

**ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ**  
**THE PROBLEM OF DEVELOPMENT**

## **Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития**

**Е.О. Смирнова\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*smirneo@mail.ru*

**А.Н. Веракса\*\***,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*veraksa@yandex.ru*

**Д.А. Бухаленкова\*\*\***,

ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
*d.bukhalenkova@inbox.ru*

**И.А. Рябкова\*\*\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*ibaladinskaya@gmail.com*

Целью данного исследования является изучение связи различных аспектов совместной игры и особенностей познавательного развития в старшем дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 56 детей в возрасте 5–6 лет (29 мальчиков и 27 девочек), воспитанники старших групп детских садов г. Москвы. В статье подробно описаны основные параметры проведенного наблюдения игровой деятельности (анализировались показатели замещения, реализации замысла и игрового взаимодействия). Анализ полученных результатов выявил наличие двух корреляционных плеяд. Первая показывает значимые связи между умением составлять рассказ и многими показателями игры, связанными с развитием внутреннего плана действия и образного мышления (устойчивостью игрового замысла, предметным замеще-

**Для цитаты:**

*Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А.* Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2018140101

**For citation:**

Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4–14. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2018140101

\* *Смирнова Елена Олеговна*, доктор психологических наук, профессор МГППУ, научный руководитель Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: smirneo@mail.ru

\*\* *Веракса Александр Николаевич*, доктор психологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: veraksa@yandex.ru

\*\*\* *Бухаленкова Дарья Алексеевна*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), Москва, Россия. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

\*\*\*\* *Рябкова Ирина Александровна*, педагог-психолог Московского городского центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

*Smirnova Elena Olegovna*, PhD in Psychology, Professor, Academic Supervisor of the Moscow City Center of Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: smirneo@mail.ru

*Veraksa Alexander Nikolaevich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: veraksa@yandex.ru

*Bukhalenkova Daria Alexeevna*, PhD Student, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: d.bukhalenkova@inbox.ru

*Ryabkova Irina Alexandrovna*, Educational Psychologist at the Moscow City Center of Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys, Moscow State University of Psychology & Education. E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

нием, замещением игрового пространства, организующим взаимодействием и уровнем идеи). В центре второй корреляционной плеяды находится развернутость идеи в игре, которая оказалась связана со способностью понимать эмоции другого, произвольностью познавательных процессов и зрительной памятью. Полученные данные показывают наличие двух источников развития в игре, один из которых связан с наглядно-образным мышлением, а другой — с взаимодействием с партнерами по игре.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, игра, произвольность, когнитивное развитие, понимание эмоций.

## Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children

**E.O. Smirnova,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*smirneo@mail.ru*

**A.N. Veraksa,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*veraksa@yandex.ru*

**D.A. Bukhalenkova,**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*d.bukhalenkova@inbox.ru*

**I.A. Ryabkova,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*ibaladinskaya@gmail.com*

The aim of this study is to explore the relationship between cooperative play and cognitive development in preschool age. The study involved 56 children aged 5–6 years (29 boys and 27 girls) of Moscow kindergartens. The article describes the main parameters of the observations of peer play (indicators of substitution, implementation of plan, play interaction). Analysis of the results revealed the presence of two correlation pleiades. The first one shows significant relationships between a child's ability to draw up a story and different play aspects associated with the development of the internal action plan and visual thinking (sustainability of play plot, subject substitution, substitution of playing space, organizing character of interaction, level of ideas). The second correlation pleiade centers around the unfolding of the play idea which is linked with the ability to understand emotions of others, with self-regulation of cognitive processes, and with visual memory. The obtained data show the presence of two sources of development in child play: one is associated with visual-imaginative thinking, and the other with partner interaction.

**Keywords:** preschool age, play, self-regulation, cognitive development, understanding emotions.

Тема связи сюжетной игры с важнейшими показателями психического развития является одной из центральных для отечественной детской психологии. Ее основатели (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) сформулировали и развернули тезис о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника. Исследования, выполненные под их руководством, показали, что все важнейшие новообразования дошкольного возраста зарождаются и первоначально развиваются *в игре*. Игровая деятельность влияет на формирование *произвольности поведения и всех психических процессов* — от элементарных до самых сложных. Игра оказывает влияние на *умственное развитие* дошкольника — действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Постепенно игровые

действия сокращаются, и ребенок начинает действовать во внутреннем, умственном плане. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к *мышлению в плане образов и представлений*. Кроме того, в игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон, что способствует развитию децентрации — важнейшей мыслительной способности человека, позволяющей представить другой взгляд и встать на другую точку зрения. Игра имеет решающее значение для развития *воображения*.

*Общение дошкольника со сверстниками* разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играв вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные

планы. Огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дало основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте *ведущей*. Однако все это относится к полноценной сюжетно-ролевой игре, к той ее форме, которую Д.Б. Эльконин называл полной или развитой формой игры [13].

Отмеченные выше связи игры с разными аспектами развития были получены более полувека назад, когда такая форма игры рассматривалась как норма. Настоящее время, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется снижением уровня развития игры [10; 11; 12] и увеличением ее вариативности [9; 10]. Индивидуальные особенности игры различных детей существенно различаются, у многих игра остается крайне примитивной, а у некоторых эта деятельность вообще вытесняется другими занятиями.

Результаты исследований, проведенных за последние 20–30 лет, которые должны были свидетельствовать о связи игры с различными показателями психологического развития детей, не всегда были успешны и зачастую противоречили друг другу [22]. Большинство исследований убедительно показывают, что более низкий уровень интеллектуального развития дошкольников связан с более низким уровнем ролевой игры [17; 22; 23]. В то же время, например, связи между формированием феноменов сохранения и уровнем развития игры обнаружено не было [22]; умение детей находить выход из сложных ситуаций оказалось в большей степени связано не с сюжетно-ролевой игрой, а с уровнем развития предметной игры [16; 27; 28]. Также довольно противоречивы и непоследовательны данные корреляционных и экспериментальных исследований связи игры с социальными навыками детей и развитием теории сознания [22]. Недавнее исследование Г. Вега и коллег [33] показало отсутствие связи социальной компетентности старших дошкольников с наблюдаемыми показателями свободной игры. При этом существует множество исследований, показавших, что более высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры связан с умением детей старшего дошкольного возраста составить рассказ, придумать историю [26; 32].

Важным направлением в изучении игры за рубежом является выявление ее связи с развитием регуляторных функций [14; 25]. Несколько исследований показали, что дети с более развитой саморегуляцией выстраивают более позитивные отношения со сверстниками в игре [19; 24], вместе с тем, в нескольких недавних исследованиях связь между выполнением детьми методик на диагностику регуляторных функций и наблюдением за свободной игрой не была выявлена [15; 20]. Однако недавнее исследование игры, регуляторных функций у детей дошкольного возраста, проведенное О. Зига [35], показало, что уровень интеллекта не связан с развитием ролевой игры, тогда как такой компонент регуляторных функций, как рабочая память, оказался связан с умением организовать игру, а умение фантазировать в игре оказалось связано с развитием способности к саморегуляции деятельности.

В данной ситуации очень важно выяснить, сохранилось ли влияние игры на становление основных

показателей детского развития. Кроме того, сама игра имеет сложную структуру и включает разные аспекты, которые могут по-разному быть связанными с показателями развития. Задачей настоящей работы было установление возможных взаимозависимостей между различными аспектами игры и показателями познавательного развития современного дошкольника.

Поскольку целью работы было выявление связей между различными показателями игры и познавательного развития у детей, методический инструментальный исследования включал два блока: 1) оценка уровня развития игры и 2) комплекс методик, выявляющих особенности познавательного развития.

### Методика оценки различных аспектов игровой деятельности

Задачей работы было выявление связей отдельных аспектов игры с показателями развития. В этой связи важно было представить по возможности дифференцированную картину сюжетной игры, выделив наиболее существенные ее моменты. Согласно культурно-исторической теории Л.С. Выготского, ключевой характеристикой игры является создание воображаемой ситуации, т.е. замещение воображаемых предметов и событий реальными [4]. Поэтому в качестве важнейшей характеристики сюжетной игры рассматривались наличие и уровень игровых замещений.

Замещение в игре может происходить на разном уровне. Наиболее простым вариантом является *предметное замещение*, т.е. использование одного предмета в качестве другого. Характерным и распространенным вариантом является также замещение своего Я, т.е. игровое перевоплощение, которое обычно связывают с игровой ролью [13]. Однако позиция ребенка в игре может быть не только ролевой, но и режиссерской, когда дети разыгрывают сюжеты с игрушками, и реальной, когда они проигрывают какое-либо событие «от своего имени» («мы прилетели в космос», или «мы попали в джунгли»). Поэтому в данном исследовании используется термин не ролевое, а *позиционное замещение*.

Создаваться и замещаться могут не только предметы и роли, но и целостные *игровые пространства*, моделирующие реальность. Создание и смысловая дифференциация игрового пространства («здесь дом, а там лес»), наделение смыслом пространства и разделение его на нужные по сюжету зоны происходит обычно после 5 лет и свидетельствует о достаточно высоком уровне развития игры.

Помимо замещения, важнейшим показателем игры является *взаимодействие детей*, которое в сюжетной игре, как известно, разворачивается на двух уровнях: организующем (обсуждение и организация игры, согласование ее хода) и внутриигровом (общение с игровыми позициями).

Кроме этих достаточно традиционных показателей игры, мы выделили еще один новый аспект анализа игры, призванный сместить акцент с отдельных показателей на целостную характеристику игровой деятельности. В центр этой целостности был положен *замысел*

игры, который определялся как идея, воплощаемая в игре [9]. Замысел можно понимать как некий устойчивый образ, воплощаемый в игровых действиях, причем этот образ может касаться разных аспектов игры. В отечественной традиции психологии игры таким образом выступает образ ролевого поведения [13], который определяет действия ребенка. Однако в качестве такого образа в игре может выступать не только роль, но и какое-то интересное для детей действие, вокруг которого выстраивается вся активность. Игровой замысел может совпадать с разветвленным сюжетом, или системой правил, которая развивается в игре. Наконец замыслом игры может быть волнующая тема, которая настойчиво воспроизводится. Объединяющим моментом для этих игр является устойчивая игровая идея, которая определяет и направляет игровые действия.

Такая идея отражает значимые переживания или представления ребенка, которые он изображает в игре и которые, по сути, являются ее содержанием. Эти переживания и представления могут разворачиваться на разном уровне обобщения, иметь разную степень развернутости и по-разному воплощаться в игровых действиях. Наконец, содержание игр может иметь разную степень устойчивости, что отражает их субъективную значимость для ребенка. В соответствии с этим характер игрового замысла оценивался на основе следующих показателей:

1) уровень идеи — то, что ребенок озвучивает как содержание игры (это может быть отдельное предметное замещение, взаимодействие с партнерами или история);

2) развернутость — насколько подробно ребенок раскрывает свою идею партнерам;

3) реализация — насколько полно воплощается выказанная идея в игровых действиях ребенка;

4) устойчивость игровой идеи — выступающая как показатель ее значимости, эмоциональной вовлеченности в игру. Данный показатель свидетельствует о том, что у ребенка существует соподчинение мотивов. Значимость личного переживания подчиняет игровые действия и побочные линии игры. Хаотичная, не структурированная игра, напротив, свидетельствует об отсутствии «весомой» идеи, вокруг которой строится игра.

Таким образом, анализ включал следующие блоки: 1) уровень замещения (предметное, позиционное, пространственное); 2) взаимодействие (организующее и внутриигровое); 3) игровой замысел (уровень идеи, развернутость, реализация идеи и устойчивость игровой идеи). Данные показатели оценивались в условных баллах — от 0 (полное отсутствие) до 3 (яркая степень выраженности).

Приведем количественные значения данных показателей, использованные в исследовании:

### 1. Игровые замещения

**Предметное замещение** — использование одних предметов вместо других, использование воображаемых предметов. Данный параметр оценивался по следующей шкале:

0 — предметное замещение отсутствует;

1 — функциональное использование предметов в игре — использование игрушек-копий или предметов в

соответствии с их прямым назначением (на стуле сидят, палочки выступают в качестве палочек и т. д.);

2 — использование заместителей на основе их сходства с предметом (палочка может стать градусником или деревом);

3 — конструирование игровых предметов (например, из палки и ленты создается удочка, из желудя, фольги и лент — конфеты).

**Позиционное замещение**, т. е. замещение своего Я другой позицией, позиционная установка в игре, которая может быть реальной (разыгрывание сюжета без принятия роли, например: «как будто мы делаем ремонт», «как будто мы переезжаем»), ролевой или режиссерской. Позиционное замещение оценивалось следующим образом:

0 — нет игровой позиции;

1 — реальная игровая позиция;

2 — ролевая позиция;

3 — режиссерская позиция.

**Пространственное замещение** — создание и смысловая дифференциация игрового пространства. Наделение смыслом пространства и разделение его на нужные по сюжету зоны свидетельствует о высоком уровне развития игры.

Замещение реального пространства условным оценивалось в соответствии со следующей шкалой:

0 — пространство никак не учитывается в игре;

1 — функциональное использование элементов пространства (например, ковров, мебели и др.);

2 — моделирование игрового места (например, создание домика, магазина, пещеры с сокровищами), вокруг которого разворачивается игровой сюжет, остальные места не обозначаются;

3 — смысловое разделение пространства на зоны, среди которых выделяются не только дома и места действия, но и дополнительные пространства, между которыми разворачивается игровое действие (здесь густой лес, а здесь полянка с цветами, остановка, дорога и т. д.).

**2. Взаимодействие** (как организующее игру, так и внутриигровое)

**Взаимодействие, организующее игру** — предложения и ответы на них, обсуждения, совместное планирование игры. При оценке взаимодействия, организующего игру, использовалась следующая шкала:

0 — попытки взаимной организации игры отсутствуют, параллельная или индивидуальная игра;

1 — взаимодействие на уровне «пустых» предложений, которые не реализуются в игре;

2 — реализация одной идеи: один ребенок предлагает игру, а второй соглашается; такие игры легко распадаются в случае конфликта идей;

3 — согласование двух и более разных идей, в том числе изначально противоречивых; в таких играх дети способны объединять самые неподходящие друг другу идеи в общий сюжет.

**Внутриигровое взаимодействие** (ролевой диалог, совместные действия и взаимодействия, обусловленные сюжетом или ролью). Такое взаимодействие не обязательно связано с ролью, поскольку дети могут общаться с реальными позициями в игровой

ситуации (сюжете). Для оценки этого параметра были введены следующие градации:

- 0 — внутриигровое взаимодействие отсутствует;
- 1 — общий сюжет, но параллельная игра;
- 2 — случайная «встреча», контакт; такое взаимодействие обычно носит кратковременный характер, не имеет продолжения или развития;
- 3 — закономерный, обусловленный сюжетом и ролями контакт; взаимодействие, обусловленное общей игровой договоренностью, а не строго регламентированная речь или игра по сценарию.

### 3. Игровой замысел

**Уровень идеи** оценивался следующим образом:

- 0 — идея не высказана вслух ни в виде игрового предложения, ни в виде пояснения для другого;
- 1 — замысел ограничивается переименованием, включая название «живого существа» (например, глядя на бусы: «Это змея»);
- 2 — замысел связан с ролевым замещением, в том числе посредством игрушки (например, те же бусы: «Я — змея... Я греюсь на солнышке»);
- 3 — идея связана с внутриигровым взаимодействием (роль—роль), т. е. ребенок стремится играть с партнером в коллективную игру, взаимодействовать, а не просто перевоплощаться в другой образ или придумывать историю (например, «Давай, ты — король, я — королева, а Тася — принцесса?», или «Мы с Катей — мамы, а Петя с Наташей — наши дети»);
- 4 — идея обобщается до события или обстоятельства (например, «Я как будто в Волшебном Лесу», «Давай в больницу?»).

**Развернутость идеи** отражает степень ее детализированности, т. е. насколько подробно ребенок раскрывает свою идею:

- 0 — идея не высказана вслух ни в виде игрового предложения, ни в виде пояснения для другого;
- 1 — идея высказана односложно, свернуто (например, «Это змея», «У нас авария», «Я — принцесса»);
- 2 — идея высказывается в виде планирования на один шаг вперед или общего рисунка действия («Давай, ты заплакала?», «Пора обедать!»);
- 3 — идея представляет собой планируемую цепочку действий («Давай, мы пошли в лес и заблудились?», или «Костя пригласил меня на свидание. Мне пора, я поехала»);
- 4 — в качестве игровой идеи выступает история, развернутый сюжет, в котором достаточно отчетливо можно выделить начало, середину и конец (например, «Давайте, я давным-давно попал в эти джунгли на самолете? Самолет разбился, все умерли, а я остался здесь один? И бродил здесь, жил все это время. А теперь сюда приехали вы — ловцы, вы ловите все живое и узнали, что я здесь живу. И хотите меня поймать, а я от вас убегаю, давайте?»).

**Воплощение идеи** — насколько точно воплощается высказанная идея, соотношение задуманного (вербального общения) и сделанного. Этот параметр отражает действительную сторону содержания игры, непосредственно игровые действия, но в связке с озвученной идеей. Если вербального отражения игры совсем нет, то этот параметр не оценивается.

Воплощение идеи оценивалось следующим образом:

- 0 — не реализуется;
- 1 — идея редуцируется до сжатого, урезанного вида;
- 2 — идея воплощается довольно точно, небольшие «потери» или добавления в замысел не меняют общей линии задуманного;
- 3 — идея существенно обогащается, благодаря новым, не запланированным действиям, замысел становится богаче в процессе игры;
- 4 — все идеи обязательно воплощаются, «работают» на изначальный замысел, в том числе те, что предлагаются другими участниками игры, касаются совсем других тем, обусловленных другими формами активности и, на первый взгляд, нарушают логику игры.

**Устойчивость замысла** оценивалась следующим образом:

- 0 — игровая идея отсутствует;
- 1 — смена рядоположенных идей;
- 2 — среди прочих есть одна или несколько идей, собирающих вокруг себя значительную часть активности ребенка;
- 3 — большинство возникающих идей организуются в общую игру, хотя могут быть отдельные, не связанные идеи, в большей или меньшей степени определяющие действия;
- 4 — единый игровой замысел организует все действия ребенка.

Напомним, что устойчивость игрового замысла прямо связана с эмоциональной значимостью для ребенка.

Поскольку игра протекает чрезвычайно динамично, и в процессе наблюдения дети успевают поиграть во множество разных игр, показать всевозможные способы построения игры (например, побывать и в ролевой, и в режиссерской позиции, высказать идеи на разных уровнях и с разной степенью развернутости), то каждый параметр фиксировался с точки зрения самой высокой оценки. Например, ребенок использует много предметов-заместителей по сходству (3 балла), но один раз конструирует нужный для игры предмет — в таком случае он получит 4 балла по предметному замещению. И так относительно всех параметров: в итоге анализа ставился самый высокий балл даже в том случае, когда он не был преобладающим в оценке игры ребенка.

Аналогичным образом оценивались устойчивость замысла и уровень идеи (присваивался самый высокий балл), в то время как критерии развернутости и воплощения игровой идеи зависели от оценки уровня идеи. Так, если самым сложным вариантом идеи оказывалось ролевое взаимодействие («Я буду пират, а ты — мой пленник. Я тебя захватил в бою»), то фиксировался самый высокий балл именно по параметру развернутости (в данном случае 3 — планируемая цепочка действий). То же для критерия воплощения игровой идеи.

### Процедура исследования игры

Исследование представляло собой констатирующий эксперимент: в игровой комнате моделировалась предметная среда, после чего испытуемым предлагалась свободная игра в этой комнате. Задачей диагностики было выявление способности к самостоятельной игре, свободной от предложений взрослых или

образов, воплощенных в игрушках. В связи этим диагностическая ситуация не предусматривала активного участия взрослого и игрушек, несущих определенный образ. Среди материалов, предлагаемых детям были полифункциональные, «открытые» материалы: *ткани разной фактуры, валик из ткани, прищепки, веревки, ленточки, тесемки, резинки, бревнышки и палки, деревянные кольца, вкладыши-стаканчики, каштаны, шишки, картонные коробки разных размеров и т. п.*

Все эти материалы располагались в зоне доступа детей. Затем в комнату приглашались 2–4 ребенка, которым взрослый предлагал поиграть, пока он будет занят своими делами, но в случае необходимости может помочь. После этого экспериментатор демонстрировал занятость (делал вид, что пишет).

Длительность наблюдения за одной подгруппой детей в среднем составляла 40 минут.

### Методики изучения познавательной сферы дошкольников

Для анализа познавательной сферы были выделены 3 главных направления:

1. социальный интеллект;
2. когнитивное развитие (невербальный интеллект, рабочая память);
3. развитие произвольности.

При выборе методического инструментария мы стремились выбирать наиболее валидные, проверенные методики, которые широко используются как в нашей стране, так и за рубежом. Многие из указанных ниже методов являются русскоязычными версиями субтестов нейropsychологического комплекса NEPSY-II [21], основанного на культурно-историческом подходе, представленном в работах А.Р. Лурии. Выбранные из комплекса субтесты были дополнены рядом часто применяемых отечественных методик, направленных на выявление тех же способностей ребенка. Рассмотрим конкретный методический инструментарий, использованный в исследовании.

#### **Методики, направленные на диагностику уровня развития социального интеллекта и эмоционально-личностной сферы ребенка**

1. «Test of Emotion Comprehension» (сокращенно — ТЕС) [29] — направлен на изучение способности детей понимать эмоции других людей в различных ситуациях.
2. Тест тревожности Р. Теммла, М. Дорки, В. Амена [6], в котором дошкольник должен выбрать нужное лицо (радостное или печальное), соответствующее жизненной ситуации, в которой оказался ребенок на картинке.

#### **Методики, направленные на измерение когнитивного развития**

1. «Цветные прогрессивные матрицы Равена» [30] — измеряют невербальный интеллект.
2. «Memory for Designs» (NEPSY-II) — измеряет уровень развития зрительной памяти ребенка.
3. «Sentences Repetition» (NEPSY-II) — выявляет уровень развития вербальной памяти ребенка.

4. Субтесты NEPSY-II — определяют развитие памяти у детей, были дополнены двумя отечественными методиками «10 слов» [3] и «10 предметов» [5].

5. Методика «Самое непохожее» [3] — позволяет изучить развитие восприятия и мышления у детей.

6. Методика «Систематизация» [7] — показывает степень сформированности у дошкольника таких действий логического мышления, как сериация и классификация.

7. Методика «Исключение предметов» (другое название «Четвертый лишний») [2] — также направлена на диагностику интеллектуального развития ребенка и позволяет выявить способность ребенка к обобщению и классификации.

8. Методика «Схематизация» [7] — отражает уровень овладения ребенком действиями наглядного моделирования: при выполнении заданий ребенок использует условно-схематическое изображение в качестве образца или правила, и для достижения положительного результата ему необходимо строго следовать заданной последовательности ориентиров. Таким образом, при выполнении данного задания задействованы процессы восприятия, наглядно-образного мышления, произвольного внимания и регуляции своей деятельности ребенком.

9. Методика «Понимание смысла сюжетных картинок» [1] — позволяет определить уровень развития способности определять последовательность событий (т. е. выявлять причинно-следственные связи) и составлять связный рассказ.

#### **Методики, направленные на диагностику уровня произвольности поведения и когнитивных процессов**

1. «Inhibition» (NEPSY-II) — состоит из двух проб: первая — на называние геометрических фигур, а вторая — на торможение. Результаты выполнения ребенком данной методики (количество допущенных ошибок и время, потраченное на выполнение каждой из проб) позволяют определить уровень развития процессов переключения и сдерживания.

2. «Dimensional Change Card Sort» (DCCS) [34] — представляет собой несколько заданий на сортировку карточек по разным признакам, что помогает определить уровень развития когнитивной гибкости у ребенка.

### Характеристика выборки

В исследовании участвовали 56 воспитанников из трех московских садов в возрасте 5–6 лет (старшая группа), среди них 29 мальчиков (51,8%) и 27 девочек (48,2%).

### Результаты корреляционного анализа между отдельными компонентами игры и показателями познавательного развития

Рассмотрим, как соотносятся друг с другом результаты выполнения детьми данных психологических ме-

тодик и показатели игры. В табл. 1 представлены только значимые результаты корреляционного анализа.

Прежде всего следует отметить, что результаты многих использованных методик на познавательное развитие не коррелировали с показателями игры. Так, результаты методик, выявляющих уровень развития восприятия и мыслительных действий («Матрицы Равена», «Систематизация», «Четвертый лишний»), оказались не связанными ни с одним из выделенных нами показателем игры. Такая традиционная характеристика игры, как принятие роли (позиционное замещение), также не коррелировала с результатами диагностических методик.

В то же время, анализ данной таблицы позволяет увидеть достаточно сложные связи между показателями игры и психического развития, среди которых выделяются *две явных корреляционных плеяды*. В центре первой — умение составить рассказ, в центре второй — развернутость игрового замысла (идеи). Рассмотрим данные связи подробнее.

**Умение составить рассказ** (т. е. выстраивать последовательность событий и установить причинно-следственные связи) оказалось тесно связанным с несколькими показателями игры, среди которых: устойчивость игрового замысла, предметное замещение, замещение игрового пространства, организующее взаимодействие и уровень идеи. Все эти связи представляются вполне закономерными.

**Предметное замещение** оценивалось исходя из того, какое место занимает предмет в сюжетосложении ребенка. Наиболее высокие оценки по этому параметру получали дети, конструирующие нужный предмет в соответствии со своей задумкой, т. е. самостоятельно создающие средство игры. Очевидно, самостоятельная продуктивная деятельность, служащая целям игры, связана с умением устанавливать и удерживать связи между игровым действием и не-

обходимым для него предметом, продумывать и развивать сюжет.

**Замещение игрового пространства** предполагает способность к дифференциации пространства, способность к созданию и обозначению смысловых зон, что также связано с сюжетосложением. Так, например, играя в древних людей, жизнь которых связана с охотой, рыболовством и собирательством, приготовлением еды, ночным отдыхом, мальчики делили пространство на лес, реку, пещеру, костер (отдельно от жилья), постепенно в их игре появилось поле, которое они пахали плугом. Такой сложный состав действий и разворачивание сюжета требуют разделения пространства на смысловые зоны, т. е. сложного пространственного замещения.

**Взаимодействие, организующее игру**, оценивалось исходя из того, насколько детям удается согласовать и совместить в одной игре разные (иногда противоположные) замыслы. Например, одна девочка хочет играть в дочку-матери, а другая — в Фей Винкс и они конфликтуют из-за выбора темы игры. Одна из них придумывает, как объединить оба желания: «мама уложит дочку спать, и к ней во сне прилетят феи — так она тоже станет феей. Таким образом, необходимость обнаружить связь между отдельными действиями или историями прямо связана с умением придумать рассказ.

**Уровень идеи**, понимаемый как озвученное содержание игры, также косвенно связан с умением составлять рассказ. Простое переименование предмета не предполагает стоящей за ним истории, как и для ролевого переименования история совсем не обязательна. В то же время для межличностного взаимодействия нужно общее поле деятельности, задающее смысл этому взаимодействию (например, роли доктора и больного предполагают, что кто-то заболел, в свете чего и будет строиться сюжет). Предложенные обстоятельства в игре тем более требуют от ребенка способности владеть ходом действия хотя бы в общих чертах.

Таблица 1

Связи аспектов игровой деятельности и результатов выполнения детьми психологических методик (r — коэффициент корреляции Спирмена, p — уровень значимости)

Показатели познавательного развития	r	Внутриигровое взаимодействие	Взаимодействие, организующее игру	Предмет, уровень замещения	Пространство, уровень замещения	Уровень идеи	Развернутость идеи	Устойчивость замысла
Понимание эмоций (ТЕС)	r	0,355					0,315	
	p	0,008					0,019	
Вербальная память (SR)	r			0,350				
	p			0,009				
Зрительная память (10 картинок)	r						0,355	
	p						0,029	
Inhibition, называние, время	r						-0,273	
	p						0,042	
Тревожность	r					-0,317		
	p					0,017		
Схематизация	r							0,338
	p							0,044
Самое непохожее	r				0,330			
	p				0,043			
Умение составить рассказ	r		0,425	0,636	0,379	0,485		0,478
	p		0,008	0,000	0,019	0,002		0,002

Наконец, связь умения составить рассказ с устойчивостью замысла ( $r=0,478$ ,  $p=0,002$ ) представляется особенно важной, поскольку отражает, с одной стороны, способность к удержанию общего контекста разворачивания событий, к выстраиванию целостного сюжета, а с другой — субъективную значимость игровой идеи, которую ребенок сохраняет длительное время.

Таким образом, можно сказать, что умение составлять рассказ коррелирует со многими показателями игры, связанными с развитием внутреннего плана действия и образного мышления, когда нужно преодолеть влияние ситуативных воздействий, удержать и развить замысел.

Все это требует достаточно развитого воображения и речи. Характерно, что уровень предметного замещения оказался связанным с вербальной памятью (субтест «Sentence Repetition»:  $r=0,350$ ,  $p=0,009$ ). Эта связь вполне объяснима. В основе предметного замещения лежит отрыв значения от предмета, т. е. оно всегда опосредствовано словом. Наиболее высокие оценки по данному параметру получали те дети, которые конструировали нужный предмет или использовали заместители по сходству. Низкие баллы получали дети, которые использовали предметы в соответствии с их прямой функцией (камешек в качестве камня, ленту повязывали на волосы и т. п.). В обоих случаях требуется удержание смысла слова и установление содержательных связей. Интересно, что экспериментальная оценка уровня идеи имеет отрицательную корреляцию с уровнем тревожности ( $r= -0,334$ ,  $p=0,013$ ). Этот результат показывает, что высокая тревожность снижает творческую активность в игре и тормозит процесс порождения игрового замысла.

Центром другой корреляционной плеяды оказался такой показатель игры, как **развернутость идеи в игре**. Развернутость идеи чаще всего служит цели коммуникации, поскольку замысел игры обычно разворачивается *для кого-то*. Необходимость быть понятым имеет высокую ценность в коллективной игре, чем, видимо, обусловлена корреляция этого параметра с другими показателями.

Высокий коэффициент корреляции выявлен между показателями развернутости идеи и результатами методики ТЕС на понимание эмоций ( $r=0,315$ ,  $p=0,019$ ). Данная методика выявляет способность представить переживание персонажа в конкретных ситуациях и определить возникающие в ней чувства. Она выявляет уровень развития эмоционального интеллекта, то есть представлений детей о различных эмоциях, возникающих в определенных ситуациях, понимание причин их возникновения и умение ребенка представить и определить чувства другого человека, попавшего в конкретную ситуацию. Данное умение, безусловно, помогает ребенку построить взаимодействие с другими участниками игры.

Закономерно, что результаты выполнения детьми методики ТЕС связаны с *внутриигровым взаимодействием* ( $r=0,377$ ,  $p=0,005$ ), в основе оценки которого находится контакт между детьми. Важной характеристикой такого контакта является гибкость в рамках договоренности — с одной стороны, это всегда предсказуемость (например, ролевое отношение), с другой —

спонтанность (реагирование в соответствии с ситуацией и активностью партнера). Напомним, что взаимодействие внутри игры оценивалось через легкость и устойчивость контактов — спонтанность общения из игровых позиций, что требует гибкого и быстрого эмоционального реагирования, высокой чувствительности по отношению к эмоциональному состоянию партнера по игре. Игровое взаимодействие требует понимания и предвидения эмоциональных реакций других, что обеспечивает чувство безопасности, необходимое для контактов с ними, поэтому связь методики ТЕС с внутриигровым взаимодействием вполне объяснима.

Игровое взаимодействие требует также произвольного поведения и внимания к действиям и состояниям другого. Характерно, что выявлена связь между показателем когнитивной гибкости (методика «Inhibition»,  $r= -0,270$ ,  $p=0,046$ ) и оценкой развернутости идеи. Это может свидетельствовать о том, что способность к разворачиванию идеи в игре связана с высоким уровнем саморегуляции когнитивных процессов, иными словами, данный результат показывает связь произвольности и игры.

Эта связь подтверждается еще одним фактом: устойчивость игрового замысла коррелирует с показателями методики «Схематизация» ( $r=0,338$ ,  $p=0,044$ ). Напомним, что при выполнении заданий данной методики ребенок использует условно-схематическое изображение («письмо») в качестве образца или правила. Для достижения положительного результата необходимо удерживать заданную последовательность ориентиров. Таким образом, методика «Схематизация» используется не только для определения уровня развития наглядно-образного мышления, но и для выявления произвольности дошкольника. В сочетании с результатами методики «Inhibition» данная связь может свидетельствовать о том, что произвольность когнитивных процессов проявляется в игре в показателях устойчивости и развернутости идеи.

Таким образом, различные параметры игрового взаимодействия оказались связаны с показателями эмоционального интеллекта и когнитивной регуляции у детей дошкольного возраста.

## Обсуждение результатов

Полученные результаты во многом являются неожиданными и представляют несомненный интерес с нескольких точек зрения.

Прежде всего, интересно, что параметры игры оказались не связанными со многими методиками, выявляющими уровень развития психических функций («Матрицы Равена», «Систематизация», «Четвертый лишний»). Данный результат может косвенно свидетельствовать о том, что свободная сюжетная игра дошкольников связана с использованием формальных умственных операций (классификация, сериация и др.) каким-то сложным, не прямым образом.

В то же время выявлена высокая корреляция такого ключевого показателя игры, как «устойчивость замысла» с показателем методики «Схематизация». Эта связь

вполне ожидаема, поскольку игра относится к символично-моделирующим видам деятельности (Л.А. Венгер), а методика «Схематизация» направлена на определение способности к опосредствованию своих действий знаками и символами — успешное решение задания прямо связано со способностью удерживать цель и опосредовать свои действия образцом. Таким образом, эта методика выявляет развитие произвольности. Аналогичная способность проявляется и в устойчивости игровой идеи, с той существенной разницей, что в игре работает и мотивирует действия *собственный образ* поведения, субъективно значимый для ребенка, а в методике «Схематизация» образец и правила действия предлагаются извне. Но в обоих случаях обнаруживается способность к удержанию цели действия и общего контекста разворачивания событий. Характерно, что устойчивость игрового замысла коррелирует с показателем методики «Понимание смысла сюжетных картинок», где также требуется удержание целостной ситуации и ее последовательное разворачивание. Представляется важным, что способность к выстраиванию целостного сюжета (составление рассказа) и к опосредствованию («Схематизация») связаны и с показателем устойчивости игрового замысла, который отражает субъективную значимость игровой идеи. Эту связь можно рассматривать как одно из выражений «единства аффекта и интеллекта». Наличие чего-то эмоционально значимого (события, переживания, явления и пр.) порождает одновременно и сильные аффективные переживания, а значит, и потребность их проиграть, и внутренний образ, целостное представление во внутреннем плане, что позволяет удерживать целостность ситуации и вложить свой смысл в предлагаемые задания. Выявленная связь может свидетельствовать о том, что в игре отражаются и проявляются не только интеллект и фантазирование, но и значимые мотивы ребенка, которые удерживаются, объективируются в игровых действиях и подчиняют себе ситуативные сиюминутные побуждения. Напомним слова Выготского о том, что началом и источником игры являются «обобщенные аффекты»: «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [4, с. 204], а такие аффекты рождают устойчивые представления, внутренние действия и образы, т. е. воображение. И напротив, там, где «...мы имеем дело с недоразвитием аффективной сферы, игра не развивается» [4, с. 204].

Интересно, что такой важнейший с точки зрения отечественной психологии аспект сюжетной игры, как принятие роли (позиционное замещение), оказался не связанным ни с одним показателем развития. Возможно, это можно объяснить тем, что для оценки позиционного замещения было выбрано неправильное основание: реальная, ролевая и режиссерская позиция не должны рассматриваться в единой шкале, каждую из этих позиций следовало бы рассматривать отдель-

но. В отличие от этого показатели игрового замысла (уровень идеи, развернутость и устойчивость) обнаружили связь с некоторыми результатами диагностических методик (здесь обнаружено 7 значимых корреляций). Это может говорить о том, что такую целостную характеристику, как замысел (т. е. наличие ключевой идеи), можно рассматривать как важнейшую характеристику сюжетной игры, отражающую ее субъективно значимое для ребенка содержание.

Результаты анализа выявили наличие двух корреляционных плеяд, их можно рассматривать в качестве своеобразных центров сюжетной игры, которые различаются своим содержанием и обслуживающими их психологическими процессами.

Центром первой плеяды является «Умение составить рассказ» (т. е. выстраивать последовательность событий и устанавливать причинно-следственные связи). Этот показатель тесно связан с несколькими показателями игры, среди которых: устойчивость игрового замысла, предметное замещение, замещение игрового пространства, организующее взаимодействие, уровень идеи. Все эти связи представляются вполне закономерными, поскольку данные аспекты игры требуют работы наглядно-образного мышления, которая происходит во внутреннем плане, а именно — построения логической последовательности событий, активного использования и создания игровых замещений (как предметных, так и пространственных), согласования своих замыслов с партнерами.

В центре второй корреляционной плеяды находится «развернутость идеи», которая оказалась связанной со способностью понимать эмоции другого, а также зрительной памятью и произвольностью познавательных процессов. Напомним, что развернутость идеи служит цели коммуникации, поскольку замысел игры адресован кому-то другому, включенному в игру. Для развития и поддержания игры важно объяснить свой замысел партнерам, устанавливать контакт и сотрудничать в процессе разворачивания замысла.

Таким образом, полученные данные могут говорить о наличии двух слоев и двух источников игры, один из которых связан с наглядно-образным мышлением, второй — с взаимодействием с партнерами по игре. Интересно, что показатели «развернутости идеи» и «составления рассказа» оказались не связанными между собой, хотя, казалось бы, они очень близки по характеру действий. По-видимому, разворачивание замысла игры, направленное на партнеров, и составление рассказа по картинкам имеют разную психологическую природу и отражают различные составляющие сюжетной игры.

Выделенные слои в равной мере необходимы для сюжетной игры, хотя их выраженность может быть различной у разных детей.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 16-18-00073.

#### Funding

The paper was supported by the Russian Science Foundation, grant #16-18-00073.

Литература

1. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4–6 лет. М.: Когито-Центр, 2008. 24 с.
2. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний): Модифицированная психодиагностическая методика: руководство по использованию. 3-е изд., стереотип. М.: Когито-Центр, 2009. 26 с.
3. Венгер Л.А., Агаева Е.Л., Бардина Р.И., Бروفман В.В., Булычева А.И., Бурлакова И.А., Венгер Н.Б., Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В., Рудовская И.А., Холмовская В.В. Психолог в детском саду. М.: ИНТОР, 1995. 64 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: ЭКСМО, 2004. 200–223 с.
5. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. М.: Гардарики, 2000. 255 с.
6. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития. СПб.: Речь, 2002. 176 с.
7. Холмовская В.В., Венгер Н.Б. Диагностика степени овладения действиями наглядно-образного мышления // Диагностика умственного развития дошкольников / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. М.: Педагогика, 1978. С. 111–132.
8. Короткова Н.Я. Сюжетная игра дошкольника. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2016. 256 с.
9. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в сюжетной игре дошкольника // Вопросы психологии. 2016. № 4. С. 28–37.
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
11. Смирнова Е.Р., Гударева О.В. Игра и произвольность современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
12. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 92–98.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1976. 304 с.
14. Blair C, Razza R.P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten // Child Development. 2007. Vol. 78. P. 647–663. doi:10.1111/J.1467-8624.2007.01019.X
15. Carlson S., White R.E., Davis-Unger A. Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children // Cognitive development. 2014. Vol. 29. P. 1–24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001.
16. Cheyne J.A., Rubin K.H. Playful precursors of problem solving in preschoolers // Developmental Psychology. 1983. Vol. 19. P. 577–584. doi:10.1037/0012-1649.19.4.577
17. Dunn L., Herwig J.E. Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool // Child Study Journal. 1992. Vol. 22. P. 23–38.
18. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early Childhood Research Quarterly. 2002. Vol. 17. P. 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
19. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children // Psychology in the Schools. 2004. Vol. 41. P. 323–336. doi:10.1002/pits.10162
20. Kelly R., Hammond S., Dissanayake C, Ihsen E. The relationship between symbolic play and executive function in

References

1. Belopol'skaya N.L. Metodiki issledovaniya poznavatel'nykh protsessov u detei 4–6 let [Research methods of cognitive processes in children 4–6 years]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2008. 24 p.
2. Belopol'skaya N.L. Isklyuchenie predmetov (Chetvertyi lishnii): Modifitsirovannaya psikhodiagnosticheskaya metodika: Rukovodstvo po ispol'zovaniyu. Izd. 3-e, stereotip [Exception items (The Fourth one): Modified psychodiagnostic methods: a Guide to use. Ed. 3rd, stereotype]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2009. 26 p.
3. Venger L.A., Agaeva E.L., Bardina R.I., Brofman V.V., Bulychева A.I., Burlakova I.A., Venger N.B., D'yachenko O.M., Lavrent'eva T.V., Rudovskaya I.A., Kholmovskaya V.V. Psikholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]. Moscow: INTOR, 1995. 64 p.
4. Vygotskii L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka. Game and its role in the mental development of the child]. *Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]*. Moscow: EKSMO, 2004, pp. 200–223.
5. Martsinkovskaya T.D. Detskaya prakticheskaya psikhologiya: uchebnik [Children's practical psychology: a textbook]. Moscow: Gardariki, 2000. 255 p.
6. Dermanova I.B. Diagnostika emotsional'no-nravstvennogo razvitiya [Diagnosis of emotional-moral development]. Saint Petersburg: Rech'yu, 2002. 176 p.
7. Kholmovskaya V.V., Venger N.B. Diagnostika stepeni ovladeniya deistviyami naglyadno-obraznogo myshleniya. [Diagnosis of the degree of mastery of the actions of the visual-figurative thinking]. In Venger L.A., Kholmovskaya V.V. (ed.), *Diagnostika umstvennogo razvitiya doshkol'nikov [Diagnostics of mental development of preschool children]*. Moscow: Pedagogika, 1978, pp. 111–132.
8. Korotkova N.Ya. Syuzhetnaya igra doshkol'nika [Sociodramatic preschool play]. Moscow: LINKA-PRESS, 2016. 256 p.
9. Ryabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v syuzhetnoi igre doshkol'nika [Construction of game design in story game preschool child]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2016, no. 4, pp. 28–37. (In Russ., abstr. in Engl.)
10. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features of modern gaming activities of preschool children]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2013, no. 2, pp. 15–23. (In Russ., abstr. in Engl.)
11. Smirnova E.R., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' sovremennykh doshkol'nikov [Play and the arbitrariness of contemporary preschool children]. *Voprosy psikhologii [Approaches to Psychology]*, 2004, no. 1, pp. 91–103. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Play in the modern preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]*, 2013, no. 3, pp. 92–98. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the play]. Moscow: Pedagogika, 1976. 304 p.
14. Blair C, Razza R. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 2007. Vol. 78, pp. 647–663. doi:10.1111/J.1467-8624.2007.01019.X
15. Carlson S., White R.E., Davis-Unger A. Evidence for a relationship between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive development*, 2014. Vol. 29, pp. 1–24. doi:10.1016/j.cogdev.2013.09.001.
16. Cheyne J.A., Rubin K.H. Playful precursors of problem solving in preschoolers. *Developmental Psychology*, 1983. Vol. 19, pp. 577–584. doi:10.1037/0012-1649.19.4.577

- young children. *Australasian // Journal of Early Childhood*. 2011. Vol. 36. P. 21–28.
21. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007.
22. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139(1). P. 1–34.
23. Lloyd B., Howe N. Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children // *Early Childhood Research Quarterly*. 2003. Vol. 18. P. 22–41. doi:10.1016/S0885-2006(03)00004-8
24. Mikami A.Y. The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder // *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2010. Vol. 13. P. 181–198.
25. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis // *Cognitive Psychology*. 2000. Vol. 41. P. 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
26. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated roleplay and creativity in preschool age children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 2014. Vol. 8(3). P. 277–286. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036083>
27. Pellegrini A. The role of play in human development. NY: Oxford University Press, 2009.
28. Pellegrini A., Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood // *The nature of play: Great apes and humans / A. Pellegrini & P. Smith (Eds.)*. NY: Guilford Press, 2005. P. 113–135.
29. Pons F., Harris P.L. Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press, 2000.
30. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998.
31. Smith P.K. Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010.
32. Trionfi G., Reese E. A good story: Children with imaginary companions create richer narratives // *Child Development*. 2009. Vol. 80. P. 1301–1313. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x
33. Veiga G., Neto C., Rieffe C. Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning // *International Journal of Emotional Education*. 2016. Vol. 8(1). P. 48–62.
34. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children // *Nature Protocols*. 2006. Vol. 1. P. 297–301.
35. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood [Электронный ресурс]. 2016. 76 p. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080) (дата обращения 15.11.2017).
17. Dunn L., Herwig J.E. Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool. *Child Study Journal*, 1992. Vol. 22, pp. 23–38.
18. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002. Vol. 17, pp. 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
19. Fantuzzo J., Sekino Y., Cohen H. An examination of the contributions of interactive peer play to salient classroom competencies for urban Head Start children. *Psychology in the Schools*, 2004. Vol. 41, pp. 323–336. doi:10.1002/pits.10162
20. Kelly R., Hammond S., Dissanayake C., Ihsen E. The relationship between symbolic play and executive function in young children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 2011. Vol. 36, pp. 21–28.
21. Korkman M., Kirk U., Kemp S.L. NEPSY II. Administrative manual. San Antonio, TX: Psychological Corporation, 2007. 228 p.
22. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139(1), pp. 1–34.
23. Lloyd B., Howe N. Solitary play and convergent and divergent thinking skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 2003. Vol. 18, pp. 22–41. doi:10.1016/S0885-2006(03)00004-8
24. Mikami A.Y. The importance of friendship for youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2010. Vol. 13, pp. 181–198.
25. Miyake A., Friedman N.P., Emerson M.J., Witzki A.H., Howerter A. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 2000. Vol. 41, pp. 49–100. doi:10.1006/cogp.1999.0734
26. Mottweiler C.M., Taylor M. Elaborated roleplay and creativity in preschool age children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014. Vol. 8(3), pp. 277–286. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036083>
27. Pellegrini A. The role of play in human development. NY: Oxford University Press, 2009. 278 p.
28. Pellegrini A., Gustafson K. Boys' and girls' uses of objects for exploration, play, and tools in early childhood. The nature of play: Great apes and humans. Pellegrini A. (eds.). NY: Guilford Press, 2005, pp. 113–135.
29. Pons F., Harris P. Test of Emotion Comprehension. Oxford: Oxford University Press, 2000.
30. Raven J., Raven J.C., Court J.H. Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 2: The coloured progressive matrices. Oxford: Oxford Psychologists Press, 1998. 73 p.
31. Smith P.K. Children and play. England: Wiley-Blackwell, 2010. 268 p.
32. Trionfi G., Reese E. A good story: Children with imaginary companions create richer narratives. *Child Development*, 2009. Vol. 80, pp. 1301–1313. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01333.x
33. Veiga G., Neto C., Rieffe C. Preschoolers' free play – connections with emotional and social functioning. *International Journal of Emotional Education*, 2016. Vol. 8(1), pp. 48–62.
34. Zelazo P.D. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): a method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 2006. Vol. 1, pp. 297–301.
35. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood. [Electronic Master's Thesis or Dissertation], 2016. 76 p. URL: [rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=case1467391080](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080)