



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

ISSN 2687-0223

КОМПЛЕКСНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕТСТВА

COMPREHENSIVE CHILD STUDIES

T. 2 № 1 2020

VOL. 2 No. 1 2020



1797

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

kid-journal.ru
ISSN 2687-0223 (online)
DOI 10.33910/2687-0223-2020-2-1
2020. Том 2, № 1
2020. Vol. 2, no. 1

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)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена

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

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 2,95 Мб

Подписано к использованию 20.09.2020

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

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. Vorobieva (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)

Publishing house of Herzen State Pedagogical

University of Russia

48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186

E-mail: izdat@herzen.spb.ru

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

Published at 20.09.2020

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 И. А. Наговицына

Корректор А. Ю. Гладкова

Оформление обложки О. В. Рудневой

Верстка Д. В. Лаптухиной, А. М. Ходан

Санкт-Петербург, 2020

© Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Статьи	4
<i>Меренкова В. С., Солодкова О. Е.</i> Исследование феномена «удовлетворенность жизнью»	4
<i>Арчакова Д. А., Доброва Г. Р.</i> Различия в активном и пассивном лексиконе мальчиков и девочек младшего школьного возраста	14
<i>Ефимова В. А.</i> Дисфункции динамической остроты зрения у школьников с трудностями в обучении	28
<i>Веретенникова А. А., Буркова С. А.</i> Особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста из Мозамбика	34
<i>Окладникова Е. А.</i> Образ детства в политической рекламе в советской и современной России ...	46
<i>Исайко А. А.</i> Специфика исполнительных функций у дошкольников с разными латеральными предпочтениями	51
Новости научной жизни	58
<i>Николаева Е. И.</i> Анализ связи латеральных предпочтений и функциональной асимметрии с языковыми проблемами в детстве. Обзор литературных источников	58
<i>Буркова С. А.</i> Как пандемия влияет на международное научное общение: перенос конференций ...	65

CONTENTS

Articles	4
<i>Merenkova V. S., Solodkova O. E.</i> A study of the phenomenon of “life satisfaction”	4
<i>Archakova D. A., Dobrova G. R.</i> Differences in active and passive vocabulary in boys and girls of primary school age	14
<i>Efimova V. L.</i> Dysfunction of dynamic visual acuity in school children with learning difficulties	28
<i>Veretennikova A. A., Burkova S. A.</i> Analysis of fear in preschool children from Mozambique	34
<i>Okladnikova E. A.</i> The image of childhood in political advertising in Soviet and modern Russia	46
<i>Isayko A. A.</i> Executive functions in preschool children with different lateral preferences	51
Academic news and updates	58
<i>Nikolaeva E. I.</i> Analysis of the relationship between lateral preferences and functional asymmetry with language problems in childhood. Literature review	58
<i>Burkova S. A.</i> The impact of the pandemic on international academic communication: Postponement of conferences	65

Исследование феномена «удовлетворенность жизнью»

В. С. Меренкова^{✉1}, О. Е. Солодкова²

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

² Независимый исследователь, г. Липецк, Россия

Сведения об авторах

Вера Сергеевна Меренкова,
SPIN-код: 7557-0200,
Scopus AuthorID: 36084767700,
ORCID: 0000-0003-1550-3746,
e-mail: krakovv@mail.ru

Ольга Евгениевна Солодкова,
e-mail: soolga31@gmail.com

Для цитирования:

Меренкова, В. С., Солодкова, О. Е.
(2020) Исследование феномена
«удовлетворенность жизнью».
Комплексные исследования
детства, т. 2, № 1, с. 4–13.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-
1-4-13

Получена 14 июня 2020; прошла
рецензирование 17 июля 2020;
принята 17 июля 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье предпринята попытка исследования феномена «удовлетворенность жизнью». Осуществлен сравнительный анализ понятий «благополучие», «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью». «Удовлетворенность жизнью» является основным когнитивным компонентом личного благополучия и рассматривается как осознанная оценка своей жизни в целом. Исследования показали, что удовлетворенность жизнью наиболее близка к личному благополучию, поскольку чаще всего участники исследования используют его в качестве синонима. Всеобщая удовлетворенность жизнью также тесно связана с удовлетворенностью в субъективно важных сферах жизни, среди которых дружба, семья, условия труда, экономический статус, социальный статус, а также самооценка (Аргайл 2003).

Концепция удовлетворенности жизнью во многих случаях определяется с помощью моделей и определения личного благополучия, поэтому в данной работе представляется обзор моделей субъективного благополучия, удовлетворенности жизнью или счастья различных авторов, связанных с этой концепцией. Они разделены по количеству основных компонентов на одномерные, двухмерные и многомерные теории (Фомина 2016). Одномерные теории субъективного благополучия основаны на аспекте, посредством которого авторы объясняют принцип благополучия. В случае двухмерной теории авторы предполагают, что только два основных компонента составляют структуру благополучия. Многомерные модели включают большее количество аспектов, связанных с возникающим ощущением благополучия. Сделан акцент на том, что оценка индивидуумом собственной жизни — это основной показатель удовлетворенности жизнью. Показано, что понятия «благополучие», «субъективное благополучие», «удовлетворенность жизнью» включают в себя оказывающие взаимное влияние друг на друга объективные и субъективные компоненты. Понятие «удовлетворенность жизнью», находясь в тесной взаимосвязи с понятиями «благополучие» и «субъективное благополучие», не тождественно ни одному из них. Согласно А. И. Галиахметовой, оно характеризуется устойчивостью, стабильностью, комплексностью, системностью и в тоже время охватывает относительно самостоятельные явления.

Ключевые слова: удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, счастье, субъективное благополучие.

A study of the phenomenon of “life satisfaction”

V. S. Merenkova^{✉1}, O. E. Solodkova²

¹ Bunin Yelets State University, 28 Kommunarov Str., Yelets 399770, Russia

² Independent researcher, Lipetsk, Russia

Authors

Vera S. Merenkova,
SPIN: 7557-0200,
Scopus AuthorID: 36084767700,
ORCID: 0000-0003-1550-3746,
e-mail: krakovv@mail.ru

Olga E. Solodkova,
e-mail: soolga31@gmail.com

For citation:

Merenkova, V. S., Solodkova, O. E.
(2020) A study of the phenomenon
of “life satisfaction”. *Comprehensive
Child Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 4–13.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-
1-4-13

Received 14 June 2020;
reviewed 17 July 2020;
accepted 17 July 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article attempts to study the phenomenon of “life satisfaction”. It offers a comparative analysis of such concepts as “well-being”, “subjective well-being” and “life satisfaction”. Life satisfaction is the main cognitive component of personal well-being and is seen as a conscious assessment of one’s life. The research has shown that life satisfaction is closely associated with personal well-being, since this term is most often used by the study participants as a synonym of life satisfaction. Overall life satisfaction is also closely related to satisfaction in subjectively important areas of life, including friends, family, job and career, economic status, social status, and self-esteem (Argyle 2003).

The concept of “life satisfaction” is often defined using the models and definitions of personal well-being, so this paper provides an overview of the models of subjective well-being, life satisfaction, and happiness from the researchers working in this field. These models, depending on the number of key components they include, may be one-dimensional, two-dimensional, or multidimensional (Fomina 2016). One-dimensional theories of subjective well-being focus on one single principle that underpins well-being. In the case of two-dimensional theories, the authors assume that the structure of well-being comprises two basic components. Multidimensional models include more aspects related to the resulting sense of well-being. The emphasis is placed on the fact that an individual’s assessment of their own life is the main indicator of life satisfaction. It is shown that the concepts of “well-being”, “subjective well-being” and “life satisfaction” include interacting objective and subjective components. The concept of “life satisfaction”, being closely related to the concepts of “well-being” and “subjective well-being”, is not identical to any of them. According to L. I. Galiakhmetova, despite covering relatively independent phenomena, the concept of “life satisfaction” is characterized by stability, complexity, and consistency.

Keywords: life satisfaction, psychological well-being, happiness, subjective well-being.

Введение

В последнее десятилетие проблема исследования такого феномена, как факторы удовлетворенностью жизнью у людей разных возрастов, оказывается интересной не только психологам в своем теоретическом аспекте, но и политикам, экономистам, философам, педагогам, социологам в прикладном значении. Состояние любой личности определяется психологической и эмоциональной стабильностью, уравновешенностью, стрессоустойчивостью, одним словом, гармонией с самим собой, окружающим миром, вследствие чего перед исследователями встает вопрос: как реализовать данный конструкт личности с целью удовлетворенности жизнью.

Удовлетворенность жизнью — это не цель, это постоянная особенность и инструмент для реализации настоящих моментов того, что мы называем человеческой жизнью (Бодалёв 1998).

Удовлетворенность жизнью — это то, о чем каждый человек имеет свои собственные мысли, идеи, понимание и ощущения. Этот термин встречается в разных источниках, в том числе и в сочинениях древнегреческих философов Аристиппа (гедонистический подход) и Аристотеля (эвдемонистический подход). Термин «самоудовлетворенность» ввел в научный оборот Демокрит, который первым сделал акцент на роль самой личности в понимании и ощущении счастья, на удовлетворенность жизнью как внешний фактор.

Понятие «удовлетворенность жизнью» также появляется в современных профессиональных психологических, социологических, антропологических, экономических исследованиях. Относительно четко этот термин определен в психологической экспериментальной работе, но его точное определение отличается от бытового понимания. Вот почему психологи назы-

вают его другими словами — счастье или благополучие (Селигман 2006, 368).

Соотношение понятий «благополучие», «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью»

Если в психологии упоминается психологическое или сенсорное благополучие, термин «благополучие» используется для обозначения благополучия и бытия-жизни (Созонтов 2006, 107).

Понятие благополучия, трактуемое как одна из основных характеристик человека, определяется еще точнее. Если человеку хорошо, что означает слово «хорошо», то также необходимо знать, насколько ему хорошо, что видно только с субъективной точки зрения человека, — только человек это чувствует и только он сам оценивает его по своим личным стандартам: что он считает удовлетворенностью жизнью, личным благополучием и качеством жизни. Следовательно, это не объективное утверждение (Вальтух 1980, 384).

Термин «субъективное благополучие», таким образом, понимается как индивидуальное состояние удовлетворения, счастья и благополучия, означающее, прежде всего, необходимое отсутствие чувства несчастья, депрессии или тревоги и общей неудовлетворенности. Мы не можем считать счастье противоположностью несчастья и думать, что оно приходит, когда человек не несчастен. Нужны положительные эмоции: радость или удовольствие. Но даже эта шкала неточна. Если этого объяснения достаточно, это будет означать, что каждой маленькой радости, такой как покупка одежды или победа хоккейной команды, достаточно для того, что мы называем «удовлетворенностью жизнью». Нужно полагаться на менее эфемерное объяснение, регистрировать более стабильные отношения, определенный прочный фон, то есть учитывать общую удовлетворенность жизнью — на работе, в семье, в свободное время.

Другими подобными терминами могут быть «счастье», «благополучие», «удовлетворение», «удовлетворенность жизнью», «процветание», «качество жизни», «здоровье» или «психическое здоровье» и «удовольствие». Тем не менее содержание этих терминов может существенно различаться. Наиболее всеобъемлющим понятием является «благополучие», наиболее близкое к «удовлетворенности жизнью», которое считается когнитивным компонентом благополучия (Фесенко 2005, 206).

Так, «личное благополучие» также фигурирует в определении здоровья Всемирной организации здравоохранения. Здоровье не только видится как отсутствие определенного заболевания или расстройства, но также считается важным состоянием общего психического, физического и социального благополучия (цит. по: Соколова 1996).

В широком смысле личное благополучие имеет когнитивный и эмоциональный компоненты. Когнитивный компонент представляет собой осознанную оценку своей жизни, эмоциональный компонент включает в себя настроения, аффекты и эмоции, потому что люди испытывают определенную степень удовлетворения, не задумываясь об этом. Эмоциональными компонентами личного благополучия являются положительные и отрицательные эмоциональные состояния (их частота и интенсивность) и счастье. Счастье может рассматриваться как преобладание положительных эмоций над отрицательными. Однако, как уже упоминалось выше, это должно быть стабильное состояние человека. Уорнер Уилсон, который имел дело с определениями счастья, составил список характеристик, которые описывают счастливые люди (Wilson 1967). Наиболее счастливыми считают себя молодые люди вне зависимости от пола, обладающие здоровьем, оптимистичные, уверенные в себе, беззаботные, образованные, с хорошо оплачиваемой работой, с высокой трудовой этикой, адекватными устремлениями, наличием брачных отношений и высоким интеллектом.

Удовлетворенность жизнью является основным когнитивным компонентом личного благополучия и понимается как осознанная оценка своей жизни в целом. Исследования показали, что удовлетворенность жизнью наиболее близка к личному благополучию, поскольку чаще всего его используют участники исследования в качестве своего синонима. Всеобщая удовлетворенность жизнью также тесно связана с удовлетворенностью в субъективно важных сферах жизни. К ним относятся дружба, семья, условия труда, экономический статус, социальный статус, а также самооценка (Аргайл 2003).

Еще одно понятие, связанное с удовлетворенностью жизнью, которое необходимо прояснить, — это качество жизни. Удовлетворенность жизнью в этом контексте часто рассматривается как часть качества жизни. Качество жизни выражается в двух измерениях. Первое измерение — это субъективное, а второе — объективное благополучие. Субъективное чувство личного благополучия состоит из четырех ком-



Рис. 1. Соотношение понятий «субъективное благополучие», «удовлетворенность жизнью», «счастье»

понентов. Это психическое личностное благополучие в строгом смысле этого слова, самооценка, самоэффективность и личный контроль (Субботский 1997).

Психическое личностное благополучие состоит из различных эмоциональных и когнитивных аспектов, в том числе, например, положительного и отрицательного аффективного счастья, удовлетворенности жизнью, согласия между ожидаемыми и достигнутыми жизненными целями, психосоматических симптомов, настроения и т. д. (Levin, Chatters 1998, 189).

В русском языке понятие «благополучие» определяется как «спокойное и счастливое состояние» (Карапетян 2014, 171–182). А счастье — как «чувство и состояние полного высшего удовлетворения» (Джидарьян 2001, 40).

Четырнадцатый Далай-лама Тэнцзин Гьямцо однажды сказал, что цель жизни — искать счастья. Независимо от того, верующие люди или нет, исповедуют ли люди ту или иную религию, все они ищут чего-то лучшего в жизни. Поэтому для любого человека основной мотив жизни — это найти счастье, удовлетворенность жизнью.

Счастье — это труднодостижимое явление, которое стремились определить и раскрыть мыслители, философы, поэты, писатели и художники с тех пор, как человеческое общество начало развиваться и формироваться. Объединившись, они начали искать значения этого термина, выходящие за рамки простого именованного материальных вещей или событий. Таким образом, слово «счастье» получило много определений, и его значение противоречиво (Созонтов 2006, 106).

Этот термин настолько общий, что его точное определение невозможно. В частности, авторы согласны с тем фактом, что возможно создать условия, в которых люди могут чувствовать себя счастливыми и удовлетворенными жизнью. Степень и характер этих условий обсуждается, например, в области психологии, политологии или теологии. Социология может предоставить

свои наблюдения за некоторыми закономерностями, которые можно интерпретировать как более или менее убедительные показатели человеческого счастья, например уровень самоубийств (Джидарьян 2001).

Понятие счастья означает чувство физического и психического благополучия без неудовлетворенной потребности. Кроме того, к этому понятию М. Селигман добавляет полноту бытия, сознания и самореализации (Селигман 2006, 363).

По мнению других авторов, понятие счастья, субъективного благополучия или удовлетворенности жизнью (рис. 1) попадает с психологической точки зрения на границу между аффектами, настроениями и личностными чертами. Данное понятие также включает в себя постоянные отношения оценки, когнитивный компонент и некоторые перепады настроения. На самом деле удовлетворенность жизнью можно понимать как длительный опыт, когда мы говорим о днях или неделях. Если говорить об опыте более коротких периодов времени, тогда необходимо описание настроения. Однако удовлетворенность жизнью также содержит некоторые нестабильные характеристики, которые связаны как с текущим психическим состоянием, так и с компонентом привычной личности, но эти два компонента трудно отличить друг от друга (Бочарова 2008, 227).

Проблема удовлетворенности жизнью и счастья в жизни стала привлекать внимание в общественных науках с 60-х годов XX века, особенно в области психологии и социологии. Хотя жизненное счастье, удовлетворенность жизнью, субъективное благополучие или качество жизни обычно противопоставляются объективным экономическим и демографическим факторам и материальным критериям, четкое определение этих терминов все еще отсутствует.

Концепция удовлетворенности жизнью во многих случаях определяется с помощью моделей и определения личного благополучия. Поэтому в данной работе представляется обзор моделей субъективного благополучия, удовлет-

воренности жизнью или счастья различных авторов, связанных с этой концепцией. Они разделены по количеству основных компонентов на одномерные, двухмерные и многомерные теории (Фомина 2016).

Одномерные теории субъективного благополучия основаны на аспекте, посредством которого авторы объясняют принцип благополучия. Например, это может быть эмоциональный, когнитивный или социальный компонент субъективного ощущения благополучия. Согласно этой теории, удовлетворенность может варьироваться от максимального удовлетворения до максимального недовольства. Другими словами, достаточное удовлетворение является результатом отсутствия недовольства и наоборот (Аргайл 2003, 189).

Согласно Х. Кантрилу и Н. М. Брэдберну, чувство благополучия — это познавательный опыт, связанный с индивидуальными сравнениями того, что человек воспринимает и испытывает в данной ситуации, и того, к чему он стремится. Возможно, несоответствие между достигнутым и ожидаемым выражает неудовлетворенность, а более высокое удовлетворение является предпосылкой для ощущения благополучия (Габдулина 2008, 42–47). Таким образом, личное благополучие заключается в ощущении субъективного удовлетворения ожидаемого, устремленного.

По Х. Кантрилу, удовлетворенность жизнью в основном обусловлена достигнутой когнитивной оценкой по сравнению с первоначальной. Удовлетворенность жизнью может быть воспринята как познавательный опыт, связанный с индивидуальным сравнением того, что человек воспринимает в данной ситуации, с тем, к чему он стремился, то есть речь идет о несоответствии между воспринимаемым и транслируемым выражением. Это определяет удовлетворенность или неудовлетворенность жизнью (цит. по: Анисимова 2012, 103).

Н. М. Брэдберн выражает субъективное благополучие как результат суммы пережитых положительных и отрицательных эмоций. Он описывает его как субъективно-оценочное состояние, которое следует из собственного индивидуального опыта. Результатом является сумма положительных и отрицательных эпизодов: чем больше положительных эпизодов жизни, пережитых человеком, тем выше его уровень удовлетворенности жизнью и субъективного благополучия (цит. по: Яремчук 2013, 85–95).

В случае двухмерной теории авторы предполагают, что только два основных компонента составляют структуру благополучия.

Согласно распространенной концепции счастья М. Чиксентмихайи, счастье является результатом оптимального опыта, который возникает, когда человек полностью сосредоточен на конкретной деятельности, трудности которой соответствуют его способностям. Это состояние упоминается автором как явление потока. Этот опыт рассматривается автором как высокопродуктивное и динамичное состояние сознания, ведущее к постепенному росту человеческого «Я» в более сложную и всеобъемлющую систему (цит. по: Джидарьян 2000, 40–48).

Многомерные модели включают большее количество аспектов, связанных с возникающим ощущением благополучия. Теория Э. Динера делит личное благополучие на когнитивный и эмоциональный компонент, где когнитивный компонент представляет собой осознанную оценку своей жизни, а эмоциональный компонент представляет собой сумму настроений, эмоций и аффектов (цит. по: Шевеленкова 2005, 95).

Авторы ставят долгосрочные позитивные и негативные эмоциональные состояния и счастье среди эмоциональных компонентов благополучия. Когнитивные компоненты представляют удовлетворенность жизнью, удовлетворение в важных сферах жизни и самооценку. Основными эмоциональными компонентами личного благополучия являются долговременные эмоции, их частота и интенсивность. Личное благополучие определяется высоким уровнем положительных эмоций и низким уровнем отрицательных эмоций, когда положительное эмоциональное состояние представляет собой сумму конкретных положительных воздействий, эмоций и настроений, а отрицательное эмоциональное состояние — это сумма определенных отрицательных воздействий, эмоций и настроений (Diener 1984, 542).

Другим эмоциональным компонентом личного благополучия является счастье, которое выражается в оценке жизненного опыта. Люди испытывают определенную степень удовлетворения, не задумываясь об этом. Основным когнитивным компонентом личного благополучия является удовлетворенность жизнью, которая определяется как осознанная, глобальная оценка жизни человека в целом. Удовлетворенность жизнью является наиболее близкой к индивидуальной конструкции концепции благополучия, т. е. удовлетворенность жизнью является наиболее распространенным

исследованием операционализации понятия личного благополучия (Куликов 2000, 479).

Следующим когнитивным компонентом благополучия является удовлетворение в субъективно важных сферах жизни, которые обычно включают семью, друзей, занятость, социальный и экономический статус. Последний когнитивный компонент личного благополучия — это самооценка. Хотя отдельные конструкции представляют собой качественно другое измерение благополучия, между ними существует тесная связь (Куликов 1997, 228).

Для ощущения субъективного удовлетворения не существует единого общепринятого определения или теоретической модели. Удовлетворенность жизнью является одним из понятий, чья первичная основа является скорее психологической, но оно также распространяется на ряд социальных и естественных наук (философия, социология, педагогика, медицина и все ее дочерние дисциплины), а также используется в общеупотребительном смысле. Это значение в основном объясняется в описательной форме по отношению к другим связанным терминам. В англосаксонской терминологии чаще всего употребляется термин «satisfaction» (удовлетворенность), часто в контексте «life satisfaction» (удовлетворенности жизнью), но также и концепции «welfare» (благополучия), «pleasure» (удовольствия), «prosperity» (успеха), «happiness» (счастья) (Diener 1984, 547–505).

Таким образом, исходя из семантического анализа, субъективным благополучием можно считать определяемое человеком как субъектом состояние удовлетворения, основанное на достижении необходимых благ, не всегда совпадающее с объективными условиями (Анисимова, Терра 2014, 182).

Субъективное удовлетворение — это общая оценка жизни человека, создающего для себя стандарты, с которыми он затем сравнивает условия своей жизни, не основанная на внешних и объективных стандартах.

Удовлетворенность — это субъективная оценка текущих условий жизни и возможностей, а также оценка значимости жизни и ее правильной ориентации (Маслоу 1999, 478).

Так, У. Мишел, «представитель гедонистического направления, существующего в контексте когнитивной и поведенческой психологии, пришел к мнению выделить относительно устойчивую структуру, в которую входят: удовлетворенность жизнью как когнитивный аспект, интенсивность и баланс позитивного и негативного аффектов как эмоциональный компонент» (цит. по: Фомина 2016, 2).

Он определяет удовлетворенность жизнью как структуру субъективного благополучия. Это устойчивая совокупность позитивных знаний о себе, мире, явлениях, являющихся результатом рефлексивных суждений, носящих атрибутивный характер. Оценка индивидуумом собственной жизни — основной показатель удовлетворенности жизнью.

Одним из первых «к теоретическому осмыслению понятия удовлетворенность жизнью в отечественной психологии обращается Л. В. Куликов. Он рассматривает демаркацию основных понятий и компонентов концепта благополучия, предлагая разделять понятия счастья, удовлетворенности, эмоционального комфорта и собственно благополучия, и отдает предпочтение благополучию как наиболее ясно определенному и имеющему объективные показатели. Благополучие рассматривается как комплексный феномен. Для переживания благополучия важны разные составляющие сферы жизни личности» (Фомина 2016, 2). Важным, с точки зрения автора, является взгляд на благополучие с учетом не только внешних детерминант (доход, социальное положение и т. д.), но и внутренних факторов: в частности, переживание благополучия в значительной мере обусловлено особенностями отношения личности к себе, окружающему миру в целом и его отдельным сторонам (Куликов 2000, 476–510). Таким образом, удовлетворенность жизнью — это показатель, отражающий систему отношения личности к своей жизни, включающий принятие ее содержания, комфорт, состояние психологического благополучия (Галиахметова 2015).

Тогда как, согласно Т. Д. Шевеленковой и П. П. Фесенко, «психологическое благополучие — интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования, а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении счастья, удовлетворенности собой и собственной жизнью» (Шевеленкова, Фесенко 2005, 95–129).

По мнению Е. А. Осина, С. С. Костиной, Т. О. Гордеевой, Д. Д. Сучкова, Т. Ю. Ивановой, «под психологическим благополучием в более широком смысле понимается определенный способ жизни, процесс, одним из результатов которого становится переживание счастья. Индикаторами субъективного благополучия (более узкое понятие) выступают переживание счастья и удовлетворенности жизнью, баланс аффектов» (Костина, Осин 2012).



Рис. 2. Соотношение понятий «психологическое благополучие», «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью»

П. С. Гуревич рассматривает удовлетворенность как «оптимальное состояние человека, возникающее при соответствии потребностей личности с последствиями и результатами собственной деятельности, достижениями, характером взаимодействия с социальным окружением» (цит. по: Андрееenkova 2010, 190), то есть ученый отмечает влияние на удовлетворенность и внешних факторов.

Заслуживают внимания определения удовлетворенности жизнью Н. В. Андрееenkовой и Л. В. Куликова. Н. В. Андрееenkova считает, что удовлетворенность жизнью — это «когнитивная сторона субъективного благополучия, которую дополняет аффективная сторона — положительные и отрицательные эмоции, которые человек испытывает в какой-то отрезок времени» (Андрееenkova 2010, 189).

А согласно Л. В. Куликову, понятие «удовлетворенность жизнью» — это показатель, отражающий систему отношения личности к своей жизни, включает принятие ее содержания, комфорт, состояние психологического благополучия (цит. по: Шевеленкова 2005, 95–129).

Особо следует отметить определение Р. М. Шамяинова: «Удовлетворенность жизнью — сложное, динамичное социально-психологическое образование, основанное на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов, характеризующееся субъективным эмоциональ-

но-оценочным отношением и обладающее побудительной силой, способствующей действию, поиску, управлению внутренними и внешними объектами» (Шамяинов 2002, 68).

Изучив самые разные взгляды, воззрения, позиции отечественных и зарубежных ученых в трактовке понятия «удовлетворенность жизнью», приходим к мысли о том, что до сих пор в науке не только нет единой теории по данному вопросу, но даже и единого мнения. Хотя соотношение понятий «благополучие», «субъективное благополучие» и «удовлетворенность жизнью» все-таки можно представить следующим образом (рис. 2).

Заключение

Таким образом, проанализировав множество зачастую противоположных точек зрения на обозначение и структуру понятий, близких по содержанию к термину «удовлетворенность жизнью», мы заключаем, что пока не существует общепринятой теории их соотношения. На данном этапе разработанности проблемы можно говорить о следующем соотношении таких понятий, как «благополучие», «субъективное благополучие», «удовлетворенность жизнью»: «Входя в состав благополучия, удовлетворенность жизнью отличается от него наличием оценочного компонента» (Галиахметова 2015).

«Понятие “удовлетворенность жизнью” характеризуется как более узкое и более конкретное по сравнению с более общим термином “благополучие”, который охватывает более широкий спектр процессов и явлений. Большинство ученых, включающих удовлетворенность жизнью в структуру субъективного благополучия, рассматривают первое как более устойчивое когнитивное образование» (Галиахметова 2015, 1116).

Следовательно, «понятия “благополучие”, “субъективное благополучие”, “удовлетворенность жизнью” включают в себя оказывающие взаимное влияние друг на друга объективные и субъективные компоненты. Понятие “удовлетворенность жизнью”, находясь в тесной взаимосвязи с понятиями “благополучие” и “субъективное благополучие”, не тождественно ни одному из них. Оно характеризуется устойчивостью, стабильностью, комплексностью, системностью и в тоже время охватывает относительно самостоятельные явления» (Галиахметова 2015, 1116).

Литература

- Андреевкова, Н. В. (2010) Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 5 (99), с. 189–215.
- Анисимова, О. М. (2012) От удовлетворенности деятельностью к удовлетворенности жизнью. В кн.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова (ред.). *Развитие психологии в системе комплексного человекознания*. Ч. 2. М.: Институт психологии РАН, с. 181–182.
- Анисимова, О. М., Терра, Т. К. (2014) Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в разные периоды взрослости. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика*, № 3, с. 128–137.
- Аргайл, М. (2003) *Психология счастья*. 2-е изд. СПб.: Питер, 271 с.
- Бодалёв, А. А. (1998) *Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения*. М.: Флинта; Наука, 165 с.
- Бочарова, Е. Е. (2008) К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*, № 10, с. 226–231.
- Вальтух, К. К. (1980) *Целевая функция потребления: анализ и практическое использование*. Новосибирск: Наука, 384 с.
- Габдулина, Л. И. (2008) Удовлетворенность жизнью и ее объективные детерминанты в период взрослости. *Северо-Кавказский психологический вестник*, т. 6, № 4, с. 42–48.
- Галиахметова, Л. И. (2015) Благополучие, субъективное благополучие, удовлетворенность жизнью: проблема взаимосвязи. *Вестник Башкирского университета*, № 3, с. 1114–1118.
- Джидарьян, И. А. (2000) Счастье в представлениях обыденного сознания. *Психологический журнал*, т. 21, № 2, с. 40–48.
- Джидарьян, И. А. (2001) *Представление о счастье в российском менталитете*. СПб.: Алетейя, 240 с.
- Карапетян, А. В. (2014) Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия. *Известия Уральского федерального университета, Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры*, т. 123, № 1, с. 171–182.
- Костина, С. С., Осин, Е. Н. (2012) Представления о счастливой и осмысленной жизни: связаны ли они с психологическим благополучием? *Парадигма: философско-культурологический альманах*, № 19, с. 179–188.
- Куликов, А. В. (1997) *Психология настроения*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та, 225 с.
- Куликов, А. В. (2000) Детерминанты удовлетворенности жизнью. В кн.: В. Ю. Большакова (ред.). *Общество и политика*. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного ун-та, с. 476–510.
- Маслоу, А. Г. (1999) *Мотивация и личность*. СПб.: Евразия, 478 с.
- Селигман, М. Э. П. (2006) *Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни*. М.: София, 368 с.
- Созонтов, А. Е. (2006) Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия. *Вопросы психологии*, № 4, с. 105–114.
- Соколова, М. В. (1996) *Шкала субъективного благополучия: руководство*. 2-е изд. Ярославль: б. и., 42 с.
- Субботский, Е. В. (1997) Исследование проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*, № 1, с. 164–174.
- Фесенко, П. П. (2005) *Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. М., РГГУ, 206 с.
- Фомина, О. О. (2016) Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии. *Интернет-журнал «Мир науки»*, т. 4, № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (дата обращения 29.06.2020)
- Шамионов, Р. М. (2002) Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). *Мир психологии*, № 2, с. 143–148.
- Шевеленкова, Т. Д., Фесенко, П. П. (2005) Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методик исследования). *Психологическая диагностика*, № 3, с. 95–129.
- Яремчук, С. В. (2013) Субъективное благополучие как компонент ценностно-смысловой сферы личности. *Психологический журнал*, т. 34, № 5, с. 85–95.
- Diener, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no. 3, pp. 542–575.
- Levin, J. S., Chatters, L. M. (1998) Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, vol. 10, no. 4, pp. 504–531. DOI: 10.1177/089826439801000406
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, vol. 67, no. 4, pp. 294–306. DOI: 10.1037/h0024431

References

- Andreenkova, N. V. (2010) Sravnitel'nyj analiz udovletvorennosti zhizn'yu i opredelyayushchikh ee faktorov [Comparative analysis of life satisfaction and its determining factors]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny — Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes Journal (Public Opinion Monitoring)*, no. 5 (99), pp. 189–215. (In Russian)
- Anisimova, O. M. (2012) Ot udovletvorennosti deyatel'nost'yu k udovletvorennosti zhizn'yu [From job satisfaction to life satisfaction]. In: A. L. Zhuravlev, V. A. Koltsova (eds.). *Razvitie psikhologii v sisteme kompleksnogo chelovekoznaniya [Development of psychology in the system of complex human knowledge]. Part 2*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., pp. 181–182. (In Russian)
- Anisimova, O. M., Terra, T. K. (2014) Samootnoshenie i udovletvorennost' zhizn'yu u muzhchin v raznye periody vzroslosti [Self-attitude and life satisfaction in men in different periods of adulthood]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, no. 3, pp. 128–137. (In Russian)
- Argyle, M. (2003) *The psychology of happiness*. 2nd ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 271 p. (In Russian)
- Bocharova, E. E. (2008) K voprosu o vnutrennikh determinantakh sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [On the question of internal determinants of subjective well-being of the individual]. *Izvestiya PGPU im. V. G. Belinskogo — News of V. G. Belinsky Penza State Pedagogical University*, no. 10, pp. 226–231. (In Russian)
- Bodalev, A. A. (1998) *Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: kharakteristiki i usloviya dostizheniya [The peak in adult development: Characteristics and conditions of achievement]*. Moscow: Flinta Publ.; Nauka Publ., 165 p. (In Russian)
- Diener, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, vol. 95, no. 3, pp. 542–575. (In English)
- Dzhidaryan, I. A., (2000) Schast'e v predstavleniyakh obydenno go soznaniya [Happiness in the representations of everyday consciousness]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 21, no. 2, pp. 40–48. (In Russian)
- Dzhidaryan, I. A., (2001) *Predstavlenie o schast'e v rossijskom mentalitete [The idea of happiness in the Russian mentality]*. Saint Petersburg: Aleteya Publ., 240 p. (In Russian)
- Fesenko, P. P. (2005) *Osmyslennost' zhizni i psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti [Meaningfulness of life and psychological well-being of the individual]*. PhD dissertation (Psychology). Moscow, Russian State University for the Humanities, 206 p. (In Russian)
- Fomina, O. O. (2016) Blagopoluchie lichnosti: problemy i podkhody k issledovaniyu v otechestvennoj psikhologii [Personal well-being: Problems and approaches to research in Russian psychology]. *Internet-zhurnal "Mir nauki" — Online-journal "World of Science"*, vol. 4, no. 6. [Online]. Available at: <http://mir-nauki.com/PDF/53PSMN616.pdf> (accessed 29.06.2020). (In Russian)
- Gabdulina, L. I. (2008) Udovletvorennost' zhizn'yu i ee ob'ektivnye determinanty v period vzroslosti [Life satisfaction and its objective determinants during adulthood]. *Severo-Kavkazskij psikhologicheskij vestnik — North-Caucasus Psychological Bulletin*, vol. 6, no. 4, pp. 42–48. (In Russian)
- Galiakhmetova, L. I. (2015) Blagopoluchie, sub'ektivnoe blagopoluchie, udovletvorennost' zhizn'yu: problema vzaimosvyazi [Well-being, subjective well-being, life satisfaction: The problem of interrelation]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta — Bulletin of Bashkir State University*, no. 3, pp. 1114–1118. (In Russian)
- Karapetyan, L. V. (2014) Teoreticheskie podkhody k ponimaniyu sub'ektivnogo blagopoluchiya [Theoretical approaches to understanding subjective well-being]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta, Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury — Izvestia. Ural Federal University Journal. Series 1: Problems of education, science and culture*, vol. 123, no. 1, pp. 171–182. (In Russian)
- Kostina, S. S., Osin, E. N. (2012) Predstavleniya o schastливой i osmyslennoy zhizni: svyazany li oni s psikhologicheskim blagopoluchiem? [Ideas about a happy and meaningful life: Are they related to psychological well-being?]. *Paradigma: filosofsko-kul'turologicheskij al'manakh — Paradigm: Philosophical and Cultural Almanac*, no. 19, pp. 179–188. (In Russian)
- Kulikov, L. V. (1997) *Psikhologiya nastroyeniya [Psychology of mood]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 225 p. (In Russian)
- Kulikov, L. V. (2000) Determinanty udovletvorennosti zhizn'yu [Determinants of life satisfaction]. In: V. Yu. Bolshakov (ed.). *Obshchestvo i politika [Society and politics]*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 476–510. (In Russian)
- Levin, J. S., Chatters, L. M. (1998) Religion, health, and psychological well-being in older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*, vol. 10, no. 4, pp. 504–531. DOI: 10.1177/089826439801000406 (In English)
- Maslow, A. G. (1999) *Motivation and personality*. Saint Petersburg: Evrasia Publ., 478 p. (In Russian)
- Seligman, M. E. P. (2006) *Novaya pozitivnaya psikhologiya: nauchnyj vzglyad na schast'e i smysl zhizni [New positive psychology: A scientific view of happiness and the meaning of life]*. Moscow: Sofia Publ., 368 p. (In Russian)

- Shamionov, P. M. (2002) Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya (k razrabotke integrativnoj koncepcii) [Psychology of subjective well-being (Towards the development of an integrative concept)]. *Mir psikhologii — The World of Psychology*, no. 2, pp. 143–148. (In Russian)
- Shevelenkova, T. D., Fesenko, P. P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnykh koncepcij i metodik issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (review of the main concepts and research methods)]. *Psikhologicheskaya diagnostika — Psychological Diagnostics*, no. 3, pp. 95–129. (In Russian)
- Sokolova, M. V. (1996) *Shkala sub'ektivnogo blagopoluchiya: rukovodstvo* [Subjective wellbeing scale: Guidance]. Yaroslavl: s. n., 42 p. (In Russian)
- Sozontov, A. E. (2006) Gedonisticheskij i evdemonisticheskij podkhody k probleme psikhologicheskogo blagopoluchiya [Hedonistic and eudemonistic approaches to the problem of psychological well-being]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 105–114. (In Russian)
- Subbotskii, E. V. (1997) Issledovanie problem vzaimopomoshchi i al'truizma v zarubezhnoj psikhologii [Research of problems of mutual aid and altruism in foreign psychology]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 164–174. (In Russian)
- Valtukh, K. K. (1980) *Tselevaya funktsiya potrebleniya: analiz i prakticheskoe ispol'zovanie* [The objective function of consumption: Analysis and practical use]. Novosibirsk: Nauka Publ., 384 p. (In Russian)
- Wilson, W. R. (1967) Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, vol. 67, no. 4, pp. 294–306. DOI: 10.1037/h0024431 (In English)
- Yaremchuk, S. V. (2013) Sub'ektivnoe blagopoluchie kak komponent tsennostno-smyslovoj sfery lichnosti [Subjective well-being as a component of the value-semantic sphere of the individual]. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, vol. 34, no. 5, pp. 85–95. (In Russian)

Различия в активном и пассивном лексиконе мальчиков и девочек младшего школьного возраста

Д. А. Арчакова¹, Г. Р. Доброва^{✉1}

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

Сведения об авторах

Дали Алиевна Арчакова,
e-mail: dali.archakova99@mail.ru

Галина Радмировна Доброва,
SPIN-код: 5025-4952,
ResearcherID: C-3837-2018,
ORCID: [0000-0001-8007-1973](https://orcid.org/0000-0001-8007-1973),
e-mail: galdobr@peterlink.ru

Для цитирования:

Арчакова, Д. А., Доброва, Г. Р.
(2020) Различия в активном
и пассивном лексиконе мальчиков
и девочек младшего школьного
возраста. *Комплексные
исследования детства*, т. 2, № 1,
с. 14–27.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-
14-27

Получена 20 апреля 2020;
прошла рецензирование
6 июля 2020; принята 9 июля 2020.

Финансирование:

Исследование Г. Р. Добровой
выполнено при финансовой
поддержке РФФИ в рамках
научного проекта № 19-012-00293.

Права: © Авторы (2020).

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

Аннотация. Исследования различий в лексиконе мальчиков и девочек, равно как и другие исследования групповых различий в речевом развитии, позволяют осуществлять индивидуальный подход к обучению. При этом подобных исследований разницы в лексиконе мальчиков и девочек младшего школьного возраста, в отличие от исследований разницы в лексиконе мальчиков и девочек дошкольного возраста, до сих пор почти не существует. Данное исследование основано на эксперименте с 80 учащимися (по 40 мальчиков и девочек) 1–4 классов. Эксперимент состоял из четырех частей: устной групповой беседы (с группами мальчиков и с группами девочек), устной индивидуальной беседы, письменного творческого задания и проводившегося в устной форме эксперимента, проверявшего способность учащихся выбрать из предложенных четырех картинок ту, которая соответствует названному экспериментатором слову. Соответственно, проверялась и устная, и письменная речь учащихся, исследовалась как активный, так и пассивный лексикон. Полученные результаты сопоставлялись в динамике — анализировались изменения, происходящие в речи учащихся от класса к классу. В ходе проведения эксперимента получены результаты, свидетельствующие о том, что некоторые различия в лексиконе мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте постепенно исчезают, а некоторые, напротив, только возникают. В младшем школьном возрасте еще имеют место, но постепенно исчезают характерные для дошкольного возраста различия в общем количестве слов в речи мальчиков и девочек и в пропорции существительных в этих словах. В этот период присутствует, но постепенно исчезает характерная для детей дошкольного возраста склонность к словам тех или иных лексико-семантических групп. В младшем школьном возрасте возникает стремление к отступлениям от литературной нормы у мальчиков и, напротив, стремление к соблюдению литературной нормы у девочек. В этот период возникает склонность мальчиков к более точному и конкретному восприятию значений слов и склонность девочек к более «образному» и метафорическому отношению к значению слов.

Ключевые слова: детская речь, онтолингвистика, индивидуальные различия в речевом развитии детей, активный лексикон, пассивный лексикон, объем словаря, слова различных лексико-семантических групп.

Differences in active and passive vocabulary in boys and girls of primary school age

D. A. Archakova¹, G. R. Dobrova^{✉1}

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

Authors

Dali A. Archakova,
e-mail: dali.archakova99@mail.ru

Galina R. Dobrova,
SPIN: 5025-4952,
ResearcherID: C-3837-2018,
ORCID: 0000-0001-8007-1973,
e-mail: galdobr@peterlink.ru

For citation:

Archakova, D. A., Dobrova, G. R.
(2020) Differences in active and passive vocabulary in boys and girls of primary school age.
Comprehensive Child Studies, vol. 2, no. 1, pp. 14–27.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-14-27

Received 20 April 2020;
reviewed 6 July 2020;
accepted 9 July 2020.

Funding: The research by Galina R. Dobrova was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Project No. 19-012-00293.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. Studies of differences in vocabulary in boys and girls, as well as other studies of group differences in speech development, allow for an individual approach to learning. However, the studies of differences in children's speech, namely, in primary school children, in contrast to similar studies of preschoolers, are almost non-existent. This study is based on an experiment with 80 students (40 boys and 40 girls) of grades 1–4. The experiment had four parts: a group interview (groups of boys and groups of girls), a face-to-face interview, a written creative assignment, and an oral experiment. The experiment tested the students' ability to choose one picture out of the four as best depicting the word given by the interviewer. Accordingly, we tested both oral and written language skills of students as well as their active and passive vocabulary. The obtained results were compared over a period of time as students were progressing to higher grades and their speech habits were changing. The experimental data show that certain differences between the vocabulary of primary school boys and that of primary school girls gradually disappear, while others, on the contrary, emerge. At primary school age, the gender differences in speech observed at preschool age are gradually disappearing. These differences concern the number of words and the proportion of nouns children use in speech. There is another speech characteristic of preschool age that children show in primary school. They tend to use the words of certain lexical and semantic groups. However, this tendency is also on the decline. At primary school age, boys tend to depart from literary standards, while girls, on the contrary, tend to comply with them. Another remarkable difference of this age is that boys begin to show a more accurate and specific perception of the meanings of words, while girls, on the other hand, begin to show a more "figurative" and metaphorical approach to the language.

Keywords: children's speech, ontolinguistics, individual differences in children's speech development, active vocabulary, passive vocabulary, size of vocabulary, words of different lexical and semantic groups.

Введение

В исследованиях детской речи (или, как стали говорить в последнее время вслед за С. Н. Цейтлин (2000), в онтолингвистике) в первые годы и десятилетия существования этой области науки объектом внимания были общие, универсальные свойства детской речи. Основной целью исследований в то время было выявление тех особенностей, которые свойственны речи всех или, по крайней мере, большинства детей. Такая цель предопределялась необходимостью выяснить, как именно происходит речевой онтогенез, как формируются фонетический, лексико-семантический и грамматический уровни языковой способности индивида. За эти годы был собран обширный практический материал, получено огромное количество данных, сделаны важнейшие выводы об этапах речевого онтогенеза и векторах речевого развития индивида

в ходе его освоения родного языка. Как в нашей стране, так и за рубежом было проведено множество исследований, основанных на записях спонтанной речи детей — в основном лонгитюдных записях. Активно использовался материал родительских дневников (см. например: Гвоздев 1981; Елисеева 2014), производились и анализировались сначала аудио-, а затем и видеозаписи речи детей.

В последние же десятилетия, кроме исследований лонгитюдных записей спонтанной детской речи, начали активно использоваться и другие методы ее исследования — родительские опросники (см. например: Fenson, Marchman, Thal et al. 2007; Елисеева, Вершинина 2017b) и, конечно же, многочисленные эксперименты.

Кроме того, за последние десятилетия несколько изменилась и направленность исследований детской речи: если раньше объектом внимания были универсальные особенности

детской речи, то в последние годы все более серьезное внимание начало уделяться различиям в речевом развитии детей, обусловленным так называемыми групповыми факторами (о групповых факторах см. подробнее: Доброва 2018). Иными словами, все чаще исследователей стали интересовать индивидуальные особенности детской речи, обусловленные такими факторами, как принадлежность ребенка к референциальным/экспрессивным детям, к мальчикам/девочкам, к детям из семей с высоким/низким социокультурным статусом, к детям, имеющим/не имеющим старших сиблингов.

В данном исследовании обсуждаются особенности речевого развития детей, обусловленные их полом, т. е. различия в речевом развитии мальчиков и девочек. Сразу следует отметить, что в онтолингвистике не принято использовать термины «половые различия»/«гендерные различия» для разграничения различий в речевом развитии, обусловленных «природой» и социальным воздействием; обычно говорят о различиях, обусловленных биологическими причинами, и различиях, обусловленных социальными причинами. В данном исследовании эти различия причин не будут в фокусе внимания, поскольку они более актуальны при анализе речи детей более младшего возраста. Данное же исследование посвящено различиям в речи мальчиков и девочек младшего школьного возраста — периода, когда влияние социума уже оказало достаточно существенное воздействие на речь ребенка, вследствие чего нет возможности определить изначальную причину (биологическую, т. е. полученную от природы, или социальную, т. е. вызванную влиянием социума — родителей и других взрослых), обусловившую возникновение тех или иных речевых предпочтений детей.

Итак, объектом внимания в данном исследовании являются особенности лексикона мальчиков и девочек младшего школьного возраста. В проводившихся до сих пор исследованиях, посвященных различиям в речевом развитии мальчиков и девочек, внимание в основном уделялось речи детей раннего и дошкольного возраста (см. например: Бондаренко 2011; Елисеева, Вершинина 2017а; Овчинникова 2003; и др.). В раннем и дошкольном возрасте различия более заметны, более очевидны. Так, давно известно о том, что речевое развитие девочек несколько опережает речевое развитие мальчиков, что существуют лексико-семантические группы слов, которые лучше известны либо мальчикам, либо девочкам (некоторые исследователи (Овчинникова 2003) даже называют такие

группы «гендерно маркированными»). Кроме того, в последние годы были получены данные, свидетельствующие о том, что мальчикам (раннего и дошкольного возраста) свойственно более «скачкообразное» речевое развитие (Бондаренко 2011; Бондаренко, Доброва 2011), чем для девочек, для которых характерно более плавное развитие; что мальчикам и девочкам при усвоении лексических иерархий в некоторых случаях свойственно опираться на различные уровни этих иерархий в качестве базовых; что при усвоении лексических иерархий в ходе называния гиперонимов и во время других проявлений генерализации девочки более склонны ориентироваться на форму предмета, а мальчики — на его функцию (Доброва 2018).

Исследований же лексического развития детей школьного возраста, и в том числе младшего школьного возраста, до сих пор было вообще относительно немного (см. например: Лемяскина, Стернин 2000; Седов 1993; Сдобнова 2015), и объектом внимания в этих исследованиях различия в лексиконе мальчиков и девочек практически не являлись (за исключением, в некоторой степени, последнего из названных исследований).

Материал и методы исследования

Данное исследование базируется на результатах эксперимента, проводившегося в 2019 г. на базе прогимназии № 624 «Радуга» Адмиралтейского района Санкт-Петербурга. В эксперименте принимали участие 80 учащихся 1–4 классов, по 10 мальчиков и 10 девочек из каждого класса. Эксперимент проводился как в устной, так и в письменной форме, и состоял из четырех частей.

1. С учащимися проводилась общая беседа (отдельно с мальчиками и отдельно с девочками) о том, насколько необходимым они считают использование телефонов и компьютеров. Учащимся задавался ряд вопросов:

- 1) Можно ли в современном мире прожить без телефонов и компьютеров?
- 2) Как бы ты связывался с родителями и друзьями без телефонов?
- 3) Как бы ты искал информацию, если бы не было компьютеров?
- 4) Что бы ты делал, если бы тебя и твоих друзей лишили телефонов и возможности пользоваться компьютером?
- 5) Как ты думаешь, как жили твои родители в твоём возрасте, когда не было мобильных телефонов и компьютеров?
- 6) Что чаще всего ты ищешь в интернете?

- 7) Какие слова ты чаще всего вбиваешь в поисковую строку?
 2. С учащимися проводилась индивидуальная беседа (отдельно с каждым ребенком). В беседе учащимся задавался ряд вопросов:
 - 1) Как ты думаешь, что лучше — смотреть мультфильмы или читать книги?
 - 2) Когда человек больше размышляет — когда читает книгу или когда смотрит мультфильм?
 - 3) Какие герои тебе больше нравятся — герои мультфильмов или герои книг?
 - 4) Какие картинки ярче — на экране или те, что ты представляешь, читая книгу?
 - 5) Ты представляешь себя героем мультфильма или книги? Какого мультфильма или какой книги?
 3. Учащимся предлагалось написать небольшой рассказ на тему «Как я провел осенние каникулы».
 4. Учащимся предлагалось задание, в котором их просили выбрать один предмет из четырех.
 - 1) Предъявлялись изображения трех различных женских платьев и сарафана; предлагалось выбрать картинку с изображением сарафана.
 - 2) Предъявлялись картинки с изображением розы, гвоздики, пиона и мака (все цветы — красного цвета); предлагалось выбрать картинку с изображением пиона.
 - 3) Предъявлялись картинки с изображением грузовых машин: грузовик, фургон, бензовоз, самосвал; предлагалось выбрать картинку с изображением бензовоза.
 - 4) Предъявлялись картинки с изображением ножовки, пилы, лобзика и лука (без стрел); предлагалось выбрать картинку с изображением лобзика.
 - 5) Предъявлялись картинки с изображением различных видов современного оружия: автомат, пистолет, винтовка, револьвер; предлагалось выбрать картинку с изображением револьвера.
 - 6) Предъявлялись картинки с изображением индюка, утки, курицы и павлина; предлагалось выбрать картинку с изображением индюка.
 - 7) Предъявлялись картинки разных цветов: розового, лилового, бордового, бирюзового; предлагалось выбрать картинку лилового цвета.
 - 8) Предъявлялись картинки с изображением сумок из разных материалов: кожаная, лаковая, соломенная, замшевая; предлагалось выбрать картинку, на которой изображена кожаная сумка.
 - 9) Предъявлялись картинки, на которых были изображены различные предметы: картина с изображением узкой дороги, тонкий лист бумаги, короткий карандаш и худой мальчик; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «тонкий».
 - 10) Предъявлялись картинки с изображением домов, построенных из разных материалов: соломенный дом, кирпичный дом, деревянный дом, каменный дом; предлагалось выбрать каменный дом.
 - 11) Предъявлялись картинки с изображением предметов круглой формы (циферблат часов), шаровидной формы (арбуз), яйцевидной формы (воздушный шарик), овальной формы (зеркало); предлагалось выбрать картинку с предметом шаровидной формы.
 - 12) Предъявлялись картинки с изображением действий, связанных с рукоделием (на всех картинках изображены лица женского пола): девочка вяжет, девочка шьет, девочка строчит на швейной машинке, женщина прядет; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «прясть».
 - 13) Предъявлялись картинки с изображением действий (на всех картинках изображены лица мужского пола): мужчина строгаёт, юноша пилит, мальчик рубит, мужчина точит; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «строгать».
 - 14) Предъявлялись картинки, на которых изображен процесс приготовления блюд (без изображения действующих лиц): (кто-то что-то) жарит, варит, печет, тушит; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «тушить».
 - 15) Предъявлялись картинки с изображением действий птиц: воробей чирикает, гусь гогочет, ворона каркает, голубь воркует; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «воркует».
 - 16) Предъявлялись картинки с изображением действий животных: корова ходит, лошадь скачет, кенгуру прыгает, фламинго стоит; предлагалось выбрать картинку, к которой подходит слово «скачет».
- Таким образом, в эксперименте проверялись особенности как устной, так и письменной речи учащихся. Поскольку в заданиях детей просили не только рассказать о чем-то или написать о чем-то, но и выбрать картинку, ориентируясь на произнесенное экспериментатором слово, проверялся не только их активный, но и пассивный лексикон.

Результаты и их обсуждение

В эксперименте был получен ряд результатов.

При выполнении первого задания (общая беседа с группой мальчиков и с группой девочек) подсчитывалось: а) общее количество слов, произнесенных мальчиками, и общее количество слов, произнесенных девочками; б) общее количество существительных, произнесенных мальчиками/девочками (и процент существительных от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); в) общее количество глаголов, произнесенных мальчиками/девочками (и процент глаголов от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); г) общее количество прилагательных, произнесенных мальчиками/девочками (и процент прилагательных от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками).

Табл. 1. Количество и процент слов разных частей речи, произнесенных мальчиками/девочками (сводная таблица по всем классам, групповая беседа)

	Мальчики	Девочки
Общее количество слов	3069	2773
Кол-во сущ.	597 (19,4 %)	546 (19,6 %)
Кол-во прилаг.	81 (3 %)	47 (2 %)
Кол-во глаг.	590 (19 %)	507 (18 %)

Результаты сопоставления количества слов разных частей речи, произнесенных мальчиками/девочками, оказались, на первый взгляд, достаточно неожиданными.

Во-первых, общее количество слов, произнесенных мальчиками, вовсе не оказалось меньше общего количества слов, произнесенных девочками, а, напротив, оказалось больше (3069 против 2773). Этот результат — достаточно неожиданный, поскольку во всей имеющейся на-

учной литературе утверждается, что словарный запас мальчиков меньше словарного запаса девочек и что их речь развивается позже речи их сверстниц, и потому следовало бы ожидать, что мальчики произнесут меньше слов, чем девочки. Во-вторых, этот полученный результат коррелирует и с количеством существительных, произнесенных мальчиками/девочками: мальчики произнесли 597 существительных, а девочки — 546, т. е. у мальчиков существительных оказалось больше (считается, что, напротив, девочки более склонны к произнесению существительных, чем мальчики). Как можно объяснить отличие полученных результатов от признанных общеизвестными в онтолингвистике представлений о различиях в лексиконе мальчиков/девочек?

Для ответа на этот вопрос обратимся к данным, представленным в таблице 2.

Общее количество слов, произнесенных мальчиками/девочками, в описываемом эксперименте оказалось очень различным в разных классах. Сразу обращает на себя внимание, что учащиеся 2 класса, и мальчики, и девочки, произнесли гораздо больше слов, чем учащиеся других классов. Этот результат может быть объяснен индивидуальными причинами (возможно, учитель в этом классе больше стимулирует устную речь учащихся, а возможно, сами дети именно в этом классе больше склонны давать более развернутые ответы). Это объяснение (о причинах индивидуального характера) косвенно подтверждается и тем фактом, что не наблюдается увеличения общего количества произнесенных детьми слов от класса к классу, как этого следовало бы ожидать. Так, у мальчиков в 4 классе оказалось меньше слов, чем у мальчиков в 3 классе. Единственное, что показывает изначально предполагавшуюся динамику (рост количества слов от класса к классу), — это заметно меньшее количество

Табл. 2. Количество и процент существительных, произнесенных мальчиками/девочками (по классам — групповая беседа)

Мальчики

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Общее кол-во слов	503	1060	848	658
Кол-во сущ.	103 (20 %)	205 (19 %)	175 (21 %)	114 (17 %)

Девочки

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Общее кол-во слов	230	1220	651	672
Кол-во сущ.	72 (31 %)	218 (18 %)	125 (19 %)	131 (19 %)

слов, произнесенных первоклассниками (и мальчиками, и девочками) по сравнению с учащимися других классов.

Поэтому более продуктивным представляется сравнение количества и процента существительных, использованных учащимися разных классов. Как можно видеть из таблицы 2, у мальчиков, даже несмотря на очевидно большее количество существительных, произнесенных учащимися 2 класса, процент существительных (от общего количества произнесенных слов) меняется незначительно (колеблется около 20 %). У девочек же заметно различие: если у девочек-первоклассниц процент существительных достаточно высок (31 %), то далее этот процент стабилизируется и становится примерно равным проценту существительных (от общего количества произнесенных слов) у мальчиков — около 20 %. Иными словами, именно в 1 классе наблюдается очевидное преобладание существительных среди других слов у девочек — и по сравнению с мальчиками, и по сравнению с более старшими девочками. Этот результат можно сопоставить с известным в онтолингвистике фактом — большим количеством существительных у девочек. При этом, если мы вспомним, что практически все сведения о различиях в лексиконе мальчиков/девочек были получены ранее при анализе речевой продукции детей не младшего школьного, а дошкольного возраста, можно достаточно уверенно предположить, что полученные нами данные свидетельствуют о том, что по мере взросления детей ситуация меняется: в 1 классе дети еще достаточно близки по особенностям их речи к детям дошкольного возраста и у девочек заметно больше существительных, чем у мальчиков, а затем с возрастом процент существительных у девочек уменьшается и становится примерно одинаковым у мальчиков и девочек.

Следовательно, общепринятое в онтолингвистике представление о большем количестве существительных у девочек, чем у мальчиков, следует корректировать: это касается детей раннего и дошкольного возраста, а также детей в самом начале младшего школьного возраста (1 класс), а затем, по мере взросления детей, количество и процент существительных у мальчиков и девочек примерно выравнивается.

По результатам выполнения второго задания (устная беседа с каждым из учащихся по отдельности) подсчитывалось: а) общее количество слов, произнесенных мальчиками, и общее количество слов, произнесенных девочками; б) общее количество существительных, произнесенных мальчиками/девочками (и процент

существительных от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); в) общее количество глаголов, произнесенных мальчиками/девочками (и процент глаголов от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); г) общее количество прилагательных, произнесенных мальчиками/девочками (и процент прилагательных от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); д) общее количество числительных, произнесенных мальчиками/девочками (и процент числительных от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками); е) общее количество вводных слов, произнесенных мальчиками/девочками (и процент вводных слов от общего количества слов, произнесенных, соответственно, мальчиками/девочками).

Кроме того, во втором задании подсчитывалось общее количество слов-паразитов (типа «ну», «как бы» и т. п.), произнесенных мальчиками/девочками, и общее количество просторечных и жаргонных слов (типа «мультики» вместо «мультфильмы», «блин», «прям» и др.), произнесенных мальчиками/девочками. Подсчитывалось также и общее количество сложных для детей данного возраста слов и словосочетаний, наличие которых свидетельствует о стремлении ребенка говорить «по-взрослому» (типа «фантастические», «бронированный», «развивает мозг», «красочные», «развивать воображение» и др. — эта группа слов условно названа «новые сложные слова»), произнесенных мальчиками/девочками.

Как можно видеть из таблицы 3, результаты практически совпадают с результатами выполнения первого задания. Вновь у мальчиков фиксируется большее количество использованных слов, чем у девочек, и вновь мальчики используют большее количество существительных, чем девочки.

Табл. 3. Количество и процент слов разных частей речи, произнесенных мальчиками/девочками (сводная таблица по всем классам, индивидуальная беседа)

	Мальчики	Девочки
Общее кол-во слов	2226	2071
Кол-во сущ.	468 (21 %)	388 (19 %)
Кол-во прил.	60 (3 %)	76 (4 %)
Кол-во глаг.	384 (17 %)	379 (18 %)
Кол-во числ.	14 (0,6 %)	6 (0,2 %)
Кол-во вв. сл.	27 (1 %)	27 (1 %)

Табл. 4. Количество и процент существительных, произнесенных мальчиками/девочками (по классам — индивидуальная беседа)

Мальчики

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Общее кол-во слов	337	433	662	794
Кол-во сущ.	82 (24%)	91 (21%)	137 (21%)	158 (20%)

Девочки

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Общее кол-во слов	165	553	466	887
Кол-во сущ.	50 (29%)	117 (22%)	84 (17%)	137 (16%)

Однако наблюдается и некоторое отличие от первого задания: в этом случае процент существительных от общего количества произнесенных слов у мальчиков оказывается несколько больше, чем у девочек, разница составляет 2 % (21 % и 19 % соответственно), в то время как в первом задании этот процент был практически одинаков (19,4 % и 19,6 % соответственно). Впрочем, и при выполнении второго задания разница в проценте существительных от общего числа произнесенных слов мальчиками и девочками минимальна — 2 %, что вообще находится в пределах статистической погрешности. Между тем и этот, не столь заметный, результат все равно вступает в некоторое противоречие с общеизвестным в онтолингвистике фактом — общим большим количеством (и процентом от общего количества слов) существительных у девочек по сравнению с мальчиками.

Для интерпретации выявившихся при выполнении этого задания отличий от общепринятого в онтолингвистике представления о том, что мальчики используют меньше слов, чем девочки, и, в частности, меньше существительных, вновь обратимся к раздельным результатам по классам (см. табл. 4).

Кроме последовательного (хотя и не очень значительного) уменьшения процента используемых и мальчиками, и девочками существительных, можно видеть те же особенности, которые наблюдались при выполнении и первого задания. Вновь можно видеть, что процент существительных от общего количества произнесенных слов у мальчиков в целом достаточно стабилен — около 20 %. И вновь у девочек-первоклассниц результат отличен от результатов у мальчиков-первоклассников (29 % и 24 %) и от результатов у девочек более старших классов: 29 % против 22 %, 17 % и 16 % во 2–4 классах. Интерпретируем это так же, как и при интерпретации результатов выполнения первого

задания: в 1 классе у девочек еще сохраняется идущая с дошкольного возраста тенденция использовать пропорционально больше существительных, чем их используют мальчики, а позднее, в последующих классах, эта тенденция сходит на нет, причем по результатам выполнения этого задания эта тенденция к последующему снижению процента существительных видна достаточно наглядно (22 %, 17 % и 16 %). Это вновь подтверждает высказанное предположение о том, что тенденция к большему использованию существительных девочками (по сравнению с мальчиками), весьма характерная для детей раннего и дошкольного возраста, еще имеет место в начале периода обучения в начальной школе (в 1 классе), а затем исчезает.

Кроме этого результата, обращает на себя также внимание большее количество числительных в речи мальчиков по сравнению с девочками (14 (0,6 %) и 6 (0,2 %) соответственно — см. табл. 3), что, по-видимому, демонстрирует стремление мальчиков к большей точности и конкретности по сравнению с девочками.

В отношении других частей речи (прилагательные и глаголы) особенно заметных различий у мальчиков и девочек не выявилось (табл. 3).

Интересно, что слов-паразитов оказалось примерно равное количество у мальчиков и девочек, зато, как и ожидалось, количество жаргонных и просторечных слов оказалось заметно больше у мальчиков (39), чем у девочек (22), а сложных новых слов — заметно больше у девочек, чем у мальчиков (26 и 16 соответственно) (см. табл. 5). Это демонстрирует склонность мальчиков исследуемого возраста отступать от норм литературного языка, а девочек — напротив, опираться на нормы литературного языка и при этом насыщать свою речь более «взрослыми» и сложными словами и словосочетаниями.

Табл. 5. Количество слов-паразитов, жаргонных и просторечных слов, а также новых сложных слов, произнесенных мальчиками/девочками (сводная таблица по всем классам — индивидуальная беседа)

	Мальчики (Кол-во слов)	Девочки (Кол-во слов)
Слова-паразиты	62	62
Жаргонизмы, просторечия	39	22
Новые сложные слова	16	26

Наконец, результаты выполнения второго задания позволяют увидеть и (вполне ожидаемую) динамику — рост общего количества слов

(диаграмма 1) и рост общего количества существительных (диаграмма 2) от класса к классу.

Хотя динамика у девочек и не имеет строго последовательного характера (у третьеклассниц и общего количества слов, и существительных оказалось несколько меньше, чем у второклассниц), но у мальчиков вообще очевидно последовательное (даже близкое к линейному) возрастание и общего количества слов, и количества существительных, да и в целом тренд и у мальчиков, и у девочек, как и следовало ожидать, очевиден — рост и общего количества слов, и количества существительных от класса к классу.

При выполнении третьего задания (письменного, написание рассказа на заданную тему)



Диаграмма 1. Общее количество слов, произнесенных мальчиками и девочками (индивидуальная беседа)

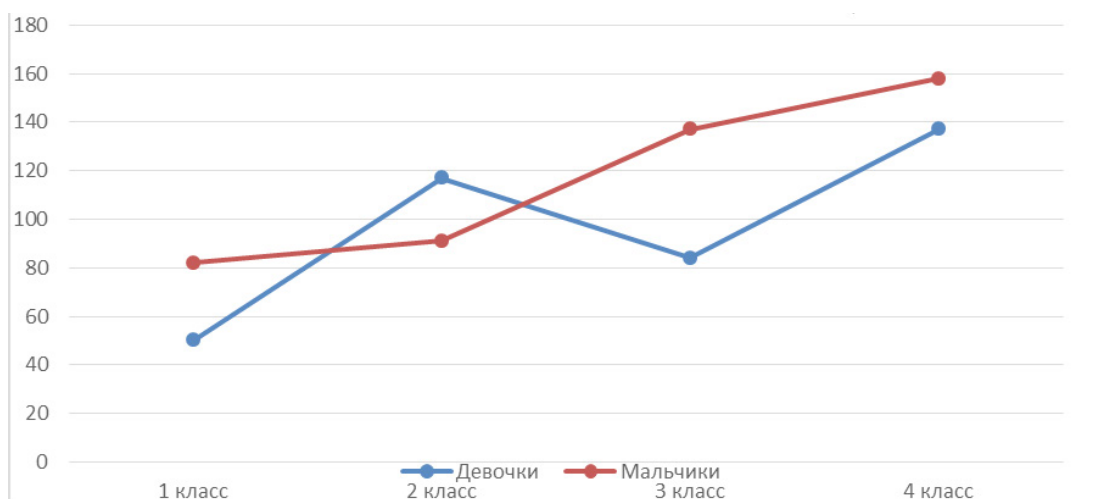


Диаграмма 2. Общее количество существительных, произнесенных мальчиками и девочками (индивидуальная беседа)

подсчитывалось: а) общее количество слов, написанных мальчиками, и общее количество слов, написанных девочками; б) общее количество существительных, написанных мальчиками/девочками (и процент существительных от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); в) общее количество глаголов, написанных мальчиками/девочками (и процент глаголов от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); г) общее количество прилагательных, написанных мальчиками/девочками (и процент прилагательных от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); д) общее количество местоимений, написанных мальчиками/девочками (и процент местоимений от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); е) общее количество числительных, написанных мальчиками/девочками (и процент числительных от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); ж) общее количество наречий, написанных мальчиками/девочками (и процент наречий от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками); з) общее количество вводных слов, написанных мальчиками/девочками (и процент вводных слов от общего количества слов, написанных соответственно мальчиками/девочками). Работа проводилась с учащимися 2–4 классов, не 1 класса, поскольку первоклассники еще не настолько владеют письменной речью, чтобы самостоятельно написать рассказ.

Как и предполагалось изначально, особо значимых различий в письменной речи мальчиков/девочек выявлено не было.

Во-первых, это объясняется тем, что учащиеся начальной школы еще не настолько хорошо владеют письменной формой речи, чтобы в ней заметно проявлялись индивидуальные предпочтения детей. Учащиеся младшей школы в письменной речи больше ориентируются на стереотипы, получаемые от учителя и из учебников. Кроме того, поскольку письменная речь у них еще не настолько свободна, учащиеся, занимаясь самостоятельным написанием рассказа, несколько напряжены и гораздо больше контролируют себя, чем в устной речи, в беседе, в ходе которой они говорят свободно, увлекаются, рассуждая на заданную тему, и не очень заботятся о средствах выражения собственных мыслей.

Во-вторых, как уже было отмечено, в этой части эксперимента участвовали учащиеся не всех классов, а только 2–4 классов, т. е. пер-

воклассники в этой части эксперимента не участвовали (поскольку не владеют еще настолько хорошо письменной формой речи, чтобы самостоятельно написать рассказ). Выявленные же нами в устной речи мальчиков и девочек значимые различия касались в первую очередь первоклассников. Поэтому естественно, что серьезных различий в этом задании у мальчиков/девочек выявлено не было.

Единственное заметное различие касается употребления числительных. Как и в устной речи, в письменной речи выявилась большая склонность мальчиков (по сравнению с девочками) использовать числительные: мальчики в сумме использовали 24 числительных, а девочки 13. Это свидетельствует, по-видимому, о большей склонности мальчиков к точности. При этом большая склонность мальчиков (по сравнению с девочками) к использованию числительных проявилась последовательно во всех классах: в каждом классе мальчики использовали больше числительных, чем девочки (см. табл. 6).

Табл. 6. Количество числительных, употребленных мальчиками и девочками / количество мальчиков и девочек, употребивших числительные

	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	8/3	12/5	4/2
Девочки	4/3	6/4	3/3

Результаты, представленные в таблице 6, также демонстрируют, что количество учащихся (мальчиков/девочек), склонных использовать числительные, одинаково (10 мальчиков из 40 и 10 девочек из 40), причем в каждом из классов количество мальчиков и девочек, использовавших числительные, почти одинаково.

Таким образом, можно сделать выводы, что в принципе склонно использовать числительные относительно небольшое количество учащихся младших классов (в сумме 20 из 80, т. е. 25 %); в каждом классе количество мальчиков и девочек, имеющих такую склонность, примерно одинаково; однако мальчики, склонные использовать числительные, используют их заметно чаще, чем склонные к этому девочки, — чаще почти в 2 раза, что, видимо, следует трактовать как большую склонность мальчиков к точности и конкретности.

При выполнении четвертого задания проверялся пассивный лексикон учащихся: им требовалось выбрать из четырех картинок ту, которая соответствует слову, названному экспериментатором.

Количество правильных ответов мальчиков/девочек представлено в таблице 7.

Табл. 7. Количество правильных ответов мальчиков и девочек при выборе картинок

	Мальчики (кол-во правильных ответов)	Девочки (кол-во правильных ответов)
1 (сарафан)	14	30
2 (пион)	21	23
3 (бензовоз)	38	25
4 (лобзик)	25	19
5 (револьвер)	31	9
6 (индюк)	36	38
7 (лиловый цвет)	15	14
8 (кожаная сумка)	34	30
9 (тонкий лист)	18	16
10 (каменный дом)	28	20
11 (шаровидный)	17	13
12 (прясть)	27	33
13 (строгать)	31	21
14 (тушить)	26	28
15 (воркует)	8	8
16 (скачет)	16	20

Изначально предполагалось, что в каких-то случаях ответы мальчиков и девочек будут различаться несущественно, а в других случаях, напротив, изначально ожидалось различия в их ответах. Различия в ответах предполагались в двух случаях: а) при определении референтов слов, относящихся к «гендерно маркированной» лексике (например, к группе «одежда» для девочек или к группе «оружие» для мальчиков); б) при определении референтов слов, знание которых обусловлено достаточно высоким уровнем владения языком, разнообразием лексикона (ожидалось, что девочки, которые, согласно существующим в онтолингвистике представлениям, обладают более богатым лексиконом, дадут в таких случаях более правильные ответы). Изначальные предположения в основном подтвердились, хотя возникли и некоторые уточнения.

Что касается того, что есть слова, в равной степени знакомые (или незнакомые) и мальчикам, и девочкам, то такие слова действительно обнаружились. Это «лиловый» (цвет) и «воркует», причем если слово «лиловый» относительно знакомо учащимся (и мальчикам, и девочкам), его знает 15 из 40 мальчиков и 14 из 40 девочек (около 38 % детей), то слово «воркует»

(о голубе) оказалось известно лишь 8 из 40 мальчикам и 8 из 40 девочек (20 % детей). При этом на слово «воркует» было получено много неверных ответов, возможно, потому, что многие учащиеся (очевидно, не знающие этого слова) обратили внимание на «внутреннюю форму слова» и ошибочно связали данное слово со словом «ворона» по типу детской этимологии (разновидности ложной этимологии), почему и указали не на голубя, а на ворону. В любом случае это показывает, что само слово «воркует» им неизвестно — в равной мере и мальчикам, и девочкам.

Выявились слова, которые бесспорно известны лучше мальчикам, чем девочкам. Это слова «бензовоз», «лобзик», «револьвер», «каменный» (дом) и «строгать». Из этих слов почти все относятся к тем лексико-семантическим группам, которые принято считать «мужскими», — транспортные средства, оружие, орудия мужского труда и действия, которые обычно осуществляют мужчины. Единственное слово из перечисленных, не относящееся к этим лексико-семантическим группам — это слово «каменный» (дом). Представляется, что тот факт, что мальчики заметно лучше, чем девочки, справились с определением референта слова «каменный», свидетельствует о большем стремлении мальчиков, чем девочек, к точности: дети, дававшие неверный ответ на этот вопрос, указывали не на каменный, а на кирпичный дом (в устной речи кирпичные дома иногда метафорически называют каменными — в противоположность деревянным, а кирпич иногда называют искусственным камнем). Похожая причина обусловила, по-видимому, и то, что мальчики лучше, чем девочки (но не настолько лучше, как в предыдущих случаях), смогли идентифицировать референты слов «кожаная» (сумка) и «шаровидная» (форма): те, кто с этими заданиями не справился, указывали на лаковую или замшевую сумку (замша — тоже кожа, но лишенная лицевого слоя, а лаковые сумки тоже нередко делают из кожи) и, соответственно, на воздушный шарик яйцевидной формы (в этом случае допустившие ошибку испытуемые, видимо, вообще не обратили внимание на форму предмета, а сконцентрировались на «внутренней форме» слова «шаровидный», сразу же указав на шарик). Если бы среди представленных изображений домов не было собственно каменного дома, а был только кирпичный, а среди представленных сумок не было собственно кожаной, а были бы только замшевая и лаковая, то указания на кирпичный дом (в качестве каменного) и замшевую или лаковую сумку

(в качестве кожаной) можно было бы условно считать правильными, однако наличие в выборе абсолютно точно соответствующего вопросу варианта предполагало, что испытуемый должен стремиться выбрать более точный ответ, с чем мальчики справились лучше девочек. Интересно, что это касается даже женского аксессуара (женская сумка) — слова, соответствующие референтам этого класса, относят обычно к «женской» лексике.

Соответственно, в этой части эксперимента выявились и слова, явно лучше знакомые девочкам, чем мальчикам, — это слова «сарафан» и «прясть». Данный результат был абсолютно ожидаем, поскольку эти слова относятся к «женским» лексико-семантическим группам — одежда (причем женская) и действия, которые обычно совершают женщины. Кроме того, девочки несколько лучше (хотя и не так значительно, как в предыдущих случаях), чем мальчики, знают слово «скакать». Очевидно, тот факт, что скачет лошадь, а кенгуру не скачет, а прыгает, несколько лучше известен девочкам, чем мальчикам, и свидетельствует об их лучшем знакомстве с книгами о животных. Однако подчеркнем, что в этом случае разница между девочками и мальчиками оказалась не очень значительной.

В эксперименте выявился и ряд слов, которые оказались несколько лучше знакомы девочкам, чем мальчикам, однако разница совсем незначительная. Это слова «пион», «индюк» и «тушить». Кстати, всем этим трем словам по изначальной гипотезе лучше должны были найти соответствия именно девочки: одно из них относится к лексико-семантической группе «приготовление пищи», считающейся «женской», а два других — к группам «названия цветов» и «названия птиц», которые, по существующим в онтолингвистике представлениям (основанным в основном на речи детей дошкольного, а не младшего школьного возраста), лучше известны девочкам, чем мальчикам. Так что более интересен даже не самый факт несколько лучшего знакомства девочек, чем мальчиков, с этими словами, а то обстоятельство, что различие между мальчиками и девочками оказалось в целом незначительным (девочки дошкольного возраста намного лучше знакомы, например, с разновидностями способов приготовления пищи — варить, жарить, тушить, печь, — чем мальчики).

Наконец, встретился и один случай, когда мальчики дали ответы лучше девочек, но разница очень незначительная, — «тонкий» (лист). Дети, сделавшие неверный выбор при ответе на этот вопрос, почти всегда выбирали «худой»

(худой мальчик). Отметим, что в русском языке, разумеется, слова «тонкий» и «худой» означают разное: тонкий (в данном значении слова) — «небольшой в поперечнике», а «худой» (в данном значении) — «тощий, не упитанный (о человеке)». Вместе с тем в разговорной речи иногда слово «тонкий» используется и применительно к худому человеку: вспомним рассказ А. П. Чехова «Толстый и тонкий». Следовательно, правильный выбор в нашем экспериментальном задании референта слова «тонкий» (лист, а не мальчик) свидетельствует о стремлении к точности ответа, и опять эта склонность обнаруживается именно у мальчиков.

Обратимся теперь к динамике — к тому, как изменяется разница в ответах мальчиков/девочек от класса к классу.

Рассмотрим сначала два слова, оказавшиеся лидерами по разнице в ответах мальчиков/девочек. Самым «мужским» словом оказалось слово «бензовоз»: 38 правильных выборов у мальчиков и 25 — у девочек. Самым «женским» словом оказалось слово «сарафан»: 30 правильных выборов у девочек и 14 у мальчиков. Посмотрим на динамику — как менялось соотношение правильных ответов у мальчиков/девочек от класса к классу.

Табл. 8. Слово «бензовоз»: количество правильных выборов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	10	10	9	9
Девочки	4	8	7	9

Табл. 9. Слово «сарафан»: количество правильных выборов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	1	4	4	5
Девочки	10	5	7	8

Как можно видеть из таблиц 8 и 9, разница в ответах заметно уменьшается от класса к классу: в обоих случаях наибольшая разница отмечается у учащихся 1 класса, а дальше она уменьшается, причем в случае со словом «бензовоз» к 4 классу вообще не отмечается разницы в ответах мальчиков и девочек. Если сопоставить эти результаты с тем, что у детей дошкольного возраста, как следует из различных онтолингвистических исследований, различия в знании слов разных лексико-семантических групп весьма существенны, можно предположить, что лучшее знание мальчиками или девочками слов тех или иных лексико-се-

мантических групп уменьшается у детей с возрастом и в каких-то случаях вообще исчезает.

Теперь обратимся к тем случаям, когда мальчики давали более точные ответы, чем девочки, что выше трактовалось как проявление их стремления к точности ответа. Самым ярким примером такого рода было слово «каменный» (каменный дом — а не кирпичный). У мальчиков в этом случае было 28 правильных выборов, а у девочек 20. Посмотрим на динамику — на то, как менялись ответы учащихся от класса к классу.

Табл. 10. Слово «каменный» (каменный дом): количество правильных ответов

	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Мальчики	7	5	8	8
Девочки	6	8	4	2

Как видно из таблицы 10, количество правильных ответов мальчиков менялось незначительно, оставаясь примерно на одном уровне, а количество правильных ответов девочек, напротив, менялось волнообразно, и четвероклассницы дали даже меньше правильных ответов, чем первоклассницы. Видимо, это следует трактовать таким образом: у мальчиков стремление к точности ответа достаточно постоянно и с возрастом меняется незначительно, у девочек же такое стремление выражено значительно меньше и с возрастом оно скорее уменьшается, чем возрастает, что, возможно, связано с возрастающей способностью и стремлением к более метафорическим ответам — иногда в ущерб точности.

Таким образом, при выполнении четвертого задания (проверка пассивного лексикона) учащиеся продемонстрировали, что и для детей этого возраста, как и дошкольного, существуют лексико-семантические группы слов, лучше знакомые либо мальчикам, либо девочкам. Однако разница в этом знании постепенно уменьшается с возрастом, в некоторых случаях вообще исчезая к концу младшего школьного возраста. Кроме того, выяснилось, что для мальчиков младшего школьного возраста характерно более внимательное отношение к значению слову и стремление к точности и конкретности ответа, в то время как девочкам это свойственно в значительно меньшей степени, причем с возрастом у девочек в некоторых случаях даже нарастает стремление не к более точному, а к более «образному» (метафорическому) ответу.

Выводы

Проведенный эксперимент дает возможность судить о некоторых различиях в лексиконе мальчиков и девочек младшего школьного возраста, касающихся как устной, так и письменной речи. Эксперимент проверял и активный, и пассивный лексикон учащихся. Сопоставлялись как полученные в эксперименте результаты в целом (когда дети младшего школьного возраста рассматриваются как единая возрастная группа), так и результаты в динамике — изменения в различиях лексикона мальчиков/девочек по мере взросления детей, от класса к классу. Кроме того, анализировалась разница между лексиконом мальчиков/девочек младшего школьного возраста (по данным экспериментального исследования) и лексиконом мальчиков/девочек дошкольного возраста (по имеющимся в научной литературе данным).

Анализ полученных результатов позволяет сделать ряд выводов.

- 1) В отличие от детей дошкольного возраста, у детей младшего школьного возраста не обнаруживается большего богатства активного лексикона у мальчиков по сравнению с девочками.
- 2) В отличие от детей дошкольного возраста, у детей младшего школьного возраста не обнаруживается большего количества существительных у девочек, чем у мальчиков.
- 3) Указанные в выводах 1 и 2 различия в лексиконе мальчиков и девочек обнаруживаются только у учащихся 1 класса, а затем они исчезают, что заставляет предположить, что именно в период обучения детей в младшей школе указанные различия в лексиконе мальчиков и девочек, характерные, как известно, для детей дошкольного возраста и, как выяснилось в эксперименте, для первоклассников, постепенно исчезают.
- 4) Жаргонных и просторечных слов больше в устной речи мальчиков, чем девочек младшего школьного возраста.
- 5) Сложных новых слов больше в устной речи девочек, чем мальчиков младшего школьного возраста.
- 6) Количество числительных и в устной, и в письменной речи мальчиков младшего школьного возраста больше, чем в речи девочек, что, по-видимому, свидетельствует о присущем им в большей степени стремлении к точности и конкретности по сравнению с девочками.

- 7) Других существенных различий (кроме количества числительных) в письменной речи мальчиков и девочек не выявилось, что объясняется, по-видимому, тем, что в младшем школьном возрасте дети еще не настолько хорошо владеют письменной речью, чтобы в ней проявлялись их индивидуальные склонности к выбору слов той или иной части речи; при письме они находятся еще в значительной степени под воздействием стереотипов, полученных от учителей и из учебников — в отличие от устной речи, в которой дети меньше себя контролируют, больше раскрепощены и потому демонстрируют свои предпочтения.
- 8) Пассивный лексикон мальчиков и девочек младшего школьного возраста различается достаточно существенно. Существуют лексико-семантические группы слов, явно лучше знакомые мальчикам («оружие», «транспортные средства», «действия, совершаемые обычно лицами мужского пола», «орудия мужского труда»), и лексико-семантические группы слов, явно лучше знакомые девочкам («одежда», в особенности — «женская одежда», «действия, совершаемые обычно женщинами»). В этом дети младшего школьного возраста подобны детям дошкольного возраста.
- 9) Несмотря на существование указанных в выводе 8 различий, они в большей степени заметны, если рассматривать детей младшего школьного возраста как единую возрастную группу. Если же посмотреть на те же результаты в динамике, то обнаруживается, что с возрастом названные различия постепенно исчезают.
- 10) Мальчики младшего школьного возраста более внимательны, чем их сверстницы, к точности понимания значения слова и потому дают более точные, конкретные ответы (ср. это с выявленным в активном лексиконе мальчиков стремлением к точности ответа, выражающимся в склонности к использованию числительных — вывод 6). Девочки же меньше, чем мальчики, склонны давать точные и конкретные ответы, менее внимательны к точному значению слов, предпочитая более «образные» (метафорические) ответы, даже в ущерб точности значения.
- В целом же полученные результаты позволяют предположить, что в младшем школьном возрасте еще имеют место, но постепенно уходят различия в общем количестве слов в речи мальчиков и девочек и в пропорции существительных в этих словах; присутствует, но постепенно уходит характерная для детей дошкольного возраста склонность к словам тех или иных лексико-семантических групп (сохраняясь, очевидно, в дальнейшем только до той степени, до которой это требуется в дальнейшем в практической деятельности); возникает стремление к отступлению от литературной нормы у мальчиков и, напротив, стремление к соблюдению литературной нормы у девочек; возникает склонность мальчиков к более точному и конкретному восприятию значений слов и склонность девочек к более «образному» и метафорическому отношению к значению слов. Таким образом, некоторые различия в лексиконе мальчиков и девочек в младшем школьном возрасте постепенно исчезают, а некоторые, напротив, только возникают.

Литература

- Бондаренко, А. А. (2011) *Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2–5 лет. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 24 с.
- Бондаренко, А. А., Доброва, Г. Р. (2011) О вариативности онтогенеза морфологической системы. В кн.: С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева (ред.). *Путь в язык. Одноязычие и двуязычие*. М.: Языки славянских культур, с. 85–99.
- Гвоздев, А. Н. (1981) *От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений*. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 322 с.
- Доброва, Г. Р. (2018) *Вариативность речевого развития детей*. М.: Издательский дом ЯСК: Языки славянской культуры, 264 с.
- Елисеева, М. Б. (2014) *Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы*. М.: Языки славянской культуры, 342 с.
- Елисеева, М. Б., Вершинина, Е. А. (2017а) Гендерные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка). В кн.: Н. Н. Казанский (отв. ред.). *Acta Linguistica Petropolitana. Труды Института лингвистических исследований РАН. Т. XIII. Ч. 3*. СПб.: Наука, с. 680–708.

- Елисеева, М. Б., Вершинина, Е. А. (2017b) Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев. *Специальное образование*, № 3 (47), с. 66–81.
- Лемяскина, Н. А., Стернин, И. А. (2000) *Коммуникативное поведение младшего школьника*. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 194 с.
- Овчинникова, И. Г. (2003) Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры. В кн.: И. А. Стернин, К. Ф. Седов (ред.). *Возрастное коммуникативное поведение. Вып. 1*. Воронеж: Истоки, с. 132–143.
- Сдобнова, А. П. (2015) *Лексикон школьника как динамическая система*. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 248 с.
- Седов, К. Ф. (1993) Исследование становления форм выражения субъективно-модальных значений в речи школьников. *Русский язык в школе*, № 6, с. 36–41.
- Цейтлин, С. Н. (2000) *Язык и ребенок: Лингвистика детской речи*. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 240 с.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. et al. (2007) *MacArthur–Bates communicative development inventories: User's guide and technical manual*. 2nd ed. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 208 p.

References

- Bondarenko, A. A. (2011) *Individual'nye osobennosti v osvoenii grammatiki det'mi 2–5 let [Individual features of grammar development by children from 2 to 5 years old]. Extended abstract of PhD dissertation (Philology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 24 p. (In Russian)
- Bondarenko, A. A., Dobrova, G. R. (2011) О вариативности онтогенеза морфологической системы [On the variability of ontogenesis of the morphological system]. In: S. N. Tseitlin, M. B. Eliseeva (eds.). *Put' v yazyk. Odnoyazychie i dvuyazychie [The path to the language. Monolingualism and bilingualism]*. Moscow: LRC Publishing House, pp. 85–99. (In Russian)
- Gvozdev, A. N. (1981) *Ot pervykh slov do pervogo klassa. Dnevnik nauchnykh nablyudenij [From the first words to the first class. Journal of scientific observations]*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta Publ., 322 p. (In Russian)
- Dobrova, G. R. (2018) *Variativnost' rechevogo razvitiya detej [Variability of children's speech development]*. Moscow: LRC Publishing House, 264 p. (In Russian)
- Eliseeva, M. B. (2014) *Stanovlenie individual'noj yazykovoj sistemy rebenka: rannie etapy [Language development of a child: Early stages]*. Moscow: LRC Publishing House, 342 p. (In Russian)
- Eliseeva, M. B., Vershinina, E. A. (2017a) Genderные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка) [Gender-related characteristics of speech and communicative development of children (8–18 months)]. In: N. N. Kazansky (ed.). *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy Instituta lingvisticheskikh issledovanij [Acta Linguistica Petropolitana. Transactions of the Institute for linguistic studies]. Vol. 13. Pt 3*. Moscow: Nauka Publ., pp. 680–708. (In Russian)
- Eliseeva, M. B., Vershinina, E. A. (2017b) Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев [The MacArthur communicative development inventory as a tool for diagnosing lexical development of children aged 8–36 months]. *Spetsial'noe obrazovanie — Special education*, № 3 (47), pp. 66–81. (In Russian)
- Lemyaskina, N. A., Sternin, I. A. (2000) *Kommunikativnoe povedenie mladshego shkol'nika [Communicative behavior of a junior schoolchild]*. Voronezh: Tsentral'no-Chernozemnoe knizhnoe izdatel'stvo Publ., 194 p. (In Russian)
- Ovchinnikova, I. G. (2003) Языковое сознание шестилетнего ребенка: гендерный и когнитивный параметры [Language consciousness of a six-year-old child: Gender and cognitive parameters]. In: I. A. Sternin, K. F. Sedov (eds.). *Vozrastnoe kommunikativnoe povedenie [Age-related communication behavior]. Iss. 1*. Voronezh: Istoki Publ., pp. 132–143. (In Russian)
- Sdobnova, A. P. (2015) *Leksikon shkol'nika kak dinamicheskaya sistema [The lexicon of a schoolchild as a dynamic system]*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta Publ., 248 p. (In Russian)
- Sedov, K. F. (1993) Исследование становления форм выражения субъективно-модальных значений в речи школьников [Research of the expression forms formation of subjective-modal meanings in the speech of schoolchildren]. *Russkij yazyk v shkole — Russian Language at School*, no. 6, pp. 36–41. (In Russian)
- Tseitlin, S. N. (2000) *Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoi rechi [Language and child: Children's linguistics]*. Moscow: Gumanitarnyj izdatel'skij tsentr VLADOS Publ., 240 p. (In Russian)
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. et al. (2007) *MacArthur–Bates communicative development inventories: User's guide and technical manual*. 2nd ed. Baltimore, MD: Brookes Publishing, 208 p. (In English)

УДК 159.91

DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-28-33

Дисфункции динамической остроты зрения у школьников с трудностями в обучении

В. А. Ефимова^{✉1}

¹ ООО «Прогноз», 191014, Россия, Санкт-Петербург, ул. Парадная, д. 3, корп. 2

Сведения об авторе

Виктория Леонидовна Ефимова,
SPIN-код: 3546-8757,
Scopus AuthorID: 57188670076,
ORCID: 0000-0001-7029-9317,
e-mail: prefish@ya.ru

Для цитирования:

Ефимова, В. А.
(2020) Дисфункции динамической остроты зрения у школьников с трудностями в обучении. *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 1, с. 28–33.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-28-33

Получена 14 июня 2020; прошла рецензирование 2 июля 2020; принята 9 июля 2020.

Права: © Автор (2020).

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

Аннотация. В статье приводятся результаты оценки динамической остроты зрения у детей 5–15 лет с трудностями в обучении. Динамическая острота зрения — это показатель, который отражает связь вестибулярной и глазодвигательной систем. Одной из функций вестибулярной системы является автоматическая стабилизация глазных яблок во время движений головой. Этот механизм позволяет сохранять стабильным изображение на сетчатке глаза, что необходимо для зрительного восприятия. Остроту зрения испытуемых во время нашего исследования проверяли по стандартной таблице Сивцева или по таблице LEA символов в двух условиях. Первое условие: испытуемый находился в положении сидя с неподвижной головой и называл буквы или символы, на которые указывал взрослый (статическая острота зрения). Второе условие: испытуемый совершал быстрые движения головой из стороны в сторону с частотой 2 Гц и называл элементы таблицы, на которые указывал взрослый (динамическая острота зрения). В норме благодаря вестибулоглазному рефлексу при быстрых движениях головы динамическая острота зрения мало отличается от статической. Разница в показателях составляет не более одной строчки по таблице оценки остроты зрения. В нашем исследовании приняли участие 174 ребенка с трудностями в обучении. Было выявлено, что у 37 % обследованных детей нарушена динамическая острота зрения. Вклад вестибулярной функции в развитие способности к обучению сейчас вызывает значительный интерес исследователей. Нарушение динамической остроты зрения связано с гипореактивностью полукружных каналов вестибулярного аппарата и возникающей по этой причине низкой эффективностью вестибулоглазного рефлекса. Эта дисфункция может быть причиной трудностей в автоматизации навыка чтения, так как чтение в этом случае требует от ребенка дополнительных затрат энергии для стабилизации глазных яблок и распознавания изображений. Этот простой тест доступен для проведения в любом образовательном учреждении. Он позволяет выявить детей группы риска, которым необходимо выполнять специальные упражнения для развития динамической остроты зрения.

Ключевые слова: трудности в обучении, динамическая острота зрения, вестибулярная система, вестибулярные дисфункции, чтение.

Dysfunction of dynamic visual acuity in school children with learning difficulties

V. L. Efimova✉¹

¹ Prognoz LLC, 3/2 Paradnaya Str., Saint Petersburg 191014, Russia

Author

Victoria L. Efimova,
SPIN: 3546-8757,
Scopus AuthorID: 57188670076,
ORCID: 0000-0001-7029-9317,
e-mail: prefish@ya.ru

For citation:

Efimova, V. L.
(2020) Dysfunction of dynamic visual acuity in school children with learning difficulties. *Comprehensive Child Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 28–33.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-28-33

Received: 14 June 2020;
reviewed 2 July 2020;
accepted 9 July 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article discusses the results of the dynamic visual acuity test in children aged 5–15 with learning difficulties. Dynamic acuity is a parameter that reflects the correlation between the vestibular and oculomotor systems. One of the functions of the vestibular system is automatic eye-ball stabilization during head movements. This mechanism allows to keep the picture stable on the eye's retina, which makes visual perception possible. To test visual acuity of test subjects we used the standard table by Sivtsev or LEA symbols table under two conditions. The first condition (static visual acuity): the test subject was sitting still with no head movement and naming the letters or symbols that the tester showed. The second condition (dynamic visual acuity): the test subject was making quick head movements from side to side with the frequency of 2 Hz and naming the symbols the tester showed. Under normal conditions, due to vestibular ocular reflex which occurs in response to quick head movements, dynamic visual acuity and static visual acuity do not show much difference. The difference is no more than one line on the visual acuity chart. The research involved 174 children with learning difficulties. It was found that 37% of the study participants had impaired dynamic visual acuity. Impairment of dynamic visual acuity is connected with hyporeactivity of semicircular canals of the vestibular system which results in low efficiency of the vestibular ocular reflex. This dysfunction may explain the difficulties in the automation of reading in children — reading requires additional energy resources a child has to allocate to stabilize eye balls and recognize figures. This simple test is easy to administer in any educational facility. It allows to detect at-risk children who must do special exercises to develop dynamic visual acuity.

Keywords: learning difficulties, dynamic visual acuity, vestibular system, vestibular dysfunctions, reading.

Введение

Трудности в обучении являются достаточно распространенной проблемой среди школьников. Хотя исследования психофизиологического механизма овладения навыком чтения проводятся давно, он по-прежнему остается недостаточно изученным.

В последние десятилетия растущее количество исследований подтверждает возможную связь трудностей в обучении у детей с вестибулярными дисфункциями (Ефимова, Резник, Николаев 2019; Ефимова, Николаева 2020; Lotfi, Rezazadeh, Moossavi et al. 2017; Rine, Wiener-Vacher 2013; Wiener-Vacher, Hamilton, Wiener 2013).

Имеются экспериментальные данные о связи вестибулярной системы со зрительно-пространственными навыками, которые включают в себя пространственную память, навигацию, способность к мысленной ротации объектов и мысленном представлении трехмерного пространства (Bigelow, Agrawal 2015).

Вестибулоглазной рефлекс обеспечивает возможность сохранять на сетчатке глаза изображение даже при движениях головы и рассматривании движущихся объектов. Способность ясно видеть объекты при движениях головы обеспечивается динамической остротой зрения (ДОЗ).

ДОЗ играет важную роль в обучении, так как ребенок подвижен и его голова редко остается в стабильном положении. Сенсорная гипореактивность вестибулярной системы, которую мы выявили у значительного количества детей с трудностями в обучении, может приводить к нарушению стабилизации изображения на сетчатке глаза и, как следствие, к определенной зрительной депривации, которая может оказывать влияние на развитие зрительного восприятия и внимания.

Процессы чтения и письма становятся весьма энергозатратными для ребенка с нарушением ДОЗ, так как острота его зрения значительно снижается при движениях головы. Так как оценка ДОЗ не проводится окулистами, эта тема нуждается в дальнейшем изучении.

Методика

В исследовании принимали участие 174 ребенка (5–15 лет): 104 мальчика, 70 девочек. Среди испытуемых были 22 ребенка дошкольного возраста с нарушениями речи, остальные дети были школьниками с трудностями в обучении. Все дети были осмотрены неврологом и логопедом детской неврологической клиники. Диагноз «специфическое нарушение формирования школьных навыков (СНФШН)» был установлен неврологом.

Для оценки остроты зрения использовалась стандартная таблица Сивцева. Детям 5 лет (они не знали букв) тест проводился с использованием таблицы LEA символов (дом, яблоко, круг, квадрат). Во время исследования ребенок находился в положении сидя на стуле. Тест проводили двое взрослых. Первоначально оценивалась статическая острота зрения испытуемых: ребенок называл буквы или символы, на которые указывал взрослый, голова была неподвижна. Фиксировалась строка, на которой ребенок делал более 3 ошибок.

Затем испытуемого предупреждали о том, что второй взрослый, который стоит у него за спиной, будет двигать головой ребенка. Просили расслабиться и позволить взрослому свободно совершать движения головой ребенка. Голову ребенка наклоняли вниз на 30 градусов, взрослый обхватывал ладонями виски ребенка и совершал движения его головой в горизонтальной плоскости из стороны в сторону на 20 градусов с частотой 2 Гц. Фиксировалась

строка, на которой ребенок делал более 3 ошибок.

При оценке динамической остроты зрения учитывали то, что начало движения головы не должно быть постоянно предсказуемым для испытуемого, так как прогнозирование поворотов головы может улучшить результативность и скрыть возможную дисфункцию (Tian, Shubayev, Demer 2001). Взрослый совершал движения головой ребенка с паузами.

Нормой считали разницу между показателями статической и динамической проб не более 1 строки (Kasai, Zee 1978).

Дети, которые носят очки, выполняли пробы в очках.

Данные обрабатывались с помощью стандартных инструментов Excel.

Результаты

У всех испытуемых удалось оценить как статическую, так и динамическую остроту зрения. Было выявлено, что 37 % детей из обследованных 174 имеют нарушенную ДОЗ: разница в две строки и более между измерениями остроты зрения с неподвижной головой и измерениями с движениями головы, которые активируют вестибулярную систему. У 46 детей (26 %) не было разницы в остроте зрения между статическим и динамическим тестом; у 66 детей (37 %) выявлена допустимая разница — 1 строчка; 40 детей (23 %) — разница 2 строчки; 13 детей (7 %) — 3 строчки; 5 детей (3 %) — 4 строчки; 3 ребенка (2 %) — 5 строчек; 2 ребенка (1 %) — 6 строчек. Результаты исследования представлены на рисунке 1.

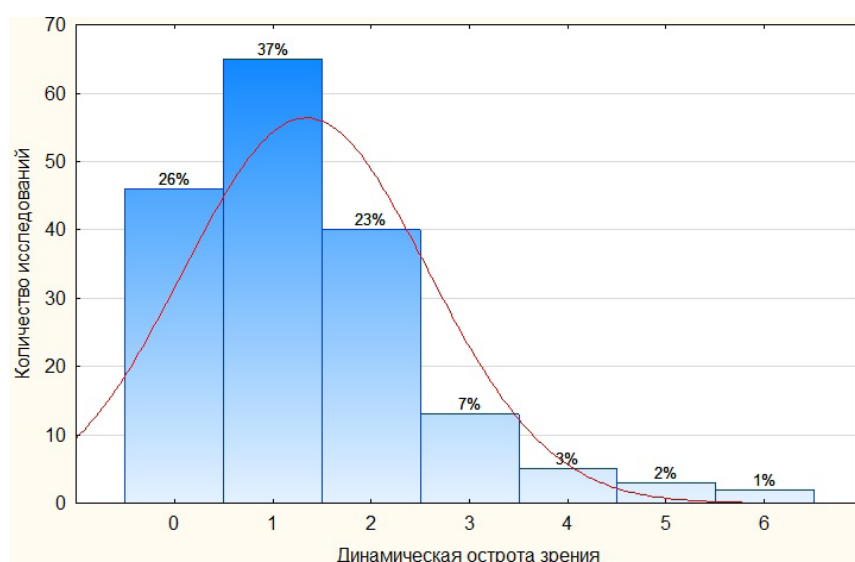


Рис. 1. Результаты оценки динамической остроты зрения

Примечание: На гистограмме представлено распределение по динамической остроте зрения среди обследованных детей в % (от 174 испытуемых). По оси x — разница (количество строк) между остротой зрения в статике (голова неподвижна) и динамике (движения головой с частотой 2 Гц). Измерения проводились в положении сидя.

Полученные данные не зависели от возраста и пола испытуемых.

Обсуждение

Оценка остроты зрения в статичном положении, которую обычно проводят окулисты, дает недостаточно информации о возможностях зрительного восприятия в условиях реальной жизни. Наша голова и объекты, на которые мы смотрим, достаточно редко сохраняют неподвижность, поэтому движения глаз должны быть синхронизированы с вестибулярной афферентацией. Логично предположить, что вестибулярная сенсорная гипореактивность может приводить к нарушению этой связи, так как глазодвигательная система в этом случае опирается на неполную или недостоверную информацию.

Оценка ДОЗ дает представление о качестве связей вестибулярной системы и глазодвигательных механизмов (вестибуло-глазные пути). Обычно снижение ДОЗ связывают с недостаточностью вестибуло-глазного рефлекса.

Снижение ДОЗ было документировано у взрослых с вестибулярными нарушениями как фактор, снижающий качество жизни, приводящий к трудностям в чтении и падениям (Guinand, Pijnenburg, Janssen et al. 2012; Hall, Schubert, Herdman 2004; Whitney, Marchetti, Pritcher et al. 2009).

Относительно ДОЗ у детей пока опубликованы единичные исследования. Наиболее полно обследованной группой являются дети с нарушениями слуха, так как предполагается, что у них достаточно часто может нарушаться вестибулярная функция (Braswell, Rine 2006; Rine, Braswell 2003). Показано также, что снижение ДОЗ у детей с нарушениями слуха сопровождается нарушениями баланса (Martin, Jelsma, Rogers 2012).

Р. М. Райн и Дж. Бросвелл в 2003 г. впервые установили, что тест по оценке ДОЗ, который ранее проводился только для взрослых, является достоверным и валидным для детей. Исследование было направлено на изучение ДОЗ у детей с нейросенсорной тугоухостью, которая сочеталась с вестибулярной гипофункцией (Rine, Braswell 2003).

В исследовании приняли участие 76 типично развивающихся детей, 26 взрослых и 11 детей с нейросенсорной тугоухостью. Остроту зрения оценивали при трех условиях: голова стабильна (статическая острота зрения), голова наклонена вперед на 30 градусов и пассивно поворачивается на 30 градусов в горизонтальной плоскости с частотой 2 Гц (горизонтальная динамическая

острота зрения); голова пассивно перемещена в вертикальной плоскости на 30 градусов с частотой 2 Гц (вертикальная динамическая острота зрения). Чувствительность, специфичность, положительные и отрицательные прогностические значения теста составили 100 % для выявления детей с двусторонней вестибулярной гипофункцией. Было установлено, что вертикальный динамический тест остроты зрения (движения головы в вертикальной плоскости) не переносится большинством детей, что исключало его полезность. Клинический тест горизонтальной динамической остроты зрения является надежным тестом для детей в возрасте от 3 лет.

Предлагаются и другие методы исследования ДОЗ у детей, например с помощью беговой дорожки. Е. Вербек и соавторы исследовали статическую и динамическую остроту зрения у 33 дошкольников в возрасте от 3 до 6 лет (Verbecque, De Belder, Marijnissen et al. 2018).

При выполнении теста ДОЗ использовали частоту движений головы 1 Гц и 2 Гц; также проводили тест ДОЗ на беговой дорожке, используя три скорости ходьбы (медленная, средняя, быстрая). Статическую остроту зрения удалось оценить у 31 ребенка; на беговой дорожке с медленной и средней скоростью — у 27 детей; с высокой скоростью — у 25. За исключением одного ребенка 5 лет, из исследования были исключены трехлетние дети, которые не могли справиться с заданием. Вариант оценки ДОЗ с пассивными движениями головы удалось провести только 6 детям, так как остальные не смогли сконцентрироваться на восприятии стимулов при движении головы с необходимой частотой.

Хотя дефицит стабильности взгляда у детей с нарушением слуха и сопутствующей вестибулярной гипофункцией является установленным фактом, так же как и трудности чтения, которые достаточно часто встречаются у этой группы детей, долгое время связь между этими двумя фактами не была доказана.

В исследовании Дж. Бросвелл и Р. М. Райн в 2006 г. приняли участие 72 типично развивающихся ребенка и 14 детей с нейросенсорной тугоухостью (с вестибулярной гипофункцией и без нее). В группе с нейросенсорной тугоухостью были дети с нарушениями чтения (Braswell, Rine 2006).

Оценивались достоверность и возрастные изменения показателей ДОЗ при чтении, влияние вестибулярной дисфункции на эти показатели и взаимосвязь между ними. Показатели остроты зрения при чтении были достоверно хуже у детей с вестибулярной гипофункцией

($p < 0,002$). Кроме того, показатели чтения коррелировали с динамическими, а не статическими показателями остроты зрения ($r = 0,55$, $p < 0,001$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что нестабильность взгляда вследствие вестибулярной гипофункции влияет на способность к чтению у детей.

Мы впервые провели обследование ДОЗ у большой группы детей без нарушений слуха. У большинства школьников, которые принимали участие в исследовании, расстройство формирования школьных навыков проявляется в трудностях, связанных с чтением. Выявление вестибулярных нарушений у этой группы детей, в частности снижения ДОЗ, должно изменить представления о необходимых мероприятиях, направленных на улучшение навыка чтения. В этом случае необходимы упражнения, укреп-

ляющие связи между вестибулярной и глазо-двигательными системами.

Заключение

1. Получены экспериментальные данные о том, что психофизиологические механизмы трудностей в обучении могут быть связаны с неоптимальным состоянием вестибулярной системы.

2. Снижение динамической остроты зрения, которое было выявлено у 37 % обследованных детей с трудностями в обучении, может затруднять формирование навыка чтения.

3. Дети с нарушением ДОЗ нуждаются в специальных упражнениях.

4. Простой тест оценки ДОЗ позволяет выделить детей, находящихся в группе риска, еще в дошкольном возрасте и обеспечить профилактические мероприятия.

Литература

- Ефимова, В. Л., Николаева, Е. И. (2020) Роль вестибулярной системы в формировании специфических речевых расстройств у детей. *Физиология человека*, т. 46, № 3, с. 83–89.
- Ефимова, В. Л., Резник, Е. Н., Николаев, И. В. (2019) Вестибулярные дисфункции у детей с симптомами СДВГ. *Вестник психофизиологии*, № 3, с. 38–43.
- Bigelow, R. T., Agrawal, Y. (2015) Vestibular involvement in cognition: Visuospatial ability, attention, executive function, and memory. *Journal of Vestibular Research*, vol. 25, no. 2, pp. 73–89. DOI: 10.3233/ves-150544
- Braswell, J., Rine, R. M. (2006) Evidence that vestibular hypofunction affects reading acuity in children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 70, no. 11, pp. 1957–1965. DOI: 10.1016/j.ijporl.2006.07.013
- Guinand, N., Pijnenburg, M., Janssen, Kingma, H. (2012) Visual acuity while walking and oscillopsia severity in healthy subjects and patients with unilateral and bilateral vestibular function loss. *Archives of Otolaryngology — Head & Neck Surgery*, vol. 138, no. 3, pp. 301–306. DOI: 10.1001/archoto.2012.4
- Hall, C. D., Schubert, M. C., Herdman, S. J. (2004) Prediction of fall risk reduction as measured by dynamic gait index in individuals with unilateral vestibular hypofunction. *Otology & Neurotology*, vol. 25, no. 5, pp. 746–751. DOI: 10.1097/00129492-200409000-00017
- Kasai, T., Zee, D. S. (1978) Eye-head coordination in labyrinthine-defective human beings. *Brain Research*, vol. 144, no. 1, pp. 123–141. DOI: 10.1016/0006-8993(78)90439-0
- Lotfi, Y., Rezazadeh, N., Moossavi, A. et al. (2017) Rotational and collic vestibular-evoked myogenic potential testing in normal developing children and children with combined attention deficit/hyperactivity disorder. *Ear and Hearing*, vol. 38, no. 6, pp. 352–358. DOI: 10.1097/AUD.0000000000000451
- Martin, W., Jelsma, J., Rogers, C. (2012) Motor proficiency and dynamic visual acuity in children with bilateral sensorineural hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 76, no. 10, pp. 1520–1525. DOI: 10.1016/j.ijporl.2012.07.007
- Rine, R. M., Braswell, J. (2003) A clinical test of dynamic visual acuity for children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 67, no. 11, pp. 1195–1201. DOI: 10.1016/j.ijporl.2003.07.004
- Rine, R. M., Wiener-Vacher, S. (2013) Evaluation and treatment of vestibular dysfunction in children. *NeuroRehabilitation*, vol. 32, no. 3, pp. 507–518. DOI: 10.3233/nre-130873
- Tian, J., Shubayev, I., Demer, J. L. (2001) Dynamic visual acuity during transient and sinusoidal yaw rotation in normal and unilaterally vestibulopathic humans. *Experimental Brain Research*, vol. 137, no. 1, pp. 12–25. DOI: 10.1007/s002210000640
- Verbecque, E., De Belder, N., Marijnissen, T. et al. (2018) Feasibility of the clinical dynamic visual acuity test in typically developing preschoolers. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, vol. 275, no. 5, pp. 1343–1348. DOI: 10.1007/s00405-018-4919-2
- Whitney, S. L., Marchetti, G. F., Pritcher, M., Joseph, F. M. (2009) Gaze stabilization and gait performance in vestibular dysfunction. *Gait & Posture*, vol. 29, no. 2, pp. 194–198. DOI: 10.1016/j.gaitpost.2008.08.002
- Wiener-Vacher, S.R., Hamilton, D. A., Wiener, S. I. (2013) Vestibular activity and cognitive development in children: Perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, vol. 7, article 92. DOI: 10.3389/fnint.2013.00092

References

- Bigelow, R. T., Agrawal, Y. (2015) Vestibular involvement in cognition: Visuospatial ability, attention, executive function, and memory. *Journal of Vestibular Research*, vol. 25, no. 2, pp. 73–89. DOI: 10.3233/ves-150544 (In English)
- Braswell, J., Rine, R. M. (2006) Evidence that vestibular hypofunction affects reading acuity in children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 70, no. 11, pp. 1957–1965. DOI: 10.1016/j.ijporl.2006.07.013 (In English)
- Efimova, V. L., Nikolaeva, E. I. (2020) Rol' vestibulyarnoj sistemy v formirovanii spetsificheskikh rechevykh rasstrojstv u detej [The role of the vestibular system in the development of specific language disorders in children]. *Fiziologiya cheloveka — Human Physiology*, vol. 46, no. 3, pp. 83–89. (In Russian)
- Efimova, V. L., Reznik, E. N., Nikolaev, I. V. (2019) Vestibulyarnye disfunktsii u detej s simptomami SDVG [Vestibular dysfunctions in children with a symptom of attention and hyperactivity deficiency]. *Vestnik psikhofiziologii — Psychophysiology News*, no. 3, pp. 38–43. (In Russian)
- Guinand, N., Pijenburg, M., Janssen, Kingma, H. (2012) Visual acuity while walking and oscillopsia severity in healthy subjects and patients with unilateral and bilateral vestibular function loss. *Archives of Otolaryngology — Head & Neck Surgery*, vol. 138, no. 3, pp. 301–306. DOI: 10.1001/archoto.2012.4 (In English)
- Hall, C. D., Schubert, M. C., Herdman, S. J. (2004) Prediction of fall risk reduction as measured by dynamic gait index in individuals with unilateral vestibular hypofunction. *Otology & Neurotology*, vol. 25, no. 5, pp. 746–751. DOI: 10.1097/00129492-200409000-00017 (In English)
- Kasai, T., Zee, D. S. (1978) Eye-head coordination in labyrinthine-defective human beings. *Brain Research*, vol. 144, no. 1, pp. 123–141. DOI: 10.1016/0006-8993(78)90439-0 (In English)
- Lotfi, Y., Rezazadeh, N., Moossavi, A. et al. (2017) Rotational and collic vestibular-evoked myogenic potential testing in normal developing children and children with combined attention deficit/hyperactivity disorder. *Ear and Hearing*, vol. 38, no. 6, pp. 352–358. DOI: 10.1097/AUD.0000000000000451 (In English)
- Martin, W., Jelsma, J., Rogers, C. (2012) Motor proficiency and dynamic visual acuity in children with bilateral sensorineural hearing loss. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 76, no. 10, pp. 1520–1525. DOI: 10.1016/j.ijporl.2012.07.007 (In English)
- Rine, R. M., Braswell, J. (2003) A clinical test of dynamic visual acuity for children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, vol. 67, no. 11, pp. 1195–1201. DOI: 10.1016/j.ijporl.2003.07.004 (In English)
- Rine, R. M., Wiener-Vacher, S. (2013) Evaluation and treatment of vestibular dysfunction in children. *NeuroRehabilitation*, vol. 32, no. 3, pp. 507–518. DOI: 10.3233/nre-130873 (In English)
- Tian, J., Shubayev, I., Demer, J. L. (2001) Dynamic visual acuity during transient and sinusoidal yaw rotation in normal and unilaterally vestibulopathic humans. *Experimental Brain Research*, vol. 137, no. 1, pp. 12–25. DOI: 10.1007/s002210000640 (In English)
- Verbecque, E., De Belder, N., Marijnissen, T. et al. (2018) Feasibility of the clinical dynamic visual acuity test in typically developing preschoolers. *European Archives of Oto-Rhino-Laryngology*, vol. 275, no. 5, pp. 1343–1348. DOI: 10.1007/s00405-018-4919-2 (In English)
- Whitney, S. L., Marchetti, G. F., Pritcher, M., Joseph, F. M. (2009) Gaze stabilization and gait performance in vestibular dysfunction. *Gait & Posture*, vol. 29, no. 2, pp. 194–198. DOI: 10.1016/j.gaitpost.2008.08.002 (In English)
- Wiener-Vacher, S. R., Hamilton, D. A., Wiener, S. I. (2013) Vestibular activity and cognitive development in children: Perspectives. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, vol. 7, article 92. DOI: 10.3389/fnint.2013.00092 (In English)

Особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста из Мозамбика

А. А. Веретенникова¹, С. А. Буркова^{✉1}

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

Сведения об авторах

Анна Алексеевна Веретенникова,
e-mail: a.veretennikooova@mail.ru

Светлана Алексеевна Буркова,
SPIN-код: 9502-5074,
ORCID: 0000-0002-7199-962X,
e-mail: Burkova_sa@bk.ru

Для цитирования:

Веретенникова, А. А., Буркова, С. А. (2020) Особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста из Мозамбика.

Комплексные исследования детства, т. 2, № 1, с. 34–45.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-34-45

Получена 18 июня 2020; прошла рецензирование 6 июля 2020; принята 16 июля 2020.

Права: © Авторы (2020).
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье раскрываются особенности страхов у детей старшего дошкольного возраста, проживающих на территории одной из стран Африки — в Мозамбике. Анализ трудов А. И. Захарова, А. Г. Маклакова, А. С. Спиваковской и др. позволил выбрать теоретическую базу для работы и определить путь исследования. Особое внимание уделено трудам Л. С. Выготского и М. Мид, в работах которых описываются социокультурные факторы, являющиеся ведущим аспектом в исследовании. В фокусе располагается феномен детства в Африке: особенности воспитания, образа жизни, культуры и социальной среды. Объектом исследования в данной статье являются дети старшего дошкольного возраста Мозамбика. Для реализации исследования была выбрана методика «Страхи в домиках» (А. И. Захарова, М. А. Панфиловой) и созданы анкета для родителей и «Карта наблюдений». По результатам исследования было выявлено, что:

- все испытуемые имеют низкий уровень наличия страхов, при этом мальчики подвержены страхам в большей степени, чем девочки;
- невербальные проявления страхов преобладают у девочек, вербальные — у мальчиков;
- доминирующей группой страхов являются страхи животных, насекомых, сказочных персонажей; актуальными страхами являются страх причинения физического ущерба, страхи темноты и страшных снов;
- все родители считают тему детских страхов актуальной и заинтересованы в ней, при этом родители мальчиков дают более полные, а девочек — более уникальные ответы.

Таким образом, особенности формирования и проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста в Мозамбике обусловлены не только возрастными и индивидуальными особенностями, а также социокультурными факторами: особенностями менталитета, воспитания, обучения, стиля детско-родительских отношений, взаимоотношений между поколениями, а также формирования национального характера, структуры самосознания, самооценки, которые зависят в первую очередь от культурных традиций и процесса инкультурации.

Ключевые слова: страхи, дети старшего дошкольного возраста, феномен детства, воспитание, Мозамбик, Африка, социокультурная среда.

Analysis of fear in preschool children from Mozambique

A. A. Veretennikova¹, S. A. Burkova^{✉1}

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

Authors

Anna A. Veretennikova,
e-mail: a.veretennikooova@mail.ru

Svetlana A. Burkova,
SPIN: 9502-5074,
ORCID: 0000-0002-7199-962X,
e-mail: Burkova_sa@bk.ru

For citation:

Veretennikova, A. A., Burkova, S. A.
(2020) Analysis of fear in preschool
children from Mozambique.
Comprehensive Child Studies, vol. 2,
no. 1, pp. 34–45.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-
34-45

Received: 18 June 2020;
reviewed 6 July 2020;
accepted 16 July 2020.

Copyright: © The Authors (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The article explores fear in older preschool children living in Mozambique. The theoretical background and the path of the research are shaped by the works of A. I. Zakharov, A. G. Maklakov, A. S. Spivakovskaya, and others. They describe fear as an emotional state reflected in consciousness under the influence of real or imagined danger and accompanied by physiological changes in higher nervous activity. Particular focus is given to the works of L. S. Vygotsky and M. Mead whose studies are centered around socio-cultural factors. Central to our research is the phenomenon of childhood in Africa with the focus on education, lifestyle, culture and social environment. The research involved Mozambique's older preschool children. The methodology of the study included the tool "Fears in the houses" (A. I. Zakharov, M. A. Panfilova) as well as an "Observation Map" and a specifically developed questionnaire for parents. The research showed that:

- All children have a low level of fear, with boys more susceptible to fear than girls;
- Girls tend to show non-verbal manifestations of fear, while boys tend to reveal fear verbally;
- Among the biggest fears are fears of animals, insects, and fairy-tale characters. Actual fears include the fear of causing physical damage, fear of dark and nightmares;
- All parents consider the topic of children's fears relevant and are interested in it; the parents of boys give more complete answers, while the parents of girls give more unique answers.

Thus, the formation and manifestation of fear in older preschool children in Mozambique is determined not only by age and individual characteristics but also by socio-cultural factors.

Keywords: fear, children of preschool age, the phenomenon of childhood, education, Mozambique, Africa, socio-cultural environment.

Феномен страха в старшем дошкольном возрасте

Исследователи различных областей, таких как педагогика, психология и медицина, изучавшие феномен страха, давали ему свое определение. В основе сущности понятия «страх» А. И. Захарова (2007), А. С. Спиваковской (2000) и А. Г. Маклакова (2017) лежит понимание страха как эмоционального состояния, отражающегося в сознании под воздействием реальной или воображаемой опасности и сопровождающегося физиологическими изменениями высшей нервной деятельности. Данное определение и используется в работе.

Старший дошкольный возраст отличается повышенной чувствительностью, восприимчивостью психики к стимулам, исходящим из внешней среды, и ее неспособностью противостоять неблагоприятным воздействиям, а также особенной зависимостью от взрослого. Прохождение этого периода становления личности во многом зависит от того, как склады-

ваются отношения, взаимодействие, общение ребенка с эмоционально значимыми людьми. Таким образом, данный возрастной период является сензитивным для возникновения, проявления и закрепления страхов, как свойственных возрасту, так и не свойственных.

В старшем дошкольном возрасте на возникновение страхов может повлиять большое количество факторов: детско-родительские отношения, влияние других людей (педагогов дошкольных образовательных учреждений, сверстников, сиблингов), а также наличие тяжелых травмирующих ситуаций. Особое значение на формирование страхов оказывают индивидуальные особенности ребенка и социокультурная среда, в которой он растет.

В ходе изучения специфики возникновения страхов в старшем дошкольном возрасте особое внимание уделяется культурной и социальной среде. В процессе развития ребенка Л. С. Выготский выделяет два основных пути, линии развития поведения: одна включает в себя непосредственное развитие ребенка, его органический

рост и созревание, а другая — это линия культурного совершенствования — усвоение культурных форм поведения и мышления. Ребенок в процессе развития овладевает различными формами культурного поведения, а также усваивает содержание культурного опыта (Выготский 1991). Обе линии развития — естественная и культурная — совпадают, тем самым создавая новую систему. Культура не только создает новые формы поведения, но и способна видоизменять деятельность высших психических функций. «Не природа, но общество должно в первую очередь рассматриваться как детерминирующий фактор поведения человека. В этом заключена вся идея культурного развития ребенка», — пишет Л. С. Выготский (Выготский 1983, 85). Безусловно, дети, растущие в разных условиях, обладают рядом общих страхов, характерных для их возрастной категории. Это является подтверждением закономерностей развития и становления психических структур (Захаров 2007). На их становление оказывает влияние не только культура, но и социальная среда. М. Мид посвятила свою жизнь изучению становления и развития человека, в своих трудах (Мид 1988) подчеркивала взаимосвязь развития психики и культурного развития, ставя во главе социокультурные факторы психического развития. Раскрывая сущность социального фактора, М. Мид утверждает, что в поведении человека нет ничего врожденного, каждое действие человека — это продукт манипуляции извне, реакция человека на внешние стимулы, раздражители, поэтому социальная среда принимает особое участие в становлении человека как личности. К ведущей роли культурного фактора относятся, по мнению М. Мид, такие компоненты, как особенности полового созревания, формирования структуры самосознания, самооценки, которые зависят в первую очередь от культурных традиций того или иного народа, особенностей воспитания и обучения детей, доминирующего стиля общения в семье. В своей работе (Мид 1988) М. Мид особое внимание уделяет динамике формирования национального характера, этических и половых стандартов поведения, а также взаимоотношению между поколениями. На основе своих исследований этнопсихолог и социолог Мид ввела новый термин «инкультурация», который подразумевает усвоение норм и правил общественной жизни и культуры человеком.

Таким образом, при изучении специфики возникновения страхов в старшем дошкольном возрасте было выявлено влияние культурных и социальных условий и, как следствие, влияние семейного воспитания, а также реакций взрослых.

Исторический аспект феномена детства в странах Африки

Феномен детства в странах Африки изучался различными учеными, как советскими, а позже российскими африканистами, так и коренными жителями материка. Многие из них уделяют особое внимание в своих трудах прошлому стран этого континента. Природно-географические и климатические условия, гражданские войны, время колонизации и борьба за независимость, значимость религии и ее разнообразие, особенности структуры общества, наличие традиционной африканской культуры — все это богатая история Африки, которая непосредственно оказывает влияние на детство африканских детей.

В середине XX века в европейской и американской научной, этнографической, педагогической литературе был распространен термин «традиционное африканское воспитание». Данная система воспитания отличалась не только своей самобытностью и специфичностью, но и своей структурой. В структуру традиционного африканского воспитания входили три основных института (Борисенков 2017):

- а) семья (чаще всего многопоколенная, состоящая из нескольких поколений кровных и ближайших родственников);
- б) «возрастные классы»;
- в) лагеря «посвящения».

Также в условиях традиционного африканского воспитания частным случаем являлось воспитание детей, которые принадлежали к кастам (к примеру: выделение ремесленных каст было свойственно народам таких государств, как Мали, Чад, Нигер). «Кастовое» обучение и воспитание детей имело определенную специфику. С течением времени данная система воспитания претерпевала изменения. В настоящее время современная система воспитания детей в Африке отличается от традиционной, но по-прежнему имеет некоторые смежные, а в некоторых моментах и идентичные аспекты и паттерны воспитания, на которые никак не повлияло время и история.

Раннее детство: особенности воспитания детей в странах Африки

Рождение ребенка занимает центральное место в жизни африканцев. Характерной чертой воспитания в Африке является разделение родительских обязанностей с момента рождения ребенка: заботой и воспитанием в основном занимаются матери или бабушки, а также

старшие братья и сестры. Но стоит отметить, что в настоящие дни в Африке идет активная пропаганда воспитания, при котором дети должны получать равную любовь и заботу как со стороны матери, так и со стороны отца и, соответственно, других членов семьи. Об этом пишет современная нигерийская писательница и известный лектор Чимаманда Нгози Адичи: «Никто не заслуживает похвал или благодарностей за сидение с ребенком. Вы оба приняли решение привести новую душу в этот мир. Ответственность за это решение — на ваших плечах» (Попова 2018, 35). Для африканца является настоящим оскорблением факт замечания или упрек в плохом воспитании ребенка со стороны постороннего человека. Поэтому воспитанию ребенка придается большое значение.

Особенностью африканской семьи является ее состав. Зачастую семьи многодетные и многопоколенные. Дети, которые растут в большой семье, никогда не остаются без внимания. Ребенок всегда находится в контакте с близким значимым взрослым (чаще всего это мама или бабушка) за счет того, что в странах Африки детей всегда носят с собой, привязывая его тканью (рибозо) к спине. Таким образом, ребенок никогда не остается один и с ранних лет получает социальный опыт. Также в странах Африки свойственно отправлять учиться в школы и колледжи своих детей в столицы или большие города, где детям приходится вынужденно жить у дальних родственников. Поэтому в состав семьи входят не только кровные родственники, но и далекие родственники, нуждающиеся в помощи, в которой ни один африканец, способный ее оказать, не откажет.

Благодаря большому и абсолютно разному половозрастному составу семьи ребенок быстро развивается во всех сферах: в первую очередь в психической (у ребенка с рождения появляется опыт постоянного эмоционального и социального контакта) и физической. Интересный факт: ребенок начинает садиться в 3 месяца, и за счет позитивного подкрепления навыка и помощи взрослых ребенок самостоятельно сидит в 4 месяца, тогда как в России среднестатистические показатели этого новообразования ребенка равны 6–8 месяцев. В этом возрасте (6 месяцев) дети в странах Африки уже осваивают навык ходьбы и могут передвигаться самостоятельно. Также в Африке не свойственно долгое кормление грудью, некоторые мамы прекращают его по достижении 3 месяцев. В связи с быстрым приобретением навыков, необходимых для взрослой жизни, ребенок раньше становится самостоятельным. Это поощряют взрослые

в Африке, не отказывая в помощи. Ребенок всегда находится под наблюдением и контролем нескольких членов семьи одновременно.

Учитывая состав семьи, следует упомянуть о ведущих ценностях большинства африканцев: семья, преемственность поколений, послушание, уважение старших, которое воспитывается с раннего детства.

Также стоит обратить внимание на значение природы и окружающего мира ребенка. В большинстве случаев в Африке отсутствуют оборудованные детские площадки, где дети могли бы играть и проводить свой досуг (такие площадки есть только в столицах и крупных городах развитых стран), поэтому дети вынуждены проводить время на территории, прилегающей к дому, или на соседней улице с другими детьми, со старшими братьями и сестрами. Принимая во внимание благоприятный теплый климат, дети большое количество времени проводят вне дома, получая не только социальный опыт общения со сверстниками и ребятами разных возрастов, но и опыт взаимодействия с природой. Отношение к природе зачастую формируется на примере взрослых. В некоторых случаях отношение к природе можно сформулировать как «экологическое»: например, в связи с недостатком воды в некоторых регионах люди бережно относятся к природным ресурсам, или, напротив, «потребительское»: отсутствие желания и условий для поддержания чистоты окружающей среды. Не исключено и «духовное», «родственное» отношение к природе, когда родители восхищаются видами материка, просвещают ребенка в этой сфере, учат детей бережно и трепетно относиться к природным ресурсам своей родины. Так, например, воспитывали Вангари Маатаи. В детстве священное дерево кикую вызывало у нее умиление. Она плакала, когда дерево высохло из-за временной засухи, но, став взрослой, она возглавила борьбу с экологической катастрофой в Кении. В настоящее время Вангари Маатаи известна как кенийский общественный деятель, обладательница Нобелевской премии (2004) и премии Софии. Также показательным примером будет служить история из детства кенийского педагога, писателя-журналиста Биньяванга Вайнайна. В одном из своих трудов он повествует о сильнейшем потрясении детства, когда буря убила тысячи фламинго: «Мягкие серые комочки» <...> «серо-розовые комочки» <...> «просто розовые», они падали с неба «уже мертвыми; кого-то проглатывали собаки, кто-то еще слабо трепыхался. Повсюду розовые перья, требуха и косточки <...> пузырьки крови» (Гавристова 2018, 15). Наутро вместе с семьей они

подбирали уцелевших фламинго и сдавали их в Кенийский Фонд помощи дикой природе. Таким образом, родители собственным примером оказывают влияние на формирование ценностей ребенка.

Для детей стран Африки, как и для всех других, игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Но в течение дня выделить время для детских игр в Африке достаточно сложно. В небогатых семьях детей с ранних лет начинают приучать к труду, к помощи в ведении домашнего хозяйства, и времени для игр у них остается меньше, чем у их сверстников из семей с большим достатком. В прямой зависимости от достатка семьи находится наличие развивающих игр и современных игрушек. В ситуации бедности игрушки делаются своими руками из подручных материалов. Самыми популярными являются прикрученные к палке бутылочные пробки, имитирующие колеса; старшие дети используют шины. Для детей всех возрастов являются любимыми игры с мячом, стоит отметить футбол для мальчиков. Помимо уличных игр, в детстве африканских детей особую роль играют сюжетно-ролевые игры, в них также будут имитироваться отношения взрослых, которые они наблюдают. Эта характерная черта находит свое отражение в пословицах и поговорках некоторых народов: «Все, что приносит год, содержится в играх детей», — говорят в народе сонгаи (Борисенков 2017).

Культурный контекст традиционного африканского общества оказывает большое влияние на воспитание детей в дошкольном возрасте: народный фольклор (сказки, басни, пословицы, поговорки), сказания гриотов (певцов-сказителей), изобразительное искусство, народная музыка, танцы. Изучив труды советского африканиста Д. А. Ольдерогге, который посвятил свою жизнь истории, этнографии, культуре, искусству, языкам народов Африки, можно утверждать, что в сказках африканских народов прослеживается определенный моральный кодекс. В сказках народов Африки люди поощряют и стараются воспитывать в своих детях доброту, честность, храбрость, любовь, верность и ум и презирают такие качества, как подлость, глупость, лень, жадность и трусость (цит. по: Борисенков 2017).

Любовь к родине воспитывается с раннего детства. Взрослые прививают чувство гордости за своих предков, за свою страну, учат детей почитать старших и их традиции. Нигерийская писательница Ч. Н. Адичи в своем манифесте о воспитании обращается к конкретному случаю, призывая всех родителей в целом акцентировать

внимание на следующих важных аспектах: «Научи ее ценить достойные стороны культуры игбо и отвергать недостойные. Расскажи ей о том, как красивы и сильны африканцы и чернокожие люди. Почему? Из-за расового дисбаланса силы в мире сильны образы белой красоты, белых возможностей, белых достижений. Она увидит этот дисбаланс в телевизоре, она прочитает о нем в книгах. Она познакомится с яркими негативными примерами неудач чернокожих людей. Научи ее гордиться историей африканского континента и чернокожей диаспоры» (Попова 2018, 37–38).

Ребенок впитывает культуру родной Африки через фольклор, параллельно осознавая важность семейных традиций, именно таким образом он сможет почувствовать свою значимость, свою принадлежность к семье и культуре.

Основополагающую роль в жизни каждой семьи играет религия. В странах африканского континента распространено множество религий: христианство (протестантизм, православие, католицизм), ислам, иудаизм, индуизм, также встречаются традиционные африканские религии. Стоит отметить, что процент нерелигиозного населения в Африке крайне мал. Семьи, в зависимости от веры, выполняют определенные обряды, ходят в церковь, читают детям писания и прививают религиозные ценности.

Подводя итог о воспитании африканских детей, стоит акцентировать внимание на том, что, несмотря на экономическое развитие страны и материальное положение семьи, африканские дети воспитываются в любви и заботе большой семьи, в африканских традициях, передающихся из поколения в поколение, и с раннего детства ощущают свою принадлежность и значимость. В современном развивающемся мире родителям важно дать понять ребенку ту истину, о которой пишет Ч. Н. Адичи: «...что у каждого человека свой жизненный путь, проходя который, он получает опыт и вырабатывает особые мировоззренческие установки и стандарты, поэтому необходимо уважать мнение каждого человека, вне зависимости от его профессии, социального статуса, расы, этноса и конфессии» (Попова 2018, 38).

Анализ результатов исследования в Мозамбике

Ранее было обозначено особое значение социальных и культурных условий, которые оказывают непосредственное влияние на формирование страхов у детей старшего дошкольного возраста. В связи с этим для проведения эмпирического исследования была произведена

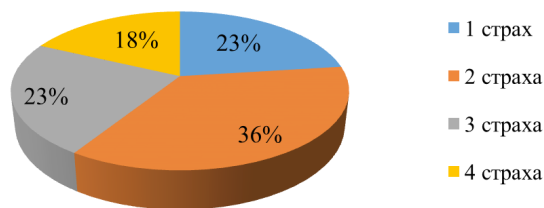


Рис. 1. Количество страхов детей при низком уровне страхов по методике «Страхи в домиках»

выборка. В исследовании приняло участие 68 человек: 34 ребенка старшего дошкольного возраста (5–7 лет), из них 17 детей (10 мальчиков, 7 девочек) из Африки (Матолла, Мозамбик) и 17 детей (10 мальчиков, 7 девочек) из России, и 34 родителя этих детей.

Для проведения исследования по теме «Особенности страхов детей старшего дошкольного возраста из Мозамбика» были отобраны следующие методики:

- для детей старшего дошкольного возраста: методика «Страхи в домиках» (А. И. Захаров и М. Панфилова) (Панфилова 1999), также были реализованы такие методы, как свободное наблюдение и беседа с детьми;
- для родителей: авторская анкета с целью выявления наличия страхов, их качественных и количественных характеристик.

Анализ данных, полученных в ходе экспериментального исследования старших дошкольников из Мозамбика по методике А. И. Захарова и М. А. Панфиловой «Страхи в домиках» (Панфилова 1999), позволил выявить один уровень страхов у всех опрошенных из трех существующих уровней: низкий уровень (0–7 страхов).

По результатам исследования наличия страхов у детей было выявлено, что 100 % детей старшего дошкольного возраста имеют низкий уровень наличия страхов, 0 % испытуемых — средний и высокий уровни. Стоит отметить, что отличается количество страхов у детей, которые находятся в пределах низкого уровня (рис. 1).

Исходя из полученных данных, 36 % опрошенных старших дошкольников имеют 2 страха из 29 предложенных в методике, 23 % испытуемых имеют 1 страх и 3 страха, наименьший показатель в 18 % имеют ребята, чье количество страхов равняется 4 в рамках низкого уровня (от 0 до 7 страхов). Также можно проследить частоту встречаемости того или иного страха (рис. 2).

Исходя из полученных данных, можно утверждать, что самым актуальным страхом африканских детей старшего дошкольного возраста является страх сказочных персонажей, который имеют 70 % опрошенных. 41 % старших дошкольников обладают страхом чужих людей. Также довольно часто встречаемыми страхами у детей являются страхи стихии, т. е. различных природных явлений — его имеет 18 % испытуемых, и страх животных, который также имеет 18 % опрошенных. Интересно отметить, что один из испытуемых, выделяя страх «животных», уточнил, что боится медведей, которые живут в России. Такими страхами, как «вода», «глубина», «темнота», обладают 12 % старших дошкольников. Стоит отметить, что страхи воды и глубины отмечались детьми парно, то есть те, кто отмечал страх воды, также отмечали и глубину: по отдельности данные страхи не встречаются у испытуемых. Страхи, которые встречаются реже всего, каждый из которых выделяется у 6 % опрошенных, — это страхи нападения,

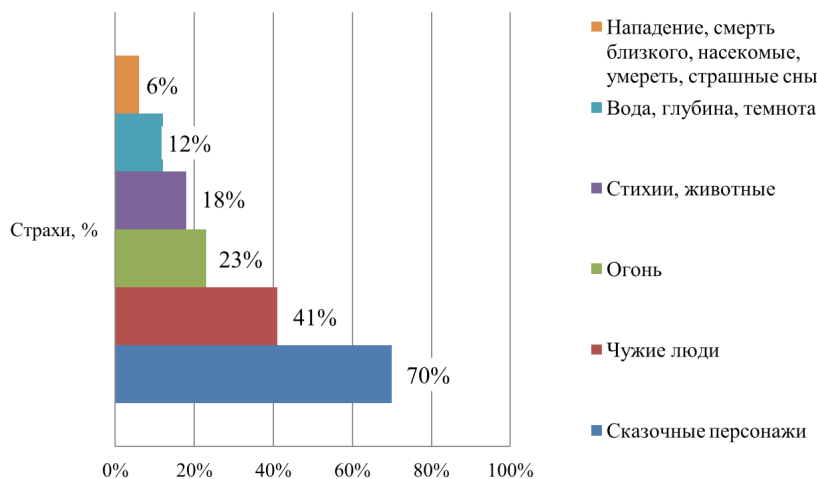


Рис. 2. Страхи детей

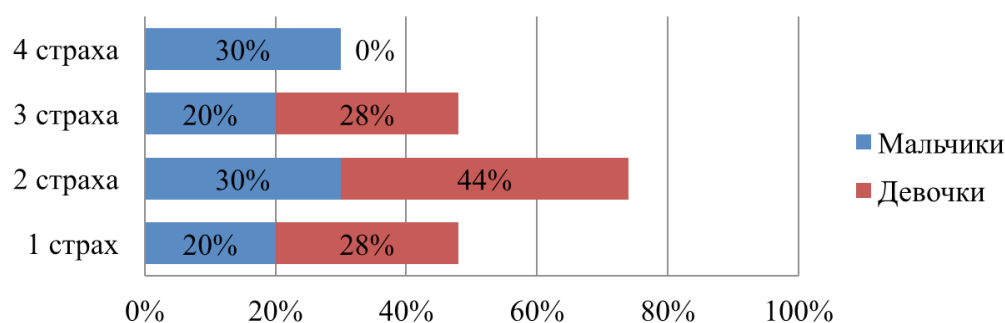


Рис. 3. Количество страхов детей в зависимости от пола

смерти близких людей, собственной смерти, насекомых страшных снов. Интересно отметить, что одной из испытываемых был назван страх полиции — возможно, это связано с уровнем порядка и криминала в районе, в котором она проживает. Также большинством детей был самостоятельно назван страх некого «Greeruman». После беседы с воспитателями стало ясно, что «Greeruman» — это прозвище сторожа, заведующего хозяйством детского сада, которым пугают воспитатели непослушных детей: отдадут ему или, если родители не придут вовремя за ребенком, он останется в детском саду на ночь с ним.

Проанализировав выявленные страхи и разделив их на группы согласно классификации, можно сделать вывод, что для дошкольников Мозамбика самой актуальной группой страхов является группа, включающая такие страхи, как «животные», «насекомые», «сказочные персонажи», — страхи из данной подгруппы выделили 31 % опрошенных. Следующие группы страхов выделены по частоте встречаемости у африканских детей с шагом в 1 %: 9 % — группа, включающая страх темноты и страшных снов, группа «Страхи с причинением физического ущерба», «Социально обусловленные страхи», далее группа страхов, включающая страх собственной смерти и смерти близких людей, и группа «Пространственные страхи».

Также стоит обратить внимание на различия страхов относительно пола. 100 % опрошенных имеют низкий уровень страхов, но обладают отличиями по количеству в рамках низкого уровня в зависимости от пола (рис. 3).

Проанализировав полученные данные, можно утверждать, что мальчики в большей степени подвержены страхам, чем девочки такого же возраста, поскольку показатель наличия 4 страхов (максимальное значение) составляет 30 % опрошенных мальчиков. Ни одна из испытываемых девочек не имеет 4 страха. Большинство старших

дошкольников обладают 2 страхами, что составляет 44 % опрошенных, и по 28 % процентов девочек имеет 1 страх и 3 страха: оба эти показателя выше показателей мальчиков на 8 %. Также стоит обратить внимание на наличие тех или иных детских страхов в зависимости от пола (табл. 1).

Табл. 1. Сравнение страхов девочек и мальчиков

Пол / Наименование страха	Девочки	Мальчики
1) Когда остаешься один дома	—	—
2) Нападения	14%	—
3) Заболеть	—	—
4) Умереть	—	10%
5) Смерти близких	—	10%
6) Чужих людей	56%	30%
7) Потеряться	—	—
8) Мамы, папы	—	—
9) Наказания	—	—
10) Сказочных героев	56%	80%
11) Опоздания в детский сад (школу)	—	—
12) Страшных снов	—	10%
13) Темноты	—	20%
14) Животных (волка, змей...)	14%	20%
15) Насекомых	—	10%
16) Транспорта (самолетов, машин...)	—	—
17) Высоты	—	—
18) Глубины	—	20%
19) Тесных маленьких помещений	—	—
20) Воды	—	20%
21) Огня	28%	20%
22) Войны	—	—
23) Стихий (наводнения, урагана, грозы)	28%	10%
24) Больших помещений, улиц	—	—

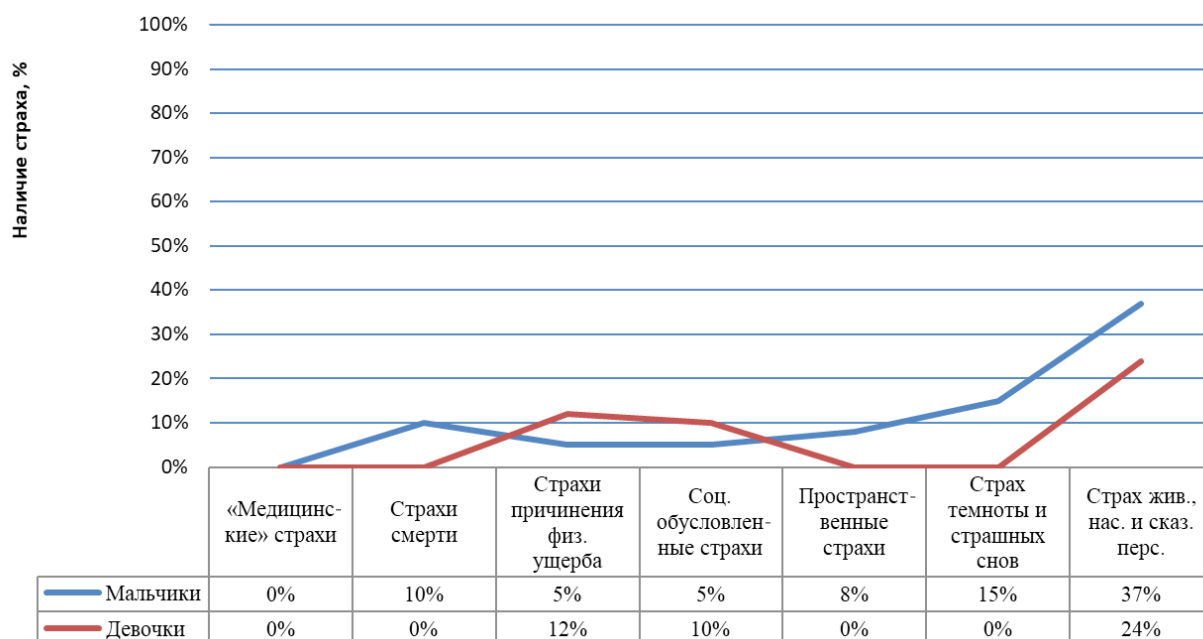


Рис. 4. Наличие страхов у детей по их классификации

25) Врачей	—	—
26) Уколов	—	—
27) Боли	—	—
28) Крови	—	—
29) Резких, громких звуков (когда внезапно что-то упадет, стукнет)	—	—

Из полученных результатов можно сделать вывод о том, что существуют различия в наличии страхов в зависимости от пола. К примеру, у девочек старшего дошкольного возраста отсутствуют такие страхи, как страх воды, глубины, насекомых, темноты, страшных снов, а также страх собственной смерти и смерти близких людей, которые, в свою очередь, присутствуют у мальчиков. Также стоит отметить, что у девочек есть один страх, который отсутствует у мальчиков, — страх нападения, составляющий 14 %. Количество страхов, имеющих у представителей обоих полов, равно 5. Девочки больше, чем мальчики, подвержены страхам чужих людей, стихий и огня. Мальчики же больше боятся животных и сказочных персонажей, чем девочки. Таким образом, можно сказать, что спектр страхов мальчиков шире, чем у девочек.

Проанализировав выявленные страхи у старших дошкольников разного пола, стоит сравнить их по предложенной авторами методики классификации страхов по группам (рис. 4).

Таким образом, полученные данные по группам страха иллюстрируют следующее: группа «медицинских страхов» абсолютно не актуаль-

на для африканских детей; такие группы страхов, как страхи смерти, пространственные страхи, страхи темноты и страшных снов присутствуют только у мальчиков. Преобладающими группами страхов для девочек являются страхи причинения физического ущерба и социально обусловленные страхи: показатели наличия страхов этих групп у девочек в два раза больше, чем у мальчиков. Мальчики, в свою очередь, подвержены больше страхам животных, насекомых, сказочных персонажей: 37 % опрошенных мальчиков и 24 % опрошенных девочек обладают страхами, относящимися к этой группе. Следовательно, можно сделать вывод о том, что страхам в Африке чаще подвержены мальчики, чем девочки; для мальчиков актуальными являются страхи сказочных персонажей, животных и страхи, связанные с темнотой и снами; девочки больше подвержены страхам нанесения физического ущерба и социально обусловленным страхам.

Карта наблюдений также была применима в диагностике старших дошкольников Африки, с помощью которой фиксировались вербальные и невербальные проявления во время реализации методики «Страхи в домиках» (Панфилова 1999) (рис. 5).

Изучив показатели, можно сделать вывод о том, что мальчики старшего дошкольного возраста больше склонны к эмоциональным проявлениям во время проведения методики. Стоит обратить внимание, что в невербальных проявлениях показатели девочек выше, чем

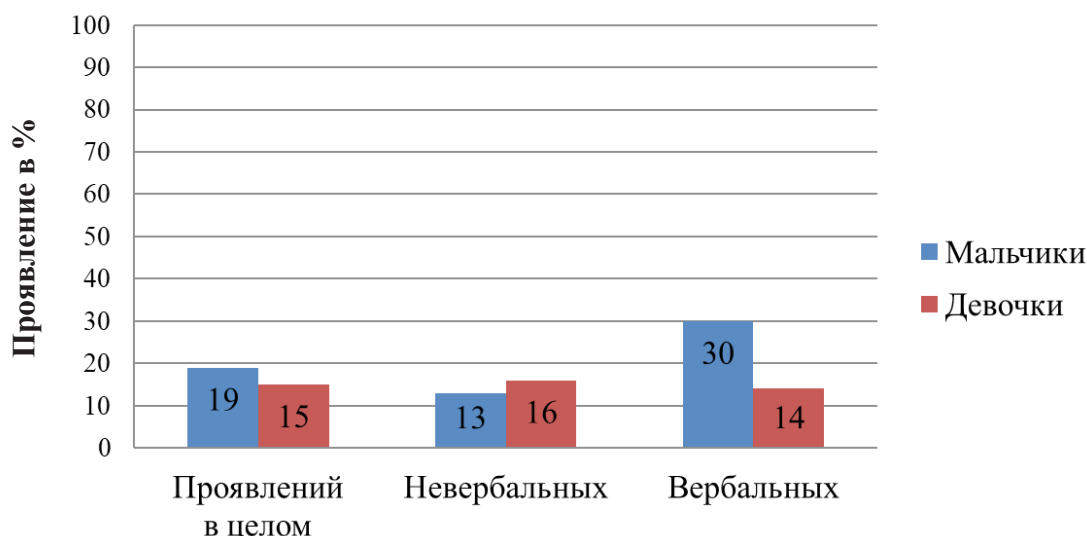


Рис. 5. Проявление дошкольников во время методики «Страхи в домиках»

у мальчиков, и их разница составляет 3 %, а показатели вербальных проявлений больше в два раза у мальчиков, чем у девочек: 30 % испытуемых мальчиков и 14 % опрошенных девочек имели вербальные проявления. Также можно заметить, что у старших дошкольников преобладают невербальные проявления над вербальными: разница данных показателей составляет 2 %. У мальчиков этого же возраста, наоборот, вербальные проявления значительно ярче выражены, чем невербальные: их разница составляет 17 %.

Сравнивая невербальные проявления старших дошкольников, стоит отметить, что наибольшее количество девочек подвержено такому невербальному проявлению, как «сосредоточенность», чуть меньшее количество старших дошкольников проявляли «суетливость движений» и «сжатость губ», а мальчикам в большей степени также свойственна сосредоточенность и сжатость губ. Проанализировав вербальные проявления, можно выделить следующее: наибольшее количество мальчиков подвержено таким вербальным проявлениям, как «наличие уточняющих вопросов», чуть меньшему количеству свойственно комментирование происходящего и ведение отвлеченных бесед. Также один испытуемый отказывался от задания: он не испытывал интереса к данной теме, но смог пройти диагностику до конца. Некоторым девочкам свойственно «наличие уточняющих вопросов», для меньшего количества — «ведение отвлеченных бесед». У испытуемых обоих полов отсутствуют такие критерии проявления, как «учащенность дыхания», «напряженность», «растерянность».

Также не стоит упускать из внимания отличительные особенности Африки. Один из важных факторов, на который стоит обратить внимание: в Африке старшим дошкольным

возрастом является возраст пяти лет, ведь дети здесь отправляются в школу с шести лет. Следующий фактор, который важно учитывать при диагностике, — это погодные условия. В момент проведения методики было жарко, показатель термометра был выше +40 °С, поэтому детям было очень сложно концентрировать внимание, но всем старшим дошкольникам, за исключением одного, было очень интересно, ребята очень старались.

Вместе с отличительными особенностями условий стоит учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, которые были замечены при наблюдении во время проведения диагностики. Наличие или отсутствие тех или иных страхов у детей весьма оправданы или порой объяснялись детьми самостоятельно. Один из опрошенных, имея в наличии 2 страха, обосновал свое бесстрашие ко многим явлениям, сказав, что у него «большой папа» (рост около двух метров), поэтому и рядом с папой ему никогда не бывает страшно, и потому что его папа никогда ничего не боится, а он хочет быть как папа. Некоторые из ребят, которым была свойственна сосредоточенность, ответственность, дисциплинированность, которые в своем классе проявляли лидерские качества, зачастую являются старшими детьми в семье, и их младшие братья и сестры ходят в этот же детский сад, и они во всем помогают им и контролируют их. У одной из испытуемых есть единственный страх — страх природных явлений, стихий; и она, и ее мама рассказали историю, что раньше они жили в другом городе, который подвергся сильному циклону, в связи с чем они потеряли все, что имели, и были вынуждены переехать. Поэтому можно предположить, что, поскольку ребенок пережил очень негативно

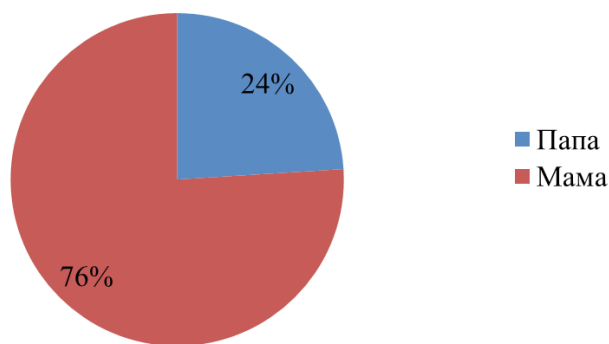


Рис. 6. Заполнение анкет родителями

окрашенное, тяжелое событие, остальные страхи, которые были предложены авторами методики, не имели для нее такого значения, как то, что она пережила на личном опыте.

В ходе исследования также было проведено анкетирование родителей. В анкетировании принимали участие родители обоих полов (рис. 6).

Из опрошенных родителей в 76 % случаев анкету заполняла мама, в 24 % — папа. Также стоит обратиться к составу семей, принимавших

участие в исследовании: полная/неполная семья и количество детей в семье (рис. 7).

Результаты анкетирования демонстрируют следующее: в исследовании приняло 94 % полных семей и 6 % неполных семей, также 53 % из опрошенных семей имеют одного ребенка и 47 % — несколько детей. Ответы родителей на вопросы анкеты были проанализированы по следующим критериям: полный/неполный, уникальный/типичный, конкретный/общий (рис. 8).

Проанализировав результаты, полученные при анкетировании, стоит отметить, что большинство родителей давали полные, уникальные и конкретные ответы: полные и уникальные ответы дали по 65 % опрошенных родителей, показатель в 35 % составили ответы неполные и типичные, и абсолютно 100 % опрошенных родителей дали конкретные ответы. Таким образом, можем сделать вывод, что большинство родителей давали уникальные ответы, с конкретными примерами и полными описаниями

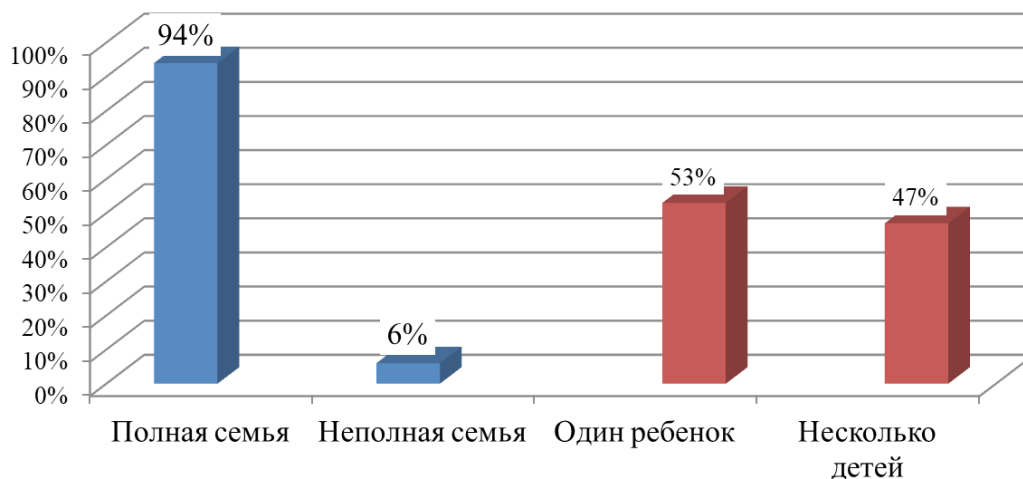


Рис. 7. Состав семей, принявших участие в исследовании

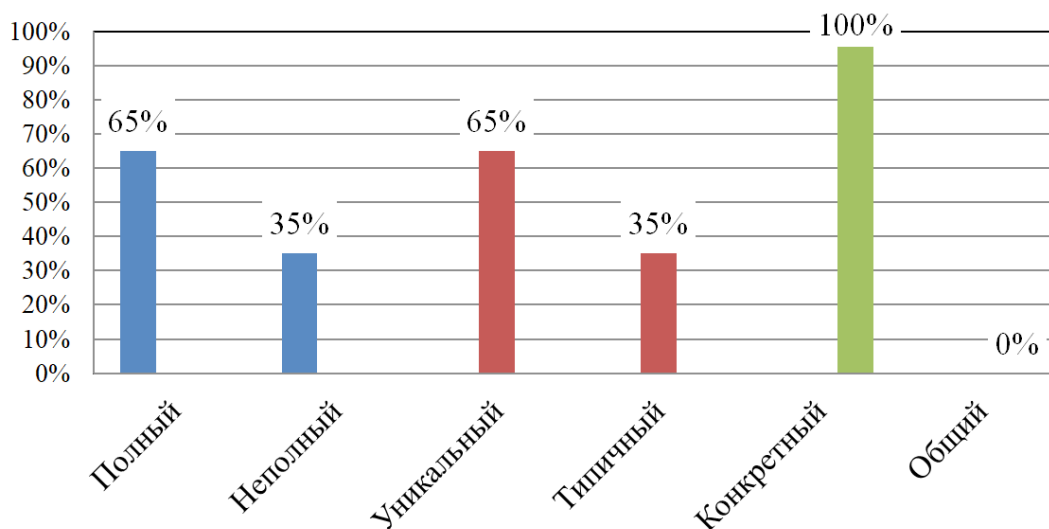


Рис. 8. Характеристика ответов родителей

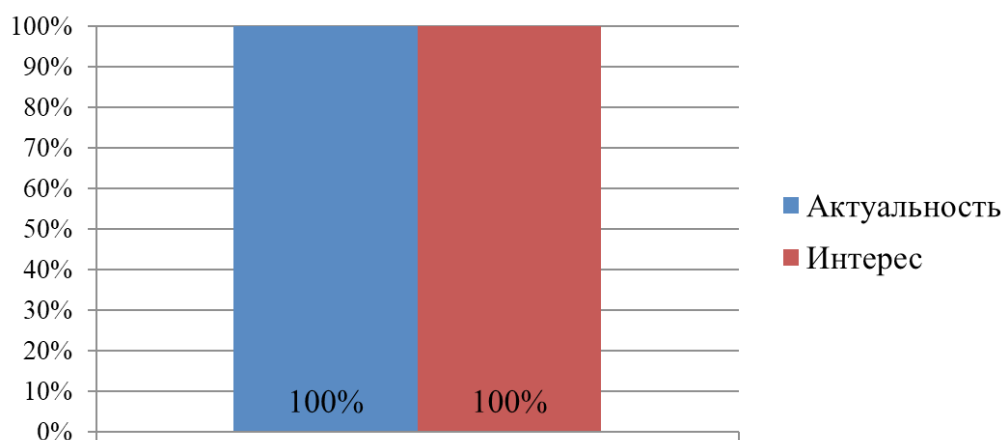


Рис. 9. Актуальность детских страхов и интерес родителей к ним

тех или иных ситуаций. Также родителям задавалось два вопроса об актуальности темы детских страхов и об их личном интересе, заинтересованности данной темой (рис. 9).

Полученные данные демонстрируют абсолютную актуальность детских страхов и заинтересованность родителей и демонстрируют это показатели, равные 100 % по шкале «Актуальность» и «Интерес». Но стоит отметить, что некоторые родители после анкеты писали, что вопросы были интересные, тема — важная, но не все было понятно. Можно предположить, что высокий показатель заинтересованности и комментарии после анкеты с текстом «было не все понятно» связаны с тем, что такие исследования, диагностика, опросы проводятся в детских садах Африки крайне редко или не проводятся вовсе, данный вид работы с детьми начинает практиковаться с момента школьного обучения.

Заключение

Результаты исследования старших дошкольников и их родителей из Мозамбика демонстрируют следующее:

- Все старшие дошкольники (100 %) по методике «Страхи в домиках» (А. И. Захарова, М. А. Панфиловой) (Панфилова 1999) имеют низкий уровень наличия страхов; мальчики подвержены страхам в большей степени, чем девочки.
- По результатам карт наблюдений: невербальные проявления преобладают у девочек, вербальные — у мальчиков.
- Доминирующей группой страхов являются страхи животных, насекомых, сказочных персонажей; актуальными группами являются страхи причинения физического ущерба, страхи темноты и страшных снов.

- В большинстве семей с детьми старшего дошкольного возраста, вне зависимости от их пола, анкетирование проходили мамы; стоит отметить, что в семьях с сыновьями папы на 16 % чаще принимали участие в анкетировании, чем папы, имеющие дочерей.
- Процент неполных семей с дочерьми — 14 %, в то время как все мальчики растут и воспитываются в полных семьях.
- Из семей, принявших участие в исследовании, процент мальчиков, являющихся единственными детьми, выше, чем у девочек: 60 % мальчиков и 43 % девочек являются единственными детьми, 40 % мальчиков и 57 % девочек имеют сиблингов.
- Отвечая на вопросы анкеты, родители мальчиков давали наиболее полные ответы; родители, имеющие дочерей, в свою очередь, давали наиболее уникальные ответы. Показатели конкретности вне зависимости от пола отвечающего родителя и пола ребенка равны 100 %.
- Все родители (100 %) считают тему детских страхов актуальной и заинтересованы в ней.

Таким образом, особенности формирования и проявления страхов у детей старшего дошкольного возраста в Мозамбике обусловлены не только возрастными и индивидуальными особенностями, но и социокультурными факторами: особенностями менталитета, воспитания, обучения, стиля детско-родительских отношений, взаимоотношений между поколениями, а также формирования национального характера, структуры самосознания, самооценки, которые зависят в первую очередь от культурных традиций и процесса инкультурации.

Литература

- Борисенков, В. П. (2017) Народные традиции воспитания и обучения в странах Тропической Африки. *Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование*, № 2, с. 110–122.
- Выготский, Л. С. (1983) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики*. М.: Педагогика, 378 с.
- Выготский, Л. С. (1991) Проблема культурного развития ребенка. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*, № 4, с. 5–18.
- Гавристова, Т. М. (2018) Детство в контексте истории Африки. В кн.: Т. М. Гавристова (ред.). *Мое африканское детство: Дети Африки в контексте культурной и исторической антропологии*. Ярославль: Филигрань, с. 4–18.
- Захаров, А. И. (2007) *Дневные и ночные страхи у детей*. СПб.: Речь, 310 с.
- Маклаков, А. Г. (2017) *Общая психология: Учебник для вузов*. СПб.: Питер, 583 с.
- Мид, М. (1988) *Культура и мир детства: Избранные произведения*. М.: Наука, 429 с.
- Панфилова, М. А. (1999) Страхи в домиках. Диагностика страхов у детей и подростков. *Школьный психолог*, № 8, с. 10–12.
- Попова, А. В. (2018) Проблема воспитания детей в произведениях Чимаманды Нгози Адичи. В кн.: Т. М. Гавристова (ред.). *Мое африканское детство: Дети Африки в контексте культурной и исторической антропологии*. Ярославль: Филигрань, с. 31–40.
- Спиваковская, А. С. (1999) *Психотерапия: игра, детство, семья: в 2 т. Т. 2*. М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-пресс, 462 с.

References

- Borisenkov, V. P. (2017) Narodnye traditsii vospitaniya i obucheniya v stranakh Tropicheskoy Afriki [Traditions of African education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, no. 2, pp. 110–122. (In Russian)
- Gavristova, T. M. (ed.). (2018) Detstvo v kontekste istorii Afriki [Childhood in the context of the history of Africa]. In: T. M. Gavristova (ed.) *Moe afrikanskoe detstvo: Deti Afriki v kontekste kul'turnoj i istoricheskoy antropologii* [My African childhood: Children of Africa in the context of cultural and historical anthropology]. Yaroslavl': Filigran' Publ., pp. 4–18. (In Russian)
- Maklakov, A. G. (2017) *Obshchaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* [General psychology: Textbook for higher education]. Saint Petersburg: Piter Publ., 583 p. (In Russian)
- Mead, M. (1988) *Kul'tura i mir detstva: Izbrannye proizvedeniya* [Culture and the world of childhood: Selected works]. Moscow: Nauka Publ., 429 p. (In Russian)
- Panfilova, M. A. (1999) Strakhi v domikakh. Diagnostika strakhov u detej i podrostkov [The fears in the houses. Diagnosis of fears in children and adolescents]. *Shkol'nyj psikholog*, no. 8, pp. 10–12. (In Russian)
- Popova, A. V. (2018) Problema vospitaniya detej v proizvedeniyakh Chimamandy Ngozi Adichi [The problem of raising children in the works of Chimamanda Ngozi Adichi]. In: T. M. Gavristova (ed.) *Moe afrikanskoe detstvo: Deti Afriki v kontekste kul'turnoj i istoricheskoy antropologii* [My African childhood: Children of Africa in the context of cultural and historical anthropology]. Yaroslavl': Filigran' Publ., pp. 31–40. (In Russian)
- Spivakovskaya, A. S. (1999) *Psikhoterapiya: igra, detstvo, sem'ya* [Psychotherapy: Game, childhood, family]. In 2 vols. Vol. 2. Moscow: Aprel' Press Publ.; EKSMO-press Publ., 462 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1983) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki* [Collected works: In 6 vols. Vol. 3: Mental development problems]. Moscow: Pedagogika Publ., 378 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1991) Problema kul'turnogo razvitiya rebenka [The problem of child's cultural development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psihologiya*, no. 4, pp. 5–18. (In Russian)
- Zaharov, A. I. (2007) *Dnevnye i nochnye strakhi u detej* [Day- and nighttime fears in children]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 310 p. (In Russian)

Образ детства в политической рекламе в советской и современной России

Е. А. Окладникова^{✉1}

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

Сведения об авторе

Елена Алексеевна Окладникова,
SPIN-код: 5416-3344,
ORCID: 0000-0003-4720-9584,
Scopus AuthorID: 54411227200,
e-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

Для цитирования:

Окладникова, Е. А.
(2020) Образ детства
в политической рекламе
в советской и современной России.
*Комплексные исследования
детства*, т. 2, № 1, с. 46–50.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-
46-50

Получена 23 февраля 2020; прошла
рецензирование 8 июля 2020;
принята 9 июля.

Права: © Автор (2020).
Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье публикуются результаты сравнительного анализа социально-политических коммуникативных технологий использования образа детства как инструмента обработки массового сознания в советскую и современную эпоху России. Констатируются смещения смысловых акцентов, которые приписывались политтехнологами образу детства, в сторону более потребительского и безразличного отношения к детям в современной политической партийной эмблематике по сравнению с советским политическим плакатом. Это смещение особенно заметно в последние годы, что обуславливает академическую актуальность исследования образа детства в политическом дискурсе в целом. Автор приходит к выводу о том, что образ детства и сегодня остается значимым для организаторов символической политики политических партий в России гораздо более, чем, например, в США.

Ключевые слова: политический плакат, социальный активизм, символы детства, советский политический плакат, партийная эмблематика.

The image of childhood in political advertising in Soviet and modern Russia

Е. А. Okladnikova^{✉1}

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

Author

Elena A. Okladnikova,
SPIN: 5416-3344,
ORCID: 0000-0003-4720-9584,
Scopus AuthorID: 54411227200,
e-mail: okladnikova-ea@yandex.ru

For citation:

Okladnikova, E. A.
(2020) The image of childhood
in political advertising in Soviet and
modern Russia. *Comprehensive Child
Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 46–50.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-
46-50

Received: 23 February 2020;
reviewed 8 July 2020;
accepted 9 July 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State Pedagogical
University of Russia. Open access
under CC BY-NC License 4.0.

Abstract. The article discusses the results of a comparative analysis of socio-political communicative technologies that use the image of childhood as a tool to influence mass consciousness in Soviet and modern Russia. The research has revealed shifts in semantic emphasis that political technologists ascribe to the image of childhood. Compared to the Soviet political poster, modern political party advertising tends to show a more consumer-like and indifferent attitude to children. This shift has become especially pronounced in recent years, which makes the study of the image of childhood in political discourse relevant. The author concludes that in today's Russia the image of childhood is still much more relevant for the symbolic politics of political parties than, for example, in the United States.

Keywords: political poster, social activism, symbols of childhood, Soviet political poster, party emblems.

Введение

Образ детства является одной из наиболее ярких концептуальных метафор, способствующих визуализации множества общих глубинных нравственных стереотипов людей, принадлежащих разным стратам современного общества. Несмотря на вариативность значений этого символа, которая определяется эпохой и культурно-национальными особенностями как советского, так и современного периодов истории России, возможно выделить сумму характеристик, свойственную для него в человеческой истории.

Цель настоящей работы: опираясь на исторически выявленные признаки коллективного субъекта политической коммуникации (создатели советского политического плаката VS создатели современного плаката политических партий в России), описать визуальные технологии использования символов детства, представленных образами детей, в политических плакатах.

Основная часть. Результаты исследования

Разработчики политической рекламы используют такие характеристические особенности образа детства в создании эмблематики партийных объединений и политическом плакате, как:

1) **Мобилизационный потенциал символа детства.** Этот потенциал на уровне анализа семантики раскрывает связь символа детства с представлениями о социальных стратах всякого общества, которые нуждаются в защите и покровительстве. Одна из коннотаций этого образа в общественном сознании сопрягается с представлениями о «ростках» будущего, продолжение существования которых возможно только в условиях устойчивого развития этого общества. Другой коннотацией этой идеи является представление о том, что беззащитное детство нуждается в патерналистской защите (защите заботливой матери, воина-защитника-отца, наконец, государства, политической партии). Еще одной коннотацией образа детства в дискурсе политической рекламы является указание на то, что партия, которая выбрала этот образ в качестве эмблематики своей программы, с его помощью готова маркировать «своих» как гуманистов, защищающих слабых, сражающихся с «чужими» — агрессорами, врагами слабых. Практика коммеморации этой идеи (свои, хорошие/чужие, плохие) представлена в памят-

никах ВОВ, в частности, одном из самых ярких монументов Победы — скульптуре Е. Вучетича «Воин-освободитель» (1949) в берлинском Трептов парке. В этом контексте образ воина-освободителя, а также его коннотации в политической рекламе партий не только отсылают зрителя к идее защиты слабых членами партии, но и мотивируют зрителей на мобилизационные действия (вступить в ряды партии, т. е. стать защитниками доброго, разумного, вечного).

2) **Способность вызывать эмоциональную реакцию** через пластичность и субъективность восприятия этого образа зрителем (адресатом политической коммуникации).

3) **Простота восприятия** через апелляцию символа детства к кровнородственным отношениям, которые становятся метафорой «воображаемой семьи» для адресата политической рекламы. Многие социологи и политологи рассматривают феномен патернализма в цивилизационном контексте. Например, С. Кара-Мурза писал, что советское общество было устроено по модели патриархальной семьи: доступ детей — членов советского общества к благам контролировал отец — государство (Кара-Мурза 2009, 16–24).

5) **Половозрастные коннотации** образа детства через его инаковость по отношению к норме — состоянию взрослого человека, прежде всего взрослого мужчины, чем определяются и позитивные, и негативные контексты его использования. В результате образы детства в политической рекламе становятся в руках создателей этой рекламы инструментами производства и продвижения/навязывания электоральным аудиториям определенных способов интерпретации социальной реальности (Малинова 2010).

6) **Связь символа детства с образом «матери-Родины»**, который общественным сознанием воспринимается как аллоформа образа государства, родной страны. По этой причине в XVIII–XIX вв. — в эпоху зарождения национализма — во многих странах получают распространение женские аллегории национальных сообществ, в числе которых и «Россия-матушка»/«Родина-мать» (Рябов 2007). Образ детства в политической рекламе советской эпохи и в истории политических движений настоящего времени является инструментом выстраивания иерархических социальных структур, которые на уровне организации социальных отношений в каждую эпоху создают свои особенные формы социальных ролей и связанных с ними социальных ожиданий и санкций. Так осуществляется, кроме всего прочего,

и легитимизация социального феномена «родная страна» как якобы биологически детерминированного.

Борьба за доступ к ресурсам всех типов (материальным, социально-демографическим, духовным и др.) с древнейших времен была частью политической жизни общества (Егорова-Гантман, Плешаков 1999, 20). Методы и технологии политической рекламы как разновидности политической коммуникации оттачивались столетиями. Этот вид политической коммуникации обеспечивал в условиях социального выбора модели будущего: 1) адресное воздействие на разные группы людей; 2) формулировку и распространение сути политической платформы разных политических сил; 3) работу рекламодателя как субъекта рекламной деятельности по настройке конкретной группы людей на поддержку определенной политической силы; 4) работу на внедрение в доступной, эмоциональной, лаконичной форме желаемой рекламодателем психологической установки; 5) работу по формированию нужного рекламодателю направления коллективных чувств избирателей.

Подробно высказанные выше идеи рассмотрены в трудах как классиков политической мысли (Барт 1996; Бурдые 1993; Егорова-Гантман, Плешаков 1999; Кара-Мурза 2009; Ковлер 1993, 8; Почепцов 1997, 20), так и современных авторов (Гринберг, 1995, 46; Лисовский 2000; Шампань 1996; Юрьев 1992, 23–24). Поэтому предмет рекламы — это кандидат, партия, политическая программа, политическая акция, политическое движение, включая движение протеста.

Обсуждение результатов исследования

Символ детства в виде младенца очень редко используется в практике современной политической коммуникации в чистом, т. е. схематическом, стилизованном виде (например, плакат «Единой России», партии зеленых). В партийной эмблематике партии КПРФ, «Единой России» и зеленых используются реалистические образы детей, в основном цветные фотографические. Если же и используется схематическая эмблематика детства, то представлена она бывает схематическим рисунком детской коляски («Единая Россия») или не менее схематично изображенным ребенком на велосипеде (партия зеленых). Большинство современных политических партий вообще не используют символику детства в своих политических плакатах.

Политический плакат, в отличие от телевизионного выступления, листовки, газетной

статьи рассчитан на группу людей с психологической установкой на визуальное восприятие. Именно этой группе свойственна высокая включенность в политическую деятельность. Особенности изображений детей на плакатах современных политических партий являются следующие: 1) дети на руках родителей/политических лидеров движений; 2) в основном изображены дети младшего возраста; 3) дети обращены лицом от зрителя; 4) в образах детей читается отсылка к советскому политическому плакату и образам детей, воплощающим идею светлого, счастливого советского детства; 5) дети не вовлечены в трудовую активность, запечатлены в позах развлечений, досуга. Подобно тому, как было в советском политическом плакате, образы детей в плакатах современных политических партий психологически поддерживают и раскрывают семантику партийного имиджа или имиджа политического лидера. Образы детей в качестве отсылок к символам детства: 1) идеализируют рекламируемый объект (преувеличивают выгодные черты); 2) указывают на базовые ценности семьи, продолжения рода, устойчивого развития социума; 3) поощряют воображение зрителя/потенциального избирателя к участию в работе по конструированию положительного имиджа той или иной партии; 4) поддерживают и расширяют базовые имиджевые характеристики партий: персональные (образ лидера), социальные (нормы и ценности, которых придерживается партия и ее руководство) и символические (мировоззрение, программа, культурные архетипы, в частности архетип «героя», который борется за поддержание традиций (семейные ценности, дети как символ будущего и прогресса)). В жанре советского политического плаката такими героями были вожди и учителя народа Страны Советов: Ленин, Сталин, Хрущев, Брежнев и др. В эпоху перестройки образ обиженного героя, народного заступника Б. Ельцина в поддержке символикой детства не нуждался. Также не нуждался в ней образ молодого лидера М. Горбачева. Только позднее в рекламном ролике «Макдональдса» состарившийся и вышедший в политический тираж М. Горбачев появляется с внуком.

Кроме того, в политической коммуникации политический имидж на партийном плакате, который поддерживается символикой детства, должен следовать определенной модели мира. Технологии изображения символов детства определяют знак модели будущего, того будущего, на которое направлены цели политической программы той или иной партии. Образы детей в политическом плакате — это образы моде-

лей будущего. Так, в советском политическом плакате образы детей отмечены следующими характеристиками: 1) обращены лицом к зрителю; 2) композиционно связаны с политическими вождями страны; 3) политически организованы; 4) ориентированы на трудовую деятельность; 5) ассоциированы с наставниками, открывающими для них горизонты светлого будущего; 6) связаны с обликом сильного политического (автократического) лидера — представителя старшего поколения.

Распад Советского Союза усилил авторитарные и этнодифференцирующие тенденции в общественном сознании, которые нашли выражение в политическом плакате. Этим можно объяснить присутствие символов детства (образов детей) в авторитарном политическом плакате таких партий, как «Единая Россия», КПРФ, «Коммунисты России» и «Рожденные в СССР». Использование детской символики в политическом плакате партий зеленых и «Партии перемен» отмечено схематизацией детской символики и уводом детского образа в тень (ребенок повернул голову от зрителя, спрятался).

Политический плакат — это концентрированная информация, содержащая политическое объявление, посылаемое в народные массы. Если в эпоху становления светской власти политический плакат исполнял роль заряда, взрыв которого должен был произвести революционный эффект, призвать людей разрушить старый мир и построить новый, то в эпоху развитого социализма советский политический плакат имел целью возгонку социального оптимизма, призыв к созидательной работе по построению светлого коммунистического будущего. Символика детства в этой системе политической коммуникации использовалась для поддержания и интерпретации позитивного смысла модели будущего. В современном политическом плакате детская символика используется крайне редко. Дети являются частью семейной символики, ориентированной на культуру потребления, достатка, уюта. Это скорее дети индиго, чем дети-строители, труженики и созидатели.

Использование образа детства в практике политической рекламы как инструмента соци-

альной мобилизации, как инструмента «сборки» национального сознания вокруг патриотической идеи, например идеи демократической Америки, давно и хорошо известно политтехнологам всего мира. Достаточно вспомнить английский политический плакат 1925 г. «Папочка, а что ты делал во время Великой войны?» или американский плакат 1917 г. («Tell That to the Marines», J. Montgomery Flagg). На последнем плакате изображен мужчина в тот момент, когда он узнает, что варвары-немцы убивают беззащитных детей и женщин, и готов записываться в американскую армию добровольцем. Тем не менее в эмблематике политических американских партий образы детей не присутствуют; по крайней мере, их нет в эмблематике двух главных политических партий Америки: республиканской и демократической. Образы осла (1837) и слона (1864) как зооморфные эмблемы этих партий появились в разное время в политической карикатуре США. Политическая борьба представителей этих институтов капиталистической власти за экономическое господство и доступ к материальным ресурсам американского олигархата изначально была далека от гуманистических идеалов. Поэтому мобилизационно-защитнический потенциал образов детства, апеллирующий к постулатам высшего нравственного закона, не был востребован в «обществе денег», но он использовался политтехнологами при разработках плакатов политических движений Америки в эпоху мировых военных конфликтов.

Заключение

Таким образом, сравнительный анализ характеристик образов детей (детская символика) в политической коммуникации (политический плакат) советского времени и современной России отразил смену моделей социального будущего. Если в советское время модель будущего была отмечена политической мотивацией социального оптимизма на созидательную работу во имя светлого будущего, то модель будущего современного российского общества, судя по рекламным плакатам политических партий, мотивирована установками культуры консюмеризма.

Литература

- Барт, Р. (1996) *Мифологии*. М.: Изд-во им. Сабашниковых, 312 с.
 Бурдье, П. (1993) *Социология политики*. М.: Socio-Logos, 336 с.
 Гринберг, Т. Э. (1995) *Политическая реклама: портрет лидера*. М.: б. и., 103 с.
 Егорова-Гантман, Е. В., Плешаков, К. В. (1999) *Политическая реклама*. М.: Центр политического консультирования «Никколо М», 240 с.

- Кара-Мурза, С. Г. (2009) Государственный патернализм — цивилизационное измерение. *Научный эксперт*, № 12, с. 16–24.
- Ковлер, А. И. (1993) *Основы политического маркетинга*. М.: ИГПАН, 46 с.
- Лисовский, С. Ф. (2000) *Политическая реклама*. М.: ИВЦ «Маркетинг», 256 с.
- Почепцов, Г. Г. (1997) *Имидж: от фараонов до президентов: Строительство воображаемых миров в мифе, сказке, анекдоте, рекламе, пропаганде и публичных реляциях*. Киев: АДЕФ-Украина, 328 с.
- Рябов, О. В. (2007) «Россия-Матушка»: национализм, гендер и война в России XX века. Штутгарт; Ганновер: Ibidem, 290 с.
- Шампань, П. (1996) Двойная зависимость: несколько замечаний по поводу соотношений между полями политики, экономики и журналистики. В кн.: Н. А. Шматко (отв. ред.). *Socio-Logos'96*. М.: Socio-Logos, с. 208–228.
- Юрьев, А. И. (1992) *Введение в политическую психологию*. СПб: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 232 с.

References

- Barthes, R. (1996) *Mifologii [Mythologies]*. Moscow: Sabashnikovyykh Publ., 312 p. (In Russian)
- Bourdieu, P. (1993) *Sotsiologiya politiki [Sociology of politics]*. Moscow: Socio-Logos Publ., 336 p. (In Russian)
- Champagne, P. (1996) Dvojnaya zavisimost': neskol'ko zamechanij po povodu sootnoshenij mezhdu polyami politiki, ekonomiki i zhurnalistiki [The 'Double Dependency': The Journalistic Field between Politics and Markets]. In: N. A. Shmatko (ed.). *Socio-Logos'96*. Moscow: Socio-Logos Publ., pp. 208–228. (In Russian)
- Egorova-Gantman, E. V., Pleshakov K. V. (1999) *Politicheskaya reklama [Political advertising]*. Moscow: Tsenter politicheskogo konsul'tirovaniya "Nikkolo M" Publ., 240 p. (In Russian)
- Grinberg, T. E. (1995) *Politicheskaya reklama: portret lidera [Political advertising: A portrait of a leader]*. Moscow: s. n., 103 p. (In Russian)
- Kara-Murza, S. G. (2009) Gosudarstvennyj paternalizm — tsivilizatsionnoe izmerenie [State paternalism — a civilizational dimension]. *Nauchnyj ekspert*, no. 12, pp. 16–24. (In Russian)
- Kovler, A. I. (1993) *Osnovy politicheskogo marketinga [Basics of political marketing]*. Moscow: IGPAN Publ., 46 p. (In Russian)
- Lisovskij, S. F. (2000) *Politicheskaya reklama [Political advertising]*. Moscow: IVTs "Marketing" Publ., 340 p. (In Russian)
- Pochepcov, G. G. (1997) *Imidzh: ot faraonov do prezidentov: Stroitel'stvo voobrazhaemykh mirov v mife, skazke, anekdote, reklame, propagande i pablik rilejshnz [Image: From pharaohs to presidents: Construction of imaginary worlds in myth, fairy tale, anecdote, advertising, propaganda and public relations]*. Kiev: ADEF-Ukraina Publ., 328 p. (In Russian)
- Ryabov, O. V. (2007) «Rossiya-Matushka»: Natsionalizm, gender i vojna v Rossii XX veka [“Mother Russia”: Nationalism, gender and war in the 20th century]. Stuttgart; Hannover: Ibidem Publ., 290 p. (In Russian)
- Yur'ev, A. I. (1992) *Vvedenie v politicheskuyu psikhologiyu [An introduction to political psychology]*. Saint Petersburg: St. Petersburg University Press, 232 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-51-57

Специфика исполнительных функций у дошкольников с разными латеральными предпочтениями

А. А. Исайко^{✉1}

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

Сведения об авторе

Анастасия Артемовна Исайко,
SPIN-код: 1734-0819,
e-mail: isayko96@bk.ru

Для цитирования:

Исайко, А. А.
(2020) Специфика исполнительных функций у дошкольников с разными латеральными предпочтениями. *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 1, с. 51–57.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-51-57

Получена 23 июня 2020; прошла рецензирование 15 июля 2020; принята 17 июля 2020.

Права: © Автор (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. В статье проверяется гипотеза о различных особенностях отдельных параметров исполнительных функций у детей с разными латеральными предпочтениями. Автор исходит из предположения о том, что латеральные предпочтения предопределяются различной скоростью созревания структур левого полушария: чем раньше идет процесс миелинизации, тем в большей мере правая рука включается в те или иные действия (Николаева, Вергунов 2020). Считается, что чем больше левых признаков имеет человек, тем с большей вероятностью процесс миелинизации будет происходить медленнее. Именно поэтому часто и речь у таких детей активируется чуть позже. Однако чем раньше ребенок начинает говорить, тем с большей вероятностью правая рука включается в активность. Описываются тормозный контроль с помощью оценки простой и сложной сенсомоторных реакций (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018) и рабочая память (Разумникова, Савиных 2016). Обнаружено, что объем рабочей памяти и интерференция не зависят от типа рукоисти. Показано, что половина респондентов имеют несформированные тормозные процессы, а потому имеют большое число ошибок в сложной сенсомоторной реакции. Выявлено, что леворукие дети лучше ориентируются в потоке сигналов, что подтверждается снижением числа ошибок во второй части сложной сенсомоторной реакции. Обнаружена обратная связь уровня общего и невербального интеллекта с величиной времени реакции у леворуких и праворуких детей: чем выше интеллект, тем меньше скорость реакции. В изучаемом возрастном диапазоне рабочая память и сенсомоторная интеграция (оцененная с помощью простой и сложной сенсомоторных реакций) имеют тесно переплетающиеся механизмы.

Ключевые слова: исполнительные функции, тормозный контроль, рабочая память, дошкольники, леворукость, праворукость.

Executive functions in preschool children with different lateral preferences

A. A. Isayko✉¹

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

Author

Anastasia A. Isayko,
SPIN: 1734-0819,
e-mail: isayko96@bk.ru

For citation:

Isayko, A. A.
(2020) Executive functions
in preschool children with
different lateral preferences.
Comprehensive Child Studies,
vol. 2, no. 1, pp. 51–57.
DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-
51-57

Received 23 June 2020;
reviewed 15 July 2020;
accepted 17 July 2020.

Copyright: © The Author (2020).
Published by Herzen State
Pedagogical University of Russia.
Open access under CC BY-NC
License 4.0.

Abstract. The research tested the hypothesis about the difference in executive functions in children with different lateral preferences. The author proceeds from the assumption that lateral preferences are predetermined by different rates of maturation of the structures of the left and right hemispheres: the earlier the process of myelination begins, the more the right hand is involved in certain actions (Nikolaeva, Vergunov 2020). It is believed that the more “lefty” signs a person has, the more likely it is that the process of myelination will go slower. This is why such children start to speak a little later. However, the earlier the child begins to speak, the more likely the right hand is to become active. Inhibitory control is described by evaluating simple and complex sensorimotor reactions (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018) and working memory (Razumnikova, Savinykh 2016). It was found that the amount of working memory and interference do not depend on the type of handedness. It is shown that inhibitory processes are underdeveloped in half of the respondents, therefore, they have a large number of errors in a complex sensorimotor reaction. It was found that left-handed children navigate better in the flow of signals, which is confirmed by a decrease in the number of errors in the second part of a complex sensorimotor reaction. We found an inverse relationship between the level of general and non-verbal intelligence and the amount of reaction time in left- and right-handed children: the higher the intelligence, the lower the reaction rate. In the studied age range, working memory and sensorimotor integration (assessed using simple and complex sensorimotor responses) have closely intertwined mechanisms.

Keywords: executive functions, inhibitory control, working memory, preschool children, left-handedness, right-handedness.

Статья написана по материалам магистерской ВКР: Исайко, А. А. (2020) Особенности тормозных процессов у дошкольников с разными латеральными предпочтениями (магистратура). СПб., РГПУ им. А. И. Герцена (на правах рукописи), 62 с.

Наблюдение за детьми дошкольного возраста обнаруживает, что они с разной скоростью проходят одни и те же этапы психического развития (Каюмова, Шамратова, Габдулхакова и др. 2017). Показано, что среди психофизиологических особенностей, влияющих на созревание мозговых функций, центральное место занимает функциональная асимметрия мозга, которая на поведенческом уровне проявляется в виде латеральных предпочтений ребенка (Николаева, Яворович 2013).

Сейчас ни для кого не секрет, что созревание мозговых структур и, соответственно, высших психических функций имеет последовательную динамику. Нейронные сети в лобных долях формируются существенно дольше остальных структур (Семенович 2002; Diamond 2013). Доказано, что именно лобные отделы мозга отвечают за контролирующие и управленческие функции,

в том числе связанные с торможением реакций на разных уровнях функционирования (Luna, Padmanabhan, O’Hearn 2015; Николаева, Вергуннов 2017). Отсюда можно утверждать, что самоконтроль как функция высокого порядка у детей старшего дошкольного возраста появляется одной из последних. В настоящее время показано, что отличие развития леворуких и праворуких детей обусловлено скоростью созревания мозга, которое раньше происходит у детей праворуких (Голдберг 2003). Однако нет данных о том, каковы особенности тормозных процессов у детей с разными латеральными предпочтениями.

И тормозные процессы, и латеральные предпочтения в дошкольном возрасте определяют интеллектуальное развитие детей (Николаева 2019), поэтому представляется важным оценить и уровень общего интеллекта детей. Результаты тестирования могут отличаться у детей не только за счет особенностей созревания мозга, но и за счет особенностей их социального взаимодействия, которому их обучили в семье. Именно поэтому необходимо исследовать и специфику интеллекта изучаемых групп детей.

Материал и методы исследования

В исследовании принимали участие 63 воспитанника ГБДОУ города Санкт-Петербурга в возрасте 6–7 лет (26 девочек и 37 мальчиков).

Для реализации цели и задач констатирующего эксперимента были использованы различные методики.

Одна из них — набор проб для определения ведущих показателей в сенсорной и моторной сфере у детей 3–7 лет (Николаева, Борисенкова 2008). Детям предлагалось выполнить различные задания в игровой форме: подпрыгнуть на одной ноге, посмотреть в трубку, нарисовать кружочек, забраться на стул, скрестить руки на груди и т. д. Параллельно в специальный бланк записывались по результатам проб ведущие глаз, ухо, нога и рука. После проведения других методик проба повторялась еще два раза. Отдельно оценивались предпочитаемая рука, нога, глаза и ухо. Правому показателю присваивалось 2 балла, левому — 0 баллов. Если ребенок мог выполнить двумя способами — 1 балл. По итогу результатов трех проб выставлялось среднее значение по показателям в моторной и сенсорной сферах ребенка.

Для анализа тормозных процессов применялась методика простой и сложной сенсомоторных реакций в программной реализации И. С. Черникова (версия программы 2.1) (Vergunov, Nikolaeva, Balioz et al. 2018). Тест состоит из трех серий. Серия 0 — тренировочная, в которой подросток учится выполнять тест, то есть нажимать на клавишу «пробел» каждый раз, когда предъявляется стимул. Стимулы предъявляются в этой серии через один и тот же интервал. Серия 1 — исследует простую сенсомоторную реакцию, стимулы здесь имеют фрактальную структуру. Ребенок должен нажимать на клавишу «пробел» каждый раз, когда предъявляется стимул. Серия 2 — сложная сенсомоторная реакция, также с фрактальной структурой стимулов. В этой серии необходимо нажимать на клавишу «пробел» всегда, за исключением красного круга, на который реагировать нельзя. Результаты методики оценивались следующими показателями: время реакции в первой и во второй серии, пропуски нажатия круга в первой и во второй серии, «ошибки» — испытуемый нарушает инструкцию в сложной сенсомоторной реакции, нажимая на запрещенный стимул во второй серии.

Чтобы оценить объем интерференции в рабочей памяти, использовали компьютеризированную методику О. М. Разумниковой

(Разумникова, Савиных 2016). Детям предлагалось три попытки пройти «игру», в которой на экране компьютера появляются разные объекты, отличающиеся по форме, цвету и ориентации в пространстве. Задача ребенка — каждый раз выбирать с помощью курсора новый объект, который еще не выбирался. Сложность прохождения в том, что при каждой попытке объекты одни и те же, и ребенку приходится запоминать не только объекты, которые были выбраны в настоящей попытке, но также то, появлялись ли они в этой попытке или в прошлой. Оценивалось два параметра: число правильно запомненных объектов (объем запоминания) и интерференция, то есть разница между количеством запомненных объектов в разных попытках.

Для оценки уровня общего и невербального интеллекта использовалась методика «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена (Равен, Равен, Корт 1997; 2002). Данная методика представляет собой три серии (А, АВ, В), в каждой серии — по 12 постепенно усложняющихся заданий; задача ребенка состоит в том, чтобы вставить в рисунок недостающую часть из представленных ниже вариантов. При этом каждое тестирование проводится в индивидуальной форме.

Данные вводились в таблицу Microsoft Office Excel и обрабатывались инструментами этой программы.

Результаты исследования и их обсуждение

Сравнительный анализ показателей общего и невербального интеллекта представлен в таблице 1. У старших дошкольников уровень интеллекта находится примерно на одном уровне независимо от показателя ведущей руки.

Табл. 1. Сравнительный анализ уровня общего и невербального интеллекта (методика Дж. Равена)

Тип руки	Уровень общего и невербального интеллекта (в баллах)
Леворукие	21,5 ± 5,7
Смешаннорукие	20,6 ± 4,4
Праворукие	20,8 ± 5,3

Данные об уровне интерференции, представленные в таблице 2, показали, что в первых двух сериях у праворуких детей интерференция в два раза выше. Показатель не достигает значимости из-за большой дисперсии показателей.

Это свойственно данному возрасту, поскольку результаты тестов зависят не только от уровня развития ребенка, но и от уровня мотивации, познавательного интереса и т. д., что определяется семейным воспитанием (Божович, Славина, Ендовицкая 1976).

Табл. 2. Особенности интерференции в рабочей памяти у детей старшего дошкольного возраста с разными латеральными предпочтениями (в числе запомненных элементов)

Тип руки	Серия		
	1 (1–2)	2 (2–3)	3 (1–3)
Леворукие	3,8 ± 9,8	3,7 ± 7,5	–0,2 ± 5,9
Смешаннорукие	3,4 ± 9,6	3,8 ± 9,1	0,4 ± 6,8
Праворукие	7,2 ± 10,5	7,9 ± 8,4	0,7 ± 8,8

Это может объясняться тем, что праворукие дети быстрее включаются в работу и в первой серии запоминают больше объектов. В последующих сериях им мешает уже запомненная информация. Вероятно, что между интерференцией и объемом памяти есть прямая зависимость. Дошкольный возраст характеризуется быстрым запоминанием информации и очень высоким уровнем интерференционного торможения (Семенович 2002).

В таблице 3 представлена оценка параметров сенсомоторной реакции.

В тренировочной серии теста (серия 0) все дети улучшают свой результат: во второй части время реакции уменьшается у всех респондентов. Однако уровня значимости это изменение достигает только у леворуких детей. Это объясняется легкостью и кратковременностью данной серии теста.

В первой серии теста леворукие продолжают улучшать результат, в то время как праворукие и смешаннорукие дети вторую часть выполняют хуже. Особенностью теста является то, что каждая серия состоит из двух одинаковых частей, о чем не говорится детям. Можно предположить, что леворукие дети интуитивно улавливают структуру предъявляемого потока стимулов, тогда как дети с другим типом руки этого сделать не могут.

Та же ситуация отмечается и для сложной сенсомоторной реакции (серия 2), которую детям этого возраста выполнять сложно. Только у леворуких детей есть небольшая тенденция к укорочению времени реакции во второй части серии.

Сравнительный анализ количества пропусков, представленный в таблице 4, показал: в простой сенсомоторной реакции наименьшее число пропусков сигналов отмечено у леворуких детей, однако у всех респондентов во второй части первой серии результаты хуже, чем в первой части. Представляется значимым, что у левору-

Табл. 3. Сравнительный анализ времени реакции на стимул в трех сериях теста

Тип руки	Среднее время реакции в (мс)					
	Серия 0/1	Серия 0/2	Серия 1/1	Серия 1/2	Серия 2/1	Серия 2/2
Праворукие	448,3 ± 183,5	387,1 ± 122,5	392,8 ± 162,8	426,9 ± 70,7	563,7 ± 94,2	578,1 ± 88,9
Смешаннорукие	475,4 ± 150,2	361,2 ± 152,4	399,1 ± 84,9	425,1 ± 62,7	535,9 ± 67,1	534,6 ± 90,9
Леворукие	500,3 ± 171,1	322,7 ± 77,0**	414,6 ± 81,5	413 ± 85,9	553,1 ± 92,1	545,6 ± 69,4

Примечание: ** — различия в первой и второй частях серии с уровнем значимости $p \leq 0,01$ (критерий Стьюдента)

Табл. 4. Сравнительный анализ количества пропусков в простой и сложной сенсомоторных реакциях у детей старшего дошкольного возраста

Тип руки	Пропуски			
	Простая сенсомоторная реакция		Сложная сенсомоторная реакция	
	1 часть	2 часть	1 часть	2 часть
Леворукие	2,3 ± 1,6	3,2 ± 1,7	11,7 ± 8,7	10,3 ± 4,9
Смешаннорукие	6,3 ± 6,6*	7,8 ± 6,1*	9,3 ± 6,3	8,25 ± 5,2
Праворукие	4,6 ± 5,2*	5,6 ± 4,9	10,4 ± 6,9	9,9 ± 7,4

Примечание: * — уровень значимости различий у праворуких и смешанноруких детей относительно данных леворуких детей $p \leq 0,05$ (критерий знаков)

ких детей очень низкий уровень дисперсии, тогда как в двух других группах, напротив, крайне высокий. Это говорит о том, что среди праворуких и смешанноруких детей имеется большое разнообразие в качестве выполнения, что определяется не рукостью, но, возможно, обстоятельствами воспитания в семье.

В таблице 5 представлен сравнительный анализ количества допущенных ошибок в сложной сенсомоторной реакции. В сложной сенсомоторной реакции значимых различий между показателями у детей нет, однако очень большая дисперсия свидетельствует о том, что в каждой группе есть дети с различным уровнем созревания тормозного контроля. Именно поэтому при сравнении результатов пришлось воспользоваться критерием знаков. И это различие определяется не рукостью, но какими-то другими процессами, в частности типом воспитания в семье. Половина респондентов допускает большое количество ошибок (относительно среднего по группе).

Табл. 5. Сравнительный анализ числа ошибок в сложной сенсомоторной реакции у старших дошкольников

Тип руки	Число ошибок в сложной сенсомоторной реакции	
	1 часть	2 часть
Праворукие	8,2 ± 4,7	8,4 ± 4,9
Смешаннорукие	10,03 ± 3,9	10,3 ± 4,5
Леворукие	10* ± 2,7	8,2 ± 3,3

Примечание: * — различие между числом ошибок в первой и второй частях сложной сенсомоторной реакции у леворуких детей, уровень значимости $p \leq 0,05$

В тоже время и здесь мы видим, что у леворуких детей имеет место улучшение выполнения второй части задания. Следовательно, несмотря на несформированность тормозных процессов, у них отмечается умение интуитивно определять структуру потока сигналов.

Данные подтверждают, что у смешанноруких детей тормозные функции созревают медленнее. Это также обусловлено морфологическими особенностями мозолистого тела в данный возрастной период (Глозман 2016).

Регрессионный анализ также помог обнаружить следующие связи.

Из таблицы 6 видно, что чем меньше пропусков в тренировочной серии, тем больше объем памяти в первой попытке, то есть ребенок сразу же принимается за работу в двух тестах.

Табл. 6. Влияние независимой переменной «число пропусков в первой части тренировочной серии» на зависимую переменную

Зависимая переменная	R ²	B	P
Объем рабочей памяти в первой попытке	0,126	−0,355	0,031

Из таблицы 7 видно, что чем больше пропусков во второй части сложной сенсомоторной реакции, тем больше объем памяти во второй попытке. Это означает, что чем выше вероятность сильной усталости ребенка в сложной сенсомоторной реакции, тем очевиднее плохое выполнение первой серии и невыполнение второй серии теста, оценивающего рабочую память.

Табл. 7. Влияние независимой переменной «число пропусков во второй части сложной сенсомоторной реакции» на зависимую переменную

Зависимая переменная	R ²	B	P
Объем рабочей памяти во второй попытке	0,108	0,328	0,047

Из таблицы 8 видно, что чем меньше время реакции в первой части сложной сенсомоторной реакции, тем стабильнее работает ребенок в тесте, оценивающем объем рабочей памяти (практически нет разницы между вторым и третьим воспроизведением).

Табл. 8. Влияние независимой переменной «время реакции в первой части сложной сенсомоторной реакции» на зависимую переменную

Зависимая переменная	R ²	B	P
Интерференция между объемом рабочей памяти во второй и третьей попытках	0,174	−0,417	0,010

Все это свидетельствует о том, что в этом возрастном диапазоне рабочая память и сенсомоторная интеграция (оцененная с помощью простой и сложной сенсомоторных реакций) имеют тесно переплетающиеся механизмы.

Стоит напомнить, что мы из латеральных предпочтений оценивали только рукость, поскольку только два ребенка имели полный левый профиль.

Выводы

1. Уровень невербального интеллекта, оцененного с помощью теста Дж. Равена, не отличается у детей с разными латеральными предпочтениями.

2. Обнаружено, что объем рабочей памяти и интерференция не зависят от типа руки.

3. Показано, что половина респондентов имеют несформированные тормозные процессы, а потому допускают большое число ошибок в сложной сенсомоторной реакции.

4. Выявлено, что леворукие дети лучше ориентируются в потоке сигналов, что подтверждается снижением числа ошибок во второй части сложной сенсомоторной реакции.

5. Обнаружена обратная связь уровня общего и невербального интеллекта с величиной времени реакции у леворуких и праворуких детей: чем выше интеллект, тем меньше скорость реакции.

6. Все это свидетельствует о том, что в этом возрастном диапазоне рабочая память и сенсомоторная интеграция (оцененная с помощью простой и сложной сенсомоторных реакций) имеют тесно переплетающиеся механизмы.

Литература

- Божович, Л. И., Славина, Л. С., Ендовицкая, Т. В. (1976) Опыт экспериментального изучения произвольного поведения. *Вопросы психологии*, № 4, с. 55–68.
- Глозман, Ж. М. (2016) Проблемные дети: почему их становится всё больше. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, № 5, с. 7–11.
- Голдберг, Э. (2003) *Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация*. М.: Смысл, 335 с.
- Каюмова, А. Ф., Шамратова, А. Р., Габдулхакова, И. Р., Киселева, О. С. (2017) *Общая физиология центральной нервной системы*. Уфа: Изд-во ФГБОУ ВО БГМУ Минздрава России, 61 с.
- Мухордова, О. Е., Шрейбер, Т. В. (2011) *Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации*. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 70 с.
- Николаева, Е. И. (2019) *Возрастная психология: леворукость у детей: учебное пособие для среднего профессионального образования*. М.: Издательство «Юрайт», 176 с.
- Николаева, Е. И., Борисенкова, Е. Ю. (2008) Сравнение разных способов оценки профиля функциональной сенсомоторной асимметрии у дошкольников. *Асимметрия*, т. 2, № 2, с. 32–39.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2017) Что такое «executive functions» и их развитие в онтогенезе. *Теоретическая и экспериментальная психология*, т. 10, № 2, с. 62–81.
- Николаева, Е. И., Вергунов, Е. Г. (2020) *Функциональная асимметрия мозга и латеральные предпочтения: перезагрузка. Эволюционный, генетический, психофизиологический и психологический подходы к анализу*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 376 с.
- Николаева, Е. И., Яворович, К. Н. (2013) Характеристики сенсомоторной реакции у юношей и девушек с разной выраженностью латеральных признаков. *Вопросы психологии*, № 5, с. 133–141.
- Равен, Дж., Равен, Дж. К., Корт, Дж. Х. (1997) *Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 1: Общая часть руководства*. М.: Когито-Центр, 76 с.
- Равен, Дж., Равен, Дж. К., Корт, Дж. Х. (2002) *Руководство для прогрессивных матриц Равена и словарных шкал. Раздел 2: Цветные прогрессивные матрицы (включая параллельные версии теста)*. М.: Когито-Центр, 80 с.
- Разумникова, О. М., Савиных, М. А. (2016) *Программный комплекс для определения характеристик зрительно-пространственной памяти*. Авторское свидетельство 2016617675. Дата регистрации 12.07.2016. Выдано Роспатентом.
- Семенович, А. В. (2002) *Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: учебное пособие для высших учебных заведений*. М.: Академия, 232 с.
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Luna, B., Padmanabhan, A., O'Hearn, K. (2010) What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, vol. 72, no. 1, pp. 101–113. DOI: 10.1016/j.bandc.2009.08.005
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I., Balioz, N. V., Krivoschekov, S. G. (2018) Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers. *Human Physiology*, vol. 44, no. 3, pp. 320–329. DOI: 10.1134/S0362119718030143

References

- Bozhovich, L. I., Slavina, L. S., Endovitskaya, T. V. (1976) Opyt eksperimental'nogo izucheniya proizvol'nogo povedeniya [Experience of experimental study of arbitrary behavior]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 55–68. (In Russian)
- Diamond, A. (2013) Executive functions. *Annual Review of Psychology*, vol. 64, pp. 135–168. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750 (In English)

- Glozman, Zh. M. (2016) Problemnye deti: pochemu ikh stanovitsya vse bol'she [Problem children: Why there are more of them]. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta — Early Childhood Care and Education*, no. 5, pp. 7–11. (In Russian)
- Goldberg, E. (2003) *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Moscow: Smysl Publ., 335 p. (In Russian)
- Kayumova, A. F., Shamratova, A. R., Gabdulkhakova, I. R., Kiseleva, O. S. (2017) *Obshchaya fiziologiya central'noj nervnoj sistemy [General physiology of the central nervous system]*. Ufa: Bashkir Medical State University of the Russian Ministry of Health Publ., 61 p. (In Russian)
- Luna, B., Padmanabhan, A., O'Hearn, K. (2010) What has fMRI told us about the development of cognitive control through adolescence? *Brain and Cognition*, vol. 72, no. 1, pp. 101–113. DOI: 10.1016/j.bandc.2009.08.005 (In English)
- Mukhordova, O. E., Shrejber, T. V. (2011) *Progressivnye matritsy Ravena: metodicheskie rekomendatsii [Raven's progressive matrices: Guidance]*. Izhevsk: "Udmurtskij universitet" Publ., 70 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I. (2019) *Vozrastnaya psikhologiya: levorukost' u detej: uchebnoe posobie dlya srednego professional'nogo obrazovaniya [Developmental psychology: Left-handedness in children: Training manual for secondary vocational education]*. Moscow: Yurait Publ., 176 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Borisenkova, E. Yu. (2008) Sravnenie raznykh sposobov otsenki profilya funktsional'noj sensomotornoj asimmetrii u doskol'nikov [The comparison of different methods of functional sensori-motor asymmetry profile appritiation for preschool children]. *Asimmetriya — Journal of Asymmetry*, vol. 2, no. 1, pp. 32–39. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Vergunov, E. G. (2017) Chto takoe "executive functions" i ikh razvitie v ontogeneze [Executive functions and their development in ontogenesis]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya — Theoretical and Experimental Psychology*, vol. 10, no. 2, pp. 62–81. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Vergunov, E. G. (2020) *Funktsional'naya asimmetriya mozga i lateral'nye predpochteniya: perezagruzka. Evolyutsionnyj, geneticheskij, psikhofiziologicheskij i psikhologicheskij podkhody k analizu [Functional brain asymmetry and lateral preferences: Reboot. Evolutionary, genetic, psychophysiological and psychological approaches to analysis]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 376 p. (In Russian)
- Nikolaeva, E. I., Yavorovich, K. N. (2013) Kharakteristiki sensomotornoj reaktsii u yunoshej i devushek s raznoj vyrazhennost'yu lateral'nykh priznakov [Characteristics of sensorimotor reactions in boys and girls with different severity of lateral signs]. *Voprosy psikhologii*, no. 5, pp. 133–141. (In Russian)
- Raven, J., Raven, J. K., Court, J. H. (1997) *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 1: General overview*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 76 p. (In Russian)
- Raven, J., Raven, J. K., Court, J. H. (2002) *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices*. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., 80 p. (In Russian)
- Razumnikova, O. M., Savinykh, M. A. (2016) *Programmnyj kompleks dlya opredeleniya sistem kharakteristik zritel'no-prostranstvennoj pamyati [Software package for determining the systems of characteristics of visuospatial memory]*. Inventor's certificate 2016617675. Register date 12.07.2016. Granted by Rospatent. (In Russian)
- Semenovich, A. V. (2002) *Nejropsikhologicheskaya diagnostika i korrektsiya v detskom vozraste: uchebnoe posobie dlya vysshikh uchebnykh zavedenij [Neuropsychological diagnosis and correction in children: Training manual]*. Moscow: Academia, 232 p. (In Russian)
- Vergunov, E. G., Nikolaeva, E. I., Balioz, N. V., Krivoschekov, S. G. (2018) Lateral preferences as the possible phenotypic predictors of the reserves of the cardiovascular system and the features of sensorimotor integration in climbers. *Human Physiology*, vol. 44, no. 3, pp. 320–329. DOI: 10.1134/S0362119718030143 (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-58-64

Анализ связи латеральных предпочтений и функциональной асимметрии с языковыми проблемами в детстве.

Обзор литературных источников

Е. И. Николаева^{✉1}

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

Сведения об авторе

Елена Ивановна Николаева, SPIN-код: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

Для цитирования: Николаева, Е. И. (2020) Анализ связи латеральных предпочтений и функциональной асимметрии с языковыми проблемами в детстве. Обзор литературных источников. *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 1, с. 58–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-58-64

Получена 20 июня 2020; принята 25 июня 2020.

Финансирование: Работа поддержана грантом РФФИ № 18-013-00323.

Права: © Автор (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

Analysis of the relationship between lateral preferences and functional asymmetry with language problems in childhood.

Literature review

E. I. Nikolaeva^{✉1}

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

Author

Elena I. Nikolaeva, SPIN: 4312-0718, ORCID: 0000-0001-8363-8496, e-mail: klemtina@yandex.ru

For citation: Nikolaeva, E. I. (2020) Analysis of the relationship between lateral preferences and functional asymmetry with language problems in childhood. Literature review. *Comprehensive Child Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 58–64. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-58-64

Received 20 June 2020; accepted 25 June 2020.

Funding: This paper was supported by the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), Grant No. 18-013-00323.

Copyright: © The Author (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Человеческий язык отличается от коммуникативных систем животных сложностью, а также естественностью для детей. Большинство детей осваивает язык без усилий. Но некоторым обучение родному языку трудно дается: они позднее других произносят первые слова, а будучи взрослыми, никогда не достигают грамматической сложности и беглого понимания, которые демонстрируют их сверстники. Хотя трудности могут быть следствием генетических изменений, неврологических заболеваний или утраты слуха, обычно у такого ребенка нет очевидных причин для возникновения трудностей в освоении родного языка (Bishop 2006; 2013).

Этот вид необъяснимых селективных языковых проблем в английском языке рассматривается как специфическое лингвистическое расстройство (SLI). Сюда входит все то, что в российской практике соотносится с педагогической классификацией Р. Е. Левиной (1968), относящей их к общим лингвистическим расстройствам (ОНР) разного уровня.

Большинство детей с расстройством речи имеют еще и трудности с чтением. У детей с SLI редко диагностируют дислексию, поскольку их развитие соответствует достаточному школьному развитию в странах, где не проверяется скорость чтения, как это делается в нашей стране (Bishop, Snowling 2004). Считается, что это два разных расстройства: SLI и дислексия, хотя они в значительной степени перекрываются, а потому часто специфический диагностический ярлык является скорее функцией личности, ставящей диагноз, чем реальным профилем речевых изменений.

Нейробиологическая основа обоих расстройств неясна. По понятным причинам томографические исследования с маленькими детьми, обнаруживающими яркие эмоциональные реакции, редки. Если они и делаются, находятся доказательства структурных изменений по отношению к контролю для специфических областей и морфологии извилин (Webster, Shevell 2004; Pernet, Poline, Demonet, Rousselet 2009; Eckert 2004). Однако эти изменения вероятны: показана существенная гетерогенность их у детей этих групп.

Тем не менее большинство исследователей пытается найти признаки атипичной латерализации по языку. Они опираются на представление С. Т. Ортона (Orton 1925), что проблемы с чтением могут быть результатом снижения латерализации мозга. Эта мысль была активно исследована в 1980-х годах, когда М. Аннетт сформулировала генетическую теорию латера-

лизации, которая связывала развитие дислексии и языковые расстройства со специфическим генотипом, который назывался «фактор правого сдвига», что, как предполагалось, влияло и на латерализацию речевой области, и на рукость (Annett 1985).

До развития томографии единственной возможностью оценить расположение речевой области была проба Wada, инвазивная процедура, в которой анестетик вводился в каротидную артерию, чтобы вызвать временную инактивацию соответствующего полушария (Abou-Khalil 2007). Ее нельзя было использовать для детей, поэтому долгие годы применялись приблизительные методы. Сейчас доказано, что нет прямой связи между рукостью и расположением речевых областей в мозге.

Большинство исследований сейчас ориентируется на структурную мозговую асимметрию. Сначала при дислексии обнаружили сниженную асимметрию *planum temporale* — области, необходимой для восприятия языка. Позднее оказалось, что результат зависел от метода оценки размера этой области (Eckert, Leonard 2000) и от типа расстройства (Leonard, Lombardino, Walsh et al. 2002). В дальнейшем было доказано, что асимметрия *planum temporale* не коррелировала с эффективностью решения языковых задач, хотя это отмечалось для других мозговых структур (Keller, Roberts, García-Fiñana et al. 2011; Dorsaint-Pierre, Penhune, Watkins et al. 2006).

С появлением функциональной транскраниальной доплерографии (fTCD) возникла возможность точнее оценивать асимметрию. fTCD позволяет определять интенсивность кровотока в левой и правой средних мозговых артериях во время решения лингвистических задач (Knecht, Deppe, Ringelstein et al. 1998). Задачи, направленные на генерацию слова (например, «думать о максимально большом числе слов, начинающихся с буквы В»), обычно усиливали кровоток в левом полушарии в течение нескольких секунд после начала задачи. Все соответствовало результатам, полученным с помощью пробы Wada (Knecht, Deppe, Ringelstein et al. 1998).

Задачи на генерацию слов, предложенные взрослым с SLI (Whitehouse, Bishop 2008) и университетским студентам с дислексией (Bishop 2009), обнаружили снижение асимметрии языковой функции в обеих группах. Ни в одном исследовании слабая латерализация не объясняла плохое выполнение задачи. Позднее использование фЯМР-томографии (fMRI) для измерения языковой латерализации у де-

тей и взрослых с языковыми проблемами позволило обнаружить, что церебральная латерализация у них слабее, чем у типично развивающихся индивидов (Badcock, Bishop, Hardiman et al. 2011; de Guibert, Maumet, Jannin et al. 2011).

Браун с соавторами (Brown, Lugar, Coalson et al. 2005) использовал чувствительную к временным и пространственным анатомическим особенностям магнитоэнцефалографию (aMEG). Он наблюдал атипично высокую амплитуду и выраженную правополушарную вызванную кортикальную активность в правой средней височной и правой лобной оперкулярной области у подростка со специфическим лингвистическим ухудшением (SLI) во время языковой задачи. Структурные различия в асимметрии наблюдались и у детей с таким расстройством (Plante, Almryde, Patterson et al. 1991). Возможно, что атипичное правополушарное языковое доминирование при языковых расстройствах свидетельствует об обратной или сниженной структурной асимметрии. Подобно этому при нарушении речи и повреждении левого полушария идут подобные перестройки, однако очень мало данных о возможных различиях правого или левого полушарного доминирования в отношении языка.

Изучение языковых расстройств и низкой грамотности обнаружило, что существует мультифакторная природа этих явлений, включающая комбинацию многих генов и факторов риска, берущих начало из окружающей среды, причем каждый из факторов имел лишь небольшое влияние (Bishop 2009). Близнецовые исследования обнаружили 70 %-ную конкордантность по ухудшению языковой функции у монозиготных близнецов. Такие же результаты обнаружены и для дислексии (Pennington, Bishop 2009). Согласно одной модели, и дислексия, и SLI могут опосредоваться измененной функциональной асимметрией полушарий головного мозга. В плейотропной модели постулируется, что те же гены, которые определяют риск языковых расстройств, также влияют и на асимметрию, но не мозговая латерализация обеспечивает связь между генами и лингвистическими проблемами. Одно из отличий двух теорий касается силы предсказываемых связей между генами и асимметрией мозга. Если асимметрия — опосредующий фактор, мы могли бы ожидать обнаружения более сильных связей между генами и церебральной асимметрией, чем между генами и лингвистическими проблемами (Green, Munafò, DeYoung et al. 2008). Но при

плейотропном действии генов этого не должно быть.

Генетические и негенетические влияния на возникновение проблем в освоении языка

Пока нет валидных и надежных методов, позволяющих идентифицировать гены, которые меняют мозг человека в сторону левосторонней переработки языка. Можно предполагать, что таковыми будут гены, которые сейчас известны как отвечающие за определение левой-правой оси тела (Scerri, Brandler, Paracchini et al. 2011). Но некоторую роль в развитии асимметрии могут играть негенетические факторы, действующие в пренатальный или антенатальный периоды развития, например связанные с положением плода в утробе матери, в частности факт, что у плода чаще всего правое ухо направлено наружу (Previc 1991). Такие пренатальные влияния могут вести к небольшим перцептивным или моторным асимметриям в утробе матери, которые, в свою очередь, будут влиять на асимметрию высших когнитивных функций во взрослом состоянии.

Но могут действовать и случайные флуктуации в экспрессии отдельных генов (Raj, van Oudenaarden 2008), поскольку генетически идентичные индивидуумы могут демонстрировать различную степень асимметрии полушарий из-за чисто стохастических влияний на активность генов в конкретный момент развития.

Ученые пытаются ответить на вопрос: являются ли гены, связанные с асимметрией, полиморфными (имеют различные формы у разных людей), причем отдельные версии различным образом предсказывают асимметрию. Для этого сравнивают монозиготных и дизиготных близнецов. В одном исследовании фронтальная, височная и париетальная кора были измерены у 72 монозиготных и 67 дизиготных близнецов (Geschwind, Miller, DeCarli, Carmelli 2002).

Оценки наследуемости были высоки для объемов этих областей, но не было различий в асимметрии. В исследованиях оценивали индексы латеральности для мозговых регионов, которые демонстрировали надежную асимметрию, и нашли слабую корреляцию между генетически идентичными людьми (Häberling, Badzakova-Trajkov, Corballis 2013; Steinmetz, Herzog, Schlaug et al. 1995).

Функциональная асимметрия мозга рассматривалась в исследовании монозиготных близнецов, которым давали три различные задачи: задача по генерации слов и две невербальные

задачи (Badzakova-Trajkov, Häberling, Corballis 2010). Далее был выполнен анализ, сфокусированный на варьировании конкордантности по языку в зрительно-пространственных задачах и их связи с конкордантностью по рукости. Но сходство было ниже ожидаемого и незначимо.

Редкие мутации в гене FOXP2 считаются причинами сильных речевых и лингвистических расстройств. Было показано, что общий полиморфизм был связан с языковыми проблемами (Rice, Smith, Gayán 2009).

Ген FOXP2 и 35 из 37 SNPs тестировались Ф. Пинелем с соавторами (Pinel, Fauchereau, Moreno et al. 2012). Они не выявили связи с мозговой активацией. И в том же исследовании 18 SNPs в генах на хромосоме 6p22 — гены KIAA0319, THEM2 и TTRAP — изучались при активации во время чтения и решения задач на понимание языка. Один SNP в гене KIAA0319 значимо связан со снижением левополушарной асимметрии при чтении. В различных исследованиях значимые генетические вариации объема белого вещества в левой темпоро-париетальной области найдены для SNP из гена fKIAA0319, но исследователи явно не тестировали мозговую асимметрию (Darki, Peyrard-Janvid, Matsson et al. 2012).

Ген CNTNAP2 представляет некоторые доказательства латерализованных эффектов в 6 из 8 образцов, которые тестировали на предмет связи с SNPs в этом гене. Тем не менее несогласованность между исследованиями вызывает сомнения относительно надежности результатов. Три исследования рассматривали SNP rs2710102, который прежде связывали с ранним лингвистическим опытом у аутистов (Alarcón, Abrahams, Stone et al. 2008) и у испытуемых без такого заболевания (Whitehouse, Bishop, Ang et al. 2011). В одном исследовании у 16 взрослых с этим вариантом SNPs обнаружили сниженную активацию гомолога области Брока в правом полушарии в задачах на завершение предложений (Whalley, O'Connell, Sussmann et al. 2011).

Изучались дети из группы риска по генотипу в отношении лингвистических проблем и без таковых. 32 ребенка выполняли задачи на невербальное имплицитное обучение. Левая лобная область была активирована у детей нормативного развития, а в группе риска была найдена более билатеральная активация (Scott-Van Zeeland, Abrahams, Alvarez-Retuerto et al. 2010). При повторении исследования на 39 детях, у которых было проведено сканирование во время решения задач на предмет обучения языку, две области были идентифицированы как показывающие сходный генетический эффект.

Другие генетические исследования фокусировались на SNP rs7794745, возможно, связанном с аутизмом, но сложным способом, как бы опосредованным влиянием родителей (Arking, Cutler, Brune et al. 2008). Однако связь аутизма с данным SNP не была подтверждена (Anney, Klei, Pinto et al. 2012), как не было корреляций с языковыми проблемами (Whitehouse, Bishop, Ang et al. 2011) или SLI (Vernes, Newbury, Abrahams et al. 2008).

Анализ исследований, направленных на изучение роли вариантов гена CNTNAP2, говорит о несогласованности результатов, что не позволяет сделать какие-то определенные выводы. Одно из исследований (Darki, Peyrard-Janvid, Matsson et al. 2012) обнаружило, что объем белого вещества в левом полушарии значимо коррелировал как с вероятностью определенного аллеля этого гена, так и со способностью к чтению. Различия в объеме мозга в связи с генотипом были существенными (эффект размера = 0,8). Это предполагает, что объем определенного участка мозга, выраженный в индексе латеральности, может стать в дальнейших исследованиях потенциальным кандидатом предсказания эндофенотипа речевого расстройства.

Столь неопределенные результаты могут быть связаны с тем, что большинство исследований фокусируется на структурной мозговой асимметрии, а не на функциональной. Кроме того, сами процедуры оценки рукости различны. Найденные генетические корреляции между генами и языковыми проблемами имеют обычно маленькую величину (не больше 0,2). Кроме того, эти исследования требуют больших выборок (более 1000 человек). При небольших выборках достичь значимого результата практически невозможно.

Учитывая все эти ограничения, было бы преждевременно заключать, что нет связи между генотипом и асимметрией при речевых расстройствах: можно фиксировать плеiotропный эффект генов в семьях, и, таким образом, корреляции между латеральностью и лингвистическими ухудшениями могут зависеть от силы их генетической взаимосвязи (Ligthart, Boomsma 2012). Однако, чтобы модель была вероятна, нужно иметь доказательства, что гены, которые определяют расстройство речи, влияют и на мозговую асимметрию. Настоящие доказательства предполагают, что все происходит так же, как с рукостью (Medland, Duffy, Wright et al. 2009): генетические переменные могут играть измеряемую, но малую роль в индивидуальных вариациях функциональной асимметрии мозга.

Ведет ли атипичная мозговая латерализация к проблемам в когнитивной сфере? В одном из исследований было показано, что навыки в изучении иностранных языков, уровень академических достижений и вербальная беглость не коррелировали с выраженностью речевых проблем у 31 человека с центром речи, находящемся в правом полушарии, у 31 испытуемого с билатеральной представленностью языка и 264 участников с левополушарной его представленностью (Knecht, Dräger, Flöel et al. 2001).

В двух небольших исследованиях детей из общей популяции нашли некоторые доказательства благоприятного влияния левополушарного расположения речевых областей на развитие речи. В канадском исследовании структурная мозговая асимметрия — асимметрия аркуатного пучка (связывающего зоны Брока и Вернике), измеренная с помощью диффузной тензорной визуализации (fTCD), умеренно коррелировала ($r = 0,32$) с объемом рецептивного словаря у 68 детей: самые большие объемы словарных запасов были у детей с выраженной левополушарной специализацией речи (Lebel, Beaulieu 2009). Сходные результаты получены при использовании fTCD для оценки функциональной асимметрии мозга и развития речи: у 55 детей была выявлена корреляция 0,34 между индексом латеральности и объемом словарного запаса (Groen, Whitehouse, Badcock, Bishop 2012).

Тем не менее в обоих исследованиях было несколько детей с объемами словарного запаса выше среднего, имеющих правополушарное, а не левополушарное расположение речевых зон. Более того, в исследовании взрослых не найдено связи между большим размером аркуатного пучка слева и объемом словаря — напротив, в этом исследовании только один из 15 человек в задаче на вербальную память обнаружил подобную связь. Более того, результаты оказались противоположными предсказанию: чем выраженнее латерализация аркуатного пучка, тем меньше объем словаря (Catani 2007).

Возможно, что атипичная латерализация аркуатного пучка соответствует норме или даже дает значения выше среднего в когнитивных задачах. Но в исследованиях, в которых предлагаются трудные задачи для соответствующего возраста, связь атипичной латерализации аркуатного пучка с речевыми расстройствами становится очевидной.

Есть две линии объяснения, которые позволяют разрешить эти проблемы. Во-первых, атипичная латерализация может усиливать генетические факторы риска по языку и взаимодействовать с ними; во-вторых, возможно наличие невысоких уровней языковых способностей у оставшейся группы испытуемых.

References

- Abou-Khalil, B. (2007) Methods for determination of language dominance: The Wada test and proposed noninvasive alternatives. *Current Neurology and Neuroscience Reports*, vol. 7, pp. 483–490. PMID: 17999894. DOI: 10.1007/s11910-007-0075-6 (In English)
- Alarcón, M., Abrahams, B. S., Stone, J. L. et al. (2008) Linkage, association, and gene-expression analyses identify *CNTNAP2* as an autism-susceptibility gene. *American Journal of Human Genetics*, vol. 82, no. 1, pp. 150–159. PMID: 18179893. DOI: 10.1016/j.ajhg.2007.09.005 (In English)
- Annett, M. (1985) *Left, right, hand and brain: The Right shift theory*. London; Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 474 p. (In English)
- Anney, R., Klei, L., Pinto, D. et al. (2012) Individual common variants exert weak effects on the risk for autism spectrum disorders. *Human Molecular Genetics*, vol. 21, no. 21, pp. 4781–4792. PMID: 22843504. DOI: 10.1093/hmg/dd301 (In English)
- Arking, D. E., Cutler, D. J., Brune, C. W. et al. (2008) A common genetic variant in the neurexin superfamily member *CNTNAP2* increases familial risk of autism. *American Journal of Human Genetics*, vol. 82, no. 1, pp. 160–164. PMID: 18179894. DOI: 10.1016/j.ajhg.2007.09.015 (In English)
- Badcock, N., Bishop, D., Hardiman, M. et al. (2011) Co-localisation of abnormal brain structure and function in specific language impairment. *Brain and Language*, vol. 120, no. 3, pp. 310–320. PMID: 22137677. DOI: 10.1016/j.bandl.2011.10.006 (In English)
- Badzakova-Trajkov, G., Häberling, I. S., Corballis, M. C. (2010) Cerebral asymmetries in monozygotic twins: An fMRI study. *Neuropsychologia*, vol. 48, no. 10, pp. 3086–3093. PMID: 20600189. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.06.020 (In English)
- Bishop, D. V. M. (2009) Genes, cognition and communication: Insights from neurodevelopmental disorders. *Annals of the New York Academy of Sciences*, vol. 1156, no. 1, pp. 1–18. PMID: 19338500. DOI: 10.1111/j.1749-6632.2009.04419.x (In English)
- Bishop, D. V. M. (2013) Cerebral asymmetry and language development: Cause, correlate or consequence? *Science*, vol. 340, no. 6138, article 1230531. PMID: 23766329. DOI: 10.1126/science.1230531 (In English)

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J. (2004) Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, vol. 130, no. 6, pp. 858–886. PMID: 15535741. DOI: 10.1037/0033-2909.130.6.858 (In English)
- Bishop, D. V. M. (2006) What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, vol. 15, no. 5, pp. 217–221. PMID: 19009045. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x (In English)
- Brown, T. T., Lugar, H. M., Coalson, R. S. et al. (2005) Developmental changes in human cerebral functional organization for word generation. *Cerebral Cortex*, vol. 15, no. 3, pp. 275–290. PMID: 15297366. DOI: 10.1093/cercor/bhh129 (In English)
- Catani, M. (2007) Symmetries in human brain language pathways correlate with verbal recall. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 104, no. 43, pp. 17163–17168. PMID: 17939998. DOI: 10.1073/pnas.0702116104 (In English)
- Darki, F., Peyrard-Janvid, M., Matsson, H. et al. (2012) Three dyslexia susceptibility genes, *DYX1C1*, *DCDC2*, and *KIAA0319*, affect temporo-parietal white matter structure. *Biological Psychiatry*, vol. 72, no. 8, pp. 671–676. PMID: 22683091. DOI: 10.1016/j.biopsych.2012.05.008 (In English)
- de Guibert, C., Maumet, C., Jannin, P. et al. (2011) Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysphasia). *Brain*, vol. 134, no. 10, pp. 3044–3058. PMID: 21719430. DOI: 10.1093/brain/awr141 (In English)
- Dorsaint-Pierre, R., Penhune, V. B., Watkins, K. E. et al. (2006) Asymmetries of the planum temporale and Heschl's gyrus: Relationship to language lateralization. *Brain*, vol. 129, no. 5, pp. 1164–1174. PMID: 16537567. DOI: 10.1093/brain/awl055 (In English)
- Eckert, M. (2004) Neuroanatomical markers for dyslexia: A review of dyslexia structural imaging studies. *The Neuroscientist*, vol. 10, no. 4, pp. 362–371. PMID: 15271263. DOI: 10.1177/1073858404263596 (In English)
- Eckert, M. A., Leonard, C. M. (2000) Structural imaging in dyslexia: The planum temporale. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, vol. 6, no. 3, pp. 198–206. PMID: 10982497. DOI: 10.1002/1098-2779(2000)6:3<198::AID-MRDD7>3.0.CO;2-1 (In English)
- Geschwind, D. H., Miller, B. L., DeCarli, Ch., Carmelli, D. (2002) Heritability of lobar brain volumes in twins supports genetic models of cerebral laterality and handedness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, vol. 99, no. 5, pp. 3176–3181. PMID: 11867730. DOI: 10.1073/pnas.052494999 (In English)
- Green, A. E., Munafò, M., DeYoung, C. (2008) Using genetic data in cognitive neuroscience: From growing pains to genuine insights. *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 9, no. 9, pp. 710–720. DOI: 10.1038/nrn2461 (In English)
- Groen, M. A., Whitehouse, A. J. O., Badcock, N. A., Bishop, D. V. M. (2012) Does cerebral lateralisation develop? A study using functional transcranial Doppler ultrasound assessing lateralisation for language production and visuospatial memory. *Brain and Behavior*, vol. 2, no. 3, pp. 256–269. PMID: 22741100. DOI: 10.1002/brb3.56 (In English)
- Häberling, I. S., Badzakova-Trajkov, G., Corballis, M. C. (2013) Asymmetries of the arcuate fasciculus in monozygotic twins: Genetic and nongenetic influences. *PLOS ONE*, vol. 8, no. 1, article e52315. PMID: 23300971. DOI: 10.1371/journal.pone.0052315 (In English)
- Keller, S. S., Roberts, N., García-Fiñana, M. et al. (2011) Can the language-dominant hemisphere be predicted by brain anatomy? *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 23, no. 8, pp. 2013–2029. PMID: 20807056. DOI: 10.1162/jocn.2010.21563 (In English)
- Knecht, S., Deppe, M., Ringelstein, E.-B. et al. (1998) Reproducibility of functional transcranial Doppler sonography in determining hemispheric language lateralization. *Stroke*, vol. 29, no. 6, pp. 1155–1159. PMID: 9626288. DOI: 10.1161/01.STR.29.6.1155 (In English)
- Knecht, S., Dräger, B., Flöel, A. et al. (2001) Behavioural relevance of atypical language lateralization in healthy subjects. *Brain*, vol. 124, no. 8, pp. 1657–1665. PMID: 11459756. DOI: 10.1093/brain/124.8.1657 (In English)
- Lebel, C., Beaulieu C. (2009) Lateralization of the arcuate fasciculus from childhood to adulthood and its relation to cognitive abilities in children. *Human Brain Mapping*, vol. 30, no. 11, pp. 3563–3573. PMID: 19365801. DOI: 10.1002/hbm.20779 (In English)
- Leonard, C. M., Lombardino, L. J., Walsh, K. et al. (2002) Anatomical risk factors that distinguish dyslexia from SLI predict reading skill in normal children. *Journal of Communication Disorders*, vol. 35, no. 6, pp. 501–531. PMID: 12443050. DOI: 10.1016/s0021-9924(02)00120-x (In English)
- Levina, R. E. (ed.). (1968) *Osnovy teorii i praktiki logopedii [The basis of the theory and practice of the speech therapy]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 367 p. (In Russian)
- Ligthart, L., Boomsma, D. I. (2012) Causes of comorbidity: Pleiotropy or causality? Shared genetic and environmental influences on migraine and neuroticism. *Twin Research and Human Genetics*, vol. 15, no. 2, pp. 158–165. PMID: 22856357. DOI: 10.1375/twin.15.2.158 (In English)
- Medland, S. E., Duffy, D. L., Wright, M. J. et al. (2009) Genetic influences on handedness: Data from 25,732 Australian and Dutch twin families. *Neuropsychologia*, vol. 47, no. 2, pp. 330–337. PMID: 18824185. DOI: 10.1016/j.neuropsychologia.2008.09.005 (In English)
- Orton, S. T. (1925) “Word blindness” in school children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, vol. 14, no. 5, pp. 581–615. DOI: 10.1001/archneurpsyc.1925.02200170002001 (In English)

- Pennington, B. F., Bishop, D. V. M. (2009) Relations among speech, language, and reading disorders. *Annual Review of Psychology*, vol. 60, pp. 283–306. PMID: 18652545. DOI: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163548 (In English)
- Pernet, C., Poline, J., Demonet, J., Rousselet, G. (2009) Brain classification reveals the right cerebellum as the best biomarker of dyslexia. *BMC Neuroscience*, vol. 10, article 67. PMID: 19555471. DOI: 10.1186/1471-2202-10-67 (In English)
- Pinel, P., Fauchereau, F., Moreno, A. et al. (2012) Genetic variants of *FOXP2* and *KIAA0319/TTRAP/THEM2* locus are associated with altered brain activation in distinct language-related regions. *Journal of Neuroscience*, vol. 32, no. 3, pp. 817–825. PMID: 22262880. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5996-10.2012 (In English)
- Plante, E., Almryde, K., Patterson, D. K. et al. (2015) Language lateralization shifts with learning by adults. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, vol. 20, no. 3, pp. 306–325. PMID: 25285756. DOI: 10.1080/1357650X.2014.963597 (In English)
- Previc, F. H. (1991) A general theory concerning the prenatal origins of cerebral lateralization in humans. *Psychological Review*, vol. 98, no. 3, pp. 299–334. PMID: 1891521. DOI: 10.1037/0033-295x.98.3.299 (In English)
- Raj, A., van Oudenaarden, A. (2008) Nature, nurture, or chance: Stochastic gene expression and its consequences. *Cell*, vol. 135, no. 2, pp. 216–226. PMID: 18957198. DOI: 10.1016/j.cell.2008.09.050 (In English)
- Rice, M. L., Smith, S. D., Gayán, J. (2009) Convergent genetic linkage and associations to language, speech and reading measures in families of probands with specific language impairment. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, vol. 1, no. 4, pp. 264–282. PMID: 19997522. DOI: 10.1007/s11689-009-9031-x (In English)
- Scerri, T. S., Brandler, W. M., Paracchini, S. et al. (2011) *PCSK6* is associated with handedness in individuals with dyslexia. *Human Molecular Genetics*, vol. 20, no. 3, pp. 608–614. PMID: 21051773. DOI: 10.1093/hmg/ddq475 (In English)
- Scott-Van Zeeland, A. A., Abrahams, B. S., Alvarez-Retuerto, A. I. et al. (2010) Altered functional connectivity in frontal lobe circuits is associated with variation in the autism risk gene *CNTNAP2*. *Science Translational Medicine*, vol. 2, no. 56, pp. 56ra80. PMID: 21048216. DOI: 10.1126/scitranslmed.3001344 (In English)
- Steinmetz, H., Herzog, A., Schlaug, G. et al. (1995) Brain (a)symmetry in monozygotic twins. *Cerebral Cortex*, vol. 5, no. 4, pp. 296–300. PMID: 7580122. DOI: 10.1093/cercor/5.4.296 (In English)
- Vernes, S. C., Newbury, D. F., Abrahams, B. S. et al. (2008) A functional genetic link between distinct developmental language disorders. *New England Journal of Medicine*, vol. 359, no. 22, pp. 2337–2345. PMID: 18987363. DOI: 10.1056/NEJMoa0802828 (In English)
- Webster, R. I., Shevell, M. I. (2004) Neurobiology of specific language impairment. *Journal of Child Neurology*, vol. 19, no. 7, pp. 471–481. PMID: 15526950. DOI: 10.1177/08830738040190070101 (In English)
- Whalley, H. C., O'Connell, G., Sussmann, J. E. et al. (2011) Genetic variation in *CNTNAP2* alters brain function during linguistic processing in healthy individuals. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics*, vol. 156, no. 8, pp. 941–948. PMID: 21987501. DOI: 10.1002/ajmg.b.31241 (In English)
- Whitehouse, A. J. O., Bishop, D. V. M. (2008) Cerebral dominance for language function in adults with specific language impairment or autism. *Brain*, vol. 131, no. 12, pp. 3193–3200. DOI: 10.1093/brain/awn266 (In English)
- Whitehouse, A. J. O., Bishop, D. V. M., Ang, Q. W. et al. (2011) *CNTNAP2* variants affect early language development in the general population. *Genes, Brain and Behavior*, vol. 10, no. 4, pp. 451–456. PMID: 21310003. DOI: 10.1111/j.1601-183X.2011.00684.x (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-65-68

Как пандемия влияет на международное научное общение: перенос конференций

С. А. Буркова^{✉1}

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

Сведения об авторе

Светлана Алексеевна Буркова, SPIN-код: 9502-5074, ORCID: 0000-0002-7199-962X, e-mail: Burkova_sa@bk.ru

Для цитирования: Буркова, С. А. (2020) Как пандемия влияет на международное научное сообщество: перенос конференций. *Комплексные исследования детства*, т. 2, № 1, с. 65–68. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-65-68

Получена: 6 августа 2020; принята 7 августа 2020.

Права: © Автор (2020). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

The impact of the pandemic on international academic communication: Postponement of conferences

S. A. Burkova^{✉1}

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

Author

Svetlana A. Burkova, SPIN: 9502-5074, ORCID: 0000-0002-7199-962X, e-mail: Burkova_sa@bk.ru

For citation: Burkova, S. A. (2020) The impact of the pandemic on international academic communication: Postponement of conferences. *Comprehensive Child Studies*, vol. 2, no. 1, pp. 65–68. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-65-68

Received: 6 August 2020; accepted 7 August 2020.

Copyright: © The Author (2020). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Мы живем в удивительный период времени, когда новости научной жизни состоят в том, что мы получаем информацию о переносе научных конференций или вообще об отказе от их проведения.

Научная жизнь невозможна без конференций. Онлайн-общение никогда не заменит живого контакта, глаз слушателей вашего доклада, радостного общения за чашкой кофе. Мы ждем этих конференций, потому что порой только

на них встречаем коллег из других стран и можем поговорить о том, что произошло за тот период, пока мы не виделись. Но мы сдаем билеты, отказываемся от номеров в гостиницах и понимаем, что пандемия — это не только распространение заболевания, но и нарушение привычного хода научной жизни.

Здесь я попытаюсь рассказать об изменении времени проведения конференций, которые имеют прямое или косвенное отношение к детству.



Рис. 1. Сайт 32-го Международного психологического конгресса (изображение с сайта конференции <https://www.icp2020.com/>)

Одним из первых был перенесен 32-й *Международный психологический конгресс*, который должен был проходить 19–24 июля в Праге (рис. 1).

Сейчас он перенесен на 18 по 23 июля 2021 года, место проведения осталось прежним. Организаторы объяснили свое решение таким образом. Это решение было принято после тщательного рассмотрения беспрецедентных глобальных обстоятельств, с которыми все сейчас сталкиваются, чтобы защитить здоровье и благополучие всех участников и обеспечить возможность активного участия в ICP–2020 в следующем году. Организаторы обработали более 8000 качественных рефератов, охватывающих все области психологии, и уверены, что ICP–2020 будет отличным научным и социальным опытом. Организаторы считают, что было бы безответственно отложить принятие этого решения или продолжить проведение ICP–2020,

как это первоначально планировалось, поскольку это привело бы к увеличению неопределенности и отсутствию участников из территорий, где пандемия все еще будет находиться в фазе задержки.

Положительным является то, что сохраняются все симпозиумы, подготовленные к конгрессу этого года, а также все доклады. Однако после 20 января 2021 г. желающие могут поменять и содержание симпозиума, и тезисы. Сайт конференции: <https://www.icp2020.com/>.

34-я ежегодная конференция Европейского общества психологии здоровья (European Health Psychology Society, EHPS) также была отменена в этом году (рис. 2). Она должна была проводиться в Братиславе (Словакия) с 25 по 29 августа 2020 г. После очень тщательного рассмотрения всех параметров, касающихся новой пандемии коронавируса и ее



Рис. 2. Сайт 34-й ежегодной конференции Европейского общества психологии здоровья (изображение с сайта конференции <https://2020.ehps.net/>)



Рис. 3. Сайт 5-й международной конференции Европейского общества по когнитивной и эмоциональной нейронауке (изображение с сайта конференции <https://escaneurosci.eu/>)

последствий, Исполнительный комитет EHPS в сотрудничестве с Научным комитетом и местным организационным комитетом принял решение отложить конференцию до 24–28 августа 2021 года. Это не может быть полной неожиданностью, каким бы разочаровывающим это ни было.

Главной заботой организаторов было здоровье всех участников конференции наряду с целью ограничения распространения новой болезни. Кроме того, многие организации (университеты, исследовательские центры и международные организации или организации ЕС) ограничили мобильность своих сотрудников, что вызвало серьезный стресс у некоторых членов.

И в рамках этой конференции сохраняются все договоренности с участниками, достигнутые в этом году. Сайт конференции: <https://2020.ehps.net/>.

Пятая международная конференция Европейского общества по когнитивной и эмоциональной нейронауке (The European Society for Cognitive and Affective Neuroscience, ESCAN) должна была проводиться в Будапеште (Венгрия) с 1 по 4 июля 2020 г. Сейчас она перенесена на будущий год, на 23–26 июня (рис. 3), и также будет проводиться в Будапеште.

Организационный комитет ESCAN 2020, правление ESCAN и руководство Бюро Кон-

гресса Asszisztencia согласились перенести конференцию ESCAN 2020 на следующий год. Мы надеемся, что к тому времени глобальная пандемия уже не будет частью нашей повседневной жизни и не будет больше влиять на деловые операции, поездки и конференции. Это решение было принято в интересах всех и служит безопасности и хорошему здоровью делегатов, докладчиков, экспонентов, организаторов и поставщиков услуг.

В рамках этой конференции действительны все договоренности, достигнутые в этом году. Сайт конференции: <https://escaneurosci.eu/>.

Иная судьба постигла *Международный конгресс по изучению младенчества*, который должен был проходить в Глазго (Великобритания) с 6 по 9 июля 2020 г. (рис. 4). Ее полностью отменили, к глубокому разочарованию участников.

Неопределенной сохраняется судьба 10-й *Международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста»* (ЕССЕ 2020) в Москве, которая пока отложена на неопределенное время. В информации на <https://esseconference.com> говорится лишь о том, что она будет проведена осенью.

В юбилейный *Всероссийский практический форум «Образование 2020»*, первоначально запланированный к проведению 16–17 апреля 2020 года в Москве, перенесен на 8–9 октября 2020 года.



Рис. 4. Сайт международного конгресса по изучению младенчества (изображение с сайта конференции <https://infantstudies.org/congress-2020/>)

Даты проведения являются окончательными. Данное решение было принято по согласованию с органами государственной власти, в связи с вводом режима повышенной готовности из-за угрозы распространения коронавирусной инфекции в субъектах Российской Федерации. Сайт конференции: <https://www.eduforumrussia.ru/2020/>.

Точно так же пока сохраняется возможность очного участия в конференции *«Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен»*, посвященной 65-летию юбилею В. Н. Дружинина. Конференция состо-

ится в Институте психологии РАН (Москва) 16–17 сентября 2020 г. Сайт конференции: <http://druzhinin.ipran.ru/>.

Буквально на следующий день, 17–18 сентября, в Институте психологии планируется другая конференция. Она приурочена 100-летию Я. А. Пономарева, а потому посвящена психологии творчества. Сайт конференции: <http://ponomarev.ipran.ru/>.

Будем надеяться, что перенесенные на осень или запланированные на осень конференции состоятся в реальном, а не онлайн-режиме.