



В. Л. Сухих, М. Н. Гаврилова, П. Р. Ивенская

Влияние игры с воображаемой ситуацией на когнитивное и эмоциональное развитие детей 3-4 лет

Введение. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста, а игра с воображаемой ситуацией рассматривается как наиболее значимый для детского психического развития вид игры, что позволяет использовать этот вид игры в образовательном процессе как средство обучения и развития детей дошкольного возраста.

Целью данной статьи была оценка влияния игры с воображаемой ситуацией на когнитивное и эмоциональное развитие детей 3-4 лет. Мы предположили, что (1) игра может влиять на развитие регуляторных функций, воображения и понимания эмоций детей этого возраста, а также что (2) влияние игры может быть разным в зависимости от того, какие развивающие механизмы в ней больше задействованы.

Материалы и методы. Для проверки гипотез был разработан дизайн формирующего эксперимента с контрольной группой, в котором в качестве экспериментального воздействия была проведена серия из 5 игровых встреч с участием взрослого. До и после экспериментального воздействия была проведена оценка уровня развития регуляторных функций, воображения и понимания эмоций. В игровых сессиях приняли участие 39 детей 3-4 лет. Игровые встречи были записаны на видео для последующего анализа.

Результаты. Полученные данные были проанализированы в два этапа. Во-первых, было проведено сравнение результатов пре- и пост-теста в экспериментальных и контрольной группах. На втором этапе был проведен анализ видеозаписей с целью проконтролировать влияние способности ребенка оставаться в игровом контексте и удерживать сюжетную линию. Так, были сопоставлены результаты выполнения методик у одних и тех же детей до и после участия в эксперименте (парный t-критерий Стьюдента). Значимые различия были выявлены по показателю “Понимание внешних причин эмоций” теста на понимание эмоций и “Разработанность” методики на воображение. Дисперсионный анализ с контролем уровня развития горячей саморегуляции у детей на момент участия в эксперименте подтвердил, что тип экспериментального воздействия является достоверно значимым фактором, влияющим на развитие способности к пониманию внешних причин эмоций ($F(1,36) = 3,87$, $p = 0,030$, $\eta^2 = 0,035$). Анализ видеозаписей игр показал, что дети в обоих игровых условиях в большей степени были вовлечены в игровой контекст и, как и предполагалось, в их играх присутствовал акцент на смыслах человеческой деятельности, отношениях между персонажами и их чувствах. Результаты проведенного формирующего эксперимента в целом показали низкую эффективность игрового воздействия даже в условиях активного участия в игре экспериментатора.

Заключение. Возраст 3-4 лет – начальный этап формирования и самой игры с воображаемой ситуацией, и таких психических функций как воображение, саморегуляция и понимание эмоций. Результаты проведенного формирующего эксперимента в целом показали низкую эффективность игрового воздействия даже в условиях активного участия в игре экспериментатора. Можно сделать вывод о том, что, планируя использование игры в развивающих целях, важно учитывать доступную ребенку возрастную и индивидуальную зону ближайшего развития. Это позволит понимать, какой формат игры с воображаемой ситуацией и какие интервенции взрослого будут максимально эффективными.

Ключевые слова: младшие дошкольники, дошкольный возраст, игра с воображаемой ситуацией, развитие игры, понимание эмоций, воображение, регуляторные функции

Ссылка для цитирования:

Сухих В. Л., Гаврилова М. Н., Ивенская П. Р. Влияние игры с воображаемой ситуацией на когнитивное и эмоциональное развитие детей 3-4 лет // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). С. 456-469. doi: 10.32744/pse.2024.1.25



V. L. SUKHIKH, M. N. GAVRILOVA, P. R. IVENSKAYA

The influence of pretend play on the cognitive and emotional development of children 3-4 years old

Introduction. Play is the leading activity of preschool age, and play with an imaginary situation (pretend play) is considered as the most significant type of play for children's mental development, which allows this type of play to be used in the educational process as a means of teaching and developing preschool children.

The purpose of this article was to assess the impact of pretend play on the cognitive and emotional development of children 3-4 years old. We assumed that (1) the play can influence the development of executive functions, imagination and understanding of emotions in children 3-4 years old, (2) the influence of the play can be different depending on which developmental mechanisms it contains more involved.

Materials and methods. To test the hypotheses, a training controlled experiment design was developed. As an experimental intervention series of play sessions with an adult were conducted. Before and after the experimental intervention, the level of development of executive functions, imagination and understanding of emotions was assessed. 39 children aged 3-4 years took part in the play sessions. Play sessions were video recorded for later analysis.

Results. The data obtained were analyzed in two stages. First, the results of the pre- and post-test in the experimental and control groups were compared. At the second stage, the analysis of video recordings was carried out in order to control the influence of the child's ability to stay in the play context. Thus, the test results of the same children before and after participating in the experiment (Student's paired t-test) were compared. Significant differences were identified in the indicator "Understanding the external causes of emotions" of the Test of Emotion Comprehension and the "Elaboration" of the test for imagination. Analysis of variance with control of the level of development of hot self-regulation in children at the time of participation in the experiment confirmed that the type of experimental exposure is a significant factor affecting the development of the ability to understand the external causes of emotions ($F(1.36) = 3.87$, $p = 0.030$, $n_2 = 0.035$). Analysis of video recordings showed that children in both playing conditions to a large extent were involved in the playing and, as expected, in their play there was an emphasis on the meanings of human activity, the relationship between the characters and their feelings. The results of the conducted training experiment as a whole showed a low effectiveness of the pretend play impact even in conditions with active participation of the adult.

Conclusion. The age of 3-4 years is the initial stage of the formation of both the pretend play itself, and such mental functions as imagination, self-regulation and understanding of emotions. The results of the training experiment generally showed the low effectiveness of the play influence even in conditions of active participation of the experimenter in the play. We can conclude that when planning to use the play for developmental purposes, it is important to take into account the age and individual zone of proximal development available to the child. This will allow to understand what format of pretend play with and what adult's interventions will be most effective.

Keywords: junior preschoolers, early years, pretend play, play development, understanding of emotions, imagination, executive functions

For Reference:

Sukhikh, V. L., Gavrilova, M. N., & Ivenskaya, P. R. (2024). The influence of pretend play on the cognitive and emotional development of children 3-4 years old. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 67 (1), 456-469. doi: 10.32744/pse.2024.1.25

ВВЕДЕНИЕ

Повышение качества и доступности образования, создание благоприятных условий для гармоничного развития детей – основные цели десятилетия детства, объявленного в Российской Федерации под эгидой ЮНЕСКО (указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240). Это делает исследования, направленные на поиск эффективных способов развития детей раннего возраста особенно актуальными.

Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста, а игра с воображаемой ситуацией рассматривается как наиболее значимый для детского психического развития вид игры [1; 2], что позволяет использовать этот вид игры в образовательном процессе как средство обучения и развития детей дошкольного возраста. Например, были рассмотрены возможности разных по степени участия педагога игр в решении образовательных задач [3; 4], показано влияние применения технологии «Игровых миров» на развитие воображения и регуляторных функций [5]. Однако данные об эффективности такого использования зачастую противоречивы: игра может влиять на развитие отдельных навыков и их компонентов, и не влиять на другие [6; 7] или может быть эффективна для одних детей и не эффективна для других, участвовавших в той же игре [7]. Поэтому исследования игры с воображаемой ситуацией с применением формирующего эксперимента не теряют своей актуальности.

Целью данной работы была проверка гипотез о том, что (1) игра может влиять на развитие регуляторных функций, воображения и понимания эмоций детей 3-4 лет, (2) влияние игры может быть разным в зависимости от того, какие развивающие механизмы в ней больше задействованы.

В статье представлен анализ исследований, показывающих специфику психического развития и игры детей младшего дошкольного возраста, приведена информация о дизайне проведенного формирующего эксперимента и его результатах.

Когнитивное и эмоциональное развитие детей младшего дошкольного возраста

Л.С. Выготский показал, что психические функции служат отражению окружающей действительности, социальны по своей природе и имеют основные предпосылки для своего развития в дошкольном детстве. Центральным же для всей структуры сознания является развитие мышления. Все психические функции постепенно осмысляются, и то, что действовало автоматически, начинает использоваться ребенком осознанно, разумно и логически. Этот процесс интеллектуализации психических функций разворачивается постепенно на протяжении всего дошкольного возраста и далее, а ранний и младший дошкольный возраст характеризуются преобладанием их аффективных компонентов [8].

Современные исследователи также соглашались в том, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для основных линий психического развития: воображения [9], когнитивного [10] и эмоционального [11] развития, а также для развития саморегуляции [12; 13].

Эмоциональная компетентность определяется как способность целенаправленно и полноценно выражать разнообразие эмоций, регулировать их проявление и переживание, а также понимать эмоции других и свои собственные. Интенсивный рост

эмоциональной компетентности приходится на дошкольный период, в том числе в процессе общения с педагогами в детском саду [14], и эти навыки помогают детям решать разнообразные возрастные задачи [15]. Например, паттерны выражения эмоций, эмоциональной регуляции и понимание эмоций делают существенный вклад в формирование когнитивной сферы и социальной компетентности [16], что имеет долгосрочные последствия в период адаптации к школе и во взрослом возрасте [17; 18]. Так, было показано, что низкие уровни понимания эмоций коррелируют с трудностями в социальной адаптации и с социальной изоляцией [19].

Согласно стадияльной модели П. Л. Харриса и Ф. Понса [20], первая стадия развития понимания эмоций приходится на период от 3 до 5 лет, когда дети учатся понимать внешние причины эмоций – распознавание базовых эмоций по выражению лица другого человека и понимание влияния внешних обстоятельств и желаний на появление этих эмоций. На второй стадии в возрасте от 5 до 7 лет дети постепенно начинают понимать, что эмоции можно скрыть, и у эмоций могут быть и внутренние причины, такие как личные убеждения и воспоминания. На третьей стадии (7-9 лет) дети учатся регулировать свои эмоции, понимать влияние моральных норм и противоречивые эмоции.

Термин «эмоциональная регуляция» относится к аффективным и мотивационным аспектам саморегуляции, а термин «когнитивный контроль» – к «холодным» регуляторным процессам, отвечающим за планирование, организацию и решение задач [13]. Согласно одной из самых известных моделей, базовые регуляторные функции, обеспечивающие произвольный контроль мыслей и действий, включают в себя три когнитивных навыка: рабочую память, когнитивную гибкость (способность к переключению) и сдерживающий контроль (торможение) [21]. Начиная с 3-х лет, дети демонстрируют резкое улучшение в выполнении заданий на торможение и рабочую память [22; 23]. Также в это время начинают развиваться когнитивная гибкость, целенаправленное поведение и планирование [24; 25].

Согласно современным представлениям, «холодный» (cool executive control) и «горячий» контроль (hot executive control) – два важнейших и взаимосвязанных аспекта саморегуляции. «Холодный» контроль более аффективно нейтральный, медленно действующий и развивающийся; «горячий» более рефлекторный, быстродействующий, рано развивающийся и зависящий от стимула [26]. В отличие от «холодного» контроля, «горячий» запускается в контексте эмоциональных и мотивационных процессов. Хонгванишкул и соавт. обнаружили, что у дошкольников успех выполнения холодных задач варьируется в зависимости от интеллекта, а горячих задач – нет [27].

Недавнее исследование, проведенное на выборке из 127 московских дошкольников 3-4 лет, показало, что большинство детей испытывают сложности переключения между правилами при выполнении заданий на когнитивную гибкость, в задаче на торможение демонстрируют большое число ошибочных импульсивных ответов без попыток их исправить. В задании на слухоречевую память дети могли запомнить только отдельные слова и части коротких и грамматически простых предложений. Также в целом были получены низкие результаты по тесту понимания эмоций. Однако, при рассмотрении результатов индивидуально была замечена большая вариативность. Например, некоторые дети уже в три года получали почти высшие баллы по невербальному интеллекту, когнитивной гибкости, речевой памяти, могли выполнить задание на торможение почти без ошибок [28].

Таким образом, возраст 3-4 лет – это этап зарождения многих психологических навыков, оказывающих существенное влияние на дальнейшую жизнь ребенка. В этом

же возрасте появляется и начинает развиваться игра с воображаемой ситуацией, которая по Л.С. Выготскому, “представляет собой первые формы сознательного поведения, возникающие на основе инстинктивного и эмоционального. Она – лучшее средство целостного воспитания всех этих различных форм и установления правильной координации и связи между ними» [29, с. 107].

Развивающий потенциал игры с воображаемой ситуацией

Несмотря на то, что результаты часто неоднозначны, эмпирические исследования подтверждают тезис Л.С. Выготского о том, что игра с воображаемой ситуацией может быть целенаправленно использована как средство развития дошкольников [30; 31]. При этом эмпирических данных, полученных на выборках детей младшего дошкольного возраста (3-4 года) довольно мало. Например, Р. Б. Тибодёу-Нильсен и др. проверяли гипотезу о влиянии компонента фантазии и воображения в игре с помощью разыгрывания реалистичных и фантастических сюжетов. В исследовании принимали участие дети 2-5 лет. Результаты показали, что только фантастическая сюжетно-ролевая игра оказала значимый эффект на показатели развития регуляторных функций у детей, чьи родители принадлежали к среднему классу. Для детей родителей с низким СЭС никаких эффектов обнаружено не было [32]. А. Николополоу и др. на выборке из 149 детей 3-4 лет показали, что регулярное придумывание и разыгрывание историй значимо влияет на речевые показатели, а также на показатели поведенческой саморегуляции (торможение и уверенность в себе в социальных контактах) [33].

Было показано на эмпирическом материале и обосновано теоретически с позиции культурно-исторического подхода, что сама по себе игра с воображаемой ситуацией не является источником развития: для этого разыгрываемая ситуация должна быть пережита ребенком личностно и эмоционально [7; 34]. Помимо переживания, отражающего то, как ребенок интерпретирует то или иное событие, были выделены другие факторы и механизмы, влияющие на развивающий потенциал игры. Во-первых, принятие ребенком роли, когда через имитацию интересного для него поведения он попадает в зону ближайшего развития [35; 34]. Во-вторых, двойственность игры, которая требует от ребенка постоянного соотнесения пространств оптического поля и воображаемой ситуации, общего плана игры и плана принятой на себя роли [34; 36]. Это серьезный вызов для регуляторных функций. Если ребенок переживает игру как значимую для себя деятельность, то помимо когнитивных аспектов саморегуляции, большую роль начинает играть и «горячий» контроль. И, наконец, участие в игре взрослого, выступающего в качестве носителя культурных норм и образцов развитой игровой деятельности [37; 38].

Таким образом, при исследовании развития детей младшего дошкольного возраста актуальным остается вопрос о влиянии игры с воображаемой ситуацией на показатели когнитивного и эмоционального развития детей. Целью нашего исследования была проверка гипотез о том, что (1) игра может влиять на развитие регуляторных функций, воображения и понимания эмоций, (2) влияние игры может быть разным в зависимости от того, какие развивающие механизмы в ней больше задействованы. Для проверки обозначенных гипотез был разработан дизайн формирующего эксперимента с контрольной группой, в котором в качестве экспериментального воздействия была проведена серия игровых встреч с участием взрослого. До и после экспериментального воздействия была проведена оценка уровня развития регуляторных функций, воображения и понимания эмоций.

ПРОЦЕДУРА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка

В игровых сессиях приняли участие 39 детей 3-4 лет (из них 20 девочек, средний возраст 41,3 месяца). Все дети прошли индивидуальное тестирование до и после проведения серии игровых встреч. Родители всех участников дали согласие на видеосъемку. Исследование было одобрено этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

Методы тестирования

Для оценки слухоречевой рабочей памяти был использован субтест «Sentence Repetition» на повторение предложений, постепенно усложняющихся лексически и грамматически [39]. Для оценки горячей саморегуляции была применена методика «Walk-a-Line-Slowly» [40], в которой ребенок должен пройти по линии как можно медленнее туда и обратно. При этом в зоне видимости ребенка располагаются игрушки, с которыми он может поиграть после выполнения задания. Время двух попыток складывается и высчитывается среднее. Для оценки когнитивной гибкости использовался тест «The Dimensional Change Card Sort» на сортировку карт по изменяемому критерию [41]. Для диагностики понимания эмоций использовалась адаптированная русскоязычная версия «Test of Emotion Comprehension» (ТЕС) [42; 43]. Для оценки воображения использовалась методика «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко [44]. С каждым ребенком было проведено несколько сессий индивидуальной диагностики. Диагностику проводили опытные тестеры, прошедшие специальное обучение. Все методики использовались в одинаковом установленном порядке, каждая диагностическая сессия длилась не более 15 минут. Не все дети выполнили все тесты в связи с их возрастными особенностями или в связи с отсутствием в детском саду.

Организация игровых сессий

Игровые сессии проходили в индивидуальном порядке в отдельном помещении. Со всеми детьми из каждой экспериментальной группы работал один и тот же экспериментатор. С каждым ребенком было проведено 5 игровых встреч длительностью не более 10 минут. Все встречи были записаны на видеокамеру. На каждой встрече детям предлагался один и тот же игровой набор: игрушечная семья людей и несколько деревянных кубиков и брусочков, которые могли быть использованы по желанию ребенка как предметы-заместители или материалы для обустройства игрового пространства. Дети играли, сидя за маленьким столом.

Два экспериментальных условия отличались степенью вовлеченности экспериментатора в игру ребенка. В условии “Взрослый-режиссер” экспериментатор занимал позицию активного участника игры: предлагал идеи сюжета, разыгрывал вместе с ребенком взаимодействие персонажей. В этом условии взаимодействие ребенка и взрослого происходило в контексте сюжета с позиций разыгрываемых персонажей, т.е. было насыщено ролевыми диалогами. Сюжеты менялись в каждой игре, и с подачи экспериментатора содержали разнообразные сюжетные повороты и коллизии. Таким образом, в этом условии были максимально задействованы все факторы, влияющие на развивающий потенциал игры. В условии “Ребенок-режиссер” экспериментатор, задавая открытые вопросы, помогал ребенку самому придумывать сюжет, а в

самой игре не участвовал. Т.е. это условие характеризовалось меньшей степенью вовлеченности экспериментатора, взаимодействие ограничивалось обсуждением игры, а ее реализация и развертывание сюжета полностью зависели от ребенка. Дети из контрольной группы игровые встречи не посещали, и во время их проведения были заняты активностями по своему обычному расписанию в группе.

Анализ видеозаписей игровых встреч

Видеозаписи первой и пятой встречи были подробно запрототолированы. Для оценки одного из ключевых развивающих механизмов игры – способности ребенка оставаться в игровом контексте и удерживать сюжетную линию – была подсчитана частота высказываний в игровом контексте и вне игрового контекста на посторонние темы или о себе. Также были подсчитаны высказывания об эмоциях – те, в которых ребенок говорит о чувствах и эмоциях в ответ на реплики экспериментатора или по своей инициативе, поскольку в обеих группах перед экспериментаторами ставилась задача в игровом контексте обращать внимание ребенка на смыслы человеческой деятельности, отношения между персонажами и их чувства, что, согласно Д.Б. Эльконину, должно быть содержанием развивающей детской игры [2]. Одно и то же высказывание могло быть отнесено к разным типам. Например, высказывания об эмоциях могли быть сделаны ребенком в игровом контексте или вне его. Или одно высказывание могло начинаться как высказывание в игровом контексте, но заканчивалось тем, что ребенок говорил о себе. В первой и пятой встрече была определена частота появления каждого типа высказывания. В качестве интегрального показателя была взята суммарная по двум встречам частота появления каждого типа высказываний (% от общего количества высказываний).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки гипотез о влиянии игры на развитие регуляторных функций, воображения и понимания эмоций полученные данные были проанализированы в два этапа. Во-первых, было проведено сравнение результатов пре- и пост-теста в экспериментальных и контрольной группах. На втором этапе был проведен анализ видеозаписей с целью проконтролировать влияние способности ребенка оставаться в игровом контексте и удерживать сюжетную линию.

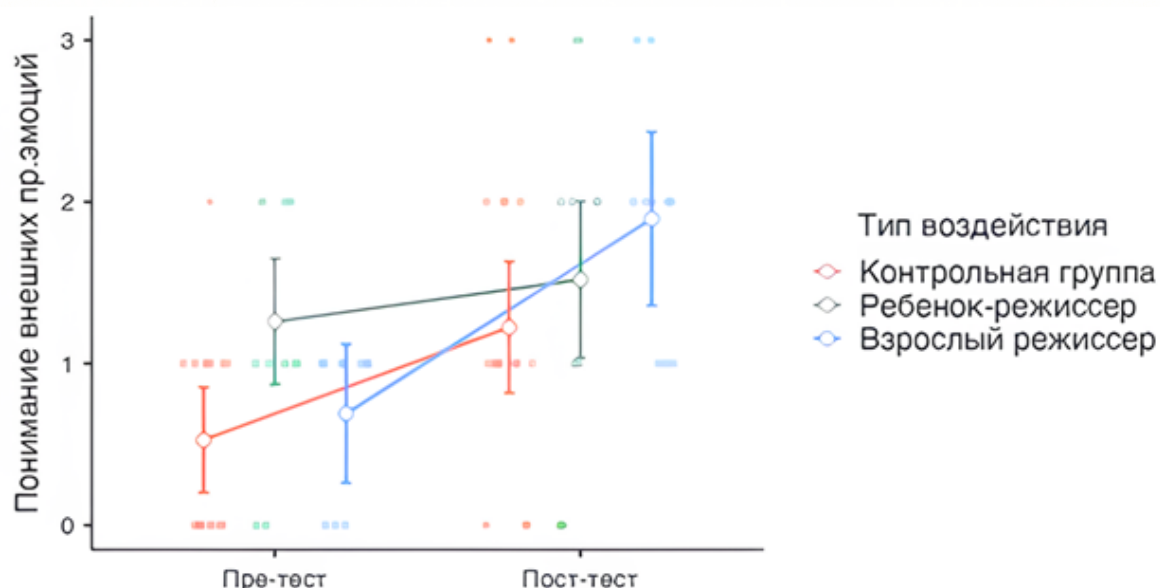
Первый этап анализа данных был реализован в несколько шагов. Первым шагом был использован One-Way ANOVA (Welch's) для подтверждения эквивалентности изучаемых показателей психического развития у детей в трех условиях. Ни по одному из показателей значимых различий между тремя группами выявлено не было. Вторым шагом были рассмотрены описательные статистики по анализируемым показателям развития в условиях до и после воздействия (соответственно T1 и T2). Данные успешно прошли проверку на предмет потенциально возможного в экспериментальном дизайне «эффекта потолка». Третьим шагом был применен парный t-критерий Стьюдента для получения информации о том, какие показатели психического развития значимо различались у детей до и после воздействия. То есть были сопоставлены результаты выполнения методик у одних и тех же детей до и после участия в эксперименте. Значимые различия были выявлены по показателю «Понимание внешних причин эмоций» теста на понимание эмоций и «Разработанность» методики на воображение (см. табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление результатов выполнения методик у одних и тех же детей
до и после участия в эксперименте (Т1 и Т2)

Paired Samples T-Test				
		statistic	df	p
T1 Когнитивная гибкость	T2 Когнитивная гибкость	-1.763	24.0	0.091
T1 Внешние причины	T2 Внешние причины	-4.371	40.0	< .001
T1 Ментальные причины	T2 Ментальные причины	1.497	40.0	0.142
T1 Рефлексия эмоций	T2 Рефлексия эмоций	-1.155	40.0	0.255
T1 Общее понимание эмоций	T2 Общее понимание эмоций	-1.923	40.0	0.062
T1 Слухоречевая память	T2 Слухоречевая память	-0.865	33.0	-0.865
T1 Разработанность среднее (воображение)	T2 Разработанность среднее (воображение)	-1.820	11.0	-1.820
T1 Разработанность медиана (воображение)	T2 Разработанность медиана (воображение)	-2.966	11.0	-2.966
T1 Разработанность максимальный результат (воображение)	T2 Разработанность максимальный результат (воображение)	0.000	11.0	0.000
T1 Оригинальность, количество включений (воображение)	T2 Оригинальность, количество включений (воображение)	1.301	11.0	-1.763
Note. $H_a: \mu \text{ Measure 1} - \text{Measure 2} \neq 0$				

Однако дисперсионный анализ повторных измерений (One-way repeated measures ANOVA), где в качестве фактора был учтен тип экспериментального воздействия, не выявил значимого роста показателей когнитивной гибкости, слухоречевой рабочей памяти, общей способности к пониманию эмоций, а также показателей воображения ($p > 0.05$). Единственными показателями психического развития детей, изменения в которых оказались близки к значимым в результате участия в эксперименте, были компоненты понимания эмоций, а именно: понимание внешних причин эмоций и понимание ментальных причин эмоций (см. рис. 1). В обоих случаях дети, задействованные в экспериментальном условии “Взрослый-режиссер”, после окончания эксперимента показали более выраженный прогресс по сравнению с детьми из других групп ($F(2,38) = 2,97$, $p = 0,063$, $\eta^2 = 0,037$ и $F(2,38) = 2,93$, $p = 0,066$, $\eta^2 = 0,052$ соответственно).



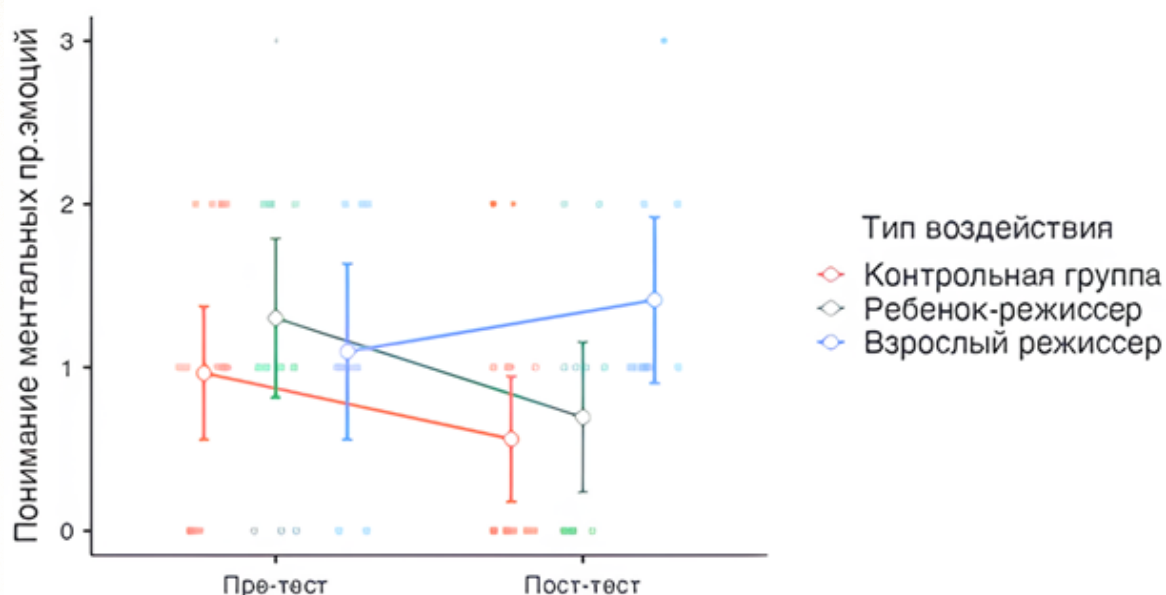


Рисунок 1 Визуализация изменений в развитии способности понимать внешние и ментальные причины эмоций у детей в зависимости от типа экспериментального воздействия

Аналогичный дисперсионный анализ с контролем уровня развития горячей саморегуляции у детей на момент участия в эксперименте подтвердил, что тип экспериментального воздействия является достоверно значимым фактором, влияющим на развитие способности к пониманию внешних причин эмоций ($F(1,36) = 3,87$, $p = 0,030$, $\eta^2 = 0,035$).

Таблица 2

Частота встречаемости (% от общего количества высказываний) разных типов высказываний в экспериментальных игровых условиях (“Взрослый-режиссер” и “Ребенок-режиссер”)

Тип высказывания	Высказывание в игровом контексте	Высказывание вне игрового контекста на посторонние темы	Высказывание вне игрового контекста о себе	Высказывание об эмоциях
Минимум	70	0	0	0
Максимум	100	15	28	30
Среднее	92,4	4,4	4,5	8,7
Медиана	95	3	3	7

На втором этапе был проведен качественный анализ игр для оценки одного из ключевых развивающих механизмов игры - способности ребенка оставаться в игровом контексте и удерживать сюжетную линию. В качестве интегрального показателя по первой и пятой встречам была взята суммарная частота появления высказываний разного типа (процент от общего количества высказываний): высказывания в игровом контексте и вне игрового контекста на посторонние темы или о себе, высказывания об эмоциях. Статистически значимых различий в проценте высказываний каждого типа в зависимости от экспериментального условия обнаружено не было, также как и связей с полом и возрастом детей. В качестве общих

тенденций, обнаруженных в процессе анализа видеозаписей, можно выделить следующее. У всех детей существенно преобладали высказывания в игровом контексте. Дети редко отвлекались на посторонние темы и редко говорили о себе, в то время как высказываний об эмоциях было зафиксировано существенно больше у почти всех участвовавших в играх детей (см. табл. 2).

Таким образом, дети в обоих игровых условиях в большой степени были вовлечены в игровой контекст и, как и предполагалось, в их играх присутствовал акцент на смыслах человеческой деятельности, отношениях между персонажами и их чувствах.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В результате проведенного эксперимента удалось установить, что проведение игровых сессий повлияло только на отдельные компоненты понимания эмоций. Это дает основания говорить, что несмотря на участие взрослого, поддерживающего игру ребенка, развивающее влияние игры с воображаемой ситуацией в 3-4 года еще не значительно. Вероятно, это объясняется тем, что и сама игра, и такие сложные психические функции как воображение, саморегуляция и понимание эмоций находятся на самых начальных этапах своего формирования [45; 28]. Т.е. эти функции еще далеки от зоны ближайшего развития, которая и не может быть широкой в игре в этом возрасте. Так, ранее нами было показано, что уровень развития свободной режиссерской игры для детей 3-4 лет можно определить в целом как низкий вне зависимости от уровня индивидуальных показателей развития: воображаемая ситуация не носит целостный сюжетный характер, игровой замысел не развернут и, как правило, неустойчив, игра часто напоминает предметно-манипулятивную деятельность, а ролевые взаимодействия персонажей наблюдаются редко и крайне редко – в развернутом виде [46]. Возможно также, что методы оценки исследуемых показателей развития недостаточно чувствительны к минимальным изменениям, которых возможно ожидать от небольшого по длительности экспериментального воздействия.

Тем не менее было установлено, что игра положительно влияет на развитие способности к пониманию внешних причин эмоций. И чем более активным участником является взрослый (условие “Взрослый-режиссер”), тем выше развивающий потенциал игры. Подобная закономерность была обнаружена и в более старшем возрасте в условиях коллективной сюжетно-ролевой игры [7; 37]. Отметим, что именно понимание внешних причин эмоций является первой стадией развития понимания эмоций, которая приходится на период 3-5 лет [18; 20]. Кроме того, экспериментаторы специально фокусировали внимание ребенка на чувствах и отношениях персонажей.

В ходе анализа полученных данных было также установлено, что эффект от участия в совместной со взрослым игре выше для детей с более развитой горячей саморегуляцией. Эти результаты показывают, что психологическая готовность к игре [45] также является важным фактором, влияющим на развивающий потенциал игры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что, планируя использование игры в развивающих целях, важно учитывать доступную ребенку возрастную и индивидуальную зону ближайшего развития. Это позволит понимать, какой формат игры с воображаемой ситуацией и какие интервенции взрослого будут максимально эффективными.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В возрасте 3-4 лет – начальный этап формирования и самой игры с воображаемой ситуацией, таких психических функций как воображение, саморегуляция и понимание эмоций. Результаты проведенного формирующего эксперимента в целом показали низкую эффективность игрового воздействия даже в условиях активного участия в игре экспериментатора. Тем не менее было установлено, что игра положительно влияет на развитие способности к пониманию внешних причин эмоций. При этом чем более активным участником является взрослый и чем выше способность к горячей саморегуляции у ребенка, тем выше развивающий потенциал игры.

Ограничениями данного исследования являются небольшая выборка и небольшая продолжительность экспериментального воздействия. Кроме того, организация игр предполагала активный вербальный контакт ребенка с экспериментатором, что в силу возрастных ограничений в развитии речи для многих детей представляло трудность.

ФИНАНСИРОВАНИЕ

Работа выполнена при поддержке проекта РНФ № 22-78-10097 [This work was supported by the Russian Science Foundation project no. 22-78-10097].

ЛИТЕРАТУРА

1. Vygotsky L. S. Play and Its Role in the Mental Development of the Child // International Research in Early Childhood Education. 2016. № 7 (2). P. 3-25.
2. Эльконин, Д. Б. Психология игры. М: Педагогика. 1978. 304 с.
3. Pyle A., Danniels E. A. Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play // Early Education and Development Routledge. 2017. №. 28 (3). P. 274–289.
4. Zosh J. M. et al. Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum // Frontiers in Psychology. 2018. №. 9. Article № 1124.
5. Fleer, M. How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods – A Programmatic Study Overview. New Ideas in Child and Educational Psychology. 2022. № 2 (1-2). pp. 3-29. doi: 10.11621/nicep.2022.0201
6. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // Psychological bulletin. 2013. №. 139 (1). P. 1.
7. Sukhikh V. L., Veresov N. N., Veraksa N. E. Dramatic perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence // Frontiers in psychology. 2022. № 13. P. 1057209
8. Выготский Л. С. Лекции по психологии. 1997.
9. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. Методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез. 2007. 128 с.
10. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5. (2023) Psychology in Russia: State of the Art, 2023, 16(3), 122–131.
11. Colliver, Y., Veraksa, N. Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play // Early Child Development and Care. 2021. № 191. P. 1-15. doi: 10.1080/03004430.2021.1887166.
12. Vohs K. D., Baumeister R. F. Handbook of self-regulation. Research, Theory, and Applications. The Guilford Press. 2004. 592 p.
13. McClelland M. M. et al. Self-regulation: Integration of cognition and emotion // The handbook of life-span development. 2010. pp. 509-553
14. Bukhalenkova, D. A., Aslanova, M. S., Airapetyan, Z. V., & Gavrilo, M. N. Do preschool teachers' beliefs about age-related emotional development impact preschoolers' emotion understanding? Russian Psychological Journal. 2021. № 18 (2). pp. 53–66. doi: 10.21702/rpj.2021.2.4
15. Denham et al. Ways of Forming Social-Emotional Development Inin Preschool Children. International Journal of

- Multilingual Education; Promoting The Emotional Wellbeing of Preschooler. 2016. № 46 (3). pp. 299-317. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.280
16. Denham S. A. et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? // *Child development*. 2003. № 74 (1). P. 238-256.
 17. Moffitt T. E. et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety // *Proceedings of the national Academy of Sciences*. 2011. № 108 (7). P. 2693-2698. doi: 10.1073/pnas.1010076108
 18. Bukhalenkova D. et al. Emotion Understanding in Bilingual Preschoolers // *Behavioral Sciences*. 2022 № 12 (4). P. 115.
 19. Schultz D. et al. Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal // *Development and psychopathology*. 2001. №. 13 (1). P. 53-67.
 20. Pons F., Harris P. L. Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects // *Handbook of emotional development*. 2019. P. 431-449.
 21. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive psychology*. 2000. №. 41 (1). P. 49-100.
 22. Anderson V., Jacobs R., Anderson P. J. (ed.). Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective. // NY: Psychology Press. 2010. 544 p.
 23. Best J. R., Miller P. H., Jones L. L. Executive functions after age 5: Changes and correlates // *Developmental review*. 2009. №. 29 (3). P. 180-200.
 24. Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. Interconnection of metacognition and executive functions in childhood: cultural-historical context. *Vestnik Moskovskogo Universiteta – Moscow University Psychology Bulletin*. 2021. № 14 (1). pp. 79–113. doi: 10.11621/vsp.2021.01.04
 25. Veraksa A., Nechaeva D., Yakushina A. The Influence of Music Classes on the Regulatory Functions and Language Abilities of Children Aged 5-12: The Review of Research Studies. *Education and Self Development*. 2023. № 18 (2). pp. 56-68. doi: 10.26907/esd.18.2.05
 26. Willoughby M. et al. Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement // *Developmental neuropsychology*. 2011. №. 36 (2). P. 162-180. doi: 10.1080/87565641.2010.549980
 27. Hongwanishkul, D. et al. Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. // *Dev. Neuropsychol*. 2005. № 28, p. 617–644. doi: 10.1207/s15326942dn2802_4
 28. Gavrilova M. N., Sukhikh V. L., Veresov N. N. Toy preferences among 3-to-4-year-old children: The impact of socio-demographic factors and developmental characteristics // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. № 16 (2). P. 72–84. doi: 10.11621%2Fpir.2023.0206
 29. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Педагогика, 1991.
 30. Veraksa A. et al. Which play is better?: Different play types and development of executive functions in early childhood // *International journal of early years education*. 2022. № 30 (1). P. 560–576
 31. Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. Playing Online as Preparation for Mathematics: The Cultural-Historical Approach as an Alternative to Constructivism. 2023. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023, 16(3), 56–73.
 32. Thibodeau-Nielsen R. B. et al. Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2020. № 68. P. 101137.
 33. Nicolopoulou A. et al. Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence // *Early childhood research quarterly*. 2015. № 31. P. 147-162.
 34. Veraksa N. E., Veresov N. N., Sukhikh V. L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood // *International journal of early years education*. 2022. P. 1–18. doi: 10.1080/09669760.2022.2025582
 35. Veraksa N. E. Development of cognitive capacities in preschool age // *International Journal of Early Years Education*. 2011. № 19 (1). P. 79-87. doi: 10.1080/09669760.2011.571003
 36. Veraksa, N.E. Dialectical structure of preschool play. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*. 2022. № 3 (47). pp. 4–12. doi: 10.11621/npj.2022.0302
 37. Veresov N. et al. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. // *Frontiers in psychology*. 2021. № 12. P. 779023. doi: 10.3389/fpsyg.2021.779023
 38. Веракса Н. Е., Вересов Н. Н., Сухих В. Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // *Культурно-историческая психология*. 2023. № 19 (1). С. 54–61. doi: 10.17759/chp.2023190108
 39. Korkman M. et al. Nepsy-II. // San Antonio, TX : Pearson. 2007. 7 p.
 40. Maccoby E., Dowley G. M., Hagan, J. W. Activity level and intellectual functioning in normal preschool children. *Child Dev*. 1965. № 36. P. 761–770.
 41. Zelazo P. D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children // *Nature protocols*. 2006. № 1 (1). P. 297-301. doi: 10.1038/nprot.2006.46
 42. Pons F., Harris P. Test of emotion comprehension: TEC. // University of Oxford. 2000.
 43. Veraksa N. et al. Associations between Emotional Scaffolding, Classroom Quality and Dialectical Thinking Support in Kindergarten // *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 2021. № 16 (5). P. 2091-2099.
 44. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника. // М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж. 1996. 197 с.
 45. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология игры: культурно-исторический подход. 2017. 390 с.
 46. Sukhikh V.L., Veresov N.N., Gavrilova M.N. Playing with a doll family: key characteristics of junior preschoolers' play behaviour. *Vestnik RUDN*, in press.

REFERENCES

1. Vygotsky L. S. Play and Its Role in the Mental Development of the Child. *International Research in Early Childhood Education*, 2016, vol. 7, no. 2, pp. 3-25.
2. Elkonin, D. B. Psychology of play. Moscow, Pedagogy publ., 1978, 304 p. (in Russ.)
3. Pyle A., Danniels E. A. Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development Routledge*, 2017, vol. 28, no. 3, pp. 274–289.
4. Zosh J. M. et al. Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, Article № 1124.
5. Fleer, M. How Conceptual Play Worlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods – A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022, vol. 2, no. 1-2, pp. 3-29. DOI: 10.11621/nicep.2022.0201
6. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 2013, vol. 139, no. 1, p. 1.
7. Sukhikh V. L., Veresov N. N., Veraksa N. E. Dramatic perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in psychology*, 2022, vol. 13, p. 1057209
8. Vygotsky L. S. Lectures on psychology, 1997. (in Russ.)
9. 10.Dyachenko O. M. Development of the imagination of a preschooler. Methodological manual for educators and parents. Moscow, Mosaic-Synthesis Publ., 2007. 128 p. (in Russ.)
10. Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3-4 to 4-5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. (3), 122–131.
11. Colliver, Y., Veraksa, N. Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early Child Development and Care*, 2021, vol. 191, pp. 1-15. DOI: 10.1080/03004430.2021.1887166.
12. Vohs K. D., Baumeister R. F. Handbook of self-regulation. Research, Theory, and Applications. The Guilford Press, 2004. 592 p.
13. McClelland M. M. et al. Self-regulation: Integration of cognition and emotion The handbook of life-span development, 2010, pp. 509-553.
14. Bukhalenkova, D. A., Aslanova, M. S., Airapetyan, Z. V., & Gavrilova, M. N. Do preschool teachers' beliefs about age-related emotional development impact preschoolers' emotion understanding? *Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 2, pp. 53–66. DOI: 10.21702/rpj.2021.2.4
15. Denham et al. Ways of Forming Social-Emotional Development In Preschool Children. *International Journal of Multilingual Education; Promoting The Emotional Wellbeing of Preschooler*, 2016, vol. 46, no. 3, pp. 299-317. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.280
16. Denham S. A. et al. Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 2003, vol. 74 no. 1, pp. 238-256
17. Moffitt T. E. et al. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 2011, vol. 108 no. 7, pp. 2693-2698. DOI: 10.1073/pnas.1010076108
18. Bukhalenkova D. et al. Emotion Understanding in Bilingual Preschoolers. *Behavioral Sciences*, 2022, vol. 12 no. 4, p. 115.
19. Schultz D. et al. Emotion knowledge in economically disadvantaged children: Self-regulatory antecedents and relations to social difficulties and withdrawal. *Development and psychopathology*, 2001, vol. 13, no. 1, pp. 53-67.
20. Pons F., Harris P. L. Children's understanding of emotions or Pascal's "error": Review and prospects. *Handbook of emotional development*, 2019, pp. 431-449.
21. Miyake A. et al. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 2000, vol. 41, no. 1, pp. 49-100.
22. Anderson V., Jacobs R., Anderson P. J. (ed.). Executive functions and the frontal lobes: A lifespan perspective. NY: Psychology Press, 2010, 544 p.
23. Best J. R., Miller P. H., Jones L. L. Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental review*, 2009, vol. 29, no. 3, pp. 180-200.
24. Veraksa, A.N., Veraksa, N.E. Interconnection of metacognition and executive functions in childhood: cultural-historical context. *Vestnik Moskovskogo Universiteta – Moscow University Psychology Bulletin*, 2021, vol. 14, no. 1, pp. 79–113. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.04
25. Veraksa A., Nechaeva D., Yakushina A. The Influence of Music Classes on the Regulatory Functions and Language Abilities of Children Aged 5-12: The Review of Research Studies. *Education and Self Development*, 2023, vol. 18, no. 2, pp. 56-68. DOI: 10.26907/esd.18.2.05
26. Willoughby M. et al. Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 2011, vol. 36, no. 2, pp. 162-180. DOI: 10.1080/87565641.2010.549980
27. Hongwanishkul, D. et al. Assessment of hot and cool executive function in young children: age-related changes and individual differences. *Dev. Neuropsychol*, 2005, vol. 28, pp. 617–644. DOI: 10.1207/s15326942dn2802_4
28. Gavrilova M. N., Sukhikh V. L., Veresov N. N. Toy preferences among 3-to-4-year-old children: The impact of socio-demographic factors and developmental characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023, vol. 16, no. 2, pp. 72–84. DOI: 10.11621%2Fpir.2023.0206
29. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Pedagogy publ., 1991. (in Russ.)

30. Veraksa A. et al. Which play is better?: Different play types and development of executive functions in early childhood. *International journal of early years education*, 2022, vol. 30, no. 1, pp. 560–576
31. Solovieva, Yu., Quintanar, L., Plotnikova, V.A. Playing Online as Preparation for Mathematics: The Cultural-Historical Approach as an Alternative to Constructivism. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023, vol. 16, no. 3, pp. (3), 56–73.
32. Thibodeau-Nielsen R. B. et al. Fantastical pretense's effects on executive function in a diverse sample of preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2020, vol. 68, p. 101137
33. Nicolopoulou A. et al. Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early childhood research quarterly*, 2015, vol. 31, pp. 147–162.
34. Veraksa N. E., Veresov N. N., Sukhikh V. L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International journal of early years education*, 2022, pp. 1–18. DOI: 10.1080/09669760.2022.2025582
35. Veraksa N. E. Development of cognitive capacities in preschool age. *International Journal of Early Years Education*, 2011, vol. 19, no. 1, pp. 79–87. DOI: 10.1080/09669760.2011.571003
36. Veraksa, N.E. Dialectical structure of preschool play. *Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal (National psychological journal)*, 2022, vol. 3, no. 47, pp. 4–12. DOI: 10.11621/npj.2022.0302
37. Veresov N. et al. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. *Frontiers in psychology*, 2021, vol. 12, p. 779023. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.779023
38. Veraksa N. E., Veresov N. N., Sukhikh V. L. Cultural actions in the play of preschool children. *Cultural-historical psychology*, 2023, vol. 19, no. 1, pp. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2023190108 (in Russ.)
39. Korkman M. et al. Nepsy-II. San Antonio, TX : Pearson publ., 2007, 7 p.
40. Maccoby E., Dowley G. M., Hagan, J. W. Activity level and intellectual functioning in normal preschool children. *Child Development*, 1965, vol. 36, pp. 761–770.
41. Zelazo P. D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature protocols*, 2006, vol. 1, no. 1, pp. 297–301. DOI: 10.1038/nprot.2006.46
42. Pons F., Harris P. Test of emotion comprehension: TEC. University of Oxford, 2000.
43. Veraksa N. et al. Associations between Emotional Scaffolding, Classroom Quality and Dialectical Thinking Support in Kindergarten. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2021, vol. 16, no. 5, pp. 2091–2099
44. Dyachenko O. M. Development of the imagination of a preschooler. Moscow: International Educational and Psychological College, 1996, 197 p. (in Russ.)
45. Kravtsov G. G., Kravtsova E. E. Psychology of the game: cultural-historical approach, 2017, 390 p. (in Russ.)
46. Sukhikh V.L., Veresov N.N., Gavrilova M.N. Playing with a doll family: key characteristics of junior preschoolers' play behaviour. *Vestnik RUDN*, in press.

Информация об авторах

Сухих Вера Леонидовна
(Россия, Москва)

Младший научный сотрудник кафедры психологии
образования и педагогики
Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: sukhikhvera@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5036-5743
ResearcherID: AAH-1586-2021
Scopus Author ID: 57222128427

Гаврилова Маргарита Николаевна

(Россия, Москва)

Кандидат психологических наук, младший научный
сотрудник кафедры психологии образования и
педагогики
Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: gavrilovamrg@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8458-5266
ResearcherID: AAR-6654-2020
Scopus Author ID: 7209637887

Ивенская Полина Романовна

(Россия, Москва)

Лаборант кафедры психологии образования и
педагогики
Московский государственный университет имени
М.В. Ломоносова
E-mail: polina.iveneskaja@gmail.com

Information about the authors

Vera L. Sukhikh

(Russia, Moscow)

Junior researcher of the Department of Psychology of
Education and Pedagogy
Lomonosov Moscow State University
E-mail: sukhikhvera@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-5036-5743
ResearcherID: AAH-1586-2021
Scopus Author ID: 57222128427

Margarita N. Gavrilova

(Russia, Moscow)

Cand. Sci. (Educ.), Junior Researcher of the Department
of Psychology of Education and Pedagogy
Lomonosov Moscow State University
E-mail: gavrilovamrg@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8458-5266
ResearcherID: AAR-6654-2020
Scopus Author ID: 7209637887

Polina R. Ivenskaya

(Russia, Moscow)

Laboratory Assistant, Department of Educational
Psychology and Pedagogy
Lomonosov Moscow State University
E-mail: polina.iveneskaja@gmail.com