


DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-464-481

EDN: ВКУКІС

УДК 159.95:159.922.7

Научная статья

## Влияние разных типов игры на развитие связной монологической речи у детей 5–6 лет

Е.С. Ощепкова<sup>1</sup>, В.Л. Сухих<sup>2</sup>, А.Н. Шатская<sup>1</sup><sup>1</sup>Психологический институт Российской академии образования,  
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4<sup>2</sup>Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
Российская Федерация, 125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9 Oshchepkova\_es@iling-ran.ru

**Аннотация.** Связная монологическая речь является одним из основных факторов успешности ребенка в школе, а также позитивно влияет на его социальную успешность. Поэтому проблематика методов и методик развития связной монологической речи по-прежнему остается актуальной. Часто для развития связной речи рекомендуется использовать различные игры. Однако остается вопрос, все ли типы игр оказывают одинаково положительное влияние на развитие связной речи в таком аспекте, как ее макроструктура (связность, цельность, соблюдение структуры, полнота). Цель исследования – ответить на вопрос о влиянии разных типов игры на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста. По предварительной гипотезе на развитие смысловых элементов рассказа наибольшее влияние оказывает сюжетно-ролевая игра. Для проверки гипотезы 220 дошкольников ( $M = 60,84$  месяца;  $SD = 4,14$  месяца) были распределены по семи группам случайным образом, в которых они либо участвовали в серии игр определенного типа, либо слушали дополнительные истории, либо вообще не подвергались экспериментальному воздействию. До и после воздействия дети составляли рассказы по серии картинок. Полученные рассказы оценивались с точки зрения их макроструктуры. Затем группы сравнивались с точки зрения того, какое влияние оказывают разные типы игрового взаимодействия на развитие макроструктуры связной речи. Обнаружилось, что наилучшим образом влияют сюжетно-ролевые игры, причем в первую очередь игры режиссерского типа. Данные результаты позволяют более обосновано подходить к разработке игр для развития связной монологической речи детей 5 лет.

**Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, речевое развитие, связная монологическая речь, дошкольный возраст, макроструктура рассказа

### Введение

Развитию речи в педагогической психологии и психологии развития всегда уделялось значительное внимание (Выготский, 1983; Эльконин, 1989), поскольку речь важна в самых разных аспектах развития ребенка: когнитив-

© Ощепкова Е.С., Сухих В.Л., Шатская А.Н., 2023



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

ном, социальном, эмоциональном. Согласно Л.С. Выготскому, «речь доводит до конца формирование мышления, переводит его на новые рельсы, превращает непосредственное, натуральное, мышление в культурное, в мышление словесное, тем самым делает его более отвлеченным» (Выготский, 1983, с. 313). У П.Я. Гальперина без речевой формы также невозможно формирование умственного действия (Гальперин, 2010).

В пособиях по развитию речи детей в дошкольном возрасте преобладают игры, направленные на развитие того или иного аспекта речи: начиная с общей разработки кинетического фактора (так называемая пальчиковая гимнастика) до игр по увеличению словарного запаса, овладению фонематическим слухом, развитию грамматики и синтаксиса (Сохин, 2014).

Особенное место среди всех видов игр, согласно Д.Б. Эльконину, занимает сюжетно-ролевая игра (Эльконин, 1999). Сюжетно-ролевая игра позволяет детям примерять на себя различные роли и овладевать различными типами дискурса согласно этим ролям. В сюжетно-ролевой игре, кроме овладения моделями поведения, развивается умение использовать языковые средства в зависимости от конкретного контекста. Кроме того, сюжетно-ролевая игра, предлагая ребенку следовать установленным правилам, развивает у него произвольность и прагматический аспект коммуникации.

**Развитие связной речи.** Речь ребенка развивается с рождения. При этом, как справедливо отмечает А.А. Леонтьев (Леонтьев, 2004), говорить и слышать способен любой нормативно развивающийся ребенок, и задается вопросом, о каком же развитии тогда идет речь. Отвечая на этот вопрос, А.А. Леонтьев отмечает, что у ребенка «развивается умение определять коммуникативную задачу (чего я хочу добиться), осознать свою речь, делать ее произвольной и уметь адекватно подбирать языковые или речевые средства для достижения поставленных целей» (Леонтьев, 2004, с. 436). Разумеется, здесь ученый несколько утрирует прагматическую сторону речи. Все-таки в процессе развития у детей фиксируется и расширение лексического запаса, и освоение грамматических правил, и усложнение синтаксических конструкций. Однако нельзя не отметить и справедливость его замечания. Как высшая психическая функция речь должна быть произвольной, а реализация коммуникативной функции предполагает учет контекста и особенностей собеседников.

Прагматическая сторона языковой способности проявляется не только в диалогическом взаимодействии, но и в монологической речи (Скребцова, 2020). В случае монологической речи под прагматикой имеется в виду построение связного и цельного текста, адекватного условиям, в котором он разворачивается. Эти характеристики объединяются в так называемую макроструктуру текста (или нарратива) в отличие от микроструктуры, включающей лексико-грамматические особенности (Lindgren, 2022). Существует множество определений нарратива и подходов к нему, однако мы придерживаемся идеи Мистри о том, что нарративы – это те виды дискурса, в которых читателю или слушателю предлагается материал, структурированный через события, включая выдуманные истории, личные нарративы, отчеты и воспоминания о событиях (реальных или придуманных) (Mistry, 1993, p. 208). В данной

работе под нарративами мы подразумеваем истории, которые дети придумывают и рассказывают с опорой на серию картинок, изображающих последовательность событий. В этом контексте нарративы являются синонимами терминов «рассказ по картинкам» и «текст».

Как показывают эмпирические исследования (Lindgren, 2022; Gagarina, 2016), возраст 5–7 лет является наиболее сензитивным для развития связной речи, нарративов, что находит отражение в усложнении нарративной структуры, все большей смысловой полноте, адекватности и т. п. (Ахутина, 2014).

Параметры оценки макроструктуры текста не совпадают у разных исследователей и в целом только начинают разрабатываться (Pavlenko, 2008). Мы оценивали макроструктуру по следующим параметрам: смысловая полнота рассказа, его адекватность, логичное развертывание рассказа (эти параметры предложены в работе (Ахутина и др., 2020), тип нарратива: полный, псевдостандартный, искаженный (Ovchinnikova, 2005), соблюдение структуры нарратива (цель – действие – результат) и ответы на вопросы по смыслу текста (Gagarina et al., 2012). Такой комплексный подход к макроструктуре позволил нам детально оценить содержательные прагматические компоненты рассказа.

При проведении методики извлечения нарратива может использоваться техника «Создание рассказа по картинке» (серии картинок) (Ахутина и др., 2020; Gagarina et al., 2012). В данном исследовании мы предложили детям составить три рассказа: по одной картинке, по трем картинкам – «Разбитая чашка» и «Кошка и собака» (Глозман, Соболева, 2022) и по шести картинкам – «Гнездо» из набирающего все большую популярность во всем мире инструментария MAIN (Gagarina et al., 2012). Предлагая детям сразу три вида стимульного материала, мы ставили целью посмотреть, какое число картинок будет оптимальным для возраста 5–6 лет. Поскольку отечественная психология и педагогика предлагают начинать формировать у детей связную речь по одной, причем описательной картинке (Ушакова, 2014; Сохин, 2014), в то время как в других странах долгое время популярным стимульным материалом был кондуит Frog, Where Are You?, состоящий из 24 картинок (Trabasso, Rodkin, 2013).

#### ***Влияние игры на речевое развитие у детей дошкольного возраста.***

Несмотря на то что речь рекомендуется развивать с помощью игры во многих пособиях (Тихеева, 2020), а также написаны многочисленные теоретические работы, подчеркивающие важность игры для развития речи (Ушакова, 2014; Сохин, 2014 и др.), эмпирических исследований, где бы на материале текстов русскоязычных детей изучалось влияние игры на речевое развитие ребенка, крайне мало (Кипка, Голубь, 2021). Среди редких исключений – диссертационное исследование М.А. Степановой, целиком посвященное влиянию сюжетно-ролевой игры на становление речи у дошкольников (Степанова, 1987). В работе показано, что сюжетно-ролевая игра стимулирует у ребенка ролевую и комментирующую речь, а в процессе становления игровой деятельности дошкольник овладевает навыками ситуативной и контекстной речи (Степанова, 1987). Однако данные положения в дальнейшем не актуализировались на больших выборках на материале русского языка.

В ряде зарубежных исследований также было оценено влияние разных форматов сюжетно-ролевой игры на разные аспекты речевого развития (Krafftand, Berk, 1998; Sawyer, Brooks, 2021). В исследовании Дж. Соьера и П. Брукс приняли участие 47 дошкольников (средний возраст 55,2 месяца). Языковые компетенции ребенка оценивались с помощью анкеты для родителей и опекунов «Язык домашнего общения» (Parent/Guardian Home Language Identification Survey). Исследователи использовали разные контексты, предлагая детям задачи в рамках сюжетно-ролевой игры или проблемно ориентированной деятельности, чтобы проверить влияние таких условий на внутреннюю речь и мотивацию дошкольников. Задания давались индивидуально, каждый ребенок участвовал в обоих экспериментальных условиях. Анализ видеозаписей показал, что, во-первых, дети в сюжетно-ролевой игре продуцировали регулирующую эгоцентрическую речь (privet speech) более часто, чем во время проблемно ориентированной деятельности. То есть игровой контекст усиливал вербальное посредничество деятельности детей как с когнитивными (направленными на решение проблем), так и с творческими целями. Во-вторых, как ожидалось, старшие дети продуцировали больше частично интернализированной речи, чем младшие дети.

В другом исследовании (Laranjeiro, 2021) осуществлялось наблюдение за 59 детьми трех и пяти лет во время осуществления свободной деятельности по Монтессори и в традиционной образовательной программе, основанной на игре. Детские вербальные способности были оценены с помощью субтеста по словарному запасу из теста Векслера (the vocabulary subtest of the Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised, WPPSI-R). Результаты показали, что суммарно внутренняя речь более часто встречается в обычных группах, чем в классах по Монтессори, то есть возможности для свободной деятельности и в особенности для свободной игры с воображаемой ситуацией, а также недирективное поведение педагога способствуют развитию детской самонаправленной речи. В таких условиях язык детей был особенно богат спонтанными, самонаправленными (self-directed) высказываниями. В заданиях закрытого типа с применением прямых указаний от педагога (в среде Монтессори) внутренняя речь была редуцированной.

Влияние сюжетно-ролевой игры в сопровождении взрослого на освоение грамотности и поведение дошкольников изучалось Д.М. Кавано и др. (2017). Исследование проводилось в двух дошкольных группах с отличающимся социально-экономическим классом (всего 41 дошкольник в возрасте 3–4 лет). Исследователи сравнили влияние двух типов условий: управляемая игра, в которой дети сами создали игры для тренировки навыков грамотности, и выполнение предложенных учителем упражнений, направленных на тренировку тех же навыков грамотности. Для оценки развития речи использовались тесты «Динамические показатели базовой ранней грамотности» (Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills assessment), анализ детских альбомов и наблюдения педагога. Результаты показали статистически значимое преимущество у детей из группы с управляемой игрой. После трехнедельной программы с занятиями по 15 минут в день дети из этой группы показали

более развитые навыки составления рассказа, применения новой лексики и правильную фонетику.

Таким образом, **цель исследования** – ответить на вопрос о влиянии разных типов игры на речевое развитие детей старшего дошкольного возраста. Возраст 5–6 лет является сензитивным для развития связной речи, поэтому, по нашей предварительной гипотезе, улучшение макроструктуры рассказов (то есть их связность, цельность, логичность) будет наблюдаться у всех детей. При этом сюжетно-ролевая игра будет максимально способствовать развитию макроструктуры как наиболее отражающей прагматические особенности речи (ее контекстную обусловленность, логичность, понятность).

### Процедура и методы

В исследовании приняли участие 220 дошкольников, из них 117 мальчиков и 103 девочки ( $M = 60,84$  месяца;  $SD = 4,14$  месяца). Все дети посещали государственные детские сады в районах, характеризующихся одинаковым уровнем инфраструктуры и рассчитанных в первую очередь на семьи со средним доходом. Комитет по этике одобрил процедуры изучения и получения согласия на факультете психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (№ 2021/72). Родители всех детей, принявших участие в исследовании, дали письменное согласие.

Дети были распределены в одну из шести экспериментальных групп с определенными игровыми условиями или в контрольную группу, где дети не принимали участие в играх. Всего было проведено 14 встреч. При этом среднее количество встреч в каждой группе 8,55 ( $SD = 2,78$ ).

Во всех группах проведены два замера уровня развития смысловых аспектов связной монологической речи (макроструктуры рассказов): до воздействия (претест или замер 1) и сразу после окончания воздействия (посттест или замер 2).

В качестве экспериментального условия детей разделили на семь групп. Три варианта из шести экспериментальных условий, а именно сюжетно-ролевая игра в форме «Взрослый-режиссер», «Ребенок-режиссер» и «Свободная игра», были основаны на одних и тех же игровых сюжетах, с идентичным набором игровых атрибутов и ролей. Однако они отличались вмешательством взрослого и тем, как были организованы игровые сессии: от отсутствия участия взрослого в игре (свободная игра) до полной организации игры под руководством взрослого («Взрослый-режиссер»). Промежуточное условие подразумевало, что взрослый помогает одному из детей занять позицию лидера в игре («Ребенок-режиссер»). Все эти условия основывались на общей воображаемой ситуации и принятии детьми ролей, что, согласно Л.С. Выготскому (2004), является критерием сюжетно-ролевой игры. Кроме того, в каждом из условий дети имели возможность выбирать роли, проявлять индивидуальность в исполнении ролей и предлагать сюжетные ходы. Эта свобода была ограничена лишь необходимостью соотноситься с очередностью, желаниями других участников игры и общим сюжетом – так, как это происходит в любой игре. Экспериментатор в условии «Взрослый-режиссер» имел возможность вписывать предложения детей в канву общего сюжета. «Ребенок-режиссер»

также мог это делать по своему желанию. В ходе эксперимента все дети занимали режиссерскую позицию по очереди примерно одинаковое количество раз.

Таким образом, за счет разной степени участия взрослого и разной организации игрового процесса можно ожидать, что влияние разных экспериментальных условий на развитие связной речи детей будет различаться. В условии «Взрослый-режиссер» развивающим механизмом является наличие сценария игры, который представляет собой образец логичного, содержательного текста, с обилием сюжетных ходов и ролевых взаимодействий. В условии «Ребенок-режиссер» задействован иной механизм – взрослый помогает ребенку актуализировать словарный запас и выстроить связный рассказ. В условии, моделирующем свободную игру, дети могут практиковать имеющиеся речевые навыки и учиться друг у друга. Однако это сильно зависит от того, как сложится конкретная игра в конкретной группе. Наблюдения в ходе эксперимента показали, что далеко не всегда свободная игра детей становится развитой и содержательной с точки зрения сюжета и ролевых взаимодействий.

Четвертое и пятое экспериментальное условие составили группы детей, которые играли в настольные игры, а также в цифровые игры с гаджетами. И в цифровых, и в настольных играх было по три игры, в которые дети играли по очереди. Настольные и цифровые игры подбирались с целью развития регуляторных функций у детей, а не их речи. Кроме того, в цифровых играх дети вообще между собой и со взрослым не общались, у каждого был свой планшет. В шестой группе («Чтение») дети слушали те же истории-сценарии, что и в группах с сюжетно-ролевой игрой, но вместо игры рисовали на тему прослушанной истории. Условия, созданные в группе «Чтение», также имеют развивающий потенциал в той степени, в которой является развивающим для речи чтение для детей взрослым. При этом ни один из возможных развивающих механизмов игры здесь не задействован. Седьмая группа была контрольной, то есть в рамках данного эксперимента дети не вовлекались во взаимодействие, однако продолжали осуществлять стандартную деятельность воспитанников старшей группы ДОУ.

Таким образом в нашем исследовании оценивались семь видов условий:

- 1) без воздействия (контрольная группа);
- 2) игра «Ребенок-режиссер»;
- 3) игра «Взрослый-режиссер»;
- 4) свободная игра;
- 5) цифровая игра;
- 6) настольная игра;
- 7) чтение.

Формирующий эксперимент продолжался 7 недель, дважды в неделю с детьми в мини-группах по 4–6 человек проводились встречи в соответствии с экспериментальным условием. Каждая встреча длилась около 20 минут. На игровых встречах детям предлагались наборы ролей, задающие определенный игровой контекст (общий для всех трех экспериментальных условий), и одни и те же материалы для создания костюмов и игровых атрибутов. Сюжеты, роли и игровые атрибуты были спланированы в соответствии с принципом гендер-

ной неспецифичности, что позволило каждому ребенку, независимо от пола, взять на себя любую роль в игре. В условии «Ребенок-режиссер» взрослый помогал ребенку занять «режиссерскую позицию», то есть распределить роли, придумать сюжет и разыграть его с другими детьми. В условии «Взрослый-режиссер» распределение ролей и разыгрывание истории контролировалось взрослым: экспериментатор рассказывал историю, а дети действовали в соответствии с сюжетом и своими ролями, что, однако, не ограничивало их инициативы при разыгрывании своих ролей. В условии, моделирующем свободную игру, взрослый помогал детям только на начальном этапе: предлагал им тему игры и предоставлял ролевые атрибуты, но в ход самой игры не вмешивался. В контрольной группе встречи проводились с той же частотой и продолжительностью, что и при других условиях. Экспериментатор читал детям те истории, которые разыгрывались в условии «Взрослый-режиссер». Участники контрольной группы слушали рассказы и делали рисунки на их основе.

Для оценки развития связной монологической речи до и после экспериментального воздействия была использована стандартная процедура по извлечению нарративов «Составление рассказа по картинке» (по серии картинок). Для этого детям предлагалось три варианта стимульного материала: картинка «Разбитая чашка», серия картинок «Собака и кошка» (Глозман, Соболева, 2022) и серия картинок «Гнездо» (Gagarina et al., 2012). При этом давалась следующая инструкция: «Посмотри на картинку(у) внимательно и расскажи историю, чтобы было понятно, что произошло». После этого рассказы детей оценивались с точки зрения развития макроструктуры по таким параметрам, как смысловая полнота, смысловая адекватность, программирование рассказа, тип нарратива, соблюдение нарративной структуры и правильности ответа на смысловой вопрос. Общий балл мог варьироваться от 0 до 42.

Затем подсчитывались средние значения показателей макроструктуры рассказов детей из всех групп до и после экспериментального воздействия, после чего группы были проранжированы по разнице между замерами 2 и 1.

## Результаты

**Изначальный уровень развития макроструктуры речи до воздействия (замер 1).** На первом этапе анализа мы сравнили уровень развития макроструктуры речи во всех группах до воздействия при помощи дисперсионного анализа. Оказалось, что группы изначально значимо отличаются по уровню развития макроструктуры в рассказе «Гнездо» ( $F = 6,333$ ;  $p = 0,000$ ). В оставшихся двух методиках на рассказ по картинке и по серии картинок («Чашка» и «Кошка и собака») между группами не было обнаружено значимых различий по уровню развития макроструктуры ( $F = 1,84$ ;  $p = 0,084$  и  $F = 1,703$ ;  $p = 0,122$  соответственно).

**Сравнение результатов макроструктуры рассказов до и после экспериментального воздействия.** На втором этапе анализа мы провели сравнения уровня развития макроструктуры в группах между замерами 1 и 2 при помощи дисперсионного анализа с повторными измерениями. Таким образом, мы оценивали изменение уровня развития макроструктуры от замера

к замеру (фактор «Время») в зависимости от того, в какой группе условий находился ребенок (фактор «Условия»).

В результате было показано, что дети демонстрируют значимые улучшения уровня развития макроструктуры от претеста к посттесту (1–2) по всем методикам – рассказ по картинке и оба рассказа по серии картинок.

Однако не во всех случаях эти улучшения объясняются самим воздействием – пребыванием в группе с определенными игровыми условиями (таблица). Так, взаимодействие фактора времени с фактором условий оказалось значимым только при сравнении замеров 1 и 2 по методике «Гнездо», а также в сравнении замеров 1 и 2 по методике рассказа по картинке «Чашка». В методике рассказа по серии картинок «Кошка и собака» при сравнении замеров 1 и 2 значимого взаимодействия факторов времени и условий не было.

**Результаты дисперсионного анализа уровня развития макроструктуры по всем группам в замерах 1 и 2 / Results of variance analysis (ANOVA) of the levels of macrostructure development for all the groups in measurements 1 and 2**

Методика / Method	Факторы, взаимодействие факторов / Factors, factors interaction	Сравнение замеров 1 и 2 (претест и посттест) / Measurements 1 and 2 compared (pre- and post-test)
Рассказ по серии картинок «Гнездо» / "Nest" narrative	«Время» / "Time"	$F = 52,352; p = 0,000; \eta^2 = 0,237$
	«Время» × «Условия» / "Time" × "Experimental condition"	<b><math>F = 3,353; p = 0,004; \eta^2 = 0,106</math></b>
Рассказ по картинке «Чашка» / "Cup" narrative	«Время» / "Time"	$F = 35,564; p = 0,000; \eta^2 = 0,172$
	«Время» × «Условия» / "Time" × "Experimental condition"	<b><math>F = 2,258; p = 0,04; \eta^2 = 0,073</math></b>
Рассказ по серии картинок «Кошка и собака» / "Cat and Dog" narrative	«Время» / "Time"	$F = 42,224; p = 0,000; \eta^2 = 0,197$
	«Время» × «Условия» / "Time" × "Experimental condition"	$F = 1,332; p = 0,246; \eta^2 = 0,044$

Примечание: полужирным шрифтом в таблице отмечены значимые взаимодействия факторов.  
 Note: significant interactions between the factors are shown in bold.

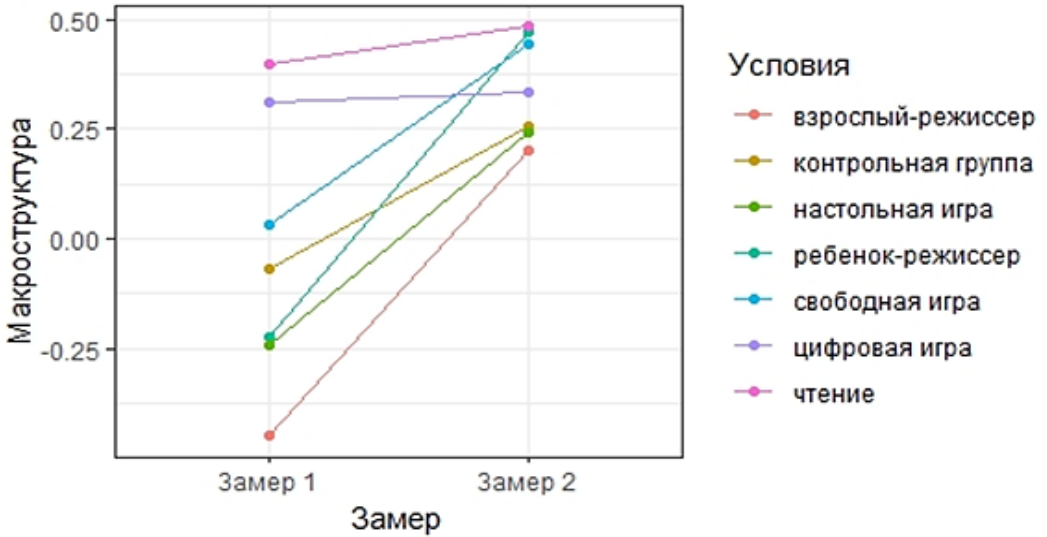
### **Сравнение замеров 1 и 2 в методике рассказ по картинке «Гнездо».**

При анализе улучшений, отмеченных в сравнениях замеров 1 и 2 по методике «Гнездо» (рис. 1) необходимо отметить следующее. Данные улучшения значимы, однако по данной методике еще на момент замера 1 группы значимо отличались между собой по уровню развития макроструктуры. Поэтому сделать однозначный вывод о том, какие игровые условия приводят к максимальному прогрессу уровня развития макроструктуры по сравнению с другими, затруднительно. Мы приняли решение проранжировать условия по убыванию эффективности воздействия на уровень развития макроструктуры, сравнив прогресс каждой группы от замера 1 к замеру 2 между собой. Для этого была рассчитана разница средних значений по уровню развития макроструктуры между замерами 1 и 2 по каждому из шести условий, после чего полученные разницы средних были проранжированы в порядке убывания. В результате получился следующий ряд по убыванию эффективности в развитии макроструктуры нарратива:

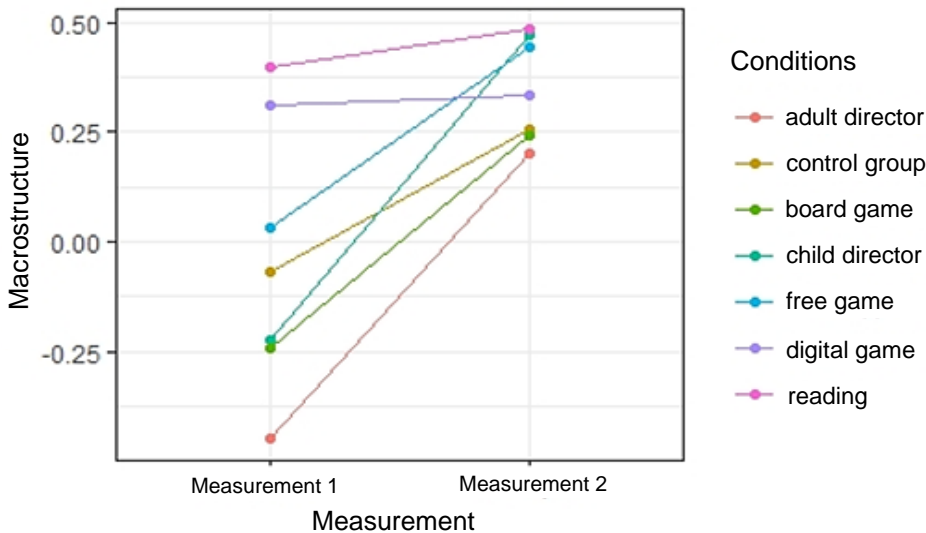
- 1) ребенок-режиссер;
- 2) взрослый-режиссер;
- 3) настольная игра;



- 4) свободная игра;
- 5) контрольная группа;
- 6) чтение;
- 7) цифровая игра.



**Рис. 1.** Результаты изменения показателей макроструктуры от замера 1 к замеру 2 по методике «Гнездо»



**Figure 1.** Changes in macrostructure indicators from measurement 1 to measurement 2 according to the “Nest” narrative

Однако такой порядок ранжирования является лишь предположительным, так как сравнивать все эти группы нельзя ввиду отличий их между собой на момент замера 1. Так, к примеру, согласно получившемуся рейтингу, чтение кажется менее эффективным в вопросе развития речи, чем свободная игра или пребывание даже в контрольной группе. Отсюда следовало бы сде-

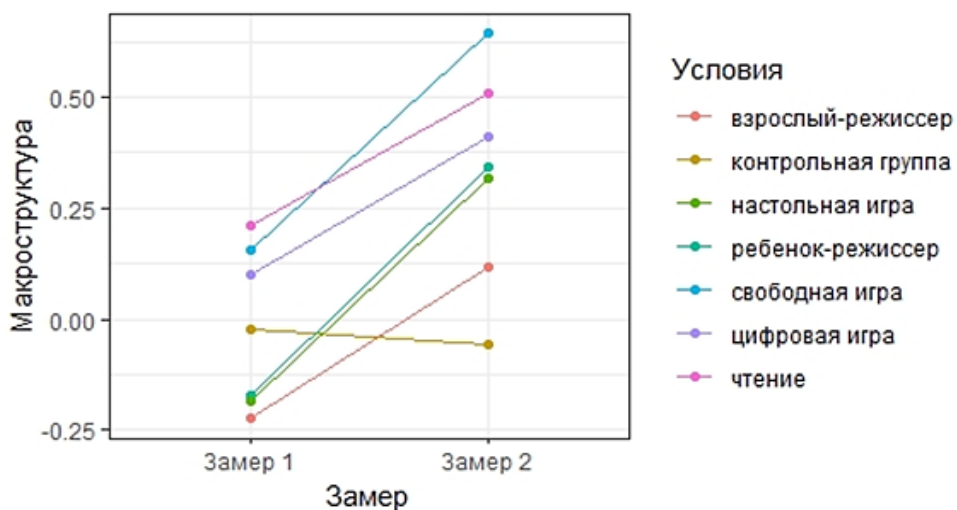
лать вывод, что для развития речи лучше даже ничего не делать (быть в контрольной группе), чем слушать чтение историй, но такой вывод невозможен не только из-за своей теоретической нелогичности, но и из-за невозможности утверждать это ввиду несравнимости этих двух групп между собой.

При этом дети в группе чтения изначально имели самый высокий уровень развития макроструктуры нарратива, а потому их прогресс был не столь явным по сравнению с детьми из других, изначально более слабых групп. Возможно, используемые для диагностики методики имеют потолочный эффект, и дети с изначально высоким уровнем развития речи не могут показать свой прогресс в этих методиках. При этом возможно, что если бы в группу чтения попали бы дети с более низкими баллами, возможно, они показали бы гораздо больший прогресс. Исходя из этих соображений полученный рейтинг является лишь предположительным и может лечь в основу построения гипотез об эффективности различных видов воздействия для последующих линий исследования.

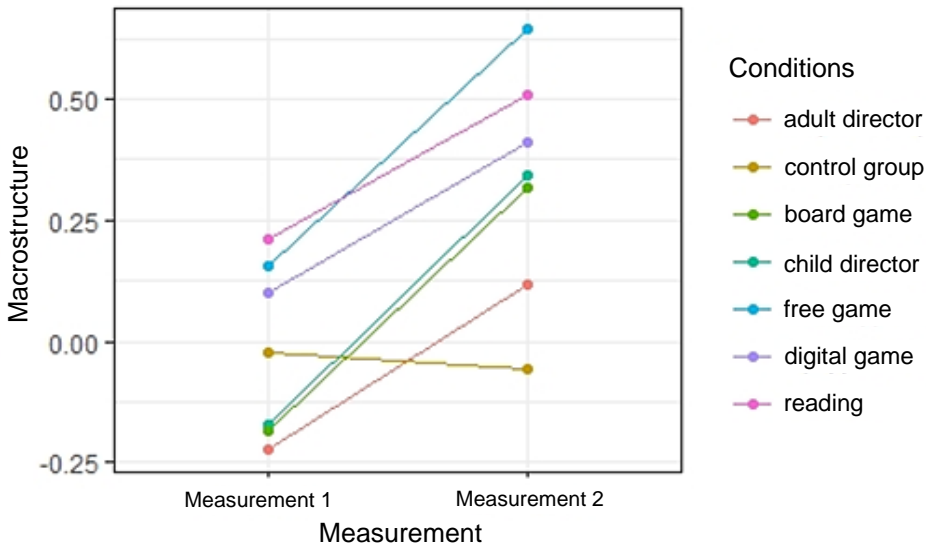
#### **Сравнение замеров 1 и 2 в методике рассказ по картинке «Чашка».**

Для детального анализа прогресса детей в развитии макроструктуры речи от замера 1 к замеру 2, диагностируемой методикой рассказа по картинке «Чашка» (рис. 2), мы также составили предположительный рейтинг по убыванию эффективности игровых условий для развития макроструктуры нарратива, полученный в результате ранжирования по убыванию различий в средних значениях между замерами 1 и 2 во всех шести группах условий:

- 1) ребенок-режиссер;
- 2) настольные игры;
- 3) свободная игра;
- 4) взрослый-режиссер;
- 5) цифровая игра;
- 6) чтение;
- 7) контрольная группа (без воздействия).



**Рис. 2.** Результаты изменения показателей макроструктуры от замера 1 к замеру 2 по методике рассказа по картинке «Чашка»



**Figure 2.** Changes in macrostructure indicators from measurement 1 to measurement 2 according to the “Cup” narrative

При этом стоит отметить, что в данном случае все группы значимо не отличаются между собой на момент замера 1, а потому сравнения между ними оправданы и полученный рейтинг возможен для анализа. Как и в случае рейтинга на основе методики «Гнездо», рейтинг на основе методики «Чашка» также возглавляет сюжетно-ролевая игра «Ребенок-режиссер».

Эти результаты, так же как и результаты по стимульному материалу «Гнездо», подтверждают идеи отечественных психологов о том, что сюжетно-ролевые игры в старшем дошкольном возрасте наилучшим образом воздействуют на развитие смысловых и контекстуальных аспектов речи (Эльконин, 1989; Сохин, 2014; Степанова, 1987).

Дисперсионный анализ с повторными измерениями показал улучшение со временем показателей макроструктуры всех рассказов. Как уже обсуждалось во введении, старший дошкольный возраст является сензитивным для развития именно связной речи, а макроструктура наилучшим образом отражает эту связность через смысловое единство и структуру рассказа, поэтому логично, что были отмечены улучшения по макроструктуре рассказов для всех детей старшей группы.

## Обсуждение

Результаты показали, что со временем у всех детей наблюдаются улучшения нарративной макроструктуры. Это очевидный результат, который объясняется именно тем, что дошкольный возраст является максимально сензитивным именно для развития связной речи, ее смысловых и структурных компонентов (Ушакова, Волкова, 2020; Lindgren, 2022; Gagarina, 2016). Дети начинают создавать все более правильные, логичные и структурированные тексты. Кроме возраста такие результаты могут объясняться также эффектом научения, поскольку в данном исследовании дети и до, и после

экспериментального воздействия составляли рассказы по одним и тем же картинкам. Представляется, что в дальнейшем мы будем использовать в подобных случаях сбалансированные по количеству эпизодов и действующих лиц, но все-таки разные наборы картинок.

Дискуссионным результатом оказался тот факт, что не для всех типов рассказов оказались значимыми не только время, но и экспериментальное условие. В частности, экспериментальные условия не оказали значимого эффекта на рассказы по серии картинок «Кошка и собака». Отметим, что данная серия состоит из трех картинок, в то время как другой стимульный материал – это либо одна картинка «Чашка», либо серия из шести картинок «Гнездо». Возможно, это связано с тем, что на таком объеме рассказов влияние условия не проявляется, а потому для дальнейших исследований лучше брать другой стимульный материал. Именно поэтому мы исключили рассказ по данной серии из дальнейшего рассмотрения.

Следующий этап состоял в выявлении того, какое именно экспериментальное воздействие, то есть какой тип игровой деятельности детей оказывает наибольшее влияние на развитие макроструктуры нарратива. Мы получили, что на первом месте в обоих случаях стоит сюжетно-ролевая игра, когда ребенок выполняет функции режиссера, то есть организует игровую деятельность других детей. Следующие три места делят свободная сюжетно-ролевая игра, сюжетно-ролевая игра с помощью взрослого, а также настольная игра.

Последние места по уровню влияния на развитие макроструктуры занимают такие условия, как цифровая игра, группа без воздействия и чтение. Мы предполагаем, что эти результаты могут объясняться тем, что при восприятии чтения с последующим рисованием детям не было необходимости говорить самим, тем более задействуя макроструктурные, смысловые параметры речи, в частности ориентироваться на собеседника, разворачивать смысловые аспекты сообщения. То же самое можно сказать и о цифровой игре. В данном типе игровой деятельности дети не общались с другими, им не было необходимости правильно выстраивать речевое взаимодействие. Наконец, дети в контрольной группе не получали дополнительных заданий и не подвергались экспериментальному воздействию, следовательно, не должны были значимо улучшить навыки связной речи.

Таким образом, обе наши гипотезы получили подтверждение. В пять лет у всех детей наблюдается улучшение макроструктурных параметров связной монологической речи. И среди воздействий наиболее сильный эффект оказывает сюжетно-ролевая игра, где ребенок становится режиссером, то есть организует игровое взаимодействие с другими детьми, отслеживает роли, в том числе речевое воплощение ролей, а значит, учится разным стилям и регистрам речи. Данный факт еще раз подтверждает теоретические (Эльконин, 1999; Леонтьев, 2004) и эмпирические (Степанова, 1987) положения, разработанные в отечественной психологии.

Артефактом исследования стал тот факт, что в группу с воздействием в виде чтения попали дети с изначально более высокими результатами по развитию смысловых аспектов речи. Как показали наши предыдущие иссле-

дования (в печати), дети, у которых изначально (в пять лет) более высокие результаты по всем аспектам речевого развития, демонстрируют менее значительный прогресс в лонгитюдной перспективе от 5 до 7 лет. Этот эффект проявился и в данном исследовании.

Наконец, основной результат, который мы получили – тот факт, что для развития макроструктуры речи наиболее эффективной оказывается сюжетно-ролевая игра режиссерского типа, где ребенок выполняет роль режиссера, организатора взаимодействия, не исключает того факта, что другие типы игры показали противоречивые результаты и нуждаются в более тщательной проверке в других исследованиях.

Что касается стимульного материала, то, как показало настоящее исследование, наилучшим образом зарекомендовал себя инструмент MAIN (Gagarina et al., 2012), поскольку он предполагает наличие нескольких сбалансированных по количеству событий и персонажей серий картинок, которые удобно давать до и после экспериментального воздействия, а также позволяет лучше отследить прогресс детей в построении рассказов.

### **Заключение**

Подводя итог сказанному, можно заключить следующее. Так как значимое взаимодействие фактора времени и фактора условий было обнаружено только при анализе замеров 1 и 2 в рассказах по серии картинок «Гнездо» и по картинке «Чашка» и при этом группы на момент замера 1 имели значимые отличия между собой по уровню развития макроструктуры в методике «Гнездо», то сделать однозначные выводы об эффективности различных игровых условий для развития речи затруднительно. Однако, так как значимое взаимодействие фактора условий и времени было все-таки получено, то по результатам дисперсионного анализа с повторными измерениями можно заключить, что участие в игровых условиях способно оказывать значимый положительный эффект. При этом в обоих случаях рейтинги возглавляются режиссерскими типами игр (ребенок-режиссер), а потому можно полагать, что данный тип игровых воздействий имеет наибольший потенциал для развития речи. Напомним, что в условии «Ребенок-режиссер» взрослый помогал ребенку занять «режиссерскую позицию», то есть распределить роли, придумать сюжет и разыграть его с другими детьми. Для дальнейших исследований необходимо рассмотреть более подробно этот рейтинг эффективности, относясь с особым вниманием к распределению детей по игровым группам, чтобы развитие речи во всех группах было по возможности схожим во всех группах.

Полученные результаты имеют большой потенциал практического применения, поскольку предполагают методическую разработку именно игр режиссерского типа с ребенком в роли режиссера для максимального эффекта развития смысловых, макроструктурных компонентов связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста.

Ограничения изложенного исследования касаются, прежде всего, разницы выборок по результатам первого замера. Возможно, в дальнейшем нам удастся избежать такой проблемы, например взяв в каждой группе только тех детей, которые изначально показали схожие результаты по всем показателям.

телям связной речи, и проанализировав то, какое влияние оказывают при этом разные типы игры. Кроме того, представляется возможным исследование речи детей вне экспериментальных условий, а именно во время самих игр.

### Список литературы

- Ахутина Т.В. Методы нейропсихологического обследования детей 6–9 лет. М.: В.Ю. Секачев, 2020.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014.
- Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. С. 200–235.
- Выготский Л.С. Развитие устной речи // Собрание сочинений: в 6 томах / Л.С. Выготский. М.: Педагогика, 1983. Т. 3.
- Гальперин П.Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 3. С. 111–114.
- Глоzman Ж.М., Соболева А.Е. Нейропсихологическая диагностика детей школьного возраста. М.: Смысл, 2022.
- Кипка О.А., Голубь М.С. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие речи дошкольников // Академическая публицистика. 2021. № 3. С. 331–337.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2004.
- Скребицова Т.Г. Лингвистика дискурса: структура, семантика, прагматика: курс лекций. М.: ЯСК, 2020.
- Сохин Ф.А. Задачи развития речи дошкольников в детском саду // Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / под ред. О.С. Ушаковой. М.: ТЦ «Сфера», 2014. С. 48–60.
- Степанова М.С. Развитие форм и функций речи дошкольника в игровой деятельности: дис. ... канд. психол. наук. М.: МГУ, 1987.
- Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М.: Юрайт, 2020.
- Ушакова О.С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. М.: ТЦ «Сфера», 2014.
- Ушакова О.С., Волкова О.С. Речевая готовность старших дошкольников к обучению в школе // Современное дошкольное образование. 2020. Т. 99. № 3. С. 51–59. <http://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10074>
- Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Туманит; Владос, 1999.
- Эльконин Д.Б. Развитие речи в раннем детстве // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
- Cavanaugh D.M., Clemence K.J., Teale M.M., Rule A.C., Montgomery S.E. Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play // Early Childhood Education Journal. 2017. Vol. 45. Pp. 831–843. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Gagarina N. Narratives of Russian – German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung // Applied Psycholinguistics. 2016. Vol. 37. No. 1. Pp. 91–122. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000430>
- Gagarina N.V., Klop D., Kunnari S., Tantele K., Välimaa T., Balčiūnienė I., Bohnacker U., Walters J. MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives // ZAS Papers in Linguistics. 2012. Vol. 56. Pp. 155–155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Kraftand K.C., Berk L.E. Private speech in two preschools: significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation // Early Childhood Research Quarterly. 1998. Vol. 13. No. 4. Pp. 637–658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9)

- Laranjeiro D.* Development of game-based m-learning apps for preschoolers // *Education Sciences*. 2021. Vol. 11. <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>
- Lindgren J.* The development of narrative skills in monolingual Swedish-speaking children aged 4 to 9: a longitudinal study // *Journal of Child Language*. 2022. Vol. 49. Pp. 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092100057X>
- Mistry J.* Cultural context in the development of children's narratives // *Advances in psychology*. 1993. Vol. 103. Pp. 207–228.
- Nicolopoulou A., Cortina K.S., Ilgaz H., Cates C.B., de Sá A.B.* Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence // *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 31. Pp. 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Ovchinnikova I.* Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development // *Psychology of Language and Communication*. 2005. Vol. 9. No. 1. Pp. 29–53.
- Pavlenko A.* Narrative analysis // *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* / ed. by L. Wei, M.G. Moyer. Malden, MA: Blackwell. 2008. Pp. 311–325.
- Peterson C., McCabe A.* Linking children's connective use and narrative macrostructure // *Developing Narrative Structure* / ed. by A. McCabe, C. Peterson. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1991. Pp. 29–53.
- Sawyer J.E., Brooks P.J.* Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities // *Cognitive Development*. 2021. Vol. 59. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
- Trabasso T., Rodkin P.C.* Knowledge of goal/plans: a conceptual basis for narrating Frog, Where Are You? // *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* / ed. by R.A. Berman, D.I. Slobin. Psychology Press, 2013. Pp. 85–106.

### **История статьи:**

Поступила в редакцию 30 мая 2023 г.

Принята к печати 19 июля 2023 г.

### **Для цитирования:**

*Ощепкова Е.С., Сухих В.Л., Шатская А.Н.* Влияние разных типов игры на развитие связной монологической речи у детей 5–6 лет // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*. 2023. Т. 20. № 3. С. 464–481. <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-464-481>

### **Вклад авторов:**

*Е.С. Ощепкова* – концепция и дизайн исследования, написание текста, редактирование текста. *В.Л. Сухих* – сбор данных, написание текста. *А.Н. Шатская* – обработка и анализ данных.

### **Заявление о конфликте интересов:**

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

### **Сведения об авторах:**

*Ощепкова Екатерина Сергеевна*, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии детства и цифровой социализации, Психологического института, Российская академия образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0002-6199-4649; e-LIBRARY SPIN-код: 7680-8527. E-mail: oshchepkova\_es@iling-ran.ru

*Сухих Вера Леонидовна*, младший научный сотрудник, кафедра психологии образования и педагогики, факультет психологии Московского государственного университета



имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия). ORCID: 0000-0001-5036-5743; e-LIBRARY SPIN-код: 6011-4200. E-mail: Sukhikhvera@gmail.com

Шатская Арина Николаевна, лаборант, лаборатория психологии детства и цифровой социализации, Психологический институт, Российская академия образования (Москва, Россия). ORCID: 0000-0001-7283-8011. E-mail: arina.shatskaya@mail.ru

DOI: 10.22363/2313-1683-2023-20-3-464-481

EDN: ВКУКИС

UDC 159.95:159.922.7


Research article

## The Influence of Various Types of Play on the Development of Coherent Monologue Speech in Children Aged 5–6 Years

Ekaterina S. Oshchepkova<sup>1</sup>, Vera L. Sukhikh<sup>2</sup>, Arina N. Shatskaya<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
9 Mokhovaya St, bldg 4, Moscow, 125009, Russian Federation

<sup>2</sup>Lomonosov Moscow State University,  
11 Mokhovaya St, bldg 9, Moscow, 125009, Russian Federation

 Oshchepkova\_es@iling-ran.ru

**Abstract.** Coherent monologue speech is one of the main factors determining both school performance and social success of children. Therefore, problems related to methods and techniques for developing coherent monologue speech in children still remain relevant. It is often recommended to use various types of play activities (i.e., games) for this purpose. However, the question remains whether all of them have an equally positive impact on the development of coherent speech in such an aspect as its macrostructure (coherence, cohesion, semantic completeness, narrative structure). For this reason, the purpose of this study is to find out how different types of play affect the speech development in children of senior preschool age. According to our preliminary hypothesis, the development of semantic elements of a story is most influenced by role-playing games. Our study involved 220 preschoolers ( $M = 60.84$  months;  $SD = 4.14$  months) who were randomly assigned to seven groups in which they either participated in a series of games of a certain type, or listened to additional stories, or were not exposed to experimental treatment at all. Before and after the exposure, the children made up stories based on a series of pictures. The resulting stories were evaluated in terms of their macrostructure. The groups were then compared in terms of the impact that different types of play interaction had on the development of the macrostructure of coherent speech. It was found that the best effect was shown by the role-playing games, and, first of all, ‘directed’ ones. These results allow a more reasonable approach to the use of games for the development of coherent monologue speech in children aged 5–6 years.

**Key words:** role-playing game, language development, coherent speech, preschool age, narrative macrostructure

### References

Akhutina, T.V. (2014). *Neurolinguistic analysis of vocabulary, semantics and pragmatics*. Moscow: Yazyki Slavyanskoi Kul'tury Publ. (In Russ.)

РОЛЬ ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА:

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

479



- Akhutina, T.V. (2020). *Methods of neuropsychological examination of children aged 6–9 years*. Moscow: V.Yu. Sekachev Publ. (In Russ.)
- Cavanaugh, D.M., Clemence, K.J., Teale, M.M., Rule, A.C., & Montgomery, S.E. (2017). Kindergarten scores, storytelling, executive function, and motivation improved through literacy-rich guided play. *Early Childhood Education Journal*, 45, 831–843. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0832-8>
- Elkonin, D.B. (1989). Speech development in early childhood. *Selected Works*. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Elkonin, D.B. (1999). *Game psychology*. Moscow: Tumanit Publ., Vlos Publ. (In Russ.)
- Gagarina, N. (2016). Narratives of Russian – German preschool and primary school bilinguals: Rasskaz and Erzählung. *Applied Psycholinguistics*, 37(1), 91–122. <https://doi.org/10.1017/S0142716415000430>
- Gagarina, N.V., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 155–155. <https://doi.org/10.21248/zaspil.56.2019.414>
- Galperin, P.Y. (2010). On development of mental actions and concepts. *Cultural-Historical Psychology*, 6(3), 111–114. (In Russ.)
- Glozman, Zh., & Soboleva, A. (2022). *Neuropsychological diagnostics of school children*. Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)
- Kipka, O., & Golub, M. (2021). The influence of role-playing game on the development of speech of preschoolers. *Akademicheskaya Publitsistika*, 3, 331–337. (In Russ.)
- Krafftand, K.C., & Berk, L.E. (1998). Private speech in two preschools: Significance of open-ended activities and make-believe play for verbal self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(4), 637–658. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80065-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80065-9)
- Laranjeiro, D. (2021). Development of game-based m-learning apps for preschoolers. *Education Sciences*, 11, 229. <https://doi.org/10.3390/educsci11050229>
- Leontiev, A.A. (2004). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology*. Moscow: MPSI Publ. (In Russ.)
- Lindgren, J. (2022). The development of narrative skills in monolingual Swedish-speaking children aged 4 to 9: A longitudinal study. *Journal of Child Language*, 49, 1281–1294. <https://doi.org/10.1017/S030500092100057X>
- Mistry, J. (1993). Cultural context in the development of children's narratives. *Advances in Psychology*, 103, 207–228.
- Nicolopoulou, A., Cortina, K.S., Ilgaz, H., Cates, C.B., & de Sá, A.B. (2015). Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>
- Ovchinnikova, I. (2005). Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. *Psychology of Language and Communication*, 9(1), 29–53.
- Pavlenko, A. (2008). Narrative analysis. In L. Wei & M.G. Moyer (Eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 311–325). Malden, MA: Blackwell.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1991). Linking children's connective use and narrative macrostructure. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing Narrative Structure* (pp. 29–53). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sawyer, J.E., & Brooks, P.J. (2021). Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 59, 101073. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
- Skrebtsova, T. (2020). *Discourse linguistics: Structure, semantics, pragmatics: A course of lectures*. Moscow: Yazyki Slavyanskoi Kul'tury Publ. (In Russ.)
- Sokhin, F.A. (2014). Tasks for the development of speech of preschoolers in kindergarten. In O. Ushakova (Ed.), *Patterns of Mastering the Native Language: The Development*

- of Language and Communication Skills in Preschool Childhood* (pp. 48–60). Moscow: TTs “Sfera” Publ. (In Russ.)
- Stepanova, M. (1987). *Development of forms and functions of speech of a preschooler in play activities*. PhD thesis. Moscow: MSU. (In Russ.)
- Tikheeva, E. (2020). *The development of children's speech*. Moscow: Yurait Publ. (In Russ.)
- Trabasso, T., & Rodkin, P.C. (2013). Knowledge of goal/plans: A conceptual basis for narrating Frog, Where Are You? In R.A. Berman & D.I. Slobin (Eds.), *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study* (pp. 85–106). Psychology Press.
- Ushakova, O.S., & Volkova, O.S. (2020). Speech readiness of senior preschoolers for learning in school. *Preschool Education Today*, 3(14), 51–59. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2020-10074>
- Ushakova, O. (2014). *Patterns of mastering the native language: The development of language and communication skills in preschool childhood*. Moscow: TTs “Sfera” Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L. (1982). *The development of oral speech. Selected Works* (vol. 3). Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)
- Vygotsky, L. (2004). The play and its role in child’s development. *Child’s Development Psychology* (pp. 200–235). Moscow: Smysl Publ. (In Russ.)

#### **Article history:**

Received 30 May 2023

Revised 15 July 2023

Accepted 19 July 2023

#### **For citation:**

Oshchepkova, E.S., Sukhikh, V.L., & Shatskaya, A.N. (2023). The influence of various types of play on the development of coherent monologue speech in children aged 5–6 years. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 20(3), 464–481. (In Russ.) <http://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-3-464-481>

#### **Author’s contribution:**

*Ekaterina S. Oshchepkova* – concept and design of the research, text writing, text editing.  
*Vera L. Sukhikh* – data collection, text writing. *Arina N. Shatskaya* – data processing and analysis.

#### **Conflicts of interest:**

The authors declare that there is no conflict of interest.

#### **Bio notes:**

*Ekaterina S. Oshchepkova*, PhD in Philology, is Senior Researcher, Laboratory for Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID 0000-0002-6199-4649; eLIBRARY SPIN-code: 7680-8527. E-mail: oshchepkova\_es@iling-ran.ru

*Vera L. Sukhikh* is Research Assistant, Department of Psychology of Education and Pedagogics, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-5036-5743; eLIBRARY SPIN-code: 6011-4200. E-mail: Sukhikhvera@gmail.com

*Arina N. Shatskaya* is Research Assistant, Laboratory for Childhood Psychology and Digital Socialization, Psychological Institute, Russian Academy of Education (Moscow, Russia). ORCID: 0000-0001-7283-8011. E-mail: arina.shatskaya@mail.ru