

Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников

Рябкова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Тимохина Ю.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

Мястковская Е.Ю.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

Игра традиционно связывается с эмоциональной сферой ребенка, однако результаты эмпирических исследований в этой области неоднозначны. Имеющиеся работы сосредоточены в основном в зарубежных источниках, поскольку данная тема практически не изучается в России. Целью настоящего исследования является восполнение данного пробела – изучение связи между игровой деятельностью дошкольников и пониманием ими эмоций. Гипотеза заключается в том, что между уровнем развития сюжетной игры у детей 5-7 лет и их эмоциональным развитием есть прямая связь. Для проверки гипотезы использовались модифицированная методика оценки игровой деятельности Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина, а также Тест на понимание эмоций. Игра оценивалась дважды, с разницей в 2 недели, выводились средние оценки. Тестирование понимания эмоций осуществлялось с помощью специально разработанной компьютерной программы ChildStudy MSU. Исследование проводилось в пяти детских садах, работающих по общеобразовательным программам. Выборка составила 50 детей (21 девочка, 42%), возраст испытуемых – от 5 лет 0 мес. до 7 лет 5 мес. В результате исследования не было обнаружено корреляций между оценками по игровой деятельности и пониманием эмоций. Также заслуживающим внимания результатом можно считать, что дети, правильно решающие задания на понимание смешанных эмоций, имеют более сложную творческую игру.

Ключевые слова: игра; игровая деятельность; дошкольный возраст; игра дошкольника; эмоциональное развитие; понимание эмоций; понимание эмоций дошкольниками; Test of Emotion Comprehension.

Для цитаты: Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мястковская Е.Ю. Связь игровой деятельности и понимания эмоций у старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2023. Том 15. № 4. С. 77–96. DOI:10.17759/psyedu.2023150405

The Connection of Play Activity and the Understanding of Emotions in Older Preschoolers

Irina A. Ryabkova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Yuliya I. Timokhina

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

Ekaterina Yu. Myastkovskaya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

Play is traditionally associated with the emotions of a child, however, the results of research in this area are ambiguous. Available works are mainly concentrated in foreign sources since this topic is practically not studied in Russia. The purpose of this study is to fill this gap – to study the relationship between the play activities of preschoolers and their understanding of emotions. The hypothesis is that there is a direct connection between the level of development of pretend play for children 5-7 years old and their emotional development. To test the hypothesis, a modified method for evaluating play activity of L.B. Baryaeva and A.P. Zarin, as well as the Test for understanding emotions, were used. Play was evaluated twice, with a difference of 2 weeks, average scores were displayed. Emotion comprehension testing was carried out using the specially developed ChildStudy MSU computer program. The study was conducted in five kindergartens working under general education programs. The sample consisted of 50 children (21 girls, 42%), the age of the subjects ranged from 5 years 0 months to 7 years 5 months. As a result of the study, no correlations were found between scores on play activity and the understanding of emotions. Another noteworthy significant result is that children who correctly solve tasks for understanding mixed emotions have more complex creative play.

Keywords: pretend play; play activity; preschool age; play of preschoolers; emotional development; understanding of emotions; understanding of emotions by preschoolers; Test of Emotion Comprehension.

For citation: Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu. The Connection of Play Activity and the Understanding of Emotions in Older Preschoolers. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2023. Vol. 15, no. 4, pp. 77–96. DOI:10.17759/psyedu.2023150405

Введение

В культурно-исторической психологии и деятельностном подходе игровая деятельность признается ведущей в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин,

А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец и др.). В ней гармонично развиваются все сферы личности ребенка, формируются главные новообразования возраста. Детская игра влияет на развитие социально-коммуникативных навыков, произвольности, воображения, мышления и других когнитивных функций. Многими психологами и педагогами игра также рассматривается в качестве средства развития и коррекции эмоциональной сферы [2; 3; 7; 10; 11; 18; 22; 25; 34; 38]. Более того, за рубежом настолько распространено представление о связи игры и эмоций ребенка, что предпринимаются попытки создания стандартизированных шкал, направленных на оценку аффективного плана в игре [16; 31]. Такие шкалы используются в некоторых работах, посвященных изучению связей между эмоциональным планом и игрой [23].

Однако результаты эмпирических работ не так однозначны. Кроме того, исследования касаются различных аспектов эмоциональной сферы ребенка, которая включает, как известно, непосредственное переживание различных эмоций, побуждаемое ими поведение, способность эмоциональной саморегуляции и даже интеллектуальный компонент в виде осознания своих переживаний, понимания их причин и последствий [25], поэтому важно рассмотреть различные исследования в этой области, отражающие противоречивые данные по связи игры с каждым из аспектов эмоциональной сферы детей.

Изучение непосредственных переживаний в игре практически не представлено в современной литературе, при этом результаты этих редких работ различаются. Так, работа Ч. Рао и Д. Гибсон показала, что сюжетно-ролевая игра в парах со сверстниками усиливает проявление положительных эмоций у детей [29], однако в исследовании С.С. Фасиках и Т. Фатийях было обнаружено, что дети часто демонстрируют смешанные чувства в сюжетных и дворовых играх [17].

Изучение понимания эмоций в связи с игрой также не дает надежных данных. В результате формирующего эксперимента С. Ричарда и др. было обнаружено значительное влияние сопровождения педагогом игры детей на их способность называть свои эмоции и незначительное влияние – на способность распознавать эмоции [30]. При этом занятия включали активное обозначение своих эмоциональных состояний, что могло повлиять на результаты исследования. А.Л. Седжи и С.В. Русс нашли связь между пониманием эмоций и игрой, однако подчеркивают, что обнаруживаемые корреляции достаточно слабые [32]. В работе Смирновой и др. также были обнаружены слабые связи между пониманием эмоций и двумя параметрами игры: внутриигровым взаимодействием детей и развернутостью игрового замысла [9].

Результаты изучения влияния игры на эмоциональную саморегуляцию детей также дают противоречивую картину. В некоторых работах обнаружена прямая связь между игровыми навыками и навыками регуляции эмоций [19; 21]. В работе К.Т. Гальер и И.М. Эванс была обнаружена связь между частотой совместных игр детей с более опытными партнерами и адаптивным проявлением аффекта и осознания своих эмоций в повседневном взаимодействии с другими людьми; при этом регуляция эмоций оказалась связана в большей степени с частотой игр детей, чем с их качеством. Т.Р. Гольдштейн и М.Д. Лернер обнаружили, что благодаря управляемой игре-драматизации дети лучше справляются с дистрессом [20]. В исследовании Л. Исвинарти игра с правилом, включавшая обучающий компонент в виде обратной связи от взрослого, привела к росту навыков по управлению собой и повысила ответственное принятие решений, однако без дидактической роли взрослого таких

позитивных изменений не наблюдалось [28]. Таким образом, игра под руководством взрослого является более эффективным средством для развития саморегуляции, чем без взрослого, о чем традиционно говорят отечественные психологи и на что направлен фокус внимания современных ученых, занимающихся детской игрой (см. [6; 13; 14]). В то же время некоторые исследования, не включающие сопровождение взрослого, однако в основе которых лежат родительские оценки саморегуляции детей, подтверждают положительный эффект сюжетно-ролевой игры. Например, лонгитюдное исследование М. Тэйлор и др. показало связь между сложностью сюжетной игры и родительскими оценками самоконтроля детей спустя три года [35]. Аналогичный результат был получен в исследовании Д. Хоффман и С. Русс, обнаруживших, что сюжетная игра связана с родительскими оценками саморегуляции детей, в то же время измерение с помощью других шкал не дало такого результата [23].

Аналогичные результаты были получены и в других работах. В работе Л. Исвинарти игра без обучающей роли взрослого не привела к развитию саморегуляции [28]. В результате формирующего эксперимента С. Ричард и др. способность регулировать эмоции не изменилась в процессе занятий [30]. Х. Петерсен и М. Холодински не нашли различий между детьми в роли и без нее: дети обеих групп одинаково не могли сдерживать разочарования, не обнаружив подарка в коробке, и, обнаружив непривлекательный подарок, теряли роль [27]. А.К. Джагги и И. Калькуш обнаружили, что обучение сюжетной игре не дает существенных эффектов в развитии эмоциональных навыков детей [24]. Г. Вейга изучала специфический вид игры, мало изученный в России – игру-борьбу, и также не обнаружила связи между эмоциональной саморегуляцией и игрой¹ [37].

В целом исследования связи между регуляторными функциями и игрой показывают противоречивые результаты. Например, в работе Д. Хоффман и С. Русс хорошее воображение и навыки сюжетной игры оказались не связаны с регуляторными функциями [23]. Т.Р. Голдштейн и М.Д. Лернер не обнаружили изменений в результатах тестов модели психического у четырехлетних детей, которые участвовали в управляемой взрослым игредраматизации [20]. Однако в работе Н.Е. Вераксы и др. были получены неоднозначные результаты по связи игры с регуляторными функциями: некоторые функции зависели от принятия роли (при этом в некоторых случаях был важен характер роли, а в других случаях он не имел значения) [2]. В то же время исследование Р.Б. Тибоду-Нильсон и др. позволило выявить положительную взаимосвязь между сюжетной игрой в дошкольном возрасте и регуляторными функциями в первом классе [36]. Похожий результат получен в работе Р.Х. Бауэер и А.Т. Гилпин, где также были обнаружены связи с когнитивными навыками [15]. Наконец, в результатах исследований, направленных на изучение связи игры и эмпатии, социальных навыков, также нет единства. Р.Х. Бауэер и А.Т. Гилпин, а также У. Гульден и др. обнаружили такие связи [15; 21]. В исследовании Л. Исвинарти игра с правилом под руководством взрослого привела к улучшению взаимоотношений детей, но без взрослого таких позитивных изменений не наблюдалось [28]. А.К. Джагги и И. Калькуш показали, что обучение сюжетно-ролевой игре существенно повышает социальную компетентность детей, их поведенческие навыки и позитивные отношения со сверстниками [24]. В исследовании Г.Р.

¹ Игра-борьба (rough-and-tumble play) – это игра, в которой происходит шутливая (по крайней мере, не реальная) борьба: дети гоняются друг за другом, могут бить друг друга, толкать, стараться уронить и т.д. Однако, несмотря на достаточно интенсивную физическую нагрузку, в этих играх дети не пытаются причинить настоящий вред друг другу, что и отличает эти игры от настоящей драки.

Соликхах и др. было показано, как организация ролевых игр в группе младших школьников (7–8 лет) привела к росту эмпатии, симпатии, взаимопомощи и сотрудничества, следованию правилам и т.п. [33]. Однако в результате формирующего эксперимента С. Ричард и др. просоциальное поведение детей не возросло [30]. Т.Р. Гольдштейн и М.Д. Лернер также не обнаружили изменений в альтруизме, эмпатии или помогающем поведении, хотя некоторые тенденции в увеличении позитивного социального взаимодействия между детьми были замечены [20].

Такие неоднозначные результаты различных работ приводят к тому, что некоторые авторы говорят о сомнительности исследований в данной области. Так, А.С. Лиллард считает, что методологические ограничения (например, малые размеры выборок и их неслучайность, заинтересованность исследователей в определенных результатах и др.) приводят к тому, что эмпирические данные оказываются не столь надежны, как может показаться [26].

Крайне противоречивая картина в области связи между игрой и эмоциональной сферой, а также слабая проработанность данной темы в отечественной психологии определяют актуальность настоящего исследования, направленного на изучение связи между игровой деятельностью старших дошкольников и пониманием ими эмоций. Выбор данной возрастной категории объясняется тем, что к 5 годам игровая деятельность ребенка достигает своего расцвета, и, следовательно, фактор влияния возраста (и недостаточно развитой игры в связи с ним) может быть снят. Выбор изучения связи игры именно с пониманием эмоций обусловлен наличием стандартизированной и адаптированной для России шкалы понимания эмоций [4].

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что между уровнем развития сюжетной игры детей 5–7 лет и пониманием ими эмоций есть прямая связь.

Метод

Место исследования. Исследование проводилось в пяти различных детских садах, работающих по общеобразовательным программам дошкольного образования: «БОЛЬШИЕмаленькие» (программа «Березка»), «Путь Зерна» («Березка»), «Реджио-Раменское» («Реджио»), «СмартТим» («Золотой ключик»), «Детский сад 444» («От рождения до школы»). Выбор данных учреждений обусловлен несколькими причинами: они работают по популярным программам, и эти программы значительно различаются своим содержанием, условия в них также существенно различаются.

Выборка. Выборка составила 50 детей (29 мальчиков, 58% и 21 девочка, 42%), возраст испытуемых – от 5 лет 0 мес. до 7 лет 5 мес. (от 60 мес. до 90 мес.; $M=76,7$, $SD=8,4$). В исследовании принимали участие все дети, которые присутствовали в группе в запланированный день исследования. Небольшое число детей в нескольких садах обусловлено разновозрастными группами.

Таблица 1

Характеристики выборки

Детские сады	Кол-во детей	Мальчики и девочки	Возраст min Возраст max	Средний возраст
--------------	--------------	--------------------	----------------------------	-----------------

«БОЛЬШИЕмаленькие»	7	6 мальчиков 1 девочка	5 лет 0 мес. 7 лет 5 мес.	6 лет 5 мес.
«Реджио-Раменское»	10	5 мальчиков 5 девочек	5 лет 0 мес. 7 лет 1 мес.	6 лет 0 мес.
«СмартТим»	12	4 мальчика 8 девочек	5 лет 1 мес. 6 лет 8 мес.	5 лет 8 мес.
«Детский сад 444»	15	12 мальчиков 3 девочки	6 лет 3 мес. 7 лет 2 мес.	6 лет 8 мес.
«Путь зерна»	6	2 мальчика 4 девочки	6 лет 3 мес. 7 лет 1 мес.	6 лет 6 мес.

Методика. В исследовании использовались следующие методики:

1. Оценка уровня игровой деятельности детей с помощью адаптированного мониторинга игры Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина.
2. Оценка уровня развития понимания эмоций детьми с помощью теста на понимание эмоций ТЕС.

Оценка детской игры. Оценка проводилась с целью изучения уровня игровой деятельности детей. Для оценки был выбран мониторинг Л.Б. Баряевой и А.П. Зарина [1]. Схема обследования, предложенная этими авторами, является очень детальной и подробной, что позволяет максимально разносторонне оценить игровые действия ребенка. В то же время она избыточна для целей данного исследования, поэтому была в значительной степени изменена. В результате обсуждения и апробаций были оставлены всего 15 параметров, объединенных в 5 блоков.

1. **Блок «Предметный материал игры»** показывает наличие интереса к сюжетным, реалистичным игрушкам или предметам-заместителям, умение создавать из подручных материалов предметы, необходимые для игры. В данном блоке только один параметр, что обусловлено изучаемым возрастом детей: предметное замещение в 5–7 лет уже должно быть хорошо развито.

2. **Блок «Форма игры»** показывает, насколько ребенок способен играть один или в контакте с другими, а также в группе. Этот блок состоит из следующих параметров:

- одиночная игра,
- совместная игра с детьми,
- совместная игра со взрослым,
- контакты со сверстниками в процессе игры,
- устойчивость игровых объединений.

Данный блок представлен развернуто, поскольку имеет особое значение в старшем дошкольном возрасте: в 5 лет основным содержанием игры становятся социальные отношения.

3. **Блок «Уровень игры»** отражает насыщенность игровых действий и игрового сюжета, способность принимать на себя роли в игре. Этот блок состоит из следующих параметров:

- содержание игровых действий,
- наличие проблемной ситуации в игре и попытки ее разрешить,
- отношение к роли в игре,
- творчество в создании игры.

4. **Блок «Качество взаимодействия»** отражает способность инициировать игру самому и отвечать на инициативу другого, умение обсуждать и планировать игру, а также развернутость ролевой речи. Этот блок состоит из следующих параметров:

- инициатива в игре,
- отзывчивость в игре,
- способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре,
- средства, используемые для взаимодействия с партнером в игре.

5. **Блок «Аффективный материал игры»** показывает наличие разных эмоций и состояний в игре, отражает, насколько широкий спектр эмоций проигрывает ребенок.

По каждому параметру ребенок может получить от 0 до 5 баллов, что отражает этапы развития игровых умений детей на протяжении дошкольного возраста.

Процедура мониторинга. Наблюдение проводилось в 2 этапа.

Первый этап – совместный. Перед первым наблюдением наблюдатель приходил в группу и знакомился с детьми. Когда дети переставали стесняться и обращать на него внимание, начинали играть, наблюдатель вместе с воспитателем проводили наблюдение каждого исследуемого ребенка. По итогам обсуждения совместная оценка вносилась в первую таблицу мониторинга. Второй этап – этап самостоятельной работы воспитателя. В течение двух недель воспитатель мог постепенно вносить данные об игре детей самостоятельно.

Таким образом, были получены 2 оценки по всем игровым параметрам на каждого ребенка, между которыми выводились средние баллы, которые использовались для дальнейшего анализа. Также выводились средние оценки по блокам и средний балл по игре, которые также использовались для анализа.

Понимание эмоций детьми. Эмоциональное развитие детей изучалось через когнитивный компонент – понимание эмоций. Измерение проводилось с помощью стандартизованного теста, направленного на изучение понимания эмоций, – ТЕС (Test of Emotion Comprehension). Данная методика была выбрана в связи с тем, что она стандартизована в различных странах. В России эта методика была апробирована на выборке 596 детей 5–6 лет в 2019–2020 гг. Н.Е. Вераксой и соавт. [4].

К достоинствам этой методики также можно отнести то, что она достаточно проста в применении, но при этом позволяет оценить несколько компонентов и ряд отдельных показателей понимания эмоций.

Согласно методике, понимание эмоций включает 3 компонента, каждый из которых состоит из 3 показателей:

1. **Внешние причины:** Данный компонент содержит следующие показатели:
 - распознавание эмоций (отражает умение распознавать и называть эмоции),
 - внешние причины (отражает понимание того, что эмоции могут быть вызваны

внешними ситуациями),

- желания (разные люди могут испытывать разные эмоции в одной и той же ситуации).

2. **Ментальные причины:**

- убеждения (на эмоции могут влиять убеждения),
- воспоминания (на эмоции могут влиять воспоминания),
- скрытые эмоции (несоответствие между реальными эмоциями и их проявлением).

3. **Рефлексия:**

- регуляция эмоций (эмоции можно контролировать),
- смешанные эмоции (в одной ситуации можно испытывать противоречивые эмоции),
- моральные эмоции (на эмоции могут влиять моральные нормы).

По каждому компоненту баллы варьируются от 0 до 3. Для определения общего уровня понимания эмоций суммируются баллы по всем компонентам. Минимальный балл – 0, максимальный – 9.

Тестирование осуществлялось с помощью специально разработанной компьютерной программы ChildStudy MSU (комплекс «Тест на понимание эмоций»), которая показывает картинки и задает вопросы. Каждому ребенку по отдельности предлагалось отвечать на вопросы и нажимать на кнопку «далее», чтобы появился следующий вопрос. Результаты автоматически пересчитываются программой и выгружаются в электронную таблицу.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством программы IBM SPSS Statistics: 28.0.1.1.

Результаты Оценка игры

Обнаружено, что у детей всей выборки немного снижены оценки почти по всем блокам игры – 3–4 балла в среднем по каждому, что недостаточно для старших дошкольников (должно быть 4–5 баллов) (рис. 1).

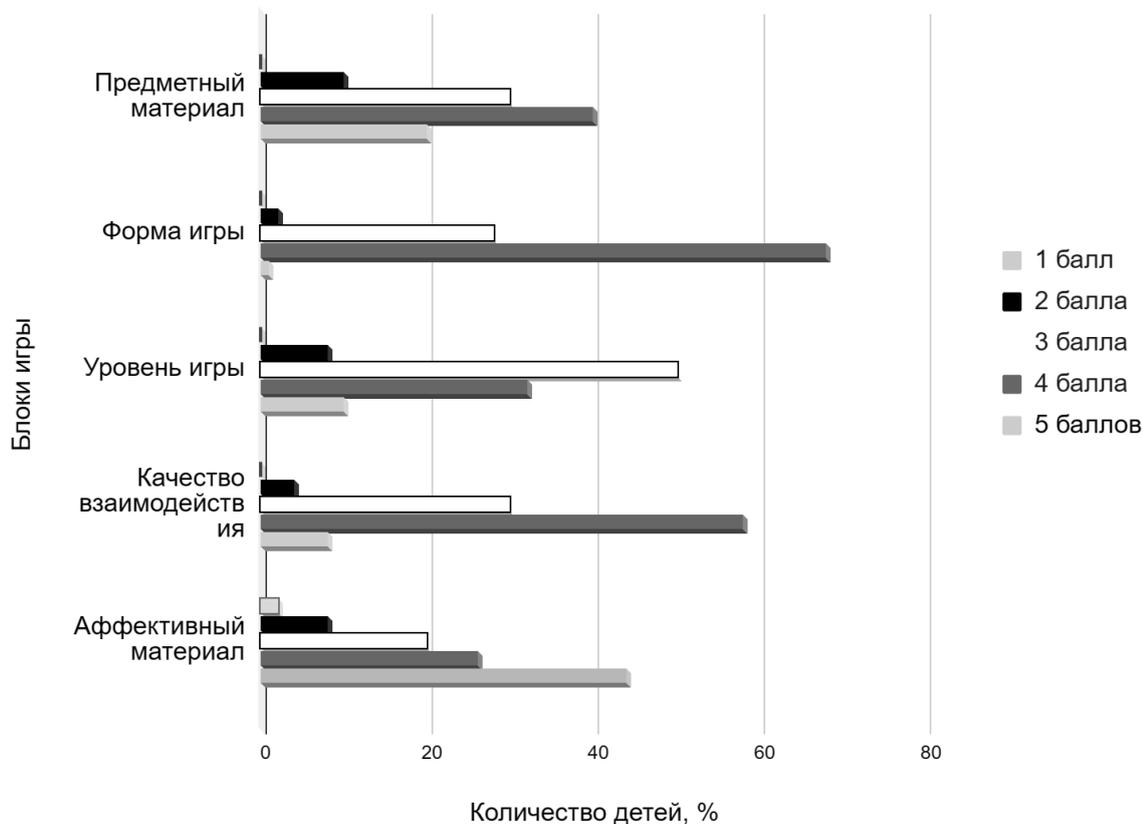


Рис. 1. Результаты игровой деятельности

Анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена показал, что **возраст** связан только с одним блоком по оценке игры – «Форма игры» ($r=0,315$, $p=0,026$).

Таблица 2

Связь возраста с параметрами наблюдения игры

Блоки и параметры наблюдения игры	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Блок «Предметный материал игры»	0,096	$p=0,506$
Блок «Форма игры»	0,315	$p=0,026^*$
Параметр «Одиночная игра»	0,043	$p=0,767$
Параметр «Совместная игра с детьми»	0,469	$p=0,001^{**}$

Параметр «Совместная игра со взрослым»	0,077	p=0,596
Параметр «Контакты со сверстниками»	0,338	p=0,017*
Параметр «Устойчивость игровых объединений»	0,328	p=0,020*
Блок «Уровень игры»	0,174	p=0,228
Параметр «Проблемная ситуация»	0,276	p=0,052
Параметр «Содержание игры»	0,003	p=0,984
Параметр «Отношение к роли»	0,098	p=0,497
Параметр «Творчество»	0,037	p=0,800
Блок «Качество взаимодействия»	-0,075	p=0,607
Параметр «Инициатива»	-0,049	p=0,737
Параметр «Отзывчивость»	-0,056	p=0,700
Параметр «Игровые средства взаимодействия»	0,013	p=0,930
Параметр «Согласовывание действий»	-0,019	p=0,894
Блок «Аффективный материал игры»	0,125	p=0,388

Примечания. * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,001$.

Гендерные различия анализировались с помощью критерия Манна-Уитни. Различия обнаружены по трем из четырех параметров блока «Уровень игры», при этом по всем этим параметрам у девочек средние оценки выше:

- «Содержание игры» – 4 против 4,6 ($U=454,5$, $p=0,002$);
- «Отношение к роли» – 3,2 против 3,9 ($U=429$, $p=0,013$);
- «Творчество» – 3,6 против 4,8 ($U=458$, $p=0,002$).

Оценка понимания эмоций

Сравнение баллов, полученных по разным компонентам ТЕС, показывает, что у детей наилучшим образом развит компонент «Понимание эмоций, вызываемых внешними причинами»: дети показывают наиболее высокие результаты по этому компоненту (рис. 2). Результаты по компоненту «Рефлексия эмоций» хуже – дети в основном получали 1–2 балла из возможных трех. Задания по компоненту «Ментальные причины» дети решали хуже всего – в среднем 1 балл.

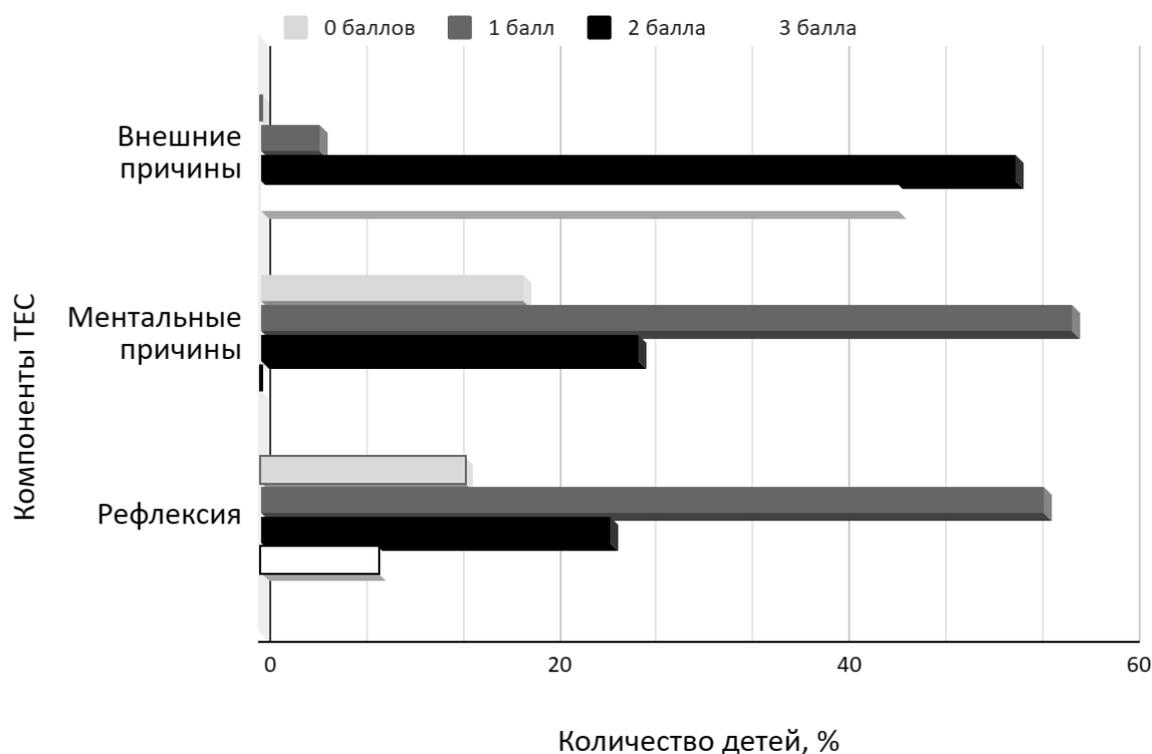


Рис. 2. Результаты по Тесту на понимание эмоций

Общая способность к пониманию эмоций оказалась немного ниже, чем должно быть в этом возрасте – 4,74 интегральных баллов (должно быть 5–6) [4].

Связь игры и понимания эмоций

В результате проведенного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена не было обнаружено значимых корреляционных связей между оценками по ТЭС и оценками наблюдений по игре – ни с общими баллами, ни с отдельными блоками и параметрами.

Таблица 3

Связь игры и понимание эмоций

Блоки и параметры наблюдения игры	Коэффициент корреляции Спирмена	Уровень значимости
Блок «Предметный материал игры»	-0,113	p=0,433
Блок «Форма игры»	-0,027	p=0,850
Параметр «Одиночная игра»	-0,208	p=0,148

Параметр «Совместная игра с детьми»	0,072	p=0,620
Параметр «Совместная игра со взрослым»	-0,121	p=0,403
Параметр «Контакты со сверстниками»	0,162	p=0,260
Параметр «Устойчивость игровых объединений»	0,111	p=0,442
Блок «Уровень игры»	0,014	p=0,921
Параметр «Проблемная ситуация»	0,090	p=0,535
Параметр «Содержание игры»	0,121	p=0,405
Параметр «Отношение к роли»	-0,056	p=0,702
Параметр «Творчество»	-0,092	p=0,527
Блок «Качество взаимодействия»	0,037	p=0,801
Параметр «Инициатива»	0,138	p=0,340
Параметр «Отзывчивость»	-0,088	p=0,543
Параметр «Игровые средства взаимодействия»	0,033	p=0,819
Параметр «Согласовывание действий»	0,126	p=0,382
Блок «Аффективный материал игры»	0,058	p=0,688

Также с помощью критерия Манна-Уитни были проанализированы группы детей, правильно и неправильно решивших различные задания ТЕС в связи с оценками по игре. Между этими группами были получены различия только по одному заданию – «Понимание смешанных эмоций»: у детей, правильно решивших это задание (24 человека, 48%), средние оценки по параметру «Творчество» выше ($M=4,25$), чем у детей, решивших это задание неправильно (26 человек, 52%; $M=3,64$) ($U=189,5$, $p=0,015$). Однако при применении поправки Бонферрони для множественных сравнений различия оказываются статистически незначимыми ($p=0,015 > \alpha=0,0002$).

Обсуждение результатов

Безусловно, существенным результатом работы является отсутствие значимых корреляционных связей между оценками по игровой деятельности и пониманием эмоций: ни один из параметров одной методики не оказался связан с параметрами другой, таким образом, гипотеза исследования не подтвердилась. Полученный результат вполне ожидаем, поскольку во многих работах либо не обнаруживают такой связи, либо обнаруживают слабые корреляции, требующие дальнейшей проверки [9; 30; 32]. Интересно в этой связи рассмотреть

те параметры оценки игры, которые использовались в настоящем исследовании, и сравнить их с теми, что использовались в работе Е.О. Смирновой и др., в которой были обнаружены слабые связи между общим баллом по ТЕС и двумя параметрами игры (внутриигровым взаимодействием детей и развернутостью идеи [9]). Параметр «внутриигровое взаимодействие» отражает взаимодействие, обусловленное договоренностью, общим сюжетом, качеством контакта детей друг с другом. В отличие от этого параметры, которые оценивают игровое взаимодействие в настоящем исследовании, отражают, скорее, активность ребенка в общении с другим или средства, которые он выбирает для игрового общения с другими детьми (например, предметный или ролевой характер взаимодействия; попытки договориться и т.п.). Таким образом, успешность этого взаимодействия прямо не оценивается, что, вероятно, могло повлиять на полученный результат.

Параметр «Развернутость идеи», использованный в работе Е.О. Смирновой и др., отражает степень детализированности игрового замысла: насколько развернуто, подробно ребенок вербально планирует игру. Важно, что развернутое планирование требует какого-то сюжетного конфликта и эмоционально окрашенного содержания игры. Кроме того, вербализованный замысел служит цели коммуникации, поскольку обычно адресован кому-то другому, включенному в игру; в игре важно объяснить свой замысел партнерам и сотрудничать в процессе реализации идеи. Прямых аналогов данного параметра в настоящей работе также нет. Наиболее близкий – «содержание игровых действий», который в большей степени отражает, насколько сложную игру разворачивает ребенок, чем то, насколько развернуто он планирует эту игру и озвучивает ее для другого, т.е. здесь отсутствует коммуникативный аспект.

Таким образом, можно предположить, что связь понимания эмоций и игры будет обнаруживаться именно в таких – связанных с коммуникацией и/или успешным взаимодействием – аспектах.

Интересный результат получен также в связи с заданием ТЕС на понимание смешанных эмоций (включено в компонент «Рефлексия»). Несмотря на то, что с применением поправки Бонферрони снижается значимость различий между детьми, правильно и неправильно решившими это задание, данный результат кажется перспективным для дальнейших исследований. Задание направлено на изучение способности детей понимать амбивалентные чувства, возникающие в некоторых обстоятельствах, например, понимание того, что можно испытывать радость и страх одновременно при желании прокатиться на новом велосипеде и опасении упасть с него. Оказалось, что дети, правильно решившие это задание, показали более высокие результаты по параметру игры «Творческость». Данный параметр отражает, насколько сложный сюжет создают дети в процессе игры: от отдельных предметных действий до насыщенных событиями, разветвленных сюжетов, легко дополняемых новыми элементами. Этот факт можно объяснить следующим образом: чем сложнее игра детей, тем более сложные сочетания ролей представляет собой игровой образ, требующий играть различные, а порой и противоположные эмоциональные состояния [8], поэтому дети, понимающие возможность одновременного переживания разнонаправленных эмоций (связанных с ролями), создают содержательно насыщенные, сложные по структуре сюжеты игры.

Обращают на себя внимание результаты, прямо не связанные с целью исследования. Несколько сниженный уровень игры испытуемых предсказуем, поскольку многие современные авторы говорят о такой тенденции уже не одно десятилетие (Е.О. Смирнова, Е.Г.

Юдина, Е.В. Трифонова и др.). Корреляционный анализ показал, что с возрастом оказались связаны только те параметры, которые отражают коллективный аспект игры. Это согласуется с традиционными представлениями о том, что игра постепенно дорастает до коллективных форм (М.Б. Партен, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин и др.). Таким образом, данные параметры могут использоваться для возрастной диагностики игровой деятельности. Гендерные различия, полученные по аспекту сложности игры, требуют постановки отдельных исследовательских задач и дальнейшей проверки.

Выводы

Проведенное исследование показало отсутствие корреляционных связей между игровой деятельностью и пониманием эмоций у старших дошкольников, что дополняет данные современной науки, показывающей слабые связи между параметрами игры и пониманием эмоций, и согласуется с выводами о ненадежности и неоднозначности получаемых результатов в аналогичных исследованиях [9; 30; 32].

Заключение

Ограничениями данной работы можно считать использование нестандартизированной методики оценки игры и небольшую выборку, локализованную в Москве и области.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести изучение связи понимания эмоций и коммуникативных аспектов игры, понимания смешанных эмоций в связи со сложностью создаваемой игры, а также связи игры с другими аспектами эмоциональной сферы ребенка.

Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей, психологов и педагогов, занимающихся вопросами детской игры.

Литература

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 416 с.
2. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111
3. Веракса Н.Е., Айрапетян З.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С. Понимание смешанных эмоций в дошкольном возрасте: роль когнитивного развития ребенка // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 122–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150108
4. Веракса Н.Е., Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А., Тарасова К.С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2021. Том 18. № 1. С. 56–70. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-56-70
5. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302
6. Воскресенская С.А., Козловская Г.В., Иванов М.В., Калинина М.А. Игра как фактор гармоничного и дисгармоничного психического развития в детском возрасте // Аутизм и

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miashtkovskaia E.Yu.
The Connection of Play Activity and the Understanding
of Emotions in Older Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

- нарушения развития. 2021. Том 19. № 3. С. 31–41. DOI:10.17759/autdd.2021190304
7. Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д., Стрелкова Л.П., Абрамян Л.А. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985.
8. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28–36.
9. 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
10. Тимохина Ю.И. Связь сюжетной игры и эмоционального развития старших дошкольников. Магистерская диссертация. М., 2022. С. 113.
11. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3 С. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301
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. Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303
14. Якишина А.Н., Леван Т.Н. Особенности представлений дошкольных педагогов о детской игре и наблюдения за ней // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304
15. Bauer R.H., Gilpin A.T. Imaginative children in the classroom: mixed-methods examining teacher reported behavior, play, observations and child assessments // Early Education and Development. 2023. Vol. 34. Issue 2. P. 449–468. DOI:10.1080/10409289.2021.2024111
16. Dillon J.A. Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. Dissertation of candidate for the Master's degree. Case Western Reserve University, 2009. 106 p.
17. Fasikhah S.S., Fatiyyah T. Play and emotional in childhood and adolescence // Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018). 2018. Vol. 304. DOI:10.2991/acpch-18.2019.95
18. Fein G. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense // Developmental Review. 1989. Vol. 9. № 4. P. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8
19. Galyer K.T., Evans I.M. Pretend Play and the development of emotion regulation in preschool children // Early childhood development and care. 2001. Vol. 166. P. 93–108. DOI:10.1080/0300443011660108
20. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // Developmental Science. 2018. Vol. 21. Issue 4. DOI:10.1111/desc.12603
21. Gülden U., Hande A.Ç., Özge Ü., Zeynep K., Şeyma D. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills // Croatian Journal of Education. 2018. Vol. 20. № 3. P. 243–257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
22. Hedegaard M. Imagination and emotion in childrens play: A cultural historical approach // International Research in Early Childhood Education. 2016. Vol. 7. № 2. P. 59–74. DOI:10.1007/978-981-10-4534-9_5
23. Hoffmann J., Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2012. Vol. 6. № 2. P. 175–184. DOI:10.1037/a0026299

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miaszkovskaia E.Yu.
The Connection of Play Activity and the Understanding
of Emotions in Older Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

24. Jaggy A.K., Kalkusch I., Bossi C.B., Weiss B., Sticca F., Perren S. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study // *Early Childhood Research Quarterly*. 2023. Vol. 64. P. 13–25. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.01.012
25. Kuczaj S.A., Horback K.M. Play and Emotion // In book: *Emotions of Animals and Humans*. 2012. P. 87–112.
26. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // *Psychological Bulletin*. 2013. Vol. 139. № 1. P. 1–34. DOI:10.1037/a0029321
27. Petersen H., Holodyski M. Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds // *The Journal of Genetic Psychology*. 2020. Vol. 181. DOI:10.1080/00221325.2020.1734909
28. Rahayu E.W., Iswinarti L., Fasikhah S.S. Increasing socio-emotional competence of children through boy-boyan traditional games with the experiential learning method // *Jurnal Ilmiah Psikologi*. 2021. Vol. 6. № 1. P. 67–76. DOI:10.23917/indigenous.v6i1.12409
29. Rao Z., Gibson J.L. You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.669767
30. Richard S., Baud-Bovy G., Clerc-George A., Gentaz E. The effects of a “pretend play-based training” designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behavior in 5- to 6-year-old Swiss children // *British Journal of Psychology*. 2020. Vol. 112. Issue 3. P. 690–719. DOI:10.1111/bjop.12484
31. Riso D.D., Salcuni S., Lis A., Delvecchio E. From research to clinical settings: validation of the Affect in Play Scale-Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian children // *Frontiers in Psychology*. 2017. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00728
32. Seja A.L., Russ S.W. Children's fantasy play and emotional understanding // *Journal of Clinical Child Psychology*. 1999. Vol. 28. № 2. P. 269–277. DOI:10.1207/s15374424jccp2802_13
33. Solikhah G.R., Fasikah S.S., Amalia S. Role playing and emotional competence in school-age children (a causality approach) // *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*. 2019. Vol. 5. № 2. P. 84–88. DOI:10.26858/jppk.v5i2.9881
34. Sutton-Smith B. Play theory. A personal journey and new thoughts // *American Journal of Play*. 2008. Vol. 1. № 1. P. 80–123.
35. Taylor M., Carlson S.M., Martin B.L., Gerow L., Charley C.M. The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding // *Developmental Psychology*. 2004. Vol. 40. № 6. P. 1173–1187. DOI:10.1037/0012-1649.40.6.1173
36. Thibodeau-Nielsen R.B., Gilpin A.T., Palermo F., Nancarrow A.F., Farrell C.B., Turley D., Decarlo D.J., Lochman J.E., Boxmeyer C.L. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty // *Cognitive Development*. 2020. Vol. 56. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100964
37. Veiga G., O'Connor R., Neto C., Rieffe C. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers // *Early Child Development and Care*. 2020. Vol. 192. Issue 6. P. 980–992. DOI:10.1080/03004430.2020.1828396
38. Weider S. The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens // *Top Lang Disorders*. 2017. Vol. 37. № 3. P. 259–281. DOI:10.1097/TLD.000000000000126

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.
The Connection of Play Activity and the Understanding
of Emotions in Older Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

References

1. Baryayeva L.B., Zarin A.P. Obuchenie syuzhetno-rolevoi igre detei s problemami intellektual'nogo razvitiya: Uchebno-metodicheskoe posobie [Teaching story-role play to children with intellectual development problems: Educational and methodical manual]. Saint-Petersburg: RGPU im Gercena, 2001. 416 p. (In Russ.).
2. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. Vozmozhnosti ispol'zovaniya igrovyykh roli dlya trenirovki regulatorynykh funktsii u doshkol'nikov [The possibilities of using game roles to train regulatory functions in preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 111–121. DOI:10.17759/chp.2020160111 (In Russ.).
3. Veraksa N.E., Airapetyan Z.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. Tarasova K.S. Ponimanie smeshannykh emotsii v doshkol'nom vozraste: rol' kognitivnogo razvitiya rebenka [Understanding mixed emotions in preschool age: the role of cognitive development of a child]. *Ekspertim'naya psikhologiya = Experimental Psychology*, 2022. Vol. 15, no. 1, pp. 122–138. DOI:10.17759/exppsy.2022150108 (In Russ.).
4. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A., Tarasova K.S. Test na ponimanie emotsii: adaptatsiya russkoyazychnoi versii na rossiiskoi vyborke detei doshkol'nogo vozrasta [Emotion comprehension test: adaptation of the Russian-language version on a Russian sample of preschool children]. *Psikhologiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki [Psychology. Journal of the Higher School of Economics]*, 2021. Vol. 18, no. 1, pp. 56–70. DOI:10.17323/1813-8918-2021-1-56-70 (In Russ.).
5. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry doshkol'nika [Dialectical structure of a preschooler's game]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3, pp. 4–12. DOI:10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
6. Voskresenskaya S.A., Kozlovskaya G.V., Ivanov M.V., Kalinina M.A. Igra kak faktor garmonichnogo i disgarmonichnogo psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Play as a factor of harmonious and disharmonious mental development in childhood]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and developmental disorders]*, 2021. Vol. 19, no. 3, pp. 31–41. DOI:10.17759/autdd.2021190304 (In Russ.).
7. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z., Kosheleva A.D., Strelkova L.P., Abramyan L.A. Emotsional'noe razvitiye doshkol'nika [Emotional development of a preschooler]. *Posobie dlya vospitatelei detskogo sada [Manual for kindergarten teachers]*. Moscow: Prosveshchenie, 1985. (In Russ.).
8. Ryabkova I.A. Postroenie igrovogo zamysla v svobodnoi igre doshkol'nikov [Building a game lesson in a free preschool game]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2016, no. 5, pp. 28–36. (In Russ.).
9. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Svyaz' igrovoi dejatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [Connection of preschool children's play activity with indicators of cognitive development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2018. Vol. 14, no. 1, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2018140101 (In Russ.).
10. Timokhina Yu.I. Svyaz' syuzhetnoi igry i emotsional'nogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [The correlation between the play and emotional development of children 5-7 years old]. *Magisterskaya dissertatsiya [Master thesis]*, Moscow, 2022. (In Russ.).

11. Trifonova E.V. Detskaya igra s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii: podmena, utrata i vossozhdanie ideal'noi formy deyatelnosti v obrazovatel'nom prostranstve [Children's play from the standpoint of cultural and historical psychology: substitution, loss and recreation of the ideal form of activity in the educational space]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 5–12. DOI:10.17759/chp.2022180301 (In Russ.).
12. El'koninova L.I. Edinstvo affekta i intellekta v syuzhetno-rolevoi igre [The unity of affect and intelligence in a story-role-playing game]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 247–254. DOI:10.17759/chp.2016120314 (In Russ.).
13. Judina E.G. Detskaya igra kak territoriya svobody [Children's play as the territory of freedom]. *Natsional'nyj psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no. 3, pp. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303 (In Russ.).
14. Yakshina A.N., Levan T.N. Osobennosti predstavlenii doskol'nykh pedagogov o detskoj igre i nablyudeniya za nei [Features of preschool teachers' ideas about children's play and watching it]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 32–40. DOI:10.17759/chp.2022180304 (In Russ.).
15. Bauer R.H., Gilpin A.T. Imaginative Children in the Classroom: Mixed-Methods Examining Teacher Reported Behavior, Play Observations and Child Assessments. *Early Education and Development*, 2023. Vol. 34, Issue 2, pp. 449–468. DOI:10.1080/10409289.2021.2024111
16. Dillon J.A. Play, creativity, emotion regulation and executive functioning. Dissertation of candidate for the Master's degree. Case Western Reserve University, 2009. 106 p.
17. Fasikhah S.S., Fatiyyah T. Play and emotional in childhood and adolescence. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018), 2018. Vol. 304. DOI:10.2991/acpch-18.2019.95
18. Fein G. Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 1989. Vol. 9, no. 4, pp. 345–363. DOI:10.1016/0273-2297(89)90034-8
19. Galyer K.T., Evans I.M. Pretend Play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early childhood development and care*, 2001. Vol. 166, pp. 93–108. DOI:10.1080/0300443011660108
20. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 2018. Vol. 21, Issue 4. DOI:10.1111/desc.12603
21. Gülden U., Hande A.Ç., Özge Ü., Zeynep K., Şeyma D. Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 2018. Vol. 20, no. 3, pp. 243–257. DOI:10.15516/cje.v20i0.3037
22. Hedegaard M. Imagination and emotion in childrens play: A cultural historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 2016. Vol. 7, no. 2, pp. 59–74. DOI:10.1007/978-981-10-4534-9_5
23. Hoffmann J., Russ S. Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2012. Vol. 6, no. 2, pp. 175–184. DOI:10.1037/a0026299
24. Jaggy A.K., Kalkusch I., Bossi C.B., Weiss B., Sticca F., Perren S. The impact of social pretend play on preschoolers' social development: Results of an experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 2023. Vol. 64, pp. 13–25. DOI:10.1016/j.ecresq.2023.01.012
25. Kuczaj S.A., Horback K.M. Play and Emotion. In book: *Emotions of Animals and Humans*, 2012, pp. 87–112.
26. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.
The Connection of Play Activity and the Understanding
of Emotions in Older Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

- pretend play on children's development: a review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 2013. Vol. 139, no. 1, pp. 1–34. DOI:10.1037/a0029321
27. Petersen H., Holodynski M. Bewitched to Be Happy? The Impact of Pretend Play on Emotion Regulation of Expression in 3- to 6-Year-Olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 2020. Vol. 181. DOI:10.1080/00221325.2020.1734909
28. Rahayu E.W., Iswinarti L., Fasikhah S.S. Increasing socio-emotional competence of children through boy-boyan traditional games with the experiential learning method. *Jurnal Ilmiah Psikologi*, 2021. Vol. 6, no. 1, pp. 67–76. DOI:10.23917/indigenous.v6i1.12409
29. Rao Z., Gibson J.L. You Pretend, I Laugh: Associations Between Dyadic Pretend Play and Children's Display of Positive Emotions. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. DOI:10.3389/fpsyg.2021.669767
30. Richard S., Baud-Bovy G., Clerc-George A., Gentaz E. The effects of a “pretend play-based training” designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behavior in 5- to 6-year-old Swiss children. *British Journal of Psychology*, 2020. Vol. 112, Issue 3, pp. 690–719. DOI:10.1111/bjop.12484
31. Riso D.D., Salcuni S., Lis A., Delvecchio E. From research to clinical settings: validation of the Affect in Play Scale-Preschool Brief Version in a Sample of Preschool and School Aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 2017. DOI:10.3389/fpsyg.2017.00728
32. Seja A.L., Russ S.W. Children's fantasy play and emotional understanding. *Journal of Clinical Child Psychology*, 1999. Vol. 28, no. 2, pp. 269–277. DOI:10.1207/s15374424jccp2802_13
33. Solikhah G.R., Fasikah S.S., Amalia S. Role playing and emotional competence in school-age children (a causality approach). *Jurnal Psikologi Pendidikan dan Konseling Jurnal Kajian Psikologi Pendidikan dan Bimbingan Konseling*, 2019. Vol. 5, no. 2, pp. 84–88. DOI:10.26858/jppk.v5i2.9881
34. Sutton-Smith B. Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 2008. Vol.1, no. 1, pp. 80–123.
35. Taylor M., Carlson S.M., Martin B.L., Gerow L., Charley C.M. The Characteristics and Correlates of Fantasy in School-Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding. *Developmental Psychology*, 2004. Vol. 40, no. 6, pp. 1173–1187. DOI:10.1037/0012-1649.40.6.1173
36. Thibodeau-Nielsen R.B., Gilpin A.T., Palermo F., Nancarrow A.F., Farrell C.B., Turley D., Decarlo D.J., Lochman J.E., Boxmeyer C.L. Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 2020. Vol. 56. DOI:10.1016/j.cogdev.2020.100964
37. Veiga G., O'Connor R., Neto C., Rieffe C. Rough-and-tumble play and the regulation of aggression in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 2020. Vol. 192, Issue 6, pp. 980–992. DOI:10.1080/03004430.2020.1828396
38. Weider S. The power of symbolic play in emotional development through the DIR lens. *Top Lang Disorders*, 2017. Vol. 37, no. 3, pp. 259–281. DOI:10.1097/TLD.000000000000126

Информация об авторах

Рябкова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail:

Рябкова И.А., Тимохина Ю.И., Мясковская Е.Ю.
Связь игровой деятельности и понимания эмоций у
старших дошкольников
Психолого-педагогические исследования. 2023.
Том 15. № 4. С. 77–96.

Ryabkova I.A., Timokhina Yu.I., Miastkovskaia E.Yu.
The Connection of Play Activity and the Understanding
of Emotions in Older Preschoolers
Psychological-Educational Studies. 2023.
Vol. 15, no. 4, pp. 77–96.

ibaladinskaya@gmail.com

Тимохина Юлия Игоревна, магистрант кафедры дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

Мясковская Екатерина Юрьевна, магистрант кафедры возрастной психологии им. Профессора Л.Ф. Обуховой, факультет «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

Information about the authors

Irina A. Ryabkova, PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>, e-mail: ibaladinskaya@gmail.com

Julia I. Timokhina, master's student, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0489-774X>, e-mail: bolmalru@gmail.com

Ekaterina Yu. Myastkovskaya, master's student, Department of Age Psychology Named After Professor L.F. Obukhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0607-5420>, e-mail: miastkovskaya@gmail.com

Получена 09.06.2023
Принята в печать 18.12.2023

Received 09.06.2023
Accepted 18.12.2023