Общая психология

УДК 159.95

Игра и проблема единства аффекта и интеллекта

The game and the problem of the unity of affect and intelligence

Веракса Н.Е., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, neveraksa@gmail.com

Сухих В.Л., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, sukhikhvera@gmail.com

Veraksa N., Lomonosov Moscow State University, neveraksa@gmail.com

Sukhikh V., Lomonosov Moscow State University, sukhikhvera@gmail.com

DOI: 10.51379/KPJ.2021.149.5.035

Статья подготовлена в рамках проекта РНФ № 20-18-00423.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, детская игра, сюжетная игра, развитие игры, структура игры, интеллект, аффект, культурно-исторический подход.

Keywords: preschool children, children's play, plot play, play development, play structure, intellect, affect, cultural-historical approach.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению игры в контексте проблемы единства аффекта и интеллекта. В ходе анализ работ отечественных и зарубежных авторов показано, что Л.С. Выготский специально исследовал вопрос о единстве аффекта и интеллекта. При этом в самой проблеме единства представлены различные аспекты в зависимости от выбранных оснований анализа. Так, рассматривая ситуацию, в которой разворачивается игровая деятельность детей, в качестве одной из форм единства аффекта и интеллекта выступает переживание, которое обусловлено пониманием ситуации ребёнком в зависимости от развития его мышления.

Другая форма понимания единства аффекта и интеллекта связана с анализом взаимодействия динамических характеристик аффективной и интеллектуальной сфер детского сознания. При этом Л.С. Выготский подчёркивает, что несмотря на это единство, отношения между аффектом и интеллектом изменяются на протяжении детского развития. Существенным моментом единства аффекта и интеллекта является цикличность переходов их в друг в друга, которая представляется как нахождение «вне игры» и «внутри игры», а также как переход коллективного смыслообразования в индивидуальное и обратно в процессе игровой деятельности.

Abstract. The article is devoted to the consideration of the game in the context of the problem of the unity of affect and intellect. In the course of the analysis of the works of domestic and foreign authors, it was shown that L.S. Vygotsky specially investigated the question of the unity of affect and intellect. At the same time, various aspects are presented in the problem of unity itself, depending on the chosen bases of analysis. So, considering the situation in which the play activity of children unfolds, one of the forms of the unity of affect and intellect is an experience that is conditioned by the child's understanding of the situation, depending on the development of his thinking.

Another form of understanding the unity of affect and intellect is associated with an analysis of the interaction of the dynamic characteristics of the affective and intellectual spheres of children's consciousness. At the same time, L.S. Vygotsky emphasizes that despite this unity, the relationship between affect and intellect changes throughout childhood development. An essential moment of the unity of affect and intellect is the cyclical nature of their transitions into each other, which is represented as being "outside the game" and "inside the game", as well as the transition of collective sense formation into the individual and back in the process of play activity.

Введение. Под сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста понимается особая деятельность, которая характеризуется рядом признаков: 1) наличием ролей, связанных с ними правил и сюжета; 2) спонтанностью; 3) положительными эмоциями; 4) направленностью на процесс; 5) высокой мотивацией; 6) возникновением воображаемой ситуации; 7) использованием предметов-заместителей [6;7;9;12;13;20;21;24].

Аналогами сюжетно-ролевых игр в зарубежных исследованиях выступают социодраматические игры. В целом ряде исследований было установлено, что эти игры позитивно влияют на развитие интеллекта, регуляции, на формирование социальных навыков и т.д. [8;14;15;17-19;21-23].

Материалы и методы исследования. Анализ проблемы связи игры и единства аффекта и интеллекта мы проводили с помощью структурно-диалектического метода. Суть этого метода заключается в том, что мы анализируем в изучаемом содержании такие компоненты, которые могут выступить в качестве противоположных составляющих единого целого или просто противоположностей. Обнаружение таких противоположностей позволяет понять структуру изучаемого явления и совершить диалектические преобразования исследуемого содержания, что потом помогает выявить некоторые новые аспекты изучаемой темы. Интерес представляет то обстоятельство, что Л.С. Выготский довольно часто использует этот вид анализа в своих работах. На наш взгляд, этот метод отличается от анализа по единицам и представляет собой другой вид анализа, который мы рассматриваем, как структурно-диалектический.

Не удивительно, что анализ игры детей дошкольного возраста Л.С. Выготский начинает с установления противоположностей в интересующем его содержании, что также указывает на применение структурно-диалектического метода. В частности, раскрывая причины возникновения игры, Л.С. Выготский показывает, что они обусловлены столкновением двух противоположных тенденций. Столкновение вызвано тем обстоятельством, что у ребёнка в различных ситуациях возникают нереализованные тенденции. Они не могут быть реализованы в силу отсутствия возможностей их реализации у самого ребёнка. Но вместе с тем ребёнок не отказывается от своих желаний, а сохраняет стремление к немедленной реализации. Вот это противоречие, которое возникает в

рамках потребностно-аффективной сферы дошкольника, требует своего разрешения [2].

Как может быть разрешено это противоречие. Согласно Л.С. Выготскому, непосредственно это желание не может быть реализовано. Но, ребенок дошкольного возраста может развернуть игровую деятельность. Л.С. Выготский рассматривает игру как воображаемую или иллюзорную форму осуществления невыполнимых желаний. Он специально выделяет и обосновывает эту особенность игрового действия, которая позволяет ребенку действовать исходя из собственных представлений.

Для Л.С. Выготского реализация действия от мысли принципиальна, поскольку позволяет рассмотреть игру с мнимой ситуацией как игру с правилами. Л.С. Выготский говорит о двух типах правил: одни определяются взрослым, а другие устанавливает сам ребенок. Именно их соблюдение «сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс» [2]. Более того, наличие игровых правил ведет к возникновению двойного аффективного плана: «Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами» [2].

Правило превращается в аффект. Тем самым «игра дает ребенку новую форму желаний, т.е. учит его желать, соотнося желания к фиктивному «я», т.е. к роли в игре и ее правилу, поэтому в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним реальным уровнем, его моралью» [2].

Один из вопросов, который следует из анализа игры с мнимой ситуацией, заключается в понимании того, что обуславливает трансформацию правила в аффект. Мы полагаем, что ответ на поставленный вопрос связан с идеей Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта.

Результаты. О единстве аффекта и интеллекта последовательно говорит Л.С. Выготский в разных работах. Несмотря на неоднократно отмеченную им значимость этой темы, ее разработка остается ограниченной и представлена в его трудах преимущественно фрагментарно. Для дальнейшей разработки теории детского развития в рамках культурно-исторического подхода, важно понять, как Л.С. Выготский представляет себе идею этого единства. Одного утверждения о единстве, даже повторенного много раз, очевидно недостаточно. Так, в книге «Мышление и речь», Л.С.

Выготский, характеризуя метод анализа по единицам, обращает внимание на то, что с его помощью можно увидеть динамическую систему смыслов, которая служит основанием единства интеллектуальной и аффективной сфер детского сознания. Этот метод раскрывает глубинную взаимосвязь между сформулированной идеей и эмоциональным отношением к предметному содержанию реальности, представленному в высказанном положении. Более того, с помощью метода становится понятным движение мышления субъекта от потребностей, побуждающих человека к умственной активности, к содержательной стороне этой активности и возвращению «от динамики мысли к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [3].

Более детально Л.С. Выготский обсуждает проблему единства аффекта и интеллекта в работе «Проблема умственной отсталости». Он подчеркивает, что идея взаимосвязи аффекта и интеллекта определяет направление детского развития [5, с.242].

Л.С. Выготский обращает внимание на то, что в ходе развития, при переходе от одного возрастного периода к другому, отношение единства сохраняется, позволяя ребенку рассматривать различные грани этого единства. Существенной стороной единства аффективной и когнитивной сторон детского сознания является изменение отношений между ними. Эти отношения во многом определяются характером детских обобщений, которые развиваются на протяжении всего детского возраста. Это развитие начинается, как показал Л.С. Выготский в своей работе «Мышление и речь», с синкретических образований, затем трансформируется в комплексные формы, достигая уровня псевдопонятий. Дальнейшее развитие характеризуется формированием житейских понятий с их последующим взаимодействием с системой научных понятий. Очевидно, что своеобразие детских обобщений влияет на особенности осознания ситуации, в которой находится ребёнок, на постановку и решение возникающих задач и на управление эмоциональными состояниями.

Выготский говорит о том, что аффект и интеллект представляют две стороны детского сознания, находящегося в развитии. Если задаться целью понять это развитие, то следует иметь в виду, что дело заключается не столько в изменении свойств мышления и эмоциональных реакций, сколько в отношении между ними. В свою очередь отношения не только характеризуются возрастными этапами развития

сознания, но и своеобразием знаковых средств, которые использует ребёнок, общаясь со взрослыми и сверстниками в различных ситуациях [5, с.255].

Видимо, подобные изменения характерны и для игры дошкольника. Они, на наш взгляд, выражаются в отмеченной Л.С. Выготским трансформации игровой деятельности на протяжении детского возраста и, в частности, в изменении как мнимой ситуации, так и правил. Первоначально мнимая ситуация и правила максимально приближены к реальности. Они являются, скорее, вариантами непосредственного воспроизведения того, что произошло в жизни ребенка. В качестве примера можно привести случаи, когда маленькие дети, например, пережившие хирургическое вмешательство, возвращаются к этой ситуации и воспроизводят её в своих играх, стараясь повторить манипуляции врача на куклах [10].

Эмоциональная и интеллектуальная сферы детского сознания, по Л.С. Выготскому, не просто находятся в единстве, а существуют в рамках циклических процессов. Это означает, что постоянно происходит циклическое преобразование эмоциональных переживаний в когнитивные и обратно, когнитивных содержаний – в эмоциональные. Причем процесс этот носит диалектический характер. За метафизичность подхода Л.С. Выготский критикует К. Левина, не учитывающего диалектических законов развития, согласно которым идеальные формы не только взаимодействуют с первичными формами, предопределяя их развитие, но сами развивающиеся первичные формы, трансформируясь в более высокие структуры, могут вступать во взаимодействие с исходными составляющими детской психики, кардинально перестраивая сложившиеся в пределах возраста структуры межфункциональных связей, включающие в свой состав смысловые системы [5, с.244].

Игра также циклична. Цикличность игры проявляется во взаимопереходах от позиции «вне игры» к позиции «внутри игры» и обратно, а также как движение от коллективного смысла к индивидуальному. По этому поводу М. Флеер отметила, что дошкольники в игре познают реальность, когда они осваивают правила с помощью ролевой игры. Ролевая игра в этом случае выступает инструментом познания. Воспроизводя ту или иную роль, дети открывают для себя смыслы взаимоотношений, существующие между людьми в реальности. Существенной стороной познания в процессе

игры оказывается создание мнимой ситуации, которая строится как с помощью индивидуального, так и коллективного воображения, что отражается в процессе конструирования индивидуальных и коллективных смыслов. Этот процесс проникновения за пределы внешности к смысловому содержанию характеризует переход от видимого к мыслимому, сопровождается переживаниями, возникающими по мере разворачивания игры и носит динамический характер [14, с.77].

Л.С. Выготский подчёркивает, что связь между аффектом и интеллектом может характеризоваться динамичностью в одной области (например, когнитивных процессов) и малоподвижностью в другой (эмоциональной сфере). Он отмечает, что динамические преобразования в рамках когнитивных процессов зависят от конкретной ситуации, в которой оказывается ребёнок. Прочтение ситуации определяет характер отношений ребёнка к ситуации и высвечивает те или иные ее аспекты, по отношению к которым и строится его поведение [5, с.247].

Л.С. Выготский указывает на одно существенное обстоятельство. Оно состоит в том, что аффективные системы реагирования возникают, по его мнению, в точке пересечения ситуации и потребности. В игре такой точкой пересечения становится совмещение видимого и смыслового поля. Смысловое поле потому только и возникает, что у ребенка есть неудовлетворенные потребности, реализация которых осуществляется благодаря возникновению мнимой ситуации. Удовлетворение потребностей в мнимой ситуации, казалось бы, носит условный характер. Однако следует учитывать, что возникающие в ходе игры эмоции вполне реальны. В игре на пересечении двух пространств – видимом и смысловом – возникает особая форма единства аффекта и интеллекта, которую Л.С. Выготский называет переживанием.

Специфика переживания заключается в том, что благодаря переживанию ситуация преломляется для ребёнка в контексте своих значимых аспектов. Фактически переживание характеризует смысловые отношения между ребёнком и ситуацией. Другими словами, получается, что именно переживание отбирает или преломляет то содержание игры, которые приобретает смысловую нагрузку для детского сознания. Таким образом, переживание является своеобразным инструментом смыслопорождения в воображаемой ситуации.

Н.Н. Вересов предлагает различать два контекста термина «переживание» [1], как обозначения психологического феномена и как теоретического конструкта. На наш взгляд, и в том, и в другом случае термин «переживание» характеризует феномен единства аффекта и интеллекта. Понятие «единство аффекта и интеллекта» можно применить как для анализа игры, так и для изучения социальной ситуации развития.

Л.С. Выготский показывает, что процесс осмысления ситуации ребёнком, зависит от возникающих при этом эмоциональных процессов. Эмоциональное реагирование определяется тем, в какой мере сложившаяся ситуация, в которой оказался ребёнок, удовлетворяет или не удовлетворяет актуализированную потребность. Другими словами, переживание возникает на пересечении потребности ребёнка и ситуации, в которой он оказался. Фактически потребности и ситуация определяют эмоциональную реакцию ребёнка, т.е. его переживание, в котором преломляются как когнитивные, так и эмоциональные аспекты [5, с.247].

Подчеркнем еще раз, что поскольку в переживании представлено эмоциональное отношение к ситуации, обусловленное «степенью понимания, осознания, осмысления» [4, с.81], то переживание представляет собой форму единства аффекта и интеллекта, возникающую в игре.

Л.С. Выготский рассматривает два вида высших процессов: мышление и реальную деятельность в конкретной ситуации. Он подчеркивает, что каждый из этих процессов имеет свой динамический аспект. Причем, процесс и его динамическая сторона представляют собой единство содержательного и динамического аспектов. Следовательно, согласно Выготскому, существует два единства динамических функций. Одно из них связано с процессами мышления, а другое с деятельностью в конкретной ситуации. И оба этих единства отличаются друг от друга своими динамическими особенностями.

Л.С. Выготский обращает внимание еще на одну существенную особенность взаимосвязи функции и её динамики, которая является практически очевидной. Он подчеркивает, что динамика не может проявляться «вне той функции, которую она приводит в движение» [5, с.249]. Именно поэтому, и сама функция и её динамика находятся в единстве. Исходя из существования мышления и реальной деятельности, мы вслед за Л.С. Выготским должны допустить и существование двух

единств: единства мышления и его динамики, и единства этой деятельности и ее динамики.

Л.С. Выготский специально исследует поведение этих двух динамических единств в конкретной ситуации. Он показывает, что динамика мышления оказывается более подвижной в сравнении с динамикой реального действия в конкретной ситуации. Он выделяет динамику мышления как более подвижную в сравнении с динамикой действия. Эти две динамики переходят друг в друга: более подвижная динамика мышления трансформируется в медленную динамику действия, а застывшая динамика действия преобразуется в текучую динамику мышления. Здесь обращает на себя внимание тот факт, что Л.С. Выготский, помимо перехода мышления и реального действия друг в друга (т.е. одного единства в другое), говорит и о переходе друг в друга не единств, а их динамик [5, с.249].

Поскольку согласно точке зрения Л.С. Выготского динамика мыслительного процесса вызывается аффективными причинами, есть все основания утверждать существование двух форм единства аффекта и интеллекта: к одной из них мы относим переживание, как следствие динамики психологического поля, а к другой – динамически мотивированное, т.е. аффективно окрашенное мышление.

Динамическая сторона мышления более подвижна, чем динамическая сторона действия в реальной ситуации. Кроме того, Л.С. Выготский отмечает, что в мышлении отражается реальность. Это утверждение строится на том основании, что аффективные побудители связаны с реальными объектами. Причём эти объекты в мышлении представлены в ослабленном виде.

Из этого обстоятельства следует один очень важный, на наш взгляд, вывод о том, что ребенок в мысленном плане может совершать такие действия, которые недоступны для него в реальной ситуации [5, с.249-250].

Л.С. Выготский, рассматривая актуальную ситуацию, в которой ребенок начинает мыслить, поясняет, что это связано не только с изменением восприятия этой ситуации и системы смыслов, но прежде всего это предполагает изменение динамики мысли. В свою очередь динамика мысли превращается в более неподвижную динамическую систему реального действия или действия в реальной ситуации. Фактически здесь Л.С. Выготский говорит о цикличности мыслительных процессов и процессов реального действия.

Движение от динамики действия к динамике мысли и обратно от динамики мысли к динамике

действия проходит три основные фазы, каждой из которых соответствует и своя аффективная динамика.

Первая фаза – превращение динамики ситуация в динамику мышления;

вторая фаза – развитие динамических процессов развития; точнее фаза разворачивания процессов динамики мышления;

третья фаза – превращение динамики мышления в динамику реальной деятельности. Мы добавили ещё четвертую фазу – разворачивание динамики реальной деятельности. При этом Л.С. Выготский подчёркивает, что последнее превращение является принципиальным, по сравнению с исходным реальным действием. Совершение этого прямого и обратного превращения, то есть реализация диалектического цикла характеризует процесс осознания динамики реального действия. Можно сказать, что в этом случае реальное действие также, как и его динамика, становятся осознанными, и это делает динамику относительно независимой от ситуации. Принцип, на основании которого по Л.С. Выготскому осуществляются подобные трансформации [5, с.250], Н.Н. Вересов назвал принципом преломления. Л.С. Выготский говорит о том, что осознание изменяет характер мышления и аффекта. Эти изменения происходят потому, что они вступают в другое отношение к сознанию. Мышление и аффект рассматриваются Л.С. Выготским как составляющие фрагменты единой целостности, которой является сознание человека [5, с.251].

При этом Л.С. Выготский добавляет, что из единства аффекта и интеллекта как компонентов сознания следует соответствие в их развитии: каждому шагу в развитии мышления соответствует и шаг в развитии аффекта. Причём там, где в реальном действии просматривается подвижность, она становится индикатором участия в этом процессе мышления. Если же в динамике мышления наблюдается неподвижность, мышление застывает, характеризуется конкретностью и наглядностью, значит, в нем присутствует динамическая характеристика действия [5, с.251-252].

Представленный материал наглядно демонстрирует связь феномена единства аффекта и интеллекта с вопросами детского развития и прежде всего с проблемой игры. Результаты, полученные в ходе обсуждения этой проблемы, свидетельствуют, что феномен единства аффекта и интеллекта является диалектическим по своей природе, носящим циклический динамический характер. Само наличие циклических отношений

позволяет применить математический аппарат диалектического структурирования к анализу его содержания, но это выходит за границы настоящей публикации.

В качестве нового содержания, полученного в ходе анализа проблемы единства аффекта и интеллекта следует указать на установление двух форм этого феномена, связанного с идеей переживания как более стабильной и менее подвижной формы единства и динамического единства аффекта и интеллекта, возникающего в процессе детской игровой деятельности.

Полученные нами результаты анализа проблемы единства аффекта и интеллекта косвенно подтверждают правомерность предположения Н.Н. Вересова о существовании двух форм переживания в детском возрасте.

Заключение. В качестве итога проведенного анализа мы можем сделать следующие обобщения. Научная новизна проведенного исследования состоит в установлении разворачивания динамического механизма единства аффекта и интеллекта в процессе детского развития, исследовать который начал Л.С. Выготский.

1. Ребенок в процессе игры находится в смысловом поле, объекты которого, в зависимости от прочтения ребенком ситуации, обладают разнонаправленной побудительной силой, вызывая соответствующие эмоциональные реакции.

2. Смысловое поле задает динамику движения или действия в ситуации. Действие и динамика смыслового поля образуют единство.

В рамках этого единства разворачивается динамика аффекта самого игрового действия.

3. Динамика аффекта трансформируется в динамику мышления и обратно. Эти преобразования носят циклический характер и

содержат систему диалектических преобразований, обуславливая двойственность детского мышления.

4. При этом и динамика мышления и динамика аффекта выступают как компоненты сознания. Являясь компонентами сознания, находящимися в единстве, они выделяются в структуре сознания, становятся видны для мышления и начинают осознаваться ребенком в процессе игры.

5. Благодаря этому возникает сложное динамическое единство динамики игровой ситуации, динамики мышления, динамики игрового действия и динамики аффекта как компонентов сознания.

6. Сама игровая ситуация, в которой оказывается ребенок, становится осмысленной, несущей систему динамических смыслов. Ребенок начинает различать видимую и смысловую ситуацию, а его действия становятся осмысленными и произвольными.

7. Существует две формы единства аффекта и интеллекта: переживание, как единство смыслового и аффективного отражения игровой ситуации, и динамическое единство аффекта и интеллекта, обеспечивающее взаимопереходы компонентов детского сознания.

8. Анализ проблемы единства аффекта и интеллекта, представленный в статье, открывает новые возможности развития культурно-исторической теории, связанные с разработкой нового принципа анализа развития детского сознания – принципа преломления, предложенного Н.Н. Вересовым, феноменов двух форм единства аффекта и интеллекта: статичной и динамичной (Н.Е. Веракса) и возможностей эмпирического исследования эмоционального развития детей в условиях игровой деятельности.

Литература:

1. Вересов Н.Н. Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации / Н.Н. Вересов // Культурно-историческая психология. - 2016. – Т. 12. - № 3. - С. 129–148.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития. - СПб: Питер, 2001. - 512 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - Т. 2. - С. 22.
4. Выготский Л.С. Лекции по педологии / Л.С. Выготский. - Ижевск, 1996. - 356 с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии; под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
6. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология и педагогика обучения дошкольников / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. - М.: Мозаика-Синтез, 2013. - 276 с.
7. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет: учебник для педагогических вузов и училищ / Е.О. Смирнова. – Москва: Школа-Пресс, 1997. - 275 с.
8. Смирнова Е.О., Веракса А.Н. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития / Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова // Культурно-историческая психология. – 2018. - С. 4-14.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1978. – 304 с.

10. Ямбург Е.А. О путях преодоления проблем образования / Е.А. Ябург // Выступление на Всероссийском Форуме «Ориентиры детства» 3.11.2021.

11. Burghardt G.M. The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications // *American Journal of Play*. – 2010. – Volume 2. – Issue 3. – P. 338-356.

12. Di Riso D. et al. 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. – Volume 8. – P. 728.

13. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // *Early childhood research quarterly*. – 2002. – Volume 17. – Issue. 2. – P. 216-238.

14. Fler M. Collective imagining in play. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Children's Play and Development*. Springer, Dordrecht, 2013. – P. 73-87.

15. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // *Developmental science*. – 2018. – Volume 21. – Issue. 4. – P. e12603.

16. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2016. – Volume 24. – Issue 6. – P. 895-906.

17. Kelly R. et al. The relationship between symbolic play and executive function in young children // *Australasian Journal of Early Childhood*. – 2011. – Volume 36. – Issue 2. – P. 21-27.

18. Kravtsova E.E. Using play for teaching and learning // Monash University, Peninsula Campus. – 2008. – Volume 15.

19. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // *Psychological bulletin*. – 2013. – Volume 139. – Issue 1. – C. 1.

20. Mottweiler C. M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. – 2014. – Volume 8. – Issue 3. – P. 277.

21. O'Reilly A.W., Bornstein M.N. Caregiver-child interaction in play // *New directions for child and adolescent development*. – 1993. – Issue 59. – P. 55-66.

22. Pellegrini A.D., Smith P.K. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play // *Child development*. – 1998. – Volume 69. – Issue 3. – P. 577-598.

23. Slot P.L. Mulder H., Verhagen J., & Leseman P.P. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // *Infant and Child Development*. – 2017. – Volume. 26. – Issue 6. – P. e2038.

24. Weisberg D.S. Pretend play // *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. – 2015. – Volume 6. – Issue 3. – P. 249-261.

References:

1. Veresov N.N. Experiencing as a psychological phenomenon and a theoretical concept: clarifying questions and methodological meditations / N.N. Veresov // *Cultural-Historical Psychology*. – 2016. – T. 12. – № 3. – P. 129-148.

2. Vygotsky L.S. Game and its role in the mental development of a child / L.S. Vygotsky // *Development Psychology*. – SPb: Peter, 2001. – 512 p.

3. Vygotsky L.S. Thinking and speech / L.S. Vygotsky. – T. 2. – P. 22.

4. Vygotsky L.S. Lectures on pedagogy / L.S. Vygotsky. – Izhevsk, 1996. – 356 p.

5. Vygotsky L.S. Collected works: In 6 volumes. V. 5. *Fundamentals of defectology*; ed. T.A. Vlasova. – M.: Pedagogika, 1983. – 368 p.

6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Psychology and pedagogy of teaching preschoolers / G.G. Kravtsov, E.E. Kravtsova. – M.: Mosaika-Sintez, 2013. – 276 p.

7. Smirnova E.O. Psychology of a child from birth to seven years: a textbook for pedagogical universities and colleges / E.O. Smirnov. – Moscow: School-Press, 1997. – 275 p.

8. Smirnova E.O., Veraksa A.N. Communication between game activity of preschoolers and indicators of cognitive development / E.O. Smirnova, A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, I.A. Ryabkova // *Cultural-Historical Psychology*. – 2018. – S. 4-14.

9. Elkonin D.B. Psychology of the game / D.B. Elkonin. – Moscow: Pedagogy, 1978. – 304 p.

10. Yamburg E.A. On the ways of overcoming the problems of education / E.A. Yamburg // *Speech at the All-Russian Forum "Landmarks of Childhood"* 3.11.2021.

11. Burghardt G. M. The Comparative Reach of Play and Brain: Perspective, Evidence, and Implications // *American Journal of Play*. – 2010. – Volume 2. – Issue. 3. – P. 338-356.

12. Di Riso D. et al. 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. – Volume 8. – P. 728.

13. Elias C. L., Berk L. E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // *Early childhood research quarterly*. – 2002. – Volume 17. – Issue. 2. – P. 216-238.

14. Fler M. Collective imagining in play. *International Perspectives on Early Childhood Education and Development. Children's Play and Development*. Springer, Dordrecht, 2013. – P. 73-87.

15. Goldstein T.R., Lerner M.D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children // *Developmental science*. – 2018. – Volume 21. – Issue 4. – P. e12603.

16. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense // *European Early Childhood Education Research Journal*. – 2016. – Volume 24 – Issue 6. – R. 895-906.

17. Kelly R. et al. The relationship between symbolic play and executive function in young children // Australasian Journal of Early Childhood. - 2011. - Volume 36. – Issue 2. - P. 21-27.

18. Kravtsova E. E. Using play for teaching and learning // Monash University, Peninsula Campus. - 2008. - Volume 15.

19. Lillard A. S. et al. The impact of pretend play on children's development: a review of the evidence // Psychological bulletin. - 2013. - Volume 139. – Issue 1. - S. 1.

20. Mottweiler C. M., Taylor M. Elaborated role play and creativity in preschool age children // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. - 2014. - Volume 8. - Issue 3. - P. 277.

21. O'Reilly A. W., Bornstein M. N. Caregiver-child interaction in play // New directions for child and adolescent development. - 1993. –Issue 59. - P. 55-66.

22. Pellegrini A.D., Smith P.K. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play // Child development. - 1998. - Volume 69. - Issue 3. - P. 577-598.

23. Slot P.L. Mulder H., Verhagen J., & Leseman P. P. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // Infant and Child Development. - 2017. - Volume 26. - Issue 6. - P. 2038.

24. Weisberg D. S. Pretend play // Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. - 2015. – Volume 6. - Issue 3. - P. 249-261.

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии

Сведения об авторах:

Веракса Николай Евгеньевич (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), e-mail: neveraksa@gmail.com

Сухих Вера Леонидовна (г. Москва, Россия), научный сотрудник, кафедры психологии образования и педагогики, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО МГУ имени М.В. Ломоносова), e-mail: sukhikhvera@gmail.com