ЭНЦИКЛОПЕДИЯ
раннего детского
развития

АГРЕССИЯ

Игра-возня в раннем детстве и ее роль в предотвращении последующей хронической агрессии

Серджио М. Пеллис, PhD, Вивьен С. Пеллис, PhD

Университет Летбридж, Канада

января 2012 г.

Введение

В последние десятилетия у детей практически исчезла возможность поиграть в случайно возникающие игры в связи с увеличением структурированных видов деятельности (например, спорт, музыка, уроки танцев) и возрастающей нетерпимости ко всему, что может быть истолковано как агрессия. В связи с риском случайных травм или предполагаемых возможностей насильственного контакта, игра-возня (ИВ) - которая включает в себя как догонялки, так и борьбу – стала формой игры, более всего подвергшейся искоренению[1]. По оценкам специалистов, в прошлые времена, когда такая форма игры еще сильно не подавлялась, около 10% игрового времени, особенно у мальчиков, занимала ИВ, возникавшая спонтанно.[2] Учитывая беспокойство о безопасности детей и их относительно редкое участие в ИВ, казалось бы разумным совсем исключить такую форму игры из их жизни. Тем не менее, возрастающее число экспериментальных

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

данных с лабораторными животными позволяет сделать вывод, что запрет ИВ может привести к обратным результатам. Как оказалось, ИВ дает молодым животным возможность точно подстроить манеру своего поведения со сверстниками сообразно контексту, и таким образом регулировать механизмы мозговой деятельности, которые лежат в основе социальных навыков.[3]

Что показывают исследования

Очевидно, что проводить экспериментальные манипуляции над детьми, чтобы проверить последствия игры, невозможно. Таким образом, самые сильные экспериментальные доказательства получены в ходе исследованиях крыс и обезьян; однако, фрагменты информации, которые могут быть извлечены из наблюдений за детьми, согласуются с полученными в экспериментах выводами.

Игра и лабораторная крыса

После того, как молодые крысы перестают питаться молоком матери, они проводят в ИВ около часа в день. Лишение молодых крыс возможности играть во время ювенального периода (соответствующему 5-11 годам у детей) приводит к широкому кругу нарушений, основным из которых является неспособность смягчать свою эмоциональную реакцию на новые или пугающие ситуации, что связано с нарушениями в сфере социальных контактов. Эти недостатки проявляются у лишенных возможности играть крыс в том, что они неспособны координировать свои движения с движениями своего социального партнера, что имеет решающее значение для успешного полового партнерства, а также в том, что они неправильно понимают социальные сигналы, что, в свою очередь, является решающим фактором для предотвращения перерастания социальных столкновений в агрессию. Для эмоционального саморегулирования и социальных навыков очень важна способность префронтальной коры (ПФК) осуществлять управляющий контроль над возможными вариантами.[4,5] Вовлеченность в ИВ приводит к модифицированному высвобождению химических факторов в мозге, которые влияют на рост, а также к анатомически обнаруживаемым изменениям в количестве и сложности клеток ПФК. Было замечено, что в ювенальном периоде ИВ влияет на развитие ПФК, но если социально приспособленным крысам с нормальным опытом ИВ повредить ПФК во взрослом возрасте, то они показывают недостатки в эмоциональной регуляции и социальном поведении, схожие с крысами, лишенными ИВ и с неповрежденным мозгом.[6] Таким образом, причинно-следственная связь

между ИВ и социальной компетентностью очень четко прослеживается у крыс.[3]

ИВ и обезьяны

У приматов, причинно-следственные связи не так очевидны, но данные согласуются с результатами наблюдений над крысами. У человекообразных и нечеловекообразных обезьян, отсутствие возможности вовлекаться в ИВ со сверстниками приводит к уменьшению способности эмоциональной саморегуляции и недоразвитым социальным навыкам.[7,8] Повреждение участков мозга, связанных с ПФК, может создать подобные недостатки и у животных, выросших в обычных условиях. Результаты изучения приматов также указывают на важность игр матери и младенца для подготовки детей к негостеприимному миру игр со сверстниками, что является более важным этапом развития у детей, по сравнению с развитием крыс.[3]

Что особенного в ИВ?

Для того, чтобы ИВ оставалась игрой, она должна быть взаимной. Иными словами, партнеры должны проявлять сдержанность, необходимую для предотвращения ситуаций, в которых один и тот же участник всегда завоевывает и удерживает преимущество. Кроме того, ИВ может быть непредсказуемой и неоднозначной. Другими словами, участники не могут предсказать, когда они потеряют контроль над ситуацией или как они смогут его вернуть, и произойдет ли это вообще. Так, если один из партнеров переходит границы, проявляя большую силу, чем ожидалось, нужно решить, связано ли это с тем, что партнер злоупотребляет ситуацией, или же он просто поддался буйству.[9] Таким образом, ИВ создает обучающий контекст, который испытывает и тренирует ПФК.[6]

Исследования на детях

Дети, которые чаще участвуют в ИВ, как правило, лучше принимаются сверстниками, показывают лучшие социальные навыки в последующие годы, и, в целом, справляются более эффективно в школьной среде с тем, что касается академической успеваемости.[10] Хотя ПФК полностью развивается только к 25-30-ти годам, вовлечение маленьких детей в игровые ситуации, в которых требуется действовать по очереди, может способствовать улучшению их управляющих функций, что свидетельствует в пользу того, что в период до полного формирования ПФК ее функционирование можно улучшить.[11] Физически бесконтактное игровое взаимодействие, у которого есть много таких же свойств, как и у ИВ, может осуществляться в таких формах, при которых дети должны что-то делать вместе:

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ

например, попросить двух детей нарисовать что-то вместе. В этом случае дети будут вынуждены договориться о том, что рисовать, как это нарисовать и определить вклад каждого из них в общий рисунок. Такие переговоры нагружают функцию ПФК; более того, ее тренирует и постоянное отслеживание, необходимое для того, чтобы убедиться, что партнер не обманывает. Как и человекообразные обезьяны, дети, которые имели положительный игровой опыт со своими родителями до начала игр со сверстниками, выглядят более подготовленными к последующим контактам с другими детьми. Такие дети лучше устанавливают дружеские отношения со сверстниками, когда они идут в школу.[12,13,14]

Рекомендации

Различные виды агрессии включают в себя разнообразные социальные навыки, отличающиеся по степени своего проявления[15]. Недостаток развития необходимого социального навыка и связанного с ним механизма эмоциональной саморегуляции может оказать негативное влияние на агрессию, по меньшей мере, в трех отношениях. Во-первых, как показывают опыты на животных, лишенные игр дети могут неправильно воспринимать социальные сигналы и, как следствие, перейти к агрессии. Во-вторых, как это показано в публикациях по исследованиям животных, лишенные игр дети, как и животные, могут иметь меньший репертуар вариантов для побуждения сверстников к сотрудничеству, и поэтому могут прибегнуть к агрессии, чтобы получить некоторое ситуативное преимущество. В-третьих, что более характерно для людей, плохая адаптация в школьной обстановке, неспособность завести друзей и низкая успеваемость могут привести к агрессии, вызванной фрустрацией.[16] Поиск путей, которые позволили бы детям получить полезный опыт, который приобретается из ИВ, либо непосредственно через ИВ, либо через виды деятельности, которые имитируют основные навыки ИВ, такие как поочередное участие, может быть важно для нейтрализации последующей агрессии.

References

1. Baines, E., & Blatchford, P. (2011). Children’s games and playground activities in school and their role in development. In: A. D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp. 260-283). Oxford University Press: New York, NY.
2. Smith, P. K. (1997). Play fighting and real fighting. Perspectives on their relationship. In Schmitt, A., Atzwanger, K., Grammar, K., & Schäfer, K. (Eds.), *New Aspects of Human Ethology* (pp. 47-64). Plenum Press: New York, NY.
3. Pellis, S. M., & Pellis, V. C. (2009). *The Playful Brain. Venturing to the Limits of Neuroscience.* Oneworld Press: Oxford, UK.
4. Goldberg, E. (2001). *The Executive Brain. Frontal Lobes and the Civilized Mind.* Oxford University Press: New York, NY.

5. Rempel-Clower, N. L. (2007). Role of orbitofrontal cortex connections in emotion. *Annals of the New York Academy of Science*, 1121, 72-86.

6. Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Bell, H. C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2, 278-296.

7. Kalcher-Sommersguter, E., Crailsheim, K., Franz, C., & Preuschoft, S. (2011). Social competence of adult chimpanzees (*Pan troglodytes*) with severe deprivation history: I. An individual approach. *Developmental Psychology*, 47, 77-90.

8. Kempes, M. M., Gulickx, M. M. C., van Daalen, H. J. C., Louwerse, A. L., & Sterk, E. (2008). Social competence is reduced in socially deprived rhesus monkeys (*Macaca mulatta*). *Journal of Comparative Psychology*, 122, 62-67.

9. Pellis, S. M., Pellis, V. C., & Reinhart, C. J. (2010). The evolution of social play. In: C. Worthman, P. Plotsky, D. Schechter & C. Cummings (Eds.), *Formative Experiences: The Interaction of Caregiving, Culture, and Developmental Psychobiology* (pp. 404-431). Cambridge University Press: Cambridge, UK.

10. Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. Oxford University Press: New York, NY.

11. Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.

12. Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S., & Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation & Emotion*, 21, 65-86.

13. Lindsey, E. W., Caldera, Y. M., & Tankersley, L. (2009). Marital conflict and the quality of young children's peer play behavior: The mediating and moderating role of parent-child emotional reciprocity and attachment security. *Journal of Family Psychology*, 23, 130-145.

14. Paquette, D., Carbonneau, R., Dubeau, D., Bigras, M., & Tremblay, R. (2003). Prevalence of father-child rough-and-tumble play and physical aggression in preschool children. *European Journal of Psychology & Education*, 18, 171-189.

15. Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S., & Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. Aggressive Behavior, 25, 81-89.

16. Renfrew, J. R. (1997). *Aggression and its Causes. A Biopsychosocial Approach*. Oxford University Press: New York, NY.

©2012-2026 ABILIO | АГРЕССИЯ