

## **Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи**

**А.Н. Веракса**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

**Н.Е. Веракса**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: [neveraksa@gmail.com](mailto:neveraksa@gmail.com)

**Е.С. Ощепкова**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: [maposte06@yandex.ru](mailto:maposte06@yandex.ru)

**В.А. Плотникова**

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация; Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: [ler.shinelis@yandex.ru](mailto:ler.shinelis@yandex.ru)

Вопрос о субъектности позиции ребенка в образовательном процессе является одним из дискуссионных, так как ответ на него определяет парадигму обучения. Целью данного исследования стало определение влияния степени субъектности позиции ребенка в образовательной ситуации на развитие связной речи. Был проведен слепой рандомизированный эксперимент с участием 125 дошкольников ( $M = 70$  месяцев,  $SD = 3,6$ , 50,4% мальчиков), финальную выборку составили 87 детей. Дети были разделены на 5 групп: «Игровые миры», «Свободная игра», «Исследовательский проект», «Творческий проект» и контрольная группа. В двух игровых группах, отличавшихся степенью включения взрослого в игру, дошкольники действовали в мнимой ситуации и занимали субъектную позицию. В группах проектной деятельности создавалась творческая ситуация, но авторская позиция участников группы исследовательского проекта была значительно менее выраженной. Участники контрольной группы находились в типичной для образовательных учреждений нормативной ситуации и позиции ученика. Уровень связной речи оценивался с помощью методики MAIN. В результате в группе «Творческий проект» было зафиксировано наибольшее количество значимых или значимых на уровне тенденций положительных эффектов и различий с другими группами. Дети из группы «Игровые миры» показали значимое развитие макро- и микроструктуры нарративов по сравнению с контрольной группой. В группе «Свободная игра» зафиксирован значимый по сравнению с контрольной группой рост баллов по макроструктуре нарратива. В группе «Исследовательский проект» развитие связной речи не обнаружено. Полученные результаты свидетельствуют о влиянии степени субъектности позиции ребенка на речевое развитие и могут быть использованы для практической реализации в дошкольном образовании.

**Ключевые слова:** культурно-исторический подход, субъектность, образовательная ситуация, сюжетно-ролевая игра, проектная деятельность, речевое развитие.

**Финансирование.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (РНФ) в рамках научного проекта № 23-18-00506.

**Для цитаты:** Веракса А.Н., Веракса Н.Е., Ощепкова Е.С., Плотникова В.А. Взаимосвязь позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи // Культурно-историческая психология. 2025. Том 21. № 1. С. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>

---

# The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech

**Alexander N. Veraksa**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

**Nikolay E. Veraksa**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: [neveraksa@gmail.com](mailto:neveraksa@gmail.com)

**Ekaterina S. Oshchepkova**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: [maposte06@yandex.ru](mailto:maposte06@yandex.ru)

**Valeriya A. Plotnikova**

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russia  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, e-mail: [ler.shinelis@yandex.ru](mailto:ler.shinelis@yandex.ru)

The question of the child's position in the educational process is one of the controversial ones, since the answer to it determines the learning paradigm. The purpose of this study was to determine the influence of a child's position in an educational situation on the development of coherent speech. A randomized control experiment was conducted with the participation of 125 preschoolers ( $M = 70$  месяцев,  $SD = 3,6$ , 50,4% male), final sample – 87 children. The children were divided into 5 groups: Play worlds, Free play, Research project, Creative Project and Control group. In two playgroups, which differed in the way of adult involvement, preschoolers acted in an imaginary situation and took a subject position. A creative situation was organized in the project groups, but the author's position in Research group was much less than in Creative one. The participants of the Control group were in a typical of education system normative situation. As a result, children in Creative project showed the greatest number of significant or trend-significant positive effects and differences compared to other groups. Preschoolers in Play worlds also increased the scores of the macro and micro structures of narratives compared to the Control group. In the Free Play, there was a significant increase in scores in the macrostructure of the narrative compared to the Control group. In Research project the development of coherent speech was not recorded. The results obtained indicate the influence of the child's position on speech development and can be used for the practical implementation in preschool education.

**Keywords:** cultural-historical approach, educational situation, pretend play, project approach, speech development.

**Funding.** The research is fulfilled with the financial support of Russian Science Foundation, grant number 23-18-00506.

**For citation:** Veraksa A.N., Veraksa N.E., Oshchepkova E.S., Plotnikova V.A. The Child's Position in the Educational Situation and the Development of Coherent Speech. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2025. Vol. 21, no. 1, pp. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210105>

## Введение: современные контексты детства

Один из фундаментальных контекстов рассматривания детства в рамках культурно-исторической парадигмы характеризуется отношением «взрослый—ребенок». Этот контекст определяет вопрос о соотношении игры и обучения, который активно анализируется в современных исследованиях [26; 19, 20]. Содержательно этот контекст задает проблему субъектности детства. Понятие субъектности включает два существенных признака: самопричинность и переживаемость [12]. Иными словами, понятие субъектности подчеркивает, с одной стороны, что деятельность человека носит активный, а не реактивный характер, с другой стороны — что эта внутренняя активность переживается, ощущается человеком. Стремление предоставить детям возможность быть субъектами собственного детства проявляется во включении точки зрения детей в изучении детства [25], в распространении нарративной методологии [24], в поиске возможностей использования игровых методов в обучении детей [21; 13] и т. д.

Контекст «взрослый—ребенок» согласуется с контекстом «культурное—натуральное». Именно разрыв в освоении культурных форм между взрослым и ребенком является основанием возникновения особого периода в жизни человека, определяемого как детство [14, с. 63]. Э.В. Ильенков охарактеризовал культуру как власть, которая противостоит человеку и управляет его поведением: «Непосредственно эта власть общественного целого над индивидом обнаруживается и выступает в виде государства, политического строя общества, в виде системы моральных, нравственных и правовых ограничений, норм общественного поведения и, далее, эстетических, логических и прочих нормативов и критериев» [9, с. 19]. Из этого следует, что культура и культурное поведение оказываются более высокой формой, чем натуральное поведение. Недостаточное владение культурными формами ограничивает возможности ребенка в проявлении субъектности. Согласно Л.С. Выготскому, именно освоение культуры трансформирует поведение ребенка из натурального в культурное, делая его субъектом собственной активности.

Освоение культуры происходит в социуме, который и определяет систему норм и правил взаимодействия с артефактами. Структурной единицей социума является ситуация, включающая объективную и субъективную стороны [3]. Объективная сторона ситуации отражает объективные признаки, как видимые, так и скрытые, такие как предписания, требования, правила. Субъективная сторона ситуации включает отношение действующего в ней субъекта, ценности, цели, переживания и т. д. [2; 5]. В ситуации индивид реализует деятельность, становясь субъектом собственной активности. Так, отношение «ситуация—общество» задает третий контекст детства, связанный с позицией ребенка и взрослого в социальном взаимодействии [5].

## Виды ситуаций и позиция ребенка

Мы выделяем несколько видов ситуаций, в каждой из которых позиция ребенка характеризуется разной выраженностью его субъектности. Ребенок дошкольного возраста может действовать в нормативной ситуации, мнимой (или воображаемой) ситуации и творческой ситуации. В нормативной ситуации ребенок взаимодействует с культурным артефактом, который предписывает способ действия. Культурный артефакт составляет внешнюю сторону нормативной ситуации. Предписываемые субъекту действия с этим артефактом составляют внутреннюю или скрытую сторону нормативной ситуации. Главная особенность нормативной ситуации заключается в том, что из множества возможных вариантов действий с культурным артефактом общество устанавливает определенные, выработанные в ходе его исторического развития способы оперирования этим артефактом. Этот способ неочевиден и прямо не выводится из артефакта в логике непосредственного взаимодействия с ним ребенка. Отмеченные особенности устройства нормативной ситуации имеют своим следствием невозможность освоения действия с культурным артефактом без помощи взрослого. Процесс освоения, согласно культурно-исторической парадигме, представляет собой обучение, которое организует взрослый и которое осуществляется в зоне ближайшего развития. В нормативной ситуации ребенок занимает позицию ученика, а взрослый — позицию учителя. Существенным моментом освоения культурного артефакта является использование речи как формы социального взаимодействия, направленного на освоение значений. Роль речи обусловлена действием общего генетического закона культурного развития, сформулированного Л.С. Выготским: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [7, с. 145]. Социальный план предполагает использование речи в процессе общения.

Мнимая, или воображаемая, ситуация возникает в игре. Мнимая ситуация характеризуется той ролью, которую принимает на себя ребенок. Следует заметить, что роль принимается добровольно и с ней связаны правила, по которым ребенок должен строить свое поведение. Выготский исключал возможность ребенка вести себя в мнимой ситуации не по правилам [7]. Игра, согласно Л.С. Выготскому, оказывает большое влияние на развитие ребенка. Игровое пространство, определяемое мнимой ситуацией, отличается от пространства культуры, образованного нормативными ситуациями, построенными вокруг культурных артефактов. Если пространство культуры определяется в первую очередь направленностью на освоение операционального состава, за которым стоит система значений, то игровое пространство предполагает освоение смысловой стороны культурных артефактов. Игра является пространством смыслов, общим для

ее участников. В нем реализуются игровые действия, направленные на построение отношений к артефактам культуры. А.Н. Леонтьев, анализируя пример игры ребенка с палочкой [10, с. 479–480], показал, что игровое действие ребенка воспроизводит с точки зрения цели культурное действие взрослого. Вместе с тем используемые ребенком игровые операции, с помощью которых воспроизводится игровое действие, этому действию не соответствуют. Игровое действие характеризуется частичным соответствием реальному действию взрослого. Отсюда следует вывод, что в силу трудностей освоения операциональной стороны действий взрослый ребенок осваивает смысловую сторону действия. Однако это освоение происходит в значительной степени ребенком самостоятельно, где помощь взрослого ограничена. Описанную позицию ребенка в мнимой ситуации в данной статье мы будем называть позицией субъекта.

Мы выделяем еще одну группу ситуаций — творческие ситуации, которые направлены на создание нового. Их главная особенность заключается в реализации собственного индивидуального замысла, его передачи через создание уникального продукта. В этом случае новый продукт через свою уникальность выражает или передает детскую индивидуальность. Так, в рамках творческой ситуации разворачивается проектная деятельность. Своеобразие реализации проектной деятельности заключается в том, что дети испытывают определенные трудности, связанные с недостаточной сформированностью исполнительских навыков [4]. Поэтому в рамках проектной деятельности ребенку оказывается поддержка в выполнении его замысла. Главная задача, которую решает взрослый, заключается в том, чтобы услышать «голос ребенка» и помочь ему определить и реализовать его замыслы. Важно, чтобы ребенок выступил в качестве автора созданного продукта и предъявил его ближайшему окружению, получив положительную оценку сделанного. Степень авторской позиции ребенка при выполнении проекта и продуктивность деятельности определяют развивающий потенциал проектной деятельности и творческих ситуаций в целом [33].

Таким образом, в нормативной ситуации ребенок осваивает культурные значения в процессе обучения, занимая позицию ученика. В мнимой ситуации ребенок осваивает культурные смыслы, занимая позицию субъекта в игре. В творческой же ситуации ребенок порождает смыслы, реализуя их в социально значимом продукте, и занимает позицию автора.

## Проблема исследования

Анализ контекстов современного детства, выполненный в рамках культурно-исторической теории, показал, что ребенок проявляет свою активность в ситуациях трех видов: нормативной, мнимой и творческой. Рассмотренные ситуации позволяют дошкольникам занять различные позиции при взаимодействии с участниками этих ситуаций: ученика,

субъекта и автора. Можно ожидать, что их влияние на развитие детского сознания будет различаться в зависимости от занимаемой позиции.

Таким образом, в рамках данного исследования может быть проверено предположение о динамике развития связной речи в зависимости от позиции, занимаемой ребенком в ситуации: мы предполагаем, что в ситуации автора (максимальной субъектности в результате проявления и воплощения инициативы ребенка) развитие речи будет максимально выраженным. Данное предположение основано на представлении о важности учета взгляда и мнения детей для повышения эффективности образовательной деятельности [16; 31], необходимости активации внутренних процессов учащихся для обучения и развития, например постановки задачи в деятельности [10], а также на данных об особенностях развития речи у современных дошкольников [17; 26].

## Дизайн исследования

### Выборка

В исследовании, проведенном в 2023–2024 учебном году, приняли участие 125 дошкольников 5–6 лет ( $M = 70$  месяцев,  $SD = 3,6$ , 50,4% мальчиков). Все участники посещали государственные детские сады г. Москвы. Районы расположения детских садов характеризуются одинаковым уровнем инфраструктуры. Родители всех детей, принимавших участие в исследовании, дали письменное согласие на участие и видеосъемку. Исследование было одобрено Этическим комитетом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

В ходе проведения диагностики и экспериментальных занятий из исследования были исключены: 1) дети, посетившие менее половины занятий ( $N = 9$ ); 2) дети, не участвовавшие в пост-тесте ( $N = 29$ ) по причине болезни, отсутствия в детском саду в дни проведения пост-теста. Таким образом, 87 дошкольников (47 — мальчики, 54,6%) были включены в финальную выборку для анализа.

### Процедура

Был проведен слепой рандомизированный контролируемый эксперимент, состоявший из трех этапов. На первом этапе группой диагностов была проведена индивидуальная оценка речевого развития детей. Расшифровка аудиозаписей нарративов и их оценка была осуществлена Экспертом-1, не осведомленным о цели исследования и не принимавшим участие ни в диагностике, ни в проведении занятий. На втором этапе были сформированы четыре экспериментальные и одна контрольная группа: «Игровой мир» (ИМ), «Свободная игра» (СИ), «Исследовательский проект» (ИП), «Творческий проект» (ТП) и контрольная группа (КГ). На период пре-теста группы не различались по всем диагностируемым показателям (Краскел—Уоллис,  $p > 0,05$ ). Процентное соотношение мальчиков и девочек было равным во всех условиях.

С каждой группой было проведено 22 занятия продолжительностью 20–30 минут в подгруппах по 10–12 человек. Встречи проходили два раза в неделю. Занятия проводились специально обученными педагогами-психологами, не проводившими диагностику детей. Педагогам-психологам было сообщено, что занятия проводятся с целью апробации программ. Каждый педагог проводил занятия с двумя подгруппами: подгруппой ИМ и СИ или ИП и ТП. Таким образом, по два педагога вели занятия в каждом условии, что позволило проконтролировать влияние личности педагога на результаты исследования.

Четвертое, девятое и восемнадцатое занятия во всех группах были зафиксированы на видео с помощью смартфона для контроля реализации занятий и качественной оценки изменений в поведении и речевых проявлениях детей. Далее Эксперт-2, не осведомленный о цели исследования и не принимавший участие ни в диагностике, ни в проведении занятий, оценивал записи занятий с помощью инструментов для категоризированного наблюдения «Матрица игры» и ее аналога для проектной деятельности [32]. Матрицы наблюдения представляют собой карту наблюдения, включающую поведенческие, речевые и эмоциональные проявления детей. Матрицы позволяют зафиксировать количество проявлений для каждой категории. Матрицы включали в себя следующие категории: импульсивные действия, полевые действия, выпадение из группового контекста, типичные действия в рамках деятельности, оригинальные действия в рамках деятельности, групповые эмоционально насыщенные действия, регуляция поведения других детей, метарефлексивные и оценочные высказывания, типичные для деятельности высказывания, например ролевые высказывания в игре, ответы на вопросы в проектной деятельности, участие в обсуждении с детьми.

Занятия были завершены во всех группах одновременно. На третьем этапе был проведен пост-тест, аналогичный начальной диагностике для оценки уровня связной речи. Пост-тест был проведен той же группой диагностов, что и пре-тест. При этом на пост-тесте диагност не мог проводить тестирование с теми же детьми, что и на пре-тесте.

### **Методика**

Для диагностики речевого развития дошкольников использовалась методика извлечения и оценки связной речи (нарративов) «MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives» [22], позволяющая оценить макро- и микроструктуру детских нарративов. Данная методика была разработана и валидизирована на российской выборке для детей от 3 до 10 лет [15; 22], а также адаптирована для более чем 20 языков [23] и активно используется как в России, так и за рубежом. Кроме того, при оценке макроструктуры нарратива также учитывались критерии, разработанные Т.В. Ахутиной [1] для оценки смысловой полноты и адекватности речи, дополняющие методику MAIN [15]. Ребенку предъявлялись эквивалентные

по содержанию серии картинок «Гнездо» на пре-тесте и «Козлята» на пост-тесте для компенсации эффекта научения и запоминания в соответствии с рекомендациями разработчиков методики [22]. Обе серии включают последовательность из 6 картинок, которые объединяются в 3 эпизода. Для проведения методики серии распечатывались и складывались в «книжечку-раскладку». Ребенку давали рассмотреть эту книжечку и предлагалась следующая инструкция: «Сейчас я покажу тебе комиксы. Ты любишь комиксы? Смотри. Что здесь случилось? Расскажи, чтобы получилась настоящая история. Рассказывай как можно подробнее». Нарратив ребенка фиксировался на диктофон. После расшифровки рассказов фиксировались количество слов в рассказе ребенка, темп речи как соотношение количества слов ко времени рассказа, оценивалась макро- и микроструктура рассказа (нарратива). Макроструктура рассказа (макс. 10 баллов) включает 2 субшкалы, каждая из которых оценивается от 1 до 10 баллов, а затем вычисляется их среднее арифметическое: программирование рассказа (смысловая полнота, внутренняя согласованность и соблюдение нарративной структуры «цель–действие–результат») и смысловая адекватность (соответствие рассказа предъявленным картинкам, понимание причинно-следственных связей). Микроструктура (макс. 10 баллов) также включает 2 субшкалы, каждая из которых оценивается от 1 до 10 баллов, а затем вычисляется их среднее арифметическое: лексическое оформление рассказа (грамотность лексического употребления слов, морфологическое разнообразие) и грамматико-синтаксическое оформление рассказа (грамматические и синтаксические ошибки, грамматико-синтаксическое разнообразие).

### **Экспериментальное воздействие**

В группе ИМ применялась игровая технология для организации сюжетно-ролевой игры на основе сюжета сказки при участии взрослого как партнера по игре «Игровые миры» [21]. В качестве сюжетов участникам были предложены сокращенные версии сказок «Буратино» и «Волшебник изумрудного города». Экспериментатор зачитывал детям сказки, далее было организовано обсуждение и распределение ролей, одну из которых брал на себя экспериментатор. С помощью «портала» участники перемещались в игровой мир, выбирали подходящие для роли атрибуты и начинали играть. При этом точное следование сюжету книги не было обязательным. Позиция ребенка в ИМ определялась его пониманием сюжета и роли, с последующим выполнением необходимых правил. Это фактически была субъектная (рефлексивная) позиция.

В рамках СИ экспериментаторы помогали детям начать сюжетно-ролевую игру, например организовывали дискуссию о выборе тематики игры и ролях, а затем не вмешивались в игру. Свободная игра проходила в обогащенной неигровыми материалами среде, такими как палочки, шишки, коробочки, листочки и другими. Неигровые материалы были использованы с целью разно-

образить возможности реализации различных тематик игр, а также для стимулирования использования детьми предметов-заместителей в сюжетно-ролевой игре. В СИ взрослый минимально был вовлечен в организацию игры и не погружался в мнимую ситуацию.

В группе ИП были созданы два проекта — о космосе и об электричестве. В рамках занятий экспериментаторы создавали проблемную ситуацию, связанную с тематикой космоса или электричества, помогали организовать дискуссию и определить в качестве конкретной исследовательской задачи вопрос, сформулированный детьми, например: «Как у нас в садике появляется свет в лампочке?». Далее экспериментаторы помогали детям составить план поиска ответов, непосредственно найти и зафиксировать информацию, придумать продукт проекта и презентовать найденную информацию сверстникам и взрослым. Экспериментаторы выступали в роли помощников, в то время как основная инициатива деятельности исходила от детей, что задавало творческую ситуацию, авторскую позицию ребенка и продуктивность деятельности.

Группа ТП также характеризовалась наличием авторской позиции и продуктивностью деятельности. Детями были реализованы: макет космоса и спектакль собственного сочинения. В рамках занятий также были организованы проблемные ситуации и дискуссии, стимулирующие детей к придумыванию творческого продукта. Для определения цели проекта и финального продукта дети предлагали свои идеи, эскизы поделки, план сценария спектакля, а затем с помощью голосования выбирался один из предложенных вариантов. Затем участники переходили к планированию и непосредственной реализации проекта. В данном случае экспериментаторы также выступали в качестве ассистентов и следовали за инициативой детей, помогая с технической стороной работы. По завершении работы группа презентовала свои проекты в детском саду.

### **Анализ данных**

Анализ состоял из двух этапов: предварительного и анализа различий влияния экспериментальных групп. Предварительно данные были проанализированы на нормальность распределения с помощью критерия Шапиро—Уилка и на однородность дисперсий в группах с помощью критерия Левена. Нормальное распределение данных и равенство дисперсий рассматривались как условия проведения дисперсионного анализа (ANOVA). Был проведен многофакторный дисперсионный анализ для оценки различия детей, выбывших из эксперимента и включенных в него. В качестве независимых переменных были выбраны: включение/невключение в финальную выборку, включение в экспериментальную группу. На финальной выборке был проведен дисперсионный анализ, чтобы проверить, были ли какие-либо различия между исследуемыми группами на этапе предварительного тестирования. Критерий Хи-квадрат был использован для оценки полового распределения по группам.

В рамках основного этапа обработки данных для анализа динамики развития связной речи в экспериментальных и контрольной группах был использован критерий Стьюдента для зависимых выборок. Для анализа различий между группами был проведен многофакторный дисперсионный анализ повторных измерений для данных с нормальным распределением и применен критерий Краскела—Уоллисса для данных с ненормальным распределением. В качестве независимых переменных дисперсионного анализа были выбраны пол и включение в экспериментальную группу. На протяжении всего анализа значимость была установлена при значении  $p$  равном 0,05.

## **Результаты**

### **Описательные статистики и предварительный анализ**

На период пре-теста, включая всех детей, участвовавших в исследовании ( $n = 105$ ), данные по темпу речи (критерий Шапиро—Уилка,  $W = 0,977$ ,  $p = 0,09$ ; критерий Левена,  $F(4, 91) = 0,336$ ,  $p = 0,661$ ), макроструктуре (критерий Шапиро—Уилка,  $W = 0,975$ ,  $p = 0,068$ ; критерий Левена,  $F(4, 91) = 1,22$ ,  $p = 0,309$ ) и микроструктуре (критерий Шапиро—Уилка,  $W = 0,981$ ,  $p = 0,186$ ; критерий Левена,  $F(4, 91) = 0,798$ ,  $p = 0,53$ ) нарратива в группах распределены нормально и имеют равные дисперсии. Для количества слов данные распределены ненормально (критерий Шапиро—Уилка,  $W = 0,833$ ,  $p < 0,001$ ). Многофакторный дисперсионный анализ был применен для оценки различий между детьми, выбывшими из эксперимента и детьми, вошедшими в финальную выборку. В качестве независимых переменных были выбраны: «вхождение/невхождение в финальную выборку» и группа. Анализ показал, что дети не различаются по темпу речи, макро- и микроструктуре нарратива ( $p > 0,05$ ). Однако для макроструктуры нарратива было обнаружено значимое взаимодействие факторов (ANOVA,  $F(4, 86) = 3,71$ ,  $p = 0,008$ ), в то же время апостериорные тесты не выявили попарных различий между группами ( $p_{\text{Бонферрони}} > 0,05$ ). Дети, выбывшие из исследования и вошедшие в финальную выборку, также не различались по количеству слов в составленном нарративе на период пре-теста (критерий Краскел—Уоллисса,  $\chi^2(1) = 0,00799$ ,  $p = 0,929$ ).

На период пре- и пост-теста, учитывая только вошедших в финальную выборку участников, нормальность распределения данных в группах и равенство дисперсий для темпа речи, макро- и микроструктуры (табл. 1, табл. 2) сохранилась. Для количества слов в составленном нарративе распределение осталось ненормальным (табл. 1, табл. 2). На период пре-теста группы не различались по всем диагностируемым показателям (ANOVA,  $p > 0,05$ ). Данные о количестве и половом составе групп, а также медианах и стандартных отклонениях представлены в табл. 1 и табл. 2. Различия по половому составу между груп-

пами не были обнаружены, однако находились на уровне тенденции ( $\chi^2(4) = 9,07$ ,  $p = 0,059$ ); кроме того, исследования показывают значимые различия в раз-

витии связной речи у мальчиков и девочек дошкольного возраста [25], поэтому фактор пола также был проконтролирован в дальнейшем анализе.

Таблица 1

**Описательные статистики по диагностируемым показателям на период пре-теста для экспериментальных и контрольной групп**

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро-Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Количество слов	Игровые миры ( $N = 22$ , 59% мальчики)	48,8	13,5	$W = 0,819$ , $p < 0,001$	$F(4,59) = 0,361$ , $p = 0,835$	Критерий Краскала-Уоллиса, $\chi^2(4) = 4,03$ , $p = 0,402$
	Свободная игра ( $N = 25$ , 52,9% мальчики)	48,5	25,2			
	Исследовательский проект ( $N = 10$ , 60% мальчики)	42,4	29,4			
	Творческий проект ( $N = 10$ , 40% мальчики)	47	19,4			
	Контрольная группа ( $N = 20$ , 42% мальчики)	43,6	12,9			
Темп речи	Игровые миры	0,922	0,292	$W = 0,976$ , $p = 0,249$	$F(4,59) = 1,05$ , $p = 0,387$	ANOVA, $F(4,59) = 2,24$ , $p = 0,075$
	Свободная игра	0,875	0,281			
	Исследовательский проект	0,805	0,390			
	Творческий проект	1,09	0,352			
	Контрольная группа	0,687	0,173			
Макро-структура	Игровые миры	5,32	1,2	$W = 0,968$ , $p = 0,092$	$F(4,59) = 1,35$ , $p = 0,263$	ANOVA, $F(4,59) = 1,82$ , $p = 0,138$
	Свободная игра	4,65	1,17			
	Исследовательский проект	4,2	1,14			
	Творческий проект	5,44	1,81			
	Контрольная группа	5,11	1,27			
Микро-структура	Игровые миры	4,95	1,27	$W = 0,969$ , $p = 0,112$	$F(4,59) = 0,293$ , $p = 0,882$	ANOVA, $F(4,59) = 2,17$ , $p = 0,083$
	Свободная игра	4,35	1,17			
	Исследовательский проект	4,5	1,08			
	Творческий проект	5,44	1,51			
	Контрольная группа	5,56	1,13			

Таблица 2

**Описательные статистики по диагностируемым показателям на период пост-теста для экспериментальных и контрольной групп**

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро-Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Количество слов	Игровые миры ( $N = 22$ , 59% мальчики)	51,9	15	$W = 0,963$ , $p = 0,034$	$F(4,59) = 2,09$ , $p = 0,092$	Критерий Краскала-Уоллиса, $\chi^2(4) = 4,21$ , $p = 0,378$
	Свободная игра ( $N = 25$ , 52,9% мальчики)	52,7	16,3			
	Исследовательский проект ( $N = 10$ , 60% мальчики)	43,6	21,6			
	Творческий проект ( $N = 10$ , 40% мальчики)	63	23			
	Контрольная группа ( $N = 20$ , 42% мальчики)	50,3	21,9			
Темп речи	Игровые миры	0,959	0,19	$W = 0,980$ , $p = 0,305$	$F(4,67) = 0,719$ , $p = 0,582$	ANOVA, $F(4,67) = 2,62$ , $p = 0,042$
	Свободная игра	0,920	0,205			
	Исследовательский проект	0,869	0,284			
	Творческий проект	1,16	0,196			
	Контрольная группа	0,912	0,262			

Показатель речевого развития	Условие	Среднее значение	Стандартное отклонение	Критерий Шапиро–Уилка	Критерий Левена	Групповые различия
Макро-структура	Игровые миры	6,09	1,07	W = 0,989, p = 0,785	F(4,67) = 0,264, p = 0,899	ANOVA, F(4,67) = 11,2, p < 0,001
	Свободная игра	5,47	0,9			
	Исследовательский проект	4,33	1,19			
	Творческий проект	6,25	1,64			
	Контрольная группа	3,79	1,47			
Микро-структура	Игровые миры	6,25	1,14	W = 0,984, p = 0,468	F(4,67) = 2,2, p = 0,079	ANOVA, F(4,67) = 6,58, p < 0,001
	Свободная игра	5,68	1,1			
	Исследовательский проект	4,61	1,27			
	Творческий проект	6,25	1,38			
	Контрольная группа	4,57	1,2			

### Анализ динамики развития связной речи

Для анализа динамики развития связной речи в группах был использован Т-критерий Стьюдента для зависимых выборок для показателей с нормальным распределением данных в группах и равенством дисперсий (темп речи, макро- и микроструктура нарратива), критерий Уилкоксона для количества слов.

Анализ показал, что для макроструктуры нарратива значимое изменение баллов от пре-теста к пост-тесту было зафиксировано для групп ИМ ( $t(21) = -2,167$ ,  $p = 0,044$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,497$ ), СИ ( $t(24) = -2,421$ ,  $p = 0,028$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,587$ ) и КГ ( $t(19) = 2,711$ ,  $p = 0,027$ ,  $d_{\text{козона}} = 0,904$ ) и на уровне тенденции для детей из ТП ( $t(9) = -2,246$ ,  $p = 0,051$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,710$ ). Дети из групп ИМ и СИ показали значимый рост баллов по макроструктуре нарратива. Для детей из ТП зафиксирован наибольший размер эффекта прироста баллов, однако данный результат находится на уровне тенденции. Дети из КГ продемонстрировали значимое снижение данного показателя.

Для микроструктуры нарратива значимое изменение баллов от пре-теста к пост-тесту также было зафиксировано для групп ИМ ( $t(21) = -3,458$ ,  $p = 0,003$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,793$ ), СИ ( $t(24) = -3,497$ ,  $p = 0,003$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,848$ ), ТП ( $t(9) = -2,57$ ,  $p = 0,03$ ,  $d_{\text{козона}} = -0,813$ ), и на уровне тенденции для детей КГ ( $t(19) = 2,668$ ,  $p = 0,053$ ,  $d_{\text{козона}} = 0,756$ ). Дети из групп ИМ, СИ и ТП показали значимый рост баллов по микроструктуре нарратива, размер эффекта в группах сходен. На уровне тенденции дети из КГ показали снижение данного параметра.

Для других показателей значимых различий не обнаружено.

### Анализ различий между группами

Учитывая неравный размер групп, непропорциональное половое распределение, а также нормальное распределение данных в группах и равенство дисперсий для сравнения эффективности игровой и проектной деятельности для развития связной речи (темпа речи, макро- и микроструктуры нарратива) нами был проведен многофакторный дисперсионный анализ повторных измерений. В качестве независимых факто-

ров были выбраны: группа и пол. Для количества слов в нарративе был проведен тест Краскела–Уоллиса.

Для макроструктуры нарратива обнаружено значимое взаимодействие фактора времени и группы (RM-ANOVA,  $F(4,51) = 4,43$ ,  $p = 0,004$ ,  $\eta^2 = 0,046$ , рис. 1). Post-hoc анализ показал, что на пост-тесте дети из ИМ показали значимо больший балл по макроструктуре, чем дети в КГ ( $t = 5,03$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$ ) и на уровне тенденции выше, чем дети из ИП ( $t = 3,42$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$ ). Дети из СИ показали значимо больший балл, чем дети в КГ ( $t = 4,14$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} = 0,006$ ). Дети из ТП продемонстрировали значимо лучшие результаты по макроструктуре нарратива, чем дети из ИП ( $t = 3,63$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} = 0,029$ ) и КГ ( $t = 4,86$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} < 0,001$ ).

Для микроструктуры нарратива также зафиксировано значимое взаимодействие фактора времени и группы (RM-ANOVA,  $F(4,51) = 4,2$ ,  $p = 0,005$ ,  $\eta^2 = 0,062$ , рис. 2). Дети из ИМ ( $t = 4,26$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} = 0,004$ ) и ТП ( $t = 3,75$ ,  $p_{\text{Бонферрони}} = 0,02$ ) показали значимо больший балл по микроструктуре, чем дети в КГ.

На уровне тенденции обнаружены различия между группами по изменению количества слов в нарративе (дифференциальные различия) от пре- к пост-тесту (критерий Краскела–Уоллиса,  $\chi^2(4) = 9,5$ ,  $p = 0,050$ ,  $\epsilon^2 = 0,132$ ). Парные сравнения показали, что в ТП дети на уровне тенденции составили нарратив с большим количеством, чем участники из ИП (DSCF,  $W = 3,797$ ,  $p = 0,056$ ).

Для темпа речи значимых различий не выявлено. Также не обнаружены значимые различия между мальчиками и девочками.

## Обсуждение результатов

Целью данного исследования было определение влияния позиции ребенка в образовательной ситуации на развитие связной речи. В группе ТП зафиксировано наибольшее количество значимых или значимых на уровне тенденций положительных эффектов, а также различий с другими группами. В данном слу-

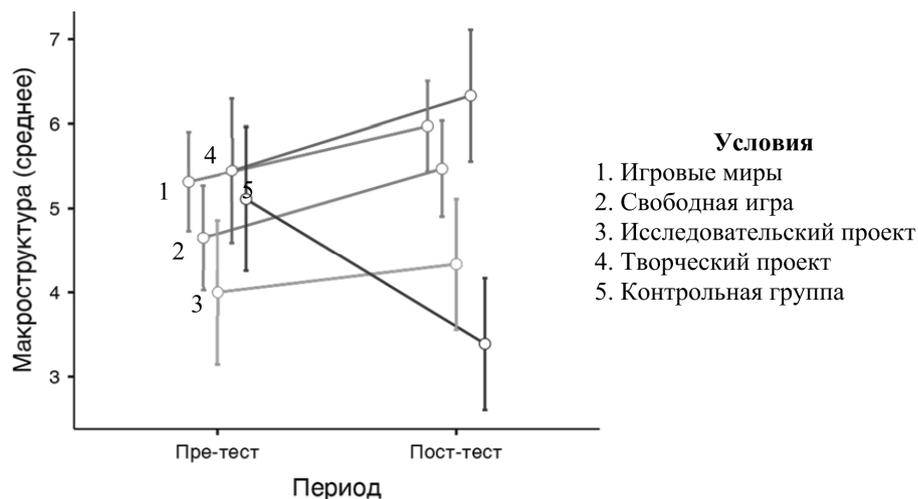


Рис. 1. Средние значения макроструктуры нарратива на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

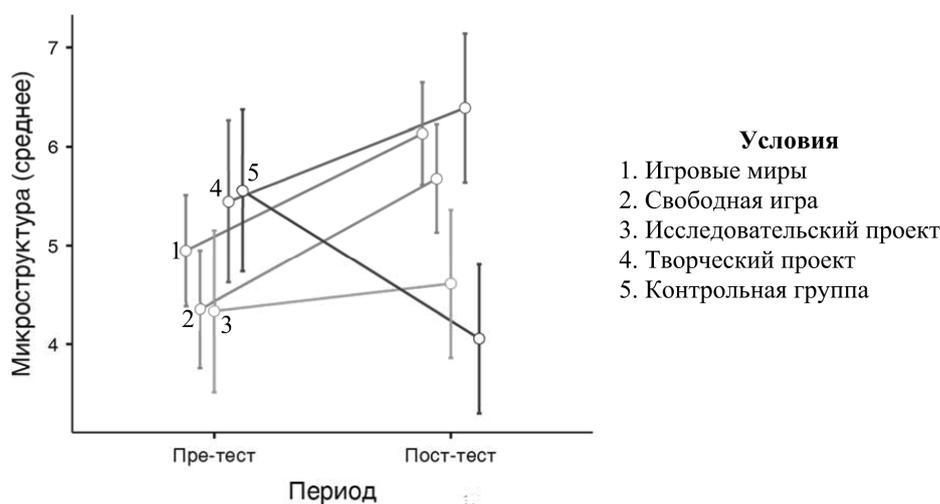


Рис. 2. Средние значения микроструктуры нарратива на период пре- и пост-теста для разных экспериментальных групп

чае авторская позиция, продуктивная деятельность и социальная демонстрация стимулируют коммуникацию ребенка с другими в ходе объяснения, выбора идеи, дискуссии и презентации. Выполнение творческого продукта, т. е. создание чего-то нового [18] выражало детскую индивидуальность не только в процессе придумывания продукта, но и при его изготовлении. В содержательном плане на самих занятиях данное влияние проявилось, например, в том, что участники ТП Герман и Артем (псевдонимы) стали примерно в 7 раз чаще вступать в дискуссии со сверстниками к концу программы по сравнению с третьей и четвертой встречами по результатам оценки видеозаписей. Кроме того, у Германа число высказываний по собственной инициативе, например ответов на вопросы воспитателя по собственному желанию, а не по просьбе взрослого, выросло с 5 до 14 высказываний, а у Артема с 1 до 5. Подобных изменений для детей из ИМ, СИ, ИП не было обнаружено, что подчеркивает особенность занимаемой позиции ребенком в ТП — выражено авторской и продуктивной.

Группы ИМ, СИ и ТП оказались эффективны для развития связной речи на смысловом уровне макро-

структуры. В то же время ИМ и ТП оказали значимое влияние на развитие уровня лексики и грамматики микроструктуры нарратива. В группах ИМ и СИ дошкольники действовали в мнимой ситуации и занимали субъектную позицию. Субъектность позиции характеризовалась двумя особенностями: 1) ребенок осознавал сюжет и ту роль, которую он разыгрывал; 2) ребенок сам определял и выполнял соответствующие роли по сюжету действия [35]. Однако в ИМ равноправным участником мнимой ситуации становился и взрослый. Так как насыщенная и развитая ролевая игра требует от ребенка различных умений (например: иметь представление о разнообразии окружающей действительности, быть знакомым с широким кругом персонажей и уметь создавать и удерживать в голове воображаемую ситуацию, использовать предметы-заменители, сотрудничать со сверстниками и т. д.), взрослый как носитель культурного опыта и знаний может обогатить детскую игру, привести примеры действий, ролей, реплик и интонирования [6; 14]. Участие взрослого в детской ролевой игре может повлиять на ее ход, насыщенность и проявления детей, в том числе и речевые. Следовательно, в некоторой сте-

пени включение взрослого может повлиять и на развитие связной речи у детей [34], с чем, по-видимому, и связана большая эффективность ИМ по сравнению со СИ, обнаруженная в рамках данного исследования. В силу того, что игровая деятельность не является продуктивной в отличие от проектной, позиция дошкольников ограничивалась активным включением в игру, что может объяснять большее влияние ТП на развитие речи. Отметим, что проявление развития макро- и микроструктуры по-разному отражалось в реальной деятельности. Так, у участников ТП Германа и Артема появилось значительное количество метарефлективных и оценочных высказываний о деятельности, например: «У тебя красиво получилось. Ты красиво рисуешь! Но мой (*про рисунок*) более интересный. Такого еще не было ни у кого», «Я понял, что могу исправить, улучшить» или «Ну, это же неправильно так делать! Надо другим цветом, помнишь, как мы договорились... когда... когда монетками выбирала (*про голосование за лучший макет продукта*)». В то время как на третьем и четвертом занятиях таких высказываний у детей не было. При этом в рамках ИМ и СИ у дошкольников Дениса, Ярослава, Пети и Коли (псевдонимы) примерно в 4–5 раз выросло число эмоциональных высказываний и восклицаний об игре или в рамках роли, например: «Нет! Не дам ключик тебе! Ты злой (*с серьезной, злой интонацией*)» или «Ура! Да, давай так сделаем! (*радостно и громко*)». Дети стали глубже эмоционально погружаться в мнимую ситуацию, более открыто и свободно выражать желания и эмоции.

Отметим, что динамика в группе ИП, по результатам диагностики речи, не отличалась от контрольной группы. Авторская позиция в ИП была ограничена, поскольку исследовательский вопрос, хотя и характеризовал индивидуальность, но продукт передавал уже известные, объективные сведения, строго говоря, отражающие фрагмент информационного пространства, а не индивидуальные замыслы [33]. Участники же КГ действовали в соответствии со сложившейся системой правил в дошкольном учреждении и чаще оказывались в нормативной ситуации и следовали предписаниям. По-видимому, позиция ребенка ИП не значительно отличается от типичной позиции ребенка в детском саду, а также в КГ, когда его замыслы хоть и могут быть проявлены, но ограничены логикой конспекта занятия, правилами, удобными для воспитателя с целью поддержания дисциплины, распорядком дня группы и т. д. Данные особенности позиции дошкольников в образовательной ситуации могут обуславливать снижение показателей связной речи в контрольной группе.

Ключевым ограничением данного исследования является неравномерный размер групп финальной выборки, что может снижать мощность статистического анализа и точность интерпретации результатов. При проведении статистического анализа обозначенная особенность выборки была учтена, а также было показано, что неравномерное выбывание детей из эксперимента не связано с проводимым воздействием. Однако полученные в данном исследовании выводы нуждаются в дальнейшем подтверждении.

Таким образом, предварительно было показано, что чем более субъектную позицию занимает ребенок, тем более выраженным для него является развитие связной речи, что подтверждает общую гипотезу исследования. Результаты двух групп детей ИМ и СИ оказались сходными по средним показателям динамики количества слов, развития макро- и микроструктуры детских нарративов. Результаты детей групп ИП и ТП различаются в силу различий в занимаемых позициях. Наиболее развивающей для связной речи, по-видимому, является творческая ситуация, когда ребенок занимает полноценную позицию автора своего замысла и продукта, как, например, в творческом проекте. Полученные данные согласуются с другими исследованиями и теоретическими работами, отражающими значимость субъектной позиции ребенка, учет его инициативы и взгляда в образовательном процессе для развития [16; 31].

## Заключение

Данное исследование взаимосвязи позиции ребенка в образовательной ситуации и развития связной речи проводилось в логике культурно-исторической парадигмы. Были выделены несколько контекстов, определяющих развитие связной речи у дошкольников: «взрослый—ребенок», «натуральное—культурное», «ситуация—общество». Результаты исследования указывают на то, что существует зависимость развития связной речи от позиции, занимаемой ребенком в образовательной ситуации. Результаты показали, что дети, занимавшие авторскую позицию в творческом проекте продемонстрировали развитие связной речи по наибольшему количеству параметров. Мнимая ситуация игры, где ребенок выступает в позиции субъекта, также способствует развитию смыслового уровня речи, лексики и грамматики в зависимости от степени включения взрослого в игру. Наименьшим развивающим потенциалом обладает нормативная ситуация, где ребенок занимает позицию ученика.

## Литература

1. Ахутина Т.В., Корнеев А.А., Ощепкова Е.С. Понимание грамматических конструкций и построение рассказа учащимися 1–3 классов // Вопросы психолингвистики. 2019. Том 1. № 39. С. 58–81. DOI:10.30982/2077-5911-2019-39-1-58-81

## References

1. Akhutina T.V., Korneev A.A., Oshchepkova E.S., Ponimanie grammaticheskikh konstruktsii i postroenie rasskaza uchashchimisya 1–3 klassov [Understanding grammatical constructions and narrative building in 1st–3rd grade students]. *Voprosy psikholingvistiki [Issues of*

2. Ван Урс Б. Семиотическая деятельность детей младшего возраста в игре: построение и использование схематических представлений // Современное дошкольное образование. 2021. Том 1. № 103. С. 68–78.

3. Веракса Н.Е., Вересов Н.Н., Сухих В.Л. Культурные действия в игре детей дошкольного возраста // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2023190108

4. Веракса А.Н., Плотникова В.А., Ивенская П.Р. Возможности развития социальной компетентности дошкольников с разным уровнем регуляторных функций: сюжетно-ролевая игра и проектная деятельность // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 3. С. 96–112. DOI:10.17759/pse.2024290306

5. Веракса Н.Е. Взаимодействие с культурой в структуре дошкольного детства как пространства развития // Культурно-историческая психология. 2024. Том 20. № 2. С. 4–14. DOI:10.17759/chp.2024200201

6. Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 4–12.

7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–78.

8. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. 145 с.

9. Ильенков Э.В. Идеальное // Культурно-историческая психология. 2006. Том 2. № 2. С. 17–28.

10. Леонтьев А.Н. К вопросу о сознательности учения // Психологическая наука и образование. 1997. Том 2. № 1.

11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Третье издание. М.: Изд-во Московского ун-та, 1972. 576 с.

12. Петровский В.А. Субъектность Я в персонологической ретроспективе // Мир психологии. 2021. № 1–2. С. 174–193.

13. Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 4. С. 40–50. DOI:10.17759/pse.2020250404

14. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: RUGRAM, 2022. 228 с.

15. Akhutina T.V., Bukhalenkova D.A., Korneev A.A., Matveeva E.Y., Oshchepkova E.S., Shatskaya A.N. Neuropsychological approach to assessment of narrative skills in 5 years-old children // Panamerican Journal of Neuropsychology. 2024. Vol. 18. № 2.

16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education // Childhood. 2004. Vol. 21(2). P. 242–259.

17. Bezrukikh M.M., Verba A.S., Filippova T.A., Ivanov V.V. Developing speech and socio-communicative skills in older preschool children // Russian Psychological Journal. 2021. Vol. 18(4). P. 5–17. DOI:10.21702/rpj.2021.4.1

18. Dorofeeva E.E. Creative development of older preschool children: theories and approaches // Preschool Education Today. 2023. Vol. 3. № 17. P. 17–35 DOI:10.24412/2782-4519-2023-3117-17-35

19. Einarsdóttir J. Research with children: Methodological and ethical challenges // European Early Education Journal. 2007. Vol. 15. № 2. P. 197–211.

20. Einarsdóttir J. Children's perspectives on play // The SAGE handbook of play and learning in early childhood / In Brooker L., Blaise M., Edwards S. (eds). London: SAGE, 2014. P. 319–329.

21. Fler M. How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age

[psycholinguistics], 2019. Vol. 1, no. 39, pp. 58–81. (In Russ.)

2. Wan Urs B. Semioticheskaya deyatel'nost' detej mldashego vozrasta v igre: postroenie i ispol'zovanie sxematicheskix predstavlenij [Semiotic activity of young children in the game: construction and use of schematic representations]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education], 2021. Vol 1., no. 103, pp. 68–78. (In Russ.)

3. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhov V.L. Kul'turno`e dejstviya v igre detej doshkol' nogo vozrasta [Cultural actions in the game of preschool children]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya = Cultural and historical psychology*, 2023. Vol 19, no. 1, pp. 54–61. DOI: 10.17759/chp.2023190108 (In Russ.)

4. Veraksa A.N., Plotnikova V.A., Ivenskaya P.R. Vozmozhnosti razvitiya sotsial'noi kompetentnosti doshkol'nikov s raznym urovnem regulyatornykh funktsii: syuzhetno-rol'evaya igra i proektnaya deyatel'nost' [Opportunities for developing social competence in preschoolers with different levels of regulatory functions: role-playing games and project activities]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 3, pp. 96–112. DOI:10.17759/pse.2024290306 (In Russ.)

5. Veraksa N.E. Vzaimodeistvie s kul'turoi v strukture doshkol' nogo detstva kak prostranstva razvitiya [Interaction with culture in the structure of preschool childhood as a space for development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2024. Vol. 20, no. 2, pp. 4–14. DOI:10.17759/chp.2024200201 (In Russ.)

6. Veraksa N.E. Dialekticheskaya struktura igry` doshkol' nika [The dialectical structure of a preschooler's game]. *Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal [National Psychological Journal]*, 2022, no.3, pp. 4–12.

7. Vygotsky L.S. Igra i ee rol' v psikhicheskom razvitii rebenka [Play and its role in the mental development of the child]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1966, no. 6, pp. 62–78. (In Russ.)

8. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii. Tom 3 [Collected works. Vol.3]. Moscow: Publ. Pedagogika, 1983. 145 p. (In Russ.)

9. Il'enkov E.V. Ideal'noe [The Ideal]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2006. Vol. 2, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.)

10. Leont'ev A. N. K voprosu o soznatel'nosti ucheniya [On the question of the consciousness of the teaching]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 1997. Vol. 2, no. 1. (In Russ.)

11. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki. Tret'e izdanie [Problems of mental development. Third edition]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1972. 576 p. (In Russ.)

12. Petrovsky V. A. Sub`ektnost` Ya v persoologicheskoy retrospektive [Subjectivity of the Self in a personological retrospect]. *Mir psixologii [The world of psychology]*, 2021, no. 1–2, pp. 174–193. (In Russ.)

13. Khakkarainen P., Bredikite M. Igrovye miry i narritivy kak sredstva razvivayushchego obrazovaniya v doshkol'nom vozraste [Play worlds and narratives as means of developmental education in preschool age]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 2020. Vol. 25, no. 4, pp. 40–50. DOI:10.17759/pse.2020250404 (In Russ.)

14. El'konin D.B. Psikhologiya igry [The psychology of play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p. (In Russ.)

15. Akhutina T.V., Bukhalenkova D.A., Korneev A.A., Matveeva E.Y., Oshchepkova E.S., Shatskaya A.N. Neuropsychological approach to assessment of narrative

Periods – A Programmatic Study Overview // *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2022. Vol. 2. № 1–2. P. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201

22. Gagarina N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives-Revised // *ZAS Papers in Linguistics*. 2019. Vol. 63.

23. Gagarina N., Lindgren J. New language versions of MAIN: multilingual assessment instrument for narratives–revised // *ZAS Papers in Linguistics*. 2020. Vol. 64. P. 274–274

24. Hakkarainen P., Laitinen M., Väisänen M. Narrative learning of literacy in kindergarten // *International Handbook of Early Childhood Education / In Fleer M., van Oers B. (eds). Dordrecht: Springer, 2018. P. 251–267.*

25. Harcourt D., Einarsdóttir J. Introducing children's perspectives and participation in research // *European Early Childhood Education Research Journal*. 2011. Vol. 19. № 3. P. 301–307.

26. Khotinets V.Yu., Shishova E.O., Zinnurova E.I. The development of cognitive regulation in connection with the communicative competence of monolingual and balanced bilingual children // *Education and Self Development*. 2022. Vol. 17. № 3. P. 317–334. DOI:10.26907/esd.17.3.22

27. Lindqvist G. The aesthetics of play. A didactic study of play and culture in preschools // *Early years*. 1996. Vol. 17. № 1. P. 6–11.

28. Montreuil M. Bogossian A., Laberge-Perrault E., Racine E. A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children // *International Journal of Qualitative Methods*. 2021. Vol. 20. DOI:10.1177/1609406920987962

29. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Boldyreva A.Ya. Verbal Abilities: Sex Differences in Children at Different Ages // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023. Vol. 16. № 2. P. 22–32. DOI:10.11621/pir.2023.0202

30. Saracho O.N. Theories of child development and their impact on early childhood education and care // *Early Childhood Education Journal*. 2023. Vol. 51. № 1. P. 15–30.

31. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision // *European Educational Research Journal*. 2015. Vol. 14. № 2. P. 177–191.

32. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood // *International journal of early years education*. 2022. Vol. 30. № 3. P. 542–559.

33. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Plotnikova V.A. Pretend play and project-based learning as factors in the development of preschool children // *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2023. Vol. 20. № 3. P. 431–445. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445

34. Veresov N., Veraksa A., Gavrilova M., Sukhikh V. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 779023. DOI:10.3389/fpsyg.2021.779023

35. Yudina E.G. Pretend play as the territory of freedom // *National psychological journal*. 2022. Vol. 3. № 47. P. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303

skills in 5 years-old children. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 2024. Vol. 18, no. 2.

16. Alasuutari M. Voicing the child? A case study in Finnish early childhood education. *Childhood*, 2014. Vol. 21, no. 2, pp. 242–259.

17. Bezrukikh M. M., Verba A. S., Filippova, T. A., Ivanov, V. V. Developing speech and socio-communicative skills in older preschool children. *Russian Psychological Journal*, 2021. Vol. 18, no. 4, pp. 5–17. DOI:10.21702/rpj.2021.4.1

18. Dorofeeva E.E. Creative development of older preschool children: theories and approaches. *Preschool Education Today*, 2023. Vol. 3, no. 17, pp. 17–35 DOI:10.24412/2782-4519-2023-3117-17-35

19. Einarsdóttir J. Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Education Journal*, 2007. Vol. 15, no. 2, pp. 197–211.

20. Einarsdóttir J. Children's perspectives on play. In L. Brooker, M. Blaise, S. Edwards (eds.), *The SAGE handbook of play and learning in early childhood*. London: SAGE, 2014, pp. 319–329.

21. Fleer M. How Conceptual PlayWorlds Create Different Conditions for Children's Development Across Cultural Age Periods – A Programmatic Study Overview. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 2022. Vol. 2, no. 1–2, pp. 3–29. DOI:10.11621/nicep.2022.0201

22. Gagarina N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives–Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 2019. Vol. 63, pp. 20–20.

23. Gagarina N., Lindgren J. New language versions of MAIN: multilingual assessment instrument for narratives–revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 2020. Vol. 64, pp. 274–274.

24. Hakkarainen P., Laitinen M., Väisänen M. Narrative math learning in Kindergarten, 2017.

25. Harcourt D., Einarsdóttir J. Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2011. Vol. 19, no. 3, pp. 301–307.

26. Khotinets V.Yu., Shishova E.O., Zinnurova E.I. The development of cognitive regulation in connection with the communicative competence of monolingual and balanced bilingual children. *Education and Self Development*, 2022. Vol. 17, no. 3, pp. 317–334. DOI:10.26907/esd.17.3.22

27. Lindqvist G. The aesthetics of play: A didactic study of play and culture in preschools. Stockholm, Sweden: Gotab, 1995.

28. Montreuil M. Bogossian A., Laberge-Perrault E., Racine E. A review of approaches, strategies and ethical considerations in participatory research with children. *International Journal of Qualitative Methods*, 2021. Vol. 20, pp. 1609406920987962.

29. Rzhanova I.E., Alekseeva O.S., Boldyreva A.Ya. Verbal Abilities: Sex Differences in Children at Different Ages. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2023. Vol. 16, no. 2, pp. 22–32. DOI:10.11621/pir.2023.0202

30. Saracho O. N. Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 2023. Vol. 51, no. 1, pp. 15–30.

31. Sargeant J., Gillett-Swan J. Empowering the disempowered through voice-inclusive practice: Children's views on adult-centric educational provision. *European Educational Research Journal*, 2015. Vol. 2, no. 14, pp. 177–191.

32. Veraksa N.E., Veresov N.N., Sukhikh V.L. The play matrix: a tool for assessing role-play in early childhood. *International journal of early years education*, 2022. Vol. 30, no. 3, pp. 542–559.

33. Veraksa N.E., Veraksa A.N., Plotnikova V.A. Pretend play and project-based learning as factors in the development of preschool children. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 431–445. DOI:10.22363/2313-1683-2023-20-3-431-445

34. Veresov N., Veraksa A., Gavrilova M., Sukhikh V. Do children need adult support during sociodramatic play to develop executive functions? Experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12, pp. 779023. DOI:10.3389/fpsyg.2021.779023

35. Yudina E.G. Pretend play as the territory of freedom. *National psychological journal*, 2022. Vol. 3, no. 47, pp. 13–25. DOI:10.11621/npj.2022.0303

### **Информация об авторах**

*Веракса Александр Николаевич*, доктор психологических наук, заведующий лабораторией психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, e-mail: [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

*Веракса Николай Евгеньевич*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, e-mail: [neveraksa@gmail.com](mailto:neveraksa@gmail.com)

*Ощепкова Екатерина Сергеевна*, научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: [maposte06@yandex.ru](mailto:maposte06@yandex.ru)

*Плотникова Валерия Андреевна*, научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: [ler.shinelis@yandex.ru](mailto:ler.shinelis@yandex.ru)

### **Information about the authors**

*Alexander N. Veraksa*, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7187-6080>, Scopus ID: 15770369700, Researcher ID: H-9298-2012, [veraksa@yandex.ru](mailto:veraksa@yandex.ru)

*Nikolay E. Veraksa*, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (119991, Russian Federation, Moscow, Leninskie Gory, 1). Scopus Author ID: 43061607700, ResearcherID: U-2976-2017, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3752-7319>, [neveraksa@gmail.com](mailto:neveraksa@gmail.com)

*Ekaterina S. Oshchepkova*, PhD in Philological Sciences, researcher, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). Scopus ID: 57211317843 ResearcherID: GNW-6424-2022 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9707-9741>, e-mail: [maposte06@yandex.ru](mailto:maposte06@yandex.ru)

*Valeriya A. Plotnikova*, research assistant, Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research (125009, 9 Mohovaya St., bld. 4, Moscow, Russia). Scopus ID: 58134634700 ResearcherID: IWE-4026-2023 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1092-3290>, [ler.shinelis@yandex.ru](mailto:ler.shinelis@yandex.ru)

Получена 13.09.2024

Принята в печать 14.03.2025

Received 13.09.2024

Accepted 14.03.2025