

Влияние взрослого на символическую игру детей раннего возраста

Т.В. Ермолова

*кандидат психологических наук, зав. кафедрой зарубежной и русской филологии
Московского городского психолого-педагогического университета, Москва*

Г.А. Данилова

*старший преподаватель кафедры зарубежной и русской филологии
Московского городского психолого-педагогического университета, Москва*

В статье анализируются современные подходы к определению роли взрослого в развитии игровой деятельности детей и приводятся данные экспериментальных исследований о родительско-детской игре с точки зрения социокультурных влияний. В ней обсуждаются пути прямого и опосредованного влияния родителей на символическую игру детей, рассматриваются источники индивидуальных и кросс-культурных различий в объеме и качестве родительско-детской символической игры, а также приводятся гендерные различия игрового поведения отцов и матерей. Основной упор в статье делается на символическую игру как обеспечивающую полноту и своевременность когнитивного, эмоционального и социального развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: символическая игра, игровые стратегии, родительско-детская игра, когнитивное развитие.

ВВЕДЕНИЕ

Даже при беглом знакомстве с научной литературой, посвященной детской игре, можно отметить, что взрослый как игровой партнер ребенка далеко не сразу стал объектом научного анализа, а его роль в игровой активности чаще всего анализировалась с точки зрения непрямого влияния на игровую активность малыша. До сих пор в науке встречаются противоречивые данные об эффективности взрослого в качестве равноценного соучастника детской игры, способствующего развитию самой игры, а не реализующего в игровой форме учебные, когнитивные или практические цели. Причиной может быть то, что теория иг-

ры сама по себе претерпевала существенные изменения от начала прошлого века до наших дней.

В зарубежной психологии, в частности в психоаналитической теории, доминирует представление, что игра формируется в ходе индивидуальной, а не социальной активности. Описанное Фрейдом поведение полуторагодовалого мальчика, играющего с деревянным колесиком, подвешенным на нитку, интерпретируется им как формирование идеи об исчезновении и появлении вновь, а сам процесс описывается как одиночная игра в мире символов, которая придает форму индивидуальным запросам ребенка: «... каждый ребенок в игре ведет себя как автор произведения, в ней он

создает свой собственный мир, или, скорее, преобразует предметы реального мира и использует их по-своему, так как ему больше нравится» [9, с. 143]. Игра рассматривается им как проявление несогласованности между побуждениями ребенка в отсутствии сформированного супер-эго, а у более старших детей как социально допустимый способ объективации (проявления) своих побуждений.

В когнитивной психологии игра долгое время рассматривалась преимущественно как процесс постепенного присвоения реалий окружающей действительности, познать и принять которую сразу и в полном объеме ребенок не может, а ее транзактные свойства практически не исследовались. Erikson [7] в основном подчеркивал защитные функции игры в процессе экстернализации и замещения при конфликте детских побуждений и желаний. Peller [21] описывал игру как способ компенсации в случае тревоги и отсутствия конкретных умений. Об игре как выполняющей преимущественно адаптивные и защитные функции говорила и Анна Фрейд.

В отечественной психологии в рамках культурно-исторической концепции социальная направленность игровой активности ребенка подчеркивалась всегда [6]; [26], однако и в ней анализ игровых стратегий взрослого как равноценного игрового партнера ребенка практически не осуществлялся. Участие взрослого в игровой активности чаще всего рассматривалось как важнейшее условие общего развития ребенка, а сама игра как максимально приспособленная к возможностям малыша учебно-воспитательная ситуация. Неравноправность ребенка и взрослого в игре подчеркивалась как обеспечивающая передачу культурного

опыта от старшего партнера к младшему с целью своевременного интеллектуального и личностного развития последнего.

В зарубежной психологии, начиная с работ D.W. Winnicott [27], появляются исследования игры с точки зрения отношений между игровыми партнерами, а об игре начинают говорить как о процессе, имеющем выраженный социальный характер, в ходе которой создаются условия для формирования близости между ребенком и матерью. С появлением этого подхода ученые начали активно изучать роль взрослого в возникновении у ребенка способности к символизации, а также адаптивные и креативные возможности символической игры. В начале XXI века исследователи постепенно приходят к выводу, что у ребенка имеется врожденная чувствительность к диалогичности в коммуникации и игре, что позволяет родителям уже в раннем детстве налаживать игровые контакты с детьми [25].

В то же время и Winnicott и многие его последователи утверждают, что игра не является спонтанно возникающей у детей способностью, а является продуктом совместного действия ребенка и взрослого, причем роль взрослого в возникновении детской игры является решающей [27]. Например, способность к символизации у детей тесно связана с таким качеством матери, как отзывчивость, и именно отзывчивость взрослого способна придавать детской игре в более зрелом возрасте адаптивные и креативные свойства. Неспособность взрослого оказывать ребенку поддержку в иницируемых им действиях может не только затормозить развитие собственно символической игры, но и вызвать напряженность в отношениях ребенка с родителями, внутренний конфликт [28].

Одним из наиболее важных свойств игры, которое отмечают современные зарубежные исследователи, является ее потенциальная способность объективировать чувства ребенка и его состояния, которые он в определенном возрасте еще не способен выразить словами. Способность взрослого «наделять значением» различные эмоциональные состояния ребенка и «возвращать» их ему в форме дифференцированных реакций, в том числе игровых, превращает маму или замещающего ее взрослого в абсолютно незаменимого партнера по взаимодействию и формирует сильную зависимость ребенка от старшего партнера [27, с. 596]. Она дает ребенку ощущение, что слышат и понимают.

В то же время в литературе остаются крайне слабо освещенными вопросы адекватных родительских стратегий в игровом взаимодействии с детьми и особенности прямого и косвенного влияния взрослого на игровую активность ребенка, хотя продуктивные попытки в этом направлении предпринимаются как в отечественной, так и в зарубежной психологии [1]; [12]; [17]; [20]; [3]; [19].

Глобальные экологические, экономические и демографические изменения в мире приводят к изменению социального института семьи: увеличению количества нуклеарных семей и как следствие к сужению гендерного и возрастного диапазона взрослых и сиблингов, с которыми ребенок может взаимодействовать; вынужденному участию матери в финансовой поддержке семьи, приводящему к сокращению времени, отводимого на игровое взаимодействие с ребенком; интерференции мультимедийных технологий в традиционную игру детей. Это ставит ученых перед необходимостью вновь

обратиться к проблеме участия взрослого в игровой активности ребенка и разработать эффективные стратегии взаимодействия ребенка и взрослого в ситуации дефицита общения и сужения круга игровых партнеров. Дополнительный интерес к этой проблеме придают: происходящие изменения в подходах к обучению и воспитанию детей с ограниченными возможностями здоровья (инклюзивное образование); поиск адекватных способов адаптации усыновленных детей к условиям семейного воспитания (иногда существенно отличающегося от предшествующих культурных условий жизни усыновленного ребенка), усилению психотерапевтической помощи кризисным семьям путем налаживания игровых взаимоотношений ребенка и взрослого [5]; [22]; [20].

В частности, получены данные, что игровые стратегии взрослого в играх с приемным ребенком или с ребенком, имеющим ограниченные физические или умственные способности, нуждаются в дополнительном исследовании с точки зрения их адекватности реальным запросам ребенка и его возрастным и индивидуальным возможностям. Такая попытка предпринималась в работе Henderson и его коллег [16]. В ней представлена специальная программа, направленная на развитие умений взрослого играть с приемным ребенком, и разработана шкала оценки эффективности игры взрослого и ребенка. Ее основным направлением служила позиция, что в игре ребенка и взрослого инициатива должна принадлежать младшему игровому партнеру, нельзя навязывать ему сюжет игры или захватывать управление игровым действием, роль взрослого, по мнению авторов, должна состоять в вы-

полнении функции рецепиента детских интенций с их последующим развитием и обогащением, но не с их изменением или полной отменой.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Значение родительско-детской символической игры в социо-культурном подходе

Символическая игра фиксируется в самых разных культурных сообществах. В последнее время ученые активно изучают культурные особенности символической игры. Эти исследования одновременно проявляют заинтересованность психологов в выявлении чувствительности игры к культурному контексту жизни ребенка, а с другой обогащают психологию знаниями, как культура и дети сосуществуют. Хотя игру часто воспринимают как универсальную по своим базовым характеристикам категории, ряд авторов предпринимают попытку рассмотреть игру ребенка как культурно опосредованную активность, способную принимать разнообразные формы в разных культурах [11]. Например, в исследовании Венди Хэйт и ее коллег [15] приводится сравнение символической игры у американцев ирландского происхождения и китайцев, проживающих в Тайване. В работе оценивались особенности игры в этих этнических группах с точки зрения ее универсальности, возрастных особенностей и особенностей, обусловленных культурными различиями. Было показано, что ирландские дети и китайские используют предметы в символической игре. Это подтверждает идею Выготско-

го [26] об универсальности предмета и действия с ним для формирования понятий. В обеих выборках игровая активность детей значимо коррелирует с особенностями возрастного развития детей, активизирует и улучшает инициативность детей в коммуникативной и предметной деятельности. В то же время в ирландских и китайских семьях наблюдаются различия в динамических траекториях социальной символической игры и символической игры с предметами.

Существующие теории игры, как правило, не рассматривают культурологические особенности детской символической игры и практически не рассматривают, каким образом культурные особенности игровой активности ребенка влияют на его возрастное развитие. Анализ игры с этой точки зрения требует учета целого комплекса экологических и идеологических факторов. Например, имеет ли ребенок доступ к игровым предметам и взрослым, во многом зависит от экологических факторов, в частности от экономических ресурсов, загруженности родителей на работе и т. д. Однако экологические факторы не могут в полном объеме определять вариативность поддержки взрослым символической игры ребенка. В частности, исследования показывают, что американцы ирландского происхождения, проживающие в одном из районов Чикаго в стесненных условиях малогабаритных квартир, похожих на условия китайских семей из Тайваня, все-таки иначе и значительно чаще, чем китайские родители, проецировали игровое поведение своим детям и, несмотря на стесненные материальные условия, гораздо чаще покупали им игрушки [14]; [15].

Взрослый и символическая игра ребенка

Многие психологи, занимающиеся проблемами развития, воспитатели дошкольных детских учреждений, игровые терапевты и в последнее время сторонники теории интервенции все чаще определяют символическую игру как особый контекст, который одновременно и отражает (проявляет) особенности развития ребенка, и обеспечивает само это развитие, а игру ребенка и взрослого оценивают как средство, с помощью которого взрослый может способствовать эмоциональному, социальному и когнитивному развитию малыша [3]; [23].

Ученые, принадлежащие к разным научным направлениям, склонны считать символическую игру потенциально насыщенным контекстом для возникновения и преобразования культурных знаков. В своей классической статье, посвященной игре, Л. Выготский описал поведение двух сестер, которые играли в то, что они сестры [26]. Он заметил, что в реальном общении дети вели себя, не задумываясь о ролевой стороне своих взаимоотношений, однако, приняв роли сестер в игре, они вынуждены были согласовывать свое поведение с общепринятым «сестринским» поведением. Таким образом, «То, что проходит незамеченным для ребенка в реальной жизни, в игре становится правилом поведения [26, с. 95].

Помимо того что в игре происходит изменение существующего культурного знака (значения), от момента появления родительско-детской игры в младенчестве [8] до наиболее зрелых форм социальной символической игры в дошкольном возрасте (*middle childhood*) [20], ее важнейшими компонентами являются

обновление, создание и модификация значений (знаков). Используя процедуру воплощения в другого, например, в родителя, ребенок не только глубже погружается в систему значений (знаков), но также меняет, комментирует и по-своему интерпретирует эти значения. Одна из точек зрения гласит: «Напряжение между мифами, навязанными, возникающими в результате контроля за характером их интерпретаций, и мифами, спонтанно используемыми, отражают два полюса диалектических отношений между индивидом и его культурой».

Посредством игры осуществляется социализация ребенка, его превращение в общекультурного индивида по мере того, как он приобретает только ему присущую индивидуальность с отчетливо выраженным личностным отношением к истории своей жизни и жизненным ценностям.

Такого рода подход характеризует символическую игру как своеобразный контекст, в котором маленькие дети постигают те или иные значения, заимствуя их из доступных социальных и культурных источников, пытаясь воспроизвести их или изобрести (придумать) свои собственные [5].

Таким образом, символическая игра является предпосылкой непрерывной и жизненно важной культурной активности, направленной на создание и преобразование значений. Эта игра может помочь в передаче и в создании культурных смыслов и в этом своем качестве существенно усиливает роль родительско-детской игры. В процессе родительско-детской символической игры (*pretend play*) дети взаимодействуют с более опытными партнерами, которые делятся с ними накопленным жизненным опытом.

По сути, игра является одним из контекстов, в котором ребенок, не обладающий властью над взрослым, взаимодействует с родителями почти на-равных в отношении эмоционально-значимых для них обоих ситуаций, в том числе содержащих такие проявления, как злость и агрессия. Эти интеракции могут стать инструментом, позволяющим создавать разнообразные культурные знаки, в том числе правила гармоничных межличностных отношений, помогающих интерпретировать и выражать эмоции [13].

2. Как родители способствуют становлению детской игры

Учитывая развивающее значение символической игры, а также ее преимущественно социальный характер, важно проследить, каким образом родители способствуют развитию символической игры, обучая малышей брать на себя роли и прививая им любовь к игре.

В ходе интервью некоторые родители спонтанно упоминали, что игровые переоплощения в совместной игре крайне важны для обучения детей ролевому поведению и иногда (даже неосознанно) поддерживали развитие игрового воображения у своих детей, используя самые разнообразные приемы прямой и косвенной стимуляции ролевого поведения.

В качестве прямого воздействия на становление символической игры родители могут вводить лишние формальные признаки образцы символической игры в общении с младенцами уже в конце первого года жизни [12]. В лонгитюдном наблюдении один из исследователей зафиксировал спонтанные попытки матери ввести символическую игру во

взаимодействие с детьми младенческого возраста, которые в силу возраста еще не были способны воспроизводить символические действия в повседневной жизни [2]. Например, мать могла использовать во время кормления ребенка горошины, двигая ими так, как будто они живые и здороваются с ее восьмимесячным ребенком.

Во-вторых, родители могут натолкнуть своих детей на мысль о возможности вообразить себя кем-либо. Еще в одном лонгитюдном наблюдении описывается, как обычно происходит такого рода научение. Двенадцатимесячная девочка играет с плюшевым мишкой и сопровождает свою игру вокализациями. Ее мама подсказывает ей: «Скажи: “Привет, Мишка”».

В-третьих, родители могут поощрять расширение репертуара символических действий. Мамы часто расширяют символическую игру своих детей, добавляя в нее новые темы [12]. Например, 2-летняя девочка указывает соломинкой для коктейля в сторону матери и говорит: «Это волшебная палочка». Ее мама подхватывает игру и добавляет: «Ой, ты превратила меня в лягушку!»

Исследования последних лет, выполненные в русле концепции Выготского о зоне ближайшего развития, показывают, что прямое участие взрослых в играх маленьких детей существенно усиливает их способность к воображению. Символическая игра ребенка с матерью длится дольше, она сложнее и разнообразнее, чем одиночная символическая игра, а сами маленькие дети охотно вставляют предложенные мамой сюжеты в свои символические игры [24].

Хотя данное исследование посвящено символической игре матери и ребен-

ка, имеются данные, что отцы также поощряют игровые перевоплощения своих малышей [10].

Гендерные особенности в игровых воздействиях родителей на игровое поведение детей

Исследования показали, что отцы в большей степени, чем матери, вовлекаются в собственно игровой контекст взаимодействия с ребенком, тогда как матери в большей степени реализуют для игры ситуацию ухода за ребенком. Отцы и матери различаются по количеству принимаемых на себя инициатив в игре, директивного и кооперативного взаимодействия, но практически не отличаются по характеру коммуникативных стратегий в игре с ребенком. Это, по мнению авторов, свидетельствует в пользу одного из положений теории социальных ролей, в котором говорится о нивелировании гендерных различий в определенных жизненных ситуациях. Исследования также показали существенные различия в модели поведения отцов и матерей в игровой ситуации, которые сводятся к тому, что отцам свойственна в большей степени инструментальная и оценочная модель, а матерям модель поведения, включающая сотрудничество и стремление продвигать малыша в его развитии. Отцы чаще выступают инициаторами игры и более директивны в игровой ситуации. Матери чаще отдают инициативу в игре ребенку и более внимательны к игровым запросам своих детей, в отличие от отцов, которым свойственно игнорировать желания детей в игре [17]. Существуют данные, что при наличии альтернативных игровых взаимо-

действий (с отцом и с матерью) ребенок быстрее овладевает схемой поведения, свойственного его полу, и гораздо чаще проецирует в игре характерные для пола ролевые формы поведения [18].

Данные, полученные итальянскими учеными, показали, что отцы и матери в равной степени могут дать ребенку то, что ему требуется в каждой конкретной игровой ситуации, и адекватно реагируют на игровую инициативу ребенка, однако в исследовании, посвященном игре детей с синдромом Дауна, были получены сведения, что только отцы успешно справляются с задачей перевода ребенка с этим заболеванием от изолированной к совместной символической игре. Игровое поведение отцов в большей степени обеспечивает когнитивное развитие детей с синдромом Дауна, увеличивает их исследовательскую активность и, в конечном счете, более позитивно сказывается на формировании у них символической функции [22].

Довольно часто в литературе встречаются упоминания, что отцы более активно занимают игровую позицию равного партнера, чем матери, и соответственно в большей степени влияют на формирование символической игры ребенка [24].

Отцы и матери в Европе и Америке, практически не имеющие различий в объеме и качестве участия в символических играх своих детей, а также в своих убеждениях в важности игры, тем не менее, различаются по характеру влияния этих убеждений на их игровое поведение. Те отцы, которые относительно часто вступают в игровые отношения со своими детьми, считают символическую игру забавой. Матери, также часто участвующие в символической игре своих детей, воспринимают ее как существенную

для детского развития активность, а свое партнерство в игре как важное условие развития ребенка. Причем между представлением матери о необходимой степени вовлеченности в символическую игру и качеством ее игрового поведения существует прямая зависимость; например, матери, которым нравится играть с ребенком, как правило, повышают уровень его игровых инициатив. Эти данные показывают, что объем и качество родительского участия в символической игре имеют прямую зависимость не только от их представлений об игре, но и от более широкого спектра практических действий и убеждений, например, таких, как роль отца и матери в воспитании и развитии маленького ребенка [24].

Методы косвенного воздействия родителей на становление символической игры

Родители могут оказывать и существенное косвенное влияние на развитие символической игры путем организации предметного и социального контекста детской игры, обеспечивая им место для игры, игровые предметы и стимулируя действия партнеров по игре [12]. Во многих литературных источниках ученые выражают мнение, что игровой предмет оказывает особое влияние на символическую игру детей. Авторы в частности называют игрушки «колышками, на которых висит вся детская игра». Они предполагают: «... поскольку человеческое воображение является достаточно интенсивным и сложным процессом, дети, судя по всему, ищут прочный, вещественный ориентир, с помощью которого им легче ориентироваться в вообража-

емых обстоятельствах. Точно так же, как язык позволяет выразить даже невнятные и сложные мысли, игрушка, вероятно, выполняет аналогичную функцию в игре [20]. Снабжая ребенка тематическими игрушками, копирующими реальные вещи, например, куклами, чайными сервизами, машинками и двигающимися объектами, родители косвенно формируют игру своего ребенка.

Однако последние эмпирические данные свидетельствуют о существенных культурных различиях в количестве игровых заместителей, которыми родители снабжают своих детей. Так, в одном из исследований получены свидетельства в пользу того, что символическая игра детей раннего и дошкольного возраста в Северной Америке вращается преимущественно вокруг тематических игрушек [12]. А, например, в Тайпее существенная часть детской символической игры вообще не включает объектов, но очень часто включает в свой состав общепринятые формы социального поведения, например, приветствие учителя, порядок обращения к людям разного положения и возраста и т. д. [15]. Высказывается предположение, что дети, растущие в обществе, менее ориентированном на материальные блага, «подвешивают» свою символическую игру на другие «колышки», такие как социальные ритуалы, или создают иные игровые формы, например физические или языковые.

Учет различий в количестве и качестве символической игры ребенка и взрослого

Родительско-детская игра, как правило, имеет позитивный эмоциональный заряд и коррелирует с привязаннос-

тью к матери, лишенной тревожности. Когда к трем годам ребенок становится умелым воплощением своих игровых замыслов, он и его родители уже знают, как активизировать совместные игровые действия, и в целом очень отзывчивы на игровые инициативы друг друга [4].

Данные наблюдений, однако, показывают, что хотя участие взрослых в игровых перевоплощениях детей довольно широко распространены, тем не менее, они не являются универсальным качеством родительно-детских отношений [15]. Потенциальное значение совместной символической игры взрослого с ребенком поднимает вопрос, как интерпретировать индивидуальные и кросс-культурные различия в количественных и качественных показателях родительно-детской игры.

Несомненно, некоторые различия обусловлены социальными и экономическими факторами, оказывающими влияние на особенности ухода за ребенком и занятость родителей [23]. Напряженный рабочий график родителей и (или) негативная реакция на игровые инициативы часто наблюдаются в таких странах, как Кения, Израиль, районы Южной (Анды) и Центральной Америки. Некоторые различия в развитии символической игры и ее разделенности с взрослым партнером могут возникать в случае дефектов физического развития, например, снижения слуха у ребенка, синдром Дауна и т. д. Они также могут определяться психическим статусом взрослого, например депрессией у матери [22].

Учет кросс-культурных и индивидуальных различий в родительно-детской символической игре требует также внимания к игровым средствам в разных

странах и у разных индивидов. Например, характер родительских представлений об игре задает границы, в пределах которых они интерпретируют игровой опыт, формулируют цели и стратегию социального развития своих детей. Именно характер родительских представлений, в какой мере игровое перевоплощение детей отражается на развитии у них умений и способностей, воспринимаемых ими как социально приемлемые, а также их мнение о важности участия взрослого в детской игре неизбежно влияют на то, будет ли их поддержка игровых инициатив ребенка разнообразной, прямой и/или косвенной.

Этнографические исследования свидетельствуют, что родители из среднего класса в Соединенных Штатах, Турции [11] и Китае [15] обычно расценивают игру как важное условие развития маленьких детей, а себя как подходящих для своих малышей игровых партнеров. А, например, в Японии акцент на символическую игру был сделан отчасти благодаря распространенному в Соединенных Штатах убеждению о важности игры для развития детей. И, наоборот, в Мексике и Италии матери не рассматривают игру в качестве существенного атрибута детского развития, а индейцы ряда племен в Южной Америке вообще считают игру чисто детским занятием и считают недостойным для взрослого участвовать в ней. В соответствии с этими убеждениями, как показывают наблюдения, проведенные в данных этносах, турецкие, китайские и американские матери участвуют в символических играх своих малышей, а мексиканцы, итальянцы и индейцы, живущие в племенах, участвуют в такого рода играх крайне редко или не участвуют вовсе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Родительско-детская символическая игра является потенциально богатым контекстом для социализации ребенка и присвоения им культурных смыслов. Родители могут способствовать развитию символической игры ребенка, обучая его игровому перевоплощению, вводя игровые образцы детям уже в конце младенческого возраста, поощряя их выход за пределы ситуативного поведения, поощряя их интерес к игре. Выявленное значение символической игры для развития маленьких детей и важность вклада родителей в становление символической

игры являются важными аргументами в пользу того, чтобы эта игра ребенка всячески поощрялась. Однако имеющиеся факты о кросс-культурных и моноэтнических различиях в объеме и качестве родительского участия в символической игре ребенка показывают, что эта активность имеет сложно структурированную взаимосвязь с другими формами родительского поведения, например специфика материнского ухода и воспитания в противовес исполнению этих обязанностей другими членами семьи, а также специфика представлений родителей об игре и их индивидуальные игровые предпочтения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Галигузова Л.Н.* Развитие игровой деятельности: Игры и занятия с детьми 1—3 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.
2. *Beizer L., Howes C.* Mothers and toddlers: Partners in early symbolic play: Illustrative study 1 // The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions / C. Howes (eds). Albany: State University of New York Press. 1992. P. 25—44.
3. *Bornstein M.H.* On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective / Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives. 2007. P. 101—129.
4. *Desmarais S.* Play as Education versus Play as Repair: A Qualitative Study of Adoptive Parents' Attitudes Towards Play in the Coram Parent Training Study: Unpublished MSc dissertation, Anna Freud Centre / University College London, 2004.
5. *Desmarais S.* A space to float with someone: Recovering play as a field of repair in work with parents of late-adopted children / Journal of Child psychotherapy. 2006. Vol. 32, № 3. P. 349—364.
6. *El'konin D.* Symbolics and its function in the play of children // Soviet Education, 1966. № 8. P. 35—41.
7. *Erikson E.H.* Configurations in play: Clinical notes / Psychoanalytic Quarterly. 1937. № 6. P. 139—214.
8. *Fogle L.M., Mendez J.L.* Assessing the play beliefs of African American mothers with preschool children / Early Childhood Research Quarterly. 2006. № 21(4). P. 507—518.
9. *Freud S.* Creative writers and daydreaming / Standard edition. 1908. Vol. 9. P. 141—153.
10. *Goldberg W.A.* Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants / W.A. Goldberg, K.A. Clarke-Stewart, J.A. Rice, E. Delis. Parenting Science and Practice. 2002. Vol. 2, № 4. P. 379—408.
11. *Goncu A.* Children's play as cultural activity / A. Goncu, U. Tuermer, J. Jain, D. Johnson // Children's engagement in the world: A sociocultural perspective. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. P. 173—202.

12. *Haight W., Miller P.* The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation / *Merrill-Palmer Quarterly*. 1992. № 38. P. 331—349.
13. *Haight W.* The everyday contexts and social functions of spontaneous mother-child pretend play in the home / *W. Haight, T. Masiello, L. Dickson, E. Huckeby, J. Black.* *Merrill-Palmer Quarterly*. 1994. № 40. P. 509—522.
14. *Haight W., Parke R., Black J.* Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlerspretend play // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1997. № 42. P. 271—290.
15. *Haight W.L.* Universal, developmental and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home / *W.L. Haight, X. Wang, H.H. Fung, K. Williams, J. Mintz* // *Child Development*. 1999. № 70 (6). P. 1477—1488.
16. *Henderson K.* Developing 'The Incredible Years' Webster-Stratton parenting skills training programme for use with adoptive families' / *K. Henderson, N. Sargent, J. Kaniuk, M. Steele, J. Hodges.* *Adoption and Fostering*. 2006. № 29 (4) P. 34—44.
17. *Lindsey E., Mize J.* Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development / *Sex Roles*. 2001. № 44. P. 155—176.
18. *McHale S.M., Crouter A.C., Whiteman S.D.* The family contexts of gender development in childhood and adolescence / *Review of Social Development*. 2003. № 12. P. 125—151.
19. *Md-Yunus S.* How parents can encourage creativity in children / *Childhood Education*. 2007. Vol. 83, № 4. P. 236.
20. *Noll L.M., Harding C.B.* The relationship of mother — child interaction and the child's development of symbolic play / *Infant Mental Health*. 2003. № 24. P. 557—570.
21. *Peller L.E.* Libidinal phases, ego development, and play / *Psychoanalytic Quarterly*. 1954. № 9. P. 78—98.
22. *Simona de Falco.* Mothers and Fathers at Play with their Children with Down Syndrome: Influence on Child Exploratory and Symbolic Activity / *S. de Falco, G. Esposito, P. Venuti, M.H. Bornstein* // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010. № 23. P. 597—605.
23. *Sorensen P.* Changing positions: Helping parents look through the child's eyes // *Journal of Child Psychotherapy*. 2005. № 31 (2). P. 153—168.
24. *Tamis-LeMonda C.S.* Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development / *C.S. Tamis-LeMonda, J.D. Shannon, N.J. Cabrera, M.E. Lamb* // *Child Development*. 2004. № 75. P. 1806—1820.
25. *Trevarthen C.* First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language // *Journal of Child Psychotherapy*. 2005. Vol. 31, № 1. P. 91—113.
26. *Vygotsky L.S.* *Mind in society: The development of higher mental processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
27. *Winnicott D.W.* Playing: Its theoretical status in the clinical situation // *International Journal of Psychoanalysis*. 1968. № 49. P. 591.
28. *Winnicott D.W.* *Metapsychological and clinical aspects of regression within the psychoanalytical set-up* // *Through Pediatrics to Psychoanalysis: Collected Papers.* London: Karnac Books. 2002. Vol. 36.

Adults' influence on pretend play of young children

T.V. Yermolova

Candidate of psychological sciences, professor, head of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

G.A. Danilova

assistant professor of the chair of foreign and Russian philology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow

The article analyzes modern approaches to determining the adult's role in the development of child play activity and discusses the data of empirical studies concerning the impact of socio-cultural context on parent-child play. The article regards the direct and indirect influences of parents on the pretend play of their children, discloses the sources of individual and cross-cultural differences in the quantity and quality of parent-child pretend play, specifies gender differences in mothers' and fathers' play behavior. The article's main focus is pretend play, providing the efficiency and timeliness of cognitive, emotional and social developments of children in early age.

Keywords: pretend play, play strategies, parent-child play, cognitive development.

REFERENCES

1. Galiguzova L.N. Razvitie igrovoj deyatel'nosti: Iгры i zanyatiya s det'mi 1-3 let. M.: Mozaika-Sintez, 2008. 64 s.
2. Beizer L., Howes C. Mothers and toddlers: Partners in early symbolic play: Illustrative study 1 // The collaborative construction of pretend: Social pretend play functions / C. Howes (eds). Albany: State University of New York Press. 1992. P. 25—44.
3. Bornstein M.H. On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective / Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives. 2007. P. 101—129.
4. Desmarais S. Play as Education versus Play as Repair: A Qualitative Study of Adoptive Parents' Attitudes Towards Play in the Coram Parent Training Study: Unpublished MSc dissertation, Anna Freud Centre / University College London, 2004.
5. Desmarais S. A space to float with someone: Recovering play as a field of repair in work with parents of late-adopted children / Journal of Child psychotherapy. 2006. Vol. 32, № 3. P. 349—364.
6. El'konin D. Symbolics and its function in the play of children // Soviet Education, 1966. № 8. P. 35—41.
7. Erikson E.H. Configurations in play: Clinical notes / Psychoanalytic Quarterly. 1937. № 6. P. 139—214.
8. Fogle L.M., Mendez J.L. Assessing the play beliefs of African American mothers with pre-school children / Early Childhood Research Quarterly. 2006. № 21(4). P. 507—518.

9. Freud S. Creative writers and daydreaming / Standard edition. 1908. Vol. 9. P. 141—153.
10. Goldberg W.A. Emotional energy as an explanatory construct for fathers' engagement with their infants / W.A. Goldberg, K.A. Clarke-Stewart, J.A. Rice, E. Delis. *Parenting Science and Practice*. 2002. Vol. 2, № 4. P. 379—408.
11. Goncu A. Children's play as cultural activity / A. Goncu, U. Tuermer, J. Jain, D. Johnson // *Children's engagement in the world: A sociocultural perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999. P. 173—202.
12. Haight W., Miller P. The development of everyday pretend play: A longitudinal study of mothers' participation / *Merrill-Palmer Quarterly*. 1992. № 38. P. 331—349.
13. Haight W. The everyday contexts and social functions of spontaneous mother-child pretend play in the home / W. Haight, T. Masiello, L. Dickson, E. Huckleby, J. Black. *Merrill-Palmer Quarterly*. 1994. № 40. P. 509—522.
14. Haight W., Parke R., Black J. Mothers' and fathers' beliefs about and spontaneous participation in their toddlerspretend play // *Merrill-Palmer Quarterly*. 1997. № 42. P. 271—290.
15. Haight W.L. Universal, developmental and variable aspects of young children's play: A cross-cultural comparison of pretending at home / W.L. Haight, X. Wang, H.H. Fung, K. Williams, J. Mintz // *Child Development*. 1999. № 70 (6). P. 1477—1488.
16. Henderson K. Developing 'The Incredible Years' Webster-Stratton parenting skills training programme for use with adoptive families' / K. Henderson, N. Sargent, J. Kaniuk, M. Steele, J. Hodges. *Adoption and Fostering*. 2006. № 29 (4) P. 34—44.
17. Lindsey E., Mize J. Contextual differences in parent-child play: Implications for children's gender role development / *Sex Roles*. 2001. № 44. P. 155—176.
18. McHale S.M., Crouter A.C., Whiteman S.D. The family contexts of gender development in childhood and adolescence / *Review of Social Development*. 2003. № 12. P. 125—151.
19. Md-Yunus S. How parents can encourage creativity in children / *Childhood Education*. 2007. Vol. 83, № 4. P. 236.
20. Noll L.M., Harding C.B. The relationship of mother — child interaction and the child's development of symbolic play / *Infant Mental Health*. 2003. № 24. P. 557—570.
21. Peller L.E. Libidinal phases, ego development, and play / *Psychoanalytic Quarterly*. 1954. № 9. P. 78—98.
22. Simona de Falco. Mothers and Fathers at Play with their Children with Down Syndrome: Influence on Child Exploratory and Symbolic Activity / S. de Falco, G. Esposito, P. Venuti, M.H. Bornstein // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2010. № 23. P. 597—605.
23. Sorensen P. Changing positions: Helping parents look through the child's eyes // *Journal of Child Psychotherapy*. 2005. № 31 (2). P. 153—168.
24. Tamis-LeMonda C.S. Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development / C.S. Tamis-LeMonda, J.D. Shannon, N.J. Cabrera, M.E. Lamb // *Child Development*. 2004. № 75. P. 1806—1820.
25. Trevarthen C. First things first: Infants make good use of the sympathetic rhythm of imitation, without reason or language // *Journal of Child Psychotherapy*. 2005. Vol. 31, № 1. P. 91—113.

26. *Vygotsky L.S.* Mind in society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978. 159 p.
27. *Winnicott D.W.* Playing: Its theoretical status in the clinical situation // International Journal of Psychoanalysis. 1968. № 49. P. 591.
28. *Winnicott D.W.* Metapsychological and clinical aspects of regression within the psychoanalytical set-up // Through Pediatrics to Psychoanalysis: Collected Papers. London: Karnac Books. 2002. Vol. 36.