



Косвенная поддержка игры: влияние сочинения историй на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников

А.Н. Якшина^{1✉}, В.Н. Смирнова^{1,2}

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

² Детский сад №56, Кострома, Российская Федерация

✉ anna.iakshina@gmail.com

Резюме

Актуальность. В настоящее время в большинстве дошкольных групп констатируется минимальный уровень качества условий для поддержки игры, стоит задача повышения качества сопровождения игры. В статье рассматривается развивающий потенциал регулярной практики сочинения историй как составляющей косвенной поддержки игры дошкольников.

Цель: анализ влияния регулярного опыта сочинения историй на развитие сюжетно-ролевой игры.

Методы: 38 детей 6-7 лет из двух дошкольных групп приняли участие в педагогическом эксперименте (продолжительность – 7 месяцев). Для стартовой и повторной диагностики уровня игры использовались методика Е.О. Смирновой и параметр двухтактности игры Л.И. Элькониновой; для оценки уровня развития воображения – методика Е.Е. Кравцовой «Где чье место». В экспериментальной группе создавались условия для развития сочинения детьми историй по их рисункам. Эффективность педагогического эксперимента оценивалась по наличию сдвига в уровне развития игры и воображения в экспериментальной и контрольной группах.

Результаты: на основе анализа 600 детских историй были выделены 3 типа историй по рисунку и описаны 5 траекторий развития детского сочинительства. В ходе эксперимента дети переходили от описания рисунка или последовательности действий к развернутым историям с кульминационной структурой. Только в экспериментальной группе выявлены значимые различия в уровне развития игры и воображения до и после педагогического эксперимента ($p < 0,01$).

Выводы. Регулярное сочинение историй – значимое условие развития когнитивного аспекта игры, связанного с замещением, символическими действиями ребенка, особенностями сюжета, а также аффективной стороны игры, связанной с созданием ситуации вызова и ответа на него. Сочинение историй может рассматриваться как дополнительное условие (часть косвенной поддержки), расширяющее возможности играющих детей. Результаты могут быть использованы при разработке стратегии комплексного сопровождения детской игры в дошкольных организациях.

Для цитирования: Якшина, А.Н., Смирнова, В.Н. (2024). Косвенная поддержка игры: влияние сочинения историй на развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников. *Современное дошкольное образование*, 122(2), 33–47. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-2122-33-47>

© Якшина, А.Н., Смирнова, В.Н., 2024

Ключевые слова:

игра, сочинение историй, сюжетно-ролевая игра, сопровождение игры, дошкольный возраст

Поступила: 4.02.2024.

Принята к публикации:

20.02.2024.

Введение

Для развития детской игры с воображаемой ситуацией (Выготский, 2001; Кравцов, Кравцова, 2017) необходимо комплексное сопровождение, включающее в себя не только создание предметно-пространственной среды, но и структурирование программы, совместную игру педагога с детьми как партнера и посредника, поддержку взаимодействия детей, а также косвенную поддержку игры (Кравцов, Кравцова, 2017; Сингер, ДеХаан, 2019; Bredikyte, 2022). Суть комплексного подхода к сопровождению игры состоит в том, что разные аспекты условий одновременно создаются в группе

и усиливают друг друга, работая на поддержку игры в дошкольной группе постоянного состава. При этом исследователи констатируют минимальный уровень качества условий для игры в детских садах, выделяя косвенную поддержку как один из дефицитов (Якшина, Ле-ван, 2023). Косвенная поддержка игры (без присоединения взрослого к игре) (Бодрова, Леонг, 2003) предполагает подчеркивание ценности детской игры, помощь в создании игрового пространства решений конфликтов, а также создание событийной жизни в детском саду, недирижистское расширение детского опыта и создание ситуаций для его осмысления. При этом





Indirect play support: the influence of storytelling on pretend play development in preschool age

Anna N. Iakshina^{✉1}, Valentina N. Smirnova^{1,2}

¹ Moscow City University, Moscow, Russian Federation

² Kindergarten 56, Kostroma, Russian Federation

✉ anna.iakshina@gmail.com

Abstract

Relevance. Currently, in most preschool groups there is a minimum level of quality conditions for supporting play. The task is to improve the quality of play support. The article examines the developing potential of regular practice of storytelling as a part of indirect play support in preschool setting.

The aim of the study: to analyze the influence of regular storytelling experience on the development of pretend play.

Methods. 38 children aged 6-7 years from two preschool groups took part in a pedagogical experiment (duration – 7 months). For the initial and repeated assessment of the level of play development we used E.O. Smirnova's diagnostic tool and the "challenge-response" parameter (L.I. Elkoninova); to assess the level of imagination development – the tool "Where is whose place?" (E.E. Kravtsova). In the experimental group, conditions were created for regular practice of storytelling based on children's drawings. The results of the pedagogical experiment were assessed by the presence of a shift in the level of development of play and imagination in the experimental and control groups before and after the pedagogical experiment.

Results. Based on the analysis of more than 600 children's stories, 3 types of children's stories were identified and 5 trajectories of development of children's storytelling were described. During the experiment, children moved from a description and sequence of actions to more complex structure with culmination. Statistical analysis revealed significant differences in the level of development of play and imagination before and after the pedagogical experiment ($p < 0.01$) only in the experimental group.

Conclusions. Regular storytelling is a significant condition for the development of the cognitive aspect of the play associated with substitution, symbolic actions of the child, plot features, as well as the affective side of play associated with the creation of a situation of challenge and response. Storytelling can be seen not as the only necessary condition for the development of play, but as an additional condition (part of indirect support) that expands the capabilities of children playing. The results can be used in developing a strategy for complex play support in preschool organizations.

For citation: Iakshina, A.N., Smirnova, V.N. (2024). Indirect play support: the influence of storytelling on pretend play development in preschool age. *Preschool Education Today*, 18(2), 33–47 (in Russ.). <https://doi.org/12782-4519-2024-2122-33-47>

© Iakshina, A.N., Smirnova, V.N., 2024

Keywords:

play, storytelling, pretend play, play support, preschool age

Received: 4.02.2024.

Accepted: 20.02.2024.



если между исследователями есть согласие относительно особой важности играющего взрослого-партнера, необходимости непрерывного времени на игру и доступности неструктурированных материалов (Смирнова, 2007; Bredikyte, 2022), то существует дефицит эмпирических исследований, показывающих, какие другие детские деятельности, наполняющие повседневную жизнь ребенка в детском саду, вносят вклад в развитие игры, и условия для которых также важно создавать в дошкольной группе как часть косвенной поддержки игры. В качестве такой деятельности мы рассматриваем сочинение историй.

Подходы к работе с историями для развития игры

Существует довольно большой пласт работ, посвященных роли чтения художественных текстов и работы с готовыми историями (народными сказками, терапевтическими сказками) в развитии дошкольников, в том числе игры. Метаанализ 11 исследований, проведенных за последние десять лет, показывает роль рассказывания историй в развитии эмоциональной регуляции, резильентности (способности эффективно восстанавливаться после встречи со значительным стрессом, травмой, угрозой жизни) и вообра-



жения детей (Ramamurthy et al., 2023). Причем, интервенции, предполагающие чтение и/или рассказывание историй, дают устойчивый развивающий и психотерапевтический эффект (Seale et al., 2022).

Практика рассказывания и разыгрывания сказок, художественных текстов широко используется для развития игры и воображения. Существующие подходы различаются по характеру использования историй и отношению к их точному разыгрыванию детьми.

В подходе «игра в сказку» Л.И. Элькониновой (2008), разыгрывая сказку, ребенок опробует заложенный в ней образец инициативности. Педагог читает и предлагает детям разыграть сказку, сохраняя ее структуру и выстраивая пространства игры в соответствии с ней, не допускается отклонений от сюжета. Задача педагога состоит в удержании игры в рамках канонического сюжета именно игровым, а не директивным способом. Л.И. Эльконинова отмечает динамику разыгрывания сказок детьми в разных возрастах: дети 4 лет не могут удержаться в рамках сюжета без помощи взрослого и легко переходят к спонтанной игре, дети 4–5 лет стремятся переиграть сюжет, избежать страшных моментов, а дети старшего возраста либо имитируют сказку, либо прекращают игру. В настоящее время также предпринимаются попытки интегрировать цифровые средства в работу со сказками для развития игры (Currin et al., 2023). Ф. Куррин и др. (2023) предполагали, что сказочные истории задают контекст для игры, и создали приложение с интерактивными историями, где детям предлагались примеры, как каждый персонаж действует из роли для решения проблемы, все истории были с открытым финалом. Дети также могли выбрать персонажа и составить план игры. Приложение использовалось в малых группах детей для разыгрывания историй, причем предлагалось как точное разыгрывание, так и придумывание своего продолжения. Оказалось, что дети после такой практики играли стереотипно. Таким образом, сама задача точного разыгрывания сказки не способствовала возникновению и развитию спонтанной игры. Точное следование определенному сценарию (сюжету знакомой сказки) вступает в противоречие с особенностью воображаемой ситуации, которая со-конструируется с детьми в самом процессе игры и никогда не дается в готовом виде с самого ее начала (Кравцов, Кравцова, 2017).

В качестве противоположного вышеописанным подходам к работе со сказками можно привести нарративную игру, предложенную М. Бредиките (2011). В рамках этого подхода также используются художественные тексты, но скорее как завязка для игровых событий. М. Бредиките отмечает важность привнесения культурных форм через чтение и игру по мотивам сказок, однако одновременно

подчеркивает необходимость поддержки детских игровых идей и предлагает подход – диалогическая драматизация (dialogical drama) (Bredikyte, 2011). М. Бредиките предлагает использовать сюжет сказок только как отправную точку, вдохновение, побуждая детей придумывать развитие сюжета самостоятельно, импровизируя в процессе игры, приглашая детей стать соавторами общего нарратива. М. Бредиките в своих работах показывает, что регулярная практика диалогической драматизации способствует развитию сюжетно-ролевой игры. Однако в этом подходе не анализируется роль создания детьми своих историй в развитии игры.

Связь спонтанного сочинения историй и детской игры

Существуют разные взгляды на отношения игры и детских нарративов (историй, которые дети сочиняют сами и рассказывают). Л.С. Выготский указывал на тесную связь рисунка, игры и придумывания и относил их к деятельности детского воображения (Выготский, 2001). М. Бенсон (1993) указывала на различия игры и сочинительства: структурная сложность сюжетов в нарративах опережает игровые сюжеты. М. Бенсон отдельно выделяет нарративную компетентность, проявляющуюся и в игре, и в детских историях. Е.В. Трифонова (2006) отмечает двойственность мотива детского рисования (изобразительный и игровой) и рассматривает деятельность, когда ребенок рисует и рассказывает, как подвид режиссерской игры, подчеркивая, что постановка игровой задачи превращает рисование из изобразительной деятельности в игру, а сочинительство выступает как способ реализации игровых действий. А. Николопулу (2015) рассматривает сочинение историй и игру как отдельные, но связанные друг с другом детские деятельности, и описывает характер связи между ними как движение от комплементарности к конвергенции.

Отдельные эмпирические исследования отмечают тесную взаимосвязь игры и сочинения историй. Так было показано, что креативность в детских нарративах связана с высоким уровнем ролевой игры (Mottweiler, Taylor, 2014). Однако в этом исследовании в качестве критерия развитой ролевой игры предлагалось наличие воображаемого друга, что скорее порождает новые вопросы и требует проведения дальнейших исследований. Данные, полученные нами ранее (Якшина, Смирнова, 2024), показывают, что существует взаимосвязь ролевой игры и нормативных и символических средств в детских историях. Однако, не все аспекты игры оказались связанными с разными типами средств в детских историях, что позволяет нам предполагать, что сочинение историй не может полностью сводиться к игре и отождествляться с ней.



Мы рассматриваем сочинение историй как вид продуктивной деятельности ребенка и предполагаем, что развитое сочинительство будет оказывать влияние на особенности игрового замещения и развернутость, событийность игровых сюжетов. Также, поскольку есть данные о связи сочинения историй и игры с творческими способностями, в частности воображением (Кравцов, Кравцова, 2017; Шиян, Баранова, 2022), мы предполагаем, что развитие воображения в ходе регулярного сочинения историй и возникновение у детей надситуативной внутренней позиции (по Е.Е. Кравцовой) может приводить к качественному изменению игровых замещений и особенностей игрового замысла.

Цель исследования – провести анализ влияния регулярного опыта сочинения историй на развитие сюжетно-ролевой игры старших дошкольников.

Гипотеза исследования: регулярная практика сочинения историй является условием развития ролевой игры в старшем дошкольном возрасте: развитие детского спонтанного сочинительства повлияет на качество игровых замещений, особенности игрового замысла и частоту появления вызовов в ролевой игре.

Выборка

В исследовании приняли участие 38 детей 6–7 лет (21 девочка) из двух групп детского сада, средний возраст – 6,6 года. Родители детей и сами дети дали согласие на участие в исследовании. Дети могли отказаться от дальнейшего участия в любой момент. Все данные были анонимизированы, имена детей изменены. Поскольку мы рассматриваем в качестве независимой переменной практику сочинения историй как часть уклада группы, а не разовые мероприятия или циклы занятий, а также как дополнительное, а не единственное условие для развития игры, то при формировании выборки для педагогического эксперимента мы поставили задачу подобрать две подготовительные группы детского сада, работающие по одной и той же программе, где были бы созданы базовые условия для детской игры и детям было бы доступно время для свободной деятельности (1 час и более). В качестве базовых условий для развития игры мы рассматривали доступность неструктурированных материалов, количество времени на игру, баланс свободной и организованной деятельности, поддержку детского взаимодействия (Кравцов, Кравцова, 2017; Сингер, ДеХаан, 2019). Экспертная оценка проводилась посредством наблюдения в каждой из групп в первой половине дня. Всего было отобрано две подготовительные группы, одна из которых в рамках педагогического эксперимента стала контрольной (после исключения на этапе анализа редко ходивших детей из выборки численность группы составила 18 детей), а вторая – экспериментальной (после исключения на этапе анали-

за редко ходивших детей из выборки численность группы составила 20 детей). Изначально по условиям для сочинения историй отобранные группы не различались (ни в одной из групп специально не практиковалось придумывание историй вместе с детьми, в укладе групп не было традиции сочинять и разыгрывать сказки).

Методы

Для исследования особенностей развития игровой деятельности дошкольников мы использовали методику диагностики игры Е.О. Смирновой (Смирнова и др., 2018), позволяющую оценить такие параметры сюжетно-ролевой игры, как игровые замещения (предметное, позиционное или пространственное), уровень взаимодействия (как организующее игру, так и внутриигровое), игровой замысел (уровень идеи, ее развернутость и воплощение) и устойчивость игрового замысла (как показатель эмоциональной вовлеченности детей в игру). Наблюдение за игрой проводилось в группах детей (4–6 человек) в знакомой им игровой комнате, в которой были доступны неструктурированные материалы для игры. Каждое наблюдение длилось не менее 50 минут. Максимальный суммарный балл по методике равен 31, минимальный – 0.

Также для оценки уровня развития игры, в частности ее аффективной стороны, мы дополнительно использовали параметр двухтактности игры (по Л.И. Элькониновой): создание ребенком вызова в игре и ответ на него (Эльконинова, 2016).

Методика «Где чье место» (Кравцова, 2019) позволяет оценить способность ребенка создавать образ с учетом нового контекста, наличие надситуативной позиции, позволяющей управлять образами воображения. Методика проводится индивидуально, ребенку предлагается найти необычные места для маленьких картинок на большой картине, провоцирующей ребенка на размещение картинок на стереотипных местах (собака – будка, рыбка – пруд). Ответы дословно записываются и анализируются. Методика позволяет выделить три уровня воображения: предметный (образ создается с опорой на предметную ситуацию, нет надситуативной позиции, низкий уровень), с опорой на прошлый опыт и надситуативная внутренняя позиция (высокий уровень, позволяющий ребенку управлять своими образами). В данной методике нет прямой инструкции сочинения историй, однако, как отмечает Е.Е. Кравцова, дети с 3 уровнем воображения, раскладывая картинки на необычные места, начинают соединять их в историю.

Перед началом диагностики было проведено обучение по работе с каждой из методик и анализу ее результатов, межэкспертная согласованность – 86%. Диагностика детей с использованием указанных методик проводилась дважды как



в контрольной, так и в экспериментальной группе: до начала и после завершения педагогического эксперимента.

Ход педагогического эксперимента

Педагогический эксперимент проводился в естественных условиях, то есть в привычной детям группе с участием знакомого педагога и постоянным составом детей (Fleer, 2002), условия для сочинения историй создавались только в экспериментальной группе. Следует отметить, что при формировании контрольной и экспериментальной групп мы руководствовались тем, что для исследования влияния сочинения историй на развитие игры необходимо контролировать условия для развития игры, созданные в дошкольных группах. При этом проведение педагогического эксперимента в лабораторных условиях или в группе с изначально низким качеством условий для развития игры невозможно, поскольку это стало бы побочной переменной, не позволяющей нам оценить сдвиг в уровне развития игры (у детей нет возможности играть в течение дня). Таким образом, мы приняли решение подобрать группы, где созданы базовые условия для игры, и уравнивать контрольную и экспериментальную группы по качеству условий для игры, чтобы исключить влияние побочных переменных в течение всего времени педагогического эксперимента. Иными словами, созданные нами в экспериментальной группе условия для сочинения историй выступили в качестве дополнительного условия развития игры, как составляющая косвенной поддержки игры при уже созданных базовых условиях. При этом изначальный уровень развития игры детей в этих группах несколько различался. Также в целом в выборке детей из экспериментальной и контрольной групп не было совсем неиграющих детей, что следует учитывать при оценке эффектов сочинения историй на развитие игры. Мы приняли решение считать группу детей с более низким уровнем развития игры экспериментальной и создавать в ней условия для спонтанного сочинения историй, а группу с более высоким уровнем развития игры – контрольной. Продолжительность педагогического эксперимента составила 7 месяцев (с ноября 2022 г. по май 2023 г.).

На основе проведенного анализа теоретических источников нами были выделены следующие аспекты, необходимые для зарождения практики сочинения историй в дошкольной группе: регулярность, ценность создаваемого продукта, совместность, обращенность к другому, интерес со стороны взрослого и других детей. За основу мы взяли опыт сочинения историй, который уже много лет существует как традиция в детском саду им. А.Н. Тубельского (Журавлева и др., 2023). В рамках педагогического эксперимента мы не

использовали разыгрывание историй и диалогическую драматизацию (Bredikyte, 2011), поскольку это могло выступить в качестве дополнительной переменной, влияющей на развитие игры. В течение 7 месяцев дети могли сочинять истории по своим рисункам, а взрослый их записывал со слов ребенка в блокнот. Дети могли принимать участие в сочинительстве по собственному желанию во время свободной деятельности. Блокноты с историями хранились в свободном доступе в группе. Чтение детских историй было включено в ежедневный образовательный процесс: они читались во время общего сбора перед обедом. Дети с интересом слушали истории друг друга и ожидали этого времени чтения. Любопытно, что некоторые дети, сначала отказавшись рисовать, после нескольких таких чтений взяли себе блокноты и стали рисовать рисунки и сочинять истории. Записывание истории по рисунку в блокноте и последующее ее чтение на общем сборе мы рассматривали как необходимое условие, позволяющее детям сфокусироваться именно на создании продукта (в отличие от игры, где важен сам процесс, в развитии сочинения истории как продуктивной деятельности особое значение имеет внимание к продукту (истории), его завершенности, соответствию замыслу ребенка).

В самом начале эксперимента оказалось, что только некоторым детям удавалось сочинить историю, и без помощи взрослого истории не сочинялись или представляли собой скорее описание рисунков. Поэтому на начальном этапе эксперимента было также принято решение провести несколько раз практику совместного придумывания историй в утреннем круге по случайным картинкам: задача была включить случайную картинку (любой ее элемент или ассоциацию, также можно было поменять картинку, если не придумывалось) в общую придуманную историю, а не описать картинку или рассказать по последовательности картинок. Такой способ сочинения, на наш взгляд, похож на со-конструирование игрового замысла в совместной игре, когда дети встраивают свои идеи в общий сюжет и одновременно сохраняют его и продолжают (Pramling et al., 2019). Картинки в этом случае выступали как опора для придумывания, а последовательность вытаскивания картинок и сочинение по очереди общей истории, на наш взгляд, создавали ситуацию коллективно-распределенной деятельности (Кравцов, Кравцова, 2017) и способствовали развитию индивидуального сочинительства в будущем. Переход от одного сочинителя к другому при сохранении общей истории также, на наш взгляд, придавал истории определенную структуру (от одного события к другому, переход обычно обозначался фразами «а потом...», «а дальше...», «и тут...»), которую детям было сложно создать в ситуации индивидуального сочинения без имеющегося опыта сочинительства. Важным условием на протяжении всего педагоги-



ческого эксперимента был заинтересованный взрослый, который с интересом слушал детские истории, записывал и читал, восхищался и любовался историями детей, сам с удовольствием участвовал в сочинении, акцентировал ценность итоговой истории как продукта.

Результаты

Качественный анализ динамики развития детских историй в экспериментальной группе

Во время педагогического эксперимента практика сочинения историй «выращивалась» в группе, со временем становясь частью ее уклада. Все истории детей записывались в блокноты и датировались, что позволило нам провести качественный анализ изменений детских историй у детей, без длительных перерывов посещавших экспериментальную группу. Из 20 детей 16 регулярно сочиняли истории, нами было проанализировано около 600 детских историй.

В ходе качественного анализа мы выделили три типа историй, которые сочиняли дети: истории-

описания (описывается рисунок, свойства изображенного предмета и/или персонажа); история-воспоминание (изображается сам ребенок, члены семьи и друзья, в истории рассказывается о событиях семьи, выходных и т.д.), истории с придуманными персонажами и событиями.

Сравнительный анализ

Сравнительный анализ историй в начале, середине и в конце педагогического эксперимента позволил выявить несколько траекторий развития детского сочинительства в экспериментальной группе в зависимости от интереса ребенка к сочинительству и изначального уровня развития рисунка и сочинения историй:

1. В начале эксперимента дети не включаются в сочинение и рисование, отказываются. Только в середине эксперимента появляются первые короткие истории, описания рисунков, рисунки несюжетные. К концу эксперимента рисунки несюжетные, однако растет частота сочинения историй и их развернутость, появляются разные придуманные сюжеты (Рисунок 1). Любопытно, что

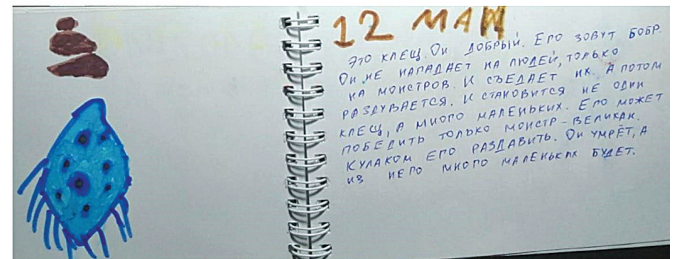
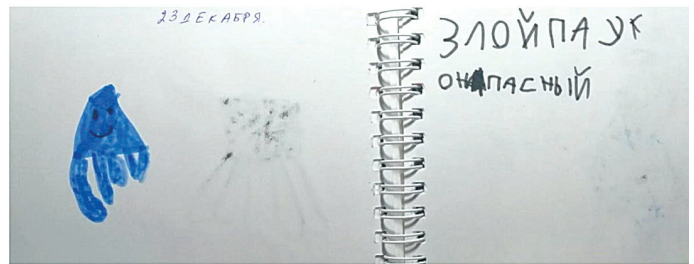


► Рисунок 1

Рисунки и истории Игоря. Первые рисунки и истории появились только во второй половине эксперимента

► Figure 1

Drawings and stories by Igor. The first drawings and stories appeared only in the second half of the experiment



► Рисунок 2

Рисунки и истории Сени

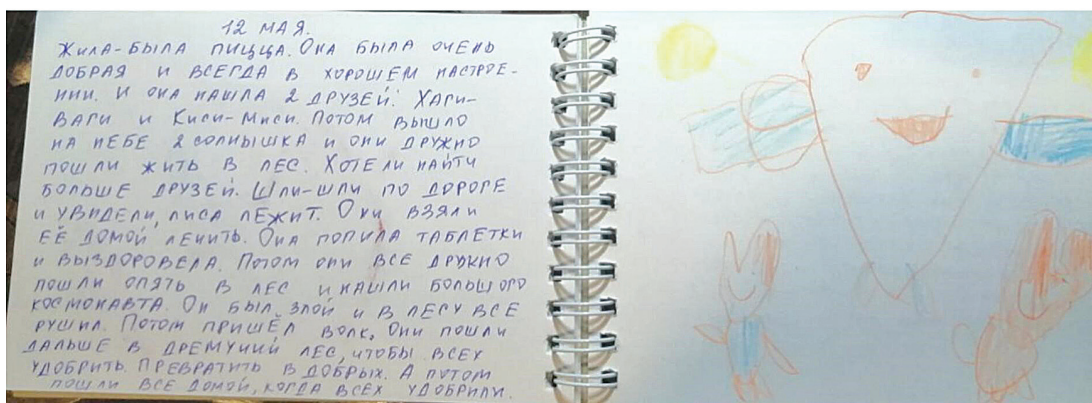
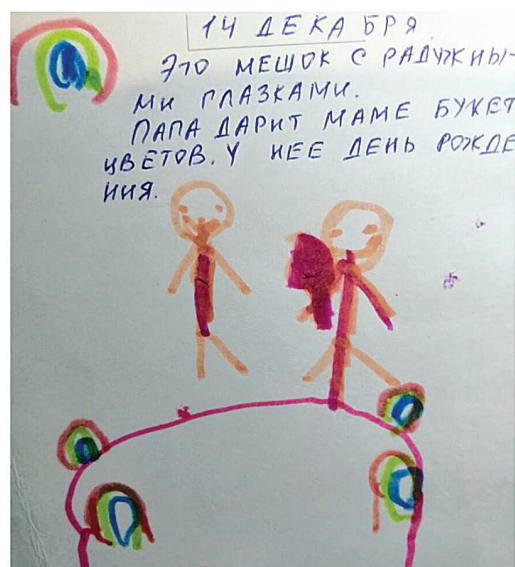
► Figure 2

Drawings and stories
of Senya

воспитатель отмечал резкие перемены в игре этих детей, произошедшие за время эксперимента: в начале дети этой группы не играли, предпочитая другие виды деятельности, или их игра сводилась к повторению стереотипных действий (катание машинок). К концу эксперимента ребенок стал

часто включаться в сюжетно-ролевую игру, появилась устойчивая компания играющих.

2. В начале эксперимента ребенок только рисовал и коротко называл рисунок, затем сам стал подписывать рисунок, названия дополнялись прилагательными. Рисунки несюжетные.

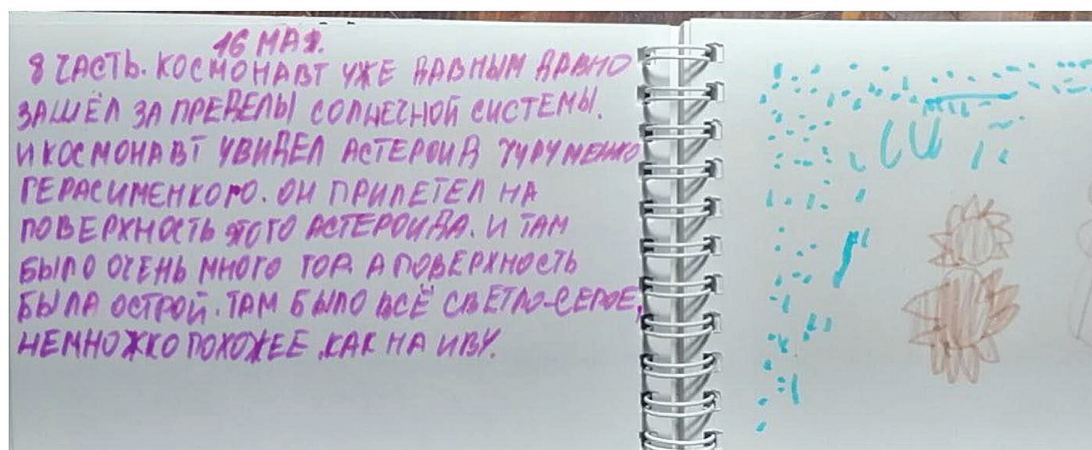
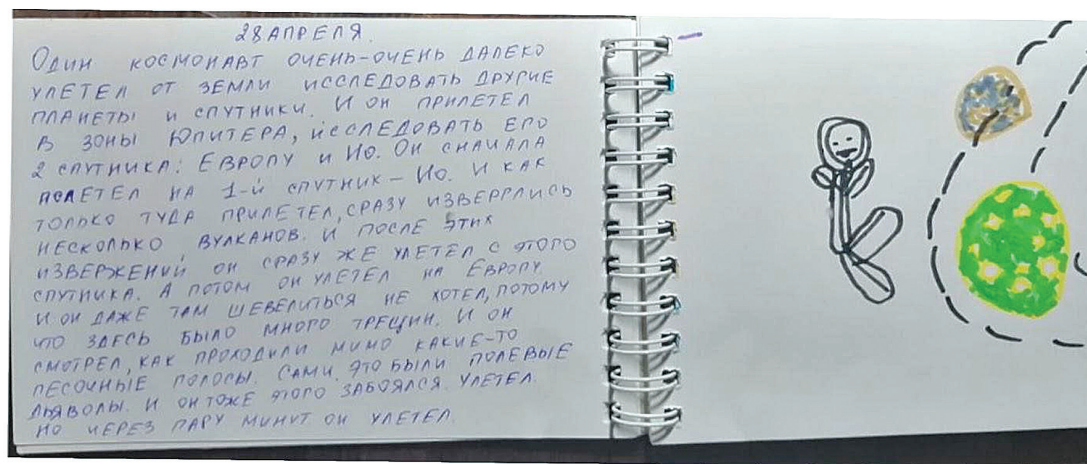
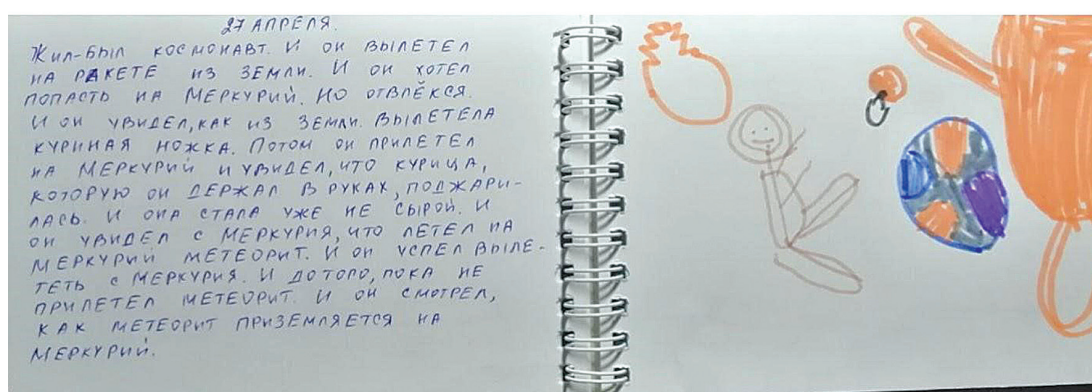
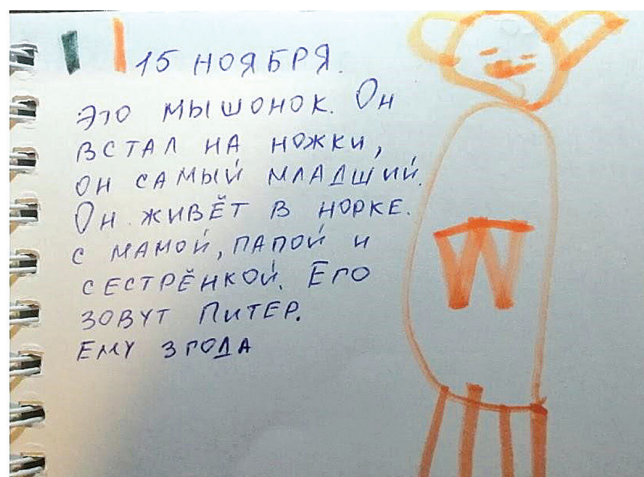


◀ Рисунок 3

Рисунки и истории
Оли в разные периоды
педагогического
эксперимента

◀ Figure 3

Drawings and stories of
Olya in different periods
of the pedagogical
experiment



◀ Рисунок 4

Рисунки и истории
Паши. К концу
эксперимента Паша
создал цикл историй
про космос из более
чем 8 частей

◀ Figure 4

Drawings and stories of
Pasha. By the end of the
experiment, Pasha had
created a series of stories
about space from more
than 8 parts



Затем появились более развернутые описания изображенного персонажа или предмета. К концу эксперимента – по-прежнему не сюжетные рисунки, но появились истории с придуманными персонажами, описанием их действий и возможностей (Рисунок 2).

3. В начале педагогического эксперимента дети только рисуют, не сочиняя историю, но интерес к рисованию и сочинительству проявляют сразу. Рисунки несюжетные. Затем (примерно через полтора месяца от начала эксперимента) появляются истории – воспоминания, описывающие реальные события (чаще всего истории про семью), рисунки становятся сюжетными. К концу эксперимента, появляются развернутые истории с придуманными персонажами и кульминационной структурой (Рисунок 3).

4. В начале эксперимента ребенок рисует и сочиняет короткие истории с придуманными персонажами на разные темы, рисунки несюжетные. Со временем истории становятся все более развернутыми, в рисунках появляется сюжет. К концу эксперимента появляется цикл историй на одну тему с общим главным героем, появляется устойчивая предпочитаемая тема (Рисунок 4).

Дети включаются в сочинение историй сразу или по прошествии 1–2 месяцев, сразу рисуют сюжетные рисунки и рассказывают истории, увеличивается продолжительность историй. Но к концу эксперимента отказываются от сочинения, только рисуют.

В нашей выборке для большинства детей была характерна третья траектория, остальные – представлены единичными случаями (1–2 ребенка). В целом можно отметить, что в результате педагогического эксперимента истории большинства детей стали более развернутыми, а рисунки – сюжетными: дети начинали создавать более сложный художественный образ, уделять много внимания его описанию, в историях появилась кульминационная структура. Большинство детей переходили от описания событий своей жизни и описания рисунка к придумыванию, от описания и последовательности действий к структуре, включающей завязку, кульминацию и развязку.

Уровень развития игры и воображения в контрольной и экспериментальной группах до и после педагогического эксперимента

До и после начала педагогического эксперимента была проведена диагностика уровня развития игры в контрольной и экспериментальной группах. Результаты педагогического эксперимента мы будем оценивать по наличию сдвига в уровне развития игры до и после проведенного эксперимента в контрольной и экспериментальной группе.

Результаты диагностики (средние значения и процент от числа детей группы, в скобках

указаны максимально возможные значения, согласно методике Е.О. Смирновой) особенностей игры и воображения в обеих группах до начала и после педагогического эксперимента представлены в таблице 1. Повторная диагностика проводилась через 7 месяцев. Поскольку повторная диагностика пришлось на конец учебного года (май-июнь), а диагностика игры занимает довольно много времени, часть детей перестали посещать группы на момент диагностики воображения. Результаты повторной диагностики уровня развития воображения представлены для групп следующего состава: контрольная группа (11 детей), экспериментальная группа (16 детей).

Согласно проведенной диагностике до начала эксперимента для большинства детей в обеих группах был скорее характерен средний уровень игры. Причем сильной стороной игры детей является игровое взаимодействие (в особенности внутриигровое взаимодействие). Основным дефицитом игры большинства детей является построение и развитие игрового замысла. Только примерно половина детей в каждой из групп в игре предлагали идеи и создавали вызов, менее четверти детей имели двухтактную игру, в которой они и создавали вызов, и отвечали на него. В обеих группах до начала педагогического эксперимента оказались дети как с первым, так и со вторым, а также третьим уровнем развития воображения. Причем процентное соотношение детей со вторым уровнем развития согласуется с результатами, полученными в ходе использования методики «Где чье место» в более ранних исследованиях (Якшина, 2015), а доля детей с третьим уровнем развития воображения оказалась выше.

Из сопоставления результатов стартовой и повторной диагностики видно, что за 7 месяцев, пока длился педагогический эксперимент, те или иные изменения произошли в обеих группах. В обеих группах увеличился процент детей, создающих вызов в своей игре, а также детей с двухтактной игрой, также в обеих группах стало больше детей со вторым и третьим уровнем развития воображения. Изменения в обеих группах могут быть объяснены теми базовыми условиями для игры, которые уже были созданы до начала педагогического эксперимента. Полученные результаты, хоть и нуждаются в проверке на более широкой выборке, тем не менее свидетельствуют о важности для детского развития баланса организованной и свободной деятельности, доступности неструктурированных материалов и поддержке детского взаимодействия. Однако, также обращает на себя внимание разница в интенсивности произошедших изменений в группах. В экспериментальной группе после завершения педагогического эксперимента стало на порядок больше детей с двухтактной игрой, а также третьим уровнем развития воображения, характеризующимся наличием внутренней



Таблица 1

Результаты стартовой и повторной диагностик особенностей развития игры и воображения

		Общий балл по методике Е.О. Смирновой (max=31)	Игровое замещение (max=9)	Игровое взаимодействие (max=6)	Игровой замысел (max=16)	% детей, создающих вызов в игре	% детей с двухтактной игрой	% детей с 1 уровнем развития воображения	% детей со 2 уровнем развития воображения	% детей с 3 уровнем развития воображения
Контрольная группа	До	23,3	7,1	5,6	10,3	44,5%	22,2%	44,5%	33,3%	22,2%
	После	23,8	7,3	5,3	11,2	50%	33,3%	18,2%	54,6%	27,3%
Экспериментальная группа	До	21,2	6,3	4,9	9,9	50%	25%	35%	40%	25%
	После	24,5	7,55	5,2	11,8	90%	60%	-	25%	75%

Table 1

Results of initial and repeated diagnostics of the developmental features of play and imagination

		Overall score according to the method of E.O. Smirnova (max=31)	Play substitution (max=9)	Play interaction (max=6)	Play concept (max=16)	% of children creating a challenge in the play	% of children with challenge-response play	% of children with level 1 imagination	% of children with level 2 imagination development	% of children with level 3 imagination development
Control group	Before	23,3	7,1	5,6	10,3	44,5%	22,2%	44,5%	33,3%	22,2%
	After	23,8	7,3	5,3	11,2	50%	33,3%	18,2%	54,6%	27,3%
Experimental group	Before	21,2	6,3	4,9	9,9	50%	25%	35%	40%	25%
	After	24,5	7,55	5,2	11,8	90%	60%	-	25%	75%

надситуативной позиции (по Е.Е. Кравцовой). Почти все дети этой группы стали создавать вызов в игре. Также в контрольной группе общий балл по методике Е.О. Смирновой остался примерно на том же уровне, в то время как в экспериментальной группе он вырос и стал выше, чем в контрольной группе. Это, в свою очередь, может объясняться значимостью косвенной поддержки игры, влиянием особых условий для сочинения историй, созданных нами только в экспериментальной группе.

Статистический анализ результатов педагогического эксперимента

Для статистического анализа мы использовали критерий Вилкоксона для связанных выборок. По прошествии 7 месяцев в экспериментальной группе были выявлены значимые различия ($p < 0,01$), произошедшие в уровне развития игры (общий балл по методике Е.О. Смирновой) (21,37 и 24,42, $P\text{-value} = 0$) и воображения (1,64 и 2,86, $P\text{-value} =$

0,001), при этом значимого сдвига в уровне развития игры и воображения в контрольной группе не произошло ($p < 0,01$).

По параметру двухтактности игры в экспериментальной группе произошел значимый сдвиг ($p < 0,01$), связанный с возрастанием частоты создания вызова детьми в совместной игре (1,89 и 2,68, $P\text{-value} = 0,005$). При этом в контрольной группе не произошло значимого сдвига в двухтактности игры ($p < 0,01$).

Поскольку целью нашего педагогического эксперимента было выявить особенности влияния опыта сочинения историй на развитие разных аспектов игры, проведем дополнительный статистический анализ различий по отдельным параметрам игры (по методике Е.О. Смирновой) в экспериментальной группе до и после педагогического эксперимента.

Результаты статистического анализа представлены в таблице 2.



Таблица 2

Особенности развития игры в экспериментальной группе до и после педагогического эксперимента (Wilcoxon signed rank test with continuity correction, * $p < 0,01$, ** $p < 0,05$)

Параметры игровой деятельности (по методике Е.О. Смирновой)	Значимость различий
Предметное замещение	2,53 и 2,84 – различия значимы, P-value = 0,02**
Пространственное замещение	2 и 2,32 – различия значимы, P-value = 0,02**
Позиционное замещение	1,84 и 2,42 – различия значимы, P-value = 0,001*
Внутриигровое взаимодействие	Нет
Организирующее игру взаимодействие	Нет
Уровень идеи	Нет
Развернутость идеи	2,63 и 3,05 – различия значимы, P-value = 0,006*
Воплощение замысла	2,16 и 2,89 – различия значимы, P-value = 0,001*
Устойчивость замысла	2,32 и 2,63 – различия значимы, P-value = 0,02**

Table 2

Features of game development in the experimental group before and after the pedagogical experiment (Wilcoxon signed rank test with continuity correction, * $p < 0,01$, ** $p < 0,05$)

Parameters of playing activity (according to the method of E.O. Smirnova)	Significance of differences
Subject substitution	2.53 and 2.84 – differences are significant, P-value = 0.02**
Spatial substitution	2 and 2.32 – differences are significant, P-value = 0.02**
Positional substitution	1.84 and 2.42 – differences are significant, P-value = 0.001*
In-play interaction	No
Play-organizing interaction	No
Idea level	No
Deployment of the idea	2.63 and 3.05 – differences are significant, P-value = 0.006*
Implementation of the plan	2.16 and 2.89 – differences are significant, P-value = 0.001*
Sustainability of the concept	2.32 and 2.63 – differences are significant, P-value = 0.02**

Обсуждение результатов

Три из пяти траекторий развития детских нарративов, выявленных нами в ходе качественного анализа хода педагогического эксперимента, согласуются с описанными М. Бенсон (1993) уровнями структурной сложности нарративов: нет нарратива, описание, последовательный нарратив, сюжетный нарратив. При этом уникальным феноменом, обнаруженным нами в ходе педагогического эксперимента, является создание цикла связанных историй на одну тему и с общим для них главным героем. Автор этих историй удерживал и развивал свой замысел на протяжении нескольких недель, что мы связываем с появлением надситуативной внутренней позиции, позволяющей управлять образами и учитывать новый контекст при создании новых. Также обнаруженный феномен может быть связан со спецификой проведения педагогического эксперимента (значительная продолжительность, естественные условия

и регулярная возможность сочинения и возвращения к уже придуманным историям). Отметим, что обнаруженные нами траектории отражают лишь некоторую тенденцию в развитии сочинения историй, выделение индивидуальных различий, стоящих за каждой из проявившихся траекторий, требует проведения дальнейших более длительных исследований на более широкой выборке дошкольников.

Статистический анализ показал, что за время педагогического эксперимента значимые различия произошли в предметном, пространственном и позиционном замещении. Причем более сильные различия проявились в позиционном замещении ($p < 0,01$). Опыт сочинения историй повлиял на использование детьми предметов-заместителей, создание игровых мест, также после проведенного эксперимента дети в игре чаще брали на себя роль, занимали режиссерскую позицию. Качественный анализ детских историй показал, что за время педагогического эксперимента их сюжеты стали более развернутыми, повысилась



структурная сложность, дети чаще использовали символические средства, что может расширять возможности ролевого замещения в игре. Мы полагаем, что практика сочинения историй за счет условий не только для создания образов, но и прежде всего возможности посмотреть на себя (свою историю) глазами других (слушателей) (Кудрявцев, 2023) развивает детское воображение (в экспериментальной группе стало значимо больше детей с третьим уровнем развития воображения), что позволяет детям создавать воображаемую ситуацию в игре и управлять ей. Качественный анализ детских историй, созданных во время педагогического эксперимента, и выявленный нами сдвиг в уровне развития воображения и в частоте появления вызовов в игре показывают, что сочинение собственных историй для детей не просто ассимиляция, припоминание и воспроизведение опыта, а практика конструирования смыслов, осмысления своих переживаний (Сингер, ДеХаан, 2019).

Взаимодействие (как игровое, так и организующее игру) осталось на прежнем уровне. Опыт сочинения историй никак не повлиял на особенности ролевых отношений и диалогов в игре, метакоммуникацию, а также на уровень игровой идеи. При этом опыт сочинения историй повлиял на количество вызовов в игре детей (их стало значимо больше). Способность сочинять развернутые истории с завязкой, кульминацией и развязкой позволяет сделать игру более событийной, но не помогает детям со-конструировать сложный игровой замысел. Вероятно, для этого необходимы условия другого типа: не только сочинение историй, но и поддержка детского взаимодействия в дошкольной группе, встреча с посредником в передаче игровой культуры, появление переживания, обобщенного желания, которое ляжет в основу воображаемой ситуации. Однако полученные результаты могут быть также связаны с ограничением методики диагностики игры Е.О. Смирновой или спецификой выборки (в контрольной и экспериментальной группах не было детей с низким уровнем игрового взаимодействия). Это предположение требует проверки и проведения дальнейших исследований.

Значимый сдвиг также произошел в уровне развернутости игровой идеи, воплощения и устойчивости замысла. Это означает, что сочинение историй способствовало увеличению длительности игры. Возможно, это также связано с возросшим в ходе педагогического эксперимента числом вызовов в игре детей: создавая вызов в игре, дети одновременно сохраняют свой игровой замысел и продолжают его. Влияние сочинения историй на развернутость игровой идеи (на высоких уровнях по этому параметру методики Е.О. Смирновой

сюжет игры имеет кульминационную структуру) и появление вызовов в игре позволяет предположить, что нарративная структура игрового сюжета и детской истории имеет общую природу. Учитывая качественные изменения, произошедшие в нарративах всех детей экспериментальной группы к концу педагогического эксперимента, мы можем предполагать, что у детей изменилась ментальная модель нарратива, которая в свою очередь связана с частотой включения проблем и конфликтов в нарратив (Benson, 1993). Возможно, именно эта усложнившаяся ментальная модель повлияла и на рост числа вызовов в игре.

Результаты нашего исследования уточняют связь между игрой и детскими историями, выявленную нами ранее (Якшина, Смирнова, 2024), и частично подтверждают предположение А. Николопулу (2015) о все возрастающем взаимообогащении сочинительства и игры по мере их развития. Это, с одной стороны, указывает на необходимость создания в дошкольных группах условий для развития детского сочинительства, а с другой стороны, открывает направление для будущих исследований влияния развитой игры на особенности детского сочинительства.

Педагогический эксперимент показал, что регулярное сочинение историй в группе детского сада является значимым условием развития когнитивного аспекта игры, связанного с символическими действиями ребенка, а также аффективной стороны игры, связанной с созданием ситуации вызова, в основе которого лежит переживание играющего ребенка, и ответом на него.

Выводы

Проведенный педагогический эксперимент позволяет сделать вывод о подтверждении гипотезы нашего исследования. Сочинение историй влияет на развитие ролевой игры старших дошкольников. При этом стоит учесть, что полученные нами выводы справедливы в отношении играющих детей со средним уровнем развития игры (специфика выборки педагогического эксперимента). Сочинение историй может рассматриваться не как единственное необходимое условие для развития игры, а как дополнительное условие (часть косвенной поддержки), расширяющее возможности играющих детей по развитию игровых сюжетов и замещений. В качестве направления для дальнейших исследований можно выделить изучение влияния сочинения историй на развитие игры у дошкольников с изначально низким уровнем совместной игры, а также изучение долгосрочных эффектов практики сочинения истории на большей выборке детей дошкольного и младшего школьного возрастов. ■



Список литературы

- Бодрова, Е., Леонг, Дж.** (2003). Влияние взрослого на игру. Концепция Л.С. Выготского / Под ред. Е. Жорняк. Москва: Прагматика культуры. 249–260.
- Выготский, Л.С.** (2001). Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет». 304.
- Журавлева, Л.В., Быкова, Е.В., Копылова, И.П., Шиян, О.А.** (2023). «Сказка сказок» в детском саду школы А.Н. Тубельского. *Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал*. 17. 2–19.
- Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е.** (2017). Психология игры (культурно-исторический подход). Москва: Левъ. 331.
- Кравцова, Е.Е.** (2019). Воспитание волшебников. Москва: Левъ. 300.
- Кудрявцев, В.Т.** (2023). Игра и воображение ребенка. Игра ребенка раннего и дошкольного возраста: Учебное пособие. Московский государственный психолого-педагогический университет. Ред. И.Н. Галасюк, А.А. Шведовская, Е.В. Бодрова, О.В. Рубцова. Москва: МГППУ. 675.
- Сингер, Э., ДеХаан, Д.** (2019). Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 312.
- Смирнова, Е.О., Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Рябкова, И.А.** (2018). Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития. *Культурно-историческая психология*. Т. 14. №1. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101
- Трифонов, Е.В.** (2006). Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Москва. 27.
- Шиян, О.А., Баранова, А.А.** (2022). Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников. *Культурно-историческая психология*. Том 18. №1. 50–59. DOI:0.17759/chp.2022180105
- Эльконинова, Л.И.** (2016). Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре. *Культурно-историческая психология*. Т. 12. №3. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314
- Эльконинова, Л.И.** (2008). Психология игры и сказки: Хрестоматия. Москва: Психологическая электронная библиотека. 85.
- Якшина, А.Н.** (2015). Психологические условия развития центрального психологического новообразования дошкольного возраста. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*. №10. 32–39.
- Якшина, А.Н., Ле-ван, Т.Н.** (2023). Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности. *Культурно-историческая психология*. Т. 19. №2. 99–106. DOI:10.17759/chp.2023190213
- Якшина, А.Н., Смирнова, В.Н.** (2024). Взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и сочинения историй в дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*. 1(121). 42–53. DOI: 10.24412/2782–4519-2024-6114-42-53
- Benson, M.S.** (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13, 203–223.
- Bredikyte, M.** (2011). The zones of proximal development in children's play, 215p.
- Bredikyte, M.** (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>
- Curran, F.H., Diederich, K., Pantoja, L.S., Cargo, H., Franzone, N., Geiger-Lee, J., Hourcade, J.P.** (2023). Designing stories to inspire preschoolers' creative, collaborative role play. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good (GoodIT '23)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 40–47. DOI:10.1145/3582515.3609516
- Fleer, M.** (2002). Sociocultural Assessment in Early Years Education--myth or reality? *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 105–120. doi:10.1080/09669760220141999
- Mottweiler, C.M., & Taylor, M.** (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277–286. DOI:10.1037/a0036083
- Nicolopoulou, A.** (2015). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? In S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder*, New York: Routledge, 7–28.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I.** (2019). Play-responsive teaching in early childhood education. Springer, 183. DOI:10.1007/978-3-030-15958-0



Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G., Andriessen, K. (2023). The impact of storytelling on building resilience in children: A systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 00, 1–18.

Seale, P.J., Seale, D.M., Pande, Y., Lewis, T.M., Manda, W., Kasanga, L., Gibson, E.B., Hadfield, K., Ogoh, T., McGrath, R.E., Harris, S.K. (2022). GROW Zambia: A pilot cluster-randomized trial of a spiritually-based character strengths training curriculum to enhance resilience among Zambian youth. *The Journal of Positive Psychology*, 17(4), 596–609. DOI:10.1080/17439760.2021.1913640

References

Benson, M.S. (1993). The structure of four- and five-year-olds' narratives in pretend play and storytelling. *First Language*, 13, 203–223.

Bodrova, E., Leong, D. (2003). Adult's influence on play. Vygotskian theory. Moscow. *Pragmatika kul'tury*, 249–260. (In Russ.).

Bredikyte, M. (2011). The zones of proximal development in children's play, 215.

Bredikyte, M. (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>

Curran, F.H., Diederich, K., Pantoja, L.S., Cargo, H., Franzone, N., Geiger-Lee, J., Hourcade, J.P. (2023). Designing stories to inspire preschoolers' creative, collaborative role play. In *Proceedings of the 2023 ACM Conference on Information Technology for Social Good (GoodIT '23)*. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 40–47. DOI:10.1145/3582515.3609516

Elkoninova, L.I. (2008). Psychology of games and fairy tales. Moscow. *Psihologicheskaja jelektronnaja biblioteka*, 85. (In Russ.).

Elkoninova, L.I. (2016). The unity of affect and intelligence in a role-playing game. *Kul'turno-Istoricheskaja Psihologija [Cultural-Historical Psychology]*, 12, 3, 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314 (In Russ.).

Fleer, M. (2002). Sociocultural Assessment in Early Years Education - myth or reality? *International Journal of Early Years Education*, 10(2), 105–120. doi:10.1080/09669760220141999

Iakshina, A.N. (2015). Psychological conditions for preschool central neoformation development. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie: Teorija i Praktika [Preschool Education Today. Theory and Practice]*, 10, 32–39. (In Russ.).

Iakshina, A.N., Le-van, T.N. (2023). Play support strategies of teachers with different perspectives on play and its role in child development. *Kul'turno-Istoricheskaja Psihologija [Cultural-Historical Psychology]*, 2, 99–106. DOI: 10.17759/chp.2023190213 (In Russ.).

Iakshina, A.N., Smirnova, V.N. (2024). The relationship between pretend play and storytelling in preschool age. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie: Teorija i Praktika [Preschool Education Today. Theory and Practice]*, 1(121), 42–53. DOI: 10.24412/2782-4519-2024-6114-42-53 (In Russ.).

Kravcov, G.G., Kravcova, E.E. (2017). Psychology of play. Cultural-historical approach. Moscow. Lev Publishing, 331. (In Russ.).

Kravcova, E.E. (2019). Upbringing of magicians. Moscow. Lev Publishing, 300. (In Russ.).

Kudrjavcev, V.T. (2023). Child's play and imagination. Game of a child of early and preschool age. Ed. I.N. Galasjuk, A.A. Shvedovskaja, E.V. Bodrova, O.V. Rubcova. Moscow. MGPPU, 675. (In Russ.).

Mottweiler, C. M., & Taylor, M. (2014). Elaborated role play and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(3), 277–286. DOI:10.1037/a0036083

Nicolopoulou, A. (2015). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? In S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder*, New York: Routledge, 7–28.

Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I. (2019). Play-responsive teaching in early childhood education. Springer, 183. DOI:10.1007/978-3-030-15958-0

Ramamurthy, C., Zuo, P., Armstrong, G., Andriessen, K. (2023). The impact of storytelling on building resilience in children: A systematic review. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*. 00, 1–18.

Seale, P.J., Seale, D.M., Pande, Y., Lewis, T.M., Manda, W., Kasanga, L., Gibson, E.B., Hadfield, K., Ogoh, T., McGrath, R.E., Harris, S.K. (2022). GROW Zambia: A pilot cluster-randomized trial of a spiritually-based character strengths training curriculum to enhance resilience among Zambian youth. *The Journal of Positive Psychology*, 17(4), 596–609. DOI:10.1080/17439760.2021.1913640



Shijan, O.A., Baranova, A.A. (2022). Child narratives as the way to assess preschooler's creative abilities. *Kul'turno-Istoricheskaja Psihologija [Cultural-Historical Psychology]*, 18, 1, 50–59. DOI:10.17759/chp.2022180105 (In Russ.).

Singer, E., DeHaan, D. (2019). Play, wonder, learn. Theory of development, education and training of children. Moscow. MOZAIKA-SINTEZ Publishing, 312. (In Russ.).

Smirnova, E.O., Veraksa, A.N., Buhalenkova, D.A., Rjabkova, I.A. (2018). Connection between play activities of preschoolers and indicators of cognitive development. *Kul'turno-Istoricheskaja Psihologija [Cultural-Historical Psychology]*, 14 (1), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101> (In Russ.).

Trifonova, E.V. (2006). Director's picture-related play as the tool for cognitive development assessment in preschool age. Abstract of thesis. diss. ...Cand. Psychol. Sci. Moscow, 27. (In Russ.).

Vygotsky, L.S. (2011). Lectures on pedagogy. Izhevsk: Izdatel'skij dom «Udmurtskij universitet» Publishing, 304. (In Russ.).

Zhuravleva, L.V., Bykova, E.V., Kopylova, I.P., Shijan, O.A. (2023). Tale of tales in Tubelsky kindergarten. *Sovremennoe Doshkol'noe Obrazovanie: Teorija i Praktika [Preschool Education Today. Theory and Practice]*, 17, 2–19. (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Анна Николаевна Якшина, младший научный сотрудник, Лаборатория развития ребенка, Научно-исследовательский институт урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация, anna.iakshina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Валентина Николаевна Смирнова, выпускница магистерской программы «Проектирование и экспертиза дошкольного образования» (МГПУ), воспитатель детского сада №56, Кострома, Российская Федерация, valen_82@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4015-7874>

ABOUT THE AUTHORS

Anna N. Iakshina, Junior Researcher, Laboratory of Child Development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, anna.iakshina@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>

Valentina N. Smirnova, Graduate of the master's program "Design and Expertise of Preschool Education" (Moscow City University), teacher of kindergarten 56, Kostroma, Russian Federation, valen_82@list.ru, <https://orcid.org/0009-0009-4015-7874>