

DOI: 10.11621/vsp.2021.04.02

HELPING YOUNG CHILDREN JOIN PLAYWORLD: MICROANALYSIS

Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė

Educational Research Institute, Education Academy, Vytautas Magnus University,
Kaunas, Lithuania.

Corresponding author. E-mail: Giedre.sujetaite-volungeviciene@vdu.lt

Abstract

Relevance. Self-regulation is a key skill that predicts successful life-long learning and fine career opportunities (John, Gross, 2004; Blair, Diamond, 2008; Cole, Deater-Dechard, 2009). Playworld as the space of self-regulation development, has been in the spotlight theoretically and practically in educational research for a while (Hakkarainen, et al., 2015; Fleeer, Veresov, Walker, 2020; Colliver, Veraksa, 2021).

Goal. However, the pedagogical adult play strategies that help young children join collective make-believe play based on emotional self-regulation are still in question. This study is grounded in a cultural-historical perspective and places joint emotional regulation at the heart of the collective play process in the early years.

Methods. This study uses qualitative single case study design and video microanalysis to capture important changes in adult and child behavior during the critical entry to the playworld. **Results** reveal the micro-steps and strategies to help young players join and actively participate in the playworld. The findings outline that participation in play, as a cultural practice, is the key mediating activity that helps children develop their emotional self-regulation. However, young children need support; actively playing adult as a model of emotional regulation strategies in early childhood educational settings because the peer culture of neighbourhoods is in decline.

Keywords: Early childhood education (ECE) practice, play, playworld, participation, emotional regulation, so-perezhivanie.

For citation: Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2021) Helping Young Children Join Playworld: Microanalysis. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 4, P. 34–71. doi: 10.11621/vsp.2021.04.02

Received: June 18, 2021 / **Accepted:** July 10, 2021

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА В ПРИСОЕДИНЕНИИ К ИГРОВОМУ МИРУ: МИКРОАНАЛИЗ

Г. Суetaйта-Волунгявичене

Академия Образования, Университет Витовта Великого, Каунас, Литва.

Для контактов. E-mail: Giedre.sujetaite-volungeviciene@vdu.lt

Актуальность. Саморегуляция — это ключевой навык, который определяет успешность обучения и благоприятные возможности для карьерного роста на протяжении всей жизни человека (John, Gross, 2004, Blair, Diamond, 2008, Cole, Deater-Dechard, 2009). Игровой мир — это пространство для развития саморегуляции, которое в последнее время находится в центре внимания ряда теоретических и практических исследований (Hakkarainen et al., 2015; Fleer, Veresov, Walker, 2020; Colliver ir Veraksa, 2021). Тем не менее, сегодня педагогические стратегии игры, основанные на эмоциональной саморегуляции, которым взрослые обучают детей младшего возраста с целью присоединить их к совместной игре, все еще являются спорными. Это исследование основано на культурно-исторической теории Л.С. Выготского и рассматривает эмоциональную регуляцию как ключевой компонент коллективной игры в раннем возрасте.

Цель. Данное исследование представляет собой план исследования одного качественного кейса и микроанализ его видеозаписи, который позволяет отследить важные изменения в поведении взрослых и детей в критический момент входа в игровой мир.

Результаты позволили определить микроэтапы и стратегии, способные помочь детям младшего возраста присоединиться к игровому миру и принять в нем активное участие. Результаты исследований подчеркивают, что участие в игре (как культурной практике) является ключевой посреднической деятельностью, помогающей ребенку развить навыки эмоциональной саморегуляции. Однако детям младшего возраста необходима поддержка взрослого для организации игры, который служит моделью для развития стратегий эмоциональной саморегуляции, поскольку игры с соседскими детьми постепенно сходят на нет.

Ключевые слова: раннее развитие и обучение (ECE), игра, игровой мир, участие, эмоциональная саморегуляция, сопереживание.

Для цитирования: Суetaйта-Волунгявичене Г. Помощь детям младшего возраста в присоединении к игровому миру: Микроанализ // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 4. С. 34–71. doi: 10.11621/vsp.2021.04.02

Поступила в редакцию: 18.06.2021 / Принята к публикации: 10.07.2021

Introduction

From neighborhoods to educational settings

Early play culture, which involves mature forms of play, has an enormous impact on life success onwards (Whitebread et al., 2012; Zosh et al., 2017; Gray, 2017), especially on children's executive functions or self-regulation (Blair and Diamond, 2008; Bodrova et al., 2013). Sadly, the early peer play in neighborhoods, free play and child-led schedule are in decline. In contrast, screen time and early academic adult-led environment at home, in kindergarten and preschool is growing (O'Brain and Smith, 2002; Gray, 2009, 2011). The emotional-social development programs for the adult-led teaching are constantly created (Gershon, Pellittery, 2018), e.g. RULER (Rivers et al., 2013), PATHS (Hughs and Cline, 2015), and Kimochis (Pichard Dodge, Grimm, 2011). Nonetheless, medical reports outline that play and peer culture have a major influence on children's mental health (Ginsburg, 2007). From a cultural-historical perspective, in the role of a more competent player — a mediator, an adult — is needed to help and pass on the cultural signs/practices of play and mental tools, for instance, speech and imagination (Kozulin, 1998; Elkonin and Zinchenko, 2002). Thus, new forms of play culture in educational settings need to appear, where adults and children construct joint make-believe play together (Hakkarainen and Bredikytė, 2020).

Research background

In the background literature to the present study, three key research outcomes are evident. Firstly, cultural resources and social relationships create higher forms of behavior (including psychological functions). Vygotsky stated that "feelings and emotions aroused by a work of art are socially conditioned" (Vygotsky, 1971, p. 21). In recent years, a combination of neurosciences and cultural-historical literature started to challenge cognitive-behavioral models in explaining the formation of emotions and the overall unified system of mental functions (Burkitt, 2019; Barrett, 2017).

Secondly, studies have analysed the concept of so-perezhivanie or co-experience of emotions to gain more understanding in dramatic play events (Zaporozhets, 2002; March and Fleeer, 2017; Fleeer, Gonzales Rey, Veresov, 2017). This new approach to teaching emotional self-regulation is also present in the methodological area. Play-based pedagogy research moves to an educational setting and focuses on the ethnographic research data (Blackman, 2007; Mills and Morton, 2013). Researchers in the cultural-

historical approach are looking at the poly-subjects to investigate interactional changes (Fleer, Veresov, Walker, 2017, 2020). However, teachers still report ill-equipment to improve the socio-emotional skills of young children (Colliver and Veraksa, 2019, 2021).

Thirdly, recent research reveals new microanalysis of the scaffolding process (Shvarts and Bakker, 2019) and stresses a narrative role-play approach to improving children's mature play skills and self-regulation in early years' educational setting (Hakkaraine and Brèdikytè, 2020). Despite that, there is a long-lasting misunderstanding of how adults join make-believe play and involve new players to initiate independent children play (Brèdikytè, 2011; Colliver and Veraksa, 2021).

Emotional regulation in educational playworlds

The currently prevailing self-directed learning paradigm in education suggests that teachers combine learning with emotions (Rager, 2009; Schweder, 2020). During make-believe play, young children (2–3 years) improve not only their voluntary attention, working memory, inhibitory control and cognitive flexibility skills (Rothbart et al., 2006; Zelazo and Cunningham, 2007; Hakkarainen et al., 2015; Veraksa et al., 2020), but also empathy, emotion regulation, and emotion understanding. (Zaporochets, 2002; Fleer, Hammer, March, 2014). Unfortunately, very young or inexperienced players cannot stay in the playworld alone long enough to learn these complex higher mental functions. The language toddlers (18 months onwards) can understand best are emotional signs (Repacholi and Gopnik, 1997). Therefore, the most age-appropriate solution is to use emotional and cultural signs and practices as educational strategies to involve children in mature play activities or playworlds (Bodrova, Leong, 2013; Fleer, Hammer, 2013; Hakkarainen, Brèdikytè, 2020; Colliver, Veraksa, 2021). From a cultural-historical perspective, collaboration with a competent player helps a young child learn and move from collective to individual forms of activity (Vygotsky, 1983). If an adult manages to understand the micro-zone of proximal development of a child, the collective activity is successful (Shvarts and Abrahamson, 2020). Recent research started to reflect on concrete pedagogical tools that support learning through play using emotional development (Colliver, Veraksa, 2019, 2021). However, teachers still report a lack of practical knowledge to involve children in peer play. The purpose of this article is to capture micro-strategies related to the emotional self-regulation of children and adults that help children engage meaningfully and volitionally in the playworlds.

Research design

The main interest of this article are moments when adults help young children join collective playworld activity. A single case analysis presented here is a part of a larger qualitative empirical case study examining the developmental mechanism of emotional self-regulation in collective play sessions at the Play Research Laboratory in Lithuanian University of Educational Sciences (now Vytautas Magnus University).

The research site

The Play Lab, a playing-learning-teaching space for children, parents, students, and researchers, focuses on concrete tasks: (1) to construct the theoretical frame for Narrative play pedagogy in early childhood; (2) to describe the curriculum and pedagogical methods supporting a child's development and learning through play activity; (3) to define the main criteria of effective and appropriate adult intervention into children's play; and (4) to describe the necessary conditions for the developmental acts in children and adults during their joint interactions in play (Brėdikyte, 2011).

About fifteen children with mothers from the capital of Lithuania came to the research site once a week to spend four hours in a play session. Each semester, students from different study levels of Education, Psychology, Drama or Erasmus programs helped researchers to construct, maintain and examine joint play activity. Students usually spent one semester in the setting, but children can visit for longer — one, two, or even four whole years.

Mainly, there are two separate spaces filled with a variety of toys and loose parts to inspire children's imagination. The classroom area is a calmer place, used for get-togethers, reading, home and restaurant play. The corridor area is for more active activities such as construction, running and climbing. Each semester, Play Lab researchers start new play interventions to help children improve their creative play skills and invite new, shy, or inexperienced children to play along.

Participants

In autumn 2017, 14 children aged between 0.5 to 5.3 (mean age 2.7 years) joined Play Lab activities. The larger-scale case study ran over six weeks. On the particular day selected for microanalysis were 27 people: 9 children (age range 0.5–5.3) and 18 adults (2 researchers, 7 mothers, 7 students, and 2 people for video recording). They all were in the morning circle at the Play Lab. Later, in the corridor, where players were looking for the Rabbit house, only half of the group was left (14): 7 children (age range

2.0–5.3) and 7 adults (1 researcher, 2 mothers, 3 students, and 1 person recording).

Organization of educational activity

The educational method of narrative play and learning pedagogy (Brėdikytė et al., 2015) consists of five steps while working with children (age 3 to 8). In the Play Lab, the intervention activity begins with (1) observing and finding a theme for play; (2) presenting a story using a book, letter or an active character (adult in-role) from a story; (3) joining a collective narrative playworld (collect the play tools, engage in play rituals; solve problems); (4) reflecting on the story and adventure of play; and, (5) observing children in their free-play. In the following research report, the 2nd and 3rd steps were in action — children got the letter from the Rabbit family and went to collective playworld adventure — to save the rabbits.

Data collection and analysis

To understand the adult role in helping children join playworld, the data analysis represents the whole process of development of play and answers how to experimentally construct environments promoting new creative forms of play (Brėdikyte, 2011). Following the methodological recommendations of Vygotsky, it is important to capture the whole process from the very beginning, then establish and ultimately follow the dynamic unfolding of “the whole process of the development of play activity to its highest point and then follow its transformation to a new activity system — learning activity” (Vygotsky, 1971, p. 76).

In this study, researchers were active participants; they intervene, actively play and construct the playworld together. Such a decision is based on the theoretical assumption of play as a “cultural activity” (El’konin, 1978), which means that the ability to play is not ingrained in our biological nature, but “learned” from the social environment (especially higher, developed forms).

Video observations and the unit of analysis

The main goal of video recordings was to capture the whole play session activity from the beginning to the end. Video observations of children and adults focused on their play actions, participation in other activities, the transition from one activity to another, and all interactions between players. The subject of development in a cultural-historical theoretical framework is a poly-subject — namely, adult-child. Therefore, the micro-changes in the relationship between the child and the adult in play are the unit of analysis

(Kudriavtsev, 1997). Zinchenko proposed that “actions in the real human world” could be seen as a unit of analysis, not only of behavior or activity but of the human psyche as well (Zinchenko, 2000, p. 27). In his opinion, the real action is a condition, a mechanism, and a source of energy for psychic development. Thus, the unit-of-analysis of helping children join the playworld reveal the whole chain of interactions in the Play Lab experimental environment starting from (a) direct adult participation in the play with a child, to (b) direct participation in shared imaginative role-play, (c) indirect cultural intervention in the form of emotion presentation, and (d) independent free activities of children (Brėdikytė, 2011).

Analysis of the results

Steps of helping to join

From a cultural-historical perspective, mature play is a cultural activity and if children participate in this culture, they can learn advanced forms of play (Bodrova, Leong, 2013). However, the growing problem is that if children cannot join peer playworld using effective strategies, their play will not reach a mature play form until they join preschool or even school (Brėdikytė et al., 2015). Three examples presented in this section were selected to illustrate the steps of helping children join playworld using emotional self-regulation and co-regulation. All three episodes were recorded during the fourth (out of ten) play session of the main project. In Episode 1, microanalysis reveals how the adult uses emotional exaggeration to capture and guide collective attention while presenting a problem in the playworld. Episode 2 focuses on the individual child and helping him to join play by using emotional regulation signs. Finally, Episode 3 illustrates active co-regulated participation in the dramatic play situation using the initiation of cultural practices.

Episode 1: Emotional exaggeration to capture and guide collective attention.

Nine children (age range 0.5–5.3) out of 25 people, were sitting on the carpet in the circle at the Play Lab. After the morning song, the researcher took a small letter from the mailbox and started to read aloud:

18 Resear- cher	<i>Help! Ough!</i>	(Shrinks her eyebrows as “surprised” and looks at the children).
19	(Pause)	
20 R	<i>Oough!</i>	(Crouch to the paper as opening the letter) (Fig. 1).

21	(Pause)	
22 R	<i>Our house was flooded!</i>	(Reading the letter in a higher tone).
23 R	<i>Look! What is this?</i>	(To the children).
23	(Pause)	(Turns and shows the letter to the children).
24 R	<i>What happened here? Can you see?</i>	(Talks in a worried tone, looks around and points to the Rabbit house illustration in the letter).

The researcher's *goal* was to create shared attention to the dramatic problem in the playworld: the house of the Rabbit family was flooded, and they were trapped. Everybody would go and save them. The collective play activity should be meaningful and voluntarily chosen (Leont'ev, 1932; Colliver, Veraksa, 2021). Therefore the reading of the letter represented informative cultural action, and the situation was close to the real-life problem but happening in the play frame. The basic strategy to involve children in playworld as cultural activity was to demonstrate cultural verbal and non-verbal playful signs about the situation and wait for voluntary attention and reaction of the audience (Fig. 1).



Fig. 1. Facial expressions of the reader and the audience

The adult *guided* collective attention non-verbally by using emotional exaggeration to enhance active participation in make-believe play. Based on microanalysis, the key communication used here was *non-verbal*. When the researcher opened the first part of the letter and saw the word 'HELP', a) she made different facial grimaces of feeling surprised or worried; b) paused to give children and adults time to think and show their reaction; c) raised her tone of voice; and d) changed the body posture. As the researcher read the letter to the audience (Fig. 1), in milliseconds the faces of adults and children synchronised. They changed to "worried" facial expressions (Fig. 1, right face). Based on the neuropsychology perspective, emotions are contagious as "people synchronize in various ways when they communicate" (Barrett, 2017, p. 195). The adults can focus collective attention

using emotional, cultural signs by regulating their facial expressions and body gestures. According to Saarni, emotional competence is more of a flow process than a personal trait (Saarni, 1999). The adults who want to help children join the playworld, change their emotional language to show the cultural models to the child. In cultural-historical understanding, the higher mental function — in this case, of voluntary attention — has to appear twice, socially and individually. In Vygotsky's words — “first between people as an inter-mental category, then within the child as an intra-mental category” (Vygotsky, 1997, p. 106). Generally, the exaggeration of emotions in play focuses the audience's attention to collective play activity and help children practise the voluntary attention skills, which later will be used by themselves to join the playworld alone.

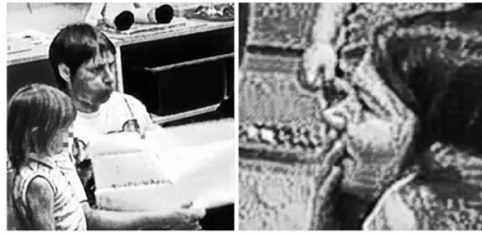


Fig 2. The reader and the student show a worried emotional state with different body language

Episode 2. Individual mediation with cultural, emotional regulation signs

After important news from the playworld, in seconds, a student's face, who sat in front of the reader and next to one girl (2.0), went the same, with worried facial expressions (Fig. 1, right face). The cultural signs of emotional regulation, worried or surprised, were shown repeatedly and differently by the student. Once she covered her *smiley face* with a hand, she non-verbally indicated that she is worried for the Rabbit family and used a cultural sign to regulate her emotion (Fig. 2). After the whole letter, the reader claimed, “*What a disaster!*” A girl sitting next to the student initiated eye contact (Fig. 3a). Then the student repeated the same emotional regulation sign, worried, and covered her mouth (Fig. 3b). In a second, the girl reached her mouth and covered her *smiley face*, imitating the same sign of “worried” as the adult did (Fig. 3c).

A girl next to the student, who spends half a year in a Play Lab, has never joined the narrative playworld activity alone, without her mother. In



Fig. 3. Sharing a cultural, emotional regulation sign: a) the girl initiates eye contact; b) the student covers her mouth; c) the girl covers her mouth

this morning circle, a student had *a goal* to involve the girl individually in the playworld, leaving the mother behind. From a cultural-historical perspective, if the child is willing to participate, the adult helps join collective play through the mediation act (Vygotsky, 1983; Elkonin and Zinchenko, 2002). The 1) eye contact and the 2) mouth covering of the girl were signs for the adult that the dyad of child-adult is sharing the same emotion and meaning of the situation. The smile on both participants' faces was meta-communicative key: "this is play" (Bateson, 1978; Bredikyte, 2011).

This microanalysis shows that *strategies* to involve young children focus on non-verbal cultural sign dialogue between the child-adult dyad. Young children, as the girl in this episode, are usually interested in play situations, but they lack the skills to join a collective playworld. From a cultural-historical perspective, the adult extends or scaffolds a child's experience and skills but stays in the zone of proximal development (Vygotsky, 1983; Shvarts and Abrahamson, 2020). In Zuckerman's opinion, the adult's help in play are attempts, not direct orders (Zuckerman, 2007). The child at play should initiate the dialogue and always see an opportunity to accept or reject the initiatives of the adult (Lindqvist, 2001). Playworld offers active participation, so an adult should be a mediator who introduces the cultural practices needed in the particular situation and waits for the response of the child on which action does she act comfortably. If the child agrees to take steps further and co-regulate actions with the adults, play can go smoothly.

Episode 3. Joining playworld with cultural actions

In the collective play, there are multiple emotional peaks. The first emotional peak was described above. In the second much higher emotional peak, they were entering and facing the playworld character. Only half of the children group was left, 7 children and 6 adults. The team of players were

looking for the Rabbit house and somebody heard crying in the separate room. The adult slowly opened the door and walked in. The situation in the room was prepared in advance by Play Lab researchers — there was a crying mother Rabbit (researcher in-role with paper ears). Older children (age 3.0–5.3) went straight through the door. However, the girl (2.0) and the student stood frozen in the corridor. The student then started to repeat the same cultural, emotional sign of worried with the hand-to-mouth gesture (Fig. 4a). Then she explained, “*Somebody is crying, asking for help.*” (Fig. 4b). Again, she smiled underneath her hands, signalling “this is play” (Fig. 4c). Finally, they walked in.



Fig. 4. The student a) shows the worried face and hand-mouth sign; b) explains what is happening in the room; c) smiles underneath her hands

In the room, crying mother Rabbit (Fig. 5, right, lying on the table) and one toy rabbit was under the roof. The girl with the student stood beside the activity. The girl's body looked tense, but she was keen to see what is under the roof (Fig. 5, girl in the middle).



Fig. 5. The girl is carefully looking at what is under the roof

The mother Rabbit cried, “*My leg is broken.*” However, all the children stood frozen. The student gently proposed action for the situation. She took the girl’s hand and gave her the plate with food (Fig. 6). As the girl started walking towards the table, the student said, “*Maybe the rabbit is hungry?*” The girl finished the action. She carried the plate to the table while other children did nothing.



Fig. 6. Adult starts the activity, and the child ends it — serving the food to the mother Rabbit

This transition to the playworld is a critical period for two reasons: 1) other contexts can capture the young child’s attention, or 2) if the situation is unfamiliar and emotional tension becomes too stressful, the child rejects it and leaves. A goal for the student was to keep the girl in the dramatic play, that is to co-regulate emotional state at an optimal level and act meaningfully in the playworld scene together. From a cultural-historical perspective, this collective/shared emotional experience in the playworld, “so-perezhivanie,” helps young or inexperienced children to participate in mature forms of play (Vygotsky, 1999). According to Stanislavsky, the actors are obliged to give their emotional experience an external embodiment and to use their body and gestures, facial expressions to reveal/signal the character’s emotions (Stanislavsky, 2001). The whole process of role-playing means that a child has an opportunity to experience another person’s mental state together with an adult (Hakkarainen, 2004). In Zaporozhets’ words, “emotional processes are related not to the meaning but to the sense of situations and actions produced in them” (Zaporozhets, 2002, p. 62). Therefore, *in a unit with an adult, a child learns to role-play the whole emotional cycle and act using cultural practices.* The girl role-played the peak until the end of the worried emotion and used cultural actions to down-regulate the emotions of another (the Rabbit mother).

The main strategy to help a child join collective play in this episode was initiating culturally meaningful actions. A student saw when the girl paused and did nothing, so she reacted immediately by initiating entering and finding an active engagement in the play situation. First, the adult explained what was happening in the room to calm the child or downregulate to the optimal level of emotions. Inexperienced/young players cannot regulate

high levels of emotions and think simultaneously because of their immature brains (Barrett, 2017). Secondly, the student knew that this girl liked to play in a restaurant with her mother, so she offered to feed the mother Rabbit and removed the emotional paralyses of the body. When children move, their brain deconstructs the interpretation of the situation (Barrett, 2017) and releases emotional tension. Recent research based on a cultural-historical perspective reclaimed the scaffolding process and outlined that in teaching and learning processes, intracorporeal functioning system is at work (see Shvarts and Bakker, 2020).

Similarly, the girl and a student in the playworld acted as a unit of play and they role-played the event in close bodily connection. The student initiated, but the child finished the activity. The pedagogical sensitivity to the child was emotionally delicate, as the student read the child from the body and face. She helped the girl to overcome the emotional paralysis, minimize the tension, and take culturally meaningful actions in a dramatic situation.

Discussion and implications

This study aimed to recognize the emotional regulation strategies an adult uses to help children join the playworld. The micro-changes in the relationship between the child and the adult in play are the unit of analysis and represent the successive steps of developing emotional self-regulation in the cultural activity of play. In the three episodes discussed above, a child who has never participated alone in joint make-believe play before, entered the playworld and stayed because of the support of an adult. Three main pedagogical emotional self-regulation strategies of an adult were identified: 1) To collectively capture and guide children's attention to the playworld activity, adult uses emotional exaggeration (e.g., dramatic voice, face, body language, pauses). 2) To individually help a child enter the playworld, the adult monitors and reacts to the proximal zone of the child's mental state using emotional *sign* dialogue. 3) To keep the child in the dramatic make-believe play, the adult becomes a play unit with a child — co-regulates emotions and offers a child cultural actions needed in play situations to reduce the tension.

The famous ethnographic research of Corsaro about children peer culture in an Italian nursery, made it clear that entry to peer play is not easy. "Gaining access to playgroups is particularly difficult in preschool settings because young children tend to protect shared space, objects, and ongoing play from the entry of others" (Corsaro, 2011, p. 157). Children use subtle strategies to fit in play and peer culture. Those with play experience want to maintain control over shared activities as their peer interactions are still

fragile and there are multiple disruptions in most preschool settings (Corsaro, 2011). Therefore, if inexperienced players try to join play alone, they often can be rejected. Positive play behavior in play makes children more accepted by peers (Coelho, et al., 2017). Current anthropological research confirms that adult support in ECE is important when young children learn emotional skills (Wood, 2014; Colliver, Veraksa, 2021). However, the help of the adults ought to be sufficient (Köngäs et al., 2021). According to Brėdikytė (2011), “an adult’s activeness should be inversely proportional to the activeness of the child” (p. 145). Suvorov (2003) named this pedagogical strategy “the law of graduated shared activity” — when adults notice the first signs of a child’s attempts towards independence in play, they gradually reduce the support to increase the child’s self-development. As modern ECE moves towards a play-based curriculum (Whitebread, 2017; Fleer et al., 2020), educators need to know how to help young children join peer playgroups using emotional regulation (Köngäs et al., 2021; Colliver, Veraksa, 2021).

The findings of this case study proved important insights to ECE educators who are struggling to involve children and support their active participation in collective activity, especially make-believe — mature forms — of play. Helping children join collective playworld is about mediated learning experience (MLE) (Tzuriel, 2018). In make-believe play, young and inexperienced participants observe or disturb, can feel left out or angry if they cannot find the meaning or actions based on their knowledge that fit in the playworld situations. Emotional exaggeration, emotional sign language and cultural practice that fit the child’s interests are the key strategies described in this case study. They are similar to MLE strategies when adults play together with children: intentionality and responsivity, mediation of meaning, mediation of transcendence, mediation of feeling of competence, mediation of self-regulation (see Tzuriel, 2018). From a cultural-historical perspective, the imaginary situation in the playworld contains rules. If a person acts in a particular way, this performance gives him a feeling of fulfillment and satisfaction (Vygotsky, 2004). In Brėdikytė’s (Brėdikytė, 2011) opinion, while performing concrete actions, the child is emotionally and physically role-playing the situation, thus giving the child a feeling of fulfillment and satisfaction. If young participants find meaning and satisfaction in their play, they will try to re-join the playworld again, alone or with others.

Participation in the playworld is mediating cultural activity and vital in childhood. From a cultural-historical perspective, play is a leading activity in the early years and transforming the higher mental functions

(Vygotsky, 2003; Leont'ev, 1978; Zaporozhets, 1986). Active engagement in mature forms of play improves self-regulation skills (Bodrova et al., 2013; Hakkarainen et al., 2015). While playing, young children start to participate in the first peer culture in their lives and this is their first autonomous and creative activity (Hakkarainen, 1999; Brėdikytė, 2011). By making autonomous decisions to participate children become responsible for their emotional regulation as well. If the child can regulate his emotional state and act effectively, he can join the playworld. However, young children cannot participate in collective playworld as their emotional regulation is still immature. That is why adults should become the mediators of cultural actions, model emotional regulation strategies to help young children join and stay in the playworld. In a unit with an adult, a child learns to role-play the whole emotional cycle and act using cultural practices.

Введение

От игр с детьми из одного двора к играм в учебном заведении

Культура игр в раннем возрасте, включающая зрелые формы игры, имеет огромное влияние на будущий успех ребенка (Whitebread et al., 2012; Zosh et al., 2017; Gray, 2017), особенно на развитие его исполнительных функций и процессов саморегуляции (Blair and Diamond, 2008; Bodrova et al., 2013). К сожалению, ранние игры со сверстниками, свободная игра и режим, подстроенный под ритмы ребенка, постепенно теряют свою популярность. Наблюдается обратное: неуклонно растет время, проводимое перед экраном, и обучающие занятия по раннему развитию проводятся под руководством взрослых дома, в детском саду и подготовительных классах (O'Brain and Smith, 2002; Gray, 2009, 2011). Постоянно создаются программы обучения по эмоционально-социальному развитию под руководством взрослых (Gershon, Pellittery, 2018), например RULER (Rivers et al., 2013), PATHS — «Продвижение альтернативных стратегий мышления» (Hughes and Cline, 2015) или Kimochis (Richard Dodge, Grimm, 2011). Тем не менее результаты медицинских исследований показывают, что игра и общение со сверстниками имеют важнейшее влияние на психическое здоровье детей (Ginsburg, 2007). С культурно-исторической точки зрения взрослый необходим в качестве посредника, более компетентного игрока, способного помогать и передавать культурные знаки, практики игры или психические механизмы воображения и речи (Кёнгес, 1998; Эльконин, Зинченко, 2002). Это означает, что об-

разовательной среде требуются новые формы игровой культуры, которые позволят детям и взрослым развивать совместные игры на воображение (Hakkarainen and Bredikytė, 2020).

Теоретическая основа исследования

Существующая научная литература по тематике нашего исследования позволяет прийти к трем ключевым выводам. Во-первых, культурные ресурсы и социальные отношения формируют высшие формы поведения человека (включая психологические функции). В 1971 году Л.С. Выготский писал: «Те чувства, которые вызывает художественное произведение — это суть чувства, его социальное обуславливание» (Выготский, 1971, с. 21). Во-вторых, исследования последних лет в области нейробиологии ставят под сомнение существующие когнитивно-поведенческие модели, объясняющие как формирование эмоций, так и единой системы психических функций (Burkitt, 2019; Barrett, 2017).

Во-вторых, в исследованиях был проанализирован концепт сопереживания или совестного опыта проживания эмоций, с целью получить большее понимание ключевых событий внутри игры (Zaporozhets, 2002; March and Fleeer, 2017; Fleeer, Gonzales Rey, Veresov, 2017). Этот новый подход, направленный на обучение эмоциональной саморегуляции, также является частью методологии. Исследования в области игровой педагогики переносятся в образовательную среду и направлены на данные этнографических исследований (Blackman, 2007; Mills and Morton, 2013). Исследователи, работающие в культурно-историческом подходе, изучают полисубъекты при изменении взаимодействия (Fleeer, Veresov, Walker, 2017, 2020). В свою очередь, учителя продолжают жаловаться на отсутствие необходимого оборудования, для улучшения социальных и эмоциональных навыков маленьких детей (Colliver ir Veraksa, 2019, 2021).

В-третьих, недавние исследования описывают новый микроанализ скаффолдинга (Shvarts and Bakker, 2019) и подчеркивают важность нарративной ролевой игры в улучшении навыков детей в зрелых формах игры и саморегуляции в обучающей среде раннего развития (Brėdikytė et al., 2020). Несмотря на полученные результаты, на протяжении долгого времени бытует неверное понимание того, как взрослые участвуют в играх на воображение и вовлекают новых игроков так, чтобы инициировать самостоятельную детскую игру (Brėdikytė, 2011; Colliver and Veraksa, 2021).

Развитие эмоциональной регуляции в игре

Преобладающая сегодня в системе образования парадигма самостоятельного обучения подразумевает, что педагоги сочетают процесс обучения с переживанием эмоций (Rager, 2009; Schweder, 2020). Во время игры на воображение дети младшего возраста (2–3 года) улучшают не только произвольное внимание, рабочую память, тормозящий контроль, способность к когнитивной гибкости (Rothbart et al., 2006; Zelazo and Cunningham, 2007; Hakkarainen et al., 2015; Veraksa et al., 2020), но и эмпатию, регуляцию эмоций, распознавание эмоций (Запорожец, 2002; Fleeer, Hammer, March, 2014). К сожалению, самые юные и неопытные участники игры не могут удерживаться в игровой среде достаточно долго, чтобы освоить эти сложные высшие психические функции. Лучше всего понимают язык эмоциональных знаков дети, начинающие ходить (от 18 месяцев и больше), (Repacholi and Gopnik, 1997). Таким образом, лучшим решением для данной возрастной группы станет использование эмоциональных и культурных знаков, а также практик в качестве образовательных стратегий по вовлечению детей в более зрелые игровые формы и игровые среды (Bodrova, Leong, 2013; Fleeer, Hammer, 2013; Hakkarainen and Bredikytė, 2020; Colliver, Veraksa, 2021). С культурно-исторической точки зрения, взаимодействие с более умелым участником игры помогает детям младшего возраста учиться и переходить от коллективной к индивидуальной формам деятельности (Выготский, 1983). В случае, если взрослому удастся определить микрону ближайшего развития ребенка, совместная деятельность окажется успешной (Colliver, Veraksa, 2019, 2021). Тем не менее, учителя по-прежнему говорят об отсутствии практических знаний, которые позволили бы им вовлечь детей в игру со сверстниками. В этом смысле, цель данной статьи состоит в описании микростратегии, связанной с эмоциональной саморегуляцией детей и взрослых, которые способны помочь детям взаимодействовать в игровом мире как осмысленным, так и произвольным образом.

Дизайн исследования

Главный интерес данной статьи состоит в описании моментов, в которых взрослые помогают детям младшего возраста включиться в коллективную игровую деятельность. Проведенный в данной статье анализ представляет собой часть большого качественного эмпирического исследования, посвященного изучению механизмов развития эмоциональной саморегуляции в рамках коллективных игровых

занятий в научно-исследовательской лаборатории по изучению игровой деятельности Литовского университета образовательных наук (сейчас Университет Витовта Великого).

Место проведения исследования

Игровая лаборатория (Play lab), игровая площадка для обучения и преподавания предназначена для детей, родителей, студентов и исследователей. В ней выполняются следующие задачи: 1) разработка теоретической основы нарративной игры в раннем детстве; 2) описание учебной программы и использование педагогических методов, способствующих развитию и обучению ребенка через игровую деятельность; 3) определение основных критериев эффективного и целесообразного вмешательства взрослых в детскую игру; 4) описание необходимых условий для развития детей и взрослых при совместном взаимодействии (Brėdikyte, 2011).

Раз в неделю около пятнадцати матерей из столицы Литвы приводили детей на исследовательскую площадку, где проходили игровые сессии длительностью по четыре часа. На протяжении нескольких учебных семестров студенты разных уровней обучения и образовательных программ (психологии, театрального мастерства и международного обмена Erasmus) помогали исследовать, формулировать, подтверждать и проверять принципы совместной игровой деятельности. Обычно студенты работали на площадке только в течение одного семестра, но дети могли приходить дольше — на один, два или даже четыре полных учебных года.

Обычно площадка разделена на два пространства, заполненных различными игрушками и незакрепленными деталями, которые должны дать толчок воображению детей. Обучающая зона — более спокойная. Ее используют для проведения собраний, чтения, игры в ресторан и в дом. Зона коридора предназначена для активных занятий: конструирования, бега и лазания. Каждый семестр исследователи лаборатории начинают новые игровые мероприятия, цель которых — помочь детям улучшить их навыки креативной игры, а затем пригласить присоединиться к общей игре новичков — детей, у которых еще нет игрового опыта.

Участники

Осенью 2017 года 14 детей в возрасте от 0,5 до 5,3 лет (средний возраст 2,7 года) приняли участие в занятиях игровой лаборатории. Крупномасштабное тематическое исследование длилось более шести

недель. В выбранный для микроанализа день участвовало 27 человек: 9 детей (возрастной диапазон 0,5–5,3 года) и 18 взрослых (2 исследователя, 7 матерей, 7 студентов и 2 видеооператора). Все они участвовали в утреннем кругу Игровой лаборатории.

Позже, в коридоре, где игроки искали Кроличий домик, осталась только половина группы (14 человек): 7 детей (возрастной диапазон 2,0–5,3 года) и 7 взрослых (1 исследователь, 2 матери, 3 студента и 1 оператор).

Организация развивающей игровой деятельности

Образовательный метод нарративной игры и обучающей педагогики при работе с детьми от трех до восьми лет (Brėdikyte, 2017) состоит из пяти шагов. В Игровой лаборатории экспериментальное вмешательство начинается с 1) наблюдения за детьми и выбора темы игры; 2) представления сюжета при помощи книги, письма или действующего персонажа (эту роль играет взрослый); далее происходит 3) присоединение к совместному нарративному игровому миру (на этом этапе сборание необходимых для игры предметов, включение в игровые ритуалы; решение игровых проблем); размышление над сюжетом и происходящими во время игры приключениями; 4) рефлексирование сказки/рассказа и игровых приключений; и 5) наблюдение за детьми во время свободной игры. В данном исследовании описаны второй и третий этапы: дети получили письмо от семьи кроликов и погрузились в совместные игровые приключения. Их задачей было спасти кроликов.

Сбор данных и анализ

С целью определить роль взрослых в процессе присоединения к детской игре мы представили процесс развития игры в полном формате. Также описываются решения по экспериментальному созданию необходимых сред, способствующих развитию новых творческих форм игры (Brėdikyte, 2011). Следуя методологическим рекомендациям Л.С. Выготского (Выгостский, 1997), мы считаем важным охватить процесс целиком, с самого начала, установить и проследить дальнейшее динамическое развертывание, то есть «проследить процесс игровой деятельности до пика развития, а затем — ее переход к новой, обучающей системе деятельности» (там же, с. 76).

В данной работе исследователи выступили в роли активных участников игры, создавая игровой мир вместе с детьми. Такое решение было основано на теоретической гипотезе о том, что игра представляет собой «культурную деятельность» (Эльконин, 1978).

Это означает, что способность к игре не является врожденным биологическим умением, а «осваивается» в социальной среде (особенно в ее высших, наиболее развитых формах).

Видеонаблюдение и единица анализа

Главная цель видеонаблюдения — это возможность отследить всю игровую деятельность во время сессии от начала до конца.

Фокусом видеонаблюдения за детьми и взрослыми была игровая деятельность, участие в других видах деятельности, переходы от одного вида деятельности к другому в течение всего взаимодействия между игроками.

Субъектом развития в культурно-исторической теоретической структуре является полисубъект, а именно «взрослый-ребенок». Таким образом, микроизменения в отношениях между ребенком и взрослым становятся единицей анализа (Кудрявцев, 1997). Зинченко В.П. предполагает, что «действия в реальном человеческом мире» также могут рассматриваться как единица анализа, причем не только поведения или деятельности человека, но и его психики (Зинченко, 2000, с. 27). Согласно этой точке зрения, реальное действие есть условие, механизм, источник энергии для психического развития. Таким образом, единица анализа помощи детям в присоединении к игровой среде раскрывает всю цепь взаимодействий в экспериментальной среде лаборатории, начиная с (а) прямого участия взрослого в игре с ребенком до (б) прямого участия в совместной воображаемой ролевой игре, (в) непрямого культурного вмешательства в форме «показа» эмоций и (г) независимой свободной деятельности детей (Brėdikyte, 2011).

Анализ результатов

Поэтапная помощь в присоединении к игре

С культурно-исторической точки зрения зрелые формы игры представляют собой культурную деятельность, и если дети принадлежат этой культуре, то они имеют возможность обучиться продвинутым формам игры (Vodrova, Leong, 2013). Тем не менее, все большие объемы приобретает следующая проблема: если дети не могут присоединиться к игре сверстников, используя эффективные стратегии, то их игра не достигнет зрелых форм вплоть до поступления в дошкольные учреждения или даже в школу (Brėdikytė et al., 2015). В данном разделе представлены три примера, которые позволят проиллюстрировать поэтапную помощь детям в присоединении к игре

за счет эмоциональной саморегуляции и совместной регуляции. Все три эпизода были записаны во время четвертой (из десяти) игровых сессий проекта. Микроанализ эпизода 1 показывает, как взрослый использует эмоциональное преувеличение, чтобы привлечь и направить внимание детского коллектива, презентуя тем самым проблему будущей игры. В эпизоде 2 описывается индивидуальная работа с конкретным ребенком и различные способы, которые помогут ему присоединиться к игре при использовании знаков эмоциональной регуляции. Наконец, эпизод 3 иллюстрирует активное совместное регулируемое участие в сюжетной игровой ситуации с введением культурных практик.

Эпизод 1: Преувеличение эмоций как способ привлечь и направить внимание коллектива

9 детей (в возрасте 0,5–5,3) из 25 сидели в круге на ковре Игровой лаборатории. После утренней песни исследователь вытащил письмо из почтового ящика и начал зачитывать его вслух.

Таблица 1

Преувеличение эмоций как способ привлечь и направить внимание коллектива — расшифровка

18 Исследователь	Помогите! Ох!	«В удивлении» приподнимает брови и смотрит на детей
19	(Пауза)	
20 Исследователь	Оооооох!	(Склоняется над бумагой, будто разворачивает письмо) (рис. 1)
21	(Пауза)	
22 Исследователь	Наш дом затопило!	(Читает письмо более громким голосом)
23 Исследователь	Посмотрите! Что это такое?	(Обращается к детям)
23	(Пауза)	(Поворачивается и показывает детям письмо)
24 Исследователь	Что здесь произошло? Видите?	(Продолжает рассказ встревоженным голосом, смотрит вокруг и указывает на картинку с Кроличьим домиком в письме)

Целью исследователя было привлечь общее внимание к сюжетной проблеме создаваемого игрового мира (Кроличий дом разрушил потоп, а сами кролики оказались в ловушке). Все дети должны были отправиться в путь и спасти кроликов. Коллективная игровая деятельность должна происходить осмысленно и добровольно (Леонтьев, 1932; Colliver, Veraksa, 2021). Таким образом, чтение письма представляло информативное культурное действие, ситуации, которая была близка к реальной жизни, но при этом происходила в рамках игры. Основная *стратегия* вовлечения детей в игровое пространство как в культурную деятельность состояла из демонстрации культурных вербальных и невербальных знаков этой ситуации и ожидания того, что аудитория проявит добровольное внимание и реакцию (рис. 1).



Рис. 1. Выражение лиц читающего и слушателей

Взрослый при помощи невербальных способов *направлял* коллективное внимание, используя эмоциональное преувеличение для включения в игру и активного участия в ней. Согласно данным микроанализа, ключевым способом коммуникации была *невербальная*. Когда исследователь открыла первую часть письма и увидела слово «*Помогите*», то а) она демонстрировала разные гримасы, выражая удивление или беспокойство; б) ею была сделана пауза, чтобы у детей и взрослых была возможность обдумать и показать свою реакцию; в) она подняла тон голоса; г) изменила позу. По мере того, как исследователь зачитывала слушателям письмо (рис. 1), лица взрослых и детей за миллисекунды синхронизировались. Их лица приняли «обеспокоенные» выражения (рис. 1, лицо справа). Данные нейropsychологических исследований показывают, что эмоции заразительны, поскольку «во время коммуникации люди синхронизируются различными способами» (Barrett, 2017, p. 195). Взрослые могут сфокусировать внимание коллектива при помощи эмоциональных, культурных знаков и за счет регуляции выражения лица и жестов.

Согласно К. Саарни, эмоциональная компетентность — это скорее процесс, возникающий в потоке, нежели личная черта характера (Saarni, 1999). Взрослые, которые хотят помочь детям присоединиться к игровому пространству, изменяют свой эмоциональный язык так, чтобы показать ребенку культурные модели. С культурно-исторической точки зрения, высшие психические функции (в данном случае, добровольное сосредоточение внимания) проявляется дважды — социально и индивидуально. Словами Л.С. Выготского, это можно определить так: «сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» (Выготский, 1997, с. 106). Как правило, преувеличение эмоций в игре фокусирует внимание аудитории на коллективную игровую деятельность и помогает детям практиковать навыки произвольного внимания, которые позже пригодятся им для самостоятельного присоединения к игре.



Рис. 2. Чтец и студент невербально демонстрируют тревожное эмоциональное состояние

Эпизод 2: Индивидуальное посредничество с использованием знаков культурной и эмоциональной регуляции

После важных новостей из игрового мира выражение лица студентки, которая сидела напротив чтеца рядом с одной из девочек (2.0) за несколько секунд приняло то же самое обеспокоенное выражение (рис. 1, лицо справа). Культурный знак эмоциональной регуляции, удивление или обеспокоенность, также несколько раз появлялись на лице студентки и выразились иначе. Она прикрыла улыбку рукой и невербально показала, что беспокоится за семью кроликов, используя культурный знак для регуляции своих эмоций (рис. 2). После прочтения исследователь воскликнул: «Какое несчастье!» Девочка, сидевшая рядом со студенткой, инициировала с ней зрительный контакт (рис. 3а). Тогда студентка повторила тот же знак эмоциональной регуляции, обеспокоенности, и прикрыла рот

рукой (рис. 3б). Секунду спустя девочка дотронулась до своего рта и прикрыла улыбку, симитировав знак «обеспокоенности», как это сделал взрослый (рис. 3с).

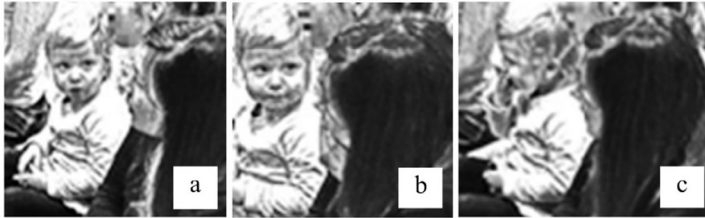


Рис. 3. Совместное использование знака культурной и эмоциональной регуляции: а) девочка устанавливает зрительный контакт; б) студентка прикрывает рот; в) девочка прикрывает рот

Девочка рядом со студенткой приходила в Игровую лабораторию на протяжении полугода и никогда не принимала участия в нарративной игре одна (без участия матери). Во время утреннего круга у студентки была *цель* повлечь девочку в игру одну, то есть без матери. С культурно-исторической точки зрения, в случаях, когда ребенок проявляет желание участвовать в игре, взрослый помогает ему присоединиться к совместной игре за счет акта посредничества (Выготский, 1983; Эльконин и Зинченко, 2002). Так, 1) зрительный контакт и 2) жест закрытия рта рукой со стороны девочки послужили для взрослого признаком того, что диада «взрослый — ребенок» разделяла одну и ту же эмоцию и понимание ситуации. Улыбки на лицах обеих участниц были метакоммуникативным ключом и означали: «это игра» (Bateson, 1978; Brėdikytė, 2011).

Этот микроанализ показывает, что стратегии вовлечения детей в игру фокусируются на диалоге посредством невербальных культурных знаков в диаде «взрослый — ребенок». Дети младшего возраста, как девочка в описываемом эпизоде, обычно интересуются игровыми ситуациями, однако им не хватает навыков для присоединения к совместной игре. С культурно-исторической точки зрения взрослые расширяют или развивают навыки и опыт ребенка, оставаясь в зоне ближайшего развития (Выготский, 1983; Шварц, Абрамсон, 2020). По мнению Г.А. Цукерман, помощь взрослого во время игры представляет собой попытки, а не прямые указания (Zuckerman, 2007). Во время игры ребенок должен инициировать диалог и иметь возможность принять или отвергнуть предложения взрослого (Lindqvist,

2001). Игровой мир предлагает активное участие, поэтому взрослому следует выступать в роли посредника, представляющего культурные практики, необходимые в конкретной ситуации, и ждать ответной реакции от ребенка на действия, которые для ребенка будут комфортными. Если ребенок соглашается на предлагаемые дальнейшие шаги и совместно регулируемые со взрослым действия, то игра будет проходить плавно.

Эпизод 3: Присоединение к игровой среде при помощи культурных действий

В коллективной игре наблюдается несколько эмоциональных пиков. Первый эмоциональный пик описан выше. Второй эмоциональный пик был выражен гораздо сильнее: на этом этапе происходило знакомство с персонажем игрового мира и осталась только половина группы — 7 детей и 6 взрослых. Команда игроков разыскивала Кроличий дом, когда кто-то услышал плач из другой комнаты. Взрослый медленно открыл дверь и зашел внутрь. Ситуация в комнате была заранее подготовлена специалистами Игровой лаборатории. В помещении плакала мама Крольчиха (исследователь, которая играла эту роль с бумажными ушами на голове). Старшие дети (в возрасте 3,0–5,3) направились прямо к двери. Как бы то ни было, девочка (2,0) и студентка замерли в коридоре. Тогда студентка начала повторять тот же культурный и эмоциональный знак беспокойства, прикрывая рот рукой (рис. 4a). Она объяснила девочке: «Кто-то плачет и просит о помощи» (рис. 4b). Тогда, все еще держа руку у рта, она улыбнулась, подав сигнал «это игра» (рис. 4c). Наконец, они вошли в комнату.



Рис. 4. Студентка: а) показывает обеспокоенность и прикрывает рот; б) объясняет, что происходит в комнате; в) улыбается, все еще прикрывая рот рукой

В комнате находилась плачущая мама Крольчиха (рис. 5, справа, лежа на столе) и плюшевый кролик под крышей. Девочка и студентка не принимали участия в действии. Тело девочки было напряжено, но

ей было интересно посмотреть, что происходило под крышей (рис. 5, девочка посередине).



Рис. 5. Девочка аккуратно смотрит, что происходит под крышей

Мама Крольчиха плакала: «У меня сломана ножка». Несмотря на это, дети оставались неподвижными. Студентка мягко предложила им возможные действия в такой ситуации. Она взяла руку девочки и положила в нее тарелку с едой (рис. 6). Девочка направилась к столу, а студентка сказала ей: «Может быть, кролик хочет есть?» Девочка завершила действие. Она донесла тарелку до стола, пока остальные дети не делали ничего.



Рис. 6. Взрослый начинает деятельность, а ребенок завершает, то есть приносит маме Крольчихе еду

Такой переход в игру является критически важным по двум причинам: 1) внимание детей младшего возраста может быть отвлечено другими контекстами; 2) если ситуация является незнакомой, а эмоциональное напряжение становится слишком стрессовым, то ребенок может отказаться от участия и покинуть игру. Целью студентки было удержание ребенка в сюжетной игре, что означало совместную регуляцию эмоционального состояния на оптимальном уровне и совместное выполнение осознанных действий в сцене сюжетной игры.

С культурно-исторической точки зрения это совместное/разделенное эмоциональное переживание в игровой среде, то есть «сопереживание», которое помогает детям младшего возраста или детям без соответствующего опыта участвовать в развитых формах ролевой игры (Выготский, 1999). По мнению К.С. Станиславского, действующие лица, актеры, должны придавать собственному эмоциональному опыту внешнее воплощение и использовать тело, жесты, выражение лица, чтобы раскрывать эмоции персонажа или сигнализировать о них (Станиславский, 2001). Весь процесс ролевой игры означает, что у ребенка появляется возможность почувствовать опыт психического состояния другого человека совместно со взрослым (Hakkarainen, 2004).

Как пишет А.В. Запорожец, «эмоциональные процессы связаны не со смыслом, а со значением, которое им придают ситуации и происходящие внутри них действия» (Запорожец, 2002, с. 62). Таким образом, *совместно со взрослым ребенок учится участвовать в ролевой игре с полным эмоциональным циклом и использовать культурные практики*. Девочка отыграла пиковый момент до конца проживания эмоции беспокойства и использовала культурные действия, чтобы снизить уровень эмоций другого персонажа (мамы Крольчихи).

Основная *стратегия*, направленная на помощь в присоединении ребенка к коллективной игре в данном эпизоде, подразумевала инициирование культурно-значимых действий. Студентка, увидев, что девочка остановилась и не делала ничего, немедленно отреагировала, предложив активное действие по вовлечению в игровую ситуацию. Во-первых, взрослый объяснил ребенку, что происходит в помещении, что позволило успокоить ребенка и снизить эмоциональный уровень до оптимального. Неопытные/самые юные игроки не умеют регулировать сильные эмоции и одновременно с тем думать из-за незрелости мозговых структур (Barrett, 2017).

Во-вторых, студентка знала, что девочка любит играть с мамой в ресторан, поэтому она предложила девочке покормить маму Крольчиху и сняла эмоциональное оцепенение на телесном уровне. Когда девочка начала двигаться, ее мозг деконструировал интерпретацию ситуации (Barrett, 2017) и снял эмоциональное напряжение. Недавнее исследование, проведенное согласно культурно-исторической концепции, доказало необходимость применения скаффолдинга и подчеркнуло, что в процессах преподавания и обучения работает система интракорпорального функционирования (Shvarts and Bakker, 2020).

Так, девочка и студентка действовали в игре как одна единица и разыгрывали события в тесном телесном взаимодействии. Студентка начинала деятельность, а ребенок заканчивал ее. Чувствительность педагога к эмоциональным переживаниям ребенка была тонкой, поскольку студентке приходилось считывать чувства ребенка по выражению лица и языку тела. Она помогла девочке преодолеть эмоциональный барьер, снизить напряженность и произвести культурно значимые действия в сюжетной ситуации.

Обсуждение и результаты

Цель данного исследования состоит в определении стратегий эмоциональной регуляции, которые применяют взрослые по отношению к детям с целью присоединения к игровому пространству.

Микроизменения в отношениях между ребенком и взрослым во время игры являются единицей анализа и представляют успешные шаги по развитию эмоциональной саморегуляции в культурной игровой деятельности. В трех описанных эпизодах дети, никогда ранее не игравшие самостоятельно в совместных воображаемых играх, присоединились к игровому пространству и остались в нем благодаря поддержке взрослого. Были определены три основные педагогические эмоциональные стратегии саморегуляции. 1. Взрослый использует преувеличение эмоций для привлечения и направления внимания детского коллектива (например, можно говорить взволнованным тоном, использовать выражение лица, язык тела, делать паузы). 2. Взрослый, чтобы оказывать индивидуальную помощь ребенку по вхождению в игровой мир, отслеживает ближайшую зону развития ребенка в соответствии с уровнем развития его психики и реагирует при помощи эмоциональных *знаков* ведения диалога. 3. Удерживание ребенка в сюжетной игре, где взрослый объединяется с ребенком в единую игровую единицу, помогает ему совместно регулировать эмоции и предлагает ребенку культурные действия, необходимые в игровых ситуациях для снижения напряжения.

Знаменитое этнографическое исследование В. Корсаро о культуре взаимодействия сверстников в итальянском детском саду ясно показало, что включиться в игру со сверстниками не так-то просто. «Особенно трудно получить доступ в группы играющих дошкольников, потому что дети младшего возраста имеют склонность защищать общее пространство, объекты и текущую игру от вторжения чужаков» (Corsaro, 2011, p. 157). Дети используют тонкие стратегии, чтобы вписаться в игру и культуру сверстников. Те, у

кого есть игровой опыт, хотят сохранить контроль над совместной деятельностью, поскольку их взаимодействие со сверстниками все еще очень хрупкое, и в большинстве дошкольных учреждений происходят многочисленные неурядицы (Corsaro, 2011). Именно поэтому в случаях, когда к игре хотят самостоятельно присоединиться неопытные игроки, то участники могут отказаться принять их. Позитивное поведение во время игры дает детям больше шансов на то, что сверстники примут их (Coelho et al., 2017). Современные антропологические исследования подтверждают, что поддержка взрослых в раннем развитии и обучении важна, когда дети младшего возраста овладевают эмоциональными навыками (Wood, 2014, Colliver, Veraksa, 2021). При этом помощь взрослого должна оказываться в достаточном объеме (Köngäs et al., 2021). Как пишет М. Бредикайт, «активность взрослого должна быть обратно пропорциональна активности ребенка» (Brėdikytė, 2011, с. 145). А.В. Суворов называл такую педагогическую стратегию «законом поэтапной совместно разделённой деятельности», при которой взрослые замечают первые признаки попыток ребенка начать самостоятельную игру и постепенно снижают свою помощь, чтобы повысить уровень саморазвития ребенка (Суворов, 2003). Современное раннее развитие и обучение движется в сторону учебной программы, составленной на основе игры (Whitebread, 2017; Flerer et al., 2020), и преподавателям необходимо знать, как помочь детям младшего возраста присоединиться к групповым играм сверстников при помощи эмоциональной саморегуляции (Köngäs et al., 2021; Colliver, Veraksa, 2021).

Результаты анализа этой ситуации показали, что педагогам раннего развития необходимо обладать высокой интуицией и пониманием в попытках вовлечь детей и поддержать их активное участие в коллективной деятельности, особенно в развитых формах воображаемой игры. Помощь детям в присоединении к коллективной образовательной среде относится к опосредованному опыту обучения (MLE) (Tzuriel, 2018). В игре на воображение игроки младшего возраста и игроки без опыта наблюдают за процессом и пытаются вмешаться в него; они могут чувствовать себя некомфортно или злиться, если их собственных знаний не хватит для понимания сути происходящего и действий других в игровых ситуациях. Это похоже на стратегии опосредованного опыта обучения, когда взрослые играют вместе с детьми: преднамеренность и ответственность, объяснение смысла

происходящего, медиация трансцендентности, формирование чувства компетентности, медиация в саморегуляции (там же).

С культурно-исторической точки зрения воображаемая ситуация в игровом мире содержит правила (Выготский, 2004). По мнению М. Бредиките, если человек действует определенным образом, выполняя конкретные действия, ребенок начинает эмоционально и физически разыгрывать игровую ситуацию, что заставляет его испытывать чувство удовлетворения (Brèdikytè, 2011). Если игроки младшего возраста поймут смысл и научатся получать удовлетворение от игры, то попытаются вернуться в игровой мир, в одиночку или с другими.

В детстве взаимодействие в игровых мирах является крайне важным и позволяет обучить культурной деятельности. С культурно-исторической точки зрения в ранние годы игра является ведущей деятельностью и преобразует высшие психические функции (Выготский, 2003; Леонтьев, 1978; Запорожец, 1986). Активное вовлечение в зрелые формы игры улучшает навыки само-регуляции (Bodrova, Germeroth, & Leong, 2013; Hakkarainen et al., 2015). Во время игры дети младшего возраста впервые в жизни взаимодействуют с культурой сверстников, что становится их первой самостоятельной и творческой деятельностью (Hakkarainen, 1999; Brèdikytè, 2011). Принимая самостоятельное решение вступить в игру, дети также берут ответственность за собственную эмоциональную саморегуляцию. Если ребенок способен эффективно регулировать эмоциональное состояние и действовать эффективно, то он сможет стать частью игрового мира. Однако, дети младшего возраста не могут взаимодействовать в совместном игровом мире, поскольку их эмоциональная регуляция еще остается незрелой. Именно поэтому взрослые должны выступать в качестве посредников при осуществлении культурных действий, моделировать стратегии эмоциональной регуляции, которые помогут детям младшего возраста присоединиться к игровому миру и остаться в нем. Совместно со взрослым ребенок учится проживать в ролевой игре весь эмоциональный цикл и действовать, применяя соответствующие культурные практики.

REFERENCES

- Barrett, L.F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.

Blackman, S.J. (2007). Hidden ethnography : Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41(4), 699–716.

Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899–911.

Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. . (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6(1), 111–123.

Brėdikytė, M. (2011). *The Zones of Proximal Development in Children's Play*. Retrieved from: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>

Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118(2), 174–187.

Burkitt, I. (2019). Emotions, social activity and neuroscience: The cultural-historical formation of emotion. *New Ideas in Psychology*, 54, 1–7.

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A.J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812–823.

Cole, P.M., & Deater-Deckard, K. (2009). Emotion Regulation, Risk, and Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1327–30.

Colliver, Y., & Veraksa, N. (2019). The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 296–310.

Colliver, Y. and Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early child development and care*, 191(7–8):1026–1040.

Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Pine Forge Press: Sage.

El'konin, B.D. & Zinchenko, V.P. (2002). *Razvivayuschiaya psikhologiya ili psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology or Psychology of Development]. In: www.iu.ru/biblio/archive/elkonin%5Fpsihrazv/ (in Russ.).

El'konin, D.B. (1978). *Psikhologiya igry* [Psychology of play]. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20(3), 240–259.

Fleer, M., González Rey, F., & Veresov, N. (2017). *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Singapore: Springer (in Russ.).

Fleer, M., Hammer, M., & March, S. (2014). A Cultural-Historical Reading of the Emotional Development of Young Children. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 8(2), 47–67.

Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2017). Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 1–11.

Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2020). Playworlds and executive functions in children: Theorising with the cultural-historical analytical lenses. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54(1), 124–141.

Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., & Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(4), 47–55.

Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41.

Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Paediatrics*, 119(1), 182–191.

Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1(4), 476–522.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.

Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders*, 37(3), 217–228.

Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines: Critical Social Studies*, 6(1), 5–20.

Hakkarainen, P. E., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungėvičienė, G. (2015). *Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija*. [Development in Early Childhood: Play and Self-regulation]. Kaunas: Vitae Litera. (in Lithuanian).

Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2020). Playworlds and narratives as a tool of developmental early childhood education. *Psychological Science and Education*, 25(4), 40–50.

Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31(1), 73–85.

John, O.O., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334.

Köngäs, M., Määttä, K., & Uusiautti, S. (2021). Participation in play activities in the children's peer culture. *Early Child Development and Care*, 1–14.

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kudriavtsev, V.T. (1997). *Smysl chelovecheskogo detstva i psichicheskoe razvitie rebi-onka* [The sense of human childhood and mental development of children]. Moscow: Publishing house URAO (in Russ.).

Leont'ev, A.N. (1932). Studies in the cultural development of the child, 3: The development of voluntary attention in the child. *Journal of Genetic Psychology*, 37, 52–81.

Lindqvist, G. (2001). When small children play: how adults dramatize and children create meaning. *Early Years*, 21(1), 6–14.

March, S., & Fleer, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children's emotional development. In *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 105–127). Singapore: Springer.

Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. Sage.

O'Brien, J., & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65(3), 123–128.

Pritchard Dodge, E., & Grimm, D. (2011). *Kimochis childhood curriculum feel guide*. San Rafael, CA: Plushy Feely Corporation.

Rager, K.B. (2009). I feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23(2), 22–33.

Repacholi, B.M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33(1), 12.

Rivers, S.E., Tominey, S.L., O'Bryon, E.C., & Brackett, M.A. (2013). Introduction to the special issue on social and emotional learning in early education. *Early Education & Development*, 24(7), 953–959.

Rothbart, M.K., Posner, M.I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney and D. Phillips (Eds.) *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Malden: Blackwell Publishing.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Schweder, S. (2020). Mastery goals, positive emotions and learning behavior in self-directed vs. teacher-directed learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 205–223.

Shvarts, A., & Abrahamson, D. (2020). Intercorporeal dynamic functional system: a dual eyetracking study of student-tutor collaboration. C.M. Krause, L.D. Edwards (Eds.) *The body in mathematics: Theoretical and methodological lenses*, Leiden. The Netherlands: Brill.

Shvarts, A., & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 4–23.

Stanislavsky, C. (2001). *My Life in Art* (J. J. Robbins, Trans.). London: Methuen Drama.

Suvorov, A.V. (2003) Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov & A.I. Meshcheriakov). *Journal of Russian and East European Psychology*, 41(6).

Tzuriel, D. (2018). Mother-child mediated learning experience strategies and children's cognitive modifiability: Theoretical and research perspectives. *Educational Psychology: Between Certitudes and Uncertainties*, 21–38. Intech Open.

Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., & GavriloVA, M.N. (2020). The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 16(1), 111–121.

Vygotsky, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1983). *Sobranie sotchinenyi t. 3* [Collected Works, Vol. 3]. Moscow: Pedagogika (in Russ.).

Vygotsky, L.S. (1997). *The Collected Works* (R.W. Rieber, Ed.), Vol. 3. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *The Collected Works* (R.W. Rieber, Ed.), Vol. 5. New York: Plenum Press.

- Vygotsky, L.S. (2003). *Psihologia razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow: EKSMO (in Russ.).
- Walker, S., Fleer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(2), 114–126.
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167–169.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, 1–55.
- Wood, A.W. (2014). Practical anthropology. In *Kant und die Berliner Aufklärung* (pp. 458–475). De Gruyter.
- Zaporozhets, A.V. (2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40(3), 45–66.
- Zelazo, P.D., & Cunningham, W.A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York: Guilford Press.
- Zinchenko, V.P. (2000). *Mysl i slovo Gustava Shpeta* [Thought and Word of Gustav Shpet]. Moscow: URAO (in Russ.).
- Zosh, J.N., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., . . . Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence*. LEGO Fonden.
- Zuckerman, G. (2007). Child–adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(3), 31–58.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Выготский Л.С. Собрание сочинений т. 3. М.: Педагогика. 1983.
- Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. М.: ЭКСМО. 2003.
- Зинченко В.П. Мысль и слово Густава Шпета. М.: Издательство РАО. 2000.
- Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребёнка. М.: Издательский дом УРАО. 1997.
- Флеер М., Гонсалес Р.Ф., Вересов Н. Субъективное переживание эмоций. Сингапур: Springer. 2017.
- Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика. 1978.
- Barrett, L.F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine Books.
- Blackman, S.J. (2007). 'Hidden ethnography': Crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives. *Sociology*, 41 (4), 699–716.
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20 (3), 899–911.
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D.J. (2013). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*, 6 (1), 111–123.

Brėdikytė, M. (2011). The Zones of Proximal Development in Children's Play. Retrieved from: <http://herkules.oulu.fi/isbn9789514296147/isbn9789514296147.pdf>

Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). The dynamics of pretend play development in early childhood. *Pedagogika*, 118 (2), 174–187.

Burkitt, I. (2019). Emotions, social activity and neuroscience: The cultural-historical formation of emotion. *New Ideas in Psychology*, 54, 1–7.

Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A.J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25 (6), 812–823.

Cole, P.M., & K. Deater-Deckard (2009). Emotion Regulation, Risk, and Psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50 (11), 1327–30.

Colliver, Y., & Veraksa, N. (2019). The aim of the game: A pedagogical tool to support young children's learning through play. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 296–310.

Colliver, Y., & Veraksa, N. (2021). Vygotsky's contributions to understandings of emotional development through early childhood play. *Early Child Development and Care*, 1–15.

Corsaro, W. (2011). *The sociology of childhood* (3rd ed.). Pine Forge Press: Sage.
El'konin, B.D. & Zinchenko, V.P. (2002). *Razvivayuschiaya psikhologiya ili psikhologiya razvitiya* [Developmental Psychology or Psychology of Development]. In: www.iu.ru/biblio/archive/elkonin%5Fpsihrazv/

Fleer, M., & Hammer, M. (2013). Emotions in imaginative situations: The valued place of fairytales for supporting emotion regulation. *Mind, Culture, and Activity*, 20 (3), 240–259.

Fleer, M., Hammer, M., & March, S. (2014). A Cultural-Historical Reading of the Emotional Development of Young Children. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 8 (2), 47–67.

Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2017). Re-conceptualizing executive functions as social activity in children's playworlds. *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 1–11.

Fleer, M., Veresov, N., & Walker, S. (2020). Playworlds and executive functions in children: Theorising with the cultural-historical analytical lenses. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 54 (1), 124–141.

Fleer, M., Veresov, N., Harrison, L., & Walker, S. (2017). Working with teachers' pedagogical strengths: The design of executive function activities for play-based programs. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42 (4), 47–55.

Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10 (2), 26–41.

Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Paediatrics*, 119 (1), 182–191.

Gray, P. (2009). Play as a foundation for hunter-gatherer social existence. *American Journal of Play*, 1 (4), 476–522.

Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3 (4), 443–463.

Gray, P. (2017). What exactly is play, and why is it such a powerful vehicle for learning? *Topics in Language Disorders*, 37 (3), 217–228.

Hakkarainen, P. (2004). Narrative learning in the fifth dimension. *Outlines: Critical Social Studies*, 6 (1), 5–20.

Hakkarainen, P.E., Brėdikytė, M., Brandišauskienė, A., & Sujetaitė-Volungevičienė, G. (2015). Ikimokyklinio amžiaus vaiko raida: Žaidimas ir savireguliacija. [Development in Early Childhood: Play and Self-regulation]. Kaunas: Vitae Litera. (in Lithuanian).

Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (2020). Playworlds and narratives as a tool of developmental early childhood education. *Psychological Science and Education*, 25 (4), 40–50.

Hughes, C., & Cline, T. (2015). An evaluation of the preschool PATHS curriculum on the development of preschool children. *Educational Psychology in Practice*, 31 (1), 73–85.

John, O.O., & Gross, J.J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality*, 72, 1301–1334.

Köngäs, M., Määttä, K., & Uusi-autti, S. (2021). Participation in play activities in the children's peer culture. *Early Child Development and Care*, 1–14.

Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Leont'ev, A.N. (1932). Studies in the cultural development of the child, 3: The development of voluntary attention in the child. *Journal of Genetic Psychology*, 37, 52–81.

Lindqvist, G. 2001. When small children play: how adults dramatize and children create meaning. *Early Years*, 21 (1), 6–14.

March, S., & Fleer, M. (2017). The role of imagination and anticipation in children's emotional development (Eds.), In *Perezhivanie, emotions and subjectivity* (pp. 105–127). Springer, Singapore.

Mills, D., & Morton, M. (2013). *Ethnography in education*. Sage.

O'Brien, J., & Smith, J. (2002). Childhood transformed? Risk perceptions and the decline of free play. *British Journal of Occupational Therapy*, 65 (3), 123–128.

Pritchard Dodge, E., & Grimm, D. (2011). *Kimochi childhood curriculum feel guide*. San Rafael, CA: Plushy Feely Corporation.

Rager, K.B. (2009). I feel, therefore, I learn: The role of emotion in self-directed learning. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 23 (2), 22–33.

Repacholi, B.M., & Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental psychology*, 33 (1), 12.

Rivers, S.E., Tominey, S.L., O'Bryon, E.C., & Brackett, M.A. (2013). Introduction to the special issue on social and emotional learning in early education. *Early Education & Development*, 24 (7), 953–959.

Rothbart, M.K., Posner, M.I., & Kieras, J. (2006). Temperament, attention, and the development of self-regulation. In K. McCartney and D. Phillips (Eds.), *Blackwell handbook of early childhood development* (pp. 338–357). Malden: Blackwell Publishing.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Schweder, S. (2020). Mastery goals, positive emotions and learning behaviour in self-directed vs. teacher-directed learning. *European Journal of Psychology of Education*, 35 (1), 205–223.

Shvarts, A., & Abrahamson, D. (2020). Intercorporeal dynamic functional system: a dual eyetracking study of student-tutor collaboration. C.M. Krause, L.D. Edwards (Eds.), *The body in mathematics: Theoretical and methodological lenses*, Leiden, The Netherlands: Brill.

Shvarts, A., & Bakker, A. (2019). The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. *Mind, Culture, and Activity*, 26 (1), 4–23.

Stanislavsky, C. (2001). *My Life in Art* (J.J. Robbins, Trans.). London: Methuen Drama.

Suvorov, A.V. (2003). Experimental Philosophy (E.V. Ilyenkov & A.I. Meshcheriakov). *Journal of Russian and East European Psychology*, 41 (6).

Tzuriel, D. (2018). Mother-child mediated learning experience strategies and children's cognitive modifiability: Theoretical and research perspectives. *Educational psychology-between certitudes and uncertainties*, 21–38, Intech Open.

Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., & Gavrilova, M.N. (2020). The Possibility of Using Role-Play to Train Executive Functions in Preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 16 (1), 111–121.

Vygotsky, L. (1971). *The psychology of art*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, L.S. (1997). *The Collected Works* (Ed. Rieber, R.W.), Vol. 3. New York: Plenum Press.

Vygotsky, L.S. (1998). *The Collected Works* (Ed. Rieber, R.W.), Vol. 5. New York: Plenum Press.

Walker, S., Fleeer, M., Veresov, N., & Duhn, I. (2020). Enhancing executive function through imaginary play: A promising new practice principle. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45 (2), 114–126.

Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1 (3), 167–169.

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). The importance of play. *Toy Industries of Europe*, 1–55.

Wood, A.W. (2014). Practical anthropology. In *Kant und die Berliner Aufklärung* (pp. 458–475). De Gruyter.

Zaporozhets, A.V. (2002). Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child. *Journal of Russian & East European Psychology*, 40 (3), 45–66.

Zelazo, P.D., & Cunningham, W.A. (2007). Executive function: Mechanisms underlying emotion regulation. *Handbook of emotion regulation* (pp. 135–158). New York: Guilford Press

Zosh, J.N., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. LEGO Fonden.

Zuckerman, G. (2007). Child–adult interaction that creates a zone of proximal development. *Journal of Russian and East European Psychology*, 45 (3), 31–58.

ABOUT THE AUTHOR:

Giedrė Sujetaitė-Volungevičienė — MA Childhood Studies, PhD student at Educational Research Institute, Educational Academy, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania. ORCID: 0000-0002-5870-0734. E-mail: giedre.sujetaite-volungeviciene@vdu.lt

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гедре Суetaйтe-Волунгявичене — магистр программы развитие и педагогика раннего детства, аспирант Института образовательных исследований Академии образования Университета Витовта Великого, Каунас, Литва. ORCID: 0000-0002-5870-0734. E-mail: giedre.sujetaite-volungeviciene@vdu.lt