

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

УДК/UDC 159.9

■ «Школа — это сложно даже по игре»: хотят ли современные дети 4–7 лет играть в школу?

М.Н. Гаврилова , И.У. Сурилова, В.Л. Сухих

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

 gavrilovamrg@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Наиболее активное исследование игры велось в советский период в контексте иной социальной и культурной реальности и, вероятно, в каких-то аспектах теория игры, разработанная в русле культурно-исторического подхода, требует обновлений. Выявление качественных и количественных закономерностей в желании или нежелании дошкольников играть в школу может быть полезно как для построения практической работы с детьми, так и для уточнения научных представлений о современной игре и совершенствовании методологии последующих исследовательских работ в этой области.

Цель. Исследование было направлено, во-первых, на определение роли возраста, пола, саморегуляции и предпочитаемых ребенком игрушек в вероятности его желания играть в школу и, во-вторых, на составление насыщенного описания ключевых тем, звучащих в обосновании детьми желания или нежелания играть в школу, на основе детских высказываний.

Выборка. В исследовании приняли участие 178 воспитанников средних и подготовительных групп детских садов, расположенных в спальных районах г. Москвы. На момент прохождения исследования возраст детей составлял от 4 до 7 полных лет ($M = 5,55$, $SD = 0,78$). Общее соотношение количества девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (106 мальчиков и 118 девочек).

Методы. В исследовании реализованы индивидуальная диагностика основных компонентов саморегуляции, а также экспериментальные процедуры для изучения детских предпочтений при выборе игрушек.

Результаты. Выявлена позитивная статистически значимая связь между предпочтением ребенком высокореалистичных игрушек и желанием играть в школу. Показано, что вероятность интереса к игре в школу на 36% выше у девочек по сравнению с мальчиками. Предположения о возрастании интереса к игре в школу по мере приближения к школьному возрасту и при более совершенном развитии саморегуляции не подтвердились. В результате тематического анализа детских высказываний показано, что за желанием играть в школу чаще всего находился интерес детей к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и удачные характеристики игрушки; а за нежеланием — необходимость прикладывать усилия в игре, опасение собственного неуспеха и неудовлетворение предпочтений ребенка в отношении игрушки или предполагаемого ей вида игры.

Выводы. Выявленные закономерности и темы, звучащие в детских ответах, могут быть полезны в педагогической работе с детьми и создании условий для сюжетно-ролевой игры в детском саду, а также для совершенствования методологии последующих исследовательских работ в этой области.

Ключевые слова: дошкольный возраст, культурно-исторический подход, игра, предпочтение игрушек, саморегуляция, тематический анализ

Финансирование. Работа выполнена при поддержке проекта РНФ (проект № 22-78-10097, по теме «Исследование влияния современной игрушки на развитие ребенка 3–8 лет»).

Для цитирования: Гаврилова, М.Н., Сурилова, И.У., Сухих, В.Л. (2025). «Школа — это сложно даже по игре»: хотят ли современные дети 4–7 лет играть в школу? *Национальный психологический журнал*, 20(3), 42–58. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

■ “Learning is Hard Even in Play”: Do Today’s Preschoolers Want to Play School?

Margarita N. Gavrilova , Irina U. Surilova, Vera L. Sukhikh

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

 gavrilovamrg@gmail.com

ABSTRACT

Background. The theory of play, developed in the context of the cultural-historical approach, may need to be updated due to changes in social and cultural reality.

Objective. This study primarily aimed to determine the influence of age, gender, executive functioning, and children's preferred toys on the likelihood of their desire to play school. Additionally, it sought to create a detailed description of the key themes reflected in children's justifications for wanting or not wanting to engage in school play, based on their verbal comments.

Study Participants. The study included 178 children 4–7 years old from kindergartens located in residential districts of Moscow. At the time of the study, the children's ages ranged from 4 to 7 years ($M = 5.55$, $SD = 0.78$). The overall ratio of girls to boys in the sample was nearly equal (106 boys and 118 girls).

Methods. The study employed individual diagnostics to assess executive functioning, along with experimental procedures to explore children's toy preferences.

Results. A statistically significant positive relationship was found between a child's preference for highly realistic toys and their desire to play school. It was observed that girls were 36% more likely than boys to express interest in playing school. However, the hypotheses regarding increased interest in playing school as children approached school age (7 y.o. in Russia) and better executive functioning were not confirmed. The thematic analysis of children's verbal comments revealed that the desire to play school was most frequently linked to an interest in learning activities, a positive attitude toward school, and favorable characteristics of the toy. Conversely, reluctance to play school was associated with the perceived effort required in the play, fear of learning failure.

Conclusions. The identified patterns and themes in children's responses can be valuable for pedagogical work with children, as well as for elaborating conducive conditions for role-playing in kindergartens. Additionally, these findings can enhance the methodology for future research in this area.

Keywords: preschool age, cultural-historical approach, play, toy preference, executive functioning, thematic analysis

Funding. This research was funded by Russian Science Foundation, project No. 22-78-10097, the topic “A study of the impact of a modern toy on the development of a 3–8-year-old child”).

For citation: Gavrilova, M.N., Surilova, I.U., Sukhikh, V.L. (2025). “Learning is hard even in play”: do today’s preschoolers want to play school? *National Psychological Journal*, 20(3), 42–58. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0304>

ВВЕДЕНИЕ

Игра, как и искусство, является отражением времени, способом (ре)конструирования жизни (Lagarain, Haye, 2020; Запорожец, 1986). Но если миссия искусства заключается в том, чтобы в художественной форме интерпретировать различные аспекты человеческой жизни и вызывать у человека переживание, приводящее к внутреннему преобразованию и высвобождению, то миссия детской игры заключается в проникновении ребенка во взрослый мир, символическом

познании внешней и внутренней сторон человеческой деятельности и ориентировки в социальных отношениях (Эльконин, 1999). А.В. Запорожец (Запорожец, 2000) отмечал, что в игровой деятельности у ребенка развивается способность воссоздавать и мысленно преобразовывать наблюдаемые им в реальности образы. В этом смысле сюжет и содержание этих видов деятельности являются отпечатком времени и не могут сохраняться неизменными в течение длительного периода времени (Филипова и др., 2022; Veraksa, 2022). При этом наиболее активное изучение детской игры велось в советское время в контексте совершенно иной социальной и культурной реальности (Выготский, 1966; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1996). Осталось всего несколько лет до момента, когда пройдет сто лет после прочитанной в 1933 году Л.С. Выготским лекции о роли игры в психическом развитии детей (Выготский, 1966). По сей день текст этой лекции, как и другие важные работы отечественных ученых остаются ориентиром в исследовании игры (Barnett et al., 2017; Fleer et al., 2019; Ryabkova et al., 2019; Veresov, 2006; Fleer, 2022). Однако с тех пор многое изменилось: жизнь и игровая деятельность современных детей значительно трансформировались и, вероятно, в каких-то из аспектов теория игры, разработанная в русле культурно-исторического подхода, требует обновлений.

Специфика современного детства как контекст игры

В сравнении с советским периодом современное детство может быть кратко охарактеризовано несколькими фактами: в результате интенсификации образовательного процесса уменьшается доля детей, проводящих свободное время в игре (Бобкова, Рощина, 2024); снижается количество детей в семьях в абсолютных и относительных величинах (Росстат. Демография. Демографический прогноз до 2035 года); уменьшается распространенность и доступность разновозрастного общения и дворовых игр (Трифонов, 2022); усиливается «кризис детства» как отрыв детей от взрослой деятельности — в то время как развитие ролевой игры возможно в случае, если дети достаточно хорошо знакомы с деятельностью взрослых (Медведева, Крошилин, 2021); активный маркетинг и коммерциализация рынка товаров для детей и огромное разнообразие игрушек, борющихся за внимание ребенка (Marsh, 2017); цифровизация детства и зашкаливающая популярность анимационных фильмов и видеоигр (Hinkley et al., 2018).

Совместное действие этих факторов приводит к тому, что, с одной стороны, уделяемое на игру время сокращается, а с другой стороны, содержание игр все чаще занимает воспроизведение популярных сюжетов и действий популярных анимационных персонажей ребенком наедине с собой или в небольшой компании сверстников (Puroila, Estola, 2012). Использование игрушек с «кричащими» функциями или опора на сюжеты анимационных фильмов и цифровых игр ограничивает возможность самостоятельно строить сюжет и наполнять игру мотивами и переживаниями самого ребенка (Hinkley et al., 2018). Наконец, на этом фоне детям может становиться скучно играть с обыкновенными игрушками в привычные, традиционные сюжеты (Gavrilova et al., 2023). В таком пестром разнообразии игрушка, способствующая символизации и усложнению игры, может не иметь привлекательности для ребенка, так как не удивляет и вызывает восторг сама по себе (Heljakka, 2019). Таким образом, можно предположить, что чувствительная к социальному контексту человеческой деятельности, труда и отношений игра может иметь свою специфику у современных детей. Поскольку роли и сюжеты, разыгрываемые детьми в игре, являются воссозданием и воспроизведением знакомой им действительности (Эльконин, 1999; Ryabkova, Sheina, 2023).

Значение и мотивация игры в школу

Игра в школу — уникальное явление, наблюдаемое на стыке двух эпох в психическом развитии ребенка. Находясь на границе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту и смены ведущей деятельности, она позволяет будущему школьнику на символическом уровне познакомиться с ролью ученика и сориентироваться в социальных отношениях «учитель — ученик». Л.С. Выготский отмечал, что из игры вырастает то, чем она обращена к будущему (Выготский, 1966). Следовательно, можно допустить, что опыт игры в роли ученика способен гармонизировать переход из детского сада в школу и смягчать предстоящую школьную адаптацию.

В работах отечественных исследователей отмечался интерес детей к игре в школу, вызванный мотивом к учению и желанием ребенка скорее стать взрослым и умеющим (Юдина, 2008; Божович, 1972). С теоретической точки зрения, важно еще то, что в игре вызывающий ее мотив постепенно трансформируется от «досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний» до осознаваемого намерения (Эльконин, 1999). А.В. Запорожец подчеркивал, что действия ребенка и его отношение к действительности преобразуются путем выработки личного отношения к ним через игру (Запорожец, 1986). И ни один другой вид деятельности (например, экскурсии в школу, чтение или общение), согласно теории игры в культурно-историческом подходе, не поможет ребенку настолько эмоционально и полно войти в его будущую роль, сформировать адекватное переживание и приближенное к осознаваемому намерению к учению (Выготский, 1966; Эльконин, 1999; Леонтьев, 1996).

Изучая мотивы учения советских детей 4–5 и 6–7 лет путем бесед и естественного эксперимента — игры в школу, Л.И. Божович в середине XX века подтвердила, что именно учение становилось основным смыслом и содержанием игры в школу у детей 6–7 лет (Божович и др., 2008). В то время как дети 4–5 лет чаще воссоздавали в игре такие содержательно незначимые в отношении учебы сюжеты, как перемены или рисование. Однако, в начале 2000-х Н.И. Гуткина, работая

в том же методологическом подходе, показала, что в условиях реформы школьного образования учебная мотивация у большинства детей младшего школьного возраста была плохо развита (Гуткина, 2007).

В свете обеспокоенности педагогического сообщества низкой учебной мотивацией и участвующими трудностями школьной адаптации (Гуткина, 2007; Ахметшина и др., 2021), обращение к желанию дошкольников играть в школу может быть довольно информативным. Сколько детей отдает предпочтение игре в школу по сравнению с другими играми? Связана ли вероятность отказа от игры в школу с возрастом, уровнем развития саморегуляции, типом предпочитаемых игрушек? Наконец, почему дети не хотят играть в школу? На эти и другие вопросы мы попытались найти ответ в проведенном исследовании.

ДИЗАЙН ИССЛЕДОВАНИЯ

Данное исследование преследовало две цели. Во-первых, изучить роль актуального возраста, пола, развития саморегуляции и предпочитаемых ребенком игрушек в вероятности его желания играть в школу. Во-вторых, путем качественного анализа устных высказываний детей составить насыщенное описание ключевых тем, звучащих в обосновании детьми желания или нежелания играть в школу. В рамках исследования проверялось три гипотезы, разработанные на основе принципов культурно-исторического подхода к изучению игры: (1) чем старше ребенок, тем выше вероятность, что он предпочтет среди прочего играть в школу, поскольку грядет смена ведущей деятельности и нереализуемые в жизни мотивы смогут найти реализацию в игре; (2) чем лучше у ребенка развиты навыки когнитивной саморегуляции, тем выше вероятность, что он предпочтет играть в школу, поскольку это помогает легче подчиняться правилам и следовать роли; (3) чем более реалистичные антропоморфные игрушки предпочитает ребенок, тем выше вероятность, что он предпочтет играть в школу, поскольку это может быть свидетельством того, что ребенок в большей степени ориентирован на реальные задачи и мотивы человеческой деятельности.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 178 воспитанников средних и подготовительных групп детских садов, расположенных в спальных районах г. Москвы. На момент прохождения исследования возраст детей составлял от 4 до 7 полных лет ($M = 5,55$, $SD = 0,78$). Общее соотношение количества девочек и мальчиков в выборке было приближенным к равному (106 мальчиков и 118 девочек). Более подробная информация о половозрастном составе участников исследования представлена в Таблице 1.

ПРОЦЕДУРА

Исследование реализовано в два этапа. На первом этапе была проведена индивидуальная диагностика развития саморегуляции (зрительно-пространственная и слухоречевая рабочая память, сдерживающий контроль и когнитивная гибкость). Диагностика проводилась обученными опытными тестерами в тихих светлых помещениях детских садов. Методики предъявлялись всем детям в одинаковой последовательности. На втором этапе были проведены индивидуальные экспериментальные встречи, направленные на изучение предпочтений детей при выборе игрушек.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка саморегуляции производилась в отношении трех основных компонентов регуляторных функций: рабочая память (отдельно зрительно-пространственная и слухоречевая), сдерживающий контроль, когнитивная гибкость. Для диагностики зрительно-пространственной рабочей памяти использовалась русскоязычная версия методики «Память на конструирование» (Memory for Design subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Для диагностики слухоречевой рабочей памяти была использована русскоязычная версия методики «Повторение предложений» (Sentences Repetition subtest of NEPSY-II) (Korkman et al., 2007). Когнитивная гибкость оценивалась с помощью русскоязычной версии методики «Сортировка карточек по изменяемому признаку» (Dimension Card Change Sorting) (Zelazo, 2006). Упомянутые методики успешно прошли процедуру стандартизации на российской выборке (Алмазова и др., 2020).

Таблица 1

Половозрастной состав средних и подготовительных групп детских садов, принявших участие в исследовании

Возраст	Пол	Количество детей	%
4 года	мальчики	8	4%
	девочки	6	3%
5 лет	мальчики	43	19%
	девочки	43	19%
6 лет	мальчики	44	20%
	девочки	64	29%
7 лет	мальчики	11	5%
	девочки	5	2%

Table 1

Age and gender composition of middle and preparatory groups of kindergartens who took part in the study

Age	Gender	Number of children	%
4 years	boys	8	4%
	girls	6	3%
5 years	boys	43	19%
	girls	43	19%
6 years	boys	44	20%
	girls	64	29%
7 years	boys	11	5%
	girls	5	2%

Экспериментальная процедура

Индивидуальные встречи для получения информации о предпочтениях детьми игрушек были реализованы в экспериментальной парадигме по методу вынужденного выбора (forced-choice experimental paradigm). Встречи проходили в три этапа. Сначала ребенку предлагалось выбрать предпочитаемую игрушку в пробах на степень детализации, реалистичности и антропоморфности (Рисунок 1). При этом экспериментатор показывал и называл каждую игрушку. Затем ребенка просили выбрать одну игрушку из девяти. Наконец, ребенку показывали две игрушки: выбранную из девяти и набор для игры в школу и просили выбрать одну из этих двух игрушек, с которой ему было бы интереснее играть. Экспериментатор устно озвучивал инструкцию каждому ребенку: «Покажи пальчиком, в какую из этих двух игрушек тебе было бы интереснее играть: в (называется игрушка, выбранная в предыдущей пробе) или в школу?». Если выбор ребенка сохранялся в пользу ранее выбранной игрушки, ему задавался уточняющий вопрос: «Расскажи, а почему тебе будет неинтересно играть в школу?». Если ребенок выбирал школу, ему задавался уточняющий вопрос: «Расскажи, а почему тебе будет интереснее играть в школу?».

Стратегия анализа данных

Статистический анализ был выполнен с использованием программного обеспечения Jamovi, версия 2.6.17 (The jamovi project, Сидней, Австралия). Первым шагом для изучения структуры данных, полученных в результате диагностики саморегуляции и изучения предпочтений при выборе игрушек, были подготовлены описательные статистики с учетом пола и возраста детей. Вторым шагом был проведен предварительный анализ с использованием корреляции Пирсона (r) и дисперсионного анализа (ANOVA) для контроля пола и возраста детей, как переменных потенциально способных определять как результаты диагностики саморегуляции, так и выбора игрушек в пробе на предпочтения. Третьим шагом был реализован основной анализ, направленный на проверку первой и второй гипотез, путем построения биномиальной регрессионной модели с учетом показателей саморегуляции, пола и возраста детей в месяцах. Дополнительно для проверки третьей гипотезы был проведен тематический анализ устной аргументации детей о том, почему им было бы интересно или неинтересно играть в школу.

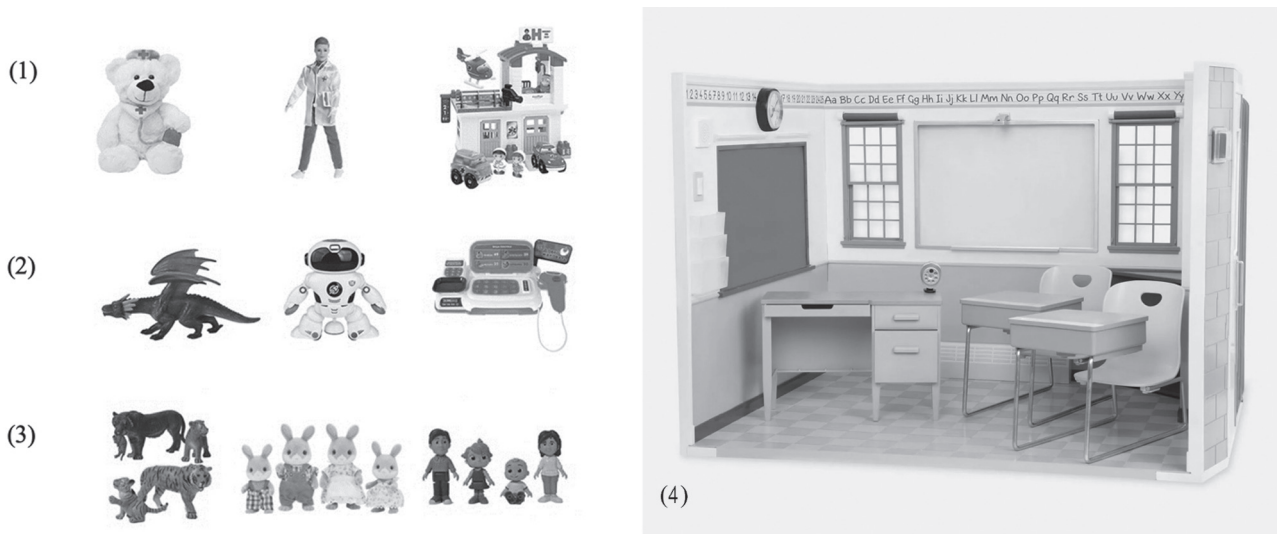


Рисунок 1

Изображения игрушек, представленных в эксперименте: (1) проба на степень детализации, (2) проба на степень реалистичности, (3) проба на степень антропоморфности, (4) набор для игры в школу. Изображения игрушек демонстрировались на экране цифрового планшета (12,4"/1752×2800)

Figure 1

Images of toys presented in the experiment: (1) level of detail test, (2) level of realism test, (3) level of anthropomorphism test, (4) school play set. Images of toys were displayed on a digital tablet screen (12.4"/1752×2800)

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Описательные статистики и предварительный анализ

Описательные статистики по всем анализируемым переменным, включая возраст детей в месяцах, желание играть в школу, степень детализированности, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек, а также показатели саморегуляции с учетом возрастной группы детского сада (старшая и подготовительная) представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Описательные статистики и результаты сравнительного анализа по возрасту в месяцах, характеристикам предпочитаемых игрушек, саморегуляции с учетом возрастной группы детского сада (старшая и подготовительная)

	Возрастная группа	Среднее	Ст. откл.	Мин.	Макс.	t-критерий Стьюдента
Возраст в месяцах	Старшая	65,09	4,38	55	76	21,46***
	Подготовительная	78,68	4,10	66	87	
Желание играть в школу	Старшая	0,50	0,50	0	1	−0,15
	Подготовительная	0,49	0,50	0	1	
Детализированность предпочитаемой игрушки	Старшая	2,29	0,85	1	3	1,56
	Подготовительная	2,09	0,89	1	3	
Реалистичность предпочитаемой игрушки	Старшая	2,38	0,81	1	3	1,12
	Подготовительная	2,24	0,88	1	3	

Антропоморфность предпочитаемой игрушки	Старшая	1,64	0,70	1	3	–0,19
	Подготовительная	1,66	0,57	1	3	
Зрительно-пространственная рабочая память	Старшая	71,26	22,14	32	120	2,86
	Подготовительная	80,88	22,30	31	120	
Слухоречевая рабочая память	Старшая	17,10	2,74	9	23	4,32***
	Подготовительная	19,31	3,89	8	31	
Сдерживающий контроль	Старшая	10,04	2,84	4	19	1,92
	Подготовительная	10,96	3,21	4	15	
Когнитивная гибкость	Старшая	19,37	3,34	11	24	0,52
	Подготовительная	19,63	3,07	10	26	

Примечание: желание играть в школу оценивалось по шкале от 0 до 1, где «0» = ребенок не хочет играть в школу, «1» = ребенок хочет играть в школу; степень детализированности реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек оценивалась по шкале от 0 до 3, где «0» = минимальная степень и «3» = максимальная степень выраженности характеристики; *** Различия значимы на уровне 0,001.

Table 2
Descriptive statistics and results of comparative analysis by age in months, characteristics of preferred toys, self-regulation, taking into account the age group of the kindergarten (senior and preparatory)

	Age group	Mean	SD	Min	Max	Student's t
Age in months	Senior	65.09	4.38	55	76	21.46***
	Preparatory	78.68	4.10	66	87	
Desire to play school	Senior	0.50	0.50	0	1	–0.15
	Preparatory	0.49	0.50	0	1	
Detail of preferred toy	Senior	2.29	0.85	1	3	1.56
	Preparatory	2.09	0.89	1	3	
Reality of preferred toy	Senior	2.38	0.81	1	3	1.12
	Preparatory	2.24	0.88	1	3	
Anthropomorphism of preferred toy	Senior	1.64	0.70	1	3	–0.19
	Preparatory	1.66	0.57	1	3	
Visual-spatial working memory	Senior	71.26	22.14	32	120	2.86
	Preparatory	80.88	22.30	31	120	
Auditory-verbal working memory	Senior	17.10	2.74	9	23	4.32***
	Preparatory	19.31	3.89	8	31	
Inhibitory control	Senior	10.04	2.84	4	19	1.92
	Preparatory	10.96	3.21	4	15	
Cognitive flexibility	Senior	19.37	3.34	11	24	0.52
	Preparatory	19.63	3.07	10	26	

Note: desire to play school was assessed on a scale from 0 to 1, where “0” = the child does not want to play school, “1” = the child wants to play school; the degree of detail of realism and anthropomorphism of preferred toys was assessed on a scale from 0 to 3, where “0” = minimal degree and “3” = maximal degree of expression of the characteristic; *** Differences are significant at the 0.001 level.

Из всех детей предпочтение игре в школу отдали 50% детей старшего дошкольного и 49% детей подготовительно-го дошкольного возраста. Не выявлено значимых различий по частоте предпочтения игры в школу, а также степени детализированности, реалистичности и антропоморфности предпочитаемых игрушек между воспитанниками двух возрастных групп детского сада. И в старшей, и в подготовительной группе дети в основном делали выбор в пользу более детализированных, реалистичных и антропоморфных игрушек и в половине случаев предпочитали другим

игрушкам игру в школу. На уровне тенденции дети старшего дошкольного возраста чаще совершали выбор в пользу игры в школу по сравнению с детьми подготовительного дошкольного возраста, однако указанное различие не обладает статистической значимостью. Из четырех показателей развития саморегуляции значимые различия между группами выявлены по слухоречевой рабочей памяти ($t(171) = 4,32, p < 0,001$). Аналогичным образом сравнительный анализ с использованием критерия Student's t проведен для оценки различий по изучаемым переменным в зависимости от пола детей. В результате выявлено, что девочки статистически значимо чаще мальчиков хотели играть в школу ($t(176) = 4,76, p < 0,001$), а также предпочитали реалистичные ($t(176) = 5,49, p < 0,001$) и антропоморфные игрушки ($t(176) = 6,16, p < 0,001$). В то время как мальчики статистически значимо чаще отдавали предпочтение игрушкам с наибольшим количеством деталей ($t(176) = 6,54, p < 0,001$).

Основной анализ

Для оценки влияния возраста, пола, развития навыков когнитивной саморегуляции и характеристик предпочитаемых игрушек на вероятность желания играть в школу была применена биномиальная логистическая регрессия. Метод логистической регрессии использовался, поскольку зависимая переменная имеет бинарный характер. Целью анализа являлся поиск наиболее простой и операционально интерпретируемой модели для описания взаимосвязи между переменными, поэтому построение модели происходило в два этапа. На первом этапе тестировалась модель, построенная по принципу полного включения всех анализируемых переменных. На втором этапе тестировалась модель, полученная путем обратного пошагового исключения переменных по предварительно заданному правилу остановки с опорой на информационный критерий Акаике (Akaike's information criterion).

Модель логистической регрессии, построенная по принципу полного включения всех анализируемых переменных, оказалась статистически значимой $\chi^2(9) = 32,79, p < 0,001$. Она на 27% больше (Nagelkerke R²) объяснила дисперсию желания или нежелания детей играть в школу по сравнению с нулевой моделью. Информационный критерий Акаике составил 192,27. В качестве значимых предикторов выступил пол ребенка ($e^{b1} = 1,57, p < 0,001$) и реалистичность предпочитаемых им игрушек ($e^{b1} = 0,69, p < 0,001$).

Оптимизированная модель логистической регрессии, полученная путем обратного пошагового исключения переменных по предварительно заданному правилу остановки с опорой на информационный критерий Акаике, также была статистически значимой $\chi^2(6) = 31,92, p < 0,001$. В качестве избыточных переменных были исключены возраст в месяцах, степень детализированности игрушки, степень антропоморфности игрушки. Предсказательная сила модели при этом снизилась только на 1% и составила 26% (Nagelkerke R²). В то время как информационный критерий Акаике составил 187,15, указывая на достигнутый компромисс между числом параметров модели и ее точностью. По-прежнему значимыми предикторами остались пол ребенка ($e^{b1} = 1,36, p < 0,001$) и реалистичность предпочитаемых игрушек ($e^{b1} = 0,64, p = 0,008$). Таким образом, вероятность желания ребенка играть в школу на 36% предсказывается полом (с 95% доверительным интервалом [0,61, 2,11], $p < 0,001$) и на 36% степенью реалистичности предпочитаемых игрушек (с 95% доверительным интервалом [–0,15, 0,07], $p < 0,001$) (см. Рисунок 2).

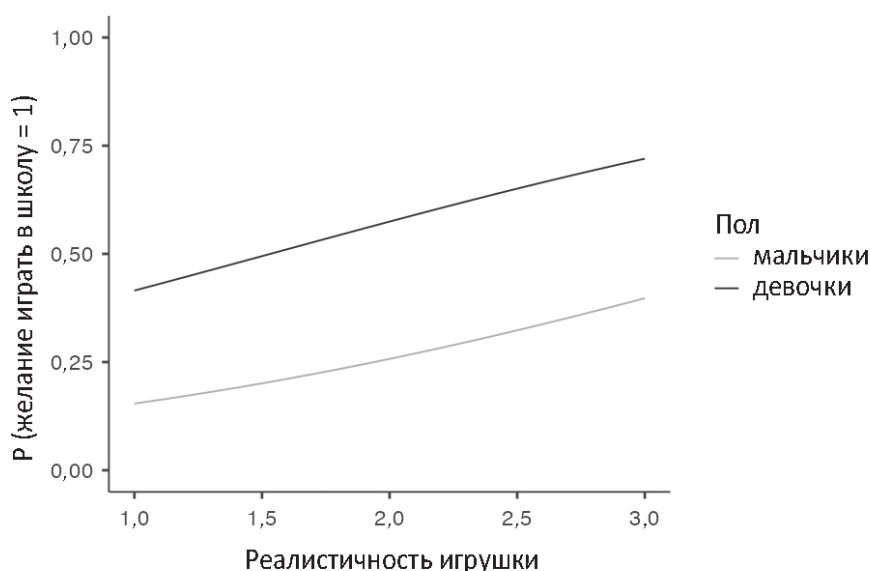


Рисунок 2

График бинарной логистической регрессии, отражающий прогнозируемую вероятность ребенка желания играть в школу в зависимости от пола и степени реалистичности предпочитаемых им игрушек

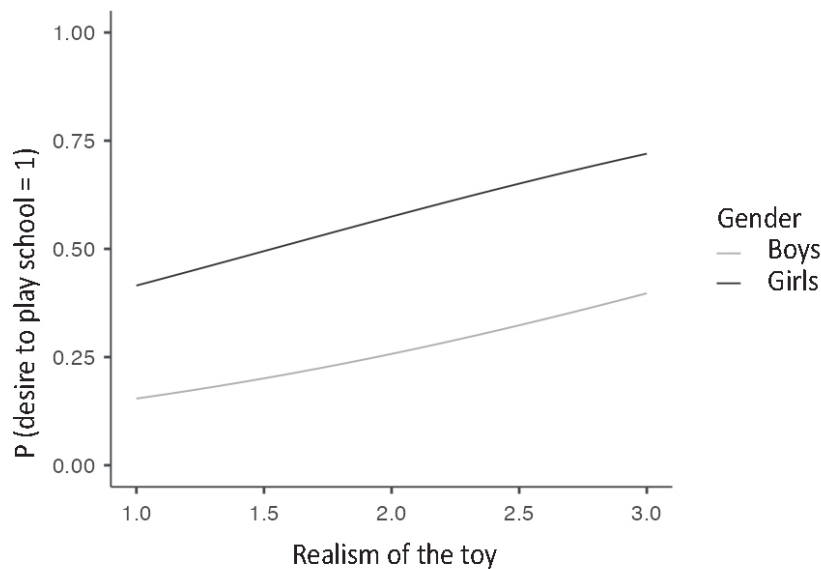


Figure 2

Binary logistic regression plot showing the predicted probability of a child wanting to play school as a function of gender and the degree of realism of their preferred toys

Эксплораторный качественный анализ мотивации играть в школу

В дополнение к количественному анализу устные ответы детей о том, почему они хотели бы или, наоборот, не хотели играть в школу, были рассмотрены с помощью тематического анализа. Данный качественный метод применялся в эксплораторных целях для составления насыщенного описания отношения детей к игре в школу путем выявления общих паттернов в высказываниях (Гиртц, 2006), поскольку обращение к голосу детей способно предоставить основания для психологического обобщения и совершенствования методологии последующих исследовательских работ.

Тематический анализ был проведен в несколько этапов с опорой на рекомендации, предложенные Г.М. Андреевой и Д.А. Хорошиловым (Хорошилов и др., 2020). Сначала ответы детей были транскрибированы и рассмотрены в несколько итераций с фиксацией наблюдений при поиске объединяющих тенденций. Затем они прошли этап группировки и кодирования по принципу очевидного (не латентного) смыслового сходства. Далее получившиеся коды были уточнены и объединены в темы. Темы были определены индуктивно, то есть выводились непосредственно из данных. Описанная процедура была реализована дважды: при анализе ответов, почему дети не хотят играть в школу и при анализе ответов детей, почему другие дети выбрали игру в школу (см. Таблицы 3 и 4).

Таблица 3

Темы и подтемы высказываний при обосновании детьми нежелания играть в школу

Тема	Подтема	Количество участников	Примеры высказываний
Необходимость прилагать усилия	Труд	13	В школе надо трудиться Там каждый день нужно делать, что задают и нельзя отдохнуть Там сидеть нужно и много учиться Там писать нужно и перемены маленькие
	Однообразие и длительность	11	Там сидеть, потому что целый час Там все долгое Скучно в школу играть: нужно очень долго сидеть, уроки делать Там всегда уроки

Отношение к школе	Антипатия	11	Там цифры и буквы, но я больше люблю планеты Там выполняешь уроки, а я не люблю это Я не люблю успевать что-то делать Я школу просто не люблю
	Отсутствие представлений о содержании игры	3	Я не хожу в школу Я не знаю как, я ни разу не играл Я ещё не знаю, как играть в школу
Требования к игрушке	Неудобный размер	6	Мало места, не влезут игрушки Это маленькое пространство Тут все маленькое и можно потерять У меня нет маленьких кукол для школы
	Мало деталей	2	Если была целая школа, я был бы согласен, а тут только один класс Тут нет ничего, только вот что
Не устраивает сюжет или вид игры	Гендерность	7	Школа для девочек В школу играют только девочки
	Возраст	4	Мне неинтересны детские игрушки (мальчик, 6 лет и 3 мес.) Школа для маленьких (мальчик, 7 лет) Мне в школу уже не интересно играть (девочка, 6 лет и 7 мес.)
	Вид игры	3	В школе ничего не делается и не открывается (мальчик, 5 лет и 7 мес.) Можно быть только учительницей или школьником (мальчик, 5 лет и 7 мес.) Школу я сама могу устроить, без игрушки (девочка, 6 лет и 3 мес.)
Страх неуспеха в игре	Боязнь плохой оценки	5	Я некоторые примеры не знаю (мальчик, 6 лет и 3 мес.) Там двойки можно получить (мальчик, 6 лет и 6 мес.) Там надо всё самим делать, и тебе помогать никто не будет (девочка, 6 лет и 6 мес.)
	Негативный опыт	1	Я когда играл в школу, меня все выгоняли из этой игры (мальчик, 7 лет и 1 мес.)

Table 3

Topics and subtopics of statements when children justify their reluctance to play school

Topic	Subtopic	Number of participants	Examples of statements
Need to make an effort	Work	13	You have to work hard at school There you have to do what they assign you every day and you can't rest There you have to sit and study a lot There you have to write and the breaks are short
	Monotony and duration	11	Sit there because it's an hour Everything is long there It's boring to play school: you have to sit there for a long time, do your homework There is always homework there
Attitude to school	Antipathy	11	There are numbers and letters, but I like planets more There you do your homework, but I don't like it I don't like having time to do something I just don't like school
	Lack of ideas about the content of the game	3	I don't go to school I don't know how, I've never played I don't know how to play school yet
Requirements for a toy	Inconvenient size	6	Not enough space, toys won't fit This is a small space Everything here is small and can be lost I don't have small dolls for school
	Few details	2	If there was a whole school, I would agree, but here there is only one class There is nothing here, only this

Not satisfied with the plot or type of game	Gender	7	School for girls Only girls play school
	Age	4	I'm not interested in children's toys (boy, 6 years and 3 months) School is for little ones (boy, 7 years) I'm not interested in playing school anymore (girl, 6 years and 7 months)
	Type of game	3	Nothing is to be done and there is nothing to open at school (boy, 5 years and 7 months) You can only be a teacher or a student (boy, 5 years and 7 months) I can organize school myself, without a toy (girl, 6 years and 3 months)
Topic	Fear of a bad grade	5	I don't know some examples (boy, 6 years and 3 months) You can get bad grades there (boy, 6 years and 6 months) You have to do everything yourself, and no one will help you (girl, 6 years and 6 months)
Need to make an effort	Negative experience	1	When I played school, everyone kicked me out of the game (boy, 7 years and 1 month)

Таблица 4

Темы и подтемы высказываний при обосновании детьми желания играть в школу

Тема	Подтема	Количество участников	Примеры высказываний
Интерес к учебной деятельности	Желание учиться	23	Там детей учат Там нужно учиться Можно делать уроки и по-настоящему писать Можно научиться считать и книги читать Можно всему научиться, если всегда играть в школу
	Желание быть в роли ученика	14	Я скоро стану школьником Я жду не дождусь школу Я хочу побыстрее пойти в школу Мне интересна только школа
	Интерес к фигуре учителя	9	Там учитель живет Там все слушаются учителя Там учительница нас учит, делает, чтобы мы выросли и всё знали Там детей учит учитель, он может быть добрым и злым
Личное отношение к школе	Позитивное отношение	9	Школа — это очень интересно Люблю играть в школу Там моя сестра учится, тоже хочу Я школу люблю, там интересно
	Отсутствие представлений о содержании игры	2	Я никогда не играла в школу Я в нее еще не играла
Игрушка	Много деталей	9	Там есть много всего Просто там как будто много вещей Много всего можно там сделать
	Удобный размер	9	У меня как раз маленькие человечки есть У меня есть куколки такие маленькие и большая куколка похожая на учителя Можно с собой взять такую игрушку

Table 4

Topics and subtopics of statements when children justify their desire to play school

Topic	Subtopic	Number of participants	Examples of statements
Interest in learning activities	Desire to learn	23	Children are taught there You need to study there You can do homework and really write You can learn to count and read books You can learn everything if you always play school
	Desire to be in the role of a student	14	I will soon become a schoolboy I can’t wait for school I want to go to school as soon as possible I am only interested in school
	Interest in the figure of the teacher	9	There the teacher lives Everyone listens to the teacher there There, the teacher teaches us, does so that we grow up and know everything The children are taught by a teacher there, he can be kind or evil
Personal attitude to school	Positive attitude	9	School is very interesting I like to play school My sister studies there, I want to too I love school, it’s interesting
	Lack of ideas about the content of the game	2	I’ve never played school I haven’t played it yet
Toy	Many details	9	There’s a lot of stuff there It’s just like there’s a lot of stuff there There’s a lot of stuff you can do there
	Convenient size	9	I just have little people I have little dolls like that and a big doll that looks like a teacher You can take such a toy with you

Подводя итог, нежелание играть в школу чаще всего относилось к таким эмоционально-смысловым темам, как необходимость прилагать усилия, негативное отношение к школе или отсутствие сформированного представления о ней, страх собственного неуспеха в роли ученика, существующие в детском сообществе гендерные стереотипы, а также не устраивающие размер или детализированность игрушки или вид игры, который она предполагает. В свою очередь, за желанием играть в школу чаще всего находился интерес к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и важные для ребенка характеристики игрушки.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В данной статье представлены результаты исследования, в котором изучались такие потенциальные предикторы желания детей играть в школу, как характеристики предпочитаемых игрушек и актуальный уровень развития саморегуляции при контроле пола и возраста. Как и ожидалось, предпочтение высокореалистичных игрушек существенно предсказывало отношение ребенка к игре в школу. Другим значимым предиктором оказался пол: многие мальчики сообщили, что в школу играют только девочки и также чаще отказывались от этой игры по другим причинам. Интересно, что, вопреки ожиданиям, ни близкий к школьному возраст, ни высокий уровень развития саморегуляции значимо не предсказали желание ребенка играть в школу. Путем тематического анализа детских высказываний было выделено пять ключевых

тем в обосновании нежелания играть в школу, три из которых связаны с личными переживаниями детей (большинство детей не хотят прикладывать усилия при выполнении игровых действий, негативно относятся к школе или опасаются академического неуспеха), а две — с характеристиками предлагаемой игрушки и подразумеваемым ей видом игры. Также выделено три ключевых темы, звучавшие в обоснованиях желания играть в школу, две из которых охватывают непосредственный интерес к учебной деятельности и позитивному отношению к школе, а третья — характеристики игрушки. Совокупное рассмотрение выявленных закономерностей и тем, прозвучавших в устных пояснениях детей, позволяет предположить, что желание играть в школу скорее сопряжено с тем, увлекают ли ребенка игровые сюжеты, связанные с человеком, его реальной деятельностью и его взаимоотношениями с другими людьми, а не с актуальным уровнем развития саморегуляции и возрастом. Далее эти выводы рассматриваются более подробно в контексте результатов других исследований.

Первая гипотеза заключалась в том, что по мере взросления вероятность, что дети будут хотеть играть в школу, будет увеличиваться. Ведь в контексте грядущей смены ведущей деятельности игра в школу предоставляет возможность реализовать нереализуемые в жизни мотивы, попробовать себя в роли ученика и сориентироваться в новой системе отношений (Божович, 1951). Именно такие тенденции лежат в основе возникновения игры (Эльконин, 1999). Однако данная гипотеза не только не подтвердилось, но на уровне тенденции дети подготовительного дошкольного возраста даже с меньшей вероятностью хотели играть в школу по сравнению с более младшими детьми. Данный результат противоречит данным, полученным в 1930-е годы в работах Л.И. Божович (Божович и др., 2008). С одной стороны, тенденция к снижению желания играть в школу у детей подготовительного дошкольного возраста может объясняться тем, что в реальной жизни детей к этому времени уже появились похожие на школьные занятия (подготовка к школе, кружки и секции с урочной системой), что могло дать разрядку соответствующей игровой мотивации. С другой стороны, причина может заключаться в изменениях мотива игры. Л.С. Славина (Славина, 1948) показала, что, если младшие дошкольники с удовольствием манипулируют игрушками и «примеряют» на себя роли и образы, то старшие стремятся воссоздавать в игре логику событий с соблюдением всех правил и требований, предполагаемых ролью. Действительно, рассматривая высказывания участников данного исследования, представление о роли ученика у младших детей зачастую звучали более отдаленно, например: *«Я хочу играть в школу, потому что там можно порисовать на доске»* (девочка, 5 лет и 1 мес.). В то время как старшие дети справедливо отмечали нагрузку, налагаемую ролью и содержанием игры: *«Я не хотела бы играть в школу, потому что школа — это сложно даже по игре, там много заданий, писать нужно и перемены маленькие»* (девочка, 6 лет и 7 мес.). Возможно, эта нагрузка настолько высока, что не оставляет места для удовольствия.

Вторая гипотеза заключалась в том, что игра в школу будет в большей степени предпочтительна среди детей с высокой саморегуляцией, поскольку им должно быть легче подчиняться правилам и следовать роли ученика. Но это предположение также не нашло статистических подтверждений. В действительности, желание играть в школу не было связано с актуальным уровнем развития рабочей памяти, когнитивной гибкости или сдерживающего контроля. Данный результат косвенно указывает на то, что саморегуляция, являясь необходимым условием успешного обучения (Amukune et al., 2023; Jacobson et al., 2011), не обеспечивает формирования адекватных и позитивных ожиданий от школы. Так, вне зависимости от развития саморегуляции нежелание играть в школу часто объяснялось детьми через формальные аспекты и внешние атрибуты обучения (плохие отметки, требования к дисциплине, наказания); а желание — возможностью чему-то научиться. Этот результат особенно интересен в контексте выводов полученных Л.И. Божович в эксперименте «игра в школу» в 1930-е годы. Несмотря на значительные изменения социальной и культурной реальности, осталось неизменным то, что интерес к игре в школу объясняется «внутренней позицией школьника», то есть желанием ребенка учиться и содержательным пониманием структуры и цели образовательной деятельности. А вот их отсутствие может стать препятствием не только для игры в школу, что показано в данном исследовании, но и для формирования психологической готовности к школьному обучению (Гуткина, 2007).

Третья гипотеза частично подтвердилась: играть в школу с большей вероятностью хотели дети, предпочитающие более реалистичные игрушки. Этот результат ожидался в связи с тем, что, по наблюдениям советских психологов, сюжетно-ролевая игра разворачивается при условии ориентации ребенка на задачи и мотивы человеческой деятельности. Данное предположение подтвердилось в отношении того, что статистически чаще интерес к игре в школу проявляли дети, которые предпочитают более реалистичные игрушки. При этом степень антропоморфности предпочитаемых игрушек не оказалась значимым предиктором желания играть в школу.

Статистический результат, указывающий на то, что интерес к игре в школу во многом объясняется полом ребенка, выявлен на этапе предварительного анализа и не формулировался в качестве гипотезы. Тем не менее этот факт заслуживает обсуждения и попытки объяснения. Во-первых, интересно, что в близком по содержанию исследовании Л.И. Божович не сообщалось о наличии каких-либо паттернов или различий игры в школу или отношения к учению в зависимости от пола ребенка (Божович и др., 2008). Однако многочисленные прямые высказывания мальчиков о том, что школа — это игра только для девочек, в настоящем исследовании указывает на наличие гендерного стереотипа в современном детском сообществе. Одной из причин его возникновения, на наш взгляд, может быть то, что дети крайне редко в своем непосредственном опыте встречают мужчин педагогов (будь то воспитатель или учитель). И поскольку в игре в школу наиболее желанной ролью является роль учителя, мальчики, действительно, могут ощущать отчуждение от игры. С другой стороны, взрослые нередко традиционно подчеркивают в образе девочки прилежность, старание и послушание, что также может приводить к формированию обнаруженного гендерного стереотипа.

Тематический анализ детских высказываний позволил составить насыщенное описание отношения детей к игре в школу по ключевым темам. В отказе от игры в школу, по высказываниям детей, выявлено пять тем. Первая — необходимость прикладывать усилия: дети не хотят трудиться, учиться, долго находиться без движения и отдыха. Вторая — негативное отношение к школе: некоторые дети не любят саму школу, уроки, цифры и буквы, не любят не успевать, либо не имеют представления о школе и не знают, как в нее играть. Третья — особые требования к игрушке: детей не устраивает, если игрушечная школа не уместает в себе достаточное количество фигурок учеников или имеет недостаточное количество деталей. Четвертая — нежеланный сюжет или вид игры: многие дети считают, что школа — это игрушка для девочек и для маленьких; отмечают, что в ней мало ролей или возможностей для манипуляции предметами. Пятая — страх неуспеха в игре: дети опасаются плохих оценок, неумения выполнить задания («я некоторые примеры не знаю») и ощущения своей беспомощности («тебе помогать никто не будет»). А вот желание играть в школу, по высказываниям детей, уложилось в три ключевые темы. Первая — интерес к учебной деятельности: дети хотят учиться, писать, узнать новое, становиться взрослыми и умеющими, стремятся побыть в роли ученика и поскорее попасть в школу («мне сейчас интересна только школа», «я жду не дождусь школы»), а также очень интересуются фигурой учителя, его характером и поведением. Вторая — личное отношение к школе: дети считают, что школа — это «круто», интересно, там учатся их старшие сестры и братья. В этой группе ответов также звучала тема отсутствия достаточных представлений о школе, но в этом случае оно становилось мотивирующим, а не отталкивающим. Третье — удачные характеристики игрушки: дети выбирают игру в школу, потому что у игрушечной школы много деталей, там много всего можно сделать, и очень многие дети с радостью сообщили, что имеющиеся у них куклы и фигурки подходят по размеру для этой игрушки. Интерпретируя прозвучавшие в высказываниях детей темы, стоит отметить несколько ярких тенденций, которые могут быть интересны в том числе и в контексте формирования и изучения психологической готовности и адаптации детей к школьному обучению. Так, дети, не имеющие интереса к игре в школу, зачастую имели формальное представление об обучении, основываясь на внешних негативных характеристиках процесса (оценки, дисциплина), а также были в большей степени сосредоточены на себе («у меня не получится», «мне трудно»), а не на процессе или целях обучения. В то время как дети, имевшие интерес к игре в школу, чаще упоминали интерес к процессу обучения и возможности чему-то научиться.

Описанное исследование имеет ряд ограничений, которые следует учитывать в интерпретации и понимании результатов представленного исследования. Во-первых, данные имеют кросс-секционный характер, что не позволяет делать выводы о причинно-следственных связях. Во-вторых, желание играть в школу оценивалось только с помощью одной пробы в эксперименте на предпочтение игрушки. Применение нескольких проб с дальнейшим построением усредненной оценки в случае внутренней согласованности выборов могло бы обеспечить более высокую надежность подобной диагностики. В-третьих, существенным ограничением выступает отсутствие информации о том, каким игрушкам и играм дети отдают предпочтение не в лабораторных условиях, а в обычной жизни. В-четвертых, в анализе не учитывалась роль сиблингов, хотя ответы детей указывают на то, что их наличие может в некоторой степени определять отношение как к игре в школу, так и к самой школе.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ

Выявленные закономерности и темы, звучащие в детских ответах, могут быть полезны в педагогической работе с детьми и создании условий для сюжетно-ролевой игры в детском саду, а также в совершенствовании методологии последующих исследовательских работ в этой области. Дополнительно результаты, указывающие на нежелание детей играть в школу, могут указывать на необходимость совместной игры с детьми, в которой взрослый бы помогал погрузиться в сюжет и найти ресурсы для преодоления сложностей и негативных установок по отношению к школе и учебной деятельности.

ВЫВОДЫ

Традиционно в изучении предпочтений детьми игрушек либо анализируется распределение частот выбора, либо рассматриваются связи между выбором игрушки и общими социально-демографическими характеристиками, распределенными по выборке. В данном исследовании путем сочетания количественного и качественного анализа были протестированы более сложные гипотезы, учитывающие индивидуальные характеристики развития детей и мотивацию их выбора. Результаты подтвердили, что предпочтение высокореалистичных игрушек способно значимо предсказывать интерес ребенка к игре в школу. Этот предиктор сохранил свою значимость при контроле пола и возраста ребенка. В свою очередь пол, учитываемый в исследовании как потенциальная побочная переменная, значимо предсказал, что девочки чаще выберут из прочего игру в школу с вероятностью в 36%. Ожидаемое возрастание интереса к игре в школу по мере приближения детей к младшему школьному возрасту или при более совершенном развитии саморегуляции статистически не подтвердилось. В результате тематического анализа высказываний детей показано, что за желанием играть в школу чаще всего стоял интерес детей к учебной деятельности, позитивное отношение к школе и удачные характеристики игрушки; а за нежеланием — необходимость прикладывать усилия в игре, опасение собственного неуспеха и неудовлетворение предпочтений ребенка в отношении игрушки или предполагаемого ей вида игры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ахметшина, И.А., Балакирева, Н.А., Зеленкова, Т.В. (2021). Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу. *Проблемы современного педагогического образования*, (71–1), 268–272.
- Бобкова, Е.А., Рощина, Я.М. (2024). Как российские дошкольники проводят свое свободное время. *Вестник Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (RLMSHSE)*, (14), 130–149. URL: <https://www.hse.ru/rlms/vestnik#vestnik14> (дата обращения: 28.03.2025).
- Божович, Л.И. (1972). Проблема развития мотивационной сферы ребенка. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. (С. 7–44). Москва: Изд-во «Педагогика».
- Божович, Л.И., Морозова, Н.Г., Славина, Л.С. (2008). Развитие мотивов учения у советских школьников. *Психология в вузе: Научно-методический журнал*, (5), 36–120.
- Гиртц, К. (2006). «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры. В кн.: Антология исследований культуры: интерпретации культуры. Под ред. Л.А. Мостова. (С. 171–200). Санкт-Петербург: Изд-во «Университетская книга».
- Гуткина, Н.И. (2007). Развитие учебной мотивации учащихся в первых двух классах современной начальной школы (лонгитюдное исследование). *Культурно-историческая психология*, 3(2), 62–74.
- Запорожец, А.В. (1986). Избранные психологические труды: в 2 тт. Т. 1. Психическое развитие ребенка. Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. Москва: Изд-во «Педагогика». URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=26481> (дата обращения: 28.03.2025).
- Запорожец, А.В. (2000). Психология действия: избранные психологические труды. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Изд-во НПО «МОДЭК».
- Медведева, Е.И., Крошилин, С.В. (2021). Современное детство и социально-экономические вызовы. *Уровень жизни населения регионов России*, 17(3), 358–371. <https://doi.org/10.19181/lspg.2021.17.3.6>
- Росстат. (2025). Демография. Численность и состав населения (витрины). Демографический прогноз до 2035 года. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 28.03.2025).
- Славина, Л.С. (1948). О развитии мотивов игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Известия АПН РСФСР*, (14), 11–29.
- Трифонов, Е.В. (2022). Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. *Культурно-историческая психология*, 18(3), 5–12.
- Филипова, А.Г., Толвайшис, Л., Ракитина, Н.Э. (2022). Пространственный взгляд на детство: о географии детства, субъектности ребенка и трендах социологической науки. *Вестник Томского государственного университета*, (475), 93–99. <https://doi.org/10.17223/15617793/475/12>
- Хорошилов, Д.А., Мельникова, О.Т. (2020). Метод тематического анализа в изучении представлений о женском лидерстве. *Организационная психология*, 10(3), 85–99.
- Юдина, Т.А. (2008). Проблема психологической готовности к школе в работах Л.И. Божович. В сб.: Современные проблемы психологии личности: теория и практика. Материалы Международ. науч.-практич. конф., посвящённой 100-летию со дня рождения Л.И. Божович (28–29 октября, 2008 г.). Москва: Изд-во ФНЦ ПМИ. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents/30164> (дата обращения: 28.03.2025).
- Amukune, S., Józsa, G., Józsa, K. (2023). Comparison of executive functions in school readiness of Hungarian and Kenyan preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 205–222. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00331-0>
- Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., Hombeck, A., Berk, L.E., Meyers, A.B., Veresov, N., Bars, M., Fleer, M., Walker, S., Harrison, L., Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2017). Conceptual play: foregrounding imagination and cognitive processes in early childhood education. *Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Fleer, M. (2022). How conceptual play worlds create different conditions for children's development across varying cultural age stages: an overview of programmatic research. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Fleer, M., Veresov, N., Walker, S. (2019). Playworlds and executive functions in children: theorizing with cultural-historical analytic concepts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09495-2>
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy preferences among 3-to-4-year-old children: the impact of socio-demographic factors and developmental characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Jacobson, L.A., Williford, A.P., Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children's competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Larain, A., Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: a reading of Vygotsky's *The Psychology of Art*. *Theory and Psychology*, 30(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/0959354320955235>
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National Psychological Journal*, 3(51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Ryabkova, I.A., Smimova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psychological Science and Education*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>
- Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National Psychological Journal*, 3(47), 4–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
- Veresov, N. (2006). Leading activity in developmental psychology: concept and principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405440501>

REFERENCES

- Akhmetshina, I.A., Balakireva, N.A., Zelenkova, T.V. (2021). The problem of disadaptation of kindergarten graduates at transition to school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, (71–1), 268–272. (In Russ.)
- Amukune, S., Józsa, G., Józsa, K. (2023). Comparison of executive functions in school readiness of Hungarian and Kenyan preschoolers. *International Journal of Early Childhood*, 55(2), 205–222. <https://doi.org/10.1007/s13158-022-00331-0>
- Barnett, S., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Berk, L.E., Meyers, A.B., Veresov, N., Barrs, M., Fleer, M., Walker, S., Harrison, L., Garon, N., Bryson, S.E., Smith, I.M. (2017). Conceptual play: foregrounding imagination and cognitive processes in early childhood education. *Fourth Nordic Conference on Cultural and Activity Research*, 44(1), 1–6. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Bobkova, E.A., Roshchina, Y.M. (2024). How Russian preschoolers spend their free time. *Vestnik Rossiiskogo monitoringa ekonomicheskogo polozheniya i zdorov'ya naseleniya NIU VSHE = Bulletin of the Russian Monitoring of the Economic Situation and Health of the Population of the National Research University Higher School of Economics (RLMS HSE)*, (14), 130–149. (In Russ.). URL: <https://www.hse.ru/rnms/vestnik#vestnik14> (accessed: 28.03.2025).
- Bozhovich, L.I. (1972). The problem of the development of the child’s motivational sphere. In: L.I. Bozhovich, L.V. Blagonadezhina, (eds.). *Study of motivation of behavior of children and adolescents*. (pp. 7–44). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Bozhovich, L.I., Morozova, N.G., Slavina, L.S. (2008). The development of learning motives in Soviet schoolchildren. *Psikhologiya v vuze: Nauchno-metodicheskii zhurnal = Psychology in Higher Education: Scientific and Methodological Journal*, (5), 36–120. (In Russ.)
- Filipova, A.G., Tolvaishis, L., Rakitina, N.E. (2022). A spatial view of childhood: on the geography of childhood, child subjectivity and trends in sociological science. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*, (475), 93–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.17223/15617793/475/12>
- Fleer, M. (2022). How conceptual play worlds create different conditions for children’s development across varying cultural age stages: an overview of programmatic research. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2(1–2), 3–29. <https://doi.org/10.11621/nicep.2022.0201>
- Fleer, M., Veresov, N., Walker, S. (2019). Playworlds and executive functions in children: theorizing with cultural-historical analytic concepts. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09495-2>
- Gavrilova, M.N., Sukhikh, V.L., Veresov, N.N. (2023). Toy preferences among 3-to-4-year-old children: the impact of socio-demographic factors and developmental characteristics. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(2), 72–84. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0206>
- Girrts, K. (2006). “Saturated description”: in search of an interpretive theory of culture. In: L.A. Mostov, (ed.). *Anthology of cultural studies: interpretations of culture*. (pp. 171–200). St. Petersburg: University book Publ. (In Russ.)
- Gutkina, N.I. (2007). The development of students’ learning motivation in the first two grades of a modern elementary school (longitudinal study). *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 3(2), 62–74. (In Russ.)
- Jacobson, L.A., Williford, A.P., Pianta, R.C. (2011). The role of executive function in children’s competent adjustment to middle school. *Child Neuropsychology*, 17(3), 255–280. <https://doi.org/10.1080/09297049.2010.535654>
- Khoroshilov, D.A., Mel’nikova, O.T. (2020). The method of thematic analysis in the study of perceptions of female leadership. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 10(3), 85–99. (In Russ.)
- Larrain, A., Haye, A. (2020). The dialogical and political nature of emotions: a reading of Vygotsky’s *The Psychology of Art*. *Theory and Psychology*, 30(6), 800–812. <https://doi.org/10.1177/0959354320955235>
- Medvedeva, E.I., Kroshilin, S.V. (2021). Modern childhood and socio-economic challenges. *Uroven’ zhizni naseleniya regionov Rossii = Level of Life of the Population of Russian Regions*, 17(3), 358–371. (In Russ.). <https://doi.org/10.19181/lsprr.2021.17.3.6>
- Rosstat. (2025). Demography. Population size and composition (showcases). Demographic forecast to 2035. (In Russ.). URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (accessed: 28.03.2025).
- Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National Psychological Journal*, 3(51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Ryabkova, I.A., Smimova, E.O., Sheina, E.G. (2019). Age specifics of role-playing with play tools in preschool children. *Psychological Science and Education*, 24(5), 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240501>
- Slavina, L.S. (1948). On the development of motives of game activity in preschool age. *Izvestiya APN RSFSR*, (14), 11–29. (In Russ.)
- Trifonova, E.V. (2022). Children’s play from the standpoint of cultural-historical psychology: substitution, loss and recreation of the ideal form of activity in the educational space. *Kul’turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 5–12. (In Russ.)
- Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National Psychological Journal*, 3(47), 4–12. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0302>
- Veresov, N. (2006). Leading activity in developmental psychology: concept and principle. *Journal of Russian & East European Psychology*, 44(5), 7–25. <https://doi.org/10.2753/rpo1061-0405440501>
- Yudina, T.A. (2008). The problem of psychological readiness for school in the works of L.I. Bozhovich. In: *Modern problems of personality psychology: theory and practice*. Materials of the International scientific-practical conference devoted to the 100th anniversary of L.I. Bozhovich’s birth (October 28–29, 2008). Moscow: Federal Scientific Centre for Psychological and Interdisciplinary Research Publ. (In Russ.). URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/bozhovich/contents> (accessed: 28.03.2025).
- Zaporozhets, A.V. (1986). Selected psychological works: in 2 vol. Vol. 1. Mental development of the child. In: V.V. Davydov, V.P. Zinchenko, (eds.). Moscow: Pedagogy Publ. (In Russ.)
- Zaporozhets, A.V. (2000). Psychology of action: selected psychological works. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.; “MODEK” Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Маргарита Николаевна
Гаврилова**

Margarita N. Gavrilova

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>



**Ирина Увадовна
Сурилова**

Irina U. Surilova

Кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, irina.surilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0696>

Cand. Sci. (Psychol.), Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, irina.surilova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3481-0696>



**Вера Леонидовна
Сухих**

Vera L. Sukhikh

Младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Researcher at the Department of Psychology of Education and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, sukhikhvera@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5036-5743>

Поступила 17.01.2025. Получена после доработки
24.02.2025. Принята в печать 10.03.2025.

Received 17.01.2025. Revised
24.02.2025. Accepted 10.03.2025.