



# Взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и сочинения историй в дошкольном возрасте

А.Н. Якшина<sup>1✉</sup>, В.Н. Смирнова<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Детский сад №56, Кострома, Российская Федерация

✉ [anna.iakshina@gmail.com](mailto:anna.iakshina@gmail.com)

## Резюме

**Актуальность.** Сочинение историй и игра с воображаемой ситуацией являются важной составляющей полноценного проживания дошкольного детства, однако в научном поле существует крайне мало исследований, анализирующих характер их взаимосвязи в дошкольном возрасте.

**Цель:** провести анализ характера взаимосвязи сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с особенностями сочинения ими индивидуальных историй.

**Методы.** В исследовании приняли участие 56 детей 6–7 лет. Для исследования особенностей развития игровой деятельности дошкольников мы использовали методику диагностики игры Е.О. Смирновой и параметр двухтактности Л.И. Элькониновой. Для исследования особенностей детских нарративов (историй, придуманных с опорой на собственный рисунок) – методику О.А. Шиян «Три истории».

**Результаты.** В выборке оказались дети, как с высоким, так и с низким уровнем развития сюжетно-ролевой игры ( $\text{mean}=19,55$ ,  $\text{sd}=5,34$ ,  $\text{min}=6$ ,  $\text{max}=30$ ), у 26,7% детей выявлена двухтактная игра. Чаще всего при создании нарративов дети использовали нормативные ( $\text{mean}=3,86$ ,  $\text{sd}=2,21$ ) и символические средства ( $\text{mean}=1,48$ ,  $\text{sd}=1,9$ ). Значимая взаимосвязь выявлена между уровнем развития игры и символическими и нормативными средствами в детских нарративах ( $p<0,01$ ).

**Выводы.** Общий балл по методике Е.О. Смирновой, а также такие параметры игры, как игровое замещение и замысел игры, оказались связаны и с символическими, и с нормативными средствами в детских историях. Возможность создать символического персонажа в истории и действие их роли в игре, пространственное и предметное замещение имеют сходный механизм и предполагают возможность не только создать, но развернуть и удержать свой образ, управлять им. Обнаруженная связь указывает на сходство в использовании нормативных средств при построении сюжетов игры и сочинении индивидуальных историй. Результаты могут быть использованы при разработке стратегии комплексного сопровождения детской игры в дошкольных организациях, а также в программах профессионального развития дошкольных педагогов.

**Для цитирования:** Якшина, А.Н., Смирнова, В.Н. (2024). Взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и сочинения историй в дошкольном возрасте. *Современное дошкольное образование*, 121(1), 44–53. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-44-53>

© Якшина, А.Н., Смирнова, В.Н., 2024



## Ключевые слова:

игра, сочинение историй, нарративы, сюжетно-ролевая игра, дошкольный возраст

Поступила: 26.11.2023.

Принята к публикации:

9.01.2024.

## Введение

Сочинение историй и игра с воображаемой ситуацией, по мнению многих практиков и исследователей, являются важной составляющей полноценного проживания дошкольного детства. Эти деятельности пронизывают жизнь дошкольника, связаны с его переживаниями: как в историях, так и в игре ребенок размышляет о мире и трансформирует свое отношение к нему, осмысляет события (Кравцов, Кравцова, 2017; Nicolopoulou, 2015). Именно игра и детские истории (как по отдельности, так и в разных комбинациях) широко используются в практике детской психотерапии как инструмент для проживания сильных эмоций в безопасном

символическом пространстве, что помогает детям перерабатывать травматичный опыт (Оклендер, 2016; Freeman et al., 1997; Айхингер, Холл, 2014).

В дошкольной практике попытка найти баланс между игрой, обучением и другими детскими деятельностью делается в подходах М. Бредиките (нарративная игра) (Бредиките, 2010; Bredikyte, 2022), Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, Е.Л. Бережковской (программа «Золотой ключик» (Кравцов, Кравцова, Бережковская, 2007), М. Флир (игровые миры (Fleer, 2021). Эти подходы базируются на идеях Л.С. Выготского и Г. Линдквист (Выготский, 2001; Lindqvist, 2003). Общими для них являются поддержка детской игры и идея привнесения



# The relationship between pretend play and storytelling in preschool age

Anna N. Iakshina<sup>✉1</sup>, Valentina N. Smirnova<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup> Moscow City University, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Kindergarten 56, Kostroma, Russian Federation

✉ anna.iakshina@gmail.com

## Abstract

**Background.** Storytelling and play with an imaginary situation are important components of a high-quality preschool education, but in the scientific field there are very few studies that analyze the nature of their relationship in preschool age.

**Objective:** to analyze the interrelation between pretend play of preschoolers and the key features of individual storytelling.

**Methods.** The study involved 56 children aged 6-7 years. To study the features of the development of play in preschoolers, we used the play diagnostic tool of E.O. Smirnova and the “challenge-response” parameter of L.I. Elkoninova. To study the characteristics of children’s narratives (stories invented based on their own drawings) – the method by O.A. Shiyan «Three Stories».

**Results.** The sample included children with both high and low levels of development of pretend play (mean= 19.55, sd= 5.34, min=6, max=30), 26.7% of children were found to have “challenge-response” play. Most often, when creating narratives, children used normative (mean=3.86, sd=2.21) and symbolic means (mean=1.48, sd=1.9). A significant interrelation was found between the level of development of play and symbolic and normative means in children’s narratives ( $p<0.01$ ).

**Conclusion.** Overall score according to the method of E.O. Smirnova, as well as such parameters of play as play substitution and play idea, turned out to be associated with both symbolic and normative means in children’s narratives. The ability to create a symbolic character in storytelling and action from a role in play, spatial and subject substitution have a similar mechanism and imply the ability not only to create, but to deploy and maintain one’s image. The interrelation indicates a similarity in the use of normative means when constructing play plots and creating individual stories. The results can be used in developing a strategy for complex play support in preschool organizations, as well as in professional development programs for preschool teachers.

**For citation:** Iakshina, A.N., Smirnova, V.N. (2024). The relationship between pretend play and storytelling in preschool age. *Preschool Education Today*, 18(1), 44–53 (in Russ.). <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2024-1121-44-53>

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

## Keywords:

play, storytelling, narrative, pretend play, preschool age

Received: 26.11.2023.

Accepted: 9.01.2024.

культурных форм через совместное проживание событий (конструируемых взрослыми вместе с детьми), часто основанных на художественных текстах и имеющих нарративную структуру.

В других практиках особое внимание уделяется именно спонтанному детскому сочинительству (Paley, 1990; Nicolopoulou, 2015; Журавлева и др., 2023, Чеппи и др., 2023). Практики, отказываясь от солирующей педагогики и стремясь к поддержке голоса ребенка, интуитивно приходят к записыванию детских историй, сочинительству, видя в них ресурс для детского развития, при этом специального акцента на развитии игры с воображаемой ситуацией не делается, игра в этих подходах рассматривается, скорее, как свободная деятельность ребенка.

В научном поле существует крайне мало исследований, анализирующих характер взаимосвязи игры и сочинения историй в дошкольном возрасте (Nicolopoulou, 2015). Чаще всего сочинение историй и

игра изучаются отдельно друг от друга или отождествляются; понятие игры чрезмерно размывается (до любой спонтанной детской деятельности), сочинение историй часто анализируется только с точки зрения количественных признаков (длина фразы, частота использования разных частей речи, размер истории) или понимается как придумывание по готовой картинке, слушание и обсуждение художественных произведений, а выводы о взаимосвязи историй и игры скорее делаются на основе теоретического анализа и описания конкретных кейсов (Holmes et al., 2019; Hoffman, Russ, 2019).

В сообществе исследователей, изучающих игру с воображаемой ситуацией и сочинение детьми собственных историй, существуют разные точки зрения на то, как именно эти деятельности связаны в дошкольном возрасте.

Л.С. Выготский (2001) указывал, что игра, рисунок и придумывание историй являются деятель-



ностью воображения и тесно переплетены друг с другом. В. Пейли подчеркивает слитность историй и игры в детском возрасте, называя игру историей в действии, а рассказывание историй – «альтерэго игры» (Paley, 1990). Такой же точки зрения придерживаются и современные исследователи, подчеркивая, что игра – это и есть зарождающийся нарратив, а игровое взаимодействие между детьми может рассматриваться как текст (Kervin, Mantei, 2022).

Исследователи (Nicolopoulou, 2015; Сингер, ДеХаан, 2019) отмечают, что сочинение историй и игра похожи тем, что в них дети создают сюжеты, выражают эмоции, гибко используют ресурс символического пространства для получения удовольствия и осмысления мира и самих себя, культурная форма в игре и историях задается определенными правилами. Различия сочинения историй и игры, по мнению А. Николопулу (Nicolopoulou, 2015), заключаются в том, что развитие игры начинается с персонажей, замещений и действий, но не с сюжетов. В развитии же историй дети изначально больше внимания уделяют конструированию последовательных сюжетов и только позже начинают более детально прорабатывать персонажей. Эта позиция отличается от мнения Е.Е. Кравцовой, которая подчеркивала, что первым этапом развития игры является режиссерская игра, где ребенок как раз учится создавать первые простые сюжеты и только затем появляется образная игра, где развивается идентификация и ребенок больше внимания уделяет конструированию своего образа, впоследствии возможность создавать сюжет и брать на себя образ становятся основой для появления сюжетно-ролевой игры (Кравцов, Кравцова, 2017). К концу же дошкольного возраста игра, по мнению Е.Е. Кравцовой, приобретает все более вербальный характер и становится внешне похожа на совместное сочинение историй, почти без действия. Однако в рамках подхода Е.Е. Кравцовой детские истории и их развитие, а также их связь с игрой не исследовались.

А. Николопулу (Nicolopoulou, 2015), в целом признавая связь игры и сочинения историй, отвергает идею их слитности и предлагает рассматривать их как континуум, между двумя полюсами которого есть много промежуточных и гибридных форм. На основе теоретического анализа и практических наблюдений она рассматривает сочинение историй и игру как изначально параллельные, но комплементарные виды нарративной деятельности ребенка. Дети только постепенно могут интегрировать их, изначально же происхождение и траектории развития разные. Таким образом, А. Николопулу описывает характер связи между сочинением историй и игрой как движение от комплементарности к конвергенции, от изначальной разъединенности к все возрастающему взаимообогащению. Эта идея в целом согласуется с тезисами М. Бредиките и Л.И.

Элькониновой (Бредиките, 2010; Эльконинова, 2016) о том, что именно развитая игра дошкольников имеет нарративную структуру (завязка, кульминация, развязка) и использование нарративов в работе с детьми может способствовать развитию игры. А. Николопулу выдвигает предположение о том, что достижение высокого уровня развития одного из этих видов нарративной деятельности начинает работать на развитие другого (то есть развитое сочинительство способствует развитию игры, а развитая игра обогащает сочинительство). Однако такое предположение появилось на основе теоретического анализа и анализа ряда кейсов, нет эмпирических доказательств такого типа связи между сочинением историй и детской игрой.

Помимо этого, еще одной характеристикой развитой игры является развернутая метакоммуникация и со-конструирование сюжетов (Сингер, ДеХаан, 2019; Pramling et al., 2019). Дети в ходе игры предлагают часто противоположные идеи, которые объединяются ими в единый сюжет для продолжения игры или отвергаются вовсе. Можно предположить, что такие детские предложения «а давай...» могут как продвигать индивидуальное сочинение историй (и тогда ситуация неопределенности и изменения общего контекста в игре выступает как условие для развития гибкости воображения (Кравцов, Кравцова, 2017), своего рода тренинг сочинительства), так и мешать индивидуальному сочинительству, в котором важно создание продукта (ребенок сам выстраивает свою историю от начала до конца и завершенность истории становится важна). Е.Л. Бережковская (Бережковская, 2023), вслед за Л.С. Выготским, отмечает, что в игре ребенок действует в зоне своего ближайшего развития, в то время как в продуктивной деятельности (в частности, в рисунке) отражается его зона актуального развития. Таким образом, можно предположить, что дети, создающие развернутый сюжет в своей игре, включающий разные игровые события, а также берущие на себя роли и действующие из игровых ролей, будут также при сочинении историй использовать нормативные и символические средства, однако это предположение нуждается в эмпирической проверке.

**Цель** нашего исследования – провести анализ характера взаимосвязи сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с особенностями сочинения ими индивидуальных историй.

В нашем исследовании в качестве критерия игры мы будем использовать воображаемую ситуацию (Выготский, 2001; Кравцов, Кравцова, 2017). Мы обращаемся именно к сюжетно-ролевой игре, потому что она наиболее характерна для интересующего нас старшего дошкольного возраста (Эльконин, 1990; Кравцов, Кравцова, 2017), в котором, согласно А. Николопулу, можно ожидать проявление взаимосвязи сочинения историй и игры. Согласно Е.Е. Кравцовой, именно в ролевой игре



совершенствуется сюжетосложение, развитие которого начинается с индивидуальных режиссерских игр в младшем дошкольном возрасте (Кравцов, Кравцова, 2017). Сюжетно-ролевая игра чаще всего совместная, то есть предполагает участие разных игроков в создании общего сюжета, что позволит нам оценить наличие или отсутствие связи между структурой сюжета в индивидуальных детских историях со структурой совместно создаваемого сюжета во время игры.

Сочинение историй мы будем рассматривать как вид продуктивной деятельности, предполагающий самостоятельное сочинение детьми фантастических историй с опорой на свой рисунок (нарратив).

### Гипотезы

Уровень развития сюжетно-ролевой игры связан с особенностями детских нарративов:

1. Существует взаимосвязь между игровым взаимодействием и структурой детских нарративов и наличием в них конфликта (кульминации).
2. Существует взаимосвязь между двухтактностью игры, особенностями игрового замысла и структурой детских нарративов.
3. Существует взаимосвязь между игровым замещением и использованием символических средств в нарративах.

### Выборка

В исследовании приняли участие 56 детей 6–7 лет (27 девочек), средний возраст – 6,4 года.

Родители детей и сами дети дали согласие на участие в исследовании. Дети могли отказаться от дальнейшего участия в любой момент. Все данные были анонимизированы, имена изменены. Для обеспечения вариативности выборки мы поставили задачу включить в исследование группы с разными уровнями качества условий для поддержки детской игры, поскольку, как указывают наши исследования (Якшина, Леван, 2023), в настоящее время более распространены группы с бедной игровой средой, случайный выбор групп может исказить полученные выводы (в выборке могут оказаться только дети с низким уровнем развития игры). Согласно анализу теоретических источников (Якшина, 2020), мы выделили следующие критерии для экспертного определения контрастных групп с низким и высоким качеством условий для поддержки игры: доступность неструктурированных материалов, количество времени на игру, баланс свободной и организованной деятельности, позиция взрослого в совместной игре и поддержка детского взаимодействия. Экспертная оценка проводилась посредством наблюдения в каждой из групп в первой половине дня. Всего было отобрано три подготовительные группы с разным качеством условий. По условиям для сочинения историй

отобранные группы не различались (ни в одной из групп специально не практиковалось придумывание историй вместе с детьми).

### Методы

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

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

Для исследования особенностей создания нарративов у дошкольников мы использовали методику О.А. Шиян «Три истории» (Шиян, Баранова, 2022). Методика предполагает сочинение детьми историй с опорой на ими же созданный рисунок и содержит три субтеста: «Огонь», «Страшное – не страшное», «Смешная история». В каждом субтесте оценивается использование ребенком трех типов средств при создании нарратива – символических, преобразующих и нормативных. Детям было предложено три субтеста, каждый из которых включал беседу с ребенком на одну из трех тем и предложение нарисовать и рассказать свою историю. Беседа используется для того, чтобы ребенок в ситуации диагностики больше заинтересовался и увлекся сочинением. Структура, выбор героев, размер истории, происходящие в ней события никак не регламентировались диагностом, ребенок мог придумывать так, как хочется ему самому. Методика позволяет оценить, создает ли ребенок художественный образ в своих историях, действует ли герой с учетом специфики своего образа (использование символических средств); создает ли ребенок кульминационный нарратив, имеющий структуру «описание исходной ситуации-завязка-кульминация-развязка» (нормативные средства), как ребенок через историю решает противоречивые ситуации, оперирует противоположностями, создает амбивалентных персонажей (преобразу-





**Таблица 1**  
**Результаты диагностики уровня развития игры**

Параметр наблюдения	Средний балл (максимально возможный балл)	Стандартное отклонение	Медиана
Игровое замещение	6 (9)	1,77	6
Предметное замещение	2,26 (3)	0,82	2
Позиционное замещение	1,89 (3)	0,6	2
Пространственное замещение	1,86 (3)	0,7	2
Взаимодействие	4,64 (6)	1,43	5
Взаимодействие, организующее игру	2,26 (3)	0,75	2
Внутриигровое взаимодействие	2,37 (3)	0,79	3
Игровой замысел	8,84 (16)	2,66	9
Уровень идеи	2,5 (4)	0,79	3
Развернутость идеи	2,23 (4)	0,9	2
Воплощение идеи	1,98 (4)	0,82	2
Устойчивость замысла	2,12 (4)	0,69	2

ющие средства). Баллы присваиваются за каждое проявление, далее подсчитывается балл для каждого типа средств отдельно как сумма по всем трем субтестам.

Перед началом диагностики было проведено обучение по работе с каждой из методик и анализу ее результатов, межэкспертная согласованность – 86%.

## Результаты

### Особенности развития сюжетно-ролевой игры дошкольников

Средний общий балл по всей выборке составил 19,55 (стандартное отклонение 5,34), минимальное значение составило 6, максимальное – 30, медиана – 20. Методика Е.О. Смирновой (Смирнова и др., 2018) не предполагает выделения уровней развития игры, однако дает возможность проанализировать ключевые сильные стороны и дефициты развития игры (параметры, получившие наиболее низкий средний балл по выборке в соотношении с максимально возможным баллом по каждому параметру) (Таблица 1).

Таким образом, большинство детей нашей выборки в своей игре использовали предметы-заместители по сходству, брали на себя роль, обращались к другим игрокам из роли, моделировали одно игровое место, при этом не обозначая вызов через пространство, не добавляли новых игровых мест. Дети редко сами создавали игровые атрибуты. Они играли вместе, однако игра легко распадалась в случае конфликта, дети скорее соглашались на идеи других, не согласовывали разные игровые идеи, не объединяли их в общий сюжет. Сюжеты чаще всего неразвернутые, нельзя выделить структуру (начало-середина-конец). Есть игровая идея, объединяющая детей, но игровой замысел недостаточно устойчив.

Также мы проанализировали способность детей создавать вызов в игре и отвечать на него

(двухтактность). Большинство детей чаще отвечают на вызов, предложенный другими, чем сами создают вызов. 17,8% детей вовсе не создают и не отвечают на вызов в игре. Есть некоторое количество детей – игровых лидеров, способных этот вызов создать, остальные либо отвечают на него, либо играют индивидуально, не беря на себя инициативу и не отвечая на предложения других детей. Двухтактность в игре между группами незначительно варьируется. В целом, двухтактная игра встречается довольно редко (26,7%), независимо от качества условий в группах (статистически значимые различия между группами не выявлены), что согласуется с результатами, полученными в других исследованиях (Эльконинова, 2016). Редкость проявления двухтактной игры также может быть связана со спецификой наблюдения (продолжительность, количество наблюдений, выбор партнеров по игре), что ставит вопрос об уточнении процедуры наблюдения за двухтактностью игры в исследовательских целях.

При этом величины стандартных отклонений (табл. 1) и присутствие в выборке детей с двухтактной игрой указывают на то, что в нашей выборке оказались как дети с низким, так и дети с высоким уровнем развития игры. Это может быть связано со спецификой выборки (ограниченный объем и разные условия для развития игры). Проведем сравнительный анализ особенностей развития игры у детей из дошкольных групп, отличающихся по качеству условий для поддержки детской игры. В группе с низким качеством условий среднее значение общего балла по игре – 13,89 (медиана – 14, стандартное отклонение 3,88), в группе с высоким качеством условий для развития игры среднее значение общего балла – 22,23 (медиана – 22, стандартное отклонение 3,77). Статистический анализ выявил значимые различия в уровне развития игры у детей из разных групп (Welch Two Sample t-test: 22.35 и 13.94 – различия значимы,



P-value = 0; Two Sample Wilcoxon rank sum test with continuity correction: 22,35 и 13,94 – различия значимы, P-value = 0, при  $p < 0,01$ ). Это может указывать на то, что экспертно выделенные в группах условия могут способствовать развитию игры дошкольников. Однако это предположение нуждается в дальнейшей эмпирической проверке.

### Особенности детских нарративов

Далее обратимся к результатам диагностики детских историй, где перед детьми изначально ставилась задача сочинения историй по своему рисунку (Таблица 2).

Анализ показывает, что чаще всего при создании нарративов дети использовали нормативные и символические средства. 53% детей вводят в историю героя, однако только 16% детей разворачивают созданный художественный образ в действиях или характеристиках (например, «Огоньку стало грустно, он сжег сети и пошел гулять»). В историях большинства детей (85,7%) была кульминация, полный кульминационный нарратив встречался в историях 74,7% детей, 53,4% детей создавали более развернутые истории. У 7,15% детей вместо сочинения истории описывали ситуацию или персонажа. Истории некоторых детей (7,15%) представляли собой последовательность событий без кульминации, часто с нарушением связности. Реже всего в своих историях дети использовали преобразующие средства. Противоположности упоминались в историях 25% детей. Только в историях 10,7% детей встречалось диалектическое действие превращения (огонек был злой, а стал добрый), а 5,3% детей вводили в свои истории амбивалентных персонажей или действие опосредствования.

**Таблица 2**  
Типы средств в детских нарративах

Тип средств	Средний балл	Стандартное отклонение	Медиана
Символические	1,48	1,9	2
Преобразующие	0,83	0,9	0,5
Нормативные	3,86	2,21	4

**Таблица 3**  
Результаты корреляционного анализа

	Общий балл по методике Е.О. Смирновой	Игровое замещение	Игровое взаимодействие	Игровой замысел	Двухтактность игры
Символические средства	0.36, P-value = 0.008*	0.28, P-value = 0.041**	Нет	0.38, P-value = 0.004*	Нет
Преобразующие средства	Нет	Нет	Нет	Нет	Нет
Нормативные средства	0.42, P-value = 0.001*	0.32, P-value = 0.017**	0.42, P-value = 0.001*	0.34, P-value = 0.011**	Нет

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,05$

### Взаимосвязь уровня развития игры, особенностей сочинения нарративов

Результаты корреляционного анализа отражены в таблице 3.

Значимая взаимосвязь выявлена между уровнем развития игры старших дошкольников с символическими и нормативными средствами в их нарративах. Двухтактность игры оказалась не связанной ни с общим баллом по методике Е.О. Смирновой, ни с особенностями детских нарративов.

### Обсуждение результатов

В ходе корреляционного анализа мы обнаружили связь между игрой и особенностями детских нарративов, что позволяет сделать вывод о подтверждении основной гипотезы нашего исследования. Общий балл по методике Е.О. Смирновой, а также такие параметры игры, как игровое замещение и замысел игры, оказались связанными и с символическими, и с нормативными средствами в детских историях. В методике «Три истории» (Шиян, Баранова, 2022) символ понимается не просто как наименование персонажа, любое замещение на эмоциональной основе, а как одухотворенный персонаж, символический образ близок к художественному. Высокий балл по этому параметру означает, что ребенок создает персонаж, который действует в истории с учетом особенностей своего образа, что характеризует высокий уровень развития сочинения историй. Согласно Д.Б. Эльконину (Эльконин, 1990), высокий уровень ролевой игры характеризуется тем, что ребенок подчиняет свое поведение логике роли, строит ролевой диалог с учетом своей роли и ролей партнеров по игре. Например, если ребенок берет роль тигра, то он действует как тигр (передвигается на четвереньках, рычит), действует по отношению к другим играющим детям как тигр (убегает от охотников, вырывается из капкана, строит ролевой диалог тигра с охотниками), что похоже на обнаруженные нами действия персонажей в индивидуальных детских историях («огонь сжег сети»). Выявленная нами положительная связь символических средств, игрового замещения и игрового замысла может указывать на то, что возможность создать символи-



ческого персонажа в истории и действие из роли в игре (ролевая позиция, по Е.О. Смирновой), пространственное и предметное замещение имеют сходный механизм и предполагают возможность не только создать, но и развернуть и удержать свой образ, управлять им, что может быть связано с особенностями воображения и особой надситуативной позицией, характеризующей его высокий уровень развития (Кравцов, Кравцова, 2017).

Также выявлена связь нормативных средств в детских нарративах как с общим баллом по методике Е.О. Смирновой, так и со всеми отдельными аспектами игры. Тесная связь нормативных средств с игровым замещением, воплощением игрового замысла, его устойчивостью и развернутостью может свидетельствовать о роли освоения нарративной структуры в развитии игры (Бредиките, 2010; Короткова, 2016; Эльконинова, 2016). Нарративная структура в игре, подразумевающая последовательность игровых событий, помогает детям играть более длительное время, менять роли, сохранять и развивать игровой замысел. Обнаруженная нами связь указывает на сходство в использовании нормативных средств при построении сюжетов игры и сочинении индивидуальных историй (дети, создающие более развернутые сюжеты в игре, чаще используют кульминационную структуру и в своих историях). Однако, остается открытым вопрос о том, как именно кульминационная структура появляется в игре и какие условия этому способствуют. М. Бредиките (Бредиките, 2010; Bredikyte, 2022) в своих работах рассматривает совместное чтение художественных текстов и их диалогическую драматизацию как необходимое условие развития игры, особую роль отводя созданию и проживанию драматического конфликта (кульминации). Э. Сингер и Д. Де Хаан (Сингер, ДеХаан, 2019) также отмечают, что кульминационная структура привносится как культурное средство извне через взаимодействие взрослого с ребенком (повседневные ритуалы, чтение художественной литературы), что может оказывать влияние как на игру, так и на детское сочинительство.

Любопытно, что только нормативные средства в нарративах оказались связанными с игровым взаимодействием, причем связь оказалась достаточно сильной: дети с высоким уровнем совместной игры, обсуждающие правила игры друг с другом, согласующие разные игровые идеи и со-конструирующие игровой сюжет, чаще сочиняли развернутые фантастические истории с полной структурой. Мы предполагаем, что использование нарративной структуры как средства для продолжения игры и стремление создать кульминацию и пережить сильную эмоцию в безопасном символическом пространстве игры помогает играющим детям более конструктивно выстраивать взаимодействие из ролей и внеигровой позиции, со-конструировать общий сюжет.

Корреляционный анализ показал, что двухтактность игры не связана с общим баллом по методике Е.О. Смирновой. С одной стороны, это может объясняться ограниченным объемом нашей выборки (согласно исследованиям Л.И. Элькониновой (2016), двухтактная игра встречается довольно редко) или необходимостью уточнения процедуры наблюдения за двухтактностью (например, увеличение времени наблюдения). С другой стороны, отсутствие связи может объясняться спецификой методики Е.О. Смирновой, которая сфокусирована на когнитивных и поведенческих аспектах игры и не позволяет оценить аффективную сторону игры (Якшина, 2021). Вопреки нашим предположениям, двухтактный характер игры, предполагающий создание вызова в игре и ответ на него, оказался не связан ни с игровым взаимодействием, ни с общим баллом по параметру игровой замысел. Мы обратились к параметру «игровой замысел» в методике Е.О. Смирновой (Смирнова, и др., 2018), и оказалось, что, действительно, в нем оцениваются детские игровые идеи (предложение замысла, воплощение, устойчивость и т.д.), но не оцениваются качественные характеристики этого предложения (является ли предложенная идея вызовом, принесением проблемы, отвечает ли ребенок на этот вызов), при этом детальный анализ по отдельным аспектам этого параметра позволил выявить связь двухтактности с устойчивостью замысла (0.32, P-value = 0.019, при  $p < 0.05$ ). Это может указывать на то, что создание вызова позволяет дольше удерживать изначальный игровой замысел и делает его более устойчивым. Однако, справедливой может быть и иная трактовка обнаруженной связи: чем больше длится детская игра и разворачивается замысел, тем более вероятно появление вызова в игре (необходимого для продолжения игры (Pramling et al., 2019)). Изучение особенностей создания игрового вызова в длительной игре дошкольников можно выделить как направления для дальнейшего исследования.

Вопреки нашим ожиданиям также не выявлено связи между двухтактностью игры и разными типами средств в детских нарративах. Возможно, это указывает на разную специфику создания вызова и ответа на него, появляющегося в игре, и кульминации в детских историях, или на более сложную взаимосвязь между этими параметрами, что требует проведения дополнительного исследования. Во время наблюдения за игрой мы часто фиксировали однотактную игру: вызов создается в игре одним ребенком, а отвечать на него могут разные дети, в то время как в ситуации сочинения индивидуальной истории кульминационная структура предполагает, что ребенок и создает, и сам разрешает конфликт в своей истории.



Преобразующие средства в детских нарративах оказались не связанными ни с уровнем развития игры, ни с двухтактностью. Это может быть объяснено ограничением нашей выборки: для выборки характерны низкие значения по этому параметру.

## Выводы

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязи между особенностями ролевой игры и детских нарративов. На основе полученных результатов мы можем сделать вывод о подтверждении основной, первой и третьей частных гипотез, частичном подтверждении второй частной гипотезы нашего исследования.

Игра оказалась связанной с символическими и нормативными средствами в детских нарративах. Таким образом, мы получили эмпирические доказательства связи развитой совместной

сюжетно-ролевой игры с развернутостью, структурой сюжета и проработанностью художественных образов в индивидуальных детских историях.

Однако, корреляционный анализ не позволяет нам сделать вывод о влиянии сочинения историй с использованием символических средств и кульминационной структуры на развитие игры или влиянии развития игры на сочинение детьми историй. Для проверки нашего предположения о влиянии сочинения историй на детскую игру необходимо проведение педагогического эксперимента, что является направлением наших дальнейших исследований.

Полученные в исследовании выводы могут быть использованы при разработке стратегии комплексного сопровождения детской игры в дошкольных организациях, а также в программах профессионального развития дошкольных педагогов. ■

## Список литературы

- Айхингер, А., Холл, В.** Детская психодрама в индивидуальной и семейной психотерапии, в детском саду и школе. – М.: Генезис, 2014. – 336 с.
- Бережковская, Е.Л.** Культурно-историческая психология развития: учебник для вузов. – М.: Юрайт, 2023. – 616 с.
- Бредиките, М.** Психологические средства и развитие игры // *Культурно-историческая психология*. – 2010. – №4. – С. 11–18.
- Выготский, Л.С.** Лекции по педологии. – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. – 304 с.
- Дети, пространства, отношения / Под. ред. Чеппи Дж., Дзини М. и др. – М.: Национальное образование, 2023. – 160 с.
- Журавлева, Л.В., Быкова, Е.В., Копылова, И.П., Шиян, О.А.** «Сказка сказок» в детском саду школы А.Н. Тубельского // *Современное дошкольное образование: теория и практика. Электронный журнал*. – 2023. – №17. – С. 2–19.
- Короткова, Н.А.** Сюжетная игра дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 2016. – 256 с.
- Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е.** Психология игры (культурно-исторический подход). – М.: Левь, 2017. – 331 с.
- Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е., Бережковская, Е.Л.** Программа воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста «Золотой ключик». – М.: Издательство Фонда Л.С. Выготского, 2007. – 172 с.
- Оклендер, В.** Скрытые сокровища. Путеводитель по внутреннему миру ребенка. – М.: Когито-центр, 2016. – 271 с.
- Сингер, Э., ДеХаан, Д.** Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. – 312 с.
- Смирнова, Е.О., Веракса, А.Н., Бухаленкова, Д.А., Рябкова, И.А.** Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // *Культурно-историческая психология*. – 2018. – Т. 14. – №1. – С. 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>
- Шиян, О.А., Баранова, А.А.** Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // *Культурно-историческая психология*. – 2022. – Т. 18. – №1. – С. 50–59. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180105>
- Эльконин, Д.Б.** Психология игры. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
- Эльconiнова, Л.И.** Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // *Культурно-историческая психология*. – 2016. – Т. 12. – № 3. – С. 247–254. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120314>
- Якшина, А.Н.** Обзор современных инструментов диагностики детской игры: возможности, ограничения и вызовы для исследователей // *Современное дошкольное образование*. – 2021. – №6(108). – С. 56–69. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-6108-56-69>
- Якшина, А.Н.** Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований // *Современное дошкольное образование*. – 2020. – №4(100). – С. 50–61. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2020-10079>
- Якшина, А.Н., Ле-ван, Т.Н.** Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности // *Культурно-историческая психология*. – 2023. – Т. 19. – №2. – С. 99–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213>
- Bredikyte, M.** (2022). Adult participation in the creation of narrative playworlds: challenges and contradictions. *International Journal of Early Years Education*, 30, 1-15. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2107895>





**Fleer, M.** (2021). An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 4, 72–103. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.03>

**Freeman, J., Epston, D., Lobovits, D.** (1997). Playful approaches to serious problems. Norton. 321 p.

**Hoffman, J., & Russ, S.** (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184.

**Holmes, R.M., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., Romeo, L.** (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*, 189:2, 244–254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314274>

**Kervin, L., Mantei, J.** (2022). Pretend Play: Children in Control of a Shifting Narrative. *Educ. Sci.*, 12, 925. <https://doi.org/10.3390/educsci12120925>

**Lindqvist, G.** (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11:1, 69–78. <https://doi.org/10.1080/13502930385209071>

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

**Paley, V.G.** (1990). The boy who would be the helicopter: The uses of storytelling in classrooms. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

## References

**Ajhinger, A., Holl, V.** (2014). Detskaja psihodrama v individual'noj i semejnoj psihoterapii, v detskom sadu i shkole [Child psychodrama in family psychotherapy, in preschool and school]. Moscow: Genezis Publishing, 336 p. (In Russ.).

**Berezhkovskaja, E.L.** (2023). Kul'turno-istoricheskaja psihologija razvitiya: uchebnik dlja vuzov [Cultural-historical developmental psychology: textbook for universities]. Moscow: Jurajt Publishing, 616p. (In Russ.).

**Bredikyte, M.** (2010). Psihologicheskie sredstva i razvitie igry [Psychological tools and play development]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology]*, 4, 11–18. (In Russ.).

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

Deti, prostranstva, otnosheniya [Children, spaces, relationships]. (2023). Pod. red. Cheppi Dzh., Dzini M. i dr. Moscow: Nacional'noe obrazovanie Publishing, 160p. (In Russ.).

**El'konin, D.B.** (1990). Psihologija igry [Psychology of play]. Moscow: Vlados Publishing, 360p. (In Russ.).

**El'koninova, L.I.** (2016). Edinstvo affekta i intellekta v szuzhetno-rolevoj igre [Intellect affect unity in role play]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology]*, 12, 3, 247–254. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120314> (In Russ.).

**Fleer, M.** (2021). An educational experiment into how to bring discipline concepts into play: How a theoretical problem acts as a source of teacher development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 4, 72–103. <https://doi.org/10.11621/vsp.2021.04.03>

**Freeman, J., Epston, D., Lobovits, D.** (1997). Playful approaches to serious problems. Norton. 321 p.

**Hoffman, J., & Russ, S.** (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184.

**Holmes, R.M., Gardner, B., Kohm, K., Bant, C., Ciminello, A., Moedt, K., Romeo, L.** (2019). The relationship between young children's language abilities, creativity, play, and storytelling. *Early Child Development and Care*, 189:2, 244–254. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1314274>

**Iakshina, A.N.** (2020). Usloviya razvitiya igry v doshkol'nom vozraste: obzor sovremennykh otechestvennykh i zarubezhnykh issledovanij [Conditions for play development in preschool age: review of Russian and foreign studies]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 4(100), 50–61. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10079> (In Russ.).

**Iakshina, A.N.** (2021). Obzor sovremennykh instrumentov diagnostiki detskoj igry: vozmozhnosti, ogranicheniya i vyzovy dlja issledovatelej [Review of modern tools for play assessment: possibilities, limitations and challenges for researchers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 6(108), 56–69. <https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-6108-56-69> (In Russ.).

**Iakshina, A.N., Le-van, T.N.** (2023). Strategii soprovozhdeniya igry u doshkol'nykh pedagogov s raznym ponimaniem igry i ee razvivajushhej cennosti [Play support strategies of teachers with different perspectives on play and its role in child development]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology]*, 2, 99–106. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190213> (In Russ.).



- Kervin, L., Mantei, J.** (2022). Pretend Play: Children in Control of a Shifting Narrative. *Educ. Sci.*, 12, 925. <https://doi.org/10.3390/educsci12120925>
- Korotkova, N.A.** (2016). *Sjuzhetnaja igra doshkol'nikov* [Plot play of preschoolers]. Moscow: Linka-Press, Publishing, 256 p. (In Russ.).
- Kravcov, G.G., Kravcova, E.E.** (2017). *Psihologija igry (kul'turno-istoricheskij podhod)* [Psychology of play. Cultural-historical approach]. Moscow: Lev Publishing, 331p. (In Russ.).
- Kravcov, G.G., Kravcova, E.E., Berezhkovskaja, E.L.** (2007). *Programma vospitaniya i obucheniya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta «Zolotoj kljuchik»* [Golden key programm]. Moscow: Izdatel'stvo Fonda L.S. Vygotskogo Publishing, 172 p. (In Russ.).
- Lindqvist, G.** (2003). The dramatic and narrative patterns of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11:1, 69-78. <https://doi.org/10.1080/13502930385209071>
- Nicolopoulou, A.** (2015). Young children's pretend play and storytelling as modes of narrative activity: From complementarity to cross-fertilization? In S. Douglas & L. Stirling (Eds.), *Children's Play, Pretense, and Story: Studies in Culture, Context, and Autism Spectrum Disorder*, New York: Routledge, 7-28.
- Oklender, V.** (2017). *Skrytye sokrovishha. Putevoditel' po vnutrennemu miru rebenka* [Hidden treasures: guide on child's inner world]. Moscow: Kogito-centr Publishing, 271 p. (In Russ.).
- Paley, V.G.** (1990). *The boy who would be the helicopter: The uses of storytelling in classrooms*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., Pramling Samuelsson, I.** (2019). Play-responsive teaching in early childhood education. Springer, 183 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15958-0>
- Shiyan, O.A., Baranova, A.A.** (2022). Detskie narrativy kak prostranstvo projavleniya i sposob diagnostiki tvorcheskikh sposobnostej starshih doshkol'nikov [Child narratives as the way to assess preschooler's creative abilities]. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija (Cultural-historical psychology)*, 18, 1, 50–59. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180105> (In Russ.).
- Singer, E., DeHaan, D.** (2019). *Igrat', udivljat'sja, uznavat'. Teorija razvitiya, vospitaniya i obucheniya detej* [Play, surprise, learn. Theory of child's education and development]. Moscow: MOZAIKA-SINTEZ Publishing, 312 p. (In Russ.).
- Smirnova, E.O., Veraksa, A.N., Buhalenkova, D.A., Rjabkova, I.A.** (2018). Svjaz' igrovoj dejatel'nosti doshkol'nikov s pokazateljami poznavatel'nogo razvitiya. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija [Cultural-historical psychology]*, 14 (1), pp. 4–14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101> (In Russ.).
- Vygotsky, L.S.** (2011). *Lekcii po pedagogii* [Lectures on pedagogy]. Izhevsk: Izdatel'skij dom «Udmurtskij universitet» Publishing, 304 p. (In Russ.).
- Zhuravleva, L.V., Bykova, E.V., Kopylova, I.P., Shiyan, O.A.** (2023). «Skazka skazok» v detskom sadu shkoly A.N.Tubel'skogo [Tale of tales in Tubelsky kindergarten]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teorija i praktika [Preschool education today. Theory and practice]*, 17, 2–19. (In Russ.).

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

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

**Валентина Николаевна Смирнова**, выпускница магистерской программы «Проектирование и экспертиза дошкольного образования» (МГПУ), воспитатель детского сада №56, Кострома, Российская Федерация, [valen\\_82@list.ru](mailto:valen_82@list.ru), <https://orcid.org/0009-0009-4015-7874>

## ABOUT THE AUTHORS

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

**Valentina N. Smirnova**, Graduate of the master's program "Design and Expertise of Preschool Education" (Moscow City University), teacher of kindergarten 56, Kostroma, Russian Federation, [valen\\_82@list.ru](mailto:valen_82@list.ru), <https://orcid.org/0009-0009-4015-7874>