

## Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles

*Claudia-Ximena González-Moreno*

*Pontifica University Javeriana, Bogota, Colombia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: [clauxigo@hotmail.com](mailto:clauxigo@hotmail.com)

*Yulia Solovieva*

*Autonomous University of Puebla, Mexico*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: [aveivolosailuy@gmail.com](mailto:aveivolosailuy@gmail.com)

This study presents the analysis of an intervention, in which the play with social roles was used with the use of symbolic means for the development of symbolic function in a group of 18 preschool children from Bogot, Colombia. The experimental training method proposed by Vygotsky was used in the activity of play with social roles. The analysis is made before and after the participation of the group of children in the program designed to identify changes in the symbolic function at the levels: materialized, perceptive and verbal. An analysis of the role that is fulfilled, the rules and the use of symbolic means in the play is also made. It is concluded that the mediatization and the social situation of development that is generated in the play with the use of symbolic means make possible the development of the will, which is the most important feature of personality development.

**Keywords:** play, symbolic function, personality, activity, preschool development.

*Translator T.V. Ermolova*

**For citation:** González-Moreno C.X., Solovieva Y. Reflective and creative use of symbolic means in play with social roles. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 2, pp. 31—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110203> (In Russ.).

## Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей

*Гонзалес-Морено К.Х.*

*Панский Ксаверийский университет, Богота, Колумбия, Южная Америка*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: [clauxigo@hotmail.com](mailto:clauxigo@hotmail.com)

*Соловьева Ю.*

*Автономный университет штата Пуэбла, Мексика*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: [aveivolosailuy@gmail.com](mailto:aveivolosailuy@gmail.com)

В статье представлен анализ результатов стратегии вмешательства, построенной на ролевой игре, предусматривающей имитацию социальных ролей; при этом участники пользуются символическими средствами как игровыми. Вмешательство проведено в Боготе, Колумбия, и описано применительно к группе из 18 детей дошкольного возраста. Основу вмешательства составляет подход экспериментальных исследований связи обучения и развития, предложенный Л.С. Выготским. Анализ результатов проведен до и после участия группы детей в программе, ориентированной на выявление изменений функций символов на уровнях: непосредственного восприятия чувством (материализованном), способности к восприятию (перцептивному), языковом/словесном (вербальном). Также проанализированы «исполняемая» роль, правила игры и использование символических средств в ходе игры. Сделан вывод: медиатизация реальности и создаваемая игровая ситуация развития с социальными ролями способствуют формированию и укреплению волевой составляющей, важнейшей в личностном развитии.

**Ключевые слова:** игра; функция символов; личность; активная деятельность; развитие дошкольника.

*Переводчик Т.В. Ермолова*

**Для цитаты:** Гонзалес-Морено К.Х., Соловьева Ю. Рефлексивное и творческое использование символических средств в игре, имитирующей исполнение социальных ролей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 2. С. 31—49. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110203>

## In English

### Introduction

The activity of play with social roles can be understood as a particular type of cultural activity. Such activity is predominant characteristic of preschool age, which involves collective and emotional communication between children and adults. In this activity, the children together with adult's guidance learn to use symbolic means. In play with social roles activity, such means might be used on different levels, such as materialized, perceptual and verbal in a reflective and creative way [15]. The creation and use of reflective symbolic means represent the main form of cultural development of the child during pre-school age. According to previous psychological research, it has been identified that guidance is necessary for children to start using symbolic media during the play with social roles [15]. The orientation of the materialized, perceptual and verbal actions in the play with social roles allows to propose different solutions to the problems that arise during pre-school age. This enables children to develop stronger and more stable social bonds with the peers, which is a positive indicator of personality development. Symbolic materialized actions refer to the possibility of substituting one object for another when an action is performed that represents the object being substituted [17]. Symbolic perceptual actions consist of the possibility of representing at the graphic level the substitutes of objects that can already be understood as perceptual symbols [26]. Symbolic verbal actions refer to the most complex level of performance of the actions, equivalent to the linguistic aspect of the action, and arise as a product of a long development process [24].

The social play with roles is an excellent opportunity to experience emotional bonds with other children and a wide inclusion of symbolic means in the shared activity, in which the personality develops.

In the process of the development of personality, voluntary activity is considered as a central line of development [5]. Personality involves the ability to master one's own behavior and psychological processes [29], as well as the ability to internally self-regulation. The basis of psychological personality might be understood as gradual changes in particular structure of the subject's joint activities, which arises at a certain stage in the development of his human links with the world, together with the possibility of reflection on such activities [2, pp. 171]. At the same time, for Elkonin [6], the formation of personal behavior is the emergence of voluntary actions and behavioral acts. Voluntary action is directed towards proper established goal, towards the means and methods of external and internal activity and requires awareness of one's own actions, that is, it requires at least the reflective work of consciousness, as Smirnova wrote [5]. It's clear that specific kinds of activities might guarantee positive development of both features of personality: self-reflection and

voluntary self-regulation. Recent research on the transformation of the play with social roles by stages (social play with social roles and with the use of material objects, play with social roles with object substitutes, play with social roles with the use of objects and object-substitutes, play with social roles with increased initiative and narrative play with social roles) have proved to contribute effectively to the development of voluntary activity and personality [15; 17; 24; 26].

In the same way, psychological research indicates that in play with social roles with the use of material objects, the child represents social situations with the help of objects (toys) that correspond to roles or actions [1; 9; 27]. For example, for the restaurant play plates, pots, forks and spoons are used. In the play with social roles with the use of object substitutes, the child begins to use objects as substitutes for others, performing the actions corresponding to that other object that he imagines [15; 27].

In the play with social roles with the use of objects and object substitutes, the child uses objects according to their cultural use and, at the same time, uses objects imagining that they might be other objects with other different functions. So, the child performs the actions corresponding to that other object which represents [15]. In the play with social roles with increased initiative, it is observed that the child proposes roles, imaginary situations, problem situations, and ways to solve these problems [15; 27]. In the narrative play with social roles, the child manages to play the role of the characters in a story, change and invent situations in which there is a problem and it is solved with elements that are part of the imagination and reality [15].

The objective of the article is to characterize the development of the reflection about the elements of the play with social roles before and after their participation in the program designed for the introduction to this activity. The characteristics are taken up in relation to the role that is fulfilled, the rules and the use of symbolic means that children make in the play. To achieve this goal, questions have been developed that allow children to understand the elements of the play: the role, the rules and the symbolic means. The materialized, perceptive and verbal means have been taken into account to make this characterization.

### Method

This research is guided by the formative experimental method proposed by Vygotsky [29], in which it is studied how a group of preschool children use symbolic means (materialized, perceptual and verbal) in the play with social roles. The research analyzed how the use of symbolic means contributes to the development of reflection and voluntary activity as a central aspect in the development of personality. During the play with social roles, different means on different levels were used: material means (objects), materialized means (use of object substitutes), perceptual means (draw-

ings) or verbal means (dividing the task into steps, explaining its procedure or giving examples). The various types of orienting aids have been studied in detail in activity theory and have been referred to by the term orientation base of action (OBA) [1; 28].

### Participants

The study involved 18 children aged between 5 and 6 years. The children were the pupils of the last grade of preschool official educational institution in the city of Bogotá (Colombia), of which 9 are girls and 9 boys with a mean age of 5.4 years.

### Procedure

At the beginning and at the end of the school year, all participants were assessed with the help of protocol of the play with social roles designed by the authors of the article. After the application of the pre-test, the intervention program began. The program was carried out during a school year. The total of 130 play sessions were carried out. Each session was performed during 1 hour inside the educational institution in accordance with the Direction and the parents. The intervention program was designed considering theoretical and methodological contributions on the play [1; 9; 20; 27].

For the intervention, the stages of the activity of play with social roles were considered: social play with the use of objects [15; 27], social play with the use of object substitutes [15; 27], social play with the use of objects and object substitutes [15], social play with increased initiative and finally [15; 27], narrative social play [15; 20]. The concept of zone of proximal development was considered, for which various types of support aimed at dialogical conversation were considered to broaden and expand the content of the interactions that were part of the actions of the roles [29].

### Instrument

Play evaluation protocol was applied. Orientation was important as a reflexive element of each action. The Table 1 shows the tasks by type of play (directed play, free play) considered in the applied evaluation protocol.

### Results

The results are presented considering the types of answers for the pre-test and for the post-test. The characteristics of the reflective and creative use of symbolic means are also presented by levels of development (materialized, perceptual and verbal). Finally, positive and negative indicators of development in the play are presented.

It is observed that negative development indicators were present in the pre-test and positive development indicators were identified in the post-test (see table 3).

The use of symbolic means in a reflexive way allowed the possibility for creation of new symbolic means in the play. Consequently, the understanding of the meaning of symbolic means and the shared use of creative means was transformed and personal individual ideas that were expressed in creative actions of the children. These new forms of representation and the use of symbolic means were based on external actions with objects as substitutes for others, on visual images (icons) and on language as a verbal sign that was enriched and acquired new forms of expression. The table 4 presents the characteristics of the reflective and creative use of symbolic means by materialized, perceptive and verbal levels.

During the playing activity with social roles, the children planned their actions at the beginning of the play, then they carried out the actions and during this execution, they planned new actions that were expressed as a sequence of actions that included transformed details. This means that these forms of planning helped establish links between the events of the play. Here is an example of a conversation for one of the play activities «The pigs build their house»:

Table 1

Tasks by type of play

Play type	Tareas
Directed play	1) What play do you like? Why? How do you explain that play?
	2) Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?
	3) If you play hospital with all the children in your room, what roles do you think they could play?
	4) In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?
	5) Imagine that you are the doctor. What would you say to a patient? What else could you tell him? Why would you tell him that? What does that mean you say?
Free play	Some toys are placed on the table and it is said "here we have different toys, how would you like to play with them? What play do you propose?" Materials: plates, doll, cutlery, pot, sticks, cubes, rectangle, square, triangle Execution: the possibility of the child to propose and organize the play independently is observed, as well as the knowledge and mastery of it. If necessary, the play and its variants and rules are suggested. Help: If the child does not start then the adult proposes the play. Imagine that this child is very hungry, what do you think we could prepare for him? The child is expected to continue.

Table 2

**Types of response in the pre-test and in the post-test**

Play type	Task	Types of answers	
		Pre-test	Post-test
Directed play	What play do you like?	I like to play ball and hide and seek	I like to play hospital, supermarket, shoe store, veterinary clinic, to discover treasures.
	Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?	I would use syringes and that's it.	I would use a device to listen to the patients' hearts, a gown, some cards so that the nurse can call the patients in order.
	In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?	I do not know.	I would use a pirinola so that the children know what role we are going to play. If all the children in my room want to be doctors, then we could not play hospital because we need the patients, the nurses, a janitor and a hospital director. I think we could let one doctor do the heart, one the head, and one the legs and arms. We could have three doctors.

Table 3

**Indicators of development in the play**

Play type	Task	Pre-test Negative developmental indicators	Post-test Positive developmental indicators
Directed play	What plays do you like?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Unspecific use of objects</li> <li>* Does not follow adult guidance</li> <li>* Misses the objective of the activity</li> <li>* does not answer</li> <li>* Responds with support from adult guidance</li> <li>* Cannot explain the reason for the choice of plays</li> <li>* Can't explain how to play the plays he chooses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Follows the direction of the adult</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> <li>* Reciprocity is evidenced in dialogic conversation in the roles of speaker and listener</li> <li>* Answers that he likes the roles, mention some of the themes the plays that were considered during the intervention</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> </ul>
	Imagine that you are going to play hospital with all the children in your room. What would you use to play hospital?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Cannot identify objects that could be used to play hospital does not answer</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> <li>* Cannot identify the roles that could participate</li> <li>* Confuses roles with objects to use does not answer</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Choose some objects, substitutes for objects and symbols characteristic of the hospital theme such as: the notebook, sheets, pens, the cross symbol, the role symbols, the closed and open symbols, the shift symbols patients, gowns, caps</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> <li>* Mentions characteristic roles of the hospital: doctors, nurse, patients, toilet man, cashier, administrator</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> </ul>
	In the hospital play with all the children in your room, how do you choose the roles? Imagine that everyone wants to be a doctor. How do you get them to agree to choose different characters? Do you propose any other option?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Does not answer</li> <li>* Can't choose the roles</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mentions that he could use the pirinola, or the color roulette or that each child chooses the role he wants because it is the one he likes the most</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> </ul>
	Imagine that you are the doctor what would you say to a patient? What you could more say? Why did you would you say that? What does that mean that you say?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Does not answer</li> <li>* Cannot identify what to say to a patient</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Mentions characteristic phrases that uses the doctor with patients: «good afternoon», «what hurts», «how does it feel»</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> </ul>
	What rules do you think we need to play hospital?	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Does not answer</li> <li>* Cannot identify rules in the play</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Poses rules of the play in a way deployed</li> <li>* Explains the use of rules for the play</li> <li>* Maintains the objective of the activity</li> </ul>
	Free play	Propose a play using different symbolic means	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Does not answer</li> <li>* Fails to propose a play</li> <li>* Misses the point of what is being asked</li> </ul>

Table 4

**Characteristics of the reflective and creative use of symbolic means by levels**

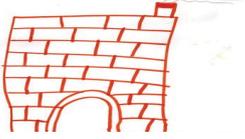
Level	Reflective use	Creative use
Symbolic materialized actions	* Children are aware of their actions with objects as substitutes for another and use them in an expanded way in their roles and relationships with others during play.	* Children use an object as a substitute for another, attributing multiple functions to it in the play according to the needs that are generated in a group.
Symbolic perceptual actions	* Children are aware of the use of graphic symbols (icons), they attribute sense and meaning to them to plan and solve problems, and they use them in an expanded way.	* Children propose the use of graphic symbols (icons) on their own initiative and attribute emotional meaning to them.
Symbolic verbal actions	* Children are aware of what they say to establish dynamic communicative relationships with other roles.	* Expression of their own ideas to create imaginary situations and stories that they manage to represent through roles. * Images created by imagination arouse real feelings and emotions. * Children manage to communicate feelings and emotions to the other participants in the play during their interactions.

Child (SB): My house is very strong.  
 Boy (JG): My house is very resistant to big bad wolves.  
 Researcher: I am the big bad wolf and I am going to knock down the house of all these little pigs (hehe).  
 Boy (AI): Look the wolf blew and threw something strange.  
 Researcher: Now everything has turned upside down.  
 Child (DP): Backwards?  
 Researcher: Yes, now everything in this forest is upside down.  
 Girl (MC): Oh yes, look I'm not walking forwards but backwards.  
 Children: All the children start walking backwards.  
 Boy (HS): And my socks are no longer on my feet but on my hands.  
 Children: (Laughs)  
 Boy (SB): That's fun.  
 Boy (JD): I don't think it's that funny.  
 Child (HS): My little feet are getting cold, we have to do something about the big bad wolf.  
 Girl (KC): We have to do something about that magic spell the big bad wolf cast on us.  
 Child (JD): What could we do?  
 Child (CI): I don't know.  
 Child (JL): I don't know what we could do either.  
 Child (AL): I have an idea.  
 Girl (AD): What's your idea little pig?  
 Child (AL): Let's say the wolf liked music.  
 Researcher: I'm going to eat these little pigs.  
 Boy (JD): That big bad wolf scares me.  
 Girl (KG): Come with me little pig JD.  
 Girl (MV): And what if we play a magic flute so that the wolf is happy.  
 Child (AI): And we could play a magic guitar.  
 Girl (EC): I think the wolf likes the color green.  
 Girl (MV): I can make the magic instruments to enchant the big bad wolf because everything is backwards.  
 Girl (MC): We keep walking backwards.  
 Girl (KC): How about we all play our musical instruments at the same time to make them sound nice.

Researcher: I like that sound (lalala).  
 Girl (MV): The wolf likes music.  
 Child (HS): But we continue backwards.  
 Girl (AD): We need to do something more powerful to end the Big Bad Wolf's reverse spell.  
 Girl (EC): I know we can use a little bottle enchanted with hearts I'm going to draw it. This little bottle protects us from the spell of the wolf.  
 Girl (MV): Yes, everything is fine now, I can walk well.  
 Boy (HS): Yes and I have my socks on my feet.  
 Child (AI): It worked.  
 Girl (EC): This is a magic little bottle that has magic of hearts so that the wolf becomes good.  
 Researcher: (Starts to jump and hug the children-pigs) I'm very hungry.  
 Girl (MV): Yes, now the wolf is no longer ferocious, now he is a good little wolf.  
 Girl (AD): Little wolf we can invite you to eat ice cream.  
 Child (CI): I'm hungry too.  
 Child (HS): I am making ice cream for everyone (imaginary actions).  
 Child (AI): These ice creams are very tasty.  
 Our results have pointed out that, through the graphic perceptual means, the children were able to express the play experience in a concrete way, giving greater meaning to the decisions they made during the play (see table 5).  
 The children needed the adult to establish specific relationships between the roles and their actions verbally and through their representation, which captivated them and made it possible to expand the arguments by increasing and making the actions more complex. The children understood the meaning of their actions in the play, which made new actions appear. The actions with the concrete objects were transformed into symbolic and imaginative actions and then into actions that were part of the roles. For example, the children identified various real objects (glasses), then they identified actions that they could perform with them (to drink juice with the glass or to imagine that the glass is magical and inside they can find special powders to turn a real child-animal into an imaginary child-animal), then

Table 5

Example of the sequences of symbolic means in the graphic plane in the play «The little pigs build their house»

 <p>House building symbol MV girl</p>	 <p>Symbol of the big bad wolf trying to enter through the door of a house of the little pigs</p>
 <p>Symbol of the character who launched the wolf when he tried to knock down the pigs' houses AI child</p>	 <p>Symbol of the musical instruments used to enchant the big bad wolf MV and AI group drawing</p>
 <p>Symbol of the enchanted bottle that transformed the wolf into a good and kind wolf EC Girl</p>	 <p>Celebration ice cream symbol AD child</p>

they identified that they could perform actions with the glasses to relate to the other roles (such as the fairy who uses the glasses to give the children of the enchanted castle colored magic potions in each glass to make the cat not ate the tooth goblin). This means that at the beginning, the meaning of the play was centered on the actions with the real objects and with the substitutes of objects, later the meaning was reflected in the relationships with the other children and then the meaning was based on the characteristic relationships of the role that was played represented and related to the other roles in a creative and imaginative way considering

the rules [15]. The Table 6 shows the transformations of the elements of the play with social roles in the post-test.

Discussion

Within activity of play with social roles with broad emotional involvement, the children as psychological subjects of own the activity, learn to use symbolic means at the materialized, perceptual and verbal levels in a reflexive and creative way. In our study, the use of the objects was trans-

Table 6

Transformations of the elements of the play with social roles

Elements of social role play	Pre-test	Post-test
Role	Unstable participation in the role	Deep emotional involvement of children with their role
Rules	Difficulty accepting the rule, tendency to act impulsively	The rules are linked to the way of communicating the experience and vision of the world
Use of symbolic means	Difficulty in using diverse symbolic means in a creative and open way at the levels: materialized, perceptual and verbal Difficulties were identified in proposing and maintaining an objective in the activity	Possibility of creating and representing different imaginary situations. Use of narrative language to represent real and imagined experience The use of symbolic means at the materialized, perceptual and verbal levels helped the development of voluntary activity because it made it possible for children to direct their actions towards an established goal considering the interactive social relationships with the other roles

formed from the use of object substitutes and the use of imaginary objects, in the same way. The space in the play was transformed from the use of objects to the use of words and actions, which made it possible to create narrative situations in the last stage of intervention in which adventure and fantasy themes were observed, as proposed by Hakkarainen and Bredikyte [20]. The children gave meaning and sense to these symbolic means in the proper actions of the play, which is an indicator of the development of voluntary activity, as Leontiev [3] states. In addition, this presupposed the formation of new motives at each stage of play with social roles guided by adult's oral and material orientation, which led to the psychic development of the group of children [4]. Adult's orientation and constant communication during the playing with social roles allowed children to learn to use different symbolic means with the purpose of the play and to express their ideas more easily, according to the content of each play [8]. In the play with social roles, affective and verbal communication was developed; the children's verbal expression was displayed, acquiring a voluntary character. This means that the play with social roles with the use of symbolic means allowed better interpersonal relationships of trust, patience and empathy to be developed in relation to the other participants of the play with social roles. The adult's language helped regulate the children's actions through the use of various reflective symbolic means.

The children changed their attitude with the role they represented considering the understanding and meaning of each role and correspondent actions as the intervention sessions passed. As a means of signifying actions, children used language (verbal expressions). At the beginning, the children used language as a mean of communication with the other roles. Later on, they used it as a means of regulating behavior (they spoke to plan actions or while performing various actions with substitute objects or with imaginary objects). The action became more complex as the children became aware of the identification of the actions of the roles of others and those of their own role, which allowed them to separate from the other and execute their actions in the best possible way to characterize the character they were portraying [15]. The development of the child's personal awareness, his or her own position regarding the role and relationships with others is the result of the complexity of the actions in the play, as proposed by Elkonin [6].

Just as Elkonin [9] says, the role and the actions related to the role in terms of their performance constitute the unity of the play, in the role the affective-motivational aspects of the activity are represented in an indissoluble unity. The fact of adopting the posture of a character and assuming a certain role feeling what he did and said led the child to behave beyond his development, which allowed finding the zone of proximal development [15].

The rules did not arise arbitrarily in the play with social roles, but appeared according to the imaginary situations recreated in the play. The rules did not appear from the beginning of the play, but originated when the children understood their roles, when the need to relate to others was

generated and when the children wanted the play to last over time. When the play became more developed, the more internal rules there were and the greater number of playful aspects were extended: the interrelationships of the roles, the meanings attributed to the toy and the continuity in the unfolding of the argument [20; 27], as well as the invention of objects and imaginary situations.

At the beginning, in the stage of play with social roles with the use of objects, the children's interest was specifically oriented towards objects, later this interest was directed to social relationships, which made it possible for them to develop effectively in the face of specific situations that arose in the play. In this way, relationships with other people were transformed because they learned to resolve conflicts.

It was also observed that the children in the play learned to carry out actions in the materialized, perceptive and verbal plane according to the role they represented, the establishment of joint objectives, the subordination of motives (they were transformed from external to internal), the mediation of rules (with the use of materialized, perceptive and verbal means considering the theme and the intention of the play) and respect for moral rules (respect for the point of view of others, being kinder to others, delivering what better self), which made it possible to regulate their own behavior, develop skills to create and maintain relationships, conflict resolution, the communication process, initiative and the negotiation of meanings.

One of the characteristics of the will in children was its conscious character, as stated by Smirnova [5]. The awareness of the action (external and internal) was expressed with the use of language, which allowed self-control through the organization and planning of actions [29]. Another characteristic refers to the relationship of the motive (concretion of the need for the activity) with the objective, which according to Leontiev [3] is the main characteristic of voluntary activity. With the passing of the intervention sessions in each of the stages of the play, the children began to behave without depending on the specific circumstances, but began to be directed by their own objectives, that is, establishing a hierarchy between the motives, as well as what raises Bozhovich [8]. This is expressed in the possibility of choosing the roles, the themes, the symbolic means and the imaginary situations and in the need, which was generated to participate actively establishing social bonds with others. The content of the motives addressed the social relationships that the children established with the other roles. They began to be careful about what they said and did during the play with social roles.

In addition, with the help of adult guidance, the children learned to become aware of the collective motives of the play by establishing relationships of emotional reciprocity with the other roles in each theme of the play. Likewise, it was identified that the children learned to form the intentions, which were directed to social relations. It was identified that when the children's own desires arose to give the best of themselves in each action corresponding to the roles they represented, they made this action voluntary, as Elkonin [6] states. At the beginning of the play, the motives were pro-

vided by the adult, later the children themselves began to consider joint motives.

In each play session the children were given the opportunity to talk about what they needed to play (objects, substitutes for objects, roles, actions, rules, imaginary situations, details corresponding to the scenarios that they might need) which did part of planning and served as a precursor to the thoughtful use of symbolic means. Planning is one of the essential components of reflexive intentional behavior in the play, as proposed by Bodrova, Germeroth and Leong [7]. The planning was carried out verbally and by means of drawings, which made it possible for the children to project details of the imaginary situations for the resolution of the problem situations.

It was observed that during the course of the intervention, the children began to exchange some needs for others, which moved their psychic development forward because it made it possible to set motivating objectives, that is, affectively charged ones. The distribution of the roles from the very beginning of the intervention was done randomly, which constitutes a means to guide the children through the use of external means [27].

## Conclusions

The results of the research allow to conclude that the formation of the child's personality in preschool age is determined by the correlation between the place that he occupies in the system of human relations accessible to him (and, consequently, between the corresponding demands that are made) of on the one hand, and on the other, by the psychological peculiarities already formed as a result of their previous experience, as proposed by Bozhovich [8, p. 142].

## In Russian

### Введение

Активность, проявляемая в игре с социальными ролями, может рассматриваться как отдельный тип культурной деятельности человека. Именно такой вид деятельности преобладает в дошкольном возрасте, по определению означающем онтогенетический этап коллективности сознания и эмоциональности взаимодействия со сверстниками и взрослыми. В рамках этой деятельности дети, при направляющем участии взрослых, обучаются пользованию символическими средствами. В игре с социальными ролями такие средства могут быть использованы на разных уровнях: материализованном, перцептивном и вербальном — посредством рефлексии (способности анализировать обстоятельства) и творческого начала (креативности) [15]. Формирование и пользование символических средств, отражающих реальные социальные функции — важнейшее составляющее систем-

Likewise, it is concluded that, by representing different roles in the play, the children learned about various aspects of human relationships and their meanings, and began to reflect on the world and on themselves. That means that the play with social roles allows children to begin to consciously influence the reality that surrounds them, transform it and transform themselves, as proposed by Bozhovich [8]. It is hypothesized that these changes occurred because the symbolic media served to formalize and regulate the play activity [27]. At first, these means were proposed by the adult and later the children give another meaning to the same means and use them with independence and initiative in the play. This means that symbolic media require behavior that is not free but specific and very particular, corresponding to the actions of the roles that are part of the content of each particular play imaginary situation.

In the same way, in preschool age, the symbolic function at the complex level led the child to experience changes in social activity and personality, as well as to generate affective bonds with the other participants in the play. This affective bond facilitated a development in the emotional area, which ensured a balanced general personality development. Playful activity was presented as an organized and guided activity in contrast to the view of freedom and free interaction as a better form of psychological development. Planned, organized, and adult-guided with play with social roles offers deep affective communication and collaboration within the group of preschool children [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 25; 27].

In this research, it was found that in the play with social roles the child's action was transformed, it went from being determined by the order of the adult (shared action between people) to become an action regulated by the child himself [23]. This became a fundamental characteristic of the voluntary activity and the reflection about the use of the means that the child achieved in the play with social roles.

ного ценностно-нормативного развития ребенка на протяжении дошкольного возрастного периода. Согласно предшествующим исследованиям в области психологии, для того, чтобы стимулировать использование символических средств во время игры с социальными ролями, детям необходимо руководство со стороны взрослого [15].

Ориентированность игры с социальными ролями на материализованную, перцептивную и вербальную активность позволяет предположить, что существуют различные пути решения проблем, характерных для дошкольного возраста. Такая вариативность дает ребенку возможность устанавливать гораздо более прочные и более постоянные контакты со сверстниками, что, в свою очередь, свидетельствует о позитивном личностном развитии.

Активность, стимулированная материализованным символом, позволяет замещать один объект другим в случае, когда выполняется действие, символизирующее заменяемый объект, разъясняющее его сущность, олицетворяющее его [17].

Активность, стимулированная перцептивно, состоит в реализации возможности наглядного, (графического) представления о заместителях объекта и понимании их через перцептивные символы [26].

Наконец, действия, стимулируемые вербально, относятся к наиболее сложному уровню деятельности, напрямую связанному с уровнем владения речью, и они возникают в ходе длительного процесса развития ребенка [24].

Социально-ориентированная ролевая игра — прекрасная возможность для установления эмоциональных контактов с другими детьми и широкого подключения символических средств к распределенной деятельности, способствующей личностному развитию.

В ходе развития личности произвольная деятельность индивида традиционно рассматривается как главная составляющая этого развития [5]. Становление личности подразумевает способность ребенка расширять репертуар поведенческих и психологических проявлений [29], равно как и его способность к саморегуляции. В основе психологической компоненты личности, как правило, лежит постепенное изменение в определенных структурах совместной с другими деятельности субъекта, которое дает о себе знать на определенном этапе развития его связей с окружающим миром одновременно со способностью к рефлексии по отношению к таким видам деятельности [2, с. 171]. В то же время, согласно работам Эльконина [6], формирование индивидуальных форм поведения начинается с возникновения произвольных действий и поведенческих актов. Произвольные действия ориентированы на четко поставленную цель, на средства и способы выражения внутренней и внешней активности и требуют осознанного отношения к собственным действиям, т. е. требуют рефлексивной работы сознания, как пишет Смирнова [5]. Понятно, что определенные виды деятельности могут гарантировать позитивное развитие двух личностных качеств: саморефлексии и произвольной саморегуляции. В современных исследованиях, касающихся поэтапной трансформации игры с принятием на себя социальных ролей (игра с социальными ролями с использованием материальных объектов; игра с социальными ролями, где используются предметы и их заместители; игра с социальными ролями и интерпретационная тематическая ситуационная игра-изложение истории с социальными ролями), доказан ее вклад в развитии произвольной деятельности и личности в целом [15; 17; 24; 26].

Сходным образом исследования, выполненные специалистами-психологами, свидетельствуют, что в играх с социальными ролями, где применяются материальные объекты, дети с помощью этих объектов (игрушек) проигрывают социальные ситуации соответственно ролям или действиям [1; 9; 27]. Например, в сюжете игры «в ресторан» используются тарелки, кастрюли, вилки и ложки. В ходе ролевой игры с социальными ролями, где используются объекты-заместители, ребенок начинает использовать одни объекты

как заместители других, выполняя действия, соответствующие тому другому (заменяемому) объекту, который он себе представляет в воображении [15; 27].

В игре с социальными ролями, где используются как исходные объекты, так и их заместители, дети действуют с объектами соответственно их культурно-сложившемуся традиционному назначению и в то же время в воображении представляют себе, что на месте этих объектов могут быть и другие, с иными и разнообразными функциями. Таким образом, ребенок выполняет действия, соответствующие тому другому объекту, который мысленно представляет себе [15]. В игре с социальными ролями можно наблюдать за тем, как ребенок предлагает роли, воображаемые ситуации, проблемные ситуации и способы решения этих задач [15; 27]. В сюжетно-тематической (нарративной) игре с социальными ролями ребенку удастся отыграть роли героев рассказа, изменить и придумать ситуации, в которых возникает некая проблема и она решается со структурными элементами и воображаемого, и реальности [15].

Задача статьи — описать развитие у детей дошкольного возраста рефлексии (обдумывания ситуации с формированием образов) элементов игры и их соотношение с социальными ролями до и после участия в программе, разработанной для приобщения к этой деятельности. Основное внимание будет уделяться тому, как соотносится поведение ребенка с исполняемой ролью, его способностью соблюдать правила игры и использовать символические средства в игре. Для получения нужного результата были разработаны вопросы, помогающие детям понять элементы игры: свою роль, общие правила и символические средства. В расчет будут приниматься материализованные, перцептивные и вербальные игровые средства детей, с тем чтобы анализировать особенность их игры по совокупности характеристик.

## Метод

В основе исследования лежит предложенный Л.С. Выготским формирующий экспериментальный метод [29], с помощью которого изучается использование группой дошкольников символических средств (материализованных, перцептивных и вербальных) в игре с социальными ролями. В данном исследовании проанализировано, каким образом использование символических средств способствует развитию рефлексии и произвольной деятельности как центральной линии развития личности. В игре с социальными ролями использовались разные средства на разных уровнях: материальные (предметы), овеществленные с заменой (использование заместителей предметов), перцептивные (рисунки) или вербальные (разделение задания на этапы, объяснение его хода или иллюстрация примерами). Различные виды средств мотивационной «настройки» подробно изучены в теории деятельности и получили название ориентационной основы действий (ООД) [15; 28].

## Участники

В исследовании участвовали 18 детей в возрасте 5—6 лет, воспитанники старших групп дошкольных образовательных учреждений города Богота (Колумбия); суммарно в выборке насчитывалось 9 девочек и 9 мальчиков (средний возраст 5,4 года).

## Организация эксперимента

В начале и в конце временного интервала, аналогичного по длительности учебному году, участие всех детей в исследовании было отражено в оценочном протоколе игры с социальными ролями, разработанном авторами статьи. После предварительного теста стартовала программа вмешательства, проводимая в течение указанного времени. Всего было проведено 130 игровых занятий. Каждое занятие в образовательном учреждении проводилось по согласованию с дирекцией образовательного учреждения и родителями. В программу вмешательства включены теоретический концептуальный и методологический блоки, с указанием их значения для качества результатов [1; 9; 27; 20].

Что касается непосредственно вмешательства, обсуждались этапы деятельности в рамках игры с социальными ролями: социальная игра с использованием непосредственно предметов (объектов) [15; 27], социальная игра с использованием заменителей предметов [15; 27], социальная игра с использованием и предметов и их заменителей [15], инициативная социальная игра и, наконец [15; 27], сюжетно-тематическая социальная игра [15; 20]. С учетом концепции зоны ближайшего развития использовались различные виды поддержки игровой активности детей, в частности беседы-диалоги, при-

званные расширить контекст взаимодействий, предусмотренных действиями в ходе исполнения ролей [29].

## Инструментарий

Был применен оценочный протокол игры. Ориентация была важна как рефлексивный элемент каждого действия. В табл. 1 представлены задания по типу игры (направленная/целевая, свободная), рассматриваемые в прилагаемом оценочном протоколе.

## Результаты

Результаты представлены с учетом типов ответов на пре-тест и на пост-тест (до и после вмешательства). Характеристики рефлексивно-творческого использования символических средств также представлены по уровням развития (материализованному, перцептивному и вербальному). Наконец, представлены положительные и отрицательные показатели развития в предложенном сценарии (табл. 2).

Следует отметить, что в предварительном тесте присутствовали отрицательные показатели развития, тогда как в пост-тесте выявлены положительные показатели развития (табл. 3).

Рефлексивное использование имеющихся символических средств позволило ввести в сюжет игры новые символические средства. Следовательно, понимание значения символических средств и совместное использование творческих средств (т. е. ресурса креативности) трансформировались и в личные индивидуальные представления, которые выразились в творческих инициативах участников игры. Эти новые формы представле-

Таблица 1

### Задания соответственно типу игры

Тип игры	Задания
Направленная	1) Какая игра тебе нравится? Почему? Как ты можешь разъяснить ее смысл?
	2) Представь себе, что ты собираешься играть в больницу вместе со всеми детьми, которые находятся в комнате. Чем бы ты пользовался/ась для игры в больницу?
	3) Если ты играешь в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, какие роли, по твоему мнению, они могли бы исполнять?
	4) В игре в больницу вместе со всеми детьми, кто находится в комнате, как ты выбираешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь их согласие на выбор другого персонажа? Ты предложишь какой-либо другой вариант или предоставишь право выбора?
	5) Представь, что ты доктор. Что ты сказал/ла пациенту? О чем еще ты мог/ла бы поговорить с ним? Почему именно об этом? Что ты хотел/а бы выразить сказанным?
Свободная	На стол кладут несколько игрушек и говорят: «Вот перед нами разные игрушки, как ты играл бы с ними? Какую игру ты предлагаешь?» <i>Материалы:</i> тарелки, кукла, столовые приборы, горшок, палочки, кубики, прямоугольник, квадрат, треугольник <i>Исполнение:</i> наблюдают и фиксируют в данном моменте времени, насколько ребенок может самостоятельно предлагать и организовывать игру, а также знание правил и овладение ими. При необходимости предлагается сюжет игры, его варианты и правила. <i>Помощь:</i> если ребенок не начинает игру, то взрослый предлагает ее. Представьте, что этот ребенок очень голоден; как вы думаете, что мы могли бы ему приготовить? Ожидается, что ребенок разовьет тему.

Т а б л и ц а 2

**Типы ответов на тестовые задания: до (Pre-test) и после (Post-test) вмешательства**

Тип игры	Задание	Типы ответов	
		Pre-test	Post-test
Направленная	Какая игра тебе нравится?	Я люблю играть в мяч и в прятки	Мне нравится играть в больницу, супермаркет, обувной магазин, ветеринарную клинику, искомый сокровищ
	Представь себе, что ты собираешься играть в больницу вместе со всеми детьми, кто здесь сейчас находится. Что тебе понадобилось бы для игры в больницу?	Я бы использовал/а шприцы, и на этом всё	Я бы использовал/а прибор для прослушивания сердца пациентов, халат, несколько карточек, чтобы медсестра могла вызывать пациентов по порядку
	В игре в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, как ты выберешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь от них согласие на выбор других персонажей? Ты предложишь какой-либо другой вариант?	Не знаю	Я бы применил волчок (юлу) и разыграл бы роли для всех детей, чтобы каждый знал, кого ему придется играть. Если все дети в этом помещении хотят быть доктором, тогда мы не могли бы играть в больницу, потому что в игре нужны и пациенты, нянечки, клинеры, вахтер, директор больницы. Я думаю, мы могли бы оставить одного доктора, который лечит сердце, одного, который лечит голову, одного, который лечит руки и ноги. Мы могли бы иметь для игры трех докторов

Т а б л и ц а 3

**Индикаторы развития в ходе игры**

Тип игры	Вопрос-задание	Pre-test	Post-test
		Негативные индикаторы развития	Позитивные индикаторы развития
Направленная	Какая игра тебе нравится?	Ребенок не определен с выбором объекта; не следует указаниям взрослого; не понимает смысла того, что следует выполнять; неконтактен (не отвечает); реагирует на поддержку взрослого; не может пояснить мотив выбора игры; не может пояснить, как играть в те игры, которые он/она выбрал/а	Ребенок следует указаниям взрослого; поддерживает цели игровой деятельности; в диалоге в ролях говорящего и слушающего проявляет взаимность; отвечает, что ему/ей нравятся роли, понимает смысл тем тех игр, которые обсуждаются с ним/ней в диалоге; понимает смысл того, что требует от него/нее роль
	Представь, что тебе предстоит играть в больницу вместе со всеми детьми, которые здесь находятся. Что тебе потребуется для игры в больницу?	Ребенок не может идентифицировать объекты, которые бы понадобились для игры в больницу, неконтактен/а; упускает суть вопроса, теряет тему; не может идентифицировать роли, которые мог/ла бы выполнять, участвуя в игре; путается в действиях с объектом, неконтактен; не понимает смысла вопросов	Ребенок выбирает некоторые предметы, заменители предметов и символы, характерные для темы больницы, такие как: блокнот, листы, ручки, символ красного креста, ролевые символы, закрытые и открытые символы, символы смены пациентов, халаты, колпаки; поддерживает цели игровой деятельности; перечисляет характерные черты ролей в игре в больницу: доктор, медсестра, пациент, санитар, кассир, администратор
	В игре в больницу вместе со всеми детьми, находящимися в комнате, как ты выберешь роли? Представь себе, что каждый хочет быть доктором. Как ты получишь от них согласие на выбор других персонажей?	Ребенок не отвечает; не может выбрать роли; упускает суть вопроса	Ребенок говорит, что он/она бы использовал/а волчок (юлу) или цветной крутящийся барабан и разыграл бы роли, чтобы каждый ребенок мог получить роль, которую он хочет, потому что всегда есть такая роль, которую он хочет больше всего; поддерживает цели игровой деятельности

Тип игры	Вопрос-задание	Pre-test Негативные индикаторы развития	Post-test Позитивные индикаторы развития
	Ты предложишь какой-либо другой вариант?		
	Представь, что ты доктор. Что ты сказал/а бы пациенту? Что ты мог/ла бы к этому добавить? Почему ты сказал/а именно эти слова? Что ты хотел/а этим сказать?	Ребенок не отвечает; не может определиться, о чем говорить с пациентом; упускает суть вопроса	Ребенок формулирует характерные фразы для диалога доктора с пациентом: «Добрый день», «Что беспокоит?», «Как самочувствие?»; поддерживает цели игровой деятельности
	Как ты думаешь, какие правила нужны для игры в больницу?	Ребенок не отвечает; не может идентифицировать правила игры в больницу; упускает суть вопроса	Ребенок развернуто излагает правила игры; поясняет, как пользоваться правилами игры; поддерживает цели игровой деятельности
Свободная	Предложи игру с использованием разных символических средств	Ребенок не отвечает; терпит неудачу, предлагая игру; упускает суть вопроса	Ребенок предлагает игру; использует предметы по назначению; представляет использование предметов в качестве заменителей; участвует в диалоге по теме в роли и говорящего, и слушателя; поддерживает цели игровой деятельности

ний и использования символических средств основывались на внешних действиях с предметами-заменителями, на зрительных образах (картинках) и на языке как словесном знаке, который обогащался и приобретал новые формы выражения. В табл. 4 представлены характеристики рефлексивно-творческого использования символических средств на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях.

Во время игровой деятельности с социальными ролями дети планировали свои действия в начале игры, затем они их завершали, и в ходе исполнения ролей планировали уже новые действия, что выразилось в последовательности действий, включающей детали

трансформации. Это означает, что данные формы планирования помогают обеспечить сопряженность проигрываемых событий, создать связующую картину сюжета. Далее приведен пример беседы персонажей в формате диалога в спектакле «Поросята строят дом».

Ребенок (SB): Мой домик очень прочный.

Мальчик (JG): Мой дом наверняка устоит против больших злых волков.

Исследователь (взрослый): Я большой злой волк и собираюсь наброситься на домики всех маленьких поросят (хе-хе).

Мальчик (AI): Смотрите, волк дунул и бросил что-то странное.

Т а б л и ц а 4

**Показатели рефлексивного и творческого пользования символами на разных уровнях**

Уровень	Рефлексивное пользование	Творческое пользование
Действия с материализованными символами	Дети осознают свои действия с объектами как заменителями других и используют их расширенным образом в своих ролях и отношениях с другими участниками во время игры	Дети используют один предмет как замену другому, приписывая ему в игре несколько функций в соответствии с потребностями, возникающими в группе
Действия с перцептивными символами	Дети осознают смысл использования графических символов, придают им смысл и значение для планирования и решения задач, используют их расширенно	Дети предлагают использовать графические символы по собственной инициативе и придают им эмоциональную окраску
Действия с вербальными символами	Дети осознают смысл того, что они говорят, чтобы установить динамичные коммуникативные отношения с исполнителями других ролей	Выражение собственных идей создания воображаемых ситуаций и историй, которые им удается изобразить через роли. Образы, созданные в воображении, вызывают настоящие чувства и эмоции. Детям удается передать чувства и эмоции другим участникам игры во время игрового взаимодействия

Исследователь (взрослый): Теперь все перевернулось.  
Ребенок (DP): Задом наперед?  
Исследователь (взрослый): Да, теперь всё в этом лесу вверх дном.  
Девочка ((MC): О да, смотрите, я иду не вперед, а задом наперед.  
Дети: Все дети начали идти задом наперед.  
Мальчик (HS): И мои носки уже не на ногах, а на руках.  
Дети: Смеются. Мальчик (SB): Это прикольно.  
Мальчик ((JD): А я не думаю, что это забавно.  
Ребенок (HS): Мои ножки мерзнут, мы должны что-то сделать с большим злым волком.  
Девочка (KC): Мы должны что-то сделать с тем волшебным заклинанием, которое наложил на нас большой злой волк.  
Ребенок (JD): А что мы можем сделать?  
Ребенок (CI): Не знаю.  
Ребенок (JL): Не знаю вообще, можем ли мы что-то сделать.  
Ребенок (AL): У меня идея.  
Девочка (AD): Какая у тебя идея, поросенок?  
Ребенок (AL): давайте предположим, что волк любит музыку.  
Исследователь (взрослый): Я собираюсь съесть этих поросят.  
Мальчик (JD): Этот большой злой волк меня пугает.  
Девочка (KG): Пойдем со мной, поросенок JD.  
Девочка (MV): А что, если мы сыграем на волшебной флейте, чтобы волк был счастлив.  
Ребенок (AI): Можно играть и на волшебной гитаре.  
Девочка (EC): Думаю, что волку нравится зеленый цвет.  
Девочка (MV): Я могу сделать волшебный инструмент, чтобы очаровать большого злого волка, потому что все и так задом наперед (все наоборот).  
Девочка (MC): Мы продолжаем идти задом наперед.  
Девочка(KC): Как насчет того, чтобы мы все одновременно заиграли на наших музыкальных инструментах и чтобы это звучало красиво.  
Исследователь (взрослый): мне нравится этот мотив (ля ля ля).  
Девочка (MV): Волку нравится музыка.  
Ребенок (HS): Но мы продолжаем двигаться задом наперед.  
Девочка (AD): Надо сделать что-то более сильное, чтобы покончить с большим злым волком, нужно обратное заклинание.  
Девочка (EC): Я знаю, — мы можем применить маленькую заколдованную бутылочку с сердечками, я ее сейчас нарисую. Эта маленькая бутылочка защитит нас от чар волка.  
Девочка (MV): Да, всё пригодится. И я смогу ходить нормально.  
Мальчик (HS): Да, и у меня носки вернутся на ноги.  
Ребенок (AI): Это сработало. Девочка (EC): Это та маленькая бутылочка с волшебными сердечками так подействовала на волка, что он стал хорошим?

Исследователь (взрослый): (начинает прыгать и обнимать поросят) Я очень хочу кушать!  
Девочка (MV): Да, теперь волк больше не свирепый, он просто маленький хороший волчонок.  
Девочка (AD): Волчонок, мы приглашаем тебя поесть мороженого.  
Ребенок (CI): Я тоже проголодался.  
Ребенок (HS): Я готовлю мороженое на всех (имитирует действия).  
Ребенок (AI): Это мороженое очень вкусное.  
Анализ полученных результатов показал, что с помощью графических средств восприятия дети смогли выразить игровой опыт конкретным образом, придавая большее значение решениям, которые они сами принимали во время игры (табл. 5).  
Детям был необходим взрослый для установления определенных и точных соотношений между ролями и действиями исполнителей, словесно и через изображение; это их увлекало и давало возможность расширить и усложнить сюжет и ролевые действия. Дети поняли смысл своих ролевых действий в игре, что привело к появлению новых действий. Действия с конкретными предметами трансформировались в действия символические и образные, а затем в действия, входившие в структуру ролевого персонажа.  
Например, дети идентифицировали различные реальные предметы (стаканы), затем определяли действия, которые они могли бы с ними совершать (пить из стакана сок или представлять, что стакан волшебный, а внутри находятся специальные порошки, превращающие реального ребенка в воображаемого зверя), затем они определили, что могут выполнять действия с очками, относящиеся к другим ролям (например, фея использует очки, чтобы дать детям заколдованного замка цветные волшебные зелья в каждом стакане и чтобы кошка не съела зуб лешего). Это означает, что в начале смысл игры был сосредоточен на действиях с реальными предметами и с заменителями предметов, затем смысл перешел на отношения с другими детьми, затем смысл основывался на творческом осмыслении отношений своего персонажа с другими, с учетом правил [15]. В табл. 6 показаны трансформации элементов игры с социальными ролями в пост-тесте.

## Обсуждение

В рамках внутриигровых действий, в ролевых социальных ситуациях со значительной эмоциональной вовлеченностью участников дети, как субъекты собственной психологической деятельности, учатся рефлексивно-творчески использовать символические средства на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях. В эксперименте использование реальных объектов одинаково трансформировалось в использование заменителей объектов и использование воображаемых объектов. Сюжет игры расширялся за

Таблица 5

Пример последовательности символов, графически отражающих сценарий спектакля «Поросята строят дом»

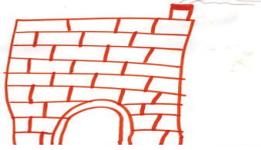
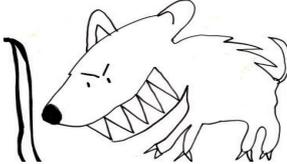
 Символ строящегося дома Девочка MV	 Символ большого злого волка, старающегося проникнуть в дом маленьких поросят через дверь
 Символ персонажа, вступающего в борьбу со злым волком, когда он старается проникнуть в домики поросят Ребенок AI	 Символы музыкальных инструментов для зачаровывания большого злого волка Групповой совместный рисунок детей MV и AI
 Символ заколдованной бутылочки, превратившей злого волка в хорошего и доброго Девочка ЕС	 Символ воображаемого мороженого Ребенок AD

Таблица 6

Трансформация элементов в игре с социальными ролями

Элементы социальной ролевой игры	Pre-test (до вмешательства)	Post-test (после вмешательства)
Роль	Нестабильная вовлеченность в роль	Глубокая эмоциональная погруженность детей в свои роли
Правила	Трудности принятия правил, тенденция к импульсивным действиям	Правила принимаются как путь к взаимодействию в проживаемом сценарии и восприятию окружающего мира
Пользование символическими средствами	Трудности в пользовании разнообразными символическими средствами открыто и творчески на уровнях: материализованном, перцептивном, вербальном  Трудности в предложении и поддержании активной работы с символами	В наличии ресурс креативности и поддержания различных воображаемых ситуаций. Использование нарративного языка для проигрывания реальных и воображаемых событий  Использование символических средств на материализованном, перцептивном и вербальном уровнях способствовало развитию сознательной деятельности, поскольку позволяло детям направлять свои действия на поставленную цель с учетом интерактивных игровых социальных отношений с другими персонажами в сценариях

счет того, что использование реальных предметов и их заместителей постепенно сворачивалось и в игре все

чаще использовались речевые символы и действия, что позволило создать на последней стадии вмешательства

повествовательные сюжетно-тематические ситуации, в которых просматривались даже приключенческие и фэнтезийные темы, как это сформулировано у Хаккарайнен и Бредиките [20]. Этим символическим средствам дети придавали надлежащее значение и смысл, что является показателем развития произвольной деятельности, как утверждает Леонтьев [3]. Кроме того, наблюдаемые факты позволяют предполагать формирование новых мотивов на каждом этапе игры с социальными ролями как результат их ориентации на словесно-материализованную поддержку участвующего взрослого, что приводило к подвижкам в психическом развитии группы детей в целом [4]. Ориентирующие воздействия взрослых и постоянное общение их с детьми во время игры с социальными ролями позволили детям научиться использовать различные символические средства, соответствующие целям игры, и свободнее выражать свои мысли в соответствии со сценарием каждой игры [8]. В игре с социальными ролями развивалось аффективное и вербальное общение; детская вербальная активность проявлялась, приобретая произвольный характер. Это означает, что игра с социальными ролями с использованием символических средств позволила эффективнее развивать межличностные отношения доверия, терпения и сопереживания и формировать эти личностные качества у каждого участника в отдельности, определяя общую атмосферу отношения каждого игрока к остальным. Языковой ресурс взрослого помог отрегулировать действия детей-участников игры в использовании различных рефлексивных символических средств.

Дети изменили свое отношение к доставшейся им роли, которую они представляли, все более принимая во внимание значение каждой роли и соответствующих ролевых действий по мере прохождения сеансов вмешательства. В качестве средства обозначения действий дети использовали язык (словесные выражения). Вначале дети использовали язык как средство общения с другими персонажами. В дальнейшем они использовали его уже как средство регуляции поведения (словесно планировали действия с предметами, их заместителями или с воображаемыми предметами). Действия усложнялись по мере того, как дети сознательно отождествляли ролевые действия других персонажей со своей ролью, что позволяло им дистанцироваться и выполнять свои ролевые действия наилучшим образом, в полной мере представляя изображаемый персонаж [15]. Развитие самосознания ребенка, его собственной позиции относительно роли и отношений с окружающими является результатом усложнения действий в игре, как полагает Эльконин [6].

Согласно Эльконину [9], роль и действия, связанные с ролью в плане их исполнения, составляют единство игры, и в любой роли аффективно-мотивационные стороны деятельности представлены в неразрывном единстве. Сам факт принятия позиции персонажа и взятия на себя определенной роли, прочувствованность того, что персонаж делает и говорит, приводил

ребенка к появлению поведения, которое как бы «поднималось» над его траекторией развития, выходило за ее рамки; такие эффекты позволяют нащупать контуры зоны ближайшего развития [15].

Правила не возникали в сценарии игры с социальными ролями произвольно, а появлялись в соответствии с воссоздаваемыми в пьесе воображаемыми ситуациями. Правила не появились с самого начала игры, а возникли, когда дети понимали свои роли, когда у них возникала потребность в общении с другими участниками и когда дети хотели, чтобы игра продолжалась дальше. По мере развития игры возникало все больше внутренних игровых правил и тем больше расширялось поле игровых аспектов: взаимоотношений персонажей, приписываемых игрушке значений и преемственности в развертывании событий [20; 27], а также изобретение и введение новых предметов и воображаемых ситуаций.

Вначале, на этапе игры с использованием предметов, интерес детей был направлен именно на предметы, в дальнейшем он был направлен на социальные отношения, что позволило детям эффективно развиваться в конкретных условных ситуациях, возникших по сценарию игры. Тем самым отношения с окружающими людьми у детей изменились, потому что участники научились разрешать конфликты.

Также было отмечено, что дети в игре научились осуществлять действия в овеществленном, перцептивном и словесном плане в соответствии с ролью, которую они исполняли, через установление совместных целей, переподчинение мотивов (они трансформировались из внешних во внутренние), опосредование правил (с использованием материализованных, перцептивных и вербальных средств с учетом темы и замысла игры) и через соблюдение моральных правил (уважение к точке зрения других, доброта, разумный эгоизм), что дало возможность регулировать собственное поведение, развивать навыки создания и поддержания отношений, разрешения конфликтов, процесса общения, инициативы и согласования смыслов.

Одной из особенностей волевого компонента у детей принято считать его сознательный характер, как отмечает Смирнова [5]. Осознание действия (внешнего и внутреннего) выражалось с помощью языка, что позволяло осуществлять самоконтроль посредством организации и планирования действий [29]. Другая особенность относится к связи мотива (конкретизации потребности в деятельности) с целью, что, по Леонтьеву [3], является основной характеристикой произвольной деятельности. По мере прохождения интервенционных сеансов, на каждом этапе игры, дети начинали вести себя вне зависимости от конкретных обстоятельств, но начинали ориентироваться на собственные цели, т. е. происходило установление иерархии между мотивами, как объясняет эти наблюдения Божович [8]. Это выражалось в возможности выбора ролей, игровых сюжетов, символических средств и воображаемых ситуаций, а также в возникшей потребности участво-

вать в активном установлении социальных связей с другими. Содержание мотивов соответствовало социальным отношениям, которые дети устанавливали с другими игроками и их персонажами. Они стали внимательно относиться к тому, что говорили и делали во время игры с социальными ролями.

Кроме того, под руководством взрослых дети научились осознавать коллективные мотивы игры, устанавливая отношения эмоциональной взаимности с другими ролями в каждой игровой теме. Также было выявлено, что дети научились формировать намерения, направленные на социальные отношения. Оказалось, что когда у детей возникало собственное желание максимально проявить себя в каждом действии, соответствующем представляемым ролям, они совершали это действие произвольно, как утверждает Эльконин [6]. В начале игры мотивы задавал взрослый, позже совместные мотивы стали рассматривать сами дети.

На каждом игровом занятии детям давали возможность рассказать о том, что им нужно для игры (предметы, заменители предметов, роли, действия, правила, воображаемые ситуации, детали, соответствующие сценариям, которые им могут понадобиться); этот момент служил частью планирования и предшествующим вдумчивого использования символических средств. Планирование является одним из существенных компонентов рефлексивного интенционального поведения в игре, как полагают Бодрова, Гермерот и Леонг [7]. Планирование осуществлялось устно и посредством рисунков, что позволяло детям проецировать детали воображаемых ситуаций для разрешения ситуаций проблемных.

Было замечено, что в ходе вмешательства дети стали заменять одни потребности на другие, что продвигало их психическое развитие, поскольку позволяло ставить перед собой мотивирующие, т. е. аффективно заряженные, цели. Распределение ролей с самого начала вмешательства производилось случайным образом, — так реализовывалось руководство детьми за счет использования внешних средств [27].

## Заключение

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что формирование личности ребенка в дошкольном возрасте определяется соотношением между местом, которое он занимает в доступной ему системе человеческих отношений (и, следовательно, между

соответствующими предъявляемыми требованиями) и уже сформировавшимися в результате предыдущего опыта психологическими особенностями, как полагает Божович [8, с. 142].

Также можно сказать о том, что, исполняя в игре разные роли, дети узнавали о различных сторонах человеческих отношений и их значении в жизни, начинали размышлять о мире и о себе. Это означает, что игра с социальными ролями позволяет детям начать сознательно воздействовать на окружающую их действительность, преобразовывать ее и преобразовывать себя, как считает Божович [8]. Предполагается, что эти изменения произошли потому, что символические средства служили формализации и регуляции игровой деятельности [27]. Сначала эти средства предлагались со стороны взрослого, а затем дети придавали тем же средствам другой смысл и самостоятельно и инициативно использовали их в игре. Это означает, что символические средства требуют поведения не свободного, а конкретного и весьма целенаправленного по характеру, соответствующего действиям тех персонажей, которые присутствуют в каждой конкретной игровой воображаемой ситуации.

Точно так же и в дошкольном возрасте символическая функция при использовании на более высоком уровне приводит ребенка к изменению социальной активности и личности, а также к формированию аффективных связей с другими участниками игры. Эта аффективная связь способствовала развитию эмоциональной сферы, что обеспечивало сбалансированное общее развитие личности. Игровая деятельность представлялась как деятельность организованная и направляемая, в отличие от взгляда на свободу и свободное взаимодействие как на лучшую форму психологического развития. Спланированная, организованная и управляемая взрослыми игра с социальными ролями в перспективе формирует глубокую аффективную коммуникацию и сотрудничество в группе детей дошкольного возраста [10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 22; 25; 27].

В этом исследовании было установлено, что в игре с социальными ролями деятельность ребенка трансформировалась; она из детерминированной приказом взрослого (совместное действие между людьми) превратилась в действие, регулируемое самим ребенком [23]. Это стало основной характеристикой произвольной деятельности и представления об эффективном использовании тех средств, с которыми ребенок взаимодействовал в данной ролевой игре.

## References

1. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu: uchebnoe posobie. 4-e izdanie [Introduction to psychology: textbook. 4th edition]. Moscow: Vysshaya shkola, 2002. 336 p. (In Russ.).
2. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Activity, consciousness, personality. Moscow: Politizdat]. Moscow: Politizdat, 1975. 304 p. (In Russ.).
3. Leont'ev A.N. Psikhologicheskie voprosy formirovaniya lichnosti rebenka v doshkol'nom vozraste [Psychological issues of the formation of the child's personality in preschool age]. In Leont'ev A.N. (ed.), *Problemy razvitiya psikhiki* [Problems

- of the development of the psyche*]. Moscow: Izdatel'ctvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1959, pp. 446—457. (In Russ.).
4. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogeny of communication] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Pedagogika, 1986. 144 p. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042> (Accessed 15.06.2022). (In Russ.).
  5. Smirnova E.O., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' u sovremennykh doshkol'nikov [Game and arbitrariness among modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2004, Vol. 1, pp. 91—103.
  6. El'konin D.B. Razvitie lichnosti rebenka-doshkol'nika [Development of the personality of a preschool child]. In A.V. Zaporozhtsa, D.B. El'konina (eds.), *Psikhologiya lichnosti i deyatel'nosti doshkol'nika [Psychology of personality and activities of a preschool child]*. Moscow: Prosveshchenie, 1965, pp. 254—295. (In Russ.).
  7. Bodrova E., Germeroth C., Leong D. Play and Self-Regulation [Elektronnyi resurs]. *American Journal of Play*, 2013. Vol. 6, no. 1, pp. 111—123. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> (Accessed 15.06.2022).
  8. Bozhovich L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil : Investigaciones psicológicas [Elektronnyi resurs]. La Habana: Pueblo y educación, 1981. 387 p. URL: <http://www.worldcat.org/oclc/84678323> (Accessed 15.06.2022).
  9. Elkonin D.B. Psicología del juego. Madrid: Aprendizaje visor, 1980. 288 p.
  10. González-Moreno C.X. Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 2017. Vol. 17, no. 2, pp. 43—60. DOI:10.18270/chps.v17i2.2100
  11. González-Moreno C.X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2015. Vol. 63, no. 2, pp. 235—241. DOI:10.15446/revfacmed.v63n2.47983
  12. González-Moreno C.X. Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2022. Vol. LII, no. 1, pp. 299—320. DOI:10.48102/rlee.2022.52.1.478
  13. González-Moreno C.X. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar. *Revista Obutchnie*, 2021. Vol. 5, no. 1, pp. 18—42. DOI:10.14393/OBv5n1.a2021-60584
  14. González-Moreno C.X. La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2018. Vol. 10, no. 2, pp. 75—101. DOI:10.17533/udea.rp.v10n2a04
  15. González-Moreno C.X. El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares [The play of social roles as a means of training the symbolic function in preschool children]: Doctoral thesis: Interinstitutional Doctorate in Education. Puebla, Mexico: Iberoamerican University of Puebla, 2016.
  16. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 2016. Vol. 8, no. 2, pp. 49—70. DOI:10.17533/udea.rpsua.v8n2a04
  17. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares. *Pensamiento Psicológico*, 2015. Vol. 13, no. 2, pp. 79—94. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs
  18. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil [Elektronnyi resurs]. *Tesis Psicológica*, 2014. Vol. 9, no. 2, pp. 58—79. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf> (Accessed 15.06.2022).
  19. Hakkarainen P. Development of motivation in play and narratives [Elektronnyi resurs]. In Blenkinshop S. (ed.), *The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009, pp. 64—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=lrQLBwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA64#v=onepage&q&f=false> (Accessed 15.06.2022).
  20. Hakkarainen P., Bredikyte M. How play creates the zone of proximal development [Elektronnyi resurs]. In Robson S., Flannery S. (eds.), *The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding*. New York: Routledge, 2014, pp. 31—42. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315746043-5> (Accessed 15.06.2022).
  21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Strong foundation through play based learning [Elektronnyi resurs]. *Psychological Science & Education*, 2010. Vol. 15, no. 3, pp. 58—64. URL: [https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu\\_2010\\_n3\\_Hakkarainen\\_Bredikyte.pdf](https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu_2010_n3_Hakkarainen_Bredikyte.pdf) (Accessed 15.06.2022).
  22. Hakkarainen P., Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning [Elektronnyi resurs]. *Cultural-historical psychology*, 2008. Vol. 4, pp. 2—11. URL: [https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen_full.shtml) (Accessed 15.06.2022).
  23. Luria A.R. Las funciones corticales superiores del hombre (3rd ed.). Mexico: Fontamara, 2015. 736 p.
  24. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 2016. Vol. 64, no. 2, pp. 257—265. DOI:10.15446/revfacmed.v64n2.52995
  25. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years [Elektronnyi resurs]. In Bruce T., Hakkarainen P., Bredikyte M. (eds.), *The Routledge International Handbook Early Childhood Play*.

London and New York: Routledge, 2017, pp. 108—124. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315735290-12> (Accessed 15.06.2022).

26. Solovieva Y., González-Moreno C.X., Quintanar L. Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools. *British Journal of Education, Society & Behavioral Science*, 2016. Vol. 15, no. 3, pp. 1—13. DOI:10.9734/BJESBS/2016/24459

27. Solovieva Y., Quintanar L. La actividad de juego en la edad preescolar. Mexico: Trillas, 2012. 142 p.

28. Talizina N.F. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza [Elektronnyi resurs]. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. 383 p. URL: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod\\_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf) (Accessed 15.06.2022).

29. Vygotski L.S. Obras escogidas. Vol III. Problemas del desarrollo de la psique Madrid Visor, 1995. 381 p.

### Литература

1. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Высшая школа, 2002. 336 с.

2. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.

3. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. С. 446—457.

4. Лусина М.И. Проблемы онтогенеза общения [Электронный ресурс] / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР. М.: Педагогика, 1986. 144 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10042> (дата обращения: 15.06.2022).

5. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91—103.

6. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника // Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М.: Просвещение, 1965. С. 254—295.

7. Bodrova E., Germeroth C., Leong D. Play and Self-Regulation [Электронный ресурс] // American Journal of Play. 2013. Vol. 6. № 1. P. 111—123. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016167> (дата обращения: 15.06.2022).

8. Bozhovich L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil : Investigaciones psicológicas [Электронный ресурс]. La Habana: Pueblo y educación, 1981. 387 p. URL: <http://www.worldcat.org/oclc/84678323> (дата обращения: 15.06.2022).

9. Elkonin D.B. Psicología del juego. Madrid: Aprendizaje visor, 1980. 288 p.

10. González-Moreno C.X. Actividad comunicativa interactiva en una experiencia de juego grupal con niños en edad preescolar // Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. 2017. Vol. 17. № 2. P. 43—60. DOI:10.18270/chps.v17i2.2100

11. González-Moreno C.X. Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares // Revista de la Facultad de Medicina. 2015. Vol. 63. № 2. P. 235—241. DOI:10.15446/revfacmed.v63n2.47983

12. González-Moreno C.X. Importancia del juego temático de roles sociales en la edad preescolar // Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2022. Vol. LII. № 1. P. 299—320. DOI:10.48102/rlee.2022.52.1.478

13. González-Moreno C.X. Juego de roles sociales, función simbólica y desarrollo de la personalidad en la edad preescolar // Revista Obutchénie. 2021. Vol. 5. № 1. P. 18—42. DOI:10.14393/OBv5n1.a2021-60584

14. González-Moreno C.X. La situación imaginaria como elemento esencial del juego de roles sociales en la edad preescolar // Revista de Psicología Universidad de Antioquia. 2018. Vol. 10. № 2. P. 75—101. DOI:10.17533/udea.rp.v10n2a04

15. González-Moreno C.X. El juego de roles sociales como medio de formación de la función simbólica en niños preescolares [The play of social roles as a means of training the symbolic function in preschool children]: Doctoral thesis. Interinstitutional: Doctorate in Education. Puebla, Mexico: Iberoamerican University of Puebla, 2016.

16. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Impacto del juego de roles sociales en la formación de la función simbólica en preescolares // Revista de Psicología Universidad de Antioquia. 2016. Vol. 8. № 2. P. 49—70. DOI:10.17533/udea.rpsua.v8n2a04

17. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones materializadas en preescolares // Pensamiento Psicológico. 2015. Vol. 13. № 2. P. 79—94. DOI:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.iafs

18. González-Moreno C.X., Solovieva Y. Propuesta de método para el estudio de la formación de la función simbólica en la edad infantil [Электронный ресурс] // Tesis Psicológica. 2014. Vol. 9. № 2. P. 58—79. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/1390/139039784005.pdf> (дата обращения: 15.06.2022).

19. Hakkarainen P. Development of motivation in play and narratives [Электронный ресурс] // The Imagination in Education: Extending the Boundaries of Theory and Practice / Ed. S. Blenkinshop. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2009. P. 64—79. URL: <https://books.google.ru/books?id=IrQLBwAAQBAJ&lpg=PP1&hl=ru&pg=PA64#v=onepage&q&f=false> (дата обращения: 15.06.2022).

20. Hakkarainen P., Bredikyte M. How play creates the zone of proximal development [Электронный ресурс] // The Routledge International Handbook of Young Children's Thinking and Understanding / Eds. S. Robson, S. Flannery. New

York: Routledge, 2014. P. 31—42. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315746043-5> (дата обращения: 15.06.2022).

21. Hakkarainen P., Bredikyte M. Strong foundation through play based learning [Электронный ресурс] // Psychological Science & Education. 2010. Vol. 15. № 3. P. 58—64. URL: [https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu\\_2010\\_n3\\_Hakkarainen\\_Bredikyte.pdf](https://psyjournals.ru/files/31250/psyedu_2010_n3_Hakkarainen_Bredikyte.pdf) (дата обращения: 15.06.2022).

22. Hakkarainen P., Bredikyte M. The zone of proximal development in play and learning [Электронный ресурс] // Cultural-historical psychology. 2008. Vol. 4. P. 2—11. URL: [https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen\\_full.shtml](https://psyjournals.ru/en/kip/2008/n4/Hakkarainen_full.shtml) (дата обращения: 15.06.2022).

23. Luria A.R. Las funciones corticales superiores del hombre (3rd ed.). Mexico: Fontamara, 2015. 736 p.

24. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Indicadores de adquisición de la función simbólica en el nivel de acciones verbales en preescolares // Revista de la Facultad de Medicina. 2016. Vol. 64. № 2. P. 257—265. DOI:10.15446/revfacmed.v64n2.52995

25. Solovieva Y., González-Moreno C.X. Introducing social role-play to Colombian children 5-6 years [Электронный ресурс] // The Routledge International Handbook Early Childhood Play / Eds. T. Bruce, P. Hakkarainen, M. Bredikyte. London and New York: Routledge, 2017. P. 108—124. URL: <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315735290-12> (дата обращения: 15.06.2022).

26. Solovieva Y., González-Moreno C.X., Quintanar L. Developmental Analysis of Symbolic Perceptual Actions in Preschools // British Journal of Education, Society & Behavioral Science. 2016. Vol. 15. № 3. P. 1—13. DOI:10.9734/BJESBS/2016/24459

27. Solovieva Y., Quintanar L. La actividad de juego en la edad preescolar. Mexico: Trillas, 2012. 142 p.

28. Talizina N.F. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza [Электронный ресурс]. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. 383 p. URL: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod\\_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4905269/mod_resource/content/2/LIVRO%20TEORIA%20DE%20LA%20ACTIVIDAD%201.pdf) (дата обращения: 15.06.2022).

29. Vygotski L.S. Obras escogidas. Vol III. Problemas del desarrollo de la psique Madrid Visor, 1995. 381 p.

#### **Information about the authors**

Claudia-Ximena González-Moreno, Interinstitutional Doctorate in Education, Universidad Iberoamericana de Puebla, Mexico; Specialist in Children's and Youth Literature and Master in Education with emphasis on cognitive development, creativity and learning in educational systems, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Speech therapist, National University of Colombia; Pontificia University Javeriana, Bogota, Colombia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: [clauxigo@hotmail.com](mailto:clauxigo@hotmail.com)

Yulia Solovieva, Doctor of Psychology, Professor-Researcher at the Faculty of Psychology, Autonomous University of Puebla; Professor-Researcher at the Faculty of Sciences for Human Development, Autonomous University of Tlaxcala, Mexico; Doctor Honoris Causa; National University of Peru, Peru; Autonomous University of Puebla, Mexico, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: [aveivolosailuy@gmail.com](mailto:aveivolosailuy@gmail.com)

#### **Информация об авторах**

Гонзалес-Морено Клавдия-Химена, обладатель Межведомственной докторской степени в области образования, Ибероамериканский университет Пуэблы, Мексика; специалист в области детской и юношеской литературы и магистр образования со специализацией в области когнитивного развития, творчества и обучения в образовательных системах, Папский университет Ксавериана, Колумбия; Логопед, Национальный университет Колумбии, Папский университет Ксавериана, Богота, Колумбия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8099-8605>, e-mail: [clauxigo@hotmail.com](mailto:clauxigo@hotmail.com)

Соловьева Юлия, доктор психологических наук, профессор-исследователь факультета психологии, Автономный университет Пуэблы; профессор-исследователь факультета наук о развитии человека, Автономный университет Тласкала, Мексика; почетный доктор, Национальный университет Перу; Автономный университет Пуэблы, Мексика, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5610-1474>, e-mail: [aveivolosailuy@gmail.com](mailto:aveivolosailuy@gmail.com)

Получена 31.03.2022

Received 31.03.2022

Принята в печать 08.06.2022

Accepted 08.06.2022