

■ «А давай в догонялки!»: психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с высокой степенью вовлеченности в жестко-контактную игру

В.Л. Сухих¹ , М.Н. Гаврилова^{1,2}, В.А. Плотникова²

¹ Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

² Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

 sukhikhvera@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Жестко-контактная игра, включающая элементы борьбы и псевдоагрессии, является важным элементом игрового поведения детей дошкольного возраста. Этот вид игры появляется в раннем возрасте и наблюдается не только у людей в разных культурах, но и у животных, имея, таким образом, эволюционное и адаптивное значение. Оценка связи степени вовлеченности в жестко-контактную игру и индивидуальных психологических особенностей детей является актуальной задачей как с практической, так и с научной точки зрения.

Цель. Целью исследования было выявление психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста, которые часто вовлекаются в жестко-контактную игру. Предполагалось, что степень вовлеченности в этот вид игры положительно связана с уровнем развития регуляторных функций и социальной компетентности. Дополнительно анализировались связи с другими ключевыми особенностями психического развития детей — уровнями развития речи, понимания эмоций и социометрическим статусом.

Выборка. В исследовании приняли участие 36 дошкольников (из них 20 мальчиков) в возрасте 5–6 лет ($M = 70.36$ месяцев, $SD = 3,6$), посещающих детские сады в г. Москве.

Методы. Исследование включало индивидуальную диагностику развития регуляторных функций, речи и понимания эмоций. Также оценивался социометрический статус детей и их социальная компетентность. Далее дети участвовали в коллективных сюжетно-ролевых играх, видеозаписи которых использовались для определения степени вовлеченности в жестко-контактную игру.

Результаты. Независимо от пола дети-аутсайдеры значимо чаще и продолжительнее играют в жестко-контактные игры, чем дети со средним социометрическим статусом. При этом популярные дети и аутсайдеры одинаково часто вовлекаются в эту игру. Частота вовлеченности в жестко-контактную игру значимо отрицательно коррелирует с одним из показателей развития речи. Чем хуже макроструктура рассказа ребенка, тем чаще он вступает в жестко-контактную игру. При этом дети с высоким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру показали более высокие способности к пониманию эмоций, чем дети с низким уровнем такой вовлеченности.

Выводы. Частое и продолжительное участие в жестко-контактных играх может быть сигналом о трудностях таких детей, связанных с отставанием в развитии речи и сложностями построения межличностных отношений со сверстниками. В то же время их более развитые способности к пониманию эмоций могут быть использованы как ресурс при проведении коррекционной работы.

Ключевые слова: жестко-контактная игра, грубая игра, дошкольный возраст, саморегуляция, понимание эмоций, развитие речи

Для цитирования: Сухих, В.Л., Гаврилова, М.Н., Плотникова, В.А. (2025). «А давай в догонялки!»: психологические особенности детей старшего дошкольного возраста с высокой степенью вовлеченности в жестко-контактную игру. *Национальный психологический журнал*, 20(4), 21–32. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0402>

■ “Let’s Play Chase!”: Psychological Characteristics of Older Preschool Children with High Involvement in Rough-and-Tumble Play

Vera L. Sukhikh¹ , Margarita N. Gavrilova^{1,2}, Valeria A. Plotnikova²

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

² Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

 sukhikhvera@gmail.com

ABSTRACT

Background. Rough-and-tumble play, which includes elements of fight and pseudo-aggression, is an important element of the play behaviour in preschool children. This type of play appears at an early age and is observed not only in humans in different cultures, but also in animals, thus having an evolutionary and adaptive significance. Assessing the relationship between the degree of involvement in rough-and-tumble play and the individual characteristics of children is an urgent task from both practical and scientific points of view.

Objective. The aim of the study was to identify the psychological characteristics of older preschool children, who are often involved in rough-and-tumble play. It was hypothesized that there is a positive correlation between the degree of involvement in this type of play and the level of development of executive functions and social competence. The connections with other key lines of development, such as speech, emotional understanding, and sociometric status were additionally analyzed.

Study Participants. The study involves 36 preschoolers (20 of them are boys) aged 5–6 years ($M = 70.36$ months, $SD = 3,6$), attending kindergartens in Moscow.

Methods. The study included an individual evaluation of the regulatory functions, speech, and understanding of emotions. The sociometric status of the children and their social competence were also assessed. Next, the children participated in collective pretend play. The videorecords were used to determine the degree of involvement in rough-and-tumble play.

Results. Regardless of gender, outsider children involve in rough-and-tumble play significantly more often and for a longer time than children with an average sociometric status. At the same time, popular children and outsiders are equally often involved in this game. The frequency of involvement significantly negatively correlates with the indicator of speech development. The worse the macrostructure of a child’s narrative, the more often he/she enters into a rough-and-tumble play. At the same time, children with a high level of involvement in rough-and-tumble play showed higher abilities to understand emotions.

Conclusions. Frequent and prolonged participation in rough-and-tumble play may be a signal of difficulties associated with a lag in speech development and difficulties in building interpersonal relationships with peers. At the same time, more developed abilities to understand emotions can serve as a resource in correction process.

Keywords: rough-and-tumble play, tough play, preschool age, self-regulation, understanding of emotions, speech development

For citation: Sukhikh, V.L., Gavrilova, M.N., Plotnikova, V.A. (2025). “Let’s play chase!”: psychological characteristics of older preschool children with high involvement in rough-and-tumble play. *National Psychological Journal*, 20(4), 21–32. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0402>

ВВЕДЕНИЕ

Жестко-контактная игра («rough-and-tumble play», грубая игра) как особый тип игрового поведения, включающий элементы борьбы или псевдоагрессии, может рассматриваться как базовая форма игры и отправная точка в развитии

игры в принципе (Sutton-Smith, 1997). Возня, карабкање друг на друга, имитация драки, борьбы, «догонялки», прыжки друг на друга в контексте жестко-контактной игры отличаются от реальной агрессии положительными эмоциями, самоконтролем, сменой ролей, иницированием игры посредством приглашений, чувством единства в конце игры (Colwell, Lindsey, 2005; Schäfer, Smith, 1996; Smith, StGeorge, 2023). В жестко-контактной игре реальная угроза отсутствует, мышцы играющих детей расслаблены и, в отличие от истинных агрессивных действий, они часто являются друзьями (Fry, 2005). Данные, свидетельствующие о том, что игры в форме драки распространены в разных культурах и встречаются у животных, подтверждают предположение о том, что этот вид игр является результатом эволюционного адаптивного процесса (Aldis, 1975; Power, 2000). Например, у грызунов и крыс такая игровая практика драки и доминирования снижает уровень социальной агрессии в группе (Vanderschuren, Trezza, 2014). Крысы, которые с раннего возраста не имели опыта участия в таких играх, в дальнейшем показывают эмоциональные и когнитивные дефициты, связанные с социальным поведением (Von Frijtag et al., 2002).

Относительно общего количества исследований детской игры, жестко-контактной игре посвящено не так много работ. В отечественной литературе с практической точки зрения рассматриваются только подвижные и активные игры, в которых может возникать (но не обязательно возникает) жестко-контактная игра (Бабаева, 2023; Тамараевская, 2023; Белова, Шумакова, 2024). Собственно научных исследований этой темы не проводится. Вместе с тем, учитывая, что в дошкольном возрасте жестко-контактная игра наблюдается достаточно часто (Logue, Harvey, 2009), оценка связи степени вовлеченности в жестко-контактную игру и психологических особенностей детей является актуальной задачей как с практической, так и с научной точки зрения.

Жестко-контактная игра в дошкольном возрасте

Впервые жестко-контактная игра возникает между родителем (чаще всего отцом) и ребенком в раннем детстве и достигает пика примерно к четырем годам (Pellegrini, Smith, 1998). В раннем возрасте такая игра представляет собой активное физическое взаимодействие, связанное с перемещением младенца, например, подбрасыванием или удерживанием на вытянутых руках (игра в «самолетик»). Период активных жестко-контактных игр отца с ребенком совпадает с развитием фронтальных долей мозга, которые связаны с регуляцией поведения и когнитивными способностями (Séguin, Zelazo, 2005; Zakharova, Machinskaya, 2023). В старшем дошкольном возрасте и вплоть до предпубертального возраста дети чаще вовлекаются в жестко-контактные игры со сверстниками (Humphreys, Smith, 1987).

Детско-родительская жестко-контактная игра улучшает понимание ребенком эмоциональных сигналов, социальную компетентность, эмоциональный и физический контроль (Hart, Tannock, 2018; StGeorge, Freeman, 2017). Метаанализ исследований показал, что качество и регулярность участия в жестко-контактной игре между ребенком и отцом оказывает положительное влияние на саморегуляцию и ее компоненты (StGeorge, Freeman, 2017). Андерсон и коллеги (Anderson, Qiu, Wheeler, 2017; Anderson, StGeorge, Roggman, 2019) выяснили, что качественная жестко-контактная игра с отцом (та, в которой отец устанавливает границы и правила и одновременно проявляет теплоту по отношению к ребенку и удовольствие от процесса игры) связана с меньшими проявлениями агрессивного поведения у ребенка.

В коллективной жестко-контактной игре со сверстниками дети дошкольного возраста узнают о справедливости, собственных ограничениях, о том, как их поведение влияет на других людей, учатся ведению переговоров и переосмыслению ситуаций (Logue, Harvey, 2009; Piaget, 1965; Storli, Sandseter, 2019). Лонгитюдное исследование показало, что участие в жестко-контактной игре предсказывает результаты развития саморегуляции детей даже спустя год (Lindsey, Colwell, 2013). Исследователи также утверждают, что жестко-контактная игра обладает отсроченной пользой, поскольку позволяет приобрести полезный для взрослой жизни опыт социальной конкуренции, доминирующих и подчиненных ролей (Bjorklund, Pellegrini, 2000; Jarvis, 2006). Однако наличие жестко-контактной игры в подростковом возрасте оказалось связанным с рискованным поведением, повышенной частотой употребления веществ, вызывающих зависимость, а также с симптомами поведенческих расстройств (Garcia et al., 2020; Хакимзянов, Лаврентьева, 2024).

Специфическая феноменология жестко-контактной игры, а также дефицит и противоречивость научных данных приводят к неоднозначному отношению к ней взрослых в условиях дошкольных образовательных организаций. Установки педагогов и их практики в отношении таких игр различаются от полного запрета до невмешательства, а также могут варьироваться в зависимости от пола детей и условий игры (в помещении или на улице) (Logue, Harvey, 2009; Storli, Sandseter, 2019).

Таким образом, оценка связи степени вовлеченности в жестко-контактную игру и психологических особенностей детей является актуальной задачей как с практической, так и с научной точки зрения. Целью нашей работы было выявление особенностей детей старшего дошкольного возраста, часто вовлекающихся в жестко-контактную игру. Мы предположили, что существует положительная связь между степенью вовлеченности в этот вид игры и уровнями развития регуляторных функций и социальной компетентности. Также могут быть обнаружены связи такой вовлеченности с другими ключевыми особенностями психического развития детей — такими как речь, понимание эмоций и социометрический статус. Предположить конкретный характер этих связей на основании существующей литературы оказалось затруднительно ввиду недостатка исследований, поэтому данная работа носила поисковый характер.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

С каждым ребенком было проведено несколько сессий индивидуальной диагностики. Все методики предъявлялись в одинаковом порядке. Далее дети участвовали в серии специально организованных сюжетно-ролевых игр со сверстниками в смешанных по гендерному составу мини-группах из 5–8 человек. Две игровые встречи из 22 были записаны на видео (на одной из первых и на одной из последних игровых встреч программы): одно видео в интервале с 3 по 5 встречу и одно видео в интервале с 15 по 18 встречу). Дети могли использовать для игры все пространство помещения, в котором проходила встреча, мебель и специально подобранные открытые материалы в качестве элементов костюма и предметов-заместителей. Некоторые группы детей из выборки играли самостоятельно, в играх других групп участвовали взрослые, которые предлагали сюжеты и помогали с распределением ролей. Средняя продолжительность одной игровой встречи составляла 15–20 минут.

Для оценки степени вовлеченности в жестко-контактную игру на основании видеозаписей двух игр для каждого ребенка были зафиксированы общая частота — количество раз, когда ребенок вступал в жестко-контактную игру и общая продолжительность жестко-контактной игры в секундах.

Для выявления индивидуальных особенностей развития детей были использованы методики, направленные на оценку регуляторных функций, понимания эмоций и особенностей развития речи.

Для измерения регуляторных функций использовались субтесты NEPSY-II (Алмазова и др., 2019; Korkman et al., 2007): субтест «Memory for Designs» для оценки зрительной рабочей памяти; субтест «Sentence Repetition» для оценки вербальной рабочей памяти; субтест «Statue» был использован для оценки физического сдерживающего контроля (торможения). Для оценки когнитивной гибкости использовался тест «The Dimensional Change Card Sort» на сортировку карт по изменяемому критерию (Алмазова и др., 2019; Веракса и др., 2023; Zelazo, 2006).

Для диагностики понимания эмоций применялась адаптированная русскоязычная версия «Test of Emotion Comprehension» (TEC) (Pons, Harris, 2000; Veraksa et al., 2021).

Для диагностики речевого развития дошкольников использовалась методика извлечения и оценки связанной речи (нарративов) «MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives» (Gagarina et al., 2012). На основании диктофонных записей фиксировалось количество слов в рассказе ребенка, темп речи (соотношение количества слов ко времени рассказа), оценивалась макро- и микроструктура рассказа (нарратива).

Кроме этого, была проведена оценка социометрического статуса детей с помощью групповой социометрии (Коломинский, 1984). По результатам проведения данной методики дети были разделены на три группы: аутсайдеры ($N = 6$), среднестатусные дети ($N = 16$) и популярные дети ($N = 5$), для 9 детей социометрический статус не был определен. Социальная компетентность ребенка была оценена с помощью опросника для воспитателей «Social Competence and Behavior Evaluation (SCBE-30)», включающего в себя три шкалы: «социальная компетентность», «тревога-отстранение» и «гнев-агрессия» (Butovskaya, Demianovitsch, 2002).

Статистический анализ полученных данных включал в себя описательные статистики, серию тестов Манна — Уитни, серию тестов Краскела — Уоллиса, серию тестов Данна с коррекцией Бонферрони, кластеризацию К-средних и серию корреляционных анализов Спирмена.

ВЫБОРКА

В исследовании приняли участие 36 дошкольников (из них 20 мальчиков) 5–6 лет ($M = 70,36$ месяцев, $SD = 3,6$). Все дети с нормотипичным развитием посещали детские сады в городе Москва. Родители всех участников дали согласие на проведение исследования и видеосъемку. Проведение исследования было одобрено Комиссией по этике научных исследований Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (заключение от 31.01.2024 № 3).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Общая характеристика выборки по вовлеченности в жестко-контактную игру представлена в Таблице 1. Значимых различий по степени вовлеченности в жестко-контактную игру между мальчиками и девочками обнаружено не было (U -критерий Манна — Уитни, $p > 0,05$; Таблица 1).

Таблица 1

Характеристики выборки по показателям вовлеченности в жестко-контактную игру

Показатель	Мальчики	Девочки	Всего	
Частота вовлеченности в жестко-контактную игру (общее количество раз, когда ребенок вступал в жестко-контактную игру)	Min	0	0	
	Max	17	12	
	M±SD	7,2±5,3	4,6±3,5	6,1±4,7
	Me	7,5	3	5
	U = 202,5; z = 1,4; p = 0,265			
Общая продолжительность жестко-контактной игры (сек.)	Min	0	0	
	Max	595	519	595
	M±SD	218,1±203,4	136,1±144,7	181,6±182,1
	Me	143,5	72	109,5
	U = 195,5; z = 1,1; p = 0,265			

Table 1

Characteristics of the sample according to the indicators of the rough-and-tumble play

Indicator	Boys	Girls	Total	
The frequency of involvement in rough-and-tumble play (the total number of times the child engaged in rough-and-tumble play)	Min	0	0	
	Max	17	12	
	M±SD	7.2±5.3	4.6±3.5	6.1±4.7
	Me	7.5	3	5
	U = 202.5; z = 1.4; p = 0.265			
Total duration of rough-and-tumble play (sec.)	Min	0	0	
	Max	595	519	595
	M±SD	218.1±203.4	136.1±144.7	181.6±182.1
	Me	143.5	72	109.5
	U = 195.5; z = 1.1; p = 0.265			

Результаты теста Краскела — Уоллиса показали, что дети с разным социометрическим статусом статистически значимо различаются и по продолжительности вовлечения в жестко-контактную игру ($\chi^2(2, N = 3) = 9,29, p = 0,009624$), и по частоте вовлечения в такие игры ($\chi^2(2, N = 3) = 8,63, p = 0,01335$). Пост-хок тест Данна с коррекцией Бонферрони (Таблица 2) выявил, что по обоим показателям вовлечения в жестко-контактную игру дети-аутсайдеры имеют значимо более высокие значения, чем дети со средним статусом в своей группе (для общего времени вовлечения $Z = -3,04, p = 0,0035$; для общего количества вовлечений $Z = -2,94, p = 0,0050$). Однако между популярными детьми и детьми-аутсайдерами значимых различий выявлено не было.

Таблица 2

Пост-хок тест Данна с коррекцией Бонферрони для детей с разным социометрическим статусом по показателям вовлеченности в жестко-контактную игру

Показатель	Группы	Z	Нескорректированное р-значение	р-значение, скорректированное по Бонферрони	Размер эффекта
Общая продолжительность жестко-контактной игры (сек.)	1 vs 2*	-3,04	0,004	0,003	-0,85
	1 vs 3	-1,85	0,096	0,096	-0,67
	2 vs 3	0,66	0,769	0,769	0,20
Частота вовлеченности в жестко-контактную игру (общее количество раз, когда ребенок вступал в жестко-контактную игру)	1 vs 2*	-2,94	0,005	0,005	-0,77
	1 vs 3	-1,79	0,110	0,110	-0,67
	2 vs 3	0,63	0,796	0,796	0

Примечание: 1 — аутсайдеры; 2 — среднестатусные дети; 3 — популярные дети
 * — статистически значимые результаты

Table 2

Dunn's post-hoc test with Bonferroni correction for children with different sociometric status in terms of engagement in a rough-and-tumble play

Indicator	Groups	Z	Unadjusted p-value	Bonferroni-Adjusted p-value	Effect Size
Total duration of rough-and-tumble play (sec.)	1 vs 2*	-3.04	0.004	0.003	-0.85
	1 vs 3	-1.85	0.096	0.096	-0.67
	2 vs 3	0.66	0.769	0.769	0.20
The frequency of involvement in rough-and-tumble play (the total number of times the child engaged in rough-and-tumble play)	1 vs 2*	-2.94	0.005	0.005	-0.77
	1 vs 3	-1.79	0.110	0.110	-0.67
	2 vs 3	0.63	0.796	0.796	0

Note: 1 — outsiders; 2 — average status; 3 — popular children

* — statistically significant results

Далее на основании общей продолжительности жестко-контактной игры и частоты вовлеченности в жестко-контактную игру дети были разделены на две группы с помощью кластерного анализа (кластеризация К-средних). В первой группе оказались дети с низким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру ($N = 28$), а во второй группе — дети с высоким уровнем вовлеченности ($N = 8$). Для выявления различий в показателях психического развития между детьми с высоким и низким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру был проведен тест Манна — Уитни (Таблица 3). Значимые различия были выявлены по показателям понимания эмоций (для общей способности к пониманию эмоций $U = 45,5$, $p = 0,012$; для понимания ментальных эмоций $U = 57,5$, $p = 0,046$ и для понимания эмоций, вызываемых внешними причинами $U = 61,0$, $p = 0,049$). Дети с высоким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру показали более высокие способности к пониманию эмоций, чем дети с низким уровнем. Для других показателей психического развития значимых различий между группами выявлено не было.

Таблица 3

Результаты теста Манна — Уитни для выявления различий в показателях психического развития между детьми с высоким и низким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру

Показатели психического развития	U	p	Размер эффекта
<i>Регуляторные функции</i>			
Зрительная рабочая память	116,0	0,894	0,03
Слухоречевая рабочая память	89,5	0,398	-0,14
Когнитивная гибкость	130,5	0,488	0,12
Физический сдерживающий контроль	87,0	0,337	-0,16
Когнитивное торможение (проба на торможение, комбинированный балл)	129,0	0,528	0,11
Когнитивное торможение (проба на называние, комбинированный балл)	98,5	0,616	-0,09
Когнитивное торможение (количество ошибок)	98,0	0,607	-0,09
<i>Понимание эмоций</i>			
Общая способность к пониманию эмоций*	45,5	0,012	-0,43
Понимание ментальных эмоций*	57,5	0,046	-0,34
Понимание эмоций, вызываемых внешними причинами*	61,0	0,049	-0,33
Рефлексия эмоций	66,5	0,104	-0,28
<i>Развитие речи</i>			
Количество слов	109,5	0,705	0,07
Темп речи	99,5	1,000	-0,004
Макроструктура	104,0	0,880	0,03
Микроструктура	100,5	1,000	0,004
<i>Социальная компетентность</i>			
Социальная компетентность	21,0	0,052	-0,33
Гнев-агрессия	42,0	0,608	-0,09
Тревога-отстранение	70,0	0,184	0,23

Примечание: * — статистически значимые результаты

Table 3
The results of the Mann — Whitney test to identify differences in mental development indicators between children with high and low levels of involvement in rough-and-tumble play

Indicators of mental development	U	p	Effect Size
<i>Executive functions</i>			
Visual working memory	116.0	0.894	0.03
Verbal working memory	89.5	0.398	-0.14
Cognitive flexibility	130.5	0.488	0.12
Behaviour inhibition	87.0	0.337	-0.16
Cognitive inhibition (inhibition test, combined score)	129.0	0.528	0.11
Cognitive inhibition (naming test, combined score)	98.5	0.616	-0.09
Cognitive inhibition (number of errors)	98.0	0.607	-0.09
<i>Understanding of emotions</i>			
General ability to understand emotions*	45.5	0.012	-0.43
Understanding of mental emotions*	57.5	0.046	-0.34
Understanding of emotions caused by external causes*	61.0	0.049	-0.33
Reflection of emotions	66.5	0.104	-0.28
<i>Speech development</i>			
Number of words	109.5	0.705	0.07
The pace of speech	99.5	1.000	-0.004
Macrostructure	104.0	0.880	0.03
Microstructure	100.5	1.000	0.004
<i>Social competence</i>			
Social competence	21.0	0.052	-0.33
Anger-aggression	42.0	0.608	-0.09
Anxiety-detachment	70.0	0.184	0.23

Note: * — statistically significant results

Дополнительно была проведена оценка взаимосвязи частоты вовлеченности в жестко-контактную игру и всех оцениваемых параметров психического развития (использовался корреляционный анализ Спирмена). В отношении показателей развития регуляторных функций, понимания эмоций и социальной компетентности статистически значимых корреляционных связей обнаружено не было. Однако было выявлено, что частота вовлеченности в жестко-контактную игру значимо отрицательно коррелирует с макроструктурой рассказа ($r_s = -0,378$, $p = 0,030$). Чем ниже оценивается этот показатель развития речи, тем чаще ребенок вступает в жестко-контактную игру.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование показало, что жестко-контактная игра является достаточно частым проявлением игрового поведения в старшем дошкольном возрасте. Жестко-контактные игры чаще ассоциируются с играми мальчиков и, действительно, имеются эмпирические свидетельства, что жестко-контактные игры присущи в большей степени мальчикам, а также группам, смешанным по гендерному составу (Logue, Harvey, 2009; Sandseter et al., 2021; Storli, 2021). Однако есть исследования, показывающие, что девочкам в равной степени нравятся оживленные и шумные контактные игры (Fliet et al., 2015; Tannock, 2011). Наше исследование также не выявило значимых различий по полу ни в отношении частоты, ни в отношении продолжительности жестко-контактной игры, которая возникала в контексте коллективной сюжетно-ролевой игры в гендерно-смешанных группах.

Вместе с тем дети с низким социометрическим статусом чаще и/или дольше участвуют в жестко-контактных играх, чем дети со средним статусом в своей группе, но не отличаются по этим показателям от популярных детей. Жестко-контактные игры представляют собой эмоционально насыщенные групповые действия, а значит, могут являться для таких детей «точкой входа» в коллективную игру, своеобразным способом коммуникации, как, например, для детей с ограничениями в речевом развитии (Юдина, 2022; Рябкова, Шеина, 2023; Зинченко, 2011; Logue, Harvey, 2009). Наши результаты также показали, что чем хуже макроструктура рассказа ребенка, тем чаще он вступает в жестко-контактную игру. Этот показатель развития речи учитывает такие параметры, как смысловая полнота, смысловая адекватность, программирование рассказа, тип нарратива (искаженный, неполный, полный), соблюдение нарративной структуры (цель — действие — результат). Т.е. дефицит касается именно тех аспектов речи, которые непосредственно связаны с качеством межличностного общения на вербальном уровне, значимость которого для жестко-контактной игры значительно меньше, чем для других видов коллективных игр.

При сравнении детей с низким и высоким уровнем вовлеченности в жестко-контактную игру оказалось, что дети из второй группы независимо от их социометрического статуса показали более высокие способности к общему пониманию эмоций, пониманию ментальных эмоций и пониманию эмоций, вызываемых внешними причинами. Понимание эмоций определяется как способность понимать природу, причины и последствия собственных эмоций и эмоций окружающих (Veraksa et al., 2021). Стимульный материал теста на понимание эмоций представляет собой иллюстрированную книгу с простыми историями. В каждом задании ребенку рассказывают историю, а затем предлагают выбрать рисунок с тем выражением лица, которое, по его мнению, передает адекватную истории эмоцию героя. В контексте описанных выше закономерностей особенно важно, что ответы невербальны, ребенку достаточно указать выбранный вариант рисунка. Отсутствие различий в уровне развития рефлексии эмоций между детьми первой и второй групп может быть связано с тем, что эта способность в целом развивается гораздо позже старшего дошкольного возраста — в 7–9 лет (Pons, Harris, 2019).

В ранее проведенных исследованиях было показано, что коллективные физические игры, к которым относится жестко-контактная игра, развивают у детей способность проявлять и понимать социальные сигналы (Pellis et al., 2010; Humphreys, Smith, 1987; Pellegrini, Smith, 1998). В игровом процессе, где важно не навредить другому (Humphreys, Smith, 1987), у детей дошкольного и младшего школьного возраста развиваются навыки выражения и регуляции агрессии (Dodge et al., 1990). В нейрокогнитивных исследованиях было обнаружено, что участие в жестко-контактных играх связано с активацией в тех областях мозга (например, орбитофронтальный кортекс), которые отвечают за социальные коммуникации (Pellis, Pellis, 2007). Необходимо, однако, отметить, что путем кластеризации были получены неравные по размеру группы. В группу с высоким уровнем вовлеченности в жестко-контактные игры попали всего восемь детей по совокупности двух показателей — частота и продолжительность вовлечения. При таком делении в этой группе оказались дети со средним и высоким социометрическим статусом, что, вероятно, объясняет полученные результаты лучшего понимания эмоций детьми этой группы.

Таким образом, поисковый анализ с применением разнообразных процедур математической статистики позволил выявить ряд тенденций. И мальчики, и девочки охотно вовлекаются в жестко-контактную игру. Дети с низким социометрическим статусом склонны участвовать в жестко-контактных играх чаще и/или дольше, чем дети со средним статусом в своей группе, но не отличаются по этим показателям от популярных детей. Дети с высоким уровнем вовлеченности по совокупности двух показателей (частота и продолжительность вовлечения в жестко-контактную игру) независимо от их социометрического статуса показали более высокие способности к пониманию эмоций. Гипотезу о наличии положительной связи между степенью вовлеченности в этот вид игры и уровнем развития регуляторных функций и социальной компетентности полученными данными подтвердить не удалось.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Жестко-контактная игра появляется в раннем возрасте и наблюдается не только у людей в разных культурах, но и у животных. Однако существует крайне мало теоретических и эмпирических работ, посвященных этому виду игры. Наше исследование было направлено на восполнение этого пробела и показало, что частое и продолжительное участие в жестко-контактных играх в старшем дошкольном возрасте может служить сигналом о том, что ребенок испытывает трудности, связанные с отставанием в развитии речи и сложностями построения межличностных отношений в своей группе. В то же время участие в такого рода играх связано с наличием более развитых способностей к пониманию эмоций, что может служить ресурсом при проведении коррекционной работы с такими детьми.

К ограничениям проведенного исследования можно отнести небольшую выборку при достаточно большом количестве отсутствующих данных. Поскольку диагностические этапы проводились в несколько встреч, некоторые дети прошли тестирование не в полном объеме. Учитывая эти ограничения, экстраполяция полученных результатов на более широкую популяцию требует осторожности и дополнительных проверок на больших по размеру и гетерогенных по составу выборках. С другой стороны, за счет большого набора оцениваемых показателей развития удалось выявить некоторые тенденции, которые могут указать направления дальнейших исследований. В частности, уточнения и дальнейшего изучения требует выявленная связь жестко-контактной игры и социально-эмоциональной линии развития ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алмазова, О.В., Бухаленкова, Д.А., Веракса, Н.Е. (2019). Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 16(2), 302–317. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Бабаева, Н.Б. (2023). Подвижная игра как средство всестороннего развития личности ребенка. *Вестник науки*, 2(7), 61–67.
- Белова, Е.С., Шумакова, Н.Б. (2024). Игровое взаимодействие старшего дошкольника с родителями как ресурс развивающей микросреды в условиях цифровизации. *Современное дошкольное образование*, 18(4), 24–36. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36>
- Веракса, Н.Е., Асланова, М.С., Тарасова, К.С., Клименко, В.А. (2023). Сопоставление традиционной и цифровой версий методики диагностики когнитивной гибкости у дошкольников. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 20(1), 105–125. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125>

- Зинченко, Ю.П. (2011). Психология безопасности как социально-системное явление. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, (4), 4–11.
- Коломинский, Я.Л. (1984). Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск: Изд-во «Народная асвета».
- Рябова, И.А., Шеина, Е.Г. (2023). Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания. *Национальный психологический журнал*, 18(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Тамаревская, Д.В. (2023). Особенности проведения подвижных игр и развлечений на свежем воздухе, как средство активизации двигательной деятельности детей дошкольного возраста. *Интерактивная наука*, 6(82), 45–46.
- Хакимзянов, Р.Н., Лаврентьева, А.В. (2024). Личностные факторы, способствующие формированию идентичности у лиц из дисфункциональных семей. *Образование и саморазвитие*, 19(4), 258–270. <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.19>
- Юдина, Е.Г. (2022). Детская игра как территория свободы. *Национальный психологический журнал*, 3(47), 13–25. <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303>
- Aldis, O. (1975). *Play fighting*. New York: Academic Press.
- Anderson, S., Qiu, W., Wheeler, S.J. (2017). The quality of father-child rough-and-tumble play and toddlers' aggressive behavior in China. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 726–742. <https://doi.org/10.1002/imhj.21675>
- Anderson, S., StGeorge, J., Roggman, L.A. (2019). Measuring the quality of early Father-Child rough and tumble play: Tools for practice and research. *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 889–915. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09513-9>
- Bjorklund, D.F., Pellegrini, A.D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Butovskaya, M.L., Demianovitsch, A.N. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development*, 13(2), 153–170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3
- Colwell, M.J., Lindsey, E.W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3716-8>
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289–1309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02862.x>
- Fliet, L., Daemen, E., Roelofs, J., Muris, P. (2015). Rough-and-tumble play and other parental factors as correlates of anxiety symptoms in preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2795–2804. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0083-5>
- Fry, D.P. (2005). Rough-and-tumble social play in humans. In: A.D. Pellegrini, P.K. Smith, (eds.). *The nature of play: Great apes and humans*. (pp. 54–88). New York: Guilford Press.
- Gagarina, N.V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155–155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Garcia, M., Aubron, V., Salla, J., Hanne-Poujade, S., Teymoori, A., Michel, G. (2020). Association Between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings From a School-Based Sample. *Aggressive Behavior*, 46(1), 37–48. <https://doi.org/10.1002/ab.21866>
- Hart, J.L., Tannock, M.T. (2018). Rough Play: Past, Present, and Potential. In: P.K. Smith, J.L. Roopnarine, (eds.). *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. (pp. 200–221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphreys, A.P., Smith, P.K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58(5), 201–212. <https://doi.org/10.2307/1130302>
- Jarvis, P. (2006). “Rough and tumble” play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 330–346. <https://doi.org/10.1177/147470490600400128>
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S. (2007). NEPSY-II: Clinical and interpretive manual. San Antonio: Harcourt Assessment Publ.
- Lindsey, E.W., Colwell, M.J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0015>
- Logue, M.E., Harvey, H. (2009). Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- Pellegrini, A.D., Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51–57. <https://doi.org/10.1017/S1360641798001476>
- Pellis, S.M., Pellis, V.C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 16(2), 95–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Pellis, S.M., Pellis, V.C., Reinhart, C.J. (2010). The role of play fighting in the development of social competence: Insights from animal models. *Current Directions in Psychological Science*, 19(3), 141–145.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Frankfurt: Francfort Communication & Partnaires Publ.
- Power, T.G. (2000). *Play and exploration in children and animals*. Mahway: Lawrence Erlbaum Associates Publ. <https://doi.org/10.4324/9781410604747>
- Sandseter, E.B.H., Sando, O.J., Kleppe, R. (2021). Associations between children's risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3354. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Schäfer, M., Smith, P.K. (1996). Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38(2), 175–181. <https://doi.org/10.1080/0013188960380205>
- Séguin, J.R., Zelazo, P.D. (2005). Executive function in early physical aggression. In: R.E. Tremblay, W.W. Hartup, J. Archer, (eds.). *Developmental origins of aggression*. (pp. 307–329). New York: The Guilford Press.
- Smith, P.K., StGeorge, J.M. (2023). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: Developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185>

- StGeorge, J., Freeman, E. (2017). Measurement of father-child rough-and-tumble play and its relations to child behavior. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 709–725. <https://doi.org/10.1002/imhj.21676>
- Storli, R. (2021). Children's rough-and-tumble play in a supportive early childhood education and care environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10469. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910469>
- Storli, R., Sandseter, E.B.H. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tannock, M. (2011). Observing young children's rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 13–20. <https://doi.org/10.1177/183693911103600203>
- Vanderschuren, L.J.M.J., Trezza, V. (2014). What the laboratory rat has taught us about social play behavior: Role in behavioral development and neural mechanisms. In: S.L. Andersen, D.S. Pine, (eds.). *The neurobiology of childhood*. (pp. 189–212). Luxembourg: Springer-Verlag Publ. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54913-7>
- Veraksa, N., Veraksa, A., Gavrilova, M., Bukhalenkova, D., Tarasova, K. (2021). The Russian version of the test of emotion comprehension: Adaptation and validation for use in preschool children. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(1), 56–70.
- Von Frijtag, J.C., Schot, M., van den Bos, R., Spruijt, B.M. (2002). Individual housing during the play period results in changed responses to and consequences of a psychosocial stress situation in rats. *Developmental Psychobiology*, 41(1), 58–69. <https://doi.org/10.1002/dev.10057>
- Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. (2023). Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3–4 to 4–5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 122–131. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0309>
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>

REFERENCES

- Aldis, O. (1975). *Play fighting*. New York: Academic Press.
- Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Veraksa, N.E. (2019). Diagnosis of the level of development of regulatory functions in the senior preschool age. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 16(2), 302–317. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2019-2-302-317>
- Anderson, S., Qiu, W., Wheeler, S.J. (2017). The quality of father-child rough-and-tumble play and toddlers' aggressive behavior in China. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 726–742. <https://doi.org/10.1002/imhj.21675>
- Anderson, S., StGeorge, J., Roggman, L.A. (2019). Measuring the quality of early Father-Child rough and tumble play: Tools for practice and research. *Child & Youth Care Forum*, 48(6), 889–915. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09513-9>
- Babaeva, N.B. (2023). Outdoor play as a means of comprehensive development of the child's personality. *Vestnik nauki = Herald of Science*, 2(7), 61–67. (In Russ.)
- Belova, E.S., Shumakova, N.B. (2024). Playful interaction of senior preschoolers with parents as a resource of the developing microenvironment in the context of digitalization. *Preschool Education Today*, 18(4), 24–36. (In Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-4124-24-36>
- Bjorklund, D.F., Pellegrini, A.D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Butovskaya, M.L., Demianovitsch, A.N. (2002). Social competence and behavior evaluation (SCBE-30) and socialization values (SVQ): Russian children ages 3 to 6 years. *Early Education and Development*, 13(2), 153–170. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_3
- Colwell, M.J., Lindsey, E.W. (2005). Preschool children's pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence. *Sex Roles*, 52(7-8), 497–509. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3716-8>
- Dodge, K.A., Coie, J.D., Pettit, G.S., Price, J.M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61(5), 1289–1309. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02862.x>
- Fliek, L., Daemen, E., Roelofs, J., Muris, P. (2015). Rough-and-tumble play and other parental factors as correlates of anxiety symptoms in preschool children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(9), 2795–2804. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0083-5>
- Fry, D.P. (2005). Rough-and-tumble social play in humans. In: A.D. Pellegrini, P.K. Smith, (eds.). *The nature of play: Great apes and humans*. (pp. 54–88). New York: Guilford Press.
- Gagarina, N.V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155–155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Garcia, M., Aubron, V., Salla, J., Hanne-Poujade, S., Teymoori, A., Michel, G. (2020). Association Between Adolescent Rough-and-Tumble Play and Conduct Problems, Substance Use, and Risk-Taking Behaviors: Findings From a School-Based Sample. *Aggressive Behavior*, 46(1), 37–48. <https://doi.org/10.1002/ab.21866>
- Hart, J.L., Tannock, M.T. (2018). Rough Play: Past, Present, and Potential. In: P.K. Smith, J.L. Roopnarine, (eds.). *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. (pp. 200–221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Humphreys, A.P., Smith, P.K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 55(5), 201–212. <https://doi.org/10.2307/1130302>

- Jarvis, P. (2006). “Rough and tumble” play: Lessons in life. *Evolutionary Psychology*, 4(1), 330–346. <https://doi.org/10.1177/147470490600400128>
- Khakimzyanov, R.N., Lavrentieva, A.V. (2024). Personal Factors Contributing to the Formation of Identity of Persons from Dysfunctional Families. *Education and Self-Development*, 19(4), 258–270. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.19>
- Kolominskii, Ya.L. (1984). Psychology of the children’s collective: the system of personal relationships. Minsk: Narodnaya Asveta Publ. (In Russ.)
- Korkman, M., Kirk, U., Kemp, S. (2007). NEPSY-II: Clinical and interpretive manual. San Antonio: Harcourt Assessment Publ.
- Lindsey, E.W., Colwell, M.J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers’ affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330–360. <https://doi.org/10.1353/mpq.2013.0015>
- Logue, M.E., Harvey, H. (2009). Preschool teachers’ views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(1), 32–49. <https://doi.org/10.1080/02568540903439375>
- Pellegrini, A.D., Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51–57. <https://doi.org/10.1017/S1360641798001476>
- Pellis, S.M., Pellis, V.C. (2007). Rough-and-tumble play and the development of the social brain. *Current Directions in Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*, 16(2), 95–98. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00483.x>
- Pellis, S.M., Pellis, V.C., Reinhart, C.J. (2010). The role of play fighting in the development of social competence: Insights from animal models. *Current Directions in Psychological Science*, 19(3), 141–145.
- Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. New York: Free Press.
- Pons, F., Harris, P.L. (2000). Test of Emotion Comprehension (TEC). Frankfurt: Francfort Communication & Partenaires Publ.
- Power, T.G. (2000). Play and exploration in children and animals. Mahway: Lawrence Erlbaum Associates Publ. <https://doi.org/10.4324/9781410604747>
- 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. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
- Sandseter, E.B.H., Sando, O.J., Kleppe, R. (2021). Associations between children’s risky play and ECEC outdoor play spaces and materials. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3354. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073354>
- Schäfer, M., Smith, P.K. (1996). Teachers’ perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38(2), 173–181. <https://doi.org/10.1080/0013188960380205>
- Séguin, J.R., Zelazo, P.D. (2005). Executive function in early physical aggression. In: R.E. Tremblay, W.W. Hartup, J. Archer, (eds.). Developmental origins of aggression. (pp. 307–329). New York: The Guilford Press.
- Smith, P.K., StGeorge, J.M. (2023). Play fighting (rough-and-tumble play) in children: Developmental and evolutionary perspectives. *International Journal of Play*, 12(1), 113–126. <https://doi.org/10.1080/21594937.2022.2152185>
- StGeorge, J., Freeman, E. (2017). Measurement of father–child rough-and-tumble play and its relations to child behavior. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 709–725. <https://doi.org/10.1002/imhj.21676>
- Storli, R. (2021). Children’s rough-and-tumble play in a supportive early childhood education and care environment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10469. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910469>
- Storli, R., Sandseter, E.B.H. (2019). Children’s play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- Sutton-Smith, B. (1997). The ambiguity of play. Cambridge: Harvard University Press.
- Tamarevskaya, D.V. (2023). Features of outdoor outdoor games and entertainment as a means of activating the motor activity of preschool children. *Interaktivnaya nauka = Interactive Science*, 6(82), 45–46. (In Russ.)
- Tannock, M. (2011). Observing young children’s rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 13–20. <https://doi.org/10.1177/183693911103600203>
- Vanderschuren, L.J.M.J., Trezza, V. (2014). What the laboratory rat has taught us about social play behavior: Role in behavioral development and neural mechanisms. In: S.L. Andersen, D.S. Pine, (eds.). The neurobiology of childhood. (pp. 189–212). Luxembourg: Springer-Verlag Publ. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-54913-7>
- Veraksa, N., Veraksa, A., Gavrilova, M., Bukhalenkova, D., Tarasova, K. (2021). The Russian version of the test of emotion comprehension: Adaptation and validation for use in preschool children. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, 18(1), 56–70.
- Veraksa, N.E., Aslanova, M.S., Tarasova, K.S., Klimenko, V.A. (2023). Technique for Diagnosing Cognitive Flexibility in Preschoolers: Comparison of Blank and Digital Forms. *Vestnik Rossiiskogo Universiteta Druzhby Narodov. Seriya: Psikhologiya i Pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(1), 105–125. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-105-125>
- Von Frijtag, J.C., Schot, M., van den Bos, R., Spruijt, B.M. (2002). Individual housing during the play period results in changed responses to and consequences of a psychosocial stress situation in rats. *Developmental Psychobiology*, 41(1), 58–69. <https://doi.org/10.1002/dev.10057>
- Yudina, E.G. (2022). Pretend play as the territory of freedom. *National Psychological Journal*, 3(47), 13–25. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0303>
- Zakharova, M.N., Machinskaya, R.I. (2023). Voluntary Control of Cognitive Activity in Preschool Children: Age-dependent Changes from Ages 3–4 to 4–5. *Psychology in Russia: State of the Art*, 16(3), 122–131. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0309>
- Zelazo, P.D. (2006). The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
- Zinchenko, Yu.P. (2011). Psychology of security as a social-systemic phenomenon. *Lomonosov Psychology Journal*, (4), 4–11. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ ABOUT THE AUTHORS



**Вера Леонидовна
Суких**

Vera L. Sukhikh

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

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



**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, научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>

Cand. Sci. (Psychol.), Junior Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, gavrilovamrg@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>



**Валерия Андреевна
Плотникова**

Valeria A. Plotnikova

Младший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального Научного Центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, ler.shinelis@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>

Junior Researcher at the Laboratory for Child Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, ler.shinelis@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>

Поступила 07.03.2025. Получена после доработки
26.06.2025. Принята в печать 29.07.2025.

Received 07.03.2025. Revised
26.06.2025. Accepted 29.07.2025.