

Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников

Шиян О.А.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Якшина А.Н.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Оськина Ю.О.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Представлены материалы исследования, посвященного проблематике игры как пространства развития творческого (диалектического) мышления в дошкольном возрасте. Цель исследования — проанализировать взаимосвязь между успешностью решения детьми творческих (диалектических) задач и проявлением инициативы в игре. В исследовании приняли участие 57 дошкольников из 2 дошкольных групп, контрастных по качеству образовательной среды. Качественный и количественный анализ проявлений инициативы в игре проведен с помощью инструмента для наблюдения, разработанного на основе методики Е.О. Смирновой. Всего проанализировано 14 видеозаписей совместной игры. Для диагностики творческого (диалектического) мышления были использованы методики «Что может быть одновременно», «Диалектические истории», «Три истории». Качественный анализ позволил выделить два типа инициативы — сохраняющую и изменяющую игру. Выявлена взаимосвязь между творческим мышлением в детских нарративах и инициативой, меняющей ход игры. Исследование указывает на ценность игры как деятельности, где ребенок может не только решать, но и ставить задачи.

Ключевые слова: дошкольный возраст; игра; инициатива; творческое мышление; диалектическое мышление.

Для цитаты: Шиян О.А., Якшина А.Н., Оськина Ю.О. Взаимосвязь инициативы в игре и диалектического мышления у дошкольников // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 2. С. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290201>

The Interrelation between Initiative in Play and Dialectical Thinking in Preschool Age

Olga A. Shiyan

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgabluess@gmail.com

Anna N. Iakshina

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Julia O. Oskina

Moscow City University, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

In the article play is considered as a space for the development of creative (dialectical) thinking in preschool age. The aim of the study is to analyze the relationship between the success of children in solving creative (dialectical) tasks and initiative in spontaneous play. The study involved 57 preschoolers from 2 preschool groups, contrasting in the quality of the educational environment. A qualitative and quantitative analysis of the initiative in play was carried out using an observation tool developed on the basis of the methodology of E.O. Smirnova. A total of 14 videos of a joint play were analyzed. “What can be simultaneously at the same time”, “Dialectical stories”, “Three stories” were used to measure the level of creative (dialectical) thinking. Qualitative analysis made it possible to distinguish two types of initiative actions — maintaining and changing the course of play. The study revealed the correlation between creative thinking in children’s narratives and play-changing initiative. The study points to the value of play as an activity where the child can not only solve, but also set tasks.

Keywords: preschool age; play; initiative; creative thinking; dialectical thinking.

For citation: Shiyan O.A., Iakshina A.N., Oskina Ju.O. The Interrelation between Initiative in Play and Dialectical Thinking in Preschool Age. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 2, pp. 5—14. DOI: <https://doi.org/10.17759/pspe.2024290201> (In Russ.).

Введение

Развитие творческих способностей дошкольников — одна из наиболее острых проблем в исследовании возраста, ее актуальность растет в связи с все большим пониманием важности творчества для полноценного развития и самореализации личности. Большой интерес представляет понимание творческого мышления как диалектического, оперирующего особыми — отличными от формально-логического мышления, описанного Ж. Пиаже [5], — логическими струк-

турами [2]. Диалектические умственные действия выступают как механизм решения противоречивых ситуаций и порождения новых идей и являются универсальными — то есть доступными и взрослым, и детям [2].

Исследователи акцентируют значение игры прежде всего как пространства переживания и сопереживания [5; 16], и это усиливает интерес к тому, чтобы рассматривать ее как возможный контекст развития творческого мышления. Такая постановка проблемы соответствует методологическому прин-

ципу культурно-исторической психологии о единстве аффекта и интеллекта: в игре ребенок решает не просто когнитивные задачи, эти задачи всегда наполнены смыслом, нагружены эмоциями. Цель данного исследования — изучение взаимосвязи детской игры и творческого мышления дошкольников.

Проблематику соотношения игры и творчества определил «большой диалог» Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Л.С. Выготский рассматривает игру как пространство проявления творческого воображения [4] и в статье «Игра и развитие» отмечает, что в игре ярко проявляются детские возможности, которые в обычном поведении еще не видны [4, с. 226]. При этом в работах Ж. Пиаже игра как символическая деятельность предстает как пространство ассимиляции и скорее противопоставляется интеллектуальному приспособлению и становлению формальных операций, выступая как способ эгоцентрического удовлетворения потребностей (хотя в перспективе и важный для достижения равновесия) [5].

В течение последних десятилетий был проведен ряд исследований, посвященных связи игры и творческого мышления: поиску взаимосвязей между игрой и дивергентным мышлением [14], изучению роли игры для последующего решения дивергентных задач [21], формирующие исследования, где ставится вопрос о влиянии нескольких игровых сессий на креативность [14; 17; 18], а также лонгитюдные исследования умения играть как предиктора креативности в начальной школе [20; 23]. При этом результаты исследований противоречивы: если связь между игрой и креативностью обнаруживается в некоторых исследованиях, то развивающее влияние игровых сессий на креативность не всегда оказывается значимым.

А. Лиллард [22] видит причину непоследовательности данных в особенностях организации исследований — слишком коротких игровых сессиях, маленьких выборках и т.д. Одна из причин противоречивости данных может корениться в пестроте используемых понятий творчества и игры.

Мы рассматриваем мнимую ситуацию как критерий игры, а двусубъектность — как

ее ключевую особенность [6; 13], и отличаем игру от игрового события (игрового мира) [16], т.к. в нем воображаемая ситуация создается взрослым, а ребенок только частично может влиять на ее развертывание. Мы предполагаем, что игра может стать пространством зарождения творческого мышления потому, что важным аспектом творческого процесса является интеллектуальная инициатива, надситуативность, позволяющая человеку не только решать поставленные задачи, но и ставить их самостоятельно [1].

Концепт креативного мышления многократно подвергался критике из-за отсутствия качественного определения характеристик мыслительного процесса, приводящих к рождению новой идеи [1] и нерелевантности понятия для такой деятельности, как игра, где, выдвигая новую идею, ребенок должен учитывать позиции партнеров [8]. В нашей работе под творческим мышлением мы будем понимать применение человеком особых диалектических структур, являющихся универсальным механизмом порождения новых идей, доступным взрослым и детям. Диалектические структуры представляют собой диалектические умственные действия (превращение, опосредствование, смену альтернативы и т.д.), позволяющие продуктивно оперировать противоположностями и разрешать противоречивые ситуации [2]. Понятие диалектического мышления описывает творческий процесс, с одной стороны, как структурный, приводящий к инсайту, то есть к разрешению конфликта и новому пониманию ситуации, а с другой — как дивергентный, порождающий множество вариантов решений.

Релевантность для нашего исследования понимания творчества как диалектического мышления подтверждается еще и тем, что сама игра имеет диалектическую структуру, которая проявляется в особенностях игрового замещения, согласовании разных игровых идей в совместной игре, двуплановости эмоций, удовольствия от действия по линии наибольшего сопротивления [3].

В контексте поиска коррелятов творческого мышления в игре важен феномен детской инициативы. В отличие от исследо-

вания Н.В. Хазратовой [8], проведенного под руководством В.Н. Дружинина, где в игре диагностировались непосредственно детские творческие ходы, мы считаем важным сделать предметом наблюдения детскую игровую инициативу как более наблюдаемый феномен, поскольку задачу, которую решает ребенок, далеко не всегда удается реконструировать. Вслед за Е.О. Смирновой мы рассматриваем инициативу в игре как «возможность действовать независимо от обстоятельств и даже преодолевая их» [7, с. 14] и как возможную предпосылку творчества. Отметим, что надситуативная активность детей как проявление творчества до сих пор исследовалась при решении задач, а не в игре [1].

Гипотеза исследования: существует взаимосвязь между инициативой, проявляемой старшим дошкольником в игре, и его творческим (диалектическим) мышлением.

Дополнительная гипотеза: в группах старших дошкольников с разным качеством образовательной среды проявления детьми инициативы в игре будут различаться.

Характеристика выборки и применяемые методы

В исследовании принимали участие 57 дошкольников (6—6,5 лет, 27 мальчиков) из 2 образовательных организаций г. Москвы. Для исследования отобраны 2 группы с разным уровнем качества образовательной среды: общие баллы, соответственно, 2,21 и 3,68 (28 детей из одной группы, 29 — из другой). Разница в качестве образовательной среды подсчитывалась с применением *t*-критерия Стьюдента и оказалась по общему баллу значимой на уровне 0,004.

Наблюдение (не менее 50 минут) за игрой проводилось в знакомой детям игровой комнате, где были доступны неструктурированные материалы. Взрослый оказывал только косвенную поддержку и не включался в игру. Каждый ребенок принял участие в двух игровых сессиях с разным составом детей (в каждой группе было 7—8 детей). Дети дали согласие на съемку. Всего сделано 14 видеозаписей. Игра детей оценивалась по видеозаписи.

Для оценки видеозаписей использовалась модификация параметров наблюдения (замещение и взаимодействие в игре) за игрой Е.О. Смирновой [6], дополненная параметром двухтактности игры [12]. Авторы исследования параллельно независимо друг от друга оценили видео игры (не входящее в выборку исследования) по этим параметрам, чтобы проверить надежность инструмента оценки. Параметры, в которых проявилось рассогласование оценок, были уточнены. После повторной параллельной оценки нового видео оценки экспертов полностью совпали.

Для диагностики творческого (диалектического) мышления использовались методики «Что может быть одновременно» (решение проблемно-противоречивых ситуаций) [2], «Сказочные истории», в которой детям предлагается решить проблемную ситуацию, возникшую у сказочных героев [10], а также методика «Три истории», в которой детям предлагалось самостоятельно создать нарратив (сочинить историю про огонь, нестрашную историю про страшного персонажа и смешную историю) [11].

Оценка качества образовательной среды в группах с использованием шкал ECERS-3 [9]. Шкалы ECERS-3 оценивают, насколько образовательная среда (оборудование, материалы, характер взаимодействия педагогов с детьми, количество времени на свободную деятельность) ориентирована на поддержку детской инициативы и учитывает детские интересы и потребности. Более высокие уровни качества в соответствии с ECERS-3 предполагают большие возможности для свободной деятельности в целом и для игры в частности. Оценка предполагает проведение сертифицированным экспертом 3-часового структурированного не включенного наблюдения в помещении группы и на прогулке в первой половине дня.

Результаты

Первичный просмотр видео (первый этап качественного анализа) позволил предположить, что есть два типа инициативы в игре: 1) сохраняющая и 2) изменяющая ход игры. Сохранение игры выражается в предложе-

нии игровой идеи, которая помогает продолжить игру, не меняя ее (сюжет продолжается через повторы, но не появляются новые способы игры). Изменение хода игры предполагает одновременно и продолжение (сохранение связи с исходным сюжетом), и изменение игры: игра та же самая, но появляются новые предложения, повороты сюжета, расширяются возможности для преобразования переживаний в игре. Мы предположили, что именно второй тип инициативы в игре связан с уровнем развития творческого мышления дошкольников, поскольку он позволяет одновременно сохранить и изменить игру.

После первичного анализа видеозаписей параметры оценки были уточнены и дополнены индикаторами (см. таблицу).

Анализ видео с использованием доработанных параметров показал, что в игре дети проявляли оба типа инициативы: и сохраняющую игру, и изменяющую игру. В ходе игры один и тот же ребенок мог совершать инициативные ходы обоих типов.

Для статистического анализа использовался максимальный балл, полученный ребенком в ходе двух игр по параметрам «инициатива, сохраняющая игру» и «инициатива, изменяющая игру». Баллы суммировались по каждому типу инициативы отдельно.

По характеру проявления инициативы мы выделили три группы детей: 51% проявляли оба типа инициативы, 30,3% — только инициативу, сохраняющую игру, у 17,8% детей не были зафиксированы проявления инициативы в игре: они либо не включались в игру, либо делали что-то совместно с другими детьми. Между группами, контрастными по качеству образовательной среды, обнаружались значимые различия (Two Sample Wilcoxon rank sum test) и по инициативе, сохраняющей игру ($P\text{-value}=0,00191$), и по инициативе, изменяющей игру ($P\text{-value}=0,00127$). В группах с более высоким качеством образования дети значимо чаще проявляют инициативу в игре, чем в группах с более низким качеством.

Таблица

Параметры оценки инициативности в детской игре

Параметр наблюдения	Инициатива, сохраняющая ход игры (1 балл за каждое проявление)	Инициатива, изменяющая ход игры (2 балла за каждое проявление)
Предложение ребенка содержит вызов	Вызов в логике сюжета — провокация, но повторяющаяся, экстенсивное разворачивание игры	Вызов является новым для игры — задает новое направление, сохраняет и изменяет игру одновременно
Ответ на вызов	Ответ по логике вызова, повторение ответа	Ответ на вызов, изменяющий ход игры: <ul style="list-style-type: none"> • Добавляющий новые линии в сюжет; • Меняющий ситуацию на противоположную; • Согласование и соединение противоречивых идей; • Решение реального конфликта между играющими через изменение сюжета
Предметное замещение	Иницирует использование игрушки-копии или предмета по прямому назначению или иницирует использование предмета-заместителя по сходству	Придумывает и создает предмет для игры, использует необычное замещение, необходимое для воплощения игровой идеи, решения или создания проблемной ситуации в игре
Игровое пространство	Иницирует функциональное использование пространства или создает игровые места в игре в логике первоначального сюжета (изменение количества, но не качества)	Создает контрастные по смыслу, новые игровые места
Игровое взаимодействие	Предлагаемая идея принимается или отвергается, совместная игра при этом продолжается	Ребенок предлагает связывание двух и более разных идей в один сюжет

На примере одной из игр проиллюстрируем, в чем состоят отличия между двумя типами инициативы. Девочки разыгрывают отношения лошади и ее хозяйки и время от времени меняются ролями. Какое-то время ролевые действия следуют традиционному алгоритму: хозяин запрягает лошадь, кормит, готовится ехать на ней. Инициатива, сохраняющая игру, заключается в предложениях детей кормить лошадь, ехать на ней, устраивать для нее ночлег («Вот тебе сено, овсы, кушай, лошадка!», «Теперь я лошадка, делай так же со мной», «Приманивай ее овсом! Приманивай ее блинчиками»). Эти действия мы квалифицировали как проявление инициативы, поскольку кто-то из детей их предлагал, а остальные принимали, и игра продолжалась. Инициатива, изменяющая игру, прозвучала так: «А давай я буду непослушный конь». «Непослушный конь» задал новый вектор игры: он вел себя принципиально ненормативно, переворачивая традиционную роль лошади: он убежал, его пришлось искать, ловить и т.п. В данном случае ребенок создал вызов для себя и для других, испытание утратой и его преодоление. Л.И. Эльконина указывает, что создание ситуации вызова — один из вариантов игровой пробы инициативы [12]. В данном случае мы видим «когнитивную конструкцию» вызова: поведение «непослушного коня» — превращение нормативной роли в противоположную, последовательное ее отрицание.

Далее опишем несколько кейсов детской инициативы, которые меняли направление игры, чтобы посмотреть, возможно ли реконструировать ту задачу, которую решал ребенок. В данном случае логика анализа противоположна традиционным подходам в исследовании творческого мышления, где ребенку предъявляют задачу и анализируют его ответ по параметрам конструктивности или оригинальности. В этом случае невозможно обнаружить такой важный аспект творчества, как надситуативность, самостоятельную постановку задачи, что является базовой характеристикой творчества [1]. В данном исследовании на основании

анализа детской инициативы мы реконструировали те проблемные ситуации, которые решали дети. Такой подход является более валидным для исследования творческого мышления детей.

Рассмотрим два кейса: «Русалки» и «Монстр». В каждом случае будем отталкиваться от проявления детской инициативы, которая изменила ход игры. В кейсе «Русалки» в ходе развернувшейся игры корабль, на котором плыли дети, наткнулся на айсберг, ясно было, что должны произойти драматические события. И тут одна из девочек сказала фразу, изменившую ход игры: «Мы утонули, но вдруг оказалось, что мы не умираем, потому что мы русалки и можем жить под водой». Инициативный ход здесь также является решением задачи: превращение всей компании из морячков в русалок позволило продолжить игру (в течение следующих 40 минут все участники игры увлеченно создавали костюмы русалок и обживали подводный мир).

В кейсе «Монстр» дети сражались на картонных мечах, двое против одного. При этом состав пары все время менялся: то один, то другой, то третий игрок оказывался в одиночестве. Те, кто имел напарника, были вполне довольны, но вот каждый, кто оказывался в одиночестве, горчался. Какое-то время шла такая «смена партнера по кругу», как вдруг один из мальчиков, в свою очередь оказавшийся без пары, воскликнул: «Я придумал! Давайте мы будем сражаться с монстром!» и показал на ковер между играющими. Он предложил вместо сражения друг с другом перейти к сражению с воображаемым персонажем, благодаря чему все играющие становятся заодно, и никто не оказывается в одиночестве. В данном случае задача, которая решалась ребенком, была задачей на объединение противоположностей и разрешение противоречия.

Описанные кейсы показывают, что за инициативным действием в игре можно обнаружить постановку и решение проблемной ситуации.

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи ($p < 0,05$) между частотой

появления у детей инициативы, изменяющей игру, и результатами диагностики творческого мышления на материале нарративов, которые сочиняли сами дети (методика «Три истории») ($r=0,27$ по Спирмену). Связи творческого мышления с инициативой, сохраняющей игру, обнаружено не было.

Не обнаружены значимые корреляции между наличием инициативы, меняющей ход игры, и успешностью решения творческих (диалектических) задач, которые были предложены вне ситуации, где дети создают символический контекст: в методиках «Что может быть одновременно?» и «Диалектические истории».

Обсуждение и выводы

Значимые различия в двух дошкольных группах по параметру инициативы в игре (как сохраняющей, так и изменяющей игру) подтверждают дополнительную гипотезу нашего исследования и позволяют предположить, что качество образовательных условий, в частности, характер взаимодействия педагога с детьми и насыщенность игровой среды, может выступать как один из значимых факторов. Однако эта гипотеза требует дальнейшей проверки, поскольку на характер проявления детской инициативы могли повлиять и другие факторы (например, особенности домашней образовательной среды, социальный или финансовый статус семей и т.д.), которые в рамках данного исследования мы не анализировали.

Тот факт, что корреляции с успешностью решения противоречивых ситуаций и наличием преобразований и амбивалентных персонажей в нарративах, созданных детьми, были обнаружены только у инициативы, изменяющей ход игры, позволяет сделать вывод о правомерности проведенного различения двух типов инициативы и существенных различиях между разными типами инициативных игровых действий, в частности, о разных когнитивных механизмах, стоящих за ними.

Полученные взаимосвязи частично подтверждают основную гипотезу исследования, а также позволяют предположить, что творческое (диалектическое) мышление может вы-

ступать в качестве когнитивного механизма проявления инициативы, меняющей ход игры.

Качественный анализ инициативы, изменяющей игру, также показывает возможность увидеть за инициативным действием решение некоторой задачи, возникающей в процессе игры, что подтверждает гипотезу Е.О. Смирновой о том, что «инициативность является важнейшей предпосылкой творчества» [7].

Интерес при этом представляет и отсутствие значимых взаимосвязей между детской игровой инициативой (в том числе меняющей ход игры) и результатами диагностики диалектического мышления в ходе решения задач вне символического контекста. Можно предположить, что в символическом пространстве, где есть расхождение реального и смыслового полей, решение задач происходит иначе, чем в понятийном или предпонятийном контексте. Это согласуется с пониманием важности символической деятельности для когнитивного развития дошкольников, на которую указывают исследователи, в частности, в исследованиях о роли понятийных игровых миров, фантастических историй и символического отражения для познавательного развития [15; 19].

Проведенное исследование, устанавливая взаимосвязь между творческим (диалектическим) мышлением в детских нарративах и инициативой, меняющей ход игры, указывает на ценность игры как деятельности, где ребенок может сам не только решать, но и ставить задачи (коммуникативные, задачи «на создание вызова» и т.д.). Отметим, что в этой многомерности и синтетичности сложность анализа игры: именно поэтому детский инициативный ход часто представляется немотивированной фантазией, и только реконструкция позволяет увидеть задачу, которую ставил и решал ребенок.

Актуальный в условиях возрастающего интереса и к детской игре, и творчеству вопрос, на который наше исследование не позволяет ответить, но который оно позволяет поставить — возможно ли за счет поддержки развитой игры, создающей пространство проявления детской инициативы, влиять на

развитие творческого (диалектического) мышления?

Данные, полученные в исследовании, являются еще одним аргументом в пользу создания условий для развитой игры, где есть

возможности для проявления инициативы. Именно такая игра и является «девятым валом детского развития», по образному выражению Л.С. Выготского [4], и может стать пространством развития творческого мышления.

Литература

1. Боявленская Д.Б., Артеменков С.Л., Жукова Е.С. Лонгитюдное исследование становления одаренности // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 3. С. 122—137. DOI:10.17759/exprpsy.2021140309
2. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление дошкольника (возможности и культурные контексты): монография. М.: Издательство Московского университета, 2021. 223 с.
3. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3(47). С. 4—12. DOI:10.11621/prj.2022.0302
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
5. Пиаже Ж., Инельдер Б. Психология ребенка. СПб.: Питер, 2003. 160 с.
6. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Том 14. № 1. С. 4—14. DOI:10.17759/chp.2018140101
7. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102
8. Хазратова Н.В. Формирование креативности под влиянием микросреды: дисс. ... канд. психол. наук. М., 1994. 169 с.
9. Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Национальное образование, 2019. 112 с.
10. Шиян И.Б. Об одном методе диагностики творческого мышления дошкольников // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 36—42.
11. Шиян О.А., Баранова А.А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 1. С. 50—59. DOI:10.17759/chp.2022180105
12. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 247—254. DOI:10.17759/chp.2016120314
13. Bredikyte M., Hakkarainen P. Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood / In A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, H.M. Somby (Eds.) // Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen. Cappelen Damm Akademisk. 2023. P. 61—83. DOI:10.23865/noasp.191.ch4
14. Fehr K., Russ S.W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. Vol. 10(3). P. 296—308. DOI:10.1037/aca0000054
15. Fleer M. How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld // Oxford Review of Education. 2022. Vol. 48(3). P. 364—379. DOI:10.1080/03054985.2021.1988911
16. Fragkiadaki G., Fleer M., Rai P. Collective Imagining: The Early Genesis and Development of a Sense of Collectiveness during Infancy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology. 2021. Vol. 17. № 3. P. 84—94.
17. Garaigordobil M., Berruete L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children // The Spanish journal of psychology. 2011. Vol. 14(2). P. 608—618. DOI:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
18. Hoffmann J.D., Russ S.W. Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. Vol. 10(1). P. 114—125. DOI:10.1037/aca0000039
19. Hopkins E.J., Lillard A.S. The Magic School Bus dilemma: How fantasy affects children's learning from stories // Journal of Experimental Child Psychology. 2021. Vol. 210. P. 105—212. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105212
20. Moore M., Russ S.W. Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children // Creativity Research Journal. 2008. Vol. 20(4). P. 427—436. DOI:10.1080/10400410802391892
21. Play: Its Role in Development and Evolution / J.S. Bruner [et al.]. Penguin Books. 1976. 716 p.
22. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence / A. Lillard [et al.] // Psychological bulletin. 2013. Vol. 139(1). P. 1—34.
23. Wallace C.E., Russ S.W. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2015. Vol. 9(3). P. 296—305. DOI:10.1037/a0039006

References

1. Bogoyavlenskaya D.B., Artemenkov S.L., Zhukova E.S. Longitudinal study of the development of giftedness. *Experimentalnaya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2021. Vol. 14, no. 3, pp. 122—137. (In Russ.).
2. Veraksa N.E. Dialekticheskoe myshlenie doshkol'nika (vozmozhnosti i kulturnye konteksty) [Dialectical thinking of a preschooler (possibilities and cultural contexts)]. Moscow: MSU Publ., 2021. 223 p. (In Russ.).
3. Veraksa N.E. Dialekticheskaya Struktura Igrы Doshkol'nika [Dialectical structure of preschoolers play]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3(47), pp. 4—12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya rebenka [Psychology of child development]. Moscow: Smysl Publ., 2004. 512 p. (In Russ.).
5. Piaget J., Inelder B. Psikhologiya rebenka [Child psychology]. Saint Petersburg: Piter Publ., 2003. 160 p. (In Russ.).
6. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Relationship between Play Activity and Cognitive Development in Preschool Children. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4—14. DOI:10.17759/chp.2018140101 (In Russ.).
7. Smirnova E.O., Soldatova I.S. Features of the Initiative of Modern Preschoolers. *Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 12—26. DOI:10.17759/psyedu.2019110102 (In Russ.).
8. Khazratova N.V. Formirovaniye kreativnosti pod vliyaniem mikrosredy: Diss. kand. psikhol. nauk [Formation of creativity under the influence of the microenvironment]. PhD (Psychology). Moscow, 1994. 169 p. (In Russ.).
9. Harms T., Clifford R.M., Cryer D. Shkaly dlya kompleksnoi otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [Early Childhood Environment Rating Scales, Third Edition (ECERS-3)]. Moscow: Natsional'noe obrazovanie Publ., 2019. 112 p. (In Russ.).
10. Shiyan I.B. Ob odnom metode diagnostiki tvorcheskogo myshleniya doshkol'nikov [On one method for diagnosing the creative thinking of preschoolers]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Preschool Education Today]*, 2010, no. 4, pp. 36—42. (In Russ.).
11. Shiyan O.A., Baranova A.A. Detskie narrativy kak prostranstvo proyavleniya i sposob diagnostiki tvorcheskikh sposobnostei starshikh doshkol'nikov [Children's narratives as a space of manifestation and a way to diagnose the creative abilities of older preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 1, pp. 50—59. DOI:10.17759/chp.2022180105 (In Russ.).
12. Elkoninova L.I. Unity of Affect and Intellect in Socio-Dramatic Play. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247—254. DOI:10.17759/chp.2016120314 (In Russ.).
13. Bredikyte M., Hakkarainen P. Reconstructing the Vygotskian vision of play, learning and development in early childhood. In A.-C. Faldet, T.-A. Skreftsrud, H.M. Somy (Eds.). *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæringen*. Cappelen Damm Akademisk, 2023, pp. 61—83. DOI:10.23865/noasp.191.ch4
14. Fehr K.K., Russ S.W. Pretend play and creativity in preschool-age children: Associations and brief intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016. Vol. 10, no. 3, pp. 296—308. DOI:10.1037/aca0000054
15. Fleer M. How an educational experiment creates motivating conditions for children to role-play a child-initiated PlayWorld. *Oxford Review of Education*, 2022. Vol. 48(3), pp. 364—379. DOI:10.1080/03054985.2021.1988911
16. Fragkiadaki G., Fleer M., Rai P. Collective Imagining: The Early Genesis and Development of a Sense of Collectiveness during Infancy. *Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 84—94.
17. Garaigordobil M., Berruero L. Effects of a play program on creative thinking of preschool children. *The Spanish journal of psychology*, 2011. Vol. 14(2), pp. 608—618. DOI:10.5209/rev_sjop.2011.v14.n2.9
18. Hoffmann J.D., Russ S.W. Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2016. Vol. 10(1), pp. 114—125. DOI:10.1037/aca0000039
19. Hopkins E.J., Lillard A.S. The Magic School Bus dilemma: How fantasy affects children's learning from stories. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2021. Vol. 210, pp. 105—212. DOI:10.1016/j.jecp.2021.105212
20. Moore M., Russ S.W. Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 2008. Vol. 20(4), pp. 427—436. DOI:10.1080/10400410802391892
21. Bruner J.S. [et al.]. Play: Its Role in Development and Evolution. Penguin Books Publ., 1976. 716 p.
22. Lillard A. [et al.]. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological bulletin*, 2013. Vol. 139(1), pp. 1—34.
23. Wallace C.E., Russ S.W. Pretend play, divergent thinking, and math achievement in girls: A longitudinal study. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2015. Vol. 9(3), pp. 296—305. DOI:10.1037/a0039006

Информация об авторах

Шиян Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Якшина Анна Николаевна, младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка Научно-исследовательского института урбанистики и глобального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Оськина Юлия Олеговна, преподаватель Института среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Shiyana, PhD in pedagogy, Leading research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3882-7965>, e-mail: olgablues@gmail.com

Anna N. Iakshina, junior research fellow, Laboratory of child development, Research Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8431-8208>, e-mail: anna.iakshina@gmail.com

Julia O. Oskina, lecturer, The Institute of Secondary Vocational Education named after K.D. Ushinsky, Moscow City University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6569-6176>, e-mail: yooskina@gmail.com

Получена 01.06.2023

Received 01.06.2023

Принята в печать 29.04.2024

Accepted 29.04.2024