

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ / DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2025.0403>

УДК/UDC 159.9.075; 159.922.8

■ Игра понарошку: принятие детьми раннего возраста мнимой ситуации

И.А. Рябкова^{1,2} , С.П. Соколова², Н.В. Львова^{1,2}

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

 ibaladinskaya@gmail.com

РЕЗЮМЕ

Актуальность. Несмотря на разработанность концепции игры в культурно-исторической и деятельностной психологии, вопросы игры в раннем возрасте остаются мало исследованными. Настоящая работа направлена на восполнение этого пробела.

Цель. Изучить принятие мнимой ситуации детьми раннего возраста.

Выборка. Выборка составила 29 детей, из них 55% мальчиков, возраст — от 1,5 лет до 4 лет (средний возраст 27,5 месяцев, стандартное отклонение 7,86 месяцев).

Методы. Структурированное видеонаблюдение свободных игр и игр в экспериментальной ситуации; анкетирование родителей. Анализировался 181 видеокейс, в том числе 157 свободных игр в домашних условиях, 24 видео с экспериментальной ситуацией.

Результаты. Ряд игровых действий (в основном, включающих речь) встречаются в играх детей раннего возраста реже, чем в играх детей младшего дошкольного возраста; количество разнообразных игровых действий у них также меньше. Вместе с тем дети раннего возраста используют предметное замещение, действуют в соответствии с воображаемой ситуацией, используют ролевую речь и ролевые диалоги, способны к игровому взаимодействию и проявлению инициативы в игровых действиях. Количество игровых действий ребенка связано с его речевым развитием и с тем, насколько поддерживают его игры с мнимой ситуацией (далее — игры «понарошку») близкие взрослые.

Выводы. Главный критерий игры — мнимая ситуация — наблюдается уже в играх детей раннего возраста. Следовательно, сюжетно-ролевую игру (игру «понарошку», с мнимой ситуацией) можно представить в виде единой линии развития на протяжении раннего и дошкольного возраста. Значимое влияние на появление и развитие игры у ребенка 1,5–3 лет оказывает взрослый, следовательно, крайне важно вовлекать взрослых, заботящихся о маленьких детях, в пространство совместной игры с ребенком.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, ранний возраст, мнимая ситуация, предметное замещение, игра понарошку, детско-родительская игра, развитие речи

Для цитирования: Рябкова, И.А., Соколова, С.П., Львова, Н.В. (2025). Игра понарошку: принятие детьми раннего возраста мнимой ситуации. *Национальный психологический журнал*, 20(4), 33–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0403>

■ Pretend Play: Young Children's Acceptance of a Make-Believe Situation

Irina A. Ryabkova^{1,2} , Svetlana P. Sokolova², Natalia V. Lvova^{1,2}

¹ Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation

 ibaladinskaya@gmail.com

ABSTRACT

Background. Despite the development of the concept of play in cultural-historical and activity theory, the issues of playing at an early age remain poorly understood. The present work is aimed at filling this gap.

Objectives. To study the acceptance of a make-believe situation by children of 1.5–3 years old.

Study Participants. 29 children: 16 boys (55%) and 13 girls (45%), 1.5–4 years old (from 18 months to 48 months; $M = 27.5$, $SD = 7.86$). 181 video cases, including 157 free plays at home, 24 videos with an experimental situation.

Methods. Structured video observation of free play and play in an experimental situation; questioning of parents.

Results. A number of play actions (mainly related to speech) are less common in play of children by 1.5–3 years old than in play of children by 3 to 4 years old; they also have less variety of play actions. At the same time, children by 1.5 to 3 years old use object substitution, act in accordance with a make-believe situation, use role-play talk and role-play dialogues, are capable of play interaction and initiative in play actions. The number of play activities a child performs is related to his/her speech development and to how much support his/her pretend play is provided by his/her close adults.

Conclusions. The main criterion of pretend play is a make-believe situation, which is observed in the play of young children. Therefore, a pretend role play (with a make-believe situation) can be presented as a single line of development throughout early and preschool age. At the same time, an adult has a significant influence on the emergence and development of play in a child of 1.5 to 3 years old, therefore, it is extremely important to involve adults caring for young children in the space of joint play with the child.

Keywords: pretend play, early age, imaginary situation, object substitution, make-believe play, child-parent's play, development of speech

For citation: Ryabkova, I.A., Sokolova, S.P., Lvova, N.V. (2025). Pretend play: young children's acceptance of a make-believe situation. *National Psychological Journal*, 20(4), 33–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2025.0403>

ВВЕДЕНИЕ

В традиции культурно-исторического и деятельностного подходов главным критерием сюжетно-ролевой игры считается мнимая ситуация, принятие которой характерно для дошкольников начиная с трехлетнего возраста. Согласно положениям этих подходов, ребенку раннего возраста не свойственно создание мнимой ситуации, замещение в игре и принятие роли (Выготский, 2004; Эльконин, 1999). Так, Л.С. Выготский называет игры маленьких детей «квазииграми», а Д.Б. Эльконин говорит о предметных играх (Эльконин, 1999, с. 121), подчеркивая тем самым их отличие от сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста.

Вместе с тем заслуживает внимания тот факт, что ряд отечественных авторов показывает способность детей до 3 лет к принятию мнимой ситуации, в том числе, к предметному замещению, созданию воображаемой ситуации, использованию ролевой речи, ролевому переименованию и т.п. При этом, однако, немногие из авторов решаются называть эти игры сюжетно-ролевыми, создавая новую терминологию для их описания: процессуальные (Смирнова и др., 2019), сюжетно-отобразительные (Трифонов, 2023; Новосёлова, Зворыгина, 1983), символические (Пухова, 2005), квазиигры

(Кравцова, 1996) и т.д. С помощью подобных терминов авторы традиционно отделяют игры детей раннего возраста от игр дошкольников.

Таким образом, не отрицая игры вообще в раннем возрасте, авторы, работающие в парадигме культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, ставят под сомнение возможность возникновения сюжетных игр в раннем возрасте.

При этом характеристики, по которым авторы выделяют специфику игры детей раннего и детей младшего дошкольного возраста, принципиально не различаются. Так, анализ предложенных Д.Б. Элькиным уровней сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста показывает, что на первом уровне развития их игра не отличима от игры детей предыдущего возрастного периода: Д.Б. Элькин подчеркивает предметное содержание игры на первом уровне, отсутствие роли (роль в действии), повторяющиеся фрагментарные операции, нечувствительность к нарушению логики игровых действий — все это абсолютно справедливо и для игр более младших детей¹. Анализ критериев, выделяемых другими авторами (Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой и др.), приводит к аналогичным выводам.

Кроме того, и наш собственный опыт работы, и опыт работы коллег с маленькими детьми свидетельствует о том, что игра существует уже в раннем возрасте, причем порой она достигает весьма сложных форм: включает ролевые диалоги, простые сюжеты, драматические элементы, эмоциональные проявления, выражение отношения ролей друг к другу и т.п. Зарубежная литература также наполнена исследованиями игры маленьких детей, включая изучение условий и способов ее развития (Almeida et al., 2024; Fantasia et al., 2024; Mason et al., 2024; Smits-van der Nat et al., 2024).

Таким образом, несмотря на глубокую проработанность теории игры в отечественной психологии, вопрос о единой линии развития особой формы игры в онтогенезе — мнимой ситуации — остается не до конца исследованным. Кроме того, очевидны противоречия не только между теорией и практикой детской игры, но и противоречия на уровне концепций — теоретических представлений об игре (например, в выделении ее критерия).

Данные противоречия требуют дополнительного рассмотрения факторов, влияющих на возникновение детской игры. Так, поскольку игра понимается как культурная практика, следовательно, ее возникновение и развитие во многом определяются социальным окружением. Иными словами, роль родителей и воспитателей в организации и поддержке игровой активности ребенка весьма значительна, о чем говорит подавляющее большинство современных работ (Randell et al., 2024; Ahmed et al., 2023; Solis-Cordero et al., 2023 и др.). Можно предположить, что наличие в ближайшем окружении ребенка взрослых, играющих с ним в сюжетно-ролевые игры, будет способствовать тому, что игра возникнет у них раньше и будет «богаче», чем у детей, с которыми не играют в раннем детстве.

Кроме того, согласно многим исследованиям, игра тесно связана с развитием речи (Веракса и др., 2025; Смирнова и др., 2018; Creaghe, 2020; Quinn, Kidd, 2018; Karniol, 2016). Так, Л.С. Выготский говорил о том, что если у ребенка развита речь, то должна развиваться и игра, поскольку оба типа процессов связаны с преодолением ситуативности в развитии ребенка (Выготский, 2004). Речь, в отличие от непосредственной практической деятельности, — это всегда оперирование знаками, смыслами, поэтому уровень ее развития оказывает прямое влияние на игру, которая тоже есть оперирование смыслами. Можно предположить, что хорошо говорящие дети раннего возраста играют лучше тех, у кого речь пока развита хуже.

Таким образом, становление сюжетно-ролевой игры в онтогенезе можно рассматривать как непрерывный процесс, состоящий из ряда этапов, но представляющий собой единую линию развития, которая берет свое начало в раннем возрасте. При этом содержательным критерием такой игры — общим для всех ее этапов — является мнимая ситуация, в которой идеальный (смысловой) и реальный (непосредственно воспринимаемый) планы не совпадают (Выготский, 2004; Леонтьев, 1996).

Цель настоящей работы — эмпирически изучить принятие мнимой ситуации детьми раннего возраста (от 1,5 до 3 лет).

Гипотезы.

Дети раннего возраста способны к принятию мнимой ситуации:

- 1) используют предметное замещение в играх;
- 2) озвучивают игрушки и разыгрывают диалоги между ними;
- 3) принимают роль (роль в действии по Д.Б. Элькину) — переименовывают себя; используют ролевую речь.

В условиях социальной игровой среды зарождение игры происходит уже в раннем возрасте. Способность к принятию мнимой ситуации связана с наличием в ближайшем окружении ребенка взрослых, играющих с ним в сюжетные игры.

Показатели игры ребенка раннего возраста связаны с уровнем сформированности речи: чем лучше развита речь ребенка, тем выше показатели его игры.

¹ Заметим, при этом, что хотя Даниил Борисович и говорил об игре дошкольника, он, тем не менее, специально подчеркивал, что уровни игры прямо с возрастом не связаны (Элькин, 1999, с. 159).

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Эмпирическое исследование включало три этапа:

- 1) анализ особенностей свободной игры детей раннего возраста в домашних условиях (видеозаписи игр);
- 2) анкетирование родителей, приславших видеозаписи игр своих детей, с целью оценки социальной игровой среды ребенка, поддерживающей именно сюжетную игру, и оценки речевого развития ребенка;
- 3) создание экспериментальной ситуации с использованием предметного замещения (видеозаписи экспериментальных ситуаций).

Анализ **особенностей свободной игры** осуществлялся на основе видеозаписей игры в домашних условиях.

В ходе анализа видео отслеживалось наличие предметных замещений и условных действий в игре. Для данного анализа было выделено 16 параметров наблюдения, таких как «*движение за игрушку*», «*озвучивание действий игрушки*» и др. (Таблица 2). Параметры кодировались как наблюдаемые или не наблюдаемые в играх детей (1 или 0).

Для оценки **социальной игровой среды** ребенка было проведено анкетирование родителей, приславших видеозаписи игр своих детей. В анкету были включены следующие вопросы: кто играет с ребенком? (перечислить; количество человек); в какие игры?; кто-нибудь играет с ребенком в игры понарошку (кто, как часто, примеры игр; от 0 до 4, где 0 — совсем не играют с ребенком в сюжетные игры, 4 — очень часто, разные люди играют с ребенком в сюжетные игры); как развита речь ребенка? (от 1 до 7: 1 — речь ребенка состоит из слогов; 2 — в основном слоги, но есть и слова; 3 — полные слова; 4 — речь состоит из фраз, но они не всегда понятны; 5 — фразы понятны; 6 — простые короткие предложения; 7 — развернутые предложения); если ребенок уже хорошо говорит, то с какого возраста.

Создание экспериментальной ситуации с использованием предметного замещения.

Эксперимент состоял из пяти игровых ситуаций, которые разыгрывал взрослый перед ребенком: 1) Карандаш здоровается (от 0 до 2 б.); 2) Карандаш устал, ложится спать (от 0 до 2 б.); 3) Карандаш хочет есть (от 0 до 3 б.); 4) Карандаш хочет играть (от 0 до 3 б.); 5) Карандаш прощается (от 0 до 2 б.). В результате эксперимента ребенок мог получить от 0 до 12 баллов.

В качестве материалов для эксперимента были использованы только предметы-заместители: 1) карандаш или ручка; 2) бумажная салфетка или бумажный платок; 3) кубик небольшого размера; 4) шарик небольшого размера. Подготовка к проведению эксперимента включала обучение родителя.

Также в исследовании фиксировалось проявление инициативы ребенком. Под проявлением инициативы понималось личное привнесение, собственная идея ребенка в игре. Ребенок мог получить от 0 до 5 баллов за проявление инициативы (по одному баллу за каждую экспериментальную ситуацию). Кроме того, фиксировалась ответная реакция ребенка в виде улыбки или смеха в каждой экспериментальной ситуации, что также позволяло понять, принимает ли ребенок мнимую ситуацию (всего: от 0 до 5 баллов).

ВЫБОРКА

Выборка видеонаблюдения свободных игр составила 157 видеокейсов игр 29 детей (Таблица 2), в том числе 16 мальчиков (55%) и 13 девочек (45%), возраст испытуемых — от 1,5 лет до 4 лет (от 18 месяцев до 48 месяцев; $M = 27,5$, $SD = 7,86$): от 1,5 до 3 лет — 21 человек, от 3 до 4 лет — 8 человек.

На этапе экспериментальных ситуаций 5 родителей не прислали видео эксперимента, поэтому были исключены из выборки этого этапа; таким образом выборка экспериментальных ситуаций составила 24 ребенка: 13 мальчиков (54%) и 11 девочек, (46%). Возраст испытуемых — от 1,6 лет до 4 лет (от 19 месяцев до 48 месяцев; $M = 31,7$, $SD = 8,3$): от 1,5 до 3 лет — 16 человек, от 3 до 4 лет — 8 человек.

Все родители, принявшие участие в исследовании, были проинформированы о целях и формах проведения исследования и дали согласие на участие.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Наличие игровых действий в свободных играх детей (анализ видео домашних игр детей, $N = 29$). Исследование позволило выявить наиболее распространенные и редкие игровые действия, а также определить, существуют ли возрастные различия в их проявлении (Таблица 1).

Таблица 1

Игровые действия в свободных играх детей, N = 29

Игровые действия в свободных играх детей (домашние видео)	Наличие игрового действия в играх детей				
	Сравнение долей, биномиальный тест (вся выборка, N = 29)		Возрастные сравнения, χ^2 для независимых выборок		
	%	p	1,5–3 года (N = 21), %	3–4 года (N = 8), %	p
<i>Движение за игрушку</i> Изображает, как она двигается, ест, играет: «скачет» лошадкой, «танцует» куклой и др.	100	<0,001***	100	100	–
<i>Озвучивание действий игрушки</i> Простые звукоподражания: «цок-цок», «ням-ням», «ля-ля» и др.	93,1	<0,001***	90,5	100	0,366
<i>Рассказывает о своих игровых действиях кому-то</i> Комментирует свои действия, обращаясь к взрослому или партнеру по игре	86,2	<0,001***	81	100	0,184
<i>Действует с игрушкой, «как с партнером»</i> Ухаживает за игрушками, лечит их, качает, обнимает и др.	82,8	<0,001***	81	87,5	0,677
<i>Рассказывает игру, «речь автора»</i> Ни к кому не обращаясь: «Мишка упал», «Ляля кушает» и др.	75,9	0,008**	71,4	87,5	0,366
<i>Обращается от своего имени к своей игрушке</i> Берет куколку и говорит: «Ляля, ты хочешь кушать?» и др.	55,2	0,711	57,1	50	0,73
<i>Говорит за игрушку, без обращения к кому-то</i> Говорит от имени игрушки: «Я вверху!» (за машинку), «Я покушал» (за Зайку) и др.	44,8	0,711	42,9	50	0,73
<i>Обращается от своего имени к партнеру по игре (из игры, условное действие)</i> Ребенок говорит маме: «Мама, открой рот, скажи: А-а»; «готовит еду» и обращается к папе: «На котлетку»	34,5	0,136	23,8	62,5	0,05*
<i>Переименование себя в игре</i> «Я — полиция», «Саша — папа» (Саша — имя самого ребенка), «Я — доктор»	31,0	0,061	23,8	50	0,173
<i>Играет за 2 или более игрушки, которые общаются между собой (режиссерская игра)</i>	24,1	0,008**	14,3	50	0,045*
<i>Обращается от имени своей игрушки к игрушке партнера (совместная режиссерская игра)</i> У Пети экскаватор, у папы грузовик. Петин Экскаватор, обращаясь к Грузовику папы: «Поехали скорее, нам в гараж пора!»	24,1	0,008**	14,3	50	0,045*
<i>Обращается от своего имени к игрушке партнера</i> Взрослый играет за игрушку Лисенка, ребенок, убегая и смеясь, говорит лисенку: «Лисенок, пощекочи меня!»	24,1	0,008**	19	37,5	0,299
<i>Речь из игровой позиции</i> Ребенок говорит: «Какая высокая гора, сейчас я на нее заберусь»; обращаясь к воображаемому котенку: «Кис-кис-кис, иди, я тебя покормлю»	20,7	0,002**	9,5	50	0,016*
<i>Игрушка, за которую играет ребенок отвечает ему</i> Ребенок играет с Мишкой, спрашивает у него: «Тебе весело?» — «Да, мне весело», — отвечает за Мишку. И т.п.	13,8	<0,001***	4,8	37,5	0,022*
<i>Перевоплощение</i> Надел солнечные очки, взял коробочку сока, сидит на диване пьет сок, потом ложится на пол и с наслаждением, изображая, что плывет, говорит: «Какое приятное, теплое море», потом снова идет пить сок. И др.	13,8	<0,001***	4,8	37,5	0,022*
<i>Обращается от имени своей игрушки к партнеру по игре</i> Играет за машинку бульдозер и от имени бульдозера обращается к папе: «Пойдем рушить башню». И др.	10,3	<0,001***	14,3	0	0,259

Примечание: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Table 1
Play actions in children’s free play, N = 29

Play actions in children’s free play (home video)	The presence of the play action in children’s play				
	Proportion comparison, binomial test (the entire sample, N = 29)		Age comparisons, χ^2 for independent samples		
	%	p	1,5–3 years old (N = 21), %	3–4 years old (N = 8), %	p
<i>Moving a toy</i> Child depicts how the toy moves, eats, plays: “jumps” with a horse, “dances” with a doll, etc.	100	<0.001***	100	100	–
<i>Voicing the actions of a toy</i> Simple onomatopoeia: “clack-clack”, “yum-yum”, “la-la”, etc.	93.1	<0.001***	90.5	100	0.366
<i>Tells someone about the play actions</i> Comments on the actions, addressing an adult or a partner in the play	86.2	<0.001***	81	100	0.184
<i>Acts with a toy “as with a partner”</i> Child takes care of toys, treats them, rocks them, hugs them, etc.	82.8	<0.001***	81	87.5	0.677
<i>Tells about the play, “the author’s speech”</i> Without addressing anyone: “The bear has fallen,” “Lyalya is eating,” etc.	75.9	0.008**	71.4	87.5	0.366
<i>Child address the toy</i> Child takes the doll and says, “Lala, do you want to eat?” etc.	55.2	0.711	57.1	50	0.73
<i>Speaking for a toy, without addressing anyone</i> Speaks on behalf of the toy: “I’m up!” (for the car), “I ate” (for the Bunny), etc.	44.8	0.711	42.9	50	0.73
<i>Addresses a partner in the play on his own behalf (from play, conditional action)</i> Child says to his mother: “Mom, open your mouth, say: Ah”; “cooks food” and address to dad: “have a meatball.”	34.5	0.136	23.8	62.5	0.05*
<i>Renaming oneself in play</i> «I am the police», “Sasha is the father” (Sasha is the name of the child), “I am the doctor.”	31.0	0.061	23.8	50	0.173
<i>Child plays for 2 or more toys that communicate with each other (director’s play)</i>	24.1	0.008**	14.3	50	0.045*
<i>Addresses the partner’s toy on behalf of his/her toy (joint director’s play)</i> Petya has an excavator, Dad has a truck. Petya’s Excavator, Addressing Dad’s Truck: “Let’s go quickly, it’s time for us to go to the garage!”	24.1	0.008**	14.3	50	0.045*
<i>Addresses his/her partner’s toy on his own behalf</i> An adult plays with a toy Fox, a child, running away and laughing, says to Fox: “Little Fox, tickle me!”	24.1	0.008**	19	37.5	0.299
<i>Speech from a play position</i> Child says: «What a high mountain, I’m going to climb it now»; addressing an imaginary kitten: “Kitty-kitty-kitty, come, I’ll feed you.”	20.7	0.002**	9.5	50	0.016*
<i>The toy the child is playing with responds to him/her</i> Child plays with the Bear, asks him: “Are you having fun?” — “Yes, I’m having fun,” he responds for the Bear, etc.	13.8	<0.001***	4.8	37.5	0.022*
<i>Impersonation</i> The child puts on sunglasses, takes a juice box, sits on the couch drinking juice, then lies down on the floor and with pleasure, pretending to swim, says: “What a nice, warm sea,” then goes back to drink juice, etc.	13.8	<0.001***	4.8	37.5	0.022*
<i>Address on behalf of own toy to a partner in the play</i> A bulldozer plays as a car and, on behalf of the bulldozer, addresses Dad: “Let’s go demolish the tower,” etc.	10.3	<0.001***	14.3	0	0.259

Note: *** — p ≤ 0,001; ** — p ≤ 0,01; * — p ≤ 0,05.

Анализ игровых действий детей в экспериментальных ситуациях (анализ видео экспериментов с детьми, N = 24). Экспериментальное исследование выявило высокую вовлеченность детей 1,5–4 лет в игровое взаимодействие с предметом (карандаш) (Таблица 2).

Таблица 2

Игровые действия детей в экспериментальных ситуациях, N = 24

Действия ребенка	Выполнение действия в эксперименте				
	Сравнение долей, χ^2 пропорций (вся выборка, N = 24)		Возрастные сравнения, χ^2 для независимых выборок		
	%	p	1,5–3 года (N = 16), %	3–4 года (N = 8), %	p
1: Карандаш здоровается					
1 — здороваются с карандашом	54,2	0,072	43,8	75	0,084
2 — инициативное игровое действие	16,7		12,5	25	
2: Карандаш ложится спать					
1 — укрывает предметом-заместителем	70,8	<0,001***	56,3	100	0,085
2 — инициативное игровое действие	4,2		6,3	–	
3 д.: Карандаш хочет есть					
1 — кормит реалистичной игрушкой	16,7	0,129	25	–	0,03*
2 — кормит предметом-заместителем	45,8		43,8	50	
3 — инициативное игровое действие	20,8		6,3	50	
4 д.: Карандаш хочет играть					
1 — предлагает реалистичную игрушку	4,5	<0,001***	7,1	–	0,067
2 — предлагает предмет-заместитель	72,7		78,6	62,5	
3 — инициативное игровое действие	13,6		–	37,5	
5 д.: Карандаш прощается					
1 — прощается с карандашом	68,4	0,005**	58,3	85,7	0,325
2 — инициативное игровое действие	16,7		16,7	14,3	

Примечание: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Table 2

Children's play actions in experimental situations, N = 24

Child's actions	Performing an action in an experiment				
	Proportion comparison, χ^2 proportions (the entire sample, N = 24)		Age comparisons, χ^2 for independent samples		
	%	p	1.5–3 years old (N = 16), %	3–4 years old (N = 8), %	p
1: “Hello, Pencil!”					
1 — greets a Pencil (with gestures or words)	54.2	0.072	43.8	75	0.084
2 — initiates some kind of play action	16.7		12.5	25	
2: “Pencil is tired, it's going to bed!”					
1 — covers the Pencil with a substitute object	70.8	<0,001 ***	56,3	100	0,085
2 — initiates some kind of play action	4.2		6,3	—	
3: “Pencil wants to eat!”					
1 — feeds Pencil with a realistic toy or real food	16.7	0.129	25	—	0.03*
2 — feeds with a substitute subject	45.8		43.8	50	
3 — initiates some kind of play action	20.8		6.3	50	

4: “Pencil wants to play!”					
1 — gives Pencil a realistic toy to play with	4.5	<0.001***	7.1	—	0.067
2 — gives Pencil a substitute object to play with	72.7		78.6	62.5	
3 — initiates some kind of play action	13.6		—	37.5	
5: “Pencil says goodbye!”					
1 — says goodbye to Pencil	68.4	0.005**	58.3	85.7	0.325
2 — initiates some kind of play action	16.7		16.7	14.3	

Note: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Корреляционный анализ связей суммарных баллов по игровым действиям в эксперименте и суммарных баллов по свободной игре детей с различными параметрами позволил обнаружить следующие корреляции (Таблицы 3 и 4).

Таблица 3
Связи показателей игровых действий в экспериментальной ситуации
(общий балл по игровым действиям эксперимента) с другими показателями, N = 24

	R Спирмена
Общий балл по свободной игре	0,769***
Количество действий с реакцией улыбки / смеха ребенка в эксперименте	0,728***
Количество человек, с которыми играет ребенок	–0,006
Социальная игровая среда	0,743***
Развитие речи	0,685***
Возраст появления речи, месяцы	0,222

Примечание: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Table 3
Connections between play action indicators in the experimental situation
(total score for play actions in the experiment) and other indicators, N = 24

	Spearman’s R
Total score for free play	0.769***
Number of actions with the child’s reaction of smiling / laughter in the experiment	0.728***
Number of people the child is playing with	–0.006
Social play environment	0.743***
Speech development	0.685***
Age of speech onset, months	0.222

Note: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Таблица 4
Связи показателей игровых действий в свободной игре детей с другими показателями, N = 24

	R Спирмена
Общий балл по игровым действиям эксперимента	0,769***
Количество действий эксперимента, где ребенок проявлял инициативу	0,493*
Количество действий с реакцией улыбки / смеха ребенка в эксперименте	0,448*
Количество человек, с которыми играет ребенок	–0,049
Социальная игровая среда	0,793***
Развитие речи	0,476**
Возраст появления речи, месяцы	0,163

Примечание: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

Table 4

Connections between play action indicators in children's free play and other indicators, N = 24

	Spearman's R
Total score for experimental play actions	0.769***
Number of experimental actions where the child showed initiative	0.493*
Number of actions with the child's reaction of smiling / laughter in the experiment	0.448*
Number of people the child is playing with	–0.049
Social play environment	0.793***
Speech development	0.476**
Age of speech onset, months	0.163

Note: *** — $p \leq 0,001$; ** — $p \leq 0,01$; * — $p \leq 0,05$.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты прямо указывают на то, что дети раннего возраста способны к принятию мнимой ситуации: используют предметное замещение в играх; озвучивают игрушки и разыгрывают диалоги между ними; принимают роль — переименовывают себя; используют ролевую речь. Иными словами, связывать появление сюжетно-ролевой игры с достижением ребенком трехлетнего возраста некорректно: уже в раннем возрасте у ребенка появляются первые игры понарошку, а с возрастом лишь увеличивается частота и разнообразие игровых действий. В этом смысле игра детей младшего дошкольного возраста отличается от игры детей раннего возраста не принципиально: это, по сути, одна и та же игра, которая постепенно из простых форм вырастает в сложные (от предметного содержания к социальному, от отсутствия роли — к ее наличию, от отдельных действий к логической цепочке, от одиночной игры к совместной). Критерием такой игры, согласно Л.С. Выготскому, является мнимая ситуация, или *действие понарошку*, характерной особенностью которого является расхождение воображаемого и реального планов (Рябкова, 2023).

Исследование игры детей в экспериментальных ситуациях показало, что детям доступны все предложенные им игровые действия: во всех экспериментальных ситуациях большая часть испытуемых раннего возраста принимают мнимую ситуацию. При этом статистически значимые возрастные различия обнаружены только по одной ситуации — это 3-е действие экспериментальной ситуации: «Карандаш хочет есть!». Четверть детей группы раннего возраста «покурили Карандаш» реалистичной игрушкой, в то время как в группе младшего дошкольного возраста такого действия не наблюдалось. Этот факт подтверждает то, что для детей раннего возраста в играх в большей степени важна опора на реалистичный предмет, чем для детей младшего дошкольного возраста. В то же время 45% детей раннего возраста предложили Карандашу предмет-заместитель, что говорит о понимании ими мнимой ситуации. Во всех остальных игровых действиях эксперимента не выявлено возрастных различий.

Важно, что часть детей раннего возраста не только отвечала на предлагаемые взрослым действия, но и проявляла игровую инициативу, с удовольствием подхватывая игру, причем возраст этих детей в некоторых случаях был до 2,5 и даже до 2 лет. Такие дети с огромным удовольствием откликались на предложенную игру, очень увлекались, улыбались, некоторые даже громко смеялись, вели «диалог» с Карандашом, были заинтересованы всем, что происходит. Для многих детей игра не закончилась с завершением экспериментальных ситуаций, но продолжилась в самостоятельно иницилируемой игре и в предложениях ко взрослому поиграть вместе. Сам факт наличия творческого начала у детей от 1,5 до 3 лет подтверждает наблюдения других авторов о том, что уже в раннем возрасте ребенок способен к созданию воображаемой ситуации (Смирнова и др., 2019; Палагина, 2005; Пухова, 2005; Кравцова, 1996).

Часть детей еще не различает реальную и воображаемую ситуацию, очень сложно включается в экспериментальную игру (например, отбирают карандаш либо начинают им рисовать — используют по прямому назначению, либо совершенно никак на него не реагируют, просто безразлично смотрят на маму, не понимая, чего от них хотят). Однако такие дети составляют совсем небольшую часть исследовательской выборки: в нашей выборке их было всего 4 человека, их возраст — от одного года десяти месяцев до двух лет (от 22 месяцев до 24 месяцев).

Заметим, что мнимая ситуация может быть связана с различными аспектами действительности: один предмет может использоваться в значении другого; ребенок может вести себя так, словно он — кто-то другой; ребенок может вести себя так, словно другой человек является кем-то другим, и т.д. В настоящем исследовании было выделено 16 таких вариантов мнимой ситуации, наблюдаемых в свободных играх детей. Оказалось, что некоторые из них встречаются в играх подавляющего большинства детей раннего возраста: движение за игрушку, озвучивание действий игрушки, рассказывание о своих игровых действиях, действия с игрушкой «как с партнером». Данные действия можно рассматривать как своего рода *базовые игровые действия*: обычно они сопровождают игры и детей дошкольного возраста.

Другие варианты мнимой ситуации встречаются реже в играх детей раннего возраста. Так, примерно у половины выборки в играх встречаются речевые обращения к своей игрушке и речь от ее имени. Вероятно, эти действия встречаются реже, поскольку здесь проигрывается более сложная структура коммуникации, включающая различные варианты ролевой речи, порой требующей своеобразной «децентрации» (говорить от имени игрушки). Этим такие действия отличаются от предыдущего набора действий, где речь носит, скорее, эгоцентрический характер (озвучивание того, что происходит в игре) либо переходный к децентрическому (рассказывание своих действий кому-то).

В поддержку такой интерпретации говорят и другие варианты мнимой ситуации, связанные с речью, которые встречаются в играх лишь у небольшого числа детей раннего возраста: переименование себя в игре и различные — но уже другие — варианты ролевой речи. Например, обращение от имени игрушки к себе же: такое действие требует смены роли с одновременным удержанием своей изначальной позиции, т.е. это сложная игра, в которой ребенок должен децентрироваться. Очевидно, что речь выступает в таких играх в ее коммуникативном аспекте, что обуславливает трудности ее использования маленькими детьми.

Здесь нужно заметить, что в исследовании родителей также просили охарактеризовать речевое развитие их детей, что позволило оценить его и соотнести эти оценки с показателями игр детей. Было обнаружено, что показатели развития игры (свободной и экспериментальной) прямо связаны с развитием речи у детей. Полученные данные согласуются с множеством исследований, в которых были обнаружены аналогичные результаты (Sidera et al., 2021; Creaghe, 2020; Quinn, Kidd, 2018).

Наконец, интенсивность социальной игровой поддержки ребенка оказалась связана с баллами по игре детей. Это частично объясняет тот факт, что некоторые дети активно включаются и инициативно создают мнимую ситуацию уже до 2 лет, в то время как другие делают это позже. Так, в исследовании был проведен анализ социальной игровой среды в двух направлениях: связь с количеством взрослых, регулярно играющих с ребенком в различные игры (сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические, продуктивная деятельность, чтение книг) и связь с поддержкой именно сюжетно-ролевой игры (насколько интенсивно с ребенком играют в сюжетные игры). Важным результатом является то, что количество взрослых, которые постоянно играют с ребенком в разные игры, не влияет на уровень развития его игровой деятельности. Именно интенсивность поддержки сюжетно-ролевой игры в социальной среде ребенка оказывает прямое влияние на развитие его игровых действий. Полученные результаты подтверждают данные других работ, показывающих особую роль взрослого в поддержке и развитии детской игры (Рябкова и др., 2025; Рябкова, Львова, 2024; Трифонова, 2023; Pederson et al., 2024; Yonzon et al., 2023; Ahmed et al., 2023; Solis-Cordero et al., 2023).

Для настоящей работы важно, что была выявлена связь суммарного балла за игровые действия в экспериментальных ситуациях и в свободных играх с количеством экспериментальных ситуаций, в которых ребенок реагировал улыбкой или смехом на действия взрослого. Это подтверждает наше предположение о том, что подобная реакция является критерием понимания игровой ситуации ребенком (Рябкова, Шеина, 2023; Sutton-Smith, 2009), следовательно, его можно включать в систему оценки игры детей раннего возраста.

Кроме того, в настоящем исследовании было обнаружено, что чем чаще с ребенком играют в сюжетные игры, тем лучше у него сформирована речь. Это объясняется тем, что в сюжетных играх взрослые много разговаривают за игрушки, разыгрывают диалоги между игрушками, обращаются к ребенку от имени игрушек, за которые они играют и т.д. Вклад в развитие речи ребенка вносит также использование условных действий и предметного замещения. Таким образом, совместная игра понарошку в раннем возрасте оказывается чрезвычайно важной как для развития игры ребенка, так и для его речевого развития.

ВЫВОДЫ

Данное исследование позволяет сделать выводы о том, что главный критерий игры — мнимая ситуация — наблюдается уже в играх детей раннего возраста. Следовательно, сюжетно-ролевую игру (понарошку, pretend, с мнимой ситуацией) можно представить в виде единой линии развития на протяжении раннего и дошкольного возраста. Дети обеих возрастных групп — раннего и младшего дошкольного возраста — используют предметное замещение, действуют в соответствии с воображаемой ситуацией, используют ролевую речь и ролевые диалоги, способны к игровому взаимодействию и проявлению инициативы в игровых действиях; при этом содержание игр и тех и других детей чаще всего носит предметный характер.

Важно отметить, что поскольку игра — культурная практика, значимое влияние на появление и развитие игры ребенка оказывает взрослый, следовательно, крайне важно вовлекать взрослых, заботящихся о маленьких детях, в пространство совместной игры: учить играть родителей, воспитателей и др. В такой совместной игре взрослого с ребенком формируется речь — важнейшая психическая функция, опосредствующая мышление и поведение ребенка на последующих этапах его развития.

ОГРАНИЧЕНИЯ

В качестве ограничения следует отметить сравнительно небольшую выборку. Кроме того, группа младших дошкольников оказалась совсем небольшой, что не помешало достижению заявленных исследовательских целей, однако не позволило в достаточной степени показать возрастные особенности принятия мнимой ситуации детьми данной возрастной категории.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Веракса, А.Н., Веракса, Н.Е., Ощепкова, Е.С., Плотникова, В.А. (2025). Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи. *Культурно-историческая психология*, 21(1), 42–54. <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>
- Выготский, Л.С. (2004). Психология развития ребенка. Москва: Изд-во «Эксмо».
- Кравцова, Е.Е. (1996). Разбуди в ребенке волшебника: Книга для воспитателей детского сада и родителей. Москва: Изд-во «Просвещение: Учебная литература».
- Леонтьев, А.Н. (1996). Психологические основы дошкольной игры детей. *Психологическая наука и образование*, 1(3). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (дата обращения: 24.04.2025).
- Новосёлова, С., Зворыгина, Е. (1983). Игра и вопросы всестороннего воспитания детей. *Дошкольное воспитание*, (10), 38–46.
- Палагина, Н.Н. (2005). Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института.
- Пухова, Т.И. (2005). Символическая игра и общее развитие от двух до трех лет. Москва: Изд-во «Высшая школа психологии».
- Рябкова, И.А. (2023). Мнимая ситуация в детской сюжетно-ролевой игре и игре актера: к вопросу о психотехнике переживания. В кн. Проблемы психологии искусства: Материалы Всеросс. науч.-практич. конф. (09 ноября, 2023 г.) (С. 340–348). Москва: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.
- Рябкова, И.А., Львова, Н.В. (2024). От игры к игровости: к вопросу о психологическом благополучии ребенка. *Консультативная психология и психотерапия*, 32(4), 10–31. <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401>
- Рябкова, И.А., Солдатова, Н.И., Шубина, М.Н. (2025). Эффективность сопровождения взрослым детской игры в формате больших и малых групп. *Научно-педагогическое обозрение*, 2(60), 16–28. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-2-16-28>
- Рябкова, И.А., Шеина, Е.Г. (2023). Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания. *Национальный психологический журнал*, 3(51), 137–146.
- Смирнова, Е.О., Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Рябкова, И.А. (2018). Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития. *Культурно-историческая психология*, 14(1), 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>
- Смирнова, Е.О., Галигузова, Л.Н., Мещерякова, С.Ю. (2019). Комплексная образовательная программа для детей раннего возраста «Первые шаги». 3-е изд. Москва: Изд-во «Русское слово — учебник».
- Трифонов, Е.В. (2023). Поддержка детской игры в условиях ДОО и семьи: интерактивное пособие. Москва: Изд-во «Воспитатели России».
- Эльконин, Д.Б. (1999). Психология игры. 2-е изд. Москва: Изд-во «ВПАДОС».
- Ahmed, S., Khan, D.S., Mehmood, A.S. (2023). Let Them Play: A Systematic Review Investigating the Benefits of Free Play in Emotional Development of Children. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(4), 509–520. <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i4.660>
- Almeida, P., Pedrosa, M., Oliveira, L., Martins, F. (2024). The importance of play and games in Kindergarten. *International Seven Journal of Multidisciplinary*, (3). <https://doi.org/10.56238/isevmjv3n3-015>
- Creaghe, N. (2020). Symbolic Play and Language Acquisition: The Dynamics of Infant-Caretaker Communication during Symbolic Play. Diss. PhD. <https://doi.org/10.25911/5e5f76097e41e>
- Fantasia, V., Moncalli, F., Bello, A. (2024). Shared Construction of Social Pretend Play Sequences at the Kindergarten. *Europe's Journal of Psychology*, 20(2), 116–128. <https://doi.org/10.5964/ejop.12443>
- Karniol, R. (2016). A language-based, three-stage, social-interactional model of social pretend play: Acquiring pretend as an epistemic operator, pretending that, and pretending with (the P–PT–PW model). *Developmental Review*, (41), 1–37. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.001>
- Mason, E.J., Lifter, K., Cannarella, A., Medeiros, H. (2024). Assessing Developments in Play of Young Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 848–865. <https://doi.org/10.1177/07342829241261835>
- Medeiros, H., Lifter, K., Goodwin, G., Antonelli, R. (2024). Assessing Play in Children Developing with Delays: A Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00469-8>
- Quinn, S., Kidd, E. (2018). Symbolic play promotes non-verbal communicative exchange in infant-caregiver dyads. *British Journal of Developmental Psychology*, (37). <https://doi.org/10.1111/bjdp.12251>
- Randell, E., Nollett, C., Henley, J., Smallman, K., Johnson, S., Meister, L., McNamara, R., Wilkins, D., Segrott, J., Casbard, A., Wakelyn, J., McKay, K., Bordea, E., Totsika, V., Kennedy, E. (2024). Watch Me Play!: protocol for a feasibility study of a remotely delivered intervention to promote mental health resilience for children (ages 0–8) across UK early years and children's services. *Pilot Feasibility Study*, 10(55). <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01491-7>
- Sidera, F., Lillard, A., Amadó Codony, A., Caparros, B., Rostan, C., Sellabona, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy*, (26), 920–931. <https://doi.org/10.1111/inf.12414>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

- Solis-Cordero, K., Rocha, J.C.A., Marinho, P., Camargo, P., Fujimori, E. (2023). Play into the domestic routine to promote child development: cross-sectional study. *Revista Gaucha de Enfermagem*, (44). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20220127.en>
- Sutton-Smith, B. (2009). *Play and ambiguity*. Cambridge: Harvard University Press.

REFERENCES

- Ahmed, S., Khan, D.S., Mehmood, A.S. (2023). Let Them Play: A Systematic Review Investigating the Benefits of Free Play in Emotional Development of Children. *Academy of Education and Social Sciences Review*, 3(4), 509–520. <https://doi.org/10.48112/aessr.v3i4.660>
- Almeida, P., Pedrosa, M., Oliveira, L., Martins, F. (2024). The importance of play and games in Kindergarten. *International Seven Journal of Multidisciplinary*, (3). <https://doi.org/10.56238/isevmjv3n3-015>
- Creaghe, N. (2020). Symbolic Play and Language Acquisition: The Dynamics of Infant-Caretaker Communication during Symbolic Play. Diss. PhD. <https://doi.org/10.25911/5e5f76097e41e>
- Elkonin, D.B. (1999). *The Psychology of Play* (2nd ed.). Moscow: VLADOS Humanitarian Publishing Center. (In Russ.)
- Fantasia, V., Moncalli, F., Bello, A. (2024). Shared Construction of Social Pretend Play Sequences at the Kindergarten. *Europe's Journal of Psychology*, 20(2), 116–128. <https://doi.org/10.5964/ejop.12443>
- Karniol, R. (2016). A language-based, three-stage, social-interactional model of social pretend play: Acquiring pretend as an epistemic operator, pretending that, and pretending with (the P–PT–PW model). *Developmental Review*, (41), 1–37. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.001>
- Kravtsova, E.E. (1996). *Awaken the Magician in a Child: Handbook for Kindergarten Teachers and Parents*. Moscow: Prosveshchenie: Uchebnaya literatura Publ. (In Russ.)
- Leont'ev, A.N. (1996). Psychological foundations of preschool play. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1(3). (In Russ.) URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1996_n3/Leontev (accessed: 24.04.2025).
- Mason, E.J., Lifter, K., Cannarella, A., Medeiros, H. (2024). Assessing Developments in Play of Young Children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 42(7), 848–865. <https://doi.org/10.1177/07342829241261835>
- Medeiros, H., Lifter, K., Goodwin, G., Antonelli, R. (2024). Assessing Play in Children Developing with Delays: A Scoping Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s40489-024-00469-8>
- Novoselova, S., Zvorygina, E. (1983). Play and Issues of Holistic Child Development. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool Education*, (10), 38–46. (In Russ.)
- Palagina, N.N. (2005). *Developmental Psychology and Age Psychology: Textbook for Universities*. Moscow: Moscow Psychological-Social Institute. (In Russ.)
- Pukhova, T.I. (2005). *Symbolic Play and General Development from Two to Three Years*. Moscow: Higher School of Psychology. (In Russ.)
- Quinn, S., Kidd, E. (2018). Symbolic play promotes non-verbal communicative exchange in infant-caregiver dyads. *British Journal of Developmental Psychology*, (37). <https://doi.org/10.1111/bjdp.12251>
- Randell, E., Nollett, C., Henley, J., Smallman, K., Johnson, S., Meister, L., McNamara, R., Wilkins, D., Segrott, J., Casbard, A., Wakelyn, J., McKay, K., Bordea, E., Totsika, V., Kennedy, E. (2024). Watch Me Play!: protocol for a feasibility study of a remotely delivered intervention to promote mental health resilience for children (ages 0–8) across UK early years and children's services. *Pilot Feasibility Stud*, 10(55). <https://doi.org/10.1186/s40814-024-01491-7>
- Ryabkova, I.A. (2023). A make-believe situation in a children's pretend play and an actor's play: on the question of the psychotechnics of perezhivanie. In: *Problems of the psychology of art: Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference* (November 09, 2023) (pp. 340–348). Moscow: Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow Univ. Press. (In Russ.)
- Ryabkova, I.A., L'vova, N.V. (2024). From Play to Playfulness: on the Question of the Child's Psychological Well-Being. *Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 32(4), 10–31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/cpp.2024320401>
- 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.)
- Ryabkova, I.A., Soldatova, N.I., Shubina, M.N. (2025). The effectiveness of adult support of children's play in large and small groups. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye = Pedagogical Review*, 2(60), 16–28. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-2-16-28>
- Sidera, F., Lillard, A., Amadó Codony, A., Caparros, B., Rostan, C., Sellabona, E. (2021). Pretending emotions in the early years: The role of language and symbolic play. *Infancy*, (26), 920–931. <https://doi.org/10.1111/inf.12414>
- Smirnova, E.O., Galiguzova, L.N., Meshcheryakova, S.Yu. (2019). *Comprehensive Educational Program for Early Childhood "First Steps"* (3rd ed.). Moscow: Russkoe Slovo — Uchebnik Publ. (In Russ.)
- Smirnova, E.O., Veraksa, A.N., Bukhalenkova, D.A., Ryabkova, I.A. (2018). Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 4–14. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Solis-Cordero, K., Rocha, J.C.A., Marinho, P., Camargo, P., Fujimori, E. (2023). Play into the domestic routine to promote child development: cross-sectional study. *Revista Gaucha de Enfermagem*, (44). <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2023.20220127.en>
- Sutton-Smith, B. (2009). *Play and ambiguity*. Cambridge: Harvard University Press.

Trifonova, E.V. (2023). Supporting Children's Play in Preschool and Family Settings: An Interactive Guide. Moscow: Vospitateli Rossii Publ. (In Russ.)

Veraksa, A.N., Veraksa, N.E., Oshchepkova, E.S., Plotnikova, V.A. (2025). The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, (21), 42–54. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>

Vygotskii, L.S. (2004). Psychology of child development. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Ирина Александровна
Рябкова**

Irina A. Ryabkova

Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

Cand. Sci. (Psychol.), Senior Researcher, Laboratory "The Center of Socio-Cultural Problems of Modern Education", The Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>



**Светлана Павловна
Соколова**

Svetlana P. Sokolova

Магистр факультета психология образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, spsokolova@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0005-1567-2939>

Master's Degree Student at Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, spsokolova@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0005-1567-2939>



**Наталья Владимировна
Львова**

Natalia V. Lvova

Младший научный сотрудник лаборатории Центра социокультурных проблем современного образования Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; аспирант факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Москва, Российская Федерация, natalia.v.lvova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>

Junior Researcher, Laboratory "The Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education", The Federal Scientific Centre for Psychological and Multidisciplinary Research; Postgraduate, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, natalia.v.lvova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2098-7493>

Поступила 26.04.2025. Получена после доработки
20.05.2025. Принята в печать 26.08.2025.

Received 26.04.2025. Revised
20.05.2025. Accepted 26.08.2025.