

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ И ПРОИЗВОЛЬНОСТИ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лю Чэньюй

Аспирант, Московский педагогический государственный университет
lcy20000811@163.com

STORY-ROLE PLAY AS A MECHANISM FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL REGULATION AND VOLUNTARY BEHAVIOR IN PRESCHOOL CHILDREN

Liu ChenYu

Summary: The article presents a theoretical and methodological analysis of story-role play as the leading mechanism for the formation of emotional regulation and voluntary behavior in preschool age amid a changing sociocultural reality characterized by the digitalization of childhood and the transformation of forms of communication between the child and adults and peers. The understanding of play as a space for the internalization of social norms and meanings is elaborated, in which the affective attitude toward the role serves as an energetic resource for overcoming impulsivity and aligning «I want» with the normative «I must.» It is demonstrated that the dual-plane nature of play action and the maintenance of a pretend situation facilitate the transition from situational determination of behavior by the object environment to action management based on an internal plan, thereby forming prerequisites for volitional control. The analysis examines the role of the role position as a condensed rule, the mechanism of motive subordination, and the development of emotional decentrations in collective play through the necessity of coordinating intentions and anticipating a partner's reactions. The risks of reducing expanded play and replacing it with early intellectualization or the consumption of ready-made content are discussed; these are linked to deficits in self-regulation and difficulties in school adaptation. The significance of verbal mediation, reflection, symbolic processing of conflicts, and imagination as interconnected components of regulatory development is substantiated, along with the productive position of the adult who supports the child's initiative and the cultural richness of play.

Keywords: story-role play, emotional regulation, voluntary behavior, internalization of social norms, preschool age.

Аннотация: В статье представлен теоретико-методологический анализ сюжетно-ролевой игры как ведущего механизма становления эмоциональной регуляции и произвольности поведения в дошкольном возрасте в условиях изменяющейся социокультурной реальности, характеризуемой цифровизацией детства и трансформацией форм общения ребенка со взрослыми и сверстниками. Раскрывается понимание игры как пространства интериоризации социальных норм и смыслов, где аффективное отношение к роли становится энергетическим ресурсом преодоления импульсивности и согласования «хочу» с нормативным «надо». Показано, что двуплановость игрового действия и удержание мнимой ситуации обеспечивают переход от ситуативной детерминации поведения предметной средой к управлению действием на основе внутреннего замысла, формируя предпосылки волевого контроля. Анализируется роль ролевой позиции как свернутого правила, механизм соподчинения мотивов и развитие эмоциональной децентрации в коллективной игре через необходимость координации намерений и предвосхищения реакций партнера. Обсуждаются риски редукции развернутой игры и замены ее ранней интеллектуализацией либо потреблением готового контента, что связывается с дефицитами саморегуляции и трудностями школьной адаптации. Обоснована значимость речевого опосредования, рефлексии, символической проработки конфликтов и воображения как взаимосвязанных компонентов регуляторного развития, а также обозначена продуктивная позиция взрослого, поддерживающего инициативу и культурную насыщенность детской игры.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, эмоциональная регуляция, произвольность поведения, интериоризация социальных норм, дошкольный возраст.

Феноменология детского развития на этапе дошкольного детства неизбежно сталкивается с необходимостью осмысления механизмов, обеспечивающих качественный скачок в становлении личности ребенка, где центральное место традиционно отводится игровой деятельности. Понимание игры не просто как досуговой практики, а как ведущей деятельности, детерминирующей возникновение психологических новообразований, уходит корнями в классические труды культурно-исторической психологии, однако современ-

ная социокультурная ситуация диктует необходимость переосмысления устоявшихся постулатов через призму новых вызовов. Трансформация социальной среды, изменение паттернов коммуникации между взрослым и ребенком, а также цифровизация детства создают контекст, в котором изучение генезиса произвольности и эмоциональной регуляции [3, с. 49] приобретает характер фундаментальной эпистемологической задачи. Взаимосвязь аффекта и интеллекта, постулируемая еще Л.С. Выготским, находит свое наиболее яркое воплощение

именно в развернутой форме сюжетно-ролевой игры, где ребенок впервые сталкивается с необходимостью соотношения своих непосредственных желаний с требованиями взятой на себя роли.

Проблема становления произвольного поведения, понимаемого как способность человека владеть собой и своей деятельностью, неразрывно связана с развитием эмоциональной сферы, которая в дошкольном возрасте проходит путь от ситуативных аффективных реакций до обобщенных переживаний и формирования высших чувств. Эмоциональная регуляция здесь выступает не как изолированный процесс подавления эмоций, а как сложная система опосредования аффективных состояний социальными нормами и смыслами [14, с. 121], интериоризация которых происходит в игровом пространстве. Игра создает уникальную зону ближайшего развития, где ребенок функционирует выше своего обычного повседневного поведения, подчиняясь правилу, скрытому в сюжете, что парадоксальным образом делает его более свободным, чем в реальной жизни, где он часто остается рабом своих сиюминутных импульсов. Специфика волевого действия в игре заключается в том, что оно осуществляется не по принуждению извне, а на основе добровольно принятого смыслового поля.

Критический анализ существующих концепций позволяет заметить, что снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры в современной популяции дошкольников коррелирует с ростом проблем в сфере саморегуляции и эмоциональной компетентности при переходе к школьному обучению. Наблюдается разрыв между когнитивной готовностью, часто форсируемой ранним обучением, и личностной незрелостью, выражающейся в неспособности удерживать учебную задачу и конструктивно взаимодействовать со сверстниками. Этот дисбаланс указывает на то, что механизмы, обеспечивающие единство аффективного и когнитивного компонентов развития, не были задействованы в полной мере в сензитивный период [8, с. 451]. Следовательно, теоретическая реконструкция процесса влияния игровой деятельности на психические структуры требует глубокого погружения в онтологию игры как таковой, выявления тех ее структурных элементов, которые отвечают за перестройку сознания ребенка.

В рамках исследования проводилось сопоставление различных теоретических платформ, объясняющих природу детской игры: от психоаналитических трактовок, акцентирующих внимание на катарсической функции и проработке бессознательных конфликтов, до когнитивных теорий, рассматривающих игру как форму ассимиляции реальности. Применялся метод моделирования идеальной формы игрового взаимодействия, позволяющий абстрагироваться от частных эмпирических вариаций и выделить сущностные характеристики ролевого поведения,

влияющие на эмоционально-волевую сферу. Логико-генетический анализ позволил проследить динамику усложнения игровых форм — от предметно-манипулятивной деятельности к развернутому сюжету — и соотнести эти этапы с этапами становления механизмов саморегуляции [11, с. 24], исключая при этом прямую экстраполяцию данных на конкретные образовательные учреждения.

Центральным звеном в понимании механизма влияния сюжетно-ролевой игры на психику ребенка является концепция двуплановости игрового действия, где любой предмет или действие приобретает знаковый характер. Удерживая мнимую ситуацию, ребенок совершает сложнейшую интеллектуально-волевою работу по отторжению непосредственной реакции на физические свойства объекта в пользу его игрового значения. Именно в этом зазоре между видимым полем (тем, что ребенок видит глазами) и смысловым полем (тем, что он видит умом) рождается произвольность. Если в раннем возрасте поведение диктуется предметной средой — «вещь ведет за собой ребенка», то в игре «ребенок ведет за собой вещь», наделяя ее смыслом. Этот переворот, описанный в трудах Л.С. Выготского, знаменует собой начало освобождения от диктата внешней ситуации [5, с. 20] и переход к поведению, управляемому внутренним замыслом. Здесь эмоциональная регуляция выступает не как отдельная функция, а как энергетическая основа этого процесса: ребенок способен преодолевать ситуативные импульсы не силой абстрактной воли, которой у него еще нет, а силой эмоционального отношения к роли.

Роль в сюжетной игре всегда есть свернутое правило. Ребенок, принимая на себя роль врача, водителя или родителя, принимает и систему нормативных предписаний, регулирующих поведение персонажа. Парадокс заключается в том, что выполнение правила в игре приносит ребенку эмоциональное удовлетворение, тогда как в неигровой ситуации подчинение правилу часто воспринимается как насилие над личностью. Эмоциональная идентификация с образом идеального взрослого (героя игры) позволяет снять напряжение между «хочу» и «надо». Мотив игры лежит в самом процессе выполнения роли, и этот мотив оказывается сильнее непосредственных желаний. Исследования феномена «горькой конфеты» [15, с. 133] наглядно демонстрируют, как социальный контроль, интериоризированный через игровую роль, позволяет ребенку удерживать социально одобряемое поведение даже в отсутствие внешнего наблюдателя, хотя это и сопряжено с внутренним конфликтом. Таким образом, механизм соподчинения мотивов, являющийся ядром личности, формируется именно внутри ролевой структуры, где иерархия выстраивается не под давлением силы, а под давлением игровой логики.

Эмоциональная децентрация, необходимая для успешной социализации, также имеет свои истоки в

коллективной сюжетно-ролевой игре. Необходимость согласовывать свои действия с партнерами, учитывать их желания и логику их ролей заставляет ребенка выходить за пределы собственного эгоцентризма. Сбой в игре, возникающий из-за несогласованности действий, переживается остро и эмоционально, что стимулирует поиск компромиссов и выработку общих смыслов. Ребенок учится предвосхищать эмоциональную реакцию партнера [9, с. 32], что является фундаментом эмоционального интеллекта. В отличие от функциональных тренировок навыков общения, игра создает целостную ткань социальных отношений, где эмоция является индикатором успешности совместной деятельности. Способность встать на позицию другого, посмотреть на ситуацию его глазами, формируется через постоянную смену ролевых позиций и необходимость удерживать в сознании всю картину игрового взаимодействия, а не только свой узкий фрагмент.

Современные теоретические дискуссии часто касаются вопроса о редукции игры в жизни современного дошкольника и замене ее потреблением готового цифрового контента или ранней интеллектуализацией. Утрата дворового сообщества, которое традиционно выступало носителем игровой культуры и механизмом трансляции игровых сюжетов от старших к младшим, приводит к тому, что игра становится примитивной, лишенной развернутого сюжета и сложных правил. Это, в свою очередь, блокирует развитие произвольности [1, с. 12]. Ребенок, не наигравшийся в дошкольном возрасте, приходит в школу с дефицитом волевой регуляции: он не умеет подчиняться правилу, если оно не подкреплено непосредственным интересом или страхом наказания. Скучность игровых сюжетов, навязываемых масс-медиа, ограничивает спектр проживаемых эмоций и социальных ролей, сводя их к простым схемам агрессии или потребления, что не способствует усложнению эмоциональной сферы и формированию высших этических инстанций.

Следует отметить, что произвольность поведения в игре носит специфический характер: она является произвольностью мотивационной, а не операциональной. Ребенок учится управлять собой не ради самого управления, а ради сохранения игры, которая является для него источником радости. Этот механизм «эмоциональной коррекции» поведения является более физиологичным и природосообразным для дошкольника, чем прямая дрессура волевых качеств. Постепенно, по мере развития игры [12, с. 51], правило начинает вычленяться из роли и становится самостоятельным предметом сознания. Игры с правилами, возникающие на закате дошкольного возраста, знаменуют собой завершение этого процесса: здесь правило уже открыто, а сюжет свернут. Способность следовать открытому правилу в отсутствие сюжета свидетельствует о сформированности психоло-

гической готовности к учебной деятельности, где поведение регулируется абстрактными нормами, а не игровым контекстом.

Анализ структуры игрового конфликта показывает, что именно в моменты столкновения интересов и необходимости их согласования происходит наиболее интенсивная работа по осознанию своих эмоций и поиску социально приемлемых форм их выражения. Агрессивные импульсы, неизбежно возникающие в детском коллективе, в игре канализируются через ролевое поведение или символические действия, не наносящие реального вреда. Игра предоставляет безопасное пространство для экспериментирования с эмоциями [7, с. 129], позволяя ребенку пережить страх, гнев, ревность в условном плане и научиться справляться с ними. Отсутствие такого опыта может приводить к тому, что аффект либо бесконтрольно выплескивается в реальности, либо подавляется, приводя к невротизации. Символическая природа игры позволяет отделить эмоцию от травмирующей ситуации и овладеть ею, превратив пассивное страдание в активное переживание и преодоление.

Взаимосвязь между развитием речи и игровой деятельностью также играет ключевую роль в становлении регуляторных механизмов. Речь, первоначально сопровождающая игровые действия, постепенно переходит во внутренний план, становясь средством планирования и регуляции поведения. Планирующая функция речи [6, с. 101], возникающая в контексте обсуждения замысла игры и распределения ролей, является прообразом внутреннего диалога, посредством которого взрослый человек управляет своей деятельностью. Коллективное обсуждение правил игры, споры о том, «как бывает по-настоящему», стимулируют развитие рефлексии — способности осознавать основания собственных действий и действий других людей. Рефлексия, в свою очередь, является необходимым компонентом произвольности, позволяющим дистанцироваться от своих непосредственных реакций и оценить их с точки зрения внешней нормы.

В теоретических моделях Д.Б. Эльконина игра рассматривается как «арифметика социальных отношений», где ребенок выделяет и моделирует смыслы человеческой деятельности. Однако важно подчеркнуть, что это моделирование не является холодным когнитивным актом. Оно всегда эмоционально насыщено. Ребенок не просто знает, как должен вести себя капитан корабля, он хочет быть капитаном, он переживает ответственность за корабль. Это единство аффекта и интеллекта [10, с. 114] создает ту уникальную сплавленность знания и переживания, которая обеспечивает прочность усвоения норм. Знание, не ставшее переживанием, остается формальным и не регулирует реального поведения ребенка в сложных жизненных ситуациях. Только то, что прошло через горнило эмоционального проживания в игре, ста-

новится внутренним достоянием личности и основой ее нравственного стержня.

Рассмотрение игры как механизма развития предполагает также анализ позиции взрослого. Взрослый не должен быть директивным руководителем, разрушающим ткань игры своими инструкциями, но и не может быть полностью отстраненным наблюдателем. Его задача — обогащение игрового опыта, трансляция культурных способов построения сюжета, помощь в разрешении конфликтов без подавления инициативы детей. Зона ближайшего развития в игре формируется именно при поддержке партнера-взрослого или более опытного сверстника [4, с. 10.], который помогает удерживать сюжетную линию и соблюдать правила. Дефицит качественного игрового взаимодействия со взрослыми в раннем и младшем дошкольном возрасте приводит к примитивизации игры и, как следствие, к задержке в развитии регуляторных функций. Современная педагогическая практика часто игнорирует этот аспект, заменяя живое общение обучающими занятиями, что подменяет развитие психологических функций натаскиванием на конкретные навыки.

Интересным аспектом является связь воображения и произвольности. Воображение, являясь центральным новообразованием дошкольного возраста, позволяет ребенку строить образ будущего результата действия и удерживать его вопреки отвлекающим факторам. В игре воображение работает на удержание мнимой ситуации. Способность действовать в плане образов [13, с. 34] — это и есть первый шаг к внутренней свободе. Произвольное поведение невозможно без способности представить то, чего еще нет, но что должно быть достигнуто. Таким образом, развитие воображения в игре является не побочным продуктом, а необходимым условием формирования волевого поведения. Обеднение фантазии, наблюдаемое у детей, потребляющих готовые визуальные образы, напрямую коррелирует со снижением способности к целеполаганию и удержанию цели.

Феноменологический анализ генезиса личностных структур в период дошкольного детства убедительно демонстрирует, что игровая деятельность не является просто одной из форм активности ребенка, но представляет собой онтологически необходимый этап становления человеческой психики. Механизм интериоризации социальных норм, лежащий в основе произвольности

поведения, запускается именно через принятие и удержание игровой роли, где внешнее правило трансформируется во внутреннюю потребность. Сложная архитектура игры, требующая постоянного согласования разнонаправленных мотивов и учета позиций других участников, создает уникальные условия для тренировки эмоционального интеллекта и волевой регуляции в режиме, максимально комфортном и естественном для развивающейся психики. В этом процессе происходит сплавление когнитивных схем с аффективными переживаниями, что обеспечивает витальную укорененность нравственных и социальных норм в структуре личности.

Наблюдаемая в современном социуме тенденция к вытеснению сюжетно-ролевой игры из жизни детей, замещение ее формализованными образовательными практиками или пассивным потреблением цифрового контента, несет в себе риски нарушения фундаментальных законов психического развития. Несформированность механизмов соподчинения мотивов и эмоциональной децентрации к моменту поступления в школу создает системные трудности в адаптации и обучении, которые невозможно компенсировать исключительно интеллектуальной подготовкой. Произвольность, не вызревшая в недрах игровой деятельности, оказывается хрупкой и зависимой от внешнего принуждения, что ограничивает возможности субъекта к саморазвитию и саморегуляции в дальнейшем. Аффективная сфера, лишенная пространства для символической проработки в игре, остается инфантильной и слабодифференцированной.

Понимание игры как полигона для становления высших психических функций диктует необходимость пересмотра подходов к организации детской жизнедеятельности в образовательных учреждениях и семье. Речь идет не о искусственном насаждении игровых форм, а о создании условий, способствующих разворачиванию спонтанной, самостоятельной игры, насыщенной культурными смыслами. Сохранение игрового пространства детства выступает не как ностальгическое пожелание, а как жесткий императив психогигиены развития. Перспективы применения полученных теоретических обобщений лежат в плоскости разработки стратегий психолого-педагогического сопровождения, направленных на поддержку инициативы ребенка и обогащение его игрового репертуара, что является ключом к формированию гармоничной, эмоционально зрелой и произвольно управляющей собой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ежкова Н.С., Руднева А.А. Сюжетно-ролевые игры дошкольников: взгляд на проблему руководства // Мир педагогики и психологии. 2017. № 3 (8). С. 10-13.
2. МаксUTOва А.А., Кедярова Е.А. К вопросу изучения сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте // Вестник Иркутского университета. 2004. № 5. С. 144-145.
3. Диль-Илларионова Т.В., Шумова О.А. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования коммуникативных умений у дошкольников // Проблемы научной мысли. 2017. Т. 9. № 1. С. 046-050.

4. Андреевская А.В., Сидорина Е.В. Психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников // Нижегородский психологический альманах. 2024. № 1. С. 9-15.
5. Лидак Л. Сюжетно-ролевые игры в развитии навыков общения ребенка со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1990. № 7. С. 18-23.
6. Коваль Ю.Б. Особенности выбора дошкольниками эмоциональной экспрессии с целью регуляции отношений в различных ситуациях социального взаимодействия // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2006. № 6 (25). С. 97-102.
7. Зebbеева В.А., Литвиненко Н.В. Формирование у старших дошкольников социальной активности во взаимодействии со сверстниками средствами сюжетно-ролевой игры // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88-3. С. 128-131.
8. Доронина И.В., Булгакова Т.А. Развитие эмоционально-волевой сферы детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре // Мир педагогики и психологии. 2025. № 6 (107). С. 444-456.
9. Валиева З.И. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста (психологические исследования) // Диалог. 2012. № 2. С. 30-34.
10. Кукава С.Г., Островерх О.С. Формирование эмоциональной децентрации у дошкольников в условиях сюжетно-ролевой игры // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2021. № 3 (57). С. 113-123.
11. Бутырская Е.В., Хибина Е.В. Сюжетно-ролевая игра как ценностная основа развития субъектной позиции у детей дошкольного возраста // Аксиологические проблемы педагогики. 2016. № 7. С. 22-26.
12. Якшина А.Н., Смирнова В.Н. Взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и сочинения историй в дошкольном возрасте // Современное дошкольное образование. 2024. № 1 (121). С. 44-53.
13. Чернобровкина С.В. Развитие личности ребенка в сюжетно-ролевой игре: овладение механизмом превращения // Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2004. № 2. С. 30-39.
14. Михайлова В.П., Корытченкова Н.И., Бритвина О.С. Исследование эмоциональной сферы дошкольников проективными методами // Вестник Кемеровского государственного университета. 2005. № 2 (22). С. 120-122.
15. Климова Е.В., Гребенникова И.Н. Роль коррекционных игр в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста с нарушением речи и опорно-двигательного аппарата // Сибирский медицинский журнал (г. Томск). 2011. Т. 26. № 51. С. 133-134.

© Лю Чэньюй (lcy20000811@163.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»