

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НАУКИ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

На правах рукописи

Достанов Михаил Михайлович

**РОЛЬ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Специальность: 5.3.7. Возрастная психология

Диссертация

на соискание ученой степени

кандидата психологических наук

Научный руководитель:

Виленская Галина Альфредовна

кандидат психологических наук

Москва

2024

Оглавление

Оглавление	2
Введение	4
Глава 1. Понятие саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии	16
1.1. Подходы к изучению саморегуляции	17
1.2 Разработка понятия «контроль поведения»	27
1.3 Развитие регуляции поведения	31
Глава 2. Феномен игры в отечественной и зарубежной психологии	40
2.1 Игра и ее роль в развитии личности ребенка	40
2.2 Развитие игры и ее виды	48
2.3 Игра и символическая деятельность	51
2.4 Современная игра дошкольников	57
2.5 Развитие регуляции поведения у детей в разных видах игр	63
Глава 3. Роль контроля поведения в сюжетно-ролевой игре дошкольников .	74
3.1 Результаты	74
3.1.1 Возрастные и половые особенности развития контроля поведения	84
3.1.2 Взаимосвязь контроля поведения и сюжетно-ролевой игры	91
3.1.3 Контроль поведения в спонтанной игре и в игре со структурированными условиями современных дошкольников	99
3.1.4 Возрастная динамика развития сюжетно-ролевой игры	105
3.1.5 Специфика взаимосвязи контроля поведения и сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте	109
Обсуждение результатов	130
Заключение	142

Список литературы	144
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	156
Протокол наблюдения за игрой	156
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	159
Бланк экспертной оценки рисунка	159
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	161
Данные корреляционного анализа спонтанной игры	161
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	162
Данные регрессионного анализа.....	162
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	168
Данные корреляционного анализа.....	168

Введение

Актуальность

Проблема саморегуляции становится все актуальнее в современном мире. Множество человеческих проблем в личностной и коммуникативной сферах (сложные отношения в семье, проблемы во взаимоотношениях с окружающими, а также в различных видах деятельности) в той или иной степени связаны с недостаточным уровнем развития саморегуляции.

Многие авторы занимались изучением данного процесса, делая акцент на том или ином аспекте: эмоциональном (Никольская, 2000), когнитивном (Моросанова, 2012) или же волевым (Иванников, 2010).

Саморегуляция представляет собой процесс изменения своего поведения и замещения его более подходящим для той или иной ситуации, что зачастую требует от человека подавления или отсрочивания удовлетворения той или иной потребности.

Л. Пуллкинен выделяет внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие регуляции. К внутренним факторам она относит различные индивидуальные особенности личности (темперамент и пр.), к внешним – различные аспекты социальной ситуации развития личности (стиль родительского воспитания, особенности взаимоотношений в семье и т.д.) (Kokkonen, Pulkkinen, 1999).

Отечественные исследователи, такие, как В.А. Бодров (Бодров, 2006), Д.А. Леонтьев (Леонтьев, 2011), В.И. Моросанова (Моросанова, 2012) и др., занимались изучением регуляции поведения и саморегуляции. Наряду с ними разрабатывается концепция контроля поведения как общем ресурсе саморегуляции (Сергиенко, 2006, 2009)

Концепция регуляции поведения разработана в рамках системно-субъектного подхода (Сергиенко, 2011). В рамках данного подхода контроль поведения рассматривается как регулятивная функция субъекта, наряду с

коммуникативной и когнитивной. Контроль поведения представляет собой психологический уровень саморегуляции, в том числе и неосознаваемый. Он организует личные ресурсы для достижения цели и обеспечивает целенаправленное поведение. Контроль поведения включает три компонента: когнитивный контроль, эмоциональный контроль и контроль действий (Сергиенко, Виленская, Ковалёва, 2010). В отличие от концептуально схожего понятия исполнительных (управляющих) функций, контроль поведения не ограничивается когнитивной регуляцией. Он представляет собой единство всех регуляторных составляющих (Виленская, 2016).

Субъект является системообразующим фактором контроля поведения. Контроль поведения как феномен саморегуляции основанный на индивидуальных личностных ресурсах (когнитивных, эмоциональных и др.) и объединяющий их, создает индивидуальный стиль саморегуляции (Сергиенко и др., 2010).

В развитии саморегуляции и контроля поведения, в частности, значимым является дошкольный возраст. В этом возрасте активно развивается произвольное внимание, память и пр. Ребенок начинает усваивать различные правила поведения и взаимоотношений. Особую роль в этом процессе занимает игра. Именно в игре ребенок может опробовать на практике все полученные навыки, знания и в игре же он и получает их одновременно.

Изучение регуляции поведения, чаще рассматривается в контексте влияния на формирующуюся личность ребенка внешних факторов (стиль родительского воспитания, особенности ситуации развития и пр.) или же влияния на нее различных индивидуальных особенностей (как физиологических, так и психологических).

Однако, на формирование регуляции влияет также и активность самого ребенка. Игра в детстве является одной из значимых форм активности. Игра способствует всестороннему развитию ребенка, в ней он перенимает различные нормы поведения, опробует полученные навыки (что, в свою очередь, способствует лучшему их усвоению), развивает свою компетентность, а также

реализует свою субъектность. Игра также дает ребенку возможность получить реальный опыт различных взаимоотношений или проживания различных ситуаций, которые могут быть недоступны ему в реальной жизни, ведь определяющей особенностью игровой деятельности является ее символизм, что способствует развитию модели психического – понимания ребенком своего состояния, восприятия и понимания состояния других, а также выстраивания, на основе этого, взаимоотношений с другими детьми (Сергиенко, 2015, Королева, Уланова, 2019).

Согласно позиции многих отечественных авторов, таких, как Л.И. Божович (2008), Д.Б. Эльконин (1999), игра в дошкольном возрасте дает детям возможность учиться и развиваться. Сюжетно-ролевые игры, включающие в себя определенные правила, роли, а также взаимодействие с партнером по игре, способствуют развитию произвольного поведения. Многие сюжеты таких игр представляют собой воспроизведение мира взрослых, их ролей, взаимоотношений и поведения через призму детского восприятия. Д. Мид утверждает, что развитие личности ребенка осуществляется путем моделирования, воспроизведения детьми действий взрослых, которые являются социальными нормами и устоявшимися моделями поведения. Участие в ролевых играх, отыгрыш роли родителей, врачей и пр., позволяет детям понять и перенять их (Иванов, 2019).

Использование символов и в целом «игра понарошку» требуют от ребенка определенного отстранения от непосредственно воспринимаемой ситуации, вследствие чего возникает расхождение между тем, что он наблюдает, и тем, как он это использует в своей игре. Сюжетно-ролевая игра дает возможность детям не только замещать те или иные объекты для обогащения своих игр, но и брать на себя те или иные роли, которые они наблюдают в своем окружении, и благодаря этому исследовать способы поведения и общения, развивая в себе навыки самоконтроля и регуляции.

В такой сложной символической игре важную роль играет контроль поведения, в частности, когнитивный контроль и другие компоненты контроля

поведения, так как ребенок в ходе ролевой игры изображает не того, кем он является и действует не «от себя», а «из роли», которую он для себя выбрал, что возможно лишь при достаточном уровне развития способности представить иной образ поведения, речи.

Именно в такой свободной деятельности, каковой является сюжетно-ролевая игра, проявляется и развивается контроль поведения. Ребенок, выбирая роль, которую он хочет отыгрывать, обращается к своему опыту, представлению о ней, как о некоем образе, который включает определенный стиль поведения. В ходе игры ребенок получает опыт следования определенному эталону, что невозможно без контроля поведения.

Помимо этого, определяющий элемент сюжетно-ролевой игры – собственно сюжет, также связан с проявлением регуляции поведения. Если отыгрыш игровой роли связан и способствует развитию скорее волевой регуляции и умения действовать в соответствии с образом «роли», то выстраивание сюжета игры подразумевает умения опираться на собственный опыт, выстраивать определенные ментальные репрезентации событий будущей игры. Значимую роль в этом играет «когнитивный контроль», благодаря которому ребенок модулирует свою деятельность, а также вносит в нее изменения, соотносясь партнером и со своими желаниями.

Рассуждая в контексте понятия «контроля поведения», как наиболее интегративного обозначения феномена регуляции, а также учитывающего индивидуальные особенности человека, можно сказать, что в сюжетно-ролевой игре дети получают возможность свободно развивать и укреплять многие аспекты регуляции: волевую, благодаря отыгрышу различных игровых ролей; когнитивную – создавая и развивая игровые сюжеты; эмоциональную – выстраивая и поддерживая взаимоотношения друг с другом.

Однако, несмотря на значимость игры для развития регуляции детей, в современном мире детская игра в ее полном и развернутом понимании стала нечастым явлением. Начиная с малых лет, многих детей начинают готовить к

поступлению в школу и освоению школьной программы. У ребенка остается крайне мало времени и возможности по-настоящему играть. Из-за постоянной загруженности различными занятиями у современных детей уменьшается пространство для игры, у них нет возможности в полной мере ее осуществлять.

Перед многими родителями возникает выбор места игры в жизни их детей. Будет ли их ребенок большую часть времени играть, или же большее внимание стоит уделить учебному развитию и занятиям. В настоящее время на родителей все больше давит ориентация социума на академическое развитие. Успешность ребенка все больше зависит не от его внутреннего состояния и благополучия, а от тех показателей, которые связаны со степенью обученности и развития академических навыков. Такая тенденция наблюдается в большинстве развитых стран (Энциклопедия взаимопонимания..., 2006).

Недостаточный опыт ролевой игры может являться причиной дальнейших трудностей, с которыми столкнется ребенок. В школе ребенок вынужден взять на себя роль ученика, которая имеет определенный эталон поведения, которому необходимо следовать. Также по мере взросления ребенок будет сталкиваться со все большей необходимостью следовать определенным нормам и правилам, взаимоотношения будут становиться сложнее и для успешного взаимодействия необходимо будет выстраивать целенаправленное поведение, исходя из конкретных условий. Именно опыт ролевой игры задает предпосылки для того, чтобы ребенок учился действовать в соответствии с различными эталонами поведения, а также следовать тем или иным правилам, без которых совместная сложная сюжетная игра невозможна.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что дошкольный возраст является значимым периодом не только в развитии личности ребенка, но и в развитии регуляции поведения. Через важную для ребенка деятельность – игру, он практикует и развивает навыки самоконтроля.

Однако, для детального изучения возможной взаимосвязи сюжетно-ролевой игры с компонентами контроля поведения, значимым является выстраивание

определенной игровой ситуации. Игра, подразумевающая некоторые ограничения и возможные сложности, может поспособствовать большему проявлению навыков регуляции. Так как поддержание и развитие такой игры будет зависеть от сформированности навыков регуляции детей.

Теоретико-методологической основой исследования являются: идеи системно-субъектного подхода (Е.А. Сергиенко), положения субъектно-деятельностного подхода (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), психологии регуляции поведения (О.А. Конопкин, Ю. Куль, В.И. Моросанова, Л. Пулркинен, Е.А. Сергиенко и др.); представления об игре и ее структуре (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Дж. Мид), представления о символической игре (Ж. Пиаже).

Цель диссертационной работы: Изучение проявления контроля поведения в сюжетно-ролевой игре дошкольников.

Объект исследования – контроль поведения детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – контроль поведения детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

В соответствии с данной целью были поставлены следующие **теоретические и эмпирические задачи:**

- *в теоретическом плане:* провести теоретический анализ представлений о саморегуляции и контроле поведения зарубежных и отечественных авторов; проанализировать современные исследования, посвящённые изучению особенностей контроля поведения среди детей младшего и старшего дошкольного возраста; проанализировать представления зарубежных и отечественных авторов об игре детей младшего и старшего дошкольного возрастов.

- *в эмпирическом плане:* исследовать особенности и уровень сформированности составляющих контроля поведения у детей младшего и старшего дошкольного возраста; изучить особенности связи показателей контроля поведения детей младшего и старшего дошкольного возраста с сюжетно-ролевой игрой; исследовать возрастные и половые различия в развитии компонентов контроля поведения у детей дошкольного возраста; выявить возрастную

динамику связей компонентов контроля поведения с сюжетно-ролевой игрой детей в возрасте от 4 до 7 лет; изучить возрастную динамику связи контроля поведения детей в возрасте от 4 до 7 лет с особенностями регуляции собственного поведения в сюжетно-ролевой игре; изучить роль контроля поведения в спонтанной сюжетно-ролевой игре детей дошкольного возраста.

Общая гипотеза исследования: уровень развития контроля поведения проявляется в характере сюжетно-ролевой игры и ее структурных компонентов.

На основе общей гипотезы были выдвинуты исследовательские гипотезы:

1. Уровень развития контроля поведения связан со сложностью и развернутостью сюжетно-ролевой игры в возрасте 4-7 лет.
2. Поведение детей и характер их взаимоотношений в ходе сюжетно-ролевой игры связаны с развитием контроля поведения.
3. У старших дошкольников уровень развития контроля поведения в большей степени проявляется в сложности построения сюжета для игры, в то время как у младших – в соответствии предметных действий сюжету игры.

Для решения поставленных задач и проверки гипотез использовался следующий комплекс **методик:**

1. Метод полевого, включенного наблюдения.
2. Субтест «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).
3. Субтест «Кубики Кооса» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).
4. Методика «Нарисуй человека» (Бурменская, 2003)
5. Тест «День-ночь» (Gerstadt et al., 1994).
6. Моторные пробы (Виленская, Лебедева, 2014)
7. Тест детской тревожности Теммла–Дорки–Амена (Астапов, 1992)

8. Экспертная оценка эмоционального контроля по Рисунку человека.

Опираясь на работы Е.О. Смирновой, И.А. Рябковой, В.С. Чернявской, О.В. Ахмадуллиной и др, был разработан протокол наблюдения за игрой детей в ходе исследования (Рябкова, Смирнова, Шеина, 2018; Чернявская, Ахмадуллина, 2016).

Протокол включал в себя различные особенности поведения ребенка в ходе игры, что давало возможность проследить уровень сформированности регуляторных механизмов конкретных детей, а также их связь с поведением; особенности взаимодействия между участниками, что давало возможность проследить роль регуляторных механизмов в выстраивании взаимоотношений, поддержании контакта; значимые элементы сюжетно-ролевой игры, которые отражали бы роль регуляторных механизмов в развитии и особенностях построения и организации игровой деятельности. Для наблюдения были выделены следующие показатели, объединенные в группы:

1. Особенности поведения ребенка в ходе игры;
2. Особенности взаимоотношений с партнером(ами);
3. Характеристики игры;
4. Взаимоотношения со взрослым;
5. Способ решения конфликтных ситуаций;
6. Стиль отношений с партнером.

Степень выраженности каждого объекта оценивалась по пятибалльной шкале, в зависимости от частоты или степени его проявления:

- 0 – данный объект наблюдения не проявляется;
- 1 – единичные проявления;
- 2 – редкие проявления;
- 3 – частные проявления;
- 4 – постоянное проявление.

Для некоторых объектов наблюдения использовались иные формулировки степени выраженности (Пример: развитие сюжета оценивалось по шкалам: 0 – отсутствует, 1 – низкое, 2 – среднее, 3 – высокое, 4 – крайне высокое).

Выбор методик Субтест «Словарный», Субтест «Кубики Кооса» из детского теста Векслера, а также методика «Рисунок человека» в качестве показателей контроля поведения (когнитивного контроля) обосновывается тем, что субтест «Словарный» выявляет способность детей к речевой регуляции. Субтест «Кубики Кооса» и «Рисунок человека» же показывает способность ребенка действовать в соответствии с образцом, а также корректировать результаты своей деятельности, что является, по сути, одной из функций именно когнитивного контроля.

Методика «День-ночь» была выбрана в качестве показателя контроля действий, так как она направлена на изучение тормозного контроля, который, в свою очередь, является проявлением контроля действий. Данная методика была представлена и успешно использована в исследовании Ш. Л. Герштадт, Юн Чжу Хонг и А. Даймонд (Gerstadt, Hong, Diamond, 1994).

Моторные пробы (с использованием проб из шкалы Озерецкого) также были выбраны в качестве показателя контроля действий, так как они отражают способность ребенка к произвольной координации собственных движений, а также возможность их коррекции.

«Тест тревожности», показывающий общий индекс тревожности ребенка, а также Экспертная оценка эмоционального контроля по рисунку человека могут отражать способность ребенка к совладанию с собственными эмоциями, что отражает одну из функций эмоционального контроля.

Эмпирическая база исследования

Выборка исследования включает 110 детей в возрасте от 4 до 7 лет, средний возраст – 5 лет ($M = 5,2$). Из них детей в возрасте 4 лет – 30 человек: 11 мальчиков и 19 девочек. В возрасте 5 лет – 32: 13 мальчиков и 19 девочек, в возрасте 6-7 лет – 48: 29 мальчиков и 19 девочек. Мальчиков – 53, девочек – 57. Все респонденты являются воспитанниками Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1586».

Научная новизна исследования связана с изучением специфики современной сюжетно-ролевой игры дошкольников. Изучены особенности сюжетно-ролевой игры и ее возрастная динамика у современных детей дошкольного возраста. Впервые исследован вклад контроля поведения в развитие сюжетно-ролевой игры. Проанализирована возрастная динамика вклада отдельных компонентов контроля поведения в развитие сюжетно-ролевой игры, а также в регуляцию поведения детей в игре и в их взаимодействие во время игры.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении и углублении знаний о развитии контроля поведения в дошкольном периоде; в работе показана роль игры в психическом развитии дошкольника, а именно – в становлении его регуляторных способностей; продемонстрированная возрастная специфика вклада компонентов контроля поведения в различные составляющие игры и взаимодействия дошкольников, углубляет наше понимание механизмов развития контроля поведения в этот период.

Проведенное исследование также представляет **практическую значимость**, так как полученные результаты могут быть использованы для разработки методических пособий для педагогов и психологов дошкольного и школьного образования, в курсе лекций по возрастной психологии, психологии игры, психологии саморегуляции. Также результаты исследования могут способствовать совершенствованию психолого-педагогической работы в дошкольных учреждениях. Результаты работы подтверждают важнейшую роль сюжетно-ролевой игры в развитии саморегуляции ребенка дошкольного возраста и говорят о том, что детям дошкольного возраста необходимо обеспечить возможность реализовывать в полной мере свою потребность в игре.

Положения, выносимые на защиту:

1. Контроль поведения в дошкольном возрасте сопряжен с проявлением структурных характеристик игры: сюжетом, ролевой речью, системой игровых правил, игровой атрибутикой; а также с особенностями поведения детей дошкольного возраста в ходе сюжетно-ролевой игры – самостоятельностью,

отвлекаемостью на посторонние раздражители, изменением эмоционального состояния, проявлением спонтанного поведения, откликом на возможное вмешательство взрослого в ход сюжетной игры.

2. Связь контроля поведения с составляющими сюжетно-ролевой игры претерпевает изменения, связанные с возрастом, и определяемые характером развития контроля поведения. В возрасте 4 лет контроль поведения сопряжен с поведением ребенка в игре, а также с взаимодействием с партнером по игре. В 5 лет контроль поведения связан с созданием и поддержанием игровой ситуации: развитием сюжета, соблюдением правил, ролевым поведением, инициативностью в подготовке к игре. В 6-7 контроль поведения сопряжен как с созданием и поддержанием игровой ситуации, так и с регуляцией собственного поведения и выстраиванием взаимоотношений.

3. Когнитивный аспект контроля поведения сопряжен с проявлениями структурных характеристик игры: сюжетом, наличием системы правил, выраженностью игровой роли. Также он сопряжен с успешностью регуляции поведения детей в ходе сюжетно-ролевой игры – снижением отвлекаемости на посторонние раздражители, проявлением спонтанного поведения, частой смены эмоционального состояния и проявлением самостоятельности, упорядоченностью в действиях, активном отклике на изменения в игровой ситуации.

4. Эмоциональный контроль связан с поведением ребенка в игре и его взаимодействием с партнером в младшем дошкольном возрасте.

5. Контроль действий сопряжен со структурными характеристиками игры (наличие сюжета, роли, системы правил). а также с построением взаимоотношений между детьми.

Достоверность результатов исследования обеспечивается соответствующей методологической основой, использованием методик, соответствующих цели исследования; объемом выборки, опорой на современные исследования, связанных с проблематикой работы; использованием современных методов статистического анализа.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертация соответствует следующему содержанию специальности 5.3.7. Возрастная психология: Исследование закономерностей развития и формирования психики человека на разных ступенях жизненного цикла; Изучение общих закономерностей и индивидуальных особенностей развития психической саморегуляции произвольной активности человека как критерия становления субъектности и личности человека на различных стадиях онтогенеза; субъектогенез на разных возрастных этапах и в разных видах деятельности и общения; основы саморазвития.

Апробация результатов исследования. Результаты диссертационной работы на разных этапах исследования обсуждались на заседаниях лаборатории психологии личности Института психологии РАН (2020-2024 гг.), на IX Международной конференции молодых ученых (Москва, 2021), на X Международной конференции молодых ученых (Москва, 2023).

По теме исследования опубликовано 3 работы в рецензируемых журналах из перечня ВАК.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (116 источников, из них 41 - на английском языке), приложений. Объем основного текста диссертации составляет 179 страниц машинописного текста с учетом используемой литературы. В работе представлено 4 рисунка и 17 таблиц. Объем приложений - 17 страниц, в них приведены результаты статистической обработки, бланки методик, протокол наблюдения.

Глава 1. Понятие саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии

Проблема саморегуляции в психологии не теряет своей актуальности. Исследование различных аспектов данного феномена привлекает интерес как зарубежных, так и отечественных исследователей. Однако единой теории, которая объединяла бы все полученные знания, касающихся феномена регуляции, на данный момент нет. Актуальность изучения феномена регуляции может объясняться тем, что регуляция является одним из основных факторов благополучной социализации.

В настоящее время существует множество определений, характеризующих данный феномен: самоорганизация, саморегуляция, контроль поведения, когнитивный контроль и пр. Такое множество взглядов и концепций, связано с тем, что каждый из авторов, занимающийся изучением процессов регуляции (саморегуляции) выделял, в качестве определяющего, тот или иной отдельный их аспект: эмоциональный, когнитивный, волевой и пр. Исходя из этого, можно сделать вывод, что для лучшего понимания феномена регуляции, необходимо создание нового конструкта, объединяющего и дополняющего множественные взгляды и трактовки феномена регуляции.

Актуальность вопроса регуляции поведения также подтверждается практической значимостью исследований в данной области, так как они могут помочь лучше понять причины различных личностных нарушений, проблем во взаимоотношениях между людьми и пр.

В 50-60 годах XX века, в рамках информационного подхода, согласно которому деятельность рассматривается в контексте сложной системы обработки информации, начинается изучение вопросов, касающихся регуляции индивидом своего поведения. Помимо этого, также начинается изучение активности человека как субъекта, целесообразно воздействующего на внешние объекты.

В ходе развития различных направлений в психологии, все большую популярность стали набирать идеи активности и возможности осознанного регулирования, а также о средствах регуляции и самостоятельного направления поведения индивида (Клочко, 2011).

1.1. Подходы к изучению саморегуляции

П. Жане один из первых высказал мысль о важной роли психических процессов в регуляции активности индивида. Понимание поведения человека Жане не ограничивал внешней активностью, делая акцент на ее внутреннем психическом содержании, которое и осуществляло регулирующие функции.

В поведенческом акте Жане выделял три составляющие: внутренняя подготовка к совершению действия, усилие для его осуществления и завершение. Помимо этого, Жане сформулировал иерархическую систему поведения, высший уровень в которой занимает трудовая деятельность. П. Жане полагал, что именно трудовая деятельность формирует произвольное внимание, а также волю. Само поведение, являющееся, по его мнению, основой развития личности, Жане рассматривал как результат взаимосвязи социального окружения, биологического фактора, а также активности самого индивида.

Наибольшую роль в регуляции поведения Жане отводил мышлению, чувствам и речи. Б.В. Зейгарник, анализируя идеи Жане, отмечала, что наивысший критерий развития личности заключается в способности к саморегуляции и опосредовании своего поведения (Зейгарник, 1982).

Ж. Пиаже также говорил о природе поведения человека. В разработанной им теории интеллектуального развития Пиаже рассматривает поведение как адаптацию к внешним условиям. Соответственно индивид действует лишь при условии нарушения равновесия между состоянием его организма и внешней средой. Целью любого поведения, согласно Пиаже, является восстановление равновесия. Взаимодействие человека со средой Пиаже обозначал как ассимиляцию, отмечая, что индивид не пассивно подчиняется изменениям среды,

а сам активно преобразует ее, согласно собственной определенной (Пиаже, 2004). Однако среда также оказывает на человека воздействие. Данный процесс Пиаже называет аккомодацией. Человек, взаимодействуя с внешней средой, включает те или иные ее объекты в собственную деятельность. Исходя из этого, можно сделать вывод, что на прямое взаимодействие индивида и среды налагаются опосредствованные взаимодействия субъекта и объектов.

В поведении индивида Пиаже выделяет два элемента: аффективный и когнитивный. Оба элемента зависят не только от конкретных условий среды («поля»), но и от предшествующего опыта субъекта. Говоря об аффективном элементе поведения, Пиаже пишет о том, что процесс взаимодействия индивида с окружающей средой (ассимиляция) должен осуществляться благодаря регуляции, которая обуславливала бы финальность поведения (Там же, 2004, с.7-8).

Многие зарубежные теории рассматривали регуляторные процессы в их связи с различными личностными особенностями индивида.

Так, вопрос о саморегуляции рассматривался также и в психоанализе З. Фрейда. Согласно Фрейду, личность младенца полностью управляется структурой ОНО, направленной к безотлагательному удовлетворению тех или иных желаний (Рубинштейн, 2008).

Мыслительные процессы младенцев первичны, иррациональны и неспособны контролировать функции Оно, т.к. они регулируются принципом удовольствия. Однако желания не всегда возможно удовлетворить в конкретный момент и чувство разочарования может вызывать чувство неудовлетворенности. С целью преодоления этого, дети могут, согласно Фрейду, временно облегчить свои переживания, через фантазирование.

По мере взросления постепенно развивается иная структура личности – Эго, которое исходит из принципа реальности и рационального мышления. Это способствует постепенному развитию способности подавлять бессознательные влечения и закладывает основу саморегуляции. Также Эго развивает защитные механизмы, способствующие, в том числе, контролю поведения.

Наконец, когда Суперэго набирает силу, в регуляцию поведения включается руководство социальными правилами. Дети начинают перенимать паттерны поведения значимых взрослых (Massobu, 1992). Исходя из идей классического психоанализа, саморегуляция представляет собой противовес подсознательным побуждениям, которые стремятся к воплощению в реальности.

Одним из направлений в психологии, занимавшимся изучением вопросов саморегуляции, является культурно-исторический подход Л.С. Выготского. Многие исследователи, в своих исследованиях, часто обращаются к идеям, разработанным в рамках данной теории (Корнилова, 2009). Согласно Б.В. Зейгарник, именно Л.С. Выготский одним из первых связал регуляторные процессы с опосредованием, благодаря чему поведение индивида становится более произвольным и осознанным (Зейгарник, 1986).

Другие отечественные авторы, такие как Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович и др, под регуляцией поведения понимали процесс усвоения культурных норм в ходе взаимодействия со взрослым. Таким образом, регуляция поведения изначально представляет из себя процесс, направляемый извне, так как на ранних этапах развития ребенка, именно взрослый осуществляет контроль за его поведением. Лишь спустя время, процесс регуляции становится внутренним и контролируемым самим ребенком.

Многие концепции регуляции поведения делают акцент на том или ином аспекте этого сложного системного процесса, будь то изучение волевой регуляции, эмоциональной или же когнитивной; или же изучение одного из уровней регуляции, например, осознанного или же наоборот, неосознаваемого.

Так, С.Л. Рубинштейн связывал процессы регуляции с понятием воли. Наличие воли подразумевает изменения в отношении индивида и его окружения. В ходе развития у индивида вырабатывается механизм сознательного регулирования, благодаря которому, подавляется произвольная импульсивность. Волевое действие опосредуется через сознание личности.

Индивид как «самоопределяющий субъект» свободно и произвольно определяет свое поведение и отвечает за него (Рубинштейн, 2008, с.588).

Рубинштейн, в своей работе «Бытие и сознание», пишет о побудительной (произвольной) и исполнительной (непроизвольной) регуляции. Понятие воли связывается с побудительной регуляцией и рассматривается как переход от действующих потребностей к осознанным мотивам, находящимся в рамках общественных норм (Рубинштейн, 1957).

О.А. Конопкин первым поставил вопрос о необходимости отделения проблемы саморегуляции от проблемы деятельности. Конопкин выделял два элемента в процессе регуляции: структурно-функциональный и содержательно-психологическую (Конопкин, 2005).

«Саморегуляция в ее структурно-функциональном аспекте является прежде всего процессом снятия субъектом деятельности многообразной исходной информационной неопределенности до уровня, позволяющего ему эффективно осуществлять эту деятельность» (Там же, с. 31-32). Содержательно-психологический аспект регуляции обеспечивает соответствие регуляторных процессов условиям и требованиям тех или иных видов деятельности и отражает психические особенности индивида.

Согласно точке зрения В.И. Моросановой и А.К. Осницкого, саморегуляция представляет процессы инициации и выбора субъектом целей своей деятельности, а также выбор способов достижения этих целей.

Авторы рассматривают процесс саморегуляции как целенаправленную активность субъекта, реализующуюся за счет взаимодействия различных внутренних процессов, явлений, а также уровней психики. Исходя из этого, предметом изучения психологии саморегуляции выступают интегративные психические процессы, являющиеся основой самоорганизации множества психических активностей человека, а также его индивидуальности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной

активности и деятельности (учебной, трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления (Моросанова, 2007).

В.И. Моросанова продолжила исследовать осознанную саморегуляцию, продолжая исследования О.А. Конопкина и др. Саморегуляция, по мнению Моросановой, понимается как как многоуровневая, динамическая система процессов, состояний, являющаяся инструментом инициации, поддержания и контроля активности, направленной на достижение тех или иных целей (Моросанова, 2014).

Предметом исследования выступали индивидуальные особенности саморегуляции. Изучались различия в механизмах работы регуляторных психических функций, а также регуляторно-личностные свойства: гибкость, осознанность, критичность, инициативность и др. (Там же, с.74). В.И. Моросановой и ее коллегами был сделан вывод, что особенности личности индивида оказывают влияние на поведение не непосредственно, а через индивидуальные для каждого способы саморегуляции. Типичные индивидуальные стратегии регуляции, которые проявляются в различных ситуациях легли в основу идей о стилевых особенностях регуляторных процессов.

Г. Кочанска рассматривает процессы саморегуляции в контексте развития совести (Kochanska, Aksan, 2006). Совесть представляется как внутренняя взаимосвязанная система саморегуляции, включающая в себя: когнитивную составляющую, эмоциональную, а также исполнительную. Эмоциональный аспект направлен на придание поступкам определенной окраски. Поведение отражает способность индивида соблюдать нормы и правила. Когнитивная составляющая совести заключается в понимании правил и осознании возможных последствий их нарушения. Кочанска подчеркивает, что на совесть, как внутренний механизм регуляции, могут оказывать влияние как внешние факторы, такие как семейное окружение, так и внутренние, темперамент и пр.

Ю. Куль, также изучающий феномен регуляции, рассматривая его с точки зрения волевой регуляции, делал акцент на изучении и объяснении принципов

самоуправления, саморегуляции (Кормачёва, Донцов, Машкова, 2021). Человеческая психика в теории Куля рассматривается как некая система, в которой воля, в свою очередь, представляет собой направленную на определенный результат систему. Одной из отличительной особенностью концепции Куля является то, что в ней, процесс инициации того или иного действия, осуществляется не благодаря осознанному волевому усилию, а при взаимодействии нескольких составляющих психической системы, которые направлены на поддержание активности, намерения лишь при благоприятных обстоятельствах.

Куль выделяет несколько механизмов волевой регуляции: механизм эмоционального контроля, контроля внимания, контроля неудач. Первый механизм заключается в поддержании высокого уровня мотивации, за счет акцентуации внимания на позитивные аспекты ожидаемого результата. Иными словами, данный механизм направлен на создание благоприятного эмоционального образа, фона.

Контроль внимания же позволяет индивиду сосредоточиться на значимой информации, позволяя сконцентрироваться на своей цели.

Контроль неудач заключается в рассмотрении провалов, неудач, как возможности определить, стоит ли предпринимать дальнейшие усилия по достижению цели, или же нет.

Регуляторные механизмы также изучались в концепции М.К. Ротбарт. Идеи Ротбарт подчеркивали связь особенностей как эмоциональных реакций, так и поведения, с темпераментом (Rothbart, Bates, 1998). Темперамент же представляет собой обусловленные внутренними или же внешними факторами особенности как саморегуляции, так и реактивности нервной системы. Саморегуляция, в данной концепции, включает в себя процессы регуляции реактивности. Значимым для развития саморегуляции Ротбарт видит развитие внимания, которое позволяет индивиду сосредоточиться на определенной задаче, а также способствует корректировке поведения и его планированию.

Дж. Блок и Ж. Блок, основываясь на классическом психоанализе З. Фрейда рассматривали два личностных измерения, принимающих участие в регуляции поведения: эго-устойчивость и эго-контроль. Эго-контроль авторы рассматривали как порог сдерживания различных чувств и внутренних побуждений. Согласно их предположениям, выраженность этого порога может быть как слишком жесткой, что может привести к чрезмерному сдерживанию и торможению, задержке удовлетворения и изоляции от окружения. С другой - чрезмерно проницаемым, неспособным отсрочить сиюминутное удовлетворение побуждений и импульсов, а также чрезмерной чувствительности к отвлекающим факторам (Block, Block, 1980).

А.К. Осницкий выделяет личностный и деятельностный типы саморегуляции. Личностная саморегуляция, согласно его позиции, подразумевает определение и корректировку личностных позиций индивида, благодаря чему той или иной деятельности придается определенный смысл. Деятельностная же саморегуляция представляет собой различные предметные преобразования и динамику затрачиваемых ресурсов (Осницкий, 1996). Для достижения своих целей субъект использует как деятельностный, так и личностный уровни регуляции. Успешность же будет зависеть от обоих уровней.

Исходя из всего вышеописанного, можно сделать вывод, что саморегуляция является системным процессом, который обеспечивает гибкую адаптацию деятельности индивида под изменяющиеся условия среды (Соколова, Николаева, 1995). Также процессы регуляции являются внутренней целенаправленной активностью субъекта, осуществляемой разными процессами, а также уровнями психики. Таким образом, в феномене саморегуляции выражается системная целостность и единство психики.

В.А. Иванников, также изучая понятие воли и волевой регуляции, объясняет механизм регуляции, высказывая идею о том, что механизмы регуляции действуют через изменения смысла того или иного действия. Недостаточная сила мотива, вызывающая проблему регуляции, может восполниться, путем

формирования нового мотива, близкого конкретному индивиду. Тем самым, Иванников подчеркивал значимость произвольной регуляции (Иванников, 2010, с.97-102).

Другие авторы рассматривали регуляторные механизмы с точки зрения их взаимодействия с психологическими особенностями индивида.

А.В. Брушлинский, развивая идеи Рубинштейна, пишет о необходимости, но недостаточности механизмов саморегуляции на основе обратных связей для объяснения поведения индивида. Данные механизмы основаны на изначально заданном эталоне - цели, и соотношении желательного и фактического результата. Цель, пишет Брушлинский, специфична для человека, так как является осознанной. Следуя своим целям, индивид создает иной уровень регуляции, который включает нравственные ценности, теоретическое мышление и пр. (Брушлинский, 1999, с.110-121).

Л. Пуллкинен, объясняя связь между способностью к эмоциональному контролю и индивидуальными особенностями поведения индивида, предложила свою модель эмоциональной и поведенческой регуляции (Kokkonen, Pulkkinen, 1999).

Модель включает в себя два ортогональных измерения: экспрессия, в противовес подавлению эмоционального поведения, и низкий или высокий самоконтроль эмоций. Они, в свою очередь, определяют четыре стиля поведения: тип А – характеризующийся активным поведением и повышенной интенсивностью эмоций (агрессия), тип В – активное поведение, в совокупности с контролем эмоций, тип С – снижение эмоционального фона и более спокойное, уравновешенное поведение, тип D – активизация поведенческого контроля и, несмотря на это, проявление сильных эмоций.

Типы А и В характеризуются социальной активностью, а типы С и D - социальной пассивностью.

Л. Пуллкинен также выделяет несколько факторов, которые могут оказывать определенное влияние на развитие саморегуляции. Так, она выделяет

индивидуальные особенности (особенности темперамента и пр.), и факторы, относящиеся к внешнему окружению (отношения в родительской семье, взаимоотношения с близкими и пр.).

Б. Циммерман выдвинул предположение о регуляторных навыках как источнике субъектности индивида, лежащих в основе самоощущения. Исследования, проведенные Циммерманом, внесли значительный вклад в развитие представлений о процессах саморегуляции: была описана структура саморегуляции, изучено влияние средовых воздействия на регуляторные процессы, различные нарушения саморегуляции, а также возможные направления ее развития. Рассуждения Циммермана о процессах саморегуляции в некоторой степени пересекаются с идеями П. Жане. Саморегуляция, по мнению Циммермана, определяется чувствами, мыслями, а также действиями субъекта, которые адаптируются под достижение поставленных целей. Разработанная Циммерманом циклическая модель, состоящая из трех фаз: планирование, выполнение, саморефлексия; позволила продемонстрировать эффективность проактивных методов в саморегуляции по сравнению с реактивными, ведущими к дисфункциям саморегуляции (Моросанова, 2012).

Р. Баумайстер понимает под саморегуляцией комплексный механизм планирования и реализации поведения индивида, исходя из поставленной им цели. Схожие идеи на саморегуляцию высказывали Б. Циммерман. Автор рассматривал в качестве саморегуляции поведенческую активность, когнитивную, а также мотивационную (Baumeister, Vohs, Tice, 2007).

Л. Бенке в своих работах писал, что процессы саморегуляции позволяют регулировать индивиду свою целенаправленную деятельность. Саморегуляция, в данном случае, модулирует эмоции, поведение и когнитивные процессы (Tice et al., 2007).

Анализ различных концепций регуляции показывает, что каждый автор, говоря о феномене регуляции, делает акцент на отдельном элементе психики или

же стороне регуляции, что приводит к одностороннему пониманию процесса регуляции поведения.

Регуляторные процессы, согласно концепциям О.А. Конопкина и В.И. Моросановой, протекают благодаря поэтапному выстраиванию деятельности: планированию, моделированию, оценке результатов и пр. Помимо этого, в этом процессе значимость имеют такие свойства личности как гибкость и самостоятельность (Моросанова, 2012). Однако в данном подходе внимание уделяется лишь осознанным и произвольным формам регуляции, оставляя без должного внимания уровень неосознанной регуляции, который реализуется в повседневной жизни индивида в большей степени. Помимо этого, данная модель регуляции не учитывает эмоциональную составляющую этого процесса. Однако, индивид, так или иначе, формирует эмоциональный отклик на получаемую им информацию.

Резюмируя, можно сказать, что ограничением данной модели регуляции является рассмотрение лишь ее произвольной формы.

Модель Пулккинен смещает акцент на эмоциональную сторону регуляции поведения, рассматривая ее как разные сочетания процессов подавления поведения и эмоций. Значимыми факторами для развития регуляции Пулккинен считает, как различные индивидуальные особенности (темперамент и пр.), так и внешние условия развития (взаимоотношения в семье, социальный статус и пр.) (Kokkonen, Pulkkinen, 1999). Это позволяет предсказать развитие регуляции индивида в дальнейшем.

Данная модель включает в себя определенные факторы развития регуляции, однако, без их детального анализа. В данном случае, вся регуляция сводится к регуляции нежелательных поведенческих и эмоциональных реакций.

Волевая регуляция, представляющая осознанный уровень регуляции, описанный в концепции В.А. Иванникова, также, как и подход О.А. Конопкина и В.И. Моросановой, оставляет без внимания неосознанный уровень регуляции.

1.2 Разработка понятия «контроль поведения»

Феномен регуляции изучается многими авторами, однако, всех их объединяет одно – выделение одного ведущего аспекта регуляции: волевым контроле, исполнительных функциях и пр. Однако, это значительно ограничивает понимание и изучение регуляторных процессов. Так, понятие исполнительных функций, опирается в большей степени на когнитивные процессы, отводя второстепенную роль эмоциональным и волевым (Сергиенко, Виленская, 2018).

Е.А. Сергиенко с сотрудниками предложили свою трактовку процессов регуляции поведения. Введенное понятие «контроль поведения» опирается на идеи о взаимосвязи когнитивных, волевых и аффективных процессов (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010). Помимо этого, в контроль поведения вовлечены оба уровня регуляции, как осознанный, так и неосознанный, объединенные в единую взаимосвязанную систему регуляции.

Подчеркивается, что процессы регуляции зависят от субъекта, что подразумевает индивидуальную природу регуляции. Индивидуальность, в данном случае, формируется путем совместного влияния на личность как внутренних факторов, так и внешних; и подразумевает наличие уникальных особенностей психической организации личности, определенных ресурсов и способностей. Так, на процессы регуляции влияет умение планировать свое поведение, предвосхищать возможные результаты своей деятельности; способность к восприятию своего эмоционального состояния и состояния других; произвольность поведения и пр. Именно субъект интегрирует ресурсы и, следовательно, выступает системообразующим фактором системы регуляции. Своеобразие распределения и использование ресурсов регуляции приводит к формированию индивидуального стиля регуляции.

Исходя из этого, особенности организации и взаимосвязи компонентов регуляторной системы, у каждого индивида будут отличаться друг от друга.

Следовательно, контроль поведения представляет собой единую систему регуляции, основывающуюся на индивидуальности индивида.

Контроль поведения включает в себя три составляющие: волевой контроль (контроль действий), эмоциональный контроль и когнитивный контроль (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Когнитивный контроль включает в себя интеллектуальные особенности индивида, связанные с анализом собственной деятельности и ее условий, возможности формирования ментальных репрезентаций и оперирование ими.

Волевой контроль включает в себя не только контроль отдельных действий на ранних этапах развития, но и выстраивание определенного поведения, подчиненное принятым стандартам и направленное на достижение определенной цели. Волевой контроль обеспечивает поддержание внимания и общего уровня активности субъекта. В раннем возрасте контроль действий заключается в регуляции отдельных поведенческих актов, будь то координация отдельных движений или выстраивание небольших цепочек действий.

Эмоциональный контроль объединяет регуляцию эмоциональных проявлений, собственного состояния, а также восприятие и отклик на эмоциональное состояние других. Помимо этого, эмоциональный контроль подразумевает умение прогнозировать изменения эмоций, как своих, так и окружающих. Значимым аспектом данной регуляции, является совладание с различными стрессорами.

Развитие контроля поведения идет на протяжении всей жизни индивида и отличается своей гетерохронностью. В процессе развития контроля поведения, развиваются все его составляющие, однако их развитие идет разными темпами и, в том или ином возрасте, их ведущая роль сменяется.

Развитие контроля поведения подразумевает совершенствование процессов регуляции – увеличением роли речи в регуляции, расширение стратегий регуляции поведения и пр.

Однако, в развитии контроля поведения можно выделить определенные закономерности. На его развитие влияют как генетические, так и средовые факторы, роль которых изменяется в том или ином возрасте. Сам механизм

развития контроля поведения заключается в изменении соотношения его компонентов (когнитивного, волевого и эмоционального), а также в изменении их содержания.

Развитие контроля поведения зависит от двух основных групп факторов – внешних, таких как стиль родительского воспитания и внутренние – особенности конкретного индивида, например, темперамент (Виленская, 2011).

В первые годы жизни большее влияние на формирование регуляции и, в целом, личности оказывает специфика взаимоотношений с родителем. Наиболее благоприятными являются эмоционально-поддерживающие отношения между ребенком и родителем, имеющие, однако, определенные правила и ограничения. Также важным является последовательность поведения самого родителя. Все это, в совокупности, способствует формированию эффективной системы регуляции.

Темперамент оказывает значимое влияние на формирование индивидуального стиля регуляции, так как в зависимости от его типа, ребенок по-разному воспринимает внешнее воздействие и окружающую его действительность.

В итоге, стиль воспитания может способствовать видоизменению индивидуального стиля регуляции, поддерживая или затормаживая развитие аспектов контроля поведения.

Все компоненты контроля поведения развиваются взаимосвязанно, на определенном этапе развития, тот или иной компонент обеспечивает возможность развития других и создает предпосылки перехода на следующий этап.

Важным механизмом, обеспечивающим эти переходы, оказывается гетерохрония: не все компоненты одновременно достигают одного и того же уровня развития, за счет этого возможны компенсаторные отношения между ними.

Согласно исследованиям развития контроля поведения, одним из первых формируется контроль действий (Виленская, 2010). В возрасте двух лет он опережает в развитии другие составляющие контроля поведения. Далее

постепенно формируется эмоциональный и когнитивный контроль. Контроль действий задает предпосылки для развития когнитивного контроля, способствуя расширению возможностей ребенка в поведенческом плане (переход к цепочкам последовательных действий), которые воплощают ментальные репрезентации. Также контроль действий способствует развитию эмоционального контроля, позволяя ребенку активнее использовать различные стратегии совладания с аффектами.

Значимым фактором развития контроля поведения является постепенное формирование у ребенка самоконтроля, в ходе которого роль внешнего контроля взрослого переходит к ребенку.

В развитии контроля поведения также присутствуют кризисы, вызываемые перестройкой внутренних ресурсов, составляющих систему регуляции (Виленская, Сергиенко, 2001; Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Один из кризисов протекает с 18 до 24 месяцев жизни, в ходе которого происходит активное развитие речи, а также изменяется система взаимоотношений со взрослым, т.к. совместная деятельность ребенка и родителя, сменяется самостоятельной деятельностью самого ребенка.

Развитие волевого контроля (или контроля действий) в 1-2 года жизни опережает развитие двух других составляющих контроля поведения.

В дошкольном возрасте наблюдается неравномерность развития компонентов контроля поведения. Так, в этом возрасте наблюдается несколько резких скачков в развитии всех трех показателей контроля поведения между 3 и 4 годами, а также между 4 и 5. Наиболее интенсивно в этом возрасте развивается способность регулировать импульсивные побуждения, которая является частью волевого контроля, а также произвольное внимание к окружающим, их намерениям и желаниям (что способствует формированию модели психического) (Виленская, 2019).

Однако, как уже упоминалось выше, каждый из аспектов контроля поведения взаимосвязан с другими и волевой контроль, в данном случае, также

способствует развитию эмоционального и когнитивного контроля. Развитие способности к регуляции своих действий, значительно расширяет возможности по освоению и взаимодействию с окружающим миром, что также может влиять на развитие эмоциональной и когнитивной сфер.

Концепция контроля поведения активно развивается, однако, не до конца ясны особенности его развития в более старших возрастах: подростковом и др. Также значимой темой является разработка специального диагностического аппарата, который был бы направлен на выявление уровня сформированности составляющих контроля поведения в тех или иных возрастах. На данный момент разработан опросник «Контроль поведения», направленный на диагностику контроля поведения у школьников и взрослых. Опросник дает возможность оценить каждую составляющую контроля поведения, а также общий уровень контроля поведения (Сергиенко, Виленская, 2018).

Однако, существует необходимость разработки средств диагностики контроля поведения в более раннем возрасте, а также изучения проявления контроля поведения в различных видах деятельности (игровой, учебной и пр.).

1.3 Развитие регуляции поведения

Как уже описывалось выше, в основе регуляции лежит способность индивида к управлению своим поведением, как сознательная, так и неосознанная.

В ходе развития личности ребенка, его общения со своим окружением, он перенимает навыки регулировать свое поведение не только, не столько благодаря наличию внешнего контроля или страха наказания, но и основываясь на личностных особенностях и мотивах, исходя конкретных условий.

Развитие процессов регуляции заключается в постепенном осознании собственного поведения и, уже после этого, управлении им. Исходя из этого, стоит отдельно выделить понятие воли. Именно волевые усилия обеспечивают возможность затормозить эмоциональные порывы, желание немедленно удовлетворить свои нужды.

Однако, воля и произвольность не являются одним и тем же процессом, несмотря их неразрывную связь в ходе развития личности. Так, волевые процессы могут характеризовать следование личностным мотивам, умение их удовлетворять или же стремиться к их достижению. В то время как произвольность – управление собственным поведением, следование нормам (Виленская, 2021). Также следует подчеркнуть, что воля и произвольность могут проявлять в отдельности друг от друга. Так, ребенок может стремиться удовлетворить свое желание, то есть, проявляя волю, например, крича, что он устал и хочет отдохнуть, находясь на занятии в саду; однако с точки зрения произвольности, его поведение идет вразрез с нормами поведения.

Произвольность формируется постепенно, под руководством взрослого, а также благодаря определенным возрастным психологическим предпосылкам или, как обозначали их Л.В. Выготский и Д.Б. Эльконин, новообразований возраста.

Что оказывает влияние на развития произвольной регуляции детей?

В качестве значимых факторов развития регуляции, которые могут повлиять на формирование произвольной регуляции, можно рассматривать: общий уровень интеллектуального развития ребенка; тип нервной системы; формирование самостоятельности и автономности в период раннего детства; развитие рефлексии, как способности осознавать и анализировать свое поведение и планировать дальнейшую деятельность; степень усвоения моральных норм.

Изначально, опорой для регуляции поведения являются взрослые, в ходе взаимодействия с которыми, ребенок постепенно усваивает различные нормы поведения. Также процессы регуляции напрямую связаны с множеством внутренних особенностей – уровнем когнитивного развития, внимания и развитием речи.

Как же взрослый может влиять на развитие регуляции поведения у ребенка?

Существуют исследования, в которых изучается тип поведения воспитателя, способствующий уступчивости. Например, как влияет чувствительность и отзывчивость взрослого на развитие регуляции ребенка (Ainsworth et al., 1978).

Хотя взрослые и обеспечивают передачу ребенку правил и норм поведения, он не может заставить его принять их. Дети должны иметь мотивацию следовать им.

Каковы же когнитивные механизмы, которые способствуют развитию регуляции поведения? К когнитивным механизмам, участвующим в развитии саморегуляции, относятся: язык, репрезентативное мышление, внимание, а также понимание и усвоение правил и стандартов.

Дети в возрасте трех лет импульсивны, даже при понимании слов родителей, им трудно регулировать свое поведение без внешней поддержки. Постепенно когнитивная составляющая все больше начинает способствовать все большему пониманию правил и норм поведения, в дошкольном возрасте происходит интернализация этих правил, и ребенок начинает опираться на внутренние нормы без внешней поддержки. Знание норм (когнитивный компонент саморегуляции) приводит к развитию уступчивости в поведении (поведенческая составляющая), умению сдерживать свои эмоции и выражать их приемлемым способом.

Придерживаясь интеракционистской школы, К. Копп предположила, что развитие поведенческой саморегуляции представляет собой сложный процесс, связанный как с передачей взрослым стандартов поведения, так и с развитием когнитивных способностей детей (Корр, 1982).

Копп предположила, что развитие репрезентативного мышления, способности мыслить образами, оказывает значимое влияние на развитие поведенческой саморегуляции, так как оно позволяет рассматривать правила, возможные выгоды или наказания, в отношении самого себя, а также воспринимать различные события во временной перспективе (Flavell, Green, Flavell, 1990).

Однако одного только репрезентативного мышления может быть недостаточно, для принятия социальных норм и регуляции поведения. У ребенка должна быть возможность представить план действия и достаточная степень

сосредоточенности для его воплощения. Другими словами, дети должны перевести план выполнения в поведение.

Копп предложила развивающую модель саморегуляции, согласно которой развитие саморегуляции происходит в нескольких фазах. Каждая фаза означает качественное изменение, которое подразумевает формирование усложняющихся форм поведения. Фазы включают в себя: нейрофизиологическую модуляцию, сенсомоторную модуляцию, контроль, самоконтроль и саморегуляцию.

Первая фаза (от рождения до 2-3 месяцев) подразумевает нейрофизиологические и рефлексивные приспособления к окружающей среде, такие как способность успокаивать себя. Например, сосание пальца используется для модуляции состояния возбуждения. Во время этой фазы Копп отмечает заметную вариабельность среди детей, при этом некоторые дети имеют низкие пороги чувствительности, из-за чего легко возбуждаются и их трудно успокоить. Однако следует отметить, что влияние таких индивидуальных различий пока не изучены.

Вторая фаза (от 3 до 9-12 месяцев) включает в себя сенсомоторную адаптацию к перцептивным и мотивационным стимулам. Дети начинают контролировать движения осознанно, а не рефлексивно. Например, способны хватать различные предметы. На этом этапе действия детей все еще мотивируются внешними факторами, такими как попытки родителей привлечь внимание к какому-либо объекту. Дети становятся способными различать свои собственные действия и действия окружающих. Индивидуальные различия связаны с биологическими предрасположенностями, например, темпераментом, и условиями окружения.

Контрольная фаза (от 9-12 до 18 месяцев) характеризуется большей социализированностью. Дети учатся инициировать и прекращать общение. В этот период начинает проявляться уступчивое поведение, которое является отличительной чертой социализации.

Копп рассматривает изменения поведения у детей, как результат количественных и качественных изменений, происходящих в их познании; дети начинают распознавать инвариантные формы объектов, узнают знакомых и незнакомых людей и демонстрируют ранние формы категоризации и постоянства объектов (Там же, 1990, с. 2).

Более того, физическое развитие (умение стоять и ходить), позволяют детям отделить себя от своего окружения, тем самым развивая в них чувство собственной идентичности.

По словам Копп, уступчивость и самоограничение зависят от внешних сигналов, потому что способность вспоминать и размышлять все еще недостаточно развита.

Поэтому дети плохо понимают, почему некоторые виды поведения подходящие, а другие – неуместны, в той или иной ситуации.

В следующей фазе, фазе самоконтроля - с 24 месяцев, предполагается, что дети могут соответствовать ожиданиям без внешнего контроля. Копп связала это явление с развитием репрезентативного мышления и способности к запоминанию. Это позволяют детям распознавать и запоминать правила, касающиеся общих норм поведения. Способность к вспоминанию означает, что ребенку нужно меньше внешней опоры для самоконтроля поведения. Таким образом, ребенок начинает усваивать нормы поведения.

Заключительная фаза, названная саморегуляцией, включает гибкие и адаптивные процессы управления поведением, которые могут соответствовать быстро меняющимся условиям. Саморегуляция определяется как проявление таких форм поведения, как уступчивость, отсрочка сиюминутного удовлетворения, способность действовать в соответствии с социальными нормами в отсутствии внешнего контроля и способности быстро регулировать поведение в соответствии с конкретной ситуацией (Корр, 1982).

По словам Копп, переход от самоконтроля к саморегуляции, довольно постепенный, происходит параллельно с развитием когнитивной сферы, которое

также происходит постепенно в раннем дошкольном возрасте. Несмотря на то, что предполагается, что саморегуляция возникает в дошкольном возрасте, Копп предположила, что ее совершенствование продолжается в течение многих последующих лет.

Модель Копп показывает важность взаимодействия между взрослым и ребенком, а также подчеркивает связь между появлением навыков саморегуляции и биологическими особенностями (например, когнитивными способностями).

Также Копп выделяет две тенденции нормативного развития.

Первая заключается в переходе от внешних к внутренним факторам, которые управляют саморегуляцией (Корр, 1989). То есть ранние формы саморегуляции рассматриваются как навязанные другими, а не как самостоятельные. Вторая нормативная тенденция заключается в том, что с возрастом увеличивается способность к саморегуляции (т.е. способность подчиняться и откладывать удовлетворение, которая, как ожидается, будет увеличиваться с возрастом) (Корр, 1982).

Копп выдвинула теоретическое предположение, что существенным прорывом в развитии саморегуляции дошкольников является способность не отвлекаться на притягательные стимулы, откладывать удовлетворение сиюминутных потребностей ради поставленных, преимущественно взрослым, целей.

Также предполагалось, что преимущественно развитые в раннем детстве стратегии самоуспокоения, поиск внешней поддержки, отвлечение, избегание в дошкольном возрасте уменьшаются и начинают развиваться стратегии на решение проблемы, снижается запрос внешней поддержки, дошкольники начинают больше полагаться на себя. Предполагается, что дошкольники больше модулируют свои эмоции, выражают эмоции более приемлемым способом. Также Копп предполагает, что дошкольники интернализируют стандарты поведения.

Данное предположение было экспериментально доказано У. Мишелом в ходе так называемого «Стэнфордского зефирного эксперимента». Целью

исследования было изучение волевой сферы детей у детей. Выборка состояла из детей 4-5 лет. Детей приглашали в комнату и сообщали, что если они не съедят лежащий перед ними зефир в течение 15 минут, то получат два. Затем ребенок оставался в помещении один (Mischel, Ebbesen, Zeiss, 1972).

Наблюдения за детьми показали, что некоторые из них, стараясь выдержать и дождаться двойного угощения, пытались отвлечься на что-то.

Результаты показали, что большая часть детей не смогли устоять перед сиюминутным желанием съесть зефир.

Через несколько лет был проведен другой эксперимент, с уже повзрослевшими детьми. Наблюдения показали, что те участники, которые в детстве смогли справиться с импульсивным желанием, оказались социально и академически успешнее, чем их более импульсивные сверстники (Corvi, Juergensen, Weaver, Demaree, 2012).

П. Зелазо и Дж. Резник в своем исследовании обнаружили, что у детей, к концу 3 года, систематическое использование произвольных правил для руководства моторным поведением в задаче на сортировку, значительно увеличивается (Zelazo, Reznick, 1991). Детям 2,5 лет были известны правила, однако они не смогли использовать их для решения задания.

Исходя из этого, можно предположить, что развитие функции правил, связано с развивающейся способностью подавлять неверные ответы (Zelazo, Reznick, Pinon, 1995).

Другим когнитивным основанием (составляющим) поведенческой регуляции является понимание правил и стандартов поведения. Если детям не хватает понимания, то саморегулируемое поведение, такое как уступчивость, скорее всего, будет случайным. Дети приобретают социальное понимание, прислушиваясь к информации, получаемой в результате обучения или наблюдения за взаимодействием окружающих. Дети также усваивают правила, наблюдая, как другие принимают правила или сталкиваются с последствиями при их нарушении (Volling et al., 2002).

Предполагается, что такое понимание сформировывается к концу первого года (Бейтс, Бретертон и Снайдер, 1988). Знание детьми младшего возраста стандартов поведения играет важную роль в развитии саморегуляции.

К. Копп (1991), в своем исследовании, попросила детей подумать о конкретной ситуации, например, о том, чтобы не бегать по дому. Детям задавался вопрос, можно ли бегать в доме бабушки, на детской площадке или в магазине. Результаты показали, что дети 4 лет отвечали обобщенно и в соответствии с той или иной ситуацией. Как только дети поймут сходство ситуаций и смогут обобщить правило, то тем самым, значительно повысят его эффективность.

Интернализация проявляется, когда дети внутренне мотивированы соблюдать социальные правила. То есть ребенку не нужны ни внешние наблюдатели, такие как родительский контроль, ни внешняя мотивация, такая как награды и наказания, чтобы регулировать поведение (подчиняться).

Подводя итог, можно сказать, что произвольное поведение основывается на освоении средств регуляции и способности контролировать свое поведение. Однако, регуляция не сводится к простому выполнению внешних указаний и социальных требований. Для эффективной регуляции поведения необходима внутренняя мотивация (Смирнова, 1998).

Выводы по первой главе

Проблема саморегуляции является как научной, так и практико-ориентированной. В изучении вопроса саморегуляции существуют существенные трудности в разработке единого понятийного аппарата. Многие исследователи интересовались тем, что собой представляет данный феномен, какие структуры или элементы в нем участвуют, однако, монументальной теории, которая объединяла бы существующие теории в единую, упорядоченную систему, еще нет. В настоящее время ведется множество исследований, посвященных изучению регуляторных процессов, однако они опираются на конкретно-психологические исследования.

В современной психологии существует необходимость построения нового конструкта, объединяющего и дополняющего множественные взгляды и трактовки феномена регуляции.

Представления о феномене саморегуляции являются синтезом научных идей, зародившихся в рамках различных наук и развитие которых шло по пути преодоления представлений об устойчивости и неизменности живых систем. Для дальнейшего прогресса в изучении феномена саморегуляции необходимо создание объединяющей теории, которая будет учитывать результаты уже проведенных исследований и, на их основе, предложит наиболее полное понимание этого процесса.

Контроль поведения актуализирует ресурсы человека в процессе регуляции поведения, подчеркивая ее индивидуальность.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов показал значимость опыта сюжетно-ролевых игр для развития регуляции поведения. Отыгрыш игровых ролей, наличие сюжета в игре, способствуют лучшему развитию регуляции.

Как показывают отдельные исследования (Веракса и др., 2020, Smith, 2005), регуляция тесно взаимосвязана с игрой или ее отдельными элементами. Так, игра может способствовать лучшему развитию саморегуляции.

Однако, принимая во внимание то, что регуляция поведения не сводится к одной единственной составляющей психики, неясным остаётся то, какое влияние оказывает та или иная составляющая системы регуляции на развитие игры и, соответственно, на поведение детей в ней. Также, учитывая уровень развития современной игры, важно понять, какую роль в проявлении регуляции в процессе сюжетно-ролевой игры, играет взрослый. Способствует ли он большему проявлению регуляторных процессов в игре и, следовательно, помогает детям реализовать игру в ее полном и развернутом понимании.

Глава 2. Феномен игры в отечественной и зарубежной психологии

2.1 Игра и ее роль в развитии личности ребенка

Детская игра является сложным феноменом. В разные периоды развития общества и культуры, ее роль в жизни и развитии личности менялась. Рассматривая исследования детства, и игры, в частности, проведенные Ариесом, Д.Б. Элькониным и другими исследователями, можно сделать вывод, что в зависимости от общей направленности социума, внимание авторов к игре и мнение относительно ее ценности для развития ребенка сильно варьировались. В наши дни также происходят изменения в отношении к такому явлению, как детская игра (Авдулова, Парамонова, Семёнова, 2024).

Почему игра так важна для дошкольника? Почему исследователи обращаются вновь и вновь к изучению игры ребенка?

В психологии до сих пор нет определенного мнения о том, какую роль играет игра в развитии. Так, например, в отечественной психологии такие исследователи, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин считали, что игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте и полагали, что именно в ней появляются и получают развитие так называемые основные новообразования возраста (Эльконин, 1999).

В рамках культурно-исторического подхода Л.С. Выготского и его последователей, в том числе, Д.Б. Эльконина, Е.О. Смирновой и др., игра в современном смысле и виде рассматривается как феномен, появившийся далеко не сразу. Долгое время в обществе, в силу более сложных условий, место игры занимала активность, направленная на решение практических вопросов подготовки ребенка к взрослой жизни и оттачивание навыков, которые пригодятся ему в недалеком будущем. Игра, в современном смысле, с этой точки зрения, бессмысленна, так как не направлена на развитие умений и навыков.

Другой немаловажной функцией игры является социализация. Через игру ребенок учится взаимодействовать с другими детьми, на практике усваивает различные социальные и культурные нормы. Так, Н.К. Крупская и А.С. Макаренко считали, что игра дает детям возможность осуществлять коллективную деятельность и, тем самым способствует пониманию детьми общественных отношений между людьми (Маланина, 2013). Игра позволяет моделировать различные ситуации, примерять на себя различные роли – все это способствует общему развитию ребенка.

Однако, несмотря на всеобщее признание некоторых особенностей игры и ее влияния на развитие личности, само понимание генеза игры, процесса ее развития, и конкретных свойств личности, которые развиваются благодаря игре, разнятся в работах отечественных исследователей.

Д.Б. Эльконин опираясь на идеи А.Н. Леонтьева, рассматривал игру как ведущий тип деятельности детей в дошкольном возрасте – как ту деятельность, которая в большей степени способствует развитию основных качеств, которые формируются в данном возрасте. В ходе нее ребенок отыгрывает различные роли, которые он может наблюдать в своем окружении, и воссоздает те или иные сюжеты, события, идеи для которых он также берет из своего опыта. Такие исследователи как Эльконин, а также А.Н. Леонтьев, в качестве мотива игры рассматривали желание ребенка принять на себя роль взрослого (Эльконинова, Бажанова, 2007). Именно через игру ребенок может войти, в некоторой степени, в мир взрослых отношений, ситуаций.

В своих работах Д.Б. Эльконин рассматривал также структуру сюжетно-ролевой игры. В игре выделялась роль, включающую и действия, связанные с ней, так именно они способствуют ее проявлению в игре. Возможность отыгрыша роли возможна именно потому, что ребенок выполняет определенные действия, характеризующие ее (Эльконин, 1999).

Под игровыми действиями подразумеваются различные действия, поначалу максимально схожие с реальными конкретными действиями. С возрастом, в ходе усложнения самой игры, ее структуры, они обобщаются и сокращаются.

Также в структуре игры выделяются правила. В ходе игры или же перед ней ребенок привносит в свою игру различные правила, которым он старается следовать.

Также в развитой игре присутствует другой – партнер, который также принимает участие в игре, с которым нужно договариваться и выстраивать контакт, формулировать правила и создавать сюжет.

Помимо роли в структуре игры Эльконин выделяет собственно сюжет. Сюжет отражает те или иные ситуации, которые моделируются в ходе игры. Иными словами, сюжет – это определенный момент действительности, представленный в игре и воссозданный, исходя из представлений и воображения ребенка. Это могут быть как бытовые сюжеты, которые в большей степени типичны для большинства, так и другие, индивидуальные сюжеты из жизни того или иного ребенка. На выбор сюжета и его построение напрямую влияют внешние факторы и окружающий ребенка мир.

К.Д. Ушинский считал, что ребенок, исходя из своего игрового замысла, может использовать предметы, вне зависимости от их реальных свойств и характеристик, замещая их или применяя так, как он хочет в своей игре (Литвин, 1989).

Сюжетно-ролевая игра подразумевает не простое механическое воспроизведение ролей и сюжетов, для осуществления развернутой и сложной сюжетно-ролевой игры, ребенку необходимо также придерживаться правил игры, действовать в соответствии с ролью, удерживаться в рамках выбранного им сюжета. Именно такая игра является ведущей деятельностью ребенка и почвой для дальнейшего развития личности.

В рамках идей Д.Б. Эльконина, было проведено множество экспериментов, посвященных изучению различных аспектов игры, а также их связи с такими

феноменами как, например, этические нормы. В этих экспериментах, под игрой понималась некая игровая ситуация и роли, которая задавались экспериментатором.

В качестве примера, можно привести эксперименты, посвященные изучению способности детей удерживаться в своих игровых ролях. Детям предлагалось разыграть сцену тушения пожара, в которой дети были пожарниками, а один из них – водителем пожарной машины. Дети пожарники занимались тушением «огня», в то время как водитель должен был находиться в машине и ждать. Некоторые дети не выдерживали и тоже бежали тушить пожар, но после замечания, что они нарушают правила игры, они возвращались на свое место в машине.

Полученные результаты могут говорить о том, что игра и, в частности, игровая роль и связанная с ней определенная модель поведения, может способствовать развитию самоконтроля.

А.В. Запорожец также занимался исследованием игры и разделял идею о том, что игра является значимой составляющей успешного развития ребенка. Однако игра, как считал Запорожец, не возникает и развивается сама по себе. Щедровицкий также поддерживает это утверждение. Детская игра не развивается сама по себе, ее развитием можно управлять (Щедровицкий, 1995).

Запорожец считал, что чтобы игра в действительности реализовывала свою развивающую функцию, необходимо, начиная с раннего возраста, учить ребенка игре. Без помощи взрослого, сложная и развитая игра может просто не появиться. От взрослого ребенок усваивает некоторые общие способы тех или иных действий, которые он может осуществлять в игре. В ходе игр, сначала индивидуальных, потом уже совместных со сверстниками, происходит их обобщение и перенос в иные ситуации.

Постепенно, с возрастом, важно не просто обучать ребенка играть, проигрывать те или иные сюжеты и брать на себя различные роли, а способствовать постепенному развитию так называемой «самодеятельностной

игры», которая сможет в полной мере реализовать свой потенциал для дальнейшего развития личности ребенка (Запорожец, 1986).

Под самодеятельностной игрой понимается та игра, в которой инициатива исходит именно от ребенка. В по-настоящему самодеятельностной игре ребенок самостоятельно вырабатывает правила своей игры, сам использует подручные игрушки и материалы, а также реализует поставленные цели. В ходе таких игр развиваются различные стороны личности ребенка: произвольное поведение, воображение, мышление, а также навыки социального взаимодействия (Арановская-Дубовис, Заика, 1995).

Идеи Запорожца подчеркивают важность фигуры взрослого, как носителя знаний об игре и создающего необходимые условия для ее развития.

Другие же авторы, такие как С.Л. Рубинштейн, А.В. Петровский разделяли иную точку зрения относительно игры как главного источника развития личности ребенка. Рубинштейн придерживался идеи, что игра является отражением того, что происходит, формируется в реальности.

Признавая важность игры для развития, они видели определяющие факторы и процессы развития не в игровой деятельности, которая отчасти происходит в отрыве от реальности, благодаря замещениям в игре тех или иных реальных вещей, отрыве значений от одних предметов и перенесения их на другие; а в других видах деятельности, таких как обучение, которые происходят в ходе взаимодействия с реальной действительностью.

По мнению А.В. Петровского, ведущая деятельность осуществляется в реальных, а не условных или игровых, условиях (Поддьяков, 2006).

Помимо изучения роли игры в развитии личностных качеств ребенка, остается также вопрос связи игры с когнитивным развитием.

Зарубежная исследовательница игры А. Лиллард в своих обзорных работах описывает исследования, посвященных изучению связи игры дошкольника с когнитивным развитием. В большинстве проанализированных ею работ было

выявлено отсутствие значимых связей между игрой и различными когнитивными процессами (Lillard et al., 2013).

Так, анализ исследований связи игры и креативности дал неоднозначные результаты. Так, исследование Джонсона (1976) обнаружило положительные связи социальных (групповых) игр с развитием беглости мышления, которое может выступать как показатель креативности. Однако в исследовании 1978 каких-либо связей игры с креативностью выявлено не было. Исследование Пеллегрини и Густафсона (Pellegrini, Gustafson, 2005) также не обнаружили связи ролевой игры с креативностью.

Исследование Л. Данна и Дж. Хервига (Dunn, Herwig, 1992), направленное на выявление связи интеллекта и игры, не обнаружило корреляции с уровнем развития интеллекта. Однако, они обнаружили отрицательную связь с интеллекта с одиночной игрой, согласно которой, дети, которые больше играли в одиночку, имели более низкие показатели интеллекта.

Подводя итог, Лиллард делает вывод, что исследования показывают, что роль ролевых игр в когнитивном развитии детей остается неоднозначной и требует дальнейшего, более детального изучения.

Она подчеркивает, что нет статически достоверных данных отсутствия связей между игрой и саморегуляцией детей. Это связь есть, но она статистически не значима, и нужны дополнительные исследования, которые смогут подтвердить или опровергнуть эту связь.

Проанализировав различные взгляды на игру, ее роль и влияние на развитие личности ребенка, можно сделать вывод, что единого мнения на этот счет не существует. Каждый автор делает акцент на чем-то определенном. Формулировка определенного положения игры в жизни личности является сложной задачей, так как некой четкой границы между ней и другими видами деятельности нет. Однако, можно выделить некоторые отличительные особенности, которые свойственны именно игре.

Особой характеристикой игры, которую отмечали многие авторы (Дж. Мид, Эльконин и др), является возможность свободно выражать свои эмоции, реализовывать любые свои задумки и идеи, ведь игра позволяет все это проигрывать в естественных для ребенка условиях. Возможность ребенка самостоятельно осуществлять игровую деятельность, обеспечивает не простое наращивание сложности и наполнения игры, а усвоение ребенком культурных и социальных норм, форм поведения, через процесс самостоятельного воспроизведения их в игре, и их постепенный переход во внутренний план в самодеятельностной игре. В игре у ребенка формируются представления, понятия о тех явлениях и процессах, которые он воспроизводит в своих играх.

Игра является внутренне мотивированной деятельностью. Желание играть, то есть мотив играть, исходит от самого ребенка. Дети играют из-за того, что хотят играть. Следовательно, игра является добровольной деятельностью. Иными словами, если детей подталкивать к игре или ей руководить, то для самих детей это может являться не игрой.

Некоторые авторы в качестве другой важной особенности игры выделяют удовольствие, которое ребенок может испытывать в ходе игры. Если ребенок делает что-то, что ему не нравится или не приносит удовольствия, то это не игра.

Исходя из данных характеристик, можно предположить, что не всякая деятельность, внешне похожая на игру, является игрой в собственном смысле слова. Так как дети, выполняя ее, могут расценивать ее как нечто другое. Например, если взрослый инициирует «игру», то для детей это будет вовсе не игра, а, например, некое игровое упражнение. Однако не все авторы разделяют такие идеи. Дети могут вовлекаться в игру со временем, постепенно, начиная получать удовольствие от происходящего. Так, например, в некоторых экспериментах школы Д.Б. Эльконина, детям предлагалась некоторая уже готовая игровая ситуация.

Другой важной особенностью игры, как уже говорилось выше, является отрыв от реальности. Игровые ситуации предполагают действия в игровом

пространстве. В игре дети часто восполняют нехватку чего-то для игры, замещая предметы или же отыгрывают те роли, которые в реальной ситуации для них недоступны. Так, например, ребенок может взять палку, которая для него будет мечом или копьем, а сам он будет видеть себя как рыцаря. Однако, некоторые авторы (Петровский, Рубинштейн) рассматривали данную особенность игры как ограничение, ведь деятельность в воображаемыми предметами никак не может влиять на поведение ребенка в реальных условиях.

Также некоторые исследователи считают, что для игры важна активность ребенка, его вовлеченность в процесс. Если ребенок активно действует, что-то придумывает и развивает это в своей деятельности, то ее можно назвать игрой.

Другой, крайне важной, особенностью игры, по мнению Запорожца, является развитие и усвоение нравственных представлений.

В ходе некоторых игр, дети создают различные ситуации, которые, так или иначе, вызывают у них эмоциональный отклик. Запорожец выделяет в игре эту связь, благодаря которой ребенок не просто представляет и воспроизводит в своей игре разные события, действия и явления, но и эмоционально их переживает. Данный процесс напрямую связан с формированием эмоциональной регуляции.

Отыгрывая определенную роль, ребенок не просто осуществляет различные свойственные ей действия, а начинает отыгрывать эмоции, свойственные этой роли или ситуации. Такой сложный процесс реального воспроизведения, не только действий, но и эмоций, приводит к тому, что ребенок начинает, уже от своего «Я» переживать за себя или же партнера по игре. В данных процессах важна роль взрослого, который не только может создать некий сюжет, способствующий появлению различных переживаний, но и может обозначить и структурировать эмоциональный фон, связанный с игровой ситуацией. Благодаря такому направлению ребенок учится соотносить свои действия с партнером, возможными последствиями своих поступков, выходя за рамки собственных эмоций и переживаний.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что сама игра, а также многие ее аспекты, будь то сюжет, игровая роль или же игровое взаимодействие с партнером; влияют на развитие регуляции поведения ребенка, способствуя развитию самоконтроля, самоорганизации собственной деятельности, а также формируя внутренние ориентиры.

2.2 Развитие игры и ее виды

Важным вопросом в изучении детской игры является изучение различных ее разновидностей.

Вопрос классификации игры привлекает множество авторов. Некоторые исследователи придерживаются мнения, что различные формы игры с возрастом не отмирают, а видоизменяются, усложняясь и приобретая новые особенности в каждом возрасте. Однако единого мнения на этот счет в научном сообществе нет.

Ж. Пиаже, затрагивая тему детской игры, связывал разные ее типы с определенными стадиями сенсомоторного развития (Пиаже, 1969). Так, в течение первых месяцев жизни ребенка различная активность, в той или иной степени, может называться предметной игрой. В ходе таких игр ребенок познает окружающий его мир через движения и ощущения. Для такой игры характерны разные действия ребенка. Со временем игра усложняется, ребенок начинает проявлять интерес не только к своему телу, но к окружающим его предметам. Он может повторять то или иное действие, которое его радует или доставляет удовольствие. Постепенно его игры усложняются, те или иные последовательности действий дополняются или изменяются – появляется предметная игра.

Предметно-манипулятивная игра характерна для второго года жизни ребенка. Дети изучают различные предметы, что с ними можно сделать. Такая исследовательская деятельность постепенно видоизменяется и становится исследовательской игрой. Вопрос соотношения исследовательской деятельности и исследовательской игры остается открытым. Так, в ходе исследовательской

деятельности ребенка интересует сам предмет, каковы его свойства и что с ним можно сделать.

Под конец первого года начинают появляться самые простые формы символической игры. Такой вид игры предполагает некое «фантазирование», что невозможно без развития символической функции. Изначально в игре ребенок воспроизводит ранее полученный опыт, увиденные элементы поведения окружающих, игра в данном случае представляет собой подражание окружающим. Однако символические игры в этом возрасте носят индивидуальный характер и не включают в себя другого человека. Более сложные символические игры, подразумевающие не только более сложное наполнение, но и социальную составляющую, появляются в дошкольном возрасте.

В возрасте четырех лет ребенок, в своей символической игре, или как ее называют некоторые авторы, драматической, воспроизводит множество ролей, а также особенности взаимодействий между ними, вдохновляясь своим опытом. Такие игры могут нести как индивидуальный характер, когда один ребенок берет и отыгрывает сразу несколько ролей, так и кооперативный, когда в игру приглашается другой. Такая социальная форма символической игры проявляется и в младшем школьном возрасте, способствуя развитию не только базовых навыков общения и сотрудничества, но и таких функций как мышление, планирование.

В ходе развития восприятия, с одного года и до двух лет, ребенок все больше обращает внимание на свое окружающее пространство, принося разные предметы, вещи, в свою игру, иными словами, в процессе взросления, ребенок все больше децентрируется. Также важной особенностью символической игры является замещение, или деконституализация. В символической игре ребенок может использовать один предмет, вместо другого. Также со временем ребенок начинает усложнять различные элементы своих игр, совмещая их и, тем самым, придумывая нечто новое.

С двух до пяти лет идет активное развитие и усложнение символической игры, также в нее все больше привносится социальный аспект. В два года ребенка привлекает сенсорный опыт, он что-то изучает, рассматривает. Также повышается интерес к другим, игры с кем-то все больше начинают интересовать ребенка. В три года активно развивается воображение, дети больше интересуются тем, что делают окружающие и начинают их воспроизводить в той или иной степени. Также в игре участвует большее число детей. В четыре года в действиях детей в большей степени видна некая структура, план. В пять лет дети уже имеют опыт взаимодействия с различными людьми, опыт оперирования с различными вещами. Меньшая эгоцентричность способствует тому, что детям все больше становится интересно играть вместе, они охотнее взаимодействуют друг с другом, вместе создают свои игры.

Другие авторы связывают развитие игры с ее социальностью (Rubin, Coplan, 1998). В рамках данной классификации, выделяют индивидуальную игру, параллельную игру, совместную игру и кооперативную игру.

До года игра ребенка носит индивидуальный характер. Он играет сам с собой, даже если рядом есть сверстники. Годовалый ребенок может наблюдать за тем, как кто-то играет, но не присоединиться.

С двух до пяти лет для детей характерна параллельная игра. Дети чаще играют обособленно друг от друга, хотя могут играть в одну и ту же игру. Данный тип игры является естественным этапом для дальнейшего развития игры с несколькими участниками.

Постепенно ребенок начинает больше обращать внимание на тех детей, которые находятся вокруг него, но это еще не означает, что у него появилась совместная игра. Она лишь внешне может быть чем-то на нее похожей. Так, например, дети могут играть в один набор игрушек, меняться ими и иногда переговариваться. Однако данное взаимодействие не выходит на более высокий уровень создания общего сюжета или создания общей игры.

С четырех лет в поведении детей начинает проявляться уже иной уровень сотрудничества. Совместные игры направлены не только на обмен игрушками, но и на общую цель. В играх появляется уже некий план, разделение на роли.

Подводя итог, можно сделать вывод, что с возрастом внимание и интерес ребенка все больше отходит от него самого, от индивидуальной игры. Чем старше становится ребенок, тем сложнее становятся его игры, что, отчасти, связано с тем, что он с большим желанием вовлекает в них новых участников.

В старшем дошкольном возрасте игры детей приобретают все большую структурированность и четкость. Сюжет и правила становятся более оформленными, так как дети начинают уделять этим аспектам своих игр больше внимания.

Как уже говорилось выше, в младшем школьном возрасте игра все еще сохраняется, хотя встречается заметно реже. Как писал в своих работах Дж. Джонсон, символическая игра все еще привлекает детей-школьников (Джонсон, 2003), однако для их игр, по сравнению с играми младших детей, характерно лучшее построение сюжета, в силу развития организованности и произвольности, а также большее разнообразие материалов, которые в них используются.

2.3 Игра и символическая деятельность

Существуют различные точки зрения на связь игры и символической деятельности. Некоторые авторы связывали определенные стадии развития игры или ее виды с символической деятельностью, другие же наоборот, пишут о некотором общем процессе ее развития.

А.В. Запорожец считал, что в игре ребенка в той или иной степени проявляется символизм, так как ребенок замещает различные недостающие предметы или же те, которые для него в реальных условиях недоступны. Если примерно до трех лет ребенок, взаимодействуя с различными предметами, все внимание уделяет именно своим действиям, то с четырех лет он начинает привносить в свои игры сюжет, некую историю. Так, ставя кубики друг на друга,

ребенок не просто с ними взаимодействует, он строит башню или замок. Постепенно ребенок начинает придавать предметам смыслы. Благодаря этому, а также активному использованию речи для обозначения этих предметов, взаимодействия с ними, формируется внутренний план действий. Это проявляется в усложнении игры. Хаотичное, полевое поведение ребенка постепенно структурируется, так как переживания, желания, вызванные внешними обстоятельствами, начинают подчиняться внутреннему плану игры и ее правилам. Такие изменения в поведении ребенка, особенностях построения взаимоотношений с внешним миром способствуют дальнейшему развитию регуляторных процессов.

Из всех качеств и свойств личности, которые развиваются в игре, Запорожец считал наиболее значимым именно навык абстрагироваться от реального окружения, ситуации и возможность выйти за границы возможностей ребенка. Игра в сложном и развернутом виде предполагает отход от предметной стороны деятельности. Такой процесс моделирования и последующего взаимодействия с замещающими предметами, Запорожец считал важным источником появления уже дальнейших новообразований возраста.

Ж. Пиаже в своих работах рассматривал, в рамках изучения появления символической функции, развитие различных видов символического действия: игрового, речевого, изобразительного и других. Теория Пиаже посвящена процессу интеллектуального развития, с которым он связывал и символическую функцию. Интеллект, согласно Пиаже, представляет собой одну из форм адаптации человека к своему окружению. В этом участвует два процесса – аккомодация, подстройка личности к особенностям своего окружения и ассимиляция - процесс интеграции информации и опыта извне, в личный опыт развивающейся личности (Пиаже, 1998). Данные процессы периодически доминируют в личности и сменяют друг друга. Символическая функция появляется в период преобладания процесса ассимиляции, что способствует

усвоению коллективных представлений и, в дальнейшем, развитию социальной речи.

Символическая функция может быть представлена в нескольких формах, таких, как символическая игра, образное представление, рисование, имитация и образное представление.

В игре символическая функция проходит несколько этапов своего развития. Изначально символическая функция представлена в так называемых играх-упражнениях, именно в них проявляются ее предпосылки. В таких играх ребенок разделяет обозначающее и обозначаемое, игровые действия отделяются от реальных. Однако же, внешне такие игры мало чем отличаются от адаптивного поведения. Главное различие в цели самой деятельности, которая в данном случае заключается в получении удовольствия от процесса.

Следующим этапом являются символические схемы, которые заключаются в воспроизведении сенсомоторного действия, но в игровом контексте и с другими объектами. В отличие от игр-упражнений, символические схемы представляют собой реальное действие.

Постепенно у ребенка начинает проявляться уже символическая игра, в которой ребенок создает, путем переноса реальных действий на игровые предметы, особую, игровую реальность, основанную на замещающих объектах. В самой символической игре, по мнению Пиаже, не происходит усвоение социальных понятий, основная цель такой игры – развить символические формы поведения.

С возрастом, когда ребенок начинает осваивать и все ближе сталкиваться с социальными ролями, происходит постепенный спад символической игры, так как начинается все больший процесс социализации, способствующий уменьшению индивидуализации и большей объективности воспринимаемой информации.

В отечественной психологии изучение символической функции связано с идеями Л.С. Выготского.

В своих работах Выготский рассматривал такое понятие, как знак, которому присваивал значимую роль в развитии (и употреблял понятия «знак» и «символ» как полные синонимы).

В отечественной психологии способность к символизации рассматривалась как значимая основа для общего развития личности (в том числе и для развития ВПФ). Так, возможность ребенка создать и действовать в рамках мнимой ситуации (что является одним из условий осуществления сложных форм игры), подразумевает не только активное замещение одних предметов другими, но и способность следования определенным правилам, в ходе собственных взаимоотношений с окружающими – правилам, которые сам ребенок применяет к себе и которых сам старается придерживаться. Все это способствует развитию саморегуляции, мышления и пр. (Выготский, 2004).

П. Смит высказывает идею о том, что развитие символических функций у детей связано с возрастными изменениями. Символическая игра в данном случае играет значимую роль в развитии ребенка, однако в этом процессе также задействованы и другие когнитивные механизмы (Smith, 2005).

Пиаже же рассматривал появление символизма (этапы его развития в игре-упражнении, собственно символической игре и ролевой игре), как показатель перехода на новый уровень развития ребенка (Лебедева, Сергиенко, 2020).

В процессе сложной (символической) игры, ребенок действует одновременно в двух плоскостях – игровой и реальной, постоянно переходя из одной в другую, заменяя недостающие объекты другими, исходя из собственных потребностей (Короткова, 1985).

Е.А. Сергиенко в своих работах рассматривает развитие символических функций в неразрывной связи с развитием модели психического (Сергиенко, 2015).

Модель психического характеризует способность индивида воспринимать внутреннее состояния как окружающих, так и собственное; базирующееся на совокупности ментальных репрезентациях психического людей. Возможность

воспринимать и распознавать состояние собеседника является основой эффективного взаимодействия. Без понимания того, в каком состоянии находится собеседник, каковы его намерения, индивид будет видеть перед собой лишь внешнюю оболочку и не сможет выстроить с «ней» какой-либо продуктивный диалог. Иными словами, модель психического подразумевает под собой способность индивида оперировать образами конкретных состояний, настроений и поведения в целом.

Символизация также подразумевает обращение к нематериальным образам. Сама возможность к символизации дает возможность воспринимать реальность не только во внешнем, объективном плане, но и во внутреннем, через совокупности различных образов. Способность к символизации развивается в трех видах деятельности (активности) – рисовании, игре и речи. Именно в игре начинают в полной мере проявляться символические функции, так как именно благодаря им, ребенок может осуществлять активное замещение предметов, а также создавать те условия, которые могут быть ему недоступны в реальности (Королева, Уланова, 2019).

Исходя из этого, можно сделать предположение о том, что эти два феномена (символизация и модель психического), в некотором роде связаны. Символизация и модель психического через оперирование ментальными образами, репрезентациями, дают возможность не только взаимодействовать индивидам друг с другом, но и прогнозировать поведение окружающих и свое собственное.

Е.А. Сергиенко рассматривает двухуровневую концепцию развития и организации модели психического у детей. В 3-4 года уровень развития психического Сергиенко обозначает как «уровень агента», в данном возрасте дети уже могут предвосхищать поведение и события, в ходе взаимодействия с окружающими. Однако, это происходит ситуативно и без возможности как-либо влиять на ход взаимодействия. К 5-6 годам модель психического становится независимой от конкретных ситуаций, и ребенок уже имеет возможность влиять на другого, например, обманывать и пр. (Лебедева, Королева, 2018).

Результаты исследований не дают определенных данных о связи модели психического и символических функций, однако именно в дошкольном возрасте происходят наиболее важные изменения в обоих процессах.

Так, исследование, проведенное Е.И. Лебедевой и Н.А. Королевой, показывает, что между развитием модели психического и символических функций у дошкольников, есть связь. Однако, нет возможности понять особенности этой связи (Королева, Сергиенко, 2017). Согласно полученным данным, в 3-4 года, модель психического связана с развитием рисования и с тем, как дети воспринимают игру. В 5-6 лет развитие модели психического влияет на способность использовать символические средства в ходе рисования.

Так как данная работа направлена, в том числе, на изучение сюжетно-ролевой игры, стоит отдельно выделить связь модели психического и игры (символической/ролевой). Сложная игра подразумевает не только активное замещение и создание отдельной, игровой реальности, но и активное взаимодействие с другими детьми, в котором будет играть значительную роль модель психического, которая определяет успешность построения взаимоотношений между участниками (Уланова, 2015). Умение воспринимать собственное состояние (потребности, эмоции и пр.), а также состояние другого (мотивы, намерения, эмоции), позволяет детям эффективнее взаимодействовать друг с другом, а также может способствовать более высокому уровню развития самой игры.

Само по себе использование речи подразумевает оперирование знаками (универсальным из которых является слово). В речи индивид высказывает свои желания, намерения, эмоциональные состояния и пр. Так же общение позволяет получать необходимые знания об окружающих и их особенностях.

Игра (или, как ее называет Ж. Пиаже, символическая игра), подразумевающая активное использование замещения одних предметов, другими и в целом, создание «вымышленной» ситуации, является богатым источником

развития как символических функций, так и модели психического (Lillard, 1998; Lillard et al., 2013).

Для развития модели психического важными и определяющими являются внутренние представления ребенка об окружающем мире, себе (достаточно развитое самосознание), образы эмоциональных состояний, а также представлений о возможных намерениях окружающих.

2.4 Современная игра дошкольников

Современный ребенок находится в иных реалиях и обстоятельствах жизни, нежели раньше. В связи с этим, становится все актуальнее вопрос о состоянии современной игры дошкольников и ее отличии от классических представлений.

Интерес к игре ребенка до сих пор вызывает интерес у исследователей, как и вопрос о ее важности. Многие авторы, как зарубежные, так и отечественные, занимались и занимаются изучением игры.

Игра способствует развитию регуляции, в том числе волевой. Ведь игра в дошкольном возрасте дает детям возможность учиться и развиваться. Совместные игры важны для всестороннего развития личности ребенка - социального, когнитивного и эмоционального. В игре ребенок получает опыт непосредственного взаимодействия со сверстниками, учится строить с ними взаимоотношения. Зачастую совместная игра подразумевает необходимость договариваться и следовать определенным правилам, что способствует развитию произвольности (Rubin, Coplan, 1998). Помимо этого, игра способствует развитию у ребенка «децентрации», так как совместная деятельность невозможна без понимания и принятия позиции другого (Смирнова, Рябкова, 2010). Все это способствует развитию модели психического. Ведь дети, играя друг с другом, придумывая совместные сюжеты для своих игр, сталкиваются с миром других людей и учатся его воспринимать.

Смит признает важность игры, так называемой «pretend play», для общего развития ребенка. Однако, он не считает, что она является единственным

источником развития. Он признает, что в жизни каждого ребенка, могут появляться иные, возможно более значимые источники развития, такие как учеба, общение и пр. (Smith, 2005).

Смит в своих работах высказывает мысль о важности изучения именно свободной игры ребенка, которая, по его мнению, носит спонтанный характер, вызывает у ребенка удовольствие, является самомотивированной и, что наиболее важно – свободна от внешних правил, игра регулируется самими играющими.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что немаловажной и, как многие авторы полагают, одной из ключевых, особенностей игры является свобода, как внешняя, заключающаяся в независимости от различных внешних влияний, так и внутренняя – желание самого ребенка играть.

Именно в такой свободной деятельности, каковой является сюжетно-ролевая игра, проявляются и, в некоторой степени развиваются, различные стороны личности. Особенно важна именно символическая игра, в ходе которой ребенок осваивает различные социальные роли, примеряя их на себя в игре, что, в свою очередь, связано с развитием символических функций.

Современные отечественные авторы, такие как Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова и др., также занимались изучением свободной или, иначе, спонтанной игры (Рябкова, Смирнова, Шеина, 2019).

Е.О. Смирнова, как и многие авторы, придерживается идеи о важности игры для всестороннего развития личности ребенка. Именно в дошкольном возрасте, в сюжетно-ролевой игре, закладываются механизмы самоконтроля и регуляции поведения.

В качестве экспериментальной основы одного из своих исследований, Смирнова использовала эксперимент З.В. Мануйленко, проведенный в 1948 г. В этом эксперименте, проводимом вскоре после Великой Отечественной войны, детям предлагалось отыграть роль часового и стоять неподвижно как можно дольше. Результаты его показали, что длительность сохранения неподвижности в

«ролевой» ситуации существенно превышала время удержания неподвижной позы при «прямом» задании.

Смирнова в своей работе сравнивала 3 группы детей по критерию развития у них сюжетно-ролевой игры. В 1 группу вошли дети, у которых игровая деятельность была на низком уровне, их игры в большинстве случаев были представлены играми-действиями. Во 2 группу вошли дети со средним развитием игровой деятельности, у которых в игре присутствовали игры-роли. В 3 же группу входили дети, игры которых были представлены ролями-отношениями, эти дети были определены как дошкольники с высоким уровнем развития игровой деятельности.

Дети также были разделены на 3 возрастные группы: младшую (4-5 лет), старшую (5-6 лет) и подготовительную (6-7 лет).

Проводилось 2 серии экспериментов. В первой экспериментатор предлагал детям сыграть роль охранника банка, во второй – просто просил ребенка стоять неподвижно.

Сравнивались временные показатели сохранения позы у детей послевоенного поколения и современных детей. Выяснилось, что показатели произвольности современных детей оказались на порядок ниже. Даже у старших детей время сохранения позы не превышало 3-3.5 минут, что в 4 раза меньше, чем у послевоенных детей.

В экспериментах Мануйленко у детей с возрастом наблюдалась тенденция к сокращению разрыва между игровой и неигровой произвольной регуляцией поведения. Однако у современных детей такая тенденция не обнаружилась.

Современные дети не могли воссоздать игровую ситуацию и, следовательно, не принимали по-настоящему предложенную роль и не стремились выполнить просьбу взрослого о сохранении неподвижности. Роль быстро теряла для детей свою привлекательность.

Тогда экспериментатором были введены дополнительные опоры. Для усиления роли охранника банка в игру были введены «бандиты», которые ждали,

когда охранник покинет свой пост. Для усиления мотивации в неигровой ситуации экспериментатор предлагал ребенку «дать ему честное слово», что он будет стараться и простоит как можно дольше неподвижно на одном месте, после чего взрослый уже не контролировал ситуацию и делал вид, что занимался другими делами. Введенные изменения значительно повысили время сохранения позы во всех возрастных группах.

Введение дополнительных опор увеличило показатели произвольности и приблизило их к данным, полученным Мануйленко. Однако и в этих условиях результаты детей 6-7 лет значительно ниже результатов их сверстников в послевоенные годы. Эти различия свидетельствуют о снижении способности к самоконтролю и управлению своим поведением, как в игровой, так и в неигровой ситуации.

По данным Мануйленко от 4 до 7 лет способность к произвольной регуляции резко нарастала. В эксперименте это проявлялось в том, что время сохранения позы увеличивалось почти в 20 раз. У современных детей возрастная динамика практически не выражена. Таким образом, время сохранения позы 4 и 7-летних детей в игровой ситуации практически уравнивается.

Смирнова делает вывод о том, что у современных детей способность к произвольной регуляции к концу дошкольного возраста остается в зоне игры, не становится внутренним качеством личности.

Также Смирновой были проанализированы данные детей с разным уровнем развития игровой деятельности. Показатели произвольности у детей, находящихся на низком уровне развития игры, зависят от внешней ситуации и наличие контроля со стороны других людей. При отсутствии контроля, произвольность существенно снижается.

Максимальные для данной выборки показатели произвольной регуляции были зафиксированы у детей, достигших высокого уровня развития игровой деятельности, здесь сохранение позы в игре в 2 раза выше, чем вне игры (5,3 и 2,5 мин соответственно). Введение дополнительной мотивации у этих детей,

существенно повышало показатели произвольности не только в игровой, но и в неигровой ситуации.

Некоторые дети с высоким уровнем игры, дав честное слово экспериментатору, стояли неподвижно в течение 25 минут. При усилении значимости ситуации (введение «честного слова») показатели неигровой произвольности повышаются и приближаются к показателям в игре. В результате у детей с развитой формой игры можно было констатировать динамику развития произвольности, близкую к той, что наблюдалось полвека назад. При низком уровне развития игры наблюдалась противоположная картина. Здесь практически отсутствует расхождение произвольности в игре и вне игры.

Введение дополнительно мотивационных элементов (бандитов и честного слова) значительно повышает показатели произвольности в игре. Это говорит о том, что игровая деятельность этих детей требует дополнительных внешних опор, а с другой стороны - при отсутствии внешнего наблюдателя и контроля, их самоконтроль резко снижается. Смирнова считает, что это связано с тем, что у детей с низким уровнем развития игры отсутствует самостоятельность и недоразвита мотивационная сфера.

В ходе работы, Смирнова делает вывод, что ролевая игра, несмотря на возрастную динамику некоторых составляющих игры, у большинства детей, развита слабо (Рябкова, Смирнова, Шеина, 2018).

Е.Н. Лазаренко, Т.И. Патрина также исследовали особенности игры современных дошкольников. Изучая поведение детей в игре и основные ее элементы, авторы, по мимо всего прочего, приходят к выводу, что в современной игре эмоциональная сторона развита слабо. Авторы связывают это с тем, что современные дети, хоть и находятся в гораздо более насыщенном информационном поле, из которого они могут брать идеи для сюжетов своих игр; не имеют возможности в полной мере воплотить их в игре, так как сюжетно-ролевая игра, по мнению некоторых родителей, не несет пользы для развития (Лазаренко, Патрина, 2019).

И.А. Рябкова и Е.Г. Шеина, в своей работе, посвященной изучению ролевого замещения в игре современных дошкольников, высказывают идею о том, что о развитости игры, ее структуры, может свидетельствовать множественность ролей. По мнению Рябковой, наличие в игре лишь одной, пусть даже оформленной роли, является свидетельством недостаточности игры. Именно смена одной роли другой является, по мнению Рябковой, свидетельством богатого содержания и развития игры у ребенка (Рябкова, Шеина, 2021).

Н.А. Короткова высказывает идею о том, что умение играть не присуще ребенку с рождения. Он приобретает это знание в ходе взаимодействия со взрослым или же в компании более взрослых детей. Однако все большая направленность образования на приобретение академических навыков и подготовку к школе, практически исключило возможность для общения детей в разновозрастных группах. Большую часть дня в саду дети посещают различные занятия, а в недолгие перерывы общаются исключительно в рамках своей группы.

Короткова высказывает идею о том, что роль «учителя игры» для ребенка должен взять на себя взрослый, родитель или воспитатель. Однако подавляющее большинство детей дошкольного возраста посещает детский сад и проводит там большую часть дня и в основном видит перед собой педагога, а не родителя. Н.А. Короткова высказывала идею об обучении детей игре в небольших группах, совместно с педагогом. В ходе взаимодействия, взрослый передает детям основные «игровые умения», а также помогает в организации игр. Однако в ходе такого обучения игра не должна превращаться в некое подобие группового спектакля. В конечном итоге, игра должна стать самостоятельной и поддерживаться уже самими детьми (Михайленко, Короткова, 2000).

Проанализировав различные взгляды на сущность самой игры и ее роли в развитии ребенка, можно сделать вывод, что вопрос о том, как игра влияет на развитие новообразований дошкольного возраста и развитие личности ребенка вообще, остается открытым. Так как результаты исследований не дают точного

ответа и зачастую иллюстрируют противоречивые связи между развитием личности и игрой.

Также остается не до конца ясной роль регуляции в игре. Данные некоторых исследований показывают, что опыт игры оказывает влияние на процессы регуляции. Однако, не вполне ясно то, как те или иные аспекты регуляции (когнитивная, волевая и эмоциональная) проявляются в игре. Также, рассматривая исследования современной игры детей, можно сделать вывод, что она находится на достаточно низком уровне. Исходя из этого, возникает вопрос, может ли взрослый, как некая внешняя поддержка, повлиять как на развитие игры, так и на проявления регуляторных процессов в ходе игры.

2.5 Развитие регуляции поведения у детей в разных видах игр

В дошкольном возрасте дети, как правило, импульсивны, а также тяжело сопротивляются искушениям. Им сложно контролировать свои эмоции и поведение, особенно, когда они сталкиваются с требованиями или ограничениями, будь то правила поведения на учебных занятиях или в семье (Корр, 1982). Основная характеристика поведения дошкольника — произвольность, ввиду характерного для них непроизвольного поведения и эмоциональности. Каждое впечатление вызывает у ребенка живую эмоциональную реакцию (Мухина, Шалова, 2020).

С возрастом дети все больше социализируются и, благодаря этому, начинают все больше осознавать себя, свои потребности и желания - все эти факторы способствуют развитию процессов саморегуляции. Однако, если в жизни ребенка присутствуют факторы, мешающие благополучному развитию регуляции, у него могут сформироваться формы поведения, мешающие дальнейшему развитию, например, дефицит внимания или общения (Cole, Zahn-Waxler, Smith, 1994; Patterson, 1982).

Активное взаимодействие с другими детьми и взрослыми способствует благополучному развитию личности ребенка, а также тому, что ребенок сможет

организовать свое поведение и эмоциональное состояние, исходя из объективных внешних условий (Руднова, Корниенко, Гаврилова, 2024).

Именно, дошкольный возраст является важным периодом в переходе ребенка от зависимости от взрослых, как внешней опоры регуляции, к опоре на себя. Дошкольный возраст знаменуется интенсивным развитием и становлением базовых качеств личности. В этом возрасте ребенку важно научиться справляться с возникающими сложностями, которые подразумевают использование навыков регуляции. Значимой же деятельностью для этого является игра.

Условия для благополучного развития как регуляции поведения, так и личности ребенка в целом, создает игра. В игре ребенок получает возможность реализовать усвоенные им ранее навыки развить их, а также получить опыт проживания различных ситуаций. Игра, часто являясь формой деятельности, которая во многом зависит от самих детей, создает условия, в которых именно регуляция самих детей поддерживает протекающую игру, а также обуславливает ее успешность, что, тем самым, развивает сами навыки регуляции поведения.

Однако, как уже упоминалось, в современном образовании все больше времени отводится учебным занятиям, на игру у воспитанников остается крайне мало времени.

Однако, проблема изучения игры и, соответственно, изучения влияния игры на развитие регуляции, осложняется тем, что существует множество типологий игр. В некоторых странах: Канаде, Новой Зеландии, Швеции и некоторых других; в систему дошкольного образования введи игровое обучение. Игра же, в таком случае, разделяется на: свободную и под руководством взрослого (который может как активно принимать участие, так и выступать более пассивно) (Pyle, Poliszczuk, Daniels, 2018).

А. Иврэнди предлагает в качестве инструмента развития регуляции именно свободную игру. Иврэнди высказывает идею о том, что в такой игре дети сами выстраивают игру, выбирают партнеров для игры и материалы для нее. В таком случае, весь процесс зависит исключительно от степени самоконтроля

участников. Также автор делает акцент на связи уровня развития регуляции и формы самой игры. Так, в одиночных играх регуляция детей ниже, чем в групповых (Ivrendi, 2016).

Д. Вайсберг лучшим видом игры для развития регуляции считает игру под наблюдением взрослого. Взрослый помогает детям подобрать материалы для игры, а также оказывает помощь в процессе игры. Все это способствует большей успешности игры, а также более благополучному взаимодействию между детьми, так как взрослый может дать рекомендации, как можно разрешить ту или иную проблему (Weisberg et al., 2016).

Д. Уайтбред и Д. Нил анализировали связь различных видов игр с развитием отдельных навыков регуляции (Whitebread, Neale, 2017), так как в них активно задействована двигательная составляющая поведения. В таких играх важно контролировать свои действия и поведение в целом, а также следить за поведением окружающих (иногда, подстраиваясь под него). В ролевой же игре, по мнению авторов, развитие регуляции осуществляется за счет элемента творчества. Так, развитый сюжет таких игр, подразумевает активное фантазирование, добавление новых идей и пр.

Проведенное Т.А. Мухиной и А.В. Савиной исследование игры и регуляции показало значимость наличия правил в игре, присутствия победителя и проигравшего, а также поэтапности (Шалова, Савинова, 2015).

Мухина выделяет следующие особенности построения игры, важные для развития регуляции у дошкольников: возможность отыгрыша нескольких ролей, так как это дает возможность ребенку побыть в разных ситуациях, а также прочувствовать разные эмоциональные состояния, которые напрямую связаны с той или иной ролью. Также, такая множественность ролей способствует более насыщенному взаимодействию с партнерами по игре; что развивает эмпатию, а также способствует пониманию собственных эмоций.

Мухина делает акцент на том, что игру в данном случае организует взрослый.

Также Мухина отмечает важность перерывов в ходе игры. Возможность выйти из игровой ситуации и отыгрыша роли, может помочь ребенку восстановиться, выровнять эмоциональное состояние, которое может дестабилизироваться, в связи с сильными эмоциями в игре.

Подкрепление со стороны взрослого также оказывает благоприятное воздействие на развитие регуляции. Так, важно отмечать правильность действий ребенка, а также обращать его внимание на проявление эмоций в игре. Взрослый является значимой фигурой для ребенка, особенно в дошкольном возрасте, поэтому именно он способствует перениманию ребенком норм и правил поведения. Оказывая поддержку и похвалу ребенку в ходе игры, взрослый, тем самым, способствует закреплению приемлемых стратегий поведения.

Так, игра широко используется как форма обучения, однако, Н.А. Короткова, Е.О. Смирнова и др., считают, что такая игра игрой в изначальном понимании не является. «Учебная игра» лишь внешне похожа на игру, однако этот процесс лишается основных особенностей, отличающих игру от других видов деятельности – свободы и спонтанности (Смирнова, 2013).

Какое влияние сюжетные или ролевые игры оказывают на ребенка?

Д.Б. Эльконин, говоря о значимости игры, выделял процесс принятия ребенком роли. Сюжетно-ролевая игра, подразумевающая отыгрыш различных ролей в сюжете, является отражением реального мира (взрослых в том числе). Беря на себя определенную роль, ребенок обращается к реальной роли и в процессе ее игрового отыгрыша, осознает правила, особенности взаимоотношений.

В игре дети могут совершенно свободно общаться и выражать свои переживания. Именно в игре дети проигрывают полученный опыт и, одновременно с этим, получают новый. Игра, как особая форма деятельности, дает возможность ребенку реально прожить ситуацию, находясь, при этом, в ситуации безопасной, мнимой, такая свобода и ощущение безопасности,

способствуют лучшему освоению и закреплению знаний и навыков; что позволит ребенку в уже реальной ситуации действовать уверенно и успешно.

В игре ребенок использует речь, понимание состояния других, сопереживание и сострадание. Все поведение ребенка в игре, так или иначе, подчиняется регуляторным механизмам.

Наиболее значимыми аспектами регуляторных функций является: рабочая память (зрительная и слуховая), когнитивная гибкость (способность к переключению), и сдерживающий (тормозный) контроль – торможение текущего мотива, в угоду текущим требованиям (Diamond, 2013).

В ходе же игры ребенок, находящийся в той или иной роли, стремится действовать в соответствии с ее культурным образом. Это становится возможным лишь при способности сохранять концентрацию на определенном поведении, если же ребенок постоянно отвлекается, отыгрыш роли становится проблематичным, ролевая ситуация разрушается. Разумеется, ребенок не всегда дает себе в этом отчет, однако, несмотря на неосознанность регуляции, она постепенно закрепляется в поведении. Также, сам процесс игры подразумевает, что участники придерживаются неких общих правил, что также способствует развитию регуляции поведения.

Игровая деятельность способствует формированию произвольного поведения, которое, в свою очередь, является определяющим фактором готовности ребенка к школьному обучению (Zyga, 2016).

Одной из значимых сторон игры является отыгрыш детьми тех или иных ролей. Принимая на себя роль, дошкольник, следует тем правилам, которые она подразумевает. В то же время, он в любой момент может сменить ее или же полностью поменять ход игры.

Поэтому в игре задействованы все компоненты регуляции: когнитивная гибкость (переключение между ролями и выход из игровой ситуации), сдерживающий контроль (который необходим для игрового замещения, т. е.

сдерживание отношения к игровой ситуации как к ситуации реальной и действия по правилам игры), рабочая память (соблюдение правил игры).

Существующие исследования подтверждают связь регуляции поведения и уровня развития детской игры.

В исследовании П. Слот были обнаружена взаимосвязь между уровнем развития игры и когнитивной саморегуляцией (Slot et al., 2017).

Уровень развития игры рассматривался на основании: принятия роли, игрового замещения, взаимодействия с партнером.

Авторы анализировали когнитивный (планирование), поведенческий (следование правилам и договоренностям) и эмоциональный (осведомленность о собственных эмоциях) компоненты саморегуляции, которые проявлялись в ходе игры.

Чем выше был уровень развития игры, тем выше был уровень развития указанного показателя регуляторных функций.

Некоторые авторы занимались изучением связи воображения и регуляции.

Дж. Перуччи выявил, что фантазийный аспект игры (воображаемые друзья в игре и пр.) имеет тесную связь с уровнем развития сдерживающего контроля и когнитивной гибкости. Однако проявление воображения в игре было незначительно связано с показателями регуляции. Так, когнитивная составляющая фантазии имеет большую роль в развитии регуляции, нежели поведенческая (Pierucci et al., 2014).

В исследовании С. Карлсон и коллег, была показана устойчивая положительная связь саморегуляции и выполнения воображаемых действий детьми в возрасте 4 лет (Carlson, White, Davis-Unger, 2014).

Авторы предположили, что осуществление сложной развернутой игры требует определенный уровень развития регуляторных механизмов.

Однако, сама игра является, одновременно с этим, средой развития регуляции.

С.М. Карлсон и Р.Е. Уайт в своем исследовании, изучили связь принятия ребенком 5-6 лет той или иной игровой роли с успешностью реализации регуляторных функций. Так, в ходе исследования, детям предлагалось выполнить несколько заданий, направленных на изучение регуляции поведения, часть детей выполняли задание в роли самих себя, часть – в роли другого ребенка, а часть – в роли вымышленного персонажа, супер-героя и пр. (White, Carlson, 2016).

Полученные результаты показали, что более успешными были дети из группы тех, кто выполнял задания от лица воображаемого персонажа.

Карлсон и Уайт предположили, что воображаемая ситуация (например, что ненастоящий персонаж выполняет задания), способствует большей реализации регуляторных функций ребенка, нежели реальная.

Данный факт может объясняться тем, что использование игровых ролей, может повышать интерес ребенка к заданию, а также актуализирует образ поведения и, следовательно определенные правила поведения, что в свою очередь, способствует тому, что ребенок будет серьезнее относиться к выполняемой им деятельности и стимулирует проявление регуляторных функций.

Согласно идеям Л.С. Выготского, проигрывание полученного опыта и навыков в игре, подразумевает и следование определенным правилам, которые ребенок может перенести и в другие сферы деятельности (Эльконин, 1978).

А.Н. Веракса и коллеги, продолжили исследование связи ролевого отыгрыша и саморегуляции (Веракса и др., 2020).

Так, авторы предположили, что принятие детьми определенной роли, подразумевающей следование правилам, будет способствовать тому, что ребенок, взявший ее на себя, покажет лучшие показатели развития регуляторных механизмов (когнитивную гибкость и сдерживающий контроль). Авторами были проанализированы взаимосвязи принятия ребенком различных ролей (позитивный, мудрый или негативный) и успешности выполнения заданий на регуляторные функции (на когнитивную гибкость и сдерживающий контроль).

Помимо этого, авторы также предположили, что изначальный уровень развития регуляции, будет связан с влиянием роли на успешность ребенка. Так, низкий уровень регуляции, будет связан с меньшим влиянием отыгрыша роли на выполнение заданий и пр.

Выборка исследования была разделена на 4 группы. Одной предлагалось взять на себя роль положительного персонажа, другой – отрицательного (бабы Яги, Кощея), третьей – мудрого (волшебника и пр.), четвертая же группа была контрольной. Для отыгрыша ролей детям предлагались различные атрибуты и предметы. После детям предлагались различные задания, направленные на оценку регуляторных способностей.

Именно роль мудрого персонажа должна, по мнению авторов, оказать наилучшее влияние на успешность выполнения заданий на регуляторные функции.

Задания на регуляцию включали в себя: Субтест диагностического комплекса NEPSY-II «Торможение» («Inhibition»), направленный на оценку развития скорости переработки информации и торможения; методику «Сортировка карт по изменяемому признаку» («Dimensional Change Card Sort») для оценки когнитивной гибкости дошкольников; а также методику «Статуя» (NEPSY-II) направленную на диагностику поведенческого сдерживающего контроля, а также поддержания позы. Все задания проводились с детьми 3 раза с периодичностью в 2 недели.

Роли положительного и мудрого персонажа оказали значимое влияние на успешность выполнения заданий на когнитивную гибкость. Однако, такие же показатели были обнаружены и у контрольной группы, где ролей не было. Негативная же роль оказала отрицательное влияние на успешность детей. Так, при втором выполнении заданий, дети показали чуть лучший результат, однако в третьем – снова вернулись на уровень при первом выполнении.

Полученные данные не согласуются с идеями Тибодо, согласно которому, переход из игровой ситуации в реальную, сопряжен с развитием когнитивной

гибкости (Thibodeau et al., 2016). Однако однократный отыгрыш роли может попросту не давать такого развивающего эффекта.

Влияние отыгрыша мудрого персонажа на сдерживающий контроль оказалось неоднозначным. Так, уровень ошибок во 2 пробе, в момент исполнения роли, не отличался от 1, однако он значительно снизился в 3. При отыгрыше положительной роли дети значимо лучше справились во 2 раз, в 3 уровень успешности выполнения заданий был равен 1.

У детей, отыгрывающих негативного персонажа и детей из контрольной группы, число ошибок постепенно снижалось.

Исходя из этого можно сделать вывод, что роль мудрого и негативного персонажа оказали наибольшее влияние на успешность выполнения заданий на когнитивный сдерживающий контроль.

На поведенческий же контроль оказал влияние сам факт наличия роли. Предложенная методика, в отличие от других (на когнитивную гибкость и сдерживающий контроль), часто требует также контроля эмоций. Эмоциональный отклик на предложенную роль явился стимулирующим фактором регуляции эмоций и поведения.

Отдельно авторы отмечают, что изначальный уровень регуляции также оказал влияние на успешность детей. Так, дети с изначально низкой регуляцией, показали лучший эффект именно в контрольной группе, что может объясняться простой тренировкой. У детей с высоким уровнем регуляции роль помогала лучше справляться с заданиями. Такая связь подтверждает результаты других исследований, в которых доказывалась необходимость наличия достаточно высокой сформированности регуляторных процессов, для принятия ребенком роли.

В исследовании О.В. Гударевой и Е.О. Смирновой, изучалось влияние опыта игры на выполнение задания на регуляцию. Результаты показали, что дети, активно играющие в ролевые игры, лучше справляются с заданием, чем дети, имеющие недостаточный опыт игры. Авторы объясняли полученную

закономерность тем, что опыт отыгрыша игровой роли способствует опосредованной произвольности (Смирнова, Гударева, 2005).

А.Н. Веракса с коллегами (Веракса и др., 2020) показали, что роль может оказывать влияние на успешность проявления регуляции поведения. Общая окраска роли (негативная, положительная и пр.) оказывает различное влияние на поведение ребенка.

Предположение, что детям с низким уровнем регуляции роль будет мешать, подтвердилось частично и проявилось лишь в поведенческом контроле. В когнитивном же контроле, роль, наоборот, помогала.

Исходя из проанализированных исследований, можно сделать вывод, что различные виды игр, будь то сюжетно-ролевая игра или же отдельные ее элементы, игровая роль и пр., могут способствовать развитию регуляции детей. Ведь опыт игры помогает детям не только понять полученный ими опыт взаимоотношений, знания или навыки, но и опробовать их на практике в ходе игрового взаимодействия с другими детьми и, в результате, в полной мере и воспринять и ассимилировать.

Выводы по второй главе

Большинство авторов сходятся во мнении, что игра является значимой на протяжении всего дошкольного возраста. Однако вопрос о роли игры в развитии ребенка остается открытым. Некоторые авторы считали, что игра является значимой деятельностью в дошкольном возрасте, что именно в ней появляются и получают развитие основные качества и свойства личности ребенка. Другие же, признавая важность игры, отрицали ее ведущую роль в развитии, так как она протекает в мнимой реальности, в отрыве от реальных условий.

Современные исследования сюжетно-ролевой игры показывают снижение общего уровня развития игры. Наблюдается снижение значимости игры как важной формы активности для всестороннего развития детей. Проявление

основных составляющих игры (сюжета, роли, правил) в современных играх значительно снижено.

Учитывая изменения взглядов современных родителей и педагогов, на важность игры и ее месте в жизни ребенка; важно понять, как нынешние условия влияют на игру и регуляцию детей.

Глава 3. Роль контроля поведения в сюжетно-ролевой игре дошкольников

3.1 Результаты

Описание выборки

Выборка исследования включает 110 детей в возрасте от 4 до 7 лет, средний возраст – 5 лет ($M = 5,2$). Из них детей в возрасте 4 лет – 30 человек: 11 мальчиков и 19 девочек. В возрасте 5 лет – 32 чел.: 13 мальчиков и 19 девочек, в возрасте 6-7 лет – 48 чел.: 29 мальчиков и 19 девочек. Всего мальчиков – 53, девочек – 57. Все респонденты являются воспитанниками Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 1586».

Ход исследования

Для решения задач исследования был подобран диагностический комплект методик, в который вошли: Субтест «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006), Субтест «Кубики Кооса» из детского теста Векслера (Ильина, 2006), Тест «День-ночь» (Gerstadt et al., 1994), Тест детской тревожности Теммла–Дорки–Амена (Астапов, 1992), Методика «Нарисуй человека» (Ф. Гудинаф – Д. Харрис в адаптации Г.В. Бурменской), Моторные пробы (Виленская, Лебедева, 2014). Также в ходе проведения исследования использовался метод полевого невключенного наблюдения (см. Приложение 1).

В начале исследования с детьми был проведен комплект методик, направленный на изучение компонентов контроля поведения: контроля действий, эмоционального контроля, а также когнитивного.

Следующий этап включал создание игровой ситуации и анализ взаимоотношений между детьми, их поведения в игровой ситуации. Данный этап подразумевал ведение экспериментатором наблюдения за игрой детей, которое заносилось в специальный протокол наблюдения. Далее все протоколы были проанализированы экспериментатором.

Описание методик

1. Метод полевого, невключенного наблюдения (см. Приложение 1).

Объектами наблюдения выступили различные особенности их игровой деятельности, такие как: предпочитаемые игровые сценарии, выбор материала для игр, особенности игровых действий и пр. Также наблюдались особенности взаимоотношений. Весь процесс наблюдения протоколировался в бланках наблюдения.

Дети из выборки были случайно объединены в группы по 2 или 3 человека, одного возраста. Далее экспериментатор проводил с детьми небольшую беседу на тему «морские приключения» и спрашивал, знают ли дети какие-нибудь произведения, в которых герои путешествовали по морю или жили на острове. Целью беседы являлась актуализация знаний, опыта, которые могли помочь им в предстоящей игре. После беседы экспериментатор предлагал детям представить, что они оказались на необитаемом острове и попробовать это разыграть.

После этого каждой группе в отдельности был предложен различный материал для игры: фигуры людей и животных, машинки, конструкторы («Lego» и др.), наборы игрушечной посуды, игрушечные фрукты и овощи, а также так называемые «полифункциональные предметы» - отрезки тканей, ленточки и пр.

На игру детям выделялось 15 минут. В ходе игры за детьми проводилось наблюдение, все результаты которого заносятся в специальный протокол. После предложения детям игровой темы и проведения беседы, экспериментатор не вмешивался в процесс, позволяя детям самостоятельно уточнять и конкретизировать сюжет, выбирать персонажей, действия и события.

Опираясь на работы Е.О. Смирновой, И.А. Рябковой, В.С. Чернявской, О.В. Ахмадуллиной и др., был разработан протокол наблюдения за игрой детей в ходе исследования (Рябкова, Смирнова, Шеина, 2018; Чернявская, Ахмадуллина, 2016).

Протокол включал в себя различные особенности поведения ребенка в ходе игры, что давало возможность проследить уровень сформированности регуляторных механизмов конкретных детей, а также их связь с поведением; особенности взаимодействия между участниками, что давало возможность

проследить роль регуляторных механизмов в выстраивании взаимоотношений, поддержании контакта; значимые элементы сюжетно-ролевой игры, которые отражали бы роль регуляторных механизмов в развитии и особенностях построения и организации игровой деятельности.

В качестве наблюдаемых объектов были выделены следующие показатели, объединенные в группы:

1. Особенности поведения ребенка в ходе игры:

- Внимательность во время беседы с экспериментатором – степень вовлеченности в беседу со взрослым, а также активность ребенка в этом процессе.
- Частота отвлечения на постороннее окружение – степень отвлечения на что-то, не касающегося игровой ситуации и игры в целом.
- Неуклюжесть – частота проявлений неловкости, неуклюжести.
- Упорядоченность действий – степень проявления соподчиненности поведения, действий; целенаправленности.
- Импульсивность – степень проявления резкого, внезапного поведения в ходе игры.
- Самостоятельность – степень проявления независимости от взрослого или партнера, следование своим собственным задумкам, целям.
- Частота смены настроения – степень проявления разных эмоциональных состояний.
- Реакция на затруднения – степень отклика на интервенции взрослого, как на возникшие сложности.
- Реакция на неожиданность – степень отклика на интервенции взрослого, как на неожиданное вмешательство.

2. Особенности взаимоотношений с партнером(ами):

- Частота проявлений позитивных эмоций – степень проявлений положительных эмоций, в ходе взаимодействия с партнером по игре.
- Частота проявлений негативных эмоций – степень проявлений негативных эмоций, в ходе взаимодействия с партнером по игре.
- Агрессивность – частота проявлений агрессивного поведения, как вербально, так и невербально.
- Конфликтность – частота возникновения споров, конфликтов между детьми.
- Отстраненность – частота проявления желания играть в одиночестве.

3. Характеристики игры:

- Инициативность во время подготовки к игре – насколько активно ребенок выбирал и отбирал игрушки/материалы для игры.
- Развитие сюжета – степень привнесения детьми в сюжет игры чего-то нового, развитие событий.
- Соответствие действий своей роли – степень того, как часто ребенок действовал так, как выбранный им для отыгрыша персонаж.
- Степень использования атрибутов роли – частота использования различных визуальных маркеров роли.
- Называние себя/партнера в соответствии с ролью – частота использования детьми ролевого переименования.
- Ролевые действия – частота проявления детьми поведения, соответствующего конкретной роли.
- Ролевая речь - частота использования детьми высказываний, соответствующих их роли.
- Частота выпадения из роли – как часто ребенок резко выпадал из отыгрыша своей роли и переключался на что-то другое.

- Соблюдение правил игры – степень соблюдения детьми собственных договоренностей.
- Нарушения правил игры – дополнительный критерий, отражающих частоту нарушения детьми своих договоренностей.

4. Взаимоотношения со взрослым:

- Просьба помощи с организацией игры – просьбы, касающиеся того, как правильно что-то сделать в игре.
- Просьба помощи с ролью – просьбы, касающиеся того, как правильно отыгрывать ту или иную роль (как выглядеть, как говорить и что делать)
- Привлечение внимания – частота обращения ко взрослому по несущественным вопросам.
- Общее количество обращений ко взрослому – суммарный показатель того, как часто дети взаимодействуют со взрослым.

5. Способ решения конфликтных ситуаций:

- Соперничество
- Приспособление
- Уклонение
- Компромисс

6. Стил ь отношений с партнером:

- предпочтение быть лидером – частота проявлений лидерской позиции в общении с партнером.
- предпочтение подчиняется – частота проявлений ведомой позиции в общении с партнером.

Степень выраженности каждого из объектов, авторами оценивалась по пятибалльной шкале, в зависимости от частоты или степени проявления:

- 0 – данный объект наблюдения не проявляется;
- 1 – единичные проявления;
- 2- редкие проявления;

- 3 – частные проявления;
- 4 – постоянное проявление.

Для некоторых объектов наблюдения обозначения использовались иные формулировки степени выраженности (Пример: развитие сюжета оценивалось по шкалам: 0 – отсутствует, 1 – низкое, 2 – среднее, 3 – высокое, 4 – крайне высокое).

В ходе игры экспериментатор озвучивал три высказывания, которые касались сюжета игры: на острове начинается дождь; становится холодно; герои проголодались.

Все полученные результаты были обработаны с помощью пакета статистических программ SPSS for Windows, Standard Version 22.0. Также были использованы непараметрические критерии оценки достоверных различий между связанными и несвязанными выборками (критерии Т-Вилкоксона, Краскела-Уоллиса) и др.

2. Субтест «Словарный» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).

Целью субтеста является изучение интеллектуальных способностей, а именно, вербального интеллекта, детей дошкольного возраста от 4 до 6,5 лет.

Субтест включает в себя 23 слова, ребенка просят сказать, что обозначает каждое из них. В зависимости от полноты ответа, засчитывается определенное количество баллов. Все баллы заносятся в специальных бланк.

3. Субтест «Кубики Кооса» из детского теста Векслера (Ильина, 2006).

Цель данного субтеста – изучение уровня невербального интеллекта детей в возрасте от 4 до 6,5 лет.

Субтест состоит из 14 заданий, в которых респондента просят сложить узоры из кубиков так, как показано на карточке или по образцу, который сложил экспериментатор. Задания имеют разный уровень сложности, возрастающий по мере предъявления новых заданий. В зависимости от времени выполнения задания и количества попыток, присваивается определенное количество баллов. Все полученные баллы вносятся в специальный бланк.

4. Методика «Нарисуй человека» (Бурменская, 2003)

Данная методика направлена на исследование уровня интеллектуального развития детей в возрасте от 3 до 15 лет.

Респонденту предлагается простым карандашом нарисовать человека, отдельно отмечается, что желательно быть внимательным к рисунку. Затем экспериментатор оценивает получившийся рисунок по различным признакам, связанными с представлением ребенка о том, как должен выглядеть человек, с расположением отдельных элементов рисунка, а также с общим уровнем выполнения рисунка (нажимом, особенностями линий рисунка и пр). Каждый присутствующий признак перекодируется в баллы, и они заносятся в бланк, далее сырые баллы переводятся в стандартные. В зависимости от полученной суммы баллов, оценивается общий показатель развития невербального интеллекта.

5. Тест «День-ночь» (Gerstadt, Hong, Diamond, 1994)

Целью теста является изучение контроля импульсивных побуждений.

Стимульный материал включает два набора карт - один для состояния «солнце-луна» и один набор для контрольного состояния. В каждом наборе 2 тренировочные и 16 тестовые карты (36 всего: 9 – луна, 9 – солнце; 9 – крестик, 9 – шахматы). Лицевая сторона половины карточек для эксперимента - черная с луной и звездами. Лицевая сторона других для эксперимента - белая с ярко-желтым солнцем. Передняя часть половины карт для контрольного состояния - красно -синий шахматный узор.

Передняя часть других контрольных карт - синий фон с двумя красными закорючками, образующими крестик.

Экспериментатор показывает респонденту черную карточку с луной и звездами (или одну из контрольных карт) и сообщает: «Когда ты увидишь эту карточку, я хочу, чтобы ты сказал «день»».

Затем экспериментатор показывает белую карточку с солнцем (или другую контрольную карточку): «Когда ты увидишь эту карточку, я хочу, чтобы ты сказал «ночь»».

Показателем является процент неправильных ответов.

6. Моторные пробы (Виленская, Лебедева, 2014)

Данная методика направлена на оценку состояния общей моторики.

Методика состоит из нескольких двигательных упражнений, каждое из которых сначала показывает экспериментатор, затем их просят воспроизвести респондента. Оценивается качество выполнения движений, координация. Результатом является % правильно выполненных проб.

Для оценки контроля действий детей 4 лет использовались следующие пробы:

1. Имитация движения рук. Все упражнения делались обеими руками одновременно: сделать колечки из большого и указательного пальца; взяться за мочки ушей; нарисовать в воздухе круги указательными пальцами.
2. Запоминание последовательности действий: положить руки на стол, правой рукой дотронуться до носа, хлопнуть в ладоши.
3. Имитация горизонтальных и вертикальных линий.
4. Копирование, на бумаге, круга.
5. Копирование, на бумаге, знака «плюс».
6. Копирование, на бумаге, квадрата.
7. Имитация поз: встать, правая нога перед левой, руки в стороны; ноги на ширине плеч, руки на поясе, повернуть корпус вправо; наклониться в сторону, подняв одну руку вверх. Каждую позу экспериментатор показывал 1 раз.
8. Проход на цыпочках 2-3 метра.
9. Остановиться на полном бегу.
10. Простоять 4 секунды на левой ноге.
11. Простоять 4 секунды на правой ноге.

Для тестирования детей 5 и 6/7 лет использовались следующие пробы:

1. Последовательность хлопков ладонями (Правой илевой) по столу: П-П-Л-ОБЕ-Л-П-П. Экспериментатор показывал движения 3 раза, в случае неудачи — повторял только первые 4 движения.

2. Реципрокные движения рук: левая рука — кулак, правая — ладонь, затем наоборот. Экспериментатор показывал движения 3 раза, ребенок должен был повторить 5-7 раз.

3. Последовательное прикосновение большим пальцем руки ко всем остальным пальцам на руке — правой илевой рукой.

4. «Ладонь-Кулак-Ребро» - Экспериментатор показывал движения 3 раза, ребенок должен повторить 5-7 раз.

5. Улыбнуться — вытянуть губы трубочкой. Вытянуть губы трубочкой — зажмурить глаза.

6. Прыгать на одной ноге туда и обратно 1,5-2 м (левой илевой)

7. Прямая нога на пятке — на носочке — сгибается в колене. Экспериментатор показывал движения 1 раз, при необходимости повторял. Упражнение выполнялось как правой, так илевой ногой.

8. Наклонить и поднять голову — руки вверх — опустить через стороны. Экспериментатор показывал движения 1 раз, при необходимости их повторял.

7. Тест детской тревожности Теммла–Дорки–Амена (Астапов, 1992)

Данная методика направлена на исследование тревожности детей в возрасте от 4 до 7 лет, по отношению к типичным жизненным ситуациям общения с окружающими.

Методика состоит из 14 изображений, каждое из которых представляет ту или иную ситуацию из жизни ребенка. Под каждым изображением представлено два выражения лица одного из персонажей: веселое и грустное. Каждое изображение представлено в двух вариантах, в зависимости от пола респондента. Рисунки предъявляются в определенном порядке один за другим. Ребенка просят

подумать, какое выражение будет у мальчика (если респондент мальчик) или у девочки (если респондент – девочка) – веселое или грустное.

Каждый ответ фиксируется в бланке и затем, на основе соотношения негативных и позитивных выборов, подсчитывается общий уровень тревожности ребенка, выражающийся в проценте выборов «грустного лица».

8. Экспертная оценка эмоционального контроля по рисунку человека

Данная методика направлена на оценку уровня эмоционального контроля, по рисунку человека (см. Приложение 2). Рисунок оценивается по шести критериям, по шкале от -3 до 3:

1. Большое количество деталей;
2. Использование цвета;
3. Характер линий;
4. Наличие штриховки;
5. Наличие\отсутствие существенных деталей в изображении человека;
6. Наличие\отсутствие исправлений.

Далее, полученные баллы суммируются и полученное значение является числовым уровнем эмоционального контроля.

Выбор методик Субтест «Словарный», Субтест «Кубики Кооса» из детского теста Векслера, а также методика «Рисунок человека» в качестве показателей контроля поведения (когнитивного контроля) обосновывается тем, что субтест «Словарный» выявляет способность детей к регуляции речи. Субтест «Кубики Кооса» и «Рисунок человека» же показывает способность ребенка действовать в соответствии с образцом, а также корректировать результаты своей деятельности, что является, по сути, одной из функций именно когнитивного контроля.

Методика «День-ночь» была выбрана в качестве показателя контроля действий, так как она направлена на изучение тормозного контроля, который, в свою очередь, является проявлением контроля действий. Данная методика была

представлена и успешно использована в исследовании Ш. Л. Герштадт, Юн Чжу Хонг и А. Даймонд (Gerstadt, Hong, Diamond, 1994).

Моторные пробы также были выбраны в качестве показателя контроля действий, так как они отражает способность ребенка к произвольной координации собственных движений, а также возможность их коррекции.

«Тест тревожности», показывающий общий индекс тревожности ребенка, а также Экспертная оценка эмоционального контроля по рисунку человека, могут отражать способность ребенка к совладанию с собственными эмоциями, что отражает одну из функций эмоционального контроля.

3.1.1 Возрастные и половые особенности развития контроля поведения

Анализ работ, посвященных изучению взаимосвязи регуляторных механизмов и игры, показал, что между ними есть определенная связь. Так, исследования Вераксы и коллег выявили положительное влияние игровой роли на регуляцию детей дошкольного возраста (Веракса и др., 2020). М. Мур и С. Рус, изучая саморегуляцию детей, пришли к выводу, что яркие сложные сюжеты в играх способствуют развитию регуляторных процессов (Moore, Russ, 2008).

Однако для более полного понимания как особенностей развития регуляторных процессов в дошкольном возрасте, так и взаимосвязи игры и регуляции, важно изучить то, как регуляция проявляется в полноценной игре, а не в отдельных ее элементах.

Опираясь на интегративный конструкт регуляции – контроль поведения, который объединяет все аспекты регуляции в единую систему и наблюдая за протеканием сюжетно-ролевой игры дошкольников, включающую в себя сюжет, роль, а также взаимодействие детей; можно изучить, как проявляется регуляция в наиболее естественных условиях. Так как именно игра является той деятельностью, которая развивается благодаря самому ребенку.

Для проверки предположения о связи развития компонентов контроля поведения с возрастом, показатели развития трех компонентов контроля

поведения у детей из возрастных групп (4, 5 и 6-7 лет), были попарно сравнены между собой. В таблицах №1, №2 и №3 и далее: Уровень развития моторики – проценты правильно выполненных заданий, Уровень развития контроля Импульсивности – процент правильных ответов, Уровень тревожности – степень выраженности тревожности, Эмоциональный контроль – сумма баллов, Уровень развития Вербального интеллекта – сумма баллов по субтесту «Словарный» Детского теста Векслера, Уровень развития Невербального интеллекта – сумма баллов по методике «Рисунок человека», Уровень развития Невербального интеллекта (КК) - сумма баллов по субтесту «Кубики Кооса» Детского теста Векслера.

Статистическая обработка результатов проводилась по критерию Манна-Уитни. Результаты представлены в таблицах 1, 2 и 3.

Таблица 1. Сравнение показателей развития составляющих контроля поведения детей 4 и 5 лет

Показатели развития компонентов Контроля поведения	Достоверность различий по критерию Манна-Уитни		
	Средние значения		Значимость различий
	4 года М	5 лет М	
Уровень развития моторики	76,7	85,4	0,000**
Уровень развития контроля Импульсивности	76	81	0,035*
Уровень Тревожности	32,7	36	0,035*
Эмоциональный контроль	1,5	4,9	0,017*
Уровень развития Вербального интеллекта	18	22,8	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта	14,4	21	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	13,2	19,3	0,000**

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

Таблица 2. Сравнение показателей развития составляющих контроля поведения детей 5 и 6/7 лет

Показатели развития компонентов Контроля поведения	Достоверность различий по критерию Манна-Уитни		
	Средние значения		Значимость различий
	5 лет	6-7 лет	
Уровень развития моторики	85,4	88,7	0,024**
Уровень развития контроля Импульсивности	81	86,3	0,033*
Уровень Тревожности	36	34,2	0,558
Эмоциональный контроль	4,9	4,2	0,538
Уровень развития Вербального интеллекта	22,8	25,7	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта	21	25,1	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	19,3	22,2	0,000**

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

** - различия значимы при $p \leq 0,05$

Таблица 3. Сравнение показателей развития составляющих контроля поведения детей 4 и 6/7 лет

Показатели развития компонентов Контроля поведения	Достоверность различий по критерию Манна-Уитни		
	Средние значения		Значимость различий
	4 года	6-7 лет	
Уровень развития моторики	76,7	88,7	0,000**
Уровень развития контроля Импульсивности	76	86,3	0,000**
Уровень Тревожности	32,7	34,2	0,090
Эмоциональный контроль	1,5	4,2	0,088
Уровень развития Вербального интеллекта	18	25,7	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта	14,4	25,1	0,000**
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	13,2	22,2	0,000**

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

Попарное сравнение показателей каждой из возрастных групп выявили значимые различия по показателю развития Контроля действий: по уровню

развития моторики. По уровню контроля импульсивности значимые различия также были выявлены лишь между всеми возрастными группами. Данные показывают, что у детей, по мере взросления, наблюдается развитие навыков соотносить свое поведение с правилом и давать ту реакцию, которая соответствует текущим условиям. Полученные данные согласуются с представлениями о закономерностях развития контроля действий в данном возрасте (Сергиенко, Виленская, 2021).

Дети 4 лет в меньшей степени, чем дети 5 лет, могли координировать свои движения и соотносить их с показанным образцом, чаще сбиваясь и не пытаясь себя поправить. В 5 лет наблюдается совсем иное поведение, дети более внимательны к своим движениям, стараются выполнять их в соответствии с образцом, а в случае ошибок, поправляют себя. В 6-7 лет наблюдается такое же поведение.

Сравнение показателей развития Когнитивного компонента контроля поведения каждой из возрастных групп выявило значимые различия между ними. Данные показывают, что по всем показателям наблюдается значительный разрыв между детьми 4 и 5 лет по двум показателям развития Невербального интеллекта (субтест «Кубики Кооса» и тест «Рисунок человека»).

Так, детям 4 лет было сложно оперировать материалом в задачах субтеста «Кубики Кооса», они не соотносили свои результаты с образцом и не замечали тех или иных несоответствий. В 5 лет наблюдается резкий скачок в способностях детей выстраивать нужные образцы. Дети с большим успехом оперировали материалом, соотносили свои промежуточные результаты с образцом, а также активно изменяли его, в случае несоответствия. В 6-7 лет данная тенденция только укреплялась. Обнаруженные закономерности согласуются с результатами работы Виленской Г.А. и Лебедевой Е. И., которые выявили значимость уровня развития интеллекта (в большей степени вербального) для развития понимания неверного мнения, сопоставления результатов своей деятельности с другими и

пр., что является составляющей модели психического (Виленская, Лебедева, 2014).

В методике рисунок человека (Невербальный показатель развития интеллекта), дети 4 лет проявляли похожее поведение. Они выполняли рисунок, исходя из собственных задумок, которые зачастую не соответствовали образу «обычного человека». Большая часть детей 5 лет изначально выполняли задание, исходя из условий - нарисовать обычного человека. Они внимательнее относились к своему рисунку, дополняя или исправляя его в случае, если замечали, что чего-то не хватает или если, допустили ошибку. В 6-7 лет наблюдается та же тенденция у детей.

Все это может говорить о скачке в способностях анализировать свое поведение и его результат, а также умения соотнести его с «эталоном» и внести корректировки.

Сравнение показателей развития Эмоционального компонента контроля поведения показали значимые различия между группами детей 4 и 5 лет. Данные могут говорить о том, что дети 5 лет в большей степени могут контролировать свои эмоции, воспринимать их, а также воспринимать эмоциональное состояние окружающих.

Также, для изучения половых различий в развитии компонентов контроля поведения, было проведено сравнение показателей развития контроля поведения между группой мальчиков и группой девочек. Статистическая обработка результатов проводилась по критерию Манна-Уитни. Анализ полученных результатов выявил значимые различия по показателю методики субтест «Словарный» ($p=0,038$). Так, вербальная составляющая когнитивного контроля у девочек ($M=24$), выше, чем у мальчиков ($M=22$). По остальным показателям значимых различий выявлено не было.

3.1.2 Взаимосвязь контроля поведения и сюжетно-ролевой игры

С целью изучения связи особенностей развития различных компонентов контроля поведения и ролевой игры дошкольников, был проведен корреляционный анализ особенностей поведения детей в ходе игры и показателей развития компонентов контроля поведения. Анализ проводился с использованием непараметрического критерия Спирмена.

Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4. Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей в игре со структурированными условиями

Показатели Компонентов контроля поведения	Особенности поведения в тематической игре	
Уровень развития Вербального интеллекта (Когнитивный контроль)	Возраст	0,790**
	Внимание при беседе	0,312**
	Инициатива при подготовке	0,215*
	Соблюдение правил	0,473**
	Нарушение правил	-0,544**
	Соответствие действий роли	0,543**
	Называние себя/партнера в соответствии с ролью	0,200*
	Ролевые действия	0,517**
	Ролевая речь	0,449**
	Развитие сюжета	0,598**
	Частота смены настроения	-0,331*
	Реакция на затруднения	0,190*
	Частота отвлечения на постороннее	-0,518**
	Упорядоченность	0,469**

	Импульсивность	-0,354**
	Помощь с организацией игры	0,224*
	Привлечение внимания	-0,255**
	Приспособление	-0,191*
	Самостоятельность	0,267**
Уровень развития Невербального интеллекта (Когнитивный контроль)	Возраст	0,641**
	Внимание при беседе	0,427**
	Инициативность при подготовке к игре	0,303**
	Соблюдение правил	0,349**
	Нарушение правил	-0,427**
	Соответствие действий роли	0,359**
	Называние в соответствии с ролью	0,231*
	Ролевые действия	0,407**
	Ролевая речь	0,292**
	Выпадение из роли	-0,521**
	Развитие сюжета	0,525**
	Частота смены настроения	-0,366**
	Реакции на затруднения	0,197*
	Реакции на неожиданность	0,231*
	Частота отвлечения на поле	-0,429**
	Упорядоченность действий	0,489**
Уровень развития Невербального интеллекта (Кубики Кооса) (Когнитивный контроль)	Импульсивность	-0,404**
	Привлечение внимания	-0,331**
	Импульсивность	-0,360**
	Возраст	0,672**
	Внимание при беседе	0,342**
	Соблюдение правил	0,443**
	Нарушение правил	-0,582**
	Соответствие действий роли	0,506**
	Использование атрибутики	0,227*
	Называние себя в соответствии с ролью	0,237*
	Ролевые действия	0,513**
	Ролевая речь	0,440**
	Выпадение из роли	-0,679**
	Развитие сюжета	0,640**
	Частота смены настроения	-0,455**
	Реакции на затруднения	0,244*
Реакция на неожиданность	0,275**	
Частота отвлечения на поле	-0,473**	
Упорядоченность действий	0,443**	

	Импульсивность	-0,390**
	Привлечение внимания	-0,332**
	Импульсивность	-0,421**
Уровень развития Моторики (Контроль Действий)	Возраст	0,630**
	Внимание при беседе	0,417**
	Инициативность при подготовке	0,231*
	Соблюдение правил	0,366**
	Нарушение правил	-0,422**
	Соответствие действий роли	0,384**
	Рольевые действия	0,469**
	Рольевая речь	0,370**
	Выпадение из роли	-0,409**
	Развитие сюжета	0,401**
	Частота смены настроения	-0,312**
	Реакции на затруднения	0,214*
	Частота отвлечения на поле	-0,395**
	Упорядоченность действий	0,424**
	Импульсивность	-0,276**
Помощь с организацией игры	0,210*	
Контроль Импульсивности (Контроль действий)	Возраст	0,369**
	Внимание при беседе	0,364**
	Инициативность при подготовке к игре	0,294**
	Соблюдение правил	0,227*
	Нарушение правил	-0,259**
	Соответствие действий роли	0,296**
	Называние себя в соответствии с ролью	0,234*
	Рольевые действия	0,249**
	Рольевая речь	0,307**
	Выпадение из роли	-0,244**
	Развитие сюжета	0,305**
	Частота смены настроения	-0,239*
	Частота отвлечения на поле	-0,216*
	Упорядоченность действий	0,387**
	Импульсивность	-0,244*
Отстраненность	0,221*	
Помощь с организацией игры	0,343**	
Уровень Тревожности (Эмоциональный контроль)	Отстраненность	0,213*

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

Полученные результаты могут говорить о том, что особенности поведения детей в ходе игры связаны с показателями развития Когнитивного компонента контроля поведения.

В ходе анализа полученных данных, были выявлены связи между уровнем развития Вербального интеллекта, как показателя вербальной составляющей Когнитивного контроля, и поведением детей, а также сюжетно-ролевыми аспектами игры. Так, вербальный интеллект у детей связан с интересом, который они проявляли при подготовке к игре (подбирали игрушки и другие материалы для нее, обсуждали с партнером, как играть и пр.). Помимо этого, была выявлена связь с ролевой составляющей их игр: с поведением, соответствующим тем ролям, которые они отыгрывали в своих играх, а также с использованием различных высказываний, соответствующих конкретной роли, с присутствием вербальных маркеров ролей (дети называли себя, а также обращались к партнеру, согласно ролевому имени). Связь также была выявлена с соблюдением детьми правил, которые сами могли формулировать, в ходе взаимодействия с партнером. Помимо этого, вербальный интеллект связан с развитием сюжета игр; отрицательно, с нарушением договоренностей между детьми, а также выпадением из отыгрыша той или иной роли.

Помимо этого, показатель вербального интеллекта был связан с тем, как дети реагировали на затруднения, которые вводил в игру экспериментатор (своими интервенциями). Так, дети обращали внимание на изменения на их «острове» и начинали действовать, в соответствии с меняющимися игровыми условиями. Данная связь, в свою очередь, также способствовала развитию сюжета.

Также были обнаружены связи вербальной составляющей Когнитивного контроля с особенностями поведения детей в ходе игры. Уровень вербального интеллекта связан с упорядоченностью поведения детей, снижением спонтанности, отвлечением на что-то постороннее. Связь была выявлена также с самостоятельностью, привнесением в игру своих собственных идей.

Помимо этого, вербальный интеллект был связан с особенностью реакции детей на экспериментатора: со стремлением активнее вовлечь взрослого в ход игры, прося помочь им с тем, как организовать тот или иной момент в игре (как можно добыть еду на острове, из чего развести костер и пр.). В то же время, дети не стремились просто привлечь к себе внимание, прося посмотреть на их игру.

Вербальная составляющая Когнитивного контроля также связана с особенностью поведения в конфликте. Так, показатель Вербального интеллекта связан с приспособлением к партнеру, в ходе возможных затруднений или конфликтов.

Вербальный интеллект также связан с эмоциональным аспектом поведения детей в ходе игры.

Были обнаружены связи с таким показателем развития Когнитивного компонента контроля поведения, как уровень развития Невербального интеллекта.

Дети проявляли интерес во время беседы с экспериментатором. Когнитивный контроль также был связан с особенностями сюжетно-ролевой игры (ролевой составляющей: Соответствие действий роли, Ролевые действия, Ролевая речь, Выпадение из роли; и структурой составляющей: Соблюдение правил, Нарушение правил). Со способностью детей анализировать свое поведение, упорядочивать его, а также соотносить с возможной моделью поведения, связана частота выпадения из отыгрыша своей роли, ее представлением в игре (посредством использования ролевой речи, использования вербальных маркеров роли, а также различных характерных для роли действий). Так, ребенок, отыгрывающий роль пирата, действовал так, как пират, искал сокровища или с кем-то сражался, сопровождая все это свойственными роли пирата репликами.

Также Невербальный интеллект связан с реакцией детей на интервенции экспериментатора, общим эмоциональным фоном.

Похожие связи были обнаружены между другим показателем развития Когнитивного компонента контроля поведения (уровнем развития Невербального

интеллекта в субтесте «Кубики Кооса»). Он также был связан с особенностями сюжетно-ролевой игры (ролевой составляющей: Соответствие действий роли, Ролевые действия, Ролевая речь, Выпадение из роли, а также Называние себя в соответствии с ролью; и структурой составляющей: Соблюдение правил, Нарушение правил). Например, ребенок, отыгрывающий капитана баркаса, просил называть себя капитаном, а также сам мог обозначить себя в игре как капитан баркаса. Помимо этого, дети выделяли свою роль, посредством атрибутики. Ребенок, отыгрывающий пирата, брал импровизированную «саблю» и пистолет, а повар – импровизированный половник и фартук. Все это также связано с активным развитием сюжета игры, привнесением в него новых деталей и событий, а также большей концентрацией детей на процессе, выражающейся в редком нарушении своих собственных договоренностей, а также редком выпадении из отыгрываемой роли.

Показатели субтеста «Кубики Кооса» также связаны с особенностями поведения детей в ходе игры: упорядоченность, импульсивностью и хаотичностью. Помимо этого, связи были обнаружены с интересом во время беседы с экспериментатором. Многие дети сразу начинали целенаправленно подбирать материалы для конкретных задумок и достижения определенной цели. Так, ребенок, который решил построить шалаш, сразу начинал искать что-то подходящее для него, не отвлекаясь на что-то другое. Помимо этого, дети давали яркий эмоциональный отклик на высказывания экспериментатора, относительно событий на их острове, а также реже проявляли резкую смену настроения.

Также были обнаружены значимые связи между показателями развития Контроля действий и некоторыми особенностями игры детей и их поведения. Анализ показал, что уровень выполнения Моторных проб связан в большей степени с различными аспектами сюжетно-ролевой игры (ролевой составляющей: соответствие действий роли, Ролевые действия, Ролевая речь, Выпадение из роли; структурой составляющей: Соблюдение правил, Нарушение правил), а также с вовлеченностью детей в подготовку к игре. Способность детей контролировать

свои действия и в целом поведение, связана с отыгрышем той или иной роли, которую они на себя брали в ходе игры. Также она связана с поддержанием различных договоренностей и правил, которые они могли формулировать вместе со своим партнером по игре. Также показатели невербального интеллекта были связаны с развитием сюжета игры.

Помимо этого, связи были обнаружены с особенностями поведения в ходе игры: активностью в ответ на интервенции экспериментатора, отвлечением на что-то постороннее, вниманием и концентрацией во время беседы с экспериментатором. Также была обнаружена связь с упорядоченностью действий. В поведении детей наблюдалась некая стратегия, направленная на достижение определенной цели. В то время как импульсивность, встречалась реже.

Уровень развития Моторики, как показателя контроля действий, связан с эмоциональной стороной поведения детей в игре. Так, способность контролировать и координировать свое поведение, связана со сменой настроения (от хорошего, к плохому и наоборот), а также, реакцией на комментарии экспериментатора (о трех изменениях на «острове»). Так, дети давали эмоциональный отклик, когда слышали, что на их «острове» что-то происходит и начинали что-то предпринимать.

Необычная связь была обнаружена между уровнем развития Моторики и такими аспектами коммуникации, как склонность к подчинению во взаимоотношениях с партнером по игре и приспособлением, что может отражать общую способность ребенка к, поддержанию более высокого и структурированного уровня игры, что приводит к поведению, связанному с отказом от конфронтации.

Анализ полученных результатов показал, что контроль Импульсивности, как один из показателей развития контроля действий, также связан, в большей степени, с различными аспектами сюжетно-ролевой игры (ролевой составляющей: Ролевые действия, Ролевая речь, Выпадение из роли; и структурой составляющей: Соблюдение правил, Нарушение правил, Развитие сюжета). Так, дети, которые

могли сосредоточиться на отыгрыше определенной роли, не отвлекались на что-то и резко выпадали из нее, начиная делать что-то, совсем другое. Также они использовали в ходе игры различные реплики или фразы, которые исходили из той или иной роли, чаще действовали, в соответствии с ней. Также в игре присутствовали вербальные обозначения ролей. Например, если ребенок отыгрывал роль капитана корабля, то он комментировал что-то по ходу игры, исходя именно из роли капитана. Помимо этого, контроль импульсивных, сиюминутных желаний, связан с развитием сюжета самой игры и нарушением правил, которые могли формировать дети в ходе игры.

Также контроль импульсивности был связан с такими эмоциональными особенностями поведения детей, как отстраненность и частота смены настроения. Так, некоторые дети проявляли некую отстраненность от своего партнера по игре, не сразу вступая с ним в контакт и занимаясь чем-то, отдельно от него. Также способность контролировать свои импульсивные побуждения, связана со стабильностью в эмоциональном фоне.

Помимо этого, дети проявляли упорядоченность в своем поведении, часто выстраивая некий план действий (что нужно построить и какие нужно найти предметы для осуществления той или иной задумки), реже отвлекались на что-то, не относящееся к игре. Это, в свою очередь, связано с импульсивностью и хаотичностью в поведении. Все это также способствовало тому, что дети обращались к экспериментатору за помощью, касающейся организационных моментов игры (как лучше что-то построить, что лучше сделать в той или иной трудной ситуации).

В наименьшей степени сюжетно-ролевая игра и поведение детей были связаны с показателями развития Эмоционального контроля. В ходе анализа полученных данных была выявлена только положительная связь между уровнем тревожности и степенью проявления отстраненности.

3.1.3 Контроль поведения в спонтанной игре и в игре со структурированными условиями современных дошкольников

Для большего понимания связи контроля поведения и сюжетно-ролевой игры было проведено исследование свободной игры (Виленская, Достанов, 2024). В исследовании использовался такой же набор методик и схожий протокол наблюдения.

Значимым отличием исследования являлось то, что ход игры детей был абсолютно свободным, без каких-либо интервенций из вне. Тем самым данное исследование позволило бы изучить проявление компонентов контроля поведения в игре, где дети не сталкиваются с какими-либо заранее заданными рамками и сложностями.

Целью исследования было изучение особенностей проявления компонентов контроля поведения в свободной игре современных детей дошкольного возраста.

Выборка исследования составила 35 детей в возрасте от 4 до 7 лет, средний возраст – 5 лет ($M_e = 5,02$). Из них мальчиков – 15, девочек – 20. Детей в возрасте 4 лет – 12 человек, в возрасте 5 лет – 10 человек, в возрасте 6 лет – 13 человек.

В начале исследования с детьми был проведен комплект методик, направленный на исследования компонентов контроля поведения.

Далее дети случайным образом объединялись в группы (по 2 или 3 человека) и приглашались в помещение, в котором находились различные игрушки и игровые материалы (отрезки тканей, палочки и др.). Далее, экспериментатор знакомил детей с тем, что есть в помещении, а затем предлагал детям поиграть в течение 20 минут. Отдельно отмечалось, что дети могут играть во что захотят.

После был проведен корреляционный анализ особенностей поведения детей в ходе игры и показателей развития компонентов контроля поведения. Анализ проводился с использованием непараметрического критерия Спирмена.

Полученные данные показаны на рисунке 1.

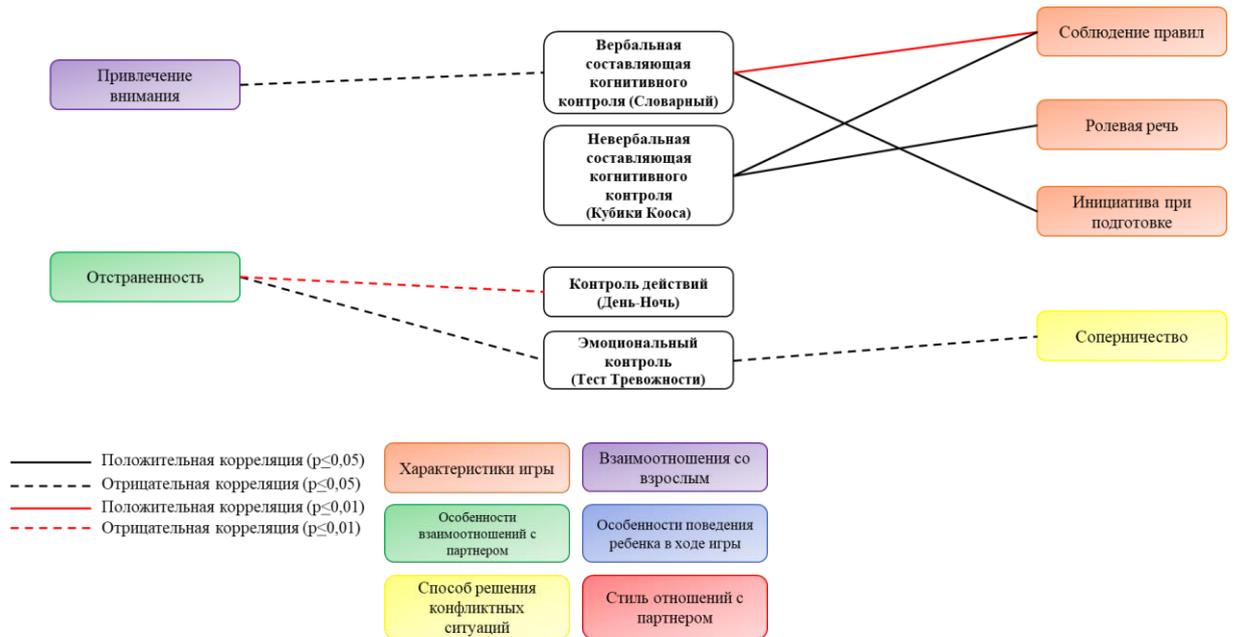


Рис. 1. Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей в свободной игре

Корреляционный анализ полученных данных показал, что в свободной игре детей в большей степени проявляется когнитивный контроль.

Способность ребенка планировать свои действия, исходя из конкретных целей и возможностей, опираясь на свой опыт и знания, связана с заинтересованностью ребенка ($r=0,427^*$, $p=0,010$), соблюдением правил игры ($r=0,409^*$, $p=0,025$ по методике «Рисунок человека» и $r=0,387^*$, $p=0,040$ по методике «Кубики Кооса»), с проявлением вербальной составляющей роли ($r=0,348^*$, $p=0,040$), а также с частотой привлечения внимания взрослого ($r=0,369^*$, $p=0,029$).

Также со свободной игрой и поведением связан контроль действий, который позволяет ребенку координировать свое поведение, а также перестраивать его под партнера. Все это связано с вовлеченностью во взаимодействие с партнером ($r=0,378^*$, $p=0,025$), а также с проявлением соперничества между детьми ($r=-0,360^*$, $p=0,033$).

Между эмоциональным контролем и особенностями поведения и игры, значимая связь была выявлена лишь с проявлением отстраненности ($r=-0,475^{**}$,

$p=0,004$). Это может быть связано с тем, что в ходе свободной игры, как и в игре со структурированными условиями, детям нет необходимости как-то контролировать свои эмоции, а также с тем, что все участники игры в основном испытывают положительные эмоции.

Для более детального выявления особенностей взаимосвязи сюжетно-ролевой игры и поведения детей с контролем поведения, важно изучить то, как различается поведение детей в спонтанной игре и в той, в которой им задаются определенные структурированные условия. Для этого было проведено сравнение особенностей поведения детей в двух типах игр: в спонтанной и в игре со структурированными условиями. В каждую группу вошло 35 детей в возрасте от 4 до 7 лет. В группе спонтанной игры было: детей в возрасте 4 лет – 12, 5 лет – 10, 6 лет – 12, 7 лет – 1; средний возраст детей 4,8 лет ($M = 4,8$). В группу игры со структурированными условиями рандомизированным методом было включено: детей в возрасте 4 лет – 14, 5 лет – 14, 6 лет – 5, 7 лет – 2; средний возраст детей 5 лет ($M = 5,2$). Мальчиков в обеих группах было 15 человек, девочек – 20.

Статистическая обработка результатов проводилась по критерию Манна-Уитни. Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнение особенностей спонтанной игры и игры со структурированными условиями

Особенности поведения и игры	Средние значения		Достоверность различий по критерию Манна-Уитни
	Спонтанная игра	Игра со структурированными условиями	Значимость различий
Внимательность во время беседы с экспериментатором	1,171	2,514	0,000**
Частота отвлечения на постороннее окружение	2,200	2,257	0,909
Неуклюжесть	0,086	0,314	0,087
Упорядоченность действий	1,571	2,200	0,065
Импульсивность	1,771	1,486	0,410
Самостоятельность	2,429	3,086	0,062
Частота смены настроения	0,057	0,429	0,014*
Частота проявлений позитивных эмоций	2,800	2,800	0,740
Частота проявлений негативных эмоций	0,143	0,315	0,275
Агрессивность	0,314	0,543	0,047*
Конфликтность	0,343	0,429	0,911
Отстраненность	0,257	0,400	0,367
Инициативность во время подготовки к игре	1,486	2,543	0,001**
Развитие сюжета	0,600	2,371	0,000**

Соответствие действий своей роли	1,314	2,114	0,016*
Степень использования атрибутов роли	0,686	0,686	0,910
Называние себя/партнера в соответствии с ролью	0,343	0,457	0,806
Ролевые действия	1,200	2,000	0,010*
Ролевая речь	0,829	1,429	0,055
Частота выпадения из роли	2,886	1,400	0,000**
Соблюдение правил игры	1,229	2,200	0,004**
Нарушения правил игры	2,429	2,086	0,273
Просьба помощи с организацией игры	0,171	0,543	0,022*
Просьба помощи с ролью	0,143	0,114	0,259
Привлечение внимания	0,857	1,200	0,118
Общее количество обращений ко взрослому	1,086	1,371	0,260
Соперничество	0,057	0,371	0,064
Приспособление	0,200	0,371	0,157
Уклонение	0,000	0,086	0,317
Компромисс	0,371	0,486	0,319
Предпочтение быть лидером	0,629	1,229	0,190
Предпочтение подчиняется	0,400	0,543	0,865

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

Анализ полученных результатов выявил значимые различия по показателям: Внимательность во время беседы с экспериментатором ($p=0,000**$), Частота смены настроения ($p=0,014*$), Инициативность во время подготовки к игре ($p=0,001**$), Агрессивность ($p=0,047*$), Развитие сюжета ($p=0,000**$), Соответствие действий своей роли ($p=0,016*$), Ролевые действия ($p=0,010*$), Частота выпадения из роли ($p=0,000**$), Соблюдение правил игры ($p=0,004**$), Просьба с организацией игры ($p=0,022*$).

Результаты показывают, что показатели успешной игры в группе детей, осуществлявших игру со структурированными условиями, выше, чем у детей в спонтанной игре. Также в этой группе детей выше показатели агрессивности и смены настроения с отрицательного на положительное. Данный факт может объясняться тем, что введение некоторых ограничений в игру, способствует большей напряженности детей, что может выражаться в проявлениях агрессии в паре. Помимо этого, выявленные особенности поведения детей, могут свидетельствовать о том, что определенные сложности в сюжетной игре, вводимые взрослым, могут стимулировать создание ситуаций, затрагивающих эмоциональный аспект контроля поведения.

Проводя параллели с исследованием игры со структурированными условиями, можно сделать вывод, что данные связи проявлялись среди детей реже, чем в направляемой игре. Так, у большей части детей игра оставалась на невысоком уровне, сюжет их игр, если и присутствовал, представлял собой лишь набор стереотипных, шаблонных действий, которые не развивались и не дополнялись новыми деталями, а лишь сменяли друг друга, без какой-либо логической связи. Например, дети могли разливать чай, затем резко переключались на сражение на шпагах и пр. Данные переходы не сопровождались какими-либо комментариями со стороны детей, а представляли из себя скорее хаотичное переключение на наиболее привлекательные объекты взаимодействия. Сюжеты же в играх со структурированными условиями были более развернутыми, а также формировали логическое развитие событий. Так, дети могли заняться строительством шалаша на их «острове», а затем, решив, что теперь им нужно найти еду, «пойти» на рыбалку.

В играх детей практически отсутствовали выраженные игровые роли. Большинство детей не выделяло их вербально, подчеркивая их характерными репликами, или же визуально, используя атрибуты роли. Некоторые дети формально озвучивали свою роль, называя себя пиратом, поваром, однако на протяжении игры они не говорили «из роли», взаимодействуя друг с другом, как

обычно. В структурированных играх дети чаще брали на себя разнообразные роли, а также, хоть и не всегда, вели себя так, как вел бы себя выбранный ими персонаж. Так, ребенок, отыгрывающий пирата капитана, вел и разговаривал, в соответствии со своей ролью, используя характерные фразы: «Карамба!», «Нам нужно построить наш баркас...» и пр.

Дети в обоих видах игр активно взаимодействовали друг с другом. Некоторые не сразу вступали в контакт, однако, с течением времени, начинали совместно что-то делать.

На основании проведенных исследований двух типов организации сюжетно-ролевых игр, можно сделать вывод, что уровень сюжетно-ролевой игры детей положительно связан с контролем поведения. Наиболее заметный вклад в уровень игры как свободной, так и структурированной вносит когнитивный контроль.

3.1.4 Возрастная динамика развития сюжетно-ролевой игры

Для более детального выявления возрастных особенностей взаимосвязи сюжетно-ролевой игры и поведения детей с контролем поведения, важно изучить возрастные особенности сюжетно-ролевой игры и игрового поведения детей. Для этого было проведено сравнение показателей поведения и особенностей игры детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Статистическая обработка результатов проводилась по критерию Краскела-Уоллиса. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнение особенностей поведения и игры со структурированными условиями у детей в возрасте от 4 до 7 лет

Особенности поведения и игры				Достоверность различий по критерию Краскела-Уоллиса
	Средние значения			
	4 года М	5 лет М	6/7 лет М	Значимость различий
Внимательность во время беседы с экспериментатором	2,200	2,593	2,812	0,000**
Частота отвлечения на постороннее окружение	3,000	1,812	1,062	0,000**
Неуклюжесть	0,400	0,343	0,291	0,688
Упорядоченность действий	1,233	2,406	3,083	0,000**
Импульсивность	2,000	1,718	0,708	0,000**
Самостоятельность	2,300	3,062	3,312	0,033*
Частота смены настроения	0,600	0,156	0,041	0,000**
Реакция на затруднения	0,200	0,562	0,687	0,009**
Реакция на неожиданность	0,033	0,562	0,333	0,001**
Частота проявлений позитивных эмоций	2,833	3,187	2,645	0,184
Частота проявлений негативных эмоций	0,266	0,281	0,645	0,294
Агрессивность	0,200	0,406	0,708	0,056
Конфликтность	0,266	0,437	0,520	0,153
Отстраненность	0,366	0,250	0,500	0,785

Инициативность во время подготовки к игре	2,166	2,687	2,604	0,018*
Развитие сюжета	0,466	1,812	2,583	0,000**
Соответствие действий своей роли	0,733	2,750	2,854	0,000**
Степень использования атрибутов роли	0,066	1,156	0,312	0,000**
Называние себя/партнера в соответствии с ролью	0,066	0,750	0,625	0,006**
Ролевые действия	0,766	2,750	2,875	0,000**
Ролевая речь	0,566	1,812	1,791	0,000**
Частота выпадения из роли	3,366	2,156	1,354	0,000**
Соблюдение правил игры	1,166	2,812	2,604	0,000**
Нарушения правил игры	2,933	1,656	1,020	0,000**
Просьба помощи с организацией игры	0,400	0,437	0,812	0,122
Просьба помощи с ролью	0,200	0,093	0,000	0,122
Привлечение внимания	1,700	1,250	1,020	0,038*
Общее количество обращений ко взрослому	1,600	1,625	1,791	1,000
Соперничество	0,566	0,406	0,574	0,527
Приспособление	0,500	0,218	0,062	0,033*
Уклонение	0,000	0,000	0,000	1,000
Компромисс	0,100	0,718	0,270	0,056
Предпочтение быть лидером	1,066	1,218	1,687	0,317*
Предпочтение подчиняется	0,600	0,718	0,104	0,012

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

Полученные данные выявили значимые различия по показателям: Внимательность во время беседы с экспериментатором ($p=0,000^{**}$), Частота отвлечения на постороннее окружение ($p=0,000^{**}$), Упорядоченность действий ($p=0,000^{**}$), Импульсивность ($p=0,000^{**}$), Самостоятельность ($p=0,033^*$), Частота смены настроения ($p=0,000^{**}$), Реакция на затруднения ($p=0,009^{**}$), Реакция на неожиданность ($p=0,001^{**}$), Инициативность во время подготовки к игре ($p=0,018^*$), Развитие сюжета ($p=0,000^{**}$), Соответствие действий своей роли ($p=0,000^{**}$), Степень использования атрибутов роли ($p=0,000^{**}$), Называние себя/партнера в соответствии с ролью ($p=0,006^{**}$), Ролевые действия ($p=0,000^{**}$), Ролевая речь ($p=0,000^{**}$), Частота выпадения из роли ($p=0,000^{**}$), Соблюдение правил игры ($p=0,000^{**}$), Нарушения правил игры ($p=0,000^{**}$), Привлечение внимания ($p=0,038^*$), Приспособление ($p=0,033^*$), Предпочтение быть лидером ($p=0,317^*$).

Результаты показывают, что показатели успешной игры детей 4 лет ниже, чем у детей 5 и 6/7 лет. Сравнение показателей игры детей 5 и 6/7 лет показывают, что дети 5 лет активнее используют в игре ролевую речь и переименования, а также чаще выделяют свои игровые роли внешними деталями и соблюдают игровые договоренности. В группе детей 6/7 лет чаще проявляется самостоятельность, агрессия между детьми, также у них чаще возникают конфликтные ситуации, в которых они придерживаются стратегии соперничества. Также они чаще занимают лидерскую позицию в группе. Данные особенности могут говорить о том, что в этом возрасте дети активнее отстаивают свою позицию и стараются быть главным инициатором развития игры.

3.1.5 Специфика взаимосвязи контроля поведения и сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

В рамках дальнейшего изучения связи контроля поведения и сюжетной игры, был проведен факторный анализ, благодаря которому было бы возможно выделить структурные показатели поведения детей и сюжетной игры. Это позволило бы выделить более крупные показатели и выяснить роль и влияние компонентов контроля поведения на эти аспекты игровой деятельности детей.

Метод выделения факторов: метод главных компонент. Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера. Вращение сошлось за 5 итераций. Процент объясненной дисперсии 67,4.

Результаты приведены в таблице 7.

Таблица 7. Повернутая матрица компонентов

	Компонент		
	1	2	3
Инициатива при подготовке к игре	0,075	0,773	0,027
Соблюдение правил	0,693	0,460	-0,133
Нарушение правил	-0,818	-0,318	0,025
Соответствие действий роли	0,756	0,489	0,000
Использование атрибутов	0,193	0,667	-0,252
Называние себя в соответствии с ролью	0,200	0,623	0,186
Ролевые действия	0,826	0,386	-0,081
Ролевая речь	0,619	0,325	-0,135
Выпадение из роли	-0,872	0,052	0,042
Развитие сюжета	0,885	-0,026	0,077
Помощь с организацией игры	0,056	-0,087	0,828
Помощь с отыгрышем роли	-0,172	0,086	0,770
Частота отвлечения на постороннее	-0,784	-0,127	0,087
Процент объясненной дисперсии	38,9	17,4	11,0

Исходя из полученных результатов, путем группировки переменных из общего массива данных в каждый из факторов, было получено три фактора.

Далее каждый фактор был проинтерпретирован, и ему было присвоено условное название, исходя из целей исследования.

Каждый фактор объединяет в себе те или иные характеристики сюжетно-ролевой игры и игрового поведения. В первый фактор, обозначенный как «Уровень развития игры», были включены значимые элементы сюжетной игры: Соблюдение правил (факторная нагрузка 0,693), Нарушение правил (0,818), Соответствие действий роли (0,756), Ролевые действия (0,826), Ролевая речь (0,619), Выпадение из роли (-0,872), Развитие сюжета (0,885), Частота отвлечения на постороннее (-0,784).

Во второй фактор «Поддержание роли» были включены – показатели поддержания ребенком игровой роли: Инициатива при подготовке к игре (0,773), Использование атрибутов (0,667), Называние себя в соответствии с ролью (0,623).

В третий фактор «Самостоятельность» – включенность в игровую ситуацию и показатели самостоятельности ребенка в ней: Помощь с организацией игры (0,828), Помощь с отыгрышем роли (0,770).

Для дальнейшей работы был использован первый фактор, так как он в наибольшей степени отражает именно игру и поведение детей в ходе нее.

Далее, показатели, вошедшие в каждый фактор, были перекодированы в баллы, в зависимости от степени выраженности их в ходе наблюдения. Далее полученные баллы алгебраически суммировались и составили общий числовой показатель уровня развития игры.

Так, показатели Соблюдение правил, Соответствие действий роли, Ролевые действия, Ролевая речь и Развитие сюжета оценивались от 0 до 4. Показатели Нарушение правил и Выпадение из роли, Частота отвлечения на постороннее оценивались от 0 до – 4.

Для количественной оценки связи Контроля поведения и развития игры был проведен регрессионный анализ, который позволил бы выявить вид связи составляющих контроля поведения и сюжетно-ролевой игры.

В качестве зависимой переменной был выбран показатель «Уровень развития игры». В качестве независимых переменных выступили показатели проведенных методик, отражающих уровень развития отдельных составляющих контроля поведения.

По результатам регрессионного анализа было выявлено, что независимыми переменными из показателей Когнитивного контроля, влияющих на уровень развития игры, являются показатели методик «Словарный» и «Кубики Кооса».

Полученная модель описывает 55% (R -квадрат = 0,548) зависимой переменной «Уровень развития игры». Сила связи зависимой и независимой переменных средняя ($R=0,740$), на высоком уровне значимости ($p=0,000$). Результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
2	0,740 ^b	0,548	0,540	5,68999	1,749

б. Предикторы: (константа), Уровень развития невербального интеллекта (по методике «Кубики Кооса»), Уровень развития вербального интеллекта (по методике «Словарный»)

с. Зависимая переменная: Уровень развития игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9. Коэффициенты прогностической модели влияния Когнитивного контроля на Уровень развития игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
2 (Константа)	-27,918	3,083		-9,055	0,000		
Уровень развития невербального интеллекта (субтест кубики Кооса)	0,697	0,129	0,425	5,403	0,000	0,683	1,465
Уровень развития вербального интеллекта (субтест Словарный)	0,838	0,160	0,412	5,241	0,000	0,683	1,465
Зависимая переменная: Уровень развития игры.							

Исходя из полученных данных, можно составить уравнение регрессии:
 Уровень развития игры = $-27,918 + 0,697 * X_{\text{ви}} + 0,838 * X_{\text{ни}}$

где $X_{\text{ви}}$ – показатель вербального интеллекта по методике «Словарный»,
 $X_{\text{ни}}$ – показатель невербального интеллекта по методике «Кубики Кооса».

Коэффициент показателя «Уровень развития вербального интеллекта» больше коэффициента «Уровень развития невербального интеллекта», что показывает ведущую роль второй из независимых переменных во влиянии на зависимую.

Следовательно, вербальный и невербальный интеллект, являющиеся показателями Когнитивного компонента контроля поведения, способствуют развитию уровня игры. Так, чем лучше ребенок может оперировать ментальными моделями своей деятельности, выстраивать их, исходя из конкретных условий, а также предвосхищать ее результаты, тем более структурированной будет сама игра, сюжет в ней будет лучше развиваться, а игровая роль будет устойчивее и ярче выражена.

По результатам регрессионного анализа было выявлено, что независимыми переменными из показателей Контроля действий, влияющих на уровень развития игры, является показатель выполнения Моторных проб.

Полученная модель описывает 25% (R -квадрат = 0,255) зависимой переменной «Уровень развития игры». Сила связи зависимой и независимой переменных средняя ($R=0,505$), на высоком уровне значимости ($p=0,000$). Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
1	0,505 ^a	0,255	0,248	7,27194	1,403

а. Предикторы: (константа), Моторные пробы

с. Зависимая переменная: Уровень развития игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11. Коэффициенты прогностической модели влияния Контроля действий на Уровень развития игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	-42,128	7,680		-5,485	0,000		
Моторные пробы	0,550	0,091	0,505	6,080	0,000	1,000	1,000
Зависимая переменная: Уровень развития игры.							

Исходя из полученных данных, можно составить уравнение регрессии:
 Уровень развития игры = $-42,128 + 0,550 * X_{МП}$

где $X_{МП}$ – показатель выполнения Моторных проб.

Следовательно, уровень развития моторики, являющейся показателем Контроля действий, способствуют развитию уровня игры. Так, способность ребенка координировать свои действия, выстраивать сложные цепочки действий, а также корректировать их, способствует лучшему развитию сюжета игры, большей структурированности, а также более яркому выражению ролевой составляющей игры.

По результатам регрессионного анализа было выявлено, что независимая переменная показателя Эмоционального контроля – Индекс Тревожности, не оказывают значимого влияния на уровень развития игры.

Полученная модель описывает лишь 1% (R -квадрат = 0,012) зависимой переменной «Уровень развития игры». Сила связи зависимой и независимой переменных низкая ($R=0,110$), переменная Индекс Тревожности не является статистически значимой ($p=0,521$). Результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	0,110 ^a	0,012	0,003	8,37334

а. Предикторы: (константа), Индекс Тревожности

с. Зависимая переменная: Уровень развития игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице 13.

Таблица 13. Коэффициенты прогностической модели влияния Эмоционального на Уровень развития игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			
1	(Константа)	0,381	3,547		0,108	0,915
	Индекс Тревожности	1,837	1,590	0,110	1,115	0,521
Зависимая переменная: Уровень развития игры.						

Исходя из полученных данных, можно составить уравнение регрессии:
 Уровень развития игры = 0,381 + 1,837* X_{ИТ}

где X_{ИТ} – Индекс Тревожности.

По результатам регрессионного анализа было выявлено, что независимая переменная показателя Эмоционального контроля – «Эмоциональный контроль» не оказывают значимого влияния на уровень развития игры.

Полученная модель описывает лишь 1,7% (R-квадрат = 0,017) зависимой переменной «Уровень развития игры». Сила связи зависимой и независимой переменных низкая (R=0,130), переменная «Эмоциональный контроль» не является статистически значимой (p=0,117). Результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки
1	0,130 ^a	0,017	0,008	8,35382

а. Предикторы: (константа), Эмоциональный контроль

с. Зависимая переменная: Уровень развития игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице 15.

Таблица 15. Коэффициенты прогностической модели влияния Эмоционального на Уровень развития игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.
	B	Стандартная Ошибка	Бета		
1 (Константа)	3,706	0,935		3,962	0,000
Эмоциональный контроль	0,108	0,132	0,130	1,359	0,117
Зависимая переменная: Уровень развития игры.					

Исходя из полученных данных, можно составить уравнение регрессии:
 Уровень развития игры = 3,706 + 0,108 * X_{ЭК}

где $X_{ЭК}$ – Эмоциональный контроль.

Следовательно, показатель методики «Эмоциональный контроль», не способствует развитию уровня игры.

Регрессионный анализ показал, что между показателями развития Когнитивного контроля (методики «Словарный» и «Кубики Кооса») и Уровнем развития игры существует статистически значимая связь ($p=0,000$). Так, увеличение показателей Когнитивного контроля, способствует увеличению уровня развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.

Также статистически значимая связь была выявлена между показателем Контроля действий (методика «Моторные пробы») и Уровнем развития игры ($p=0,000$). Так, увеличение показателей Контроля действий, способствует увеличению уровня развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.

Не было выявлено статистической значимой связи между показателями развития Эмоционального контроля (Индекс Тревожности и «Эмоциональный контроль») и уровнем развития игры ($p=0,197$ и $p=0,117$). Следовательно, увеличение показателя Эмоционального контроля не оказывает значимого влияния на уровень развития игры.

Помимо этого, был проведен регрессионный анализ, для выявления возможного влияния Контроля поведения на два других фактора: «Поддержание роли» и «Самостоятельность». Однако, построенные факторные модели описывали крайне небольшой процент факторов (зависимых переменных), а также не выявили значимого влияния Контроля поведения на оба фактора (См. Приложение).

Для комплексного изучения влияния контроля поведения на развитие игры был проведен регрессионный анализ, включающий все компоненты контроля поведения, а также показатели возраста и пола.

В качестве зависимой переменной был также выбран показатель «Уровень развития игры». В качестве независимых переменных выступили показатели

проведенных методик, отражающих уровень развития отдельных составляющих контроля поведения, а также пол респондентов и возраст.

По результатам регрессионного анализа было выявлено, что независимыми переменными из показателей контроля поведения, значимо влияющих на уровень развития игры, являются показатели по субтестам «Словарный» и «Кубики Кооса».

Полученная модель описывает 56% (R -квадрат = 0,561) зависимой переменной «Уровень развития игры». Сила связи зависимой и независимой переменных средняя ($R=0,749$), на высоком уровне значимости (субтест «Словарный» - $p=0,001$; субтест «Кубики Кооса» - $p=0,000$). Результаты представлены в таблице 16.

Таблица 16. Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
4	0,749 ^d	0,561	0,522	5,80090	1,745

d. Предикторы: (константа), Возраст, Пол, День-ночь, Моторные пробы, Индекс тревожности, Эмоциональный контроль, Уровень развития невербального интеллекта (по методике «Кубики Кооса»), Уровень развития вербального интеллекта (по методике «Словарный»), Уровень развития невербального интеллекта (по методике «Рисунок человека»)

с. Зависимая переменная: Уровень развития игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице 17.

Таблица 17. Коэффициенты прогностической модели влияния Компонентов контроля поведения на Уровень развития игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
4 (Константа)	-30,559	8,004		-3,818	0,000		
Пол	-1,303	1,199	-0,078	-1,086	0,280	0,852	1,174
Возраст	0,000	0,026	-0,001	-0,013	0,990	0,482	2,075
Моторные пробы	0,080	0,095	0,073	0,836	0,405	0,574	1,742
День-ночь	0,002	0,060	0,003	0,036	0,971	0,667	1,499
Эмоциональный контроль	0,026	0,110	0,019	0,239	0,812	0,691	1,446
Индекс тревожности	0,322	1,266	0,019	0,254	0,800	0,757	1,320
Уровень развития вербального интеллекта (по методике «Словарный»)	0,672	0,203	0,331	3,314	0,001	0,441	2,268
Уровень развития невербального интеллекта (по методике «Рисунок человека»)	0,091	0,136	0,069	0,667	0,506	0,409	2,446
Уровень	0,634	0,156	0,386	4,068	0,000	0,487	2,053

развития невербального интеллекта (по методике «Кубики Кооса»)							
Зависимая переменная: Уровень развития игры.							

Исходя из полученных данных, можно составить уравнение регрессии:
 Уровень развития игры = $-30,559 - 1,303 * X_{\text{П}} + 0 * X_{\text{В}} + 0,080 * X_{\text{МП}} + 0,002 * X_{\text{ДН}} + 0,026 * X_{\text{ЭК}} + 0,322 * X_{\text{ИТ}} + 0,672 * X_{\text{ВИ}} + 0,091 * X_{\text{НИР}} + 0,634 * X_{\text{НИК}}$

где $X_{\text{П}}$ – показатель пола, $X_{\text{В}}$ – показатель возраста, $X_{\text{МП}}$ – показатель выполнения моторных проб, $X_{\text{ДН}}$ – показатель контроля импульсивности, $X_{\text{ЭК}}$ – эмоциональный контроль, $X_{\text{ИТ}}$ – индекс тревожности, $X_{\text{ВИ}}$ – показатель вербального интеллекта по методике «Словарный», $X_{\text{НИР}}$ – показатель невербального интеллекта по методике «Рисунок человека», $X_{\text{НИК}}$ – показатель невербального интеллекта по методике «Кубики Кооса».

Следовательно, при учитывании суммарного влияния всех компонентов контроля поведения, на развитие сюжетно-ролевой игры значительное влияние оказывает когнитивный компонент контроля поведения. Возраст и пол также не оказывают значимого влияния на уровень развития игры. Возможно, вклад фактора возраста теряется на фоне вклада в развитие игры когнитивного контроля. Это еще раз подчеркивает значимость контроля поведения для уровня развития игры.

3.1.6 Возрастная динамика связи контроля поведения и сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста

Дошкольный возраст является периодом бурных и значительных изменений в личности ребенка (Эльконин, Пиаже), в том числе, в регуляции поведения, речи и пр.

Помимо этого, с целью изучения связи Контроля поведения и игры в разных возрастах, был проведен корреляционный анализ показателей развития контроля поведения и особенностей поведения детей разного возраста, 4 лет, 5 лет и 6-7 лет в отдельности друг от друга. Анализ проводился с использованием непараметрического критерия Спирмена.

Полученные данные показаны на рисунках 2, 3 и 4.

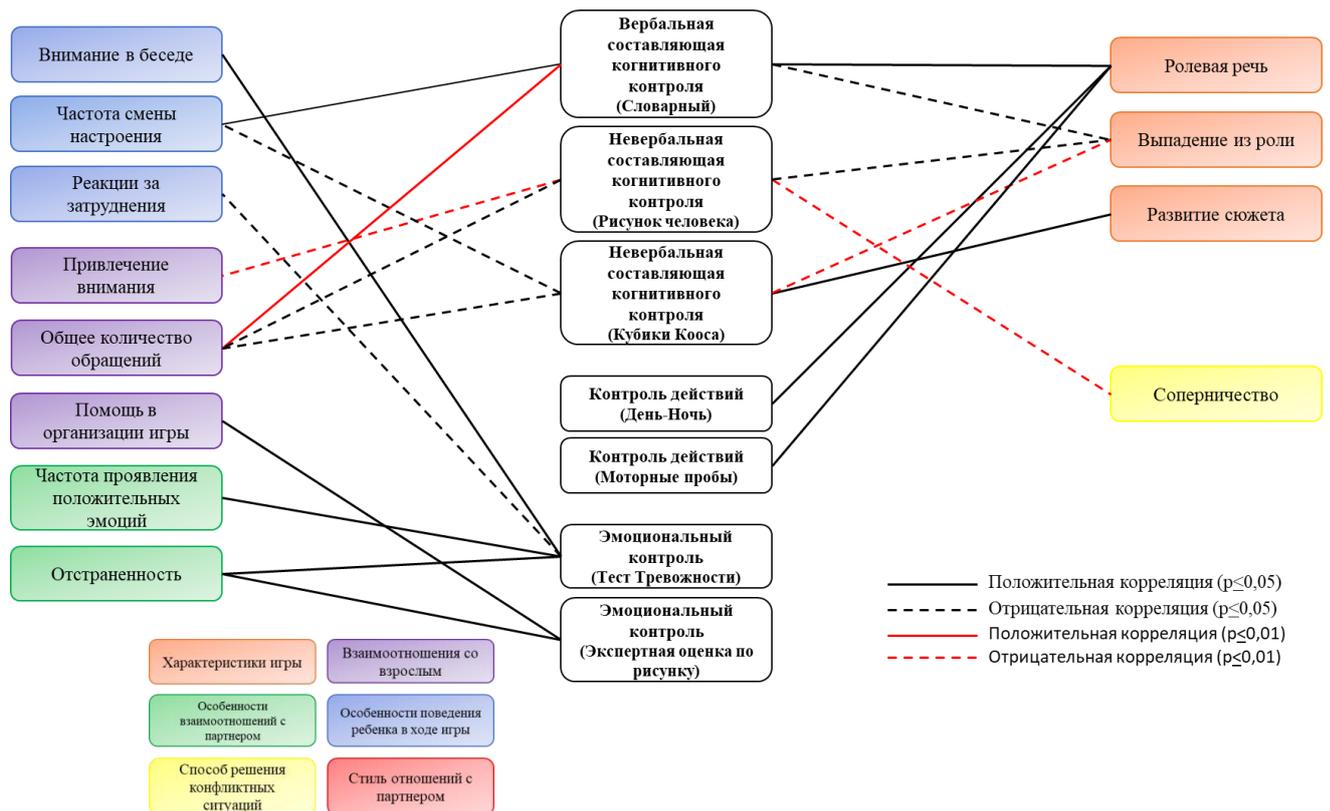


Рис. 2. Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 4 лет в игре

Анализ полученных данных показал, что особенности поведения детей 4 лет в игре и особенности самой игры сопряжены связаны с Когнитивным компонентом контроля поведения.

Так, степень использования детьми различных фраз, вербальных маркеров, отражающих их текущую роль, напрямую зависит от уровня Вербального интеллекта ($r=0,401^*$, $p=0,028$). Также наблюдалась обратная связь с частотой выпадения из той или иной роли ($r=-0,377^*$, $p=0,040$). Помимо этого, уровень вербального интеллекта связан с частой сменой настроения детей ($r=0,400^*$, $p=0,029$). Так, возможность ребенка оперировать ментальными схемами своей игровой деятельности, коррелировала с наличием широкого спектра эмоций: от радости, до страха (в игровой ситуации).

Также дети часто обращались к экспериментатору по различным вопросам ($r=0,545^{**}$, $p=0,002$).

Показатели Невербального интеллекта (по методике «Рисунок человека») связаны с вовлеченностью ребенка в отыгрыш своей роли. Противоположные связи были обнаружены между уровнем развития Невербального интеллекта и некоторыми особенностями взаимоотношений между детьми. Была выявлена обратная связь между Невербальным интеллектом и Общим количеством обращений детей к экспериментатору ($r=-0,443^*$, $p=0,014$), а также с частотой привлечения детей внимания экспериментатора ($r=-0,353^{**}$, $p=0,055$), дети реже старались привлечь его внимание к себе.

Помимо этого, Невербальный интеллект отрицательно связан со степенью проявления соперничества между детьми ($r=-0,465^{**}$, $p=0,010$).

Показатель Невербального интеллекта по субтесту «Кубики Кооса» отрицательно связан с Частотой выпадения из своей роли ($r=-0,463^{**}$, $p=0,010$), а также положительно, с Развитием сюжета ($r=0,388^*$, $p=0,034$).

Показатели методики «Кубики Кооса» также были отрицательно связаны с частотой смены общего настроения у детей в ходе игры ($r=-0,388^*$, $p=0,034$). Так, дети выражали большой спектр эмоций, проявляя не только радость или грусть (настроение, в зависимости от хода игры и игровой ситуации могло стать грустным, испуганным и пр.). Так, ребенок, увидев «волка», пугался, а пирата –

проявлял напор и агрессию. Помимо этого, отрицательная связь была обнаружена с Общим количеством обращений к экспериментатору ($r=-0,399^*$, $p=0,029$).

Особенности поведения детей и сюжетная игра, также связаны с показателями развития контроля действий. Уровень развития Моторики связан с использованием детьми ролевой речи в ходе игры ($r=0,373^*$, $p=0,042$).

Уровень развития контроля Импульсивности был связан с использованием ролевой речи детьми ($r=0,378^*$, $p=0,040$). Так, концентрация детей на ходе игры и своей роли, связана с вживанием в нее, что, в свою очередь, связано с использованием вербальных маркеров игровой роли.

Показатель развития Эмоционального контроля (уровень Тревожности), был связан с Вниманием при беседе с экспериментатором ($r=0,401^*$, $p=0,041$); отрицательно с Реакцией детей на затруднения, привносимые экспериментатором в игру ($r=-0,404^*$, $p=0,027$); Частотой проявлений положительных эмоций ($r=0,391^*$, $p=0,033$); Отстраненностью ($r=0,449^*$, $p=0,013$).

Контроль своих эмоций позволял детям вникнуть в предварительную беседу со взрослым, не отвлекаясь на окружающие их игрушки и предметы. Также он оказался связанным с проявлением позитивных эмоций в ходе игры и взаимодействия с партнером по игре. Помимо этого, показатель эмоционального контроля связан с реакцией детей на внезапные изменения в острове, которые озвучивал экспериментатор, выражая обеспокоенность или заинтересованность. Также в поведении детей, в основном в начале игры, наблюдалась некоторая отстраненность, от партнера и общей игры. Они могли начать играть в одиночку, однако постепенно включались в общую игру.

Показатели по «Экспертной оценке по рисунку» были связаны с частотой обращений детей за помощью с организацией процесса игры ($r=0,453^*$, $p=0,012$), а также с проявлением отстраненности во взаимоотношениях с партнером или партнерами по игре ($r=0,380^*$, $p=0,038$).

Стоит отметить особенности связей показателей Невербального интеллекта (методика «Рисунок человека») и Вербального интеллекта (субтест «Словарный»

теста Векслера) с Общим количеством обращений к экспериментатору. Так, показатели по методике «Рисунок человека» имеют обратную связь с данной особенностью поведения ($-0,443^*$ при $p=0,014$), в то время как показатели субтеста «Словарный» - прямую ($0,545^{**}$ при $p=0,002$).

Для объяснения данного феномена был проведен корреляционный анализ показателей вербального и невербального интеллекта у детей из выборки (4 лет). Анализ показал отсутствие корреляционной связи между ними, что, в свою очередь, может говорить о том, что вербальная составляющая когнитивного контроля сопряжена с коммуникацией ребенка со значимой фигурой взрослого, которая, в данной игровой ситуации является фактором возможных изменений в игре детей. Невербальная же составляющая когнитивного контроля сопряжена с деятельностью самого ребенка.

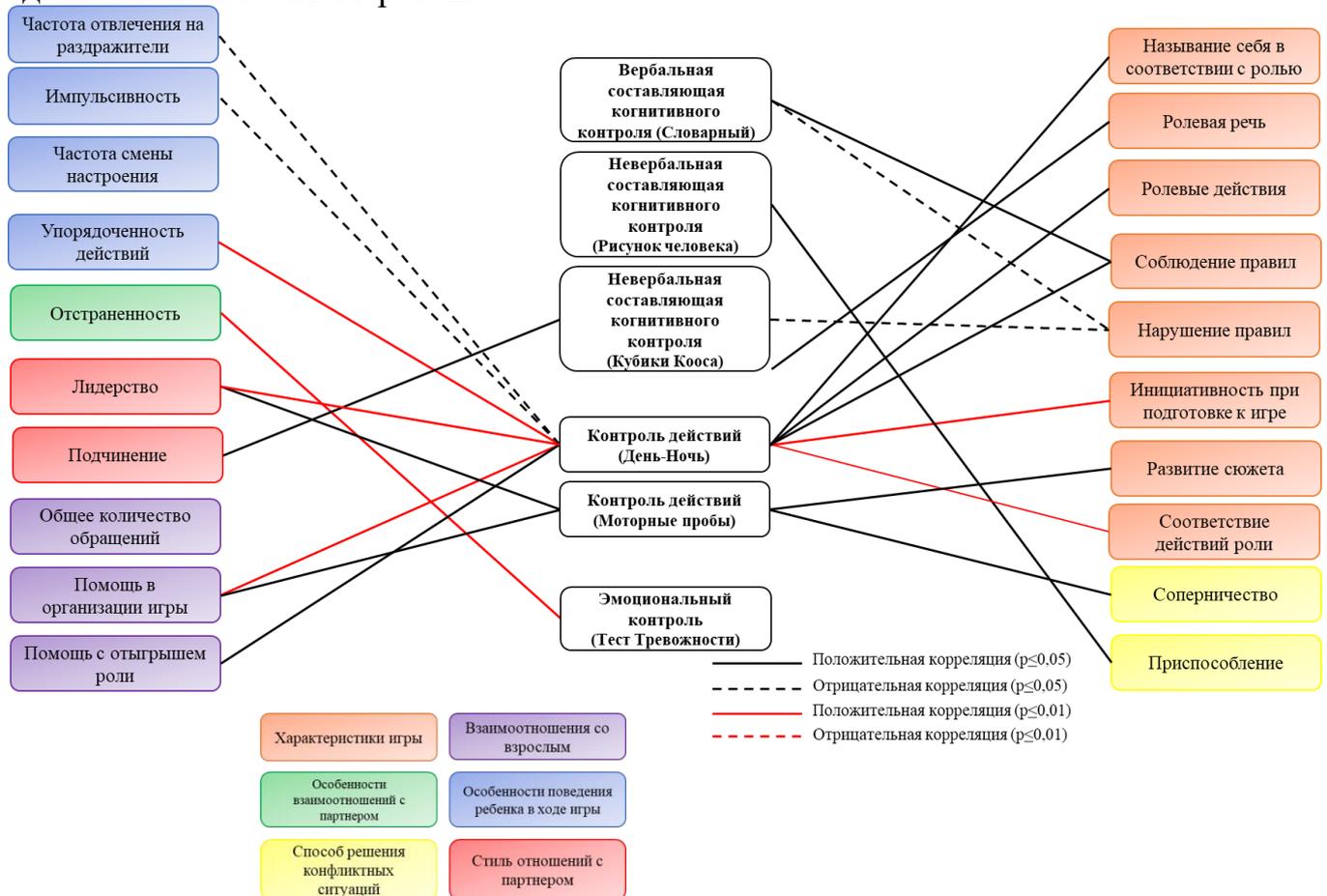


Рис. 3. Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 5 лет в игре

Исходя из корреляционного анализа особенностей игры и поведения детей 5 лет, и показателей развития Контроля поведения, видно, что особенности поведения детей и игры сопряжены с Контролем действий.

Уровень развития Вербального интеллекта был связан с такими особенностями поведения детей, как Соблюдение правил ($r=0,369^*$, $p=0,038$) и отрицательно с Нарушением правил ($r=-0,398^*$, $p=0,024$). Способность оперировать ментальными планами своих действий, продумывать возможные варианты своего поведения, связана с соблюдением игровых договоренностей.

Значимые связи уровня развития Невербального интеллекта были обнаружены с такими особенностями, как Приспособление ($r=0,429^*$, $p=0,014$); отрицательно, с Трудностями в общении ($r=-0,358^*$, $p=0,044$). Так, дети, в случае возникновения конфликта, придерживались стратегии подчинения, а также не испытывали сложностей с выстраиванием отношений с партнером по игре.

Показатели субтеста «Кубики Кооса» были, в свою очередь, связаны с предпочтением подчиняться в случае конфликта ($r=0,361^*$, $p=0,042$). Также связи были обнаружены отрицательные связи с частотой Нарушения игровых правил ($r=-0,354^*$, $p=0,047$).

Уровень развития контроля Действий по методике «Моторные пробы», связан с частотой обращений детей за помощью с организацией их игры ($r=0,366^*$, $p=0,039$), Проявлением соперничества между ними ($r=0,389^*$, $p=0,028$), Развитием сюжета ($r=0,365^*$, $p=0,040$), Предпочтением лидировать ($r=0,377^*$, $p=0,033$).

Контроль Импульсивности связан с такими особенностями сюжетно-ролевой игры, как Соблюдение правил ($r=0,383^*$, $p=0,031$); Соответствие действий роли ($r=0,497^{**}$, $p=0,004$); Называние себя в соответствии с ролью ($r=0,397^*$, $p=0,024$); Ролевые действия ($r=0,399^*$, $p=0,024$); отрицательно, с Частотой отвлечения на поле ($r=-0,403^*$, $p=0,022$); Инициативность при подготовке к игре ($r=0,481^{**}$, $p=0,005$); Упорядоченность действий ($r=0,558^{**}$, $p=0,001$); отрицательно, с Импульсивностью ($r=-0,421^*$, $p=0,016$); Помощь с

организацией игры ($r=0,514^{**}$, $p=0,003$); Помощь с отыгрышем роли ($r=0,449^*$, $p=0,010$); Предпочтение лидировать ($r=0,517^{**}$, $p=0,002$).

Показатель развития эмоционального контроля, по методике «Тест тревожности», как и у детей 4 лет, был связан с отстраненностью детей ($r=0,429^*$, $p=0,037$), которая, однако, постепенно сменялась вовлеченностью в отношения с партнером по игре.

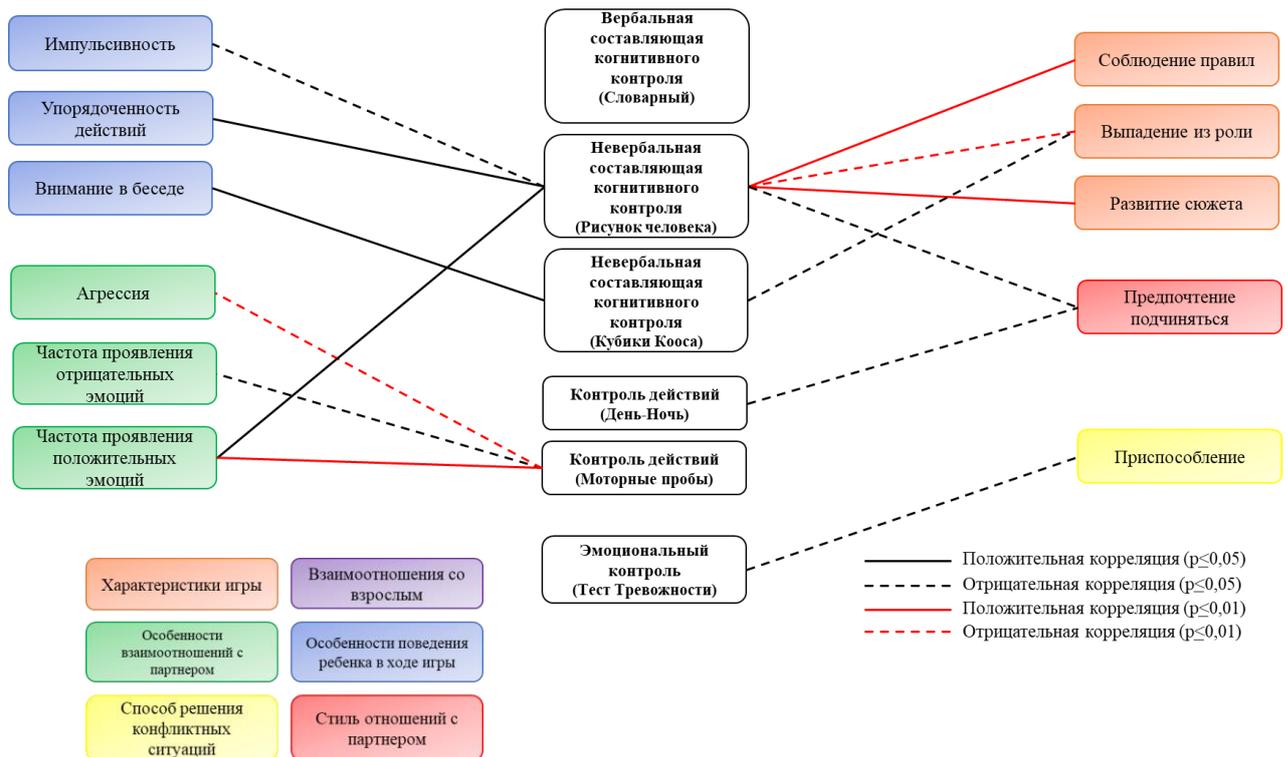


Рис. 4. Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 6-7 лет в игре

Исходя из корреляционного анализа особенностей игры и поведения детей 6-7 лет видно, что они сопряжены с Когнитивным контролем.

Между Уровнем развития Вербального интеллекта и особенностями поведения детей в игре и особенностями игры, не было выявлено каких-либо значимых связей.

Были обнаружены связи игры и поведения детей с Уровнем развития Невербального интеллекта (по показателям методик «Рисунок человека» и Кубики Кооса).

Так, способность анализировать текущую ситуацию и выстраивать ментальную модель собственной деятельности были связаны со стремлением детей соблюдать игровые правила ($r=0,372^{**}$, $p=0,009$); отрицательно, с частотой выпадения из игровой роли ($r=-0,395^{**}$, $p=0,005$); положительно, с развитием сюжета игры ($r=0,384^{**}$, $p=0,007$); степенью проявления положительных эмоций в ходе игры и игрового взаимодействия ($r=0,357^*$, $p=0,013$); степенью упорядоченности действий ($r=0,289^*$, $p=0,047$); отрицательно, с проявлениями Импульсивности в поведении ($r=-0,297^*$, $p=0,040$) и отрицательно, с желанием занимать ведомую позицию в паре ($r=-0,300^*$, $p=0,038$).

Показатели методики «Кубики Кооса» были положительно связаны со степенью вовлеченности детей в беседу с экспериментатором ($r=0,303^*$, $p=0,036$) и отрицательно с: частотой выпадения из игровой роли ($r=-0,353^*$, $p=0,014$).

Контроль действий имеет значительно меньше связей с характеристиками игры детей 6-7 лет.

Уровень развития Моторики был связан со степенью проявления положительных эмоций ($r=0,389^{**}$, $p=0,006$), отрицательно с частотой проявлениями негативных эмоций ($r=-0,292^*$, $p=0,044$), а также отрицательно, с частотой проявления агрессии в отношении партнера по игре ($r=-0,447^{**}$, $p=0,001$).

Контроль Импульсивности был отрицательно связан с желанием занимать ведомую позицию в паре ($r=-0,367^*$, $p=0,010$). Данный феномен может объясняться тем, что способность ребенка более четко выстраивать свое поведение, исходя из собственных целей и мотивов, может способствовать более уверенному поведению и, в свою очередь, нежеланию подчиняться партнеру, а также более независимому поведению.

Эмоциональный контроль проявился лишь в отрицательной связи с желанием приспособливаться в паре ($r=-0,305^*$, $p=0,035$).

Изучение особенностей связи контроля поведения и игры в разных возрастах, выявило, что у детей в возрасте 4 лет преобладающую роль в развитии игры и игровом взаимодействии детей играет Когнитивный контроль, который проявляется в большей степени в аспектах взаимоотношений сверстниками и взрослым. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в ходе игры ребенок, в первую очередь, стремится к общению и контроль поведения, в данном случае, помогает ему лучше выстроить эти отношения.

Эмоциональный контроль играет большую роль, чем в старших возрастах и связан со взаимоотношением с партнером по игре и поведением ребенка. Это также может говорить о направленности детей, в данном возрасте на выстраивание отношений.

В 5 лет наблюдаются связи игры и поведения детей с контролем действий. Способность контролировать свои действия и поведение в целом, отражается в структуре игры и особенностях поведения ребенка. Роль Когнитивного контроля в данном возрасте уменьшается. Эмоциональный контроль в данном возрасте практически не проявляется.

Этот феномен может объясняется тем, что в данном возрасте активно развивается произвольный контроль импульсивных побуждений.

В возрасте 6-7 лет в поведение детей и игра связаны Когнитивный контроль, который проявляется как в игре, так и в поведении ребенка и выстраивании взаимоотношений. Роль контроля действий наоборот, спадает и проявляется лишь в коммуникативной составляющей игры.

Эмоциональный контроль проявляется практически не связан с игрой или поведением в ходе сюжетно-ролевой игры. Данный феномен может объясняться тем, в этом возрасте для детей большую значимость занимает сюжет игры, как основа правил, что отражает более высокий уровень освоения игры. Также в

равной степени для детей данного возраста важность имеет взаимодействие с партнером.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что контроль поведения, в данном возрасте, связан с гармоничностью взаимоотношений детей друг с другом и взрослым, а также с выстраиванием и поддержанием игровой ситуации.

Обсуждение результатов

В рамках данного исследования, целью которого было изучение проявления контроля поведения в сюжетно-ролевой игре дошкольников, был проведен подобранный комплект методик, направленный на изучение составляющих контроля поведения; а также включенное наблюдение за сюжетно-ролевой игрой детей в возрасте от 4 до 7 лет.

Результаты проведенного исследования показывают, что игровая деятельность детей связана с когнитивным контролем и контролем действий.

Корреляционный анализ данных наблюдения за игрой детей разного возраста, а также результатов проведенных методик показал, что такие определяющие элементы игры, как игровая роль, правила, а также сюжет; оказались связаны со способностью детей планировать свое поведение, с общим уровнем когнитивного развития. Поведение ребенка, в ходе игры, также связано с анализом и структурированием поведения.

Несмотря на то, что игра в данном исследовании не подразумевала какого-либо постоянного директивного влияния извне, она, тем не менее, имела определенные ограничения, в рамках той темы и тех условий, которые заявил детям экспериментатор. Однако, игра, тем не менее, является деятельностью, развитие которой зависит от поведения детей. Создание и поддержание игровой ситуации, благополучность взаимоотношений между участниками игры связано не только с когнитивной составляющей контроля, но и с контролем действий.

Играя друг с другом, дети так или иначе должны подстраиваться друг к другу, придумывать общие правила и договоренности, что часто связано с необходимостью действовать в соответствии с определенной целью или же условиями.

Значимая часть игры – принятие и отыгрыш роли, также требует от ребенка вести себя в соответствии с определенным образом. В этом определяющую роль играет именно контроль действий, благодаря которому ребенок может четко выстроить свое поведение, что помогает ему больше погружаться в ход игры, в

игрового персонажа, а также облегчает процесс взаимодействия с партнером, так как поведение в данном случае становится более предсказуемым. Помимо этого, контроль действий связан с развитием сюжетной составляющей игры. Способность выстраивать свое поведение также способствует усложнению сюжета игры, привнесению в него новых элементов, деталей, а также развитию событий.

Связь эмоционального контроля лишь с проявлением детьми отстраненности по отношению к партнеру в игре, может объясняться тем, что в игре, в которой у детей нет строгих рамок и ограничений, нет необходимости как-то регулировать свое эмоциональное состояние.

Детям задавалась тематика игры, однако, она была достаточно широкой и у детей сохранялась значительная свобода действий. Помимо этого, сам процесс игры вызывал у детей положительные эмоции, которые чаще всего совпадали у партнеров и не требовали какой-либо перестройки поведения друг под друга. В игре дети, в большей степени, были увлечены самим процессом, что могло смещать их внимание с партнера на игру.

Полученные данные согласуются с результатами исследования М. Бредиките и А. Брандисаускене, в котором изучалась взаимосвязь между уровнем детской игры и навыками саморегуляции дошкольников. Полученные авторами результаты показывают значимые связи достоверно связаны с показателем общей саморегуляции детей в возрасте от 2 до 7 лет. Особенности регуляторных процессов детей, связаны с такими значимыми элементами игры, как: самопозиция ребенка в игре, взаимодействие с партнером, игровое пространство, игровые действия, а также содержание самой игры (Bredikyte, Brandisauskiene, 2023).

Однако, для лучшего понимания роли регуляции в игре детей, важно не только установить связь между ними, но и определить, какое влияние она оказывает на нее.

Для дальнейшей работы и проверки сформулированных гипотез, был проведен факторный анализ, который позволил обобщить анализируемые показатели, связанные с сюжетной игрой и игровым поведением детей, и выделить единый фактор - Уровень развития игры. Данный фактор включал в себя такие показатели игры и поведения как: Соблюдение правил, Нарушение правил, Соответствие действий роли, Ролевые действия, Ролевая речь, Выпадение из роли, Развитие сюжета и Частота отвлечения на постороннее.

Построенные регрессионные модели выявили прямое влияние когнитивного контроля и контроля действий на сюжетную игру и поведение детей. Данные составляющие контроля поведения способствуют усложнению сюжета детских игр, наличию и поддержанию игровой роли, способствуют подчинению правилам и условностям игровой ситуации, что делает поведение более структурированным; а также влияет на включенность детей в игровой процесс. Значимого влияния эмоционального контроля на игру и поведение детей выявлено не было.

Исходя из этого можно сказать, что гипотеза о наличии связи между развитием сюжетно-ролевой игры и степенью развитости контроля поведения, подтвердилась частично.

Такая связь может объясняться тем, что для детей в первую очередь, важно структурировать игру, продумывая события своих игр, а также то, как они будут себя вести и как будут отыгрывать игровые роли. Все это способствует тому, что в играх, с опосредованным участием в них взрослого, значительную роль играет то, как дети могут планировать и упорядочивать свое поведение, выстраивать определенные схемы поведения и планировать будущие действия.

Роль же эмоционального контроля остается на данный момент неясной. Для большего понимания того, как он связан с сюжетно-ролевой игрой и поведением детей в ходе нее, необходима доработка дизайна исследования и улучшение исследовательского аппарата.

Изучение особенностей построения игровой ситуации и игрового поведения детей в разных возрастных группах выявило, что в возрасте 4 лет большинство детей, не осуществляет сложной сюжетно-ролевой игры. Сюжет в их играх не выражен и не развивается, представляя собой лишь отдельные шаблонные действия с предметами, или же простое взаимодействие с ними, без сюжетной составляющей. Игровые роли также не присутствуют в их играх. В возрасте 5 лет наблюдаются положительные изменения в поведении детей и развитии сюжетной и ролевой составляющей игры. Дети активно используют различные фразы, связанные с игровыми ролями, игровые переименования себя и партнера, чаще выделяют игровые роли путем использования различной, характерной для них атрибутики. Также они чаще стремятся соблюдать игровые договоренности. Игра и поведение детей 6/7 лет направлены на активное развитие сюжета и структуры игры. Так, дети в меньшей степени применяют ролевую речь и переименования, однако, активнее действуют в соответствии со своими ролями. Также в их играх сюжет развивается активнее, чем в играх 4 и 5-летних детей. Однако, в поведении и взаимоотношениях детей наблюдается большая конфликтность, агрессивность и отстраненность. Помимо этого, в паре, они стремятся занять лидерскую позицию и в случае конфликта, прибегают к стратегии соперничества. Такая особенность поведения детей может объясняться тем, что в этом возрасте дети активно стремятся реализовать в игре собственные идеи, активно отстаивая их в споре с партнером.

Сравнительный анализ показателей развития когнитивного контроля в детей разного возраста, показал, что у детей наблюдается постепенное развитие всех компонентов контроля поведения. Полученные результаты согласуются с исследованиями Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской и др. (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Корреляционный анализ показателей методик и наблюдения за игрой и поведением детей в разных возрастных группах в отдельности, показал, что у

детей в возрасте 4 лет, преобладающую роль в развитии игры и особенностях игрового взаимодействия, играет Когнитивный контроль.

Развитие когнитивного контроля, способствует развитию сюжета детской игры. Дети активно привносят в игру новые детали и выстраивают новые события. большей концентрации на отыгрыше роли, а также влияет на благополучность отношений между играющими (снижение конфликтующих стратегий поведения, более стабильное эмоциональное состояние и пр.).

Помимо этого, в этом возрасте Эмоциональный контроль играет большую роль, чем в 5 или 6 лет. Он связан с большим вниманием к подготовке к игре, подбором игрушек, подготовке пространства для игры; с общим проявлением положительных эмоций, а также с проявлением отстраненности по отношению к партнеру по игре, что может быть следствием того, что высокий контроль, в данном случае, проявляется в более спокойном поведении ребенка, которое внешне, может походить на нежелание сразу вступать в активное взаимодействие с партнером.

Преобладающее влияние Когнитивного контроля может объясняться тем, что в данном возрасте детям крайне важны именно коммуникативная составляющая игры. Их активность направлена на партнера или же взрослого, а также на обдумывание собственного поведения.

Помимо этого, в возрасте от 2 до 5 лет происходят кардинальные изменения во всех аспектах исполнительных функций - тормозном контроле, рабочей памяти и, в том числе, когнитивной гибкости (Zelazo, Carter, Reznick, Frye, 1997). Когнитивная гибкость, как составляющая исполнительных функций, обозначает способность подстраивать свое поведение исходя из меняющихся условий и его корректировку (Сиверцева, Щипина, 2019). В дошкольном возрасте дети постепенно начинают контролировать свое поведение в различных видах активности, в том числе и в игре.

Схожие результаты получили М.И. Дедюкина и В.В. Гоголева. В своем исследовании авторы изучали роль игры в развитии когнитивной гибкости у

детей в возрасте от 4 до 6 лет. Полученные результаты показали, что опыт воображаемой игры связан с умением ребенка выстраивать и изменять собственное поведение, в зависимости от изменяющихся условий, а также с реакцией ребенка на них (Дедюкина, Гоголева, 2024).

В группе детей 5 лет наблюдается преобладание связей Контроля действий с характеристиками игры, в то время как связей Когнитивного контроля становится меньше. Когнитивный контроль связан лишь с проявлением детей стремления занять лидирующую позицию в паре, а также с выстраиванием благополучных взаимоотношений в ходе игры.

Игра, как и поведение детей, в данном возрасте, связаны в большей степени, с Контролем действий. Так, его показатели связаны с большей вовлеченности детей в игру, развитию вербальной и невербальной составляющей отыгрыша роли. Помимо этого, контроль действий в данном возрасте связан с структурированностью игры.

Эмоциональный контроль, в данном возрасте, также, как и у детей 4 лет, связан с проявлением отстраненного поведения по отношению к партнеру по игре.

Преобладание контроля действий может объясняться тем, что игра, как уже говорилось выше, имеет определенную структуру и, вовлекаясь в игру, ребенок также вовлекается в некую упорядоченную деятельность, внешне кажущуюся спонтанной и неорганизованной. В сложной игре присутствует сюжет, который дети развивают, постепенно воплощая в игре свои задумки. Также для осуществления сложной игры детям так или иначе важно придерживаться собственных договоренностей и условностей, которыми наполняется игра по мере своего развития. Для детей в данном возрасте важна сюжетная составляющая игры - сюжетные события, наличие ярких и запоминающихся ролей, а также структурирование игровой ситуации.

Без всех этих условий игра распадется или же будет представлять собой обособленные, обедненные сюжеты, которые, однако, не будут как-либо

развиваться (Достанов, Виленская, 2024). Помимо этого, значимым условием развития (появления) сложной игры, является благополучное взаимоотношение между партнерами. В этом важную роль играет именно контроль действий, так как он способствует более четкому и, соответственно, предсказуемому поведению, что значительно упрощает процесс установления контакта.

В возрасте 6-7 лет роль Когнитивного контроля возрастает. Уровень развития Невербального интеллекта оказывает значимое влияние на особенности регуляции ребенком собственного поведения (эмоциональности, выстраивании четкого поведения, большему вовлечению в ход игры), в небольшой степени на стиль взаимоотношений с окружающими (нежеланием быть ведомым). Также он связан с развитием сюжета игры, за счет способности выстраивать схему поведения и своей деятельности, соблюдением правил и большей концентрации на отыгрыш игровой роли.

Роль контроля действий в этом возрасте значительно снижается и связана лишь с регуляцией положительных и отрицательных эмоций, агрессии, а также с нежеланием быть ведомым в группе.

Эмоциональный контроль в данном возрасте связан лишь с нежеланием ребенка приспособливаться к партнеру.

Полученные результаты могут объясняться тем, что в данном возрасте регуляторные механизмы уже сформированы, а процесс игры освоен. Это способствует тому, что активность детей более равномерно направлена как на саму игру, ее сюжет и игровое поведение в ней, а также на игровое взаимодействие с партнерами.

Исходя из этого, можно предположить, что выдвинутое предположение о том, что поведение и построение контакта между детьми в сюжетно-ролевой игре связаны с развитием контроля поведения, подтвердилось. Так, в игре 4-летних детей в большей степени проявляется когнитивный контроль. В возрасте 5 лет его роль в игре и поведении детей в ней резко снижается и на первый план выходит контроль действий. У детей 6-7 лет роль когнитивного контроля снова возрастает.

Полученные результаты согласуются с результатами исследования, проведенного Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой, показывающими взаимосвязь уровня развития игры у детей и навыков регуляции (Смирнова, Гударева, 2005). В задаче сохранения позы, на успешность положительно влияет как введение игровой ситуации, так и принятие ребенком на себя игровой роли. Из чего авторы делают вывод, что игровая роль стимулирует мотивацию ребенка, так как он опирается на некоторый образ и поведение, характерное для той или иной роли; что положительно влияет на развитие навыков регуляции. Диссертационное исследование, в котором также были введены сюжет и роль, также выявили положительные связи поведения детей с проявлением как когнитивного контроля, так и контроля действий.

Также выявленные связи согласуются с теми, которые выявили в своем исследовании С.М. Карлсон и Р.Е. Уайт (White, Carlson, 2016). В их исследовании дистанцирование от реальной ситуации, путем принятия на себя игровой роли, также способствовало успешному выполнению заданий, связанных с регуляцией. Однако, в данном исследовании можно было проследить проявление регуляции не в отдельном игровом задании, а в ходе полноценного игрового процесса. Таким образом, полученные результаты проявляют роль регуляции в поведении ребенка в естественных условиях.

Тот факт, что данное исследование не выявило значимого влияния эмоционального контроля на сюжетно-ролевую игру детей, может объясняться тем, что организация игровой ситуации не способствовала таким проявлениям контроля, которые можно было бы зафиксировать. Также это может объясняться самим отношением детей к происходящей игре и их общему состоянию. Так, дети из выборки крайне позитивно относились к игре, не ссорились друг с другом, а также находились в стабильно хорошем настроении. Схожие результаты были получены в исследовании П. Слот.

В исследовании Вераксы и коллег также рассматривалось взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и регуляторных механизмов (Веракса и др., 2020). Как и в

исследовании С.М. Карлсон и Р.Е. Уайт, в данном исследовании авторы изучали влияние на поведение ребенка принятия отдельных игровых ролей, с разной эмоциональной окраской (негативной, мудрой и позитивной). Полученные результаты показывают, что принятие детьми негативной роли не способствует улучшению регуляторных навыков в различных заданиях на регуляцию. Влияние положительной и мудрой роли оказывают положительное влияние на успешность детей в заданиях на регуляцию, там не менее, авторы отмечают, определяющую роль изначального уровня развития саморегуляции в успешности детей.

Однако, данное исследование также не дает полной картины взаимодействия регуляторных механизмов и сюжетно-ролевой игры. Наблюдение же за полноценной игрой позволяет выявить не только влияние роли на поведение, но и влияние различных аспектов регуляции на взаимодействие детей, проявление регуляции в построении и поддержании игровой ситуации, а также проследить взаимосвязь игры и регуляции в динамике.

Слот исследовала связь регуляции и ролевой игры, проводя наблюдения за игрой группы из 3 или 4 детей в возрасте 3 лет, с использованием набора игрушечных кухонных приборов (Slot et al., 2017). Показателями регуляции выступали как отдельные поведенческие реакции детей, так и их высказывания. Так, например, к проявлениям метакогнитивной регуляции относились четкие последовательно выполненные действия, направленные на определенную цель. К проявлениям эмоциональной регуляции относились высказывания детей, выражающие понимание собственного состояния; попытки его изменения; а также поведение ребенка в ходе возможных конфликтных ситуациях.

Наблюдения выявили, что дети в течение игры разрешали возникающие конфликты с партнерами по игре, а также старались контролировать свои эмоции, если в этом была необходимость. Слот, однако, отмечает, что около трети выборки не проявляли явной эмоциональной регуляции. Данный факт автор объясняет тем, что созданная игровая ситуация не способствовала ее проявлению, так как не подразумевала намеренное создание условий для этого.

В исследовании Тибодо также было подтверждено, что опыт фантазийной сюжетно-ролевой игры у детей от 3 до 5 лет положительно влияет на исполнительные функции: произвольное внимание и рабочую память (Thibodeau et al., 2016).

Проведенное исследование позволяет комплексно изучить взаимосвязь отдельных аспектов саморегуляции и сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста, а также показывает возрастную динамику развития связей отдельных аспектов саморегуляции с развитием игры и особенностями игрового поведения детей. Помимо этого, полученные результаты подтверждают значимость сюжетных игр в развитии регуляторных механизмов детей, показывая то, что для развития тех или иных составляющих регуляции, детям важно играть. Также данное исследование подтверждает, что для успешного развития игровой деятельности важно участие, даже опосредованное, в ней взрослого, который является направляющим фактором, а также может способствовать большей структурированности игры, что в свою очередь стимулирует детей к большему проявлению инициативности и активности.

К ограничениям работы можно отнести относительно небольшую выборку исследования. Помимо этого, в дальнейших исследованиях значимым фактором выявления аспектов регуляции поведения будет являться организация взаимодействия участников исследования. Исходя из этого, важно так организовать условия, чтобы они способствовали значимым проявлениям всех составляющих регуляции.

Выводы по третьей главе

1. Выявлена возрастная динамика развития когнитивного контроля, контроля действий и эмоционального контроля у детей младшего и старшего дошкольного возраста. Половые различия были обнаружены только по одной из составляющих когнитивного аспекта контроля поведения (более

высокий уровень вербальной составляющей), различия в контроле действий и эмоциональном контроле не обнаружены.

2. Контроль поведения как основа субъектной регуляции вносит значимый вклад в сюжетно-ролевую игру. Когнитивный контроль и контроль действий способствуют развитию сюжетно-ролевой игры со структурированными условиями детей дошкольного возраста, в то время как эмоциональный контроль такого вклада не вносит.
3. Когнитивный контроль положительно связан со структурными элементами сюжетно-ролевой игры: выраженностью игровой роли в поведении ребенка, развитием сюжета игры, соблюдением игровых правил; а также с успешностью регуляции ребенком собственного поведения в ходе игры.
4. Контроль действий сопряжен с построением взаимоотношений между детьми дошкольного возраста, а также способствует развитию игры (сюжета, роли, системы правил).
5. Возраст вносит значимый вклад в развитие сюжетно-ролевой игры со структурированными условиями у детей дошкольного возраста.
6. В игре со структурированными условиями, где ребенок сталкивается с определенными препятствиями, внешними сложностями, присутствуют ярко выраженные игровые роли, сюжет, игровые правила, в отличие от спонтанной игры. Это объясняется большей необходимостью обращаться к контролю поведения в игре со структурированными условиями, чем в спонтанной сюжетной игре.
7. Связь контроля поведения с сюжетно-ролевой игрой детей дошкольного возраста имеет возрастную специфику. В 4 года преобладают связи когнитивного контроля со структурными компонентами игры. В возрасте 5 лет в сюжетной игре преобладает контроль действий, который сопряжен со структурными элементами игры. У детей 6-7 лет сюжетная игра сопряжена с когнитивным контролем.

8. Связь контроля поведения с поведением детей в сюжетно-ролевой игре возраста также имеет возрастную специфику. В 4 года регуляция собственного поведения ребенка в ходе сюжетной игры и взаимодействие с партнером по игре сопряжены с эмоциональным контролем. У детей 5 лет регуляция поведения и построения взаимоотношений сопряжена с контролем действий. В возрасте 6-7 лет регуляция собственного поведения и социальная составляющая игровой ситуации сопряжены с когнитивным контролем.
9. К концу дошкольного возраста связи компонентов контроля поведения со структурными элементами сюжетно-ролевой игры и игровым поведением детей становятся равномерными и менее интенсивными.

Заключение

Вопрос о взаимосвязи детской игры и саморегуляции активно изучается в современной психологической науке. Несмотря на признание значимости игры в жизни ребенка, результаты исследований показывают неоднозначные данные о влиянии игры на его развитие (Lillard, 2013).

Исследованы особенности влияния отдельных элементов сюжетной игры на регуляцию: принятие игровой роли, опыт проигрывания сюжета с определенной тематикой, роль определенных типов игр в развитии ребенка и пр. (Веракса, 2020, Rubin, Coplan, 1998). Однако, для большего понимания взаимосвязи регуляторных механизмов и игры детей, важно изучить то, как регуляция проявляется в ходе полноценной игры, которая по своей структуре и условиям будет наиболее приближена к тем играм, которые осуществляют дети в обычной жизни.

Проведенное исследование позволило выявить ведущий аспект контроля поведения в ходе сюжетно-ролевой игры современных дошкольников. Когнитивный контроль оказывает значимое влияние на развитие структуры современной игры детей. Также он связан с регуляцией собственного поведения ребенка в контексте структурированной игровой ситуации, а также с регуляцией социальной составляющей игры. Помимо этого, аспекты контроля поведения по-разному проявляются в игре детей того или иного возраста.

Когнитивный контроль у детей 4 лет проявляется в коммуникативной составляющей сюжетно-ролевой игры, помогая детям наладить взаимоотношения друг с другом. В 5 лет поведение детей и игра сопряжены с контролем действий, который, в свою очередь, связан с выстраиванием и поддержанием структуры и сюжета игровой ситуации. У детей 6 и 7 лет наблюдается ослабление связей контроля поведения с игрой и действиями детей, что может говорить о том, что к концу дошкольного возраста дети осваивают игру и умеют выстраивать игровое взаимодействие друг с другом.

Результаты проведенного исследования могут подтвердить тесную взаимосвязь сюжетно-ролевой игры и саморегуляции детей. В игре дети могут не только проигрывать полученный ими опыт, но и развивать определенные навыки регуляции, которые характерны для определенного возраста.

Список литературы

1. Авдулова Т.П., Парамонова М.Ю., Семёнова Т.А. Применение игровых технологий в практике дошкольного образования // Наука и школа. – 2024. – №1. – С. 209–217.
2. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А. В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. – 1995. – № 5. – С. 87-99.
3. Астапов В.М. Тест Тревожности. М: Центр «Медик», 1992. 6 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
6. Брушлинский А.В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. – 1999. – № 5. – С. 110-121.
7. Бурменская Г.В. Методика Гудинаф – Харриса «Нарисуй человека» // Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методические материалы / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. — М.: УМК «Психология», 2003. — С. 151—166.
8. Веракса А.Н. Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет. Пособие для психологов и педагогов Издательство: Мозаика-Синтез, 2012. – 180 с.
9. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2020. – Том 16. – № 1. – С. 111–121.
10. Виленская Г.А. Экспериментальное изучение ранних этапов развития контроля поведения // Экспериментальная психология в России: традиции и

- перспективы. / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 588-593.
11. Виленская Г.А. Взаимодействие родителей с детьми раннего возраста как фактор развития контроля поведения // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2011. – № 1 (62). – С. 122-130.
 12. Виленская Г.А. Исполнительные функции: природа и развитие // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37. № 4. – С. 21-31.
 13. Виленская Г.А. Контроль импульсивности детей дошкольного возраста // Сибирский психологический журнал. – 2019. – № 72. – С. 114-128.
 14. Виленская Г.А. Волевая регуляция // Разработка понятий современной психологии. Т. 3. / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленской. – 2021. – С. 275-299.
 15. Виленская Г.А., Лебедева Е.И. Развитие понимания ментального мира и контроля поведения в дошкольном возрасте // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 38. – С. 5.
 16. Виленская Г.А., Сергиенко Е.А. Роль темперамента в развитии регуляции поведения в раннем возрасте // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. № 3. – С. 68.
 17. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. — 512 с.
 18. Дедюкина М.И., Гоголева В.В. Развитие когнитивной гибкости детей 4-6 лет посредством игры // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1 – С. 431-434.
 19. Джонсон Дж. Развитие игры от четырех до восьми лет // Игра со всех сторон (книга о том, как играют дети и прочие люди). Современные исследования, междисциплинарный подход, практические рекомендации, взгляд в будущее: Пер. с англ. – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры». – 2003. – С. 41 – 56.

20. Достанов М.М., Виленская Г.А. Связь контроля поведения и свободной игры у детей дошкольного возраста // Вестник Омского университета. Серия: Психология. – 2024. – № 2. – С. 45-54.
21. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. М.: Педагогика, 1986. – 612 с.
22. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Издательство Московского университета. – 1982. – 128 с.
23. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета. – 1986. – 287 с.
24. Иванников В.А. Воля // Национальный психологический журнал. – 2010. – №1(3) – С. 97-102.
25. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 368 с.
26. Ключко В.Е. Категория саморегуляции в контексте парадигмальных изменений современной психологии // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор-История, 2011. С. 38-55.
27. Конопкин О.А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. – № 1. – С. 27-42.
28. Кормачёва И. Н., Донцов Д. А., Машкова Л. А. Влияние системных идей Ю. Куля на советскую и российскую психологию воли // Системная психология и социология. – 2021. – № 1 (37). – С. 109–120.
29. Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитии смысловой теории мышления) // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4. – Вып. 4. – С. 47 - 59.
30. Королёва Н.А., Сергиенко Е.А. Генезис соотношения модели психического и символических функций в дошкольном возрасте // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 52. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.386> (Электронный ресурс, дата обращения: 28.08.2024).

31. Королева Н.А., Уланова А.Ю. Модель психического и символические функции в разных видах деятельности: возрастная специфика // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2019. – № 4. – С. 586-593.
32. Короткова Н.А. Современные исследования детской игры // Вопросы психологии. – М.: Школа-Пресс, 1985. – № 2. – С. 163-168.
33. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // СПЖ. 2016. № 62. С. 18-37.
34. Литвин Л.Н. История дошкольной педагогики. М.: «Просвещение», 1989.
35. Лазаренко Е. Н., Патрина Т. И. Игра в жизни современного дошкольника // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 5. – С. 26–31 – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196045.htm>.
36. Лебедева Е.И., Королева Н.А. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психология когнитивных процессов. – 2018. – № 7. – С. 92-105.
37. Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А. Развитие символических функций в дошкольном возрасте: роль модели психического и интеллекта // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 5. – С. 49-62.
38. Маланина Н.А. Игра в педагогической системе А.С. Макаренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2013. – № 2. – С. 113-116.
39. Миславский Ю.А. Саморегуляция и творческая активность личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – с.77 – 85.
40. Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. - М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000.
41. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012. – 519 с.

42. Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как Психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2014. – № 4. – С. 62-78.
43. Моросанова В.И. Аронова Е.А. Самосознание и саморегуляция поведения // М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007
44. Мухина Т.А. Игра как средство развития саморегуляции у дошкольников / // Личностные и регуляторные ресурсы достижения образовательных и профессиональных целей в эпоху цифровизации: Материалы международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 22–23 октября 2020 года. – М.: Знание-М, 2020. – С. 907-917.
45. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд через призму детского аутизма. М.: Центр лечебной педагогики, 2000. 361 с.
46. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – с. 5-19.
47. Пиаже Ж. О механизмах «Ассимиляции» и «Аккомодации» // Психологическая наука и образование. – 1998. – Том 3. № 1. – С. 22-26
48. Пиаже Ж. Психология интеллекта. // Избр. психол. труды. – М., 1969.
49. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. 192 с.
50. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – Москва, Эребус, 2006. – 304 с.
51. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. – 702 с.
52. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во Академии наук СССР. – 1957.
53. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
54. Руднова Н.А., Корниенко Д.С., Гаврилова М. Н., Шведчикова Ю. С. Родительские убеждения как фактор когнитивного и социально-

- эмоционального развития ребенка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2024. – №. 2. – С. 134-152.
55. Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. – Том 23. № 6. – С. 75-84.
56. Рябкова И.А., Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности игры дошкольников с предметами оперирования // Психологическая наука и образование. – 2019. – Т.24. № 5. – с. 5-15.
57. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. – 2021. – Том 26. № 1. – С. 41–50.
58. Сергиенко Е.А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования, Т. 2. № 7. С. <https://doi.org/10.54359/ps.v2i7.962> (Электронный ресурс. Дата обращения: 25.10.2024).
59. Сергиенко Е.А. Модель психического как новая исследовательская парадигма когнитивной психологии // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. – № 4. – С. 265-279.
60. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А. Контроль поведения - интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии /Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: «Институт психологии РАН». – 2018. – С. 343-378.
61. Сергиенко Е.А., Виленская Г.А., Ковалева Ю.В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: ИП РАН, 2010.
62. Сиверцева К.В., Щипина Е.С. Формирование исполнительных функций в дошкольном возрасте // Комплексные исследования детства. 2019. – Т. 1. – № 2. – С. 143–151.

63. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 256 с.
64. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. – Том 5. – № 3. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n3/62459 (дата обращения: 25.11.2024).
65. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 76-86.
66. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. – 2010. – Том 15. – № 3. – С. 62–70.
67. Современный ребенок. Энциклопедия взаимопонимания / сост. А.Я. Варга. – Москва: Изд-во ОГИ, 2006. – 640 с.
68. Соколова Е.Т., Николаева В.В. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. – М.: SvR Аргус, 1995. – С. 241
69. Социология: теория, история, методология: учебник / под ред. Д.В. Иванова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2019. – 480 с.
70. Уланова А.Ю. Модель психического как ментальная основа восприятия партнера по коммуникации // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 39. – С. 9.
71. Чернявская В.С., Ахмадуллина О.В. Опыт исследования сюжетно-ролевой игры у дошкольников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 1. – С. 11–15.

72. Шалова С. Ю., Савинова А. В. Влияние различных видов игр на развитие навыков самоконтроля у младших дошкольников // Вестник евразийской науки. – 2015. – Т. 7. – № 5. – с. 240.
73. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника. – М., 1966. – С. 687–715
74. Эльконин Д.Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
75. Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. – 2007. – Том 3. – № 2. – С. 2-11.
76. Ainsworth, M.D., Blehar M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation // Lawrence Erlbaum. – 1978. – P. 68–70.
77. Andrea P.C., James J., Joseph S.W., Heath A.D. Subjective time perception and behavioral activation system strength predict delay of gratification ability // Motiv Emot. – 2012. – Vol. 36 (4). – P. 483–490.
78. Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms // Cambridge University Press. – 1988. – p. 326.
79. Baumeister R.F., Vohs K.D., Tice D.M. The Strength Model of Self-Control // Current Directions in Psychological Science. 2007. – Vol. 16 – № 6. – P. 351-355.
80. Block J.H., Block J. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior // The Minnesota symposia on child psychology. – 1980. – Vol. 13. – P. 39-101.
81. Bredikyte M., Brandisauskiene A. Pretend play as the space for development of self-regulation: cultural-historical perspective // Frontiers in Psychology.

2023. 14:1186512. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1186512 (Электронный ресурс. Дата обращения: 18.06.2024).

82. Carlson S., White R., Davis-Unger A. Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children // *Cognitive Development*. – 2014. – Vol. 29. – P. 1-24.
83. Cole P.M., Zahn-Waxler C., Smith, K.D. Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems // *Developmental Psychology*. – 1994. – Vol. 30. № 6. – P. 835–846.
84. Coplan R.J., Rubin, K.H. Exploring and assessing nonsocial play in the preschool: The development and validation of the Preschool Play Behavior Scale // *Social Development*. – 1998. – Vol. 7. – № 1. – P. 72–91.
85. Diamond A. Executive Functions // *Annual Review of Psychology*. – 2013. – Vol. 64. – P. 135-168.
86. Dunn L., Herwig, J.E. Play behaviors and convergent and divergent thinking skills of young children attending full-day preschool // *Child Study Journal*. – 1992. – Vol. 22. – №1. – P. 23-38.
87. Flavell J. H., Green F.L., Flavell E.R. The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations // *Cognitive Development*. – 1990. – Vol. 5. – № 1. – P. 244-267.
88. Gerstadt C.L., Hong Y.J., Diamond A. The relationship between cognition and action: performance of children 3–7 years old on a Stroop-like Day-Night test // *Cognition*. – 1994. – Vol. 53. – № 2. – 1994. – P. 129-153
89. Ivrendi A. Choice-driven peer play, self-regulation and number sense. *European Early Childhood // Education Research Journal*. – 2016. – Vol. 24. – № 6. – P. 895–906.
90. Kochanska G., Aksan N. Children's conscience and self-regulation // *Journal of personality*. – 2006. – Vol. 74. – №6. – P. 1587-1617.
91. Kopp C.B. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective // *Developmental Psychology*. – 1982. – Vol. 18. – № 2. – P. 19-214.

92. Kopp C. B. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view // *Developmental Psychology*. – 1989. – Vol. 25. – № 3. – P. 343-354.
93. Lillard A. Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind // *Psychological Bulletin*. – 1998. – Vol. 123. – № 1. – P. 3-32.
94. Lillard A.S., Lerner M.D., Hopkins E.J., Dore R.A., Smith E.D., Palmquist C.M. The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence // *Psychological Bulletin*. – 2013. – Vol. 139. – № 1. – P. 1-34.
95. Maccoby E.E. The role of parents in the socialization of children: An historical overview // *Developmental Psychology*. – 1992. – Vol. 28. – № 6. – P. 1006–1017.
96. Moore M., Russ S.W. Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children // *Creativity Research Journal*. – 2008. – Vol. 20. – № 4. – P. 427–436. <https://doi.org/10.1080/10400410802391892>
97. Kokkonen M., Pulkkinen L. Emotion regulation strategies in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions // *Personality and Individual Differences*. – 1999. – Vol. 27. – № 5. – P. 913-932
98. Mischel W., Ebbesen E.B., Raskoff Z.A. Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1972. – Vol. 21. – № 2. – P. 204-218.
99. Patterson G. R. *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia; 1982.
100. Pellegrini A.D., Gustafson K. Boys' and Girls' Uses of Objects for Exploration, Play, and Tools in Early Childhood // *The nature of play: Great apes and humans*. Eds. A.D. Pellegrini, P.K. Smith. – 2005. – Guilford Press. – P. 113-135.
101. Pierucci J., Brien C., McInnis M., Gilpin A., Barber A. Fantasy orientation constructs and related executive function development in preschool: Developmental benefits to executive functions by being a fantasy-oriented child //

- International Journal of Behavioral Development. – 2014. – Vol. 38. – № 1. – P. 62-69.
102. Pyle A., Poliszczuk D., Danniels E. The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning kindergarten program: Teacher perspectives and implementation // *Journal of Research in Childhood Education*. – 2018. – Vol. 32. – № 2. – P. 219-233.
103. Rothbart M.K., Bates J.E. Temperament // *Handbook of Child Psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* / Eds. W. Damon, N. Eisenberg. N. Y.: Wiley. – 1998. – P. 3-26.
104. Rubin K.H., Coplan, R.J. (1998). Social and nonsocial play in childhood: An individual differences perspective // *Multiple perspectives on play in early childhood education*. Eds. O.N. Saracho, B. Spodek. State University of New York Press. P. 144-170
105. Slot P.L., Mulder H., Verhagen J., Leseman P.P.M. Preschoolers' cognitive and emotional self-regulation in pretend play: Relations with executive functions and quality of play // *Infant and Child Development*. – 2017. – Vol. 26. №. 6. – P. 1-21.
106. Smith P.K. Social and Pretend Play in Children // *The nature of play: Great apes and humans*. Eds. A.D. Pellegrini, P.K. Smith. – 2005. – Guilford Press. P. 173–209
107. Thibodeau R., Gilpin A., Brown M., Meyer B. The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016. – Vol. 145. – P. 120-138.
108. Tice D.M., Baumeister R.F., Shmueli D., Muraven M. Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion // *Journal of Experimental Social Psychology*. 2007. P. 379—384. DOI:10.1016/j.jesp.2006.05.007
109. Volling B.L., McElwain N.L., Notaro P.C., Herrera C. Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant

- attachment and emerging self-regulation // *Journal of Family Psychology*. – 2002. – Vol. 16, № 4. – P. 447-465.
110. Weisberg D.S., Hirsh-Pasek K., Golinkoff R.M., Kittredge A.K., Klahr D. Guided Play: Principles and Practices // *Current Directions in Psychological Science*. – 2016. – Vol. 25, № 3. – P. 177-182.
111. White R., Carlson S. What would Batman do? Self-distancing improves executive function in young children // *Developmental Science*. – 2016. – Vol. 19. – P. 419-426.
112. Whitebread D., Neale D., Jensen H., Liu C., Solis S.L., Hopkins E., Hirsh-Pasek K., Zosh J. M. (2017). The role of play in children’s development: a review of the evidence (research summary) // *The LEGO Foundation*. – 2017. DK.
113. Zelazo P.D., Carter A., Reznick J.S., Frye D. Early development of executive function: A problem-solving framework // *Review of General Psychology*. – 1997. – Vol. 1. № 2. – P. 198–226.
114. Zelazo P.D., Reznick J.S. Age-related asynchrony of knowledge and action // *Child Development*. – 1991. – Vol. 62. № 4. – P. 719-735.
115. Zelazo P.D., Reznick J.S., Piñon D.E. Response control and the execution of verbal rules // *Developmental Psychology*. – 1995. – Vol. 31. № 3. – P. 508–517.
116. Zyga O. The Act of Pretending: Play, Executive Function, and Theory of Mind in Early Childhood [Электронный ресурс]. URL: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=case1467391080 (дата обращения 30.09.2024)

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Протокол наблюдения за игрой****ПРОТОКОЛ НАБЛЮДЕНИЯ**

Ники детей

Возраст

Группа

Дата

	Предмет наблюдения	Комментарии	Степень проявления от 0 до 4				
			0	1	2	3	4
	Время игры						
Особенности поведения ребенка в ходе игры	Внимательность во время зачитывания инструкции						
	Частота отвлечения на постороннее окружение						
	Упорядоченность действий						
	Самостоятельность						
	Частота смены настроения						
	Неуклюжесть						
	Импульсивность						
	Реакция на затруднения						

	Реакция на неожиданность						
Характеристики игры	Инициативность во время подготовки к игре						
	Соответствие действий своей роли						
	Степень использования атрибутов роли						
	Называние себя/партнера в соответствии с ролью						
	Ролевые действия						
	Ролевая речь						
	Развитие сюжета						
	Соблюдение правил игры						
	Нарушения правил игры						
	Частота выпадения из роли						
Особенности взаимоотношений с партнером(ами)	Частота проявлений позитивных эмоций						
	Частота проявлений негативных эмоций						
	Конфликтность						
	Отстраненность						
	Агрессивность						
Взаимоотношения со взрослым	Просьба помощи с организацией игры						
	Просьба помощи с ролью						
	Привлечение внимания						
	Общее количество обращений ко взрослому						
Способ решения конфликтных ситуаций	Соперничество						
	Приспособление						
	Уклонение						

	Компромисс						
Стиль отношений с партнером	Предпочитает быть лидером, руководить						
	Предпочитает подчиняется другим						

- 0 — не наблюдается вообще
- 1 — наблюдается один-два раза
- 2 — наблюдается редко
- 3 — наблюдается часто
- 4 — наблюдается постоянно

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Бланк экспертной оценки рисунка

Критерии оценки эмоционального контроля по рисунку семьи:

Оценка производится по шкале -3 -2 -1 0 +1 +2 +3

Признаки	Высокий уровень контроля (+3)	Низкий уровень контроля (-3)
Большое количество деталей	Рисунок достаточно детализирован, нет избыточных или чрезмерно повторяющихся деталей.	Избыточное количество предметов на рисунке, многократное повторение одного и того же объекта.
Использование цвета	Яркие цвета – признак эмоционального благополучия, равновесия; использовано не более 5-6 цветов.	Темные цвета – как показатель сниженного настроения, тревоги; рисунок чересчур разноцветный (более 5-6 цветов).
Характер линий	Твердые, уверенные, аккуратные.	Слабые, прерывистые, с изменяющимся нажимом, излишне сильный нажим
Наличие штриховки	Отсутствие штриховки, или ее присутствие оправдано художественными причинами.	Присутствие штриховки, (с учетом ее площади, интенсивности, места расположения).
Наличие\отсутствие существенных деталей в изображении человека	Все существенные детали присутствуют.	Пропуск существенной детали (глаза, рот, руки), или ее неадекватное

		изображение (например, слишком большой или слишком маленький размер).
Наличие\отсутствие исправлений	Отсутствие исправлений или их небольшое количество, после исправления рисунок становится лучше.	Множество (3 и более) исправлений, качество рисунка не улучшается.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Данные корреляционного анализа спонтанной игры

Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей в свободной игре

Показатели Компонентов контроля поведения		Особенности поведения в тематической игре	
Когнитивный контроль	Уровень развития Вербального интеллекта	Инициатива при подготовке к игре	0,427*
			p=0,010
		Соблюдение правил	0,409**
			p=0,025
	Привлечение внимания	-0,369*	
		p=0,029	
	Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	Соблюдение правил	0,387*
			p=0,040
Ролевая речь		0,348*	
		p=0,040	
Контроль действий	Уровень развития Моторики	Отстраненность	-0,378*
			p=0,025
	Соперничество	-0,360*	
		p=0,033	
	Контроль Импульсивности	Отстраненность	-0,475**
			p=0,004

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Данные регрессионного анализа

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
1	0,225	0,051	0,042	1,95210	1,529

b. Предикторы: (константа), Уровень развития невербального интеллекта

c. Зависимая переменная: Поддержание роли

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

Коэффициенты прогностической модели влияния Когнитивного контроля на Поддержание роли

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
		B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1	(Константа)	2,033	0,643		3,163	0,002		
	Уровень развития невербального интеллекта	0,070	0,029	0,225	2,399	0,018	1,000	1,000
Зависимая переменная: Поддержание роли.								

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин- Уотсон
1	0,247	0,061	0,052	1,94156	1,479

в. Предикторы: (константа), Контроль импульсивности

с. Зависимая переменная: Поддержание роли

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

Коэффициенты прогностической модели влияния Контроля Действий на Поддержание роли

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	-0,079	1,369		-0,058	0,954		
Контроль импульсивности	0,044	0,017	0,247	2,645	0,009	1,000	1,000
Зависимая переменная: Поддержание роли.							

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин- Уотсон
1	0,140	0,020	0,010	1,98377	1,591

в. Предикторы: (константа), Индекс Тревожности

с. Зависимая переменная: Поддержание роли

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

Коэффициенты прогностической модели влияния Эмоционального контроля на Поддержание роли

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	2,308	0,840		2,746	0,007	2,308	0,840
Индекс Тревожности	0,553	0,377	0,140	1,468	0,145	0,553	0,377
Зависимая переменная: Поддержание роли.							

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
1	0,271	0,073	0,065	1,15021	1,754

b. Предикторы: (константа), Контроль Импульсивности

с. Зависимая переменная: Самостоятельность игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

**Коэффициенты прогностической модели влияния Контроля Действий
на Самостоятельность игры**

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	B	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	-1,680	0,811		-2,071	0,041		
Контроль Импульсивности	0,029	0,010	0,271	2,927	0,004	1,000	1,000
Зависимая переменная: Самостоятельность игры.							

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин-Уотсон
1	0,271	0,073	0,065	1,15021	1,754

b. Предикторы: (константа), Контроль Импульсивности

c. Зависимая переменная: Самостоятельность игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

**Коэффициенты прогностической модели влияния Контроля Действий
на Самостоятельность игры**

Модель	Нестандартизованные коэффициенты	Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности
--------	----------------------------------	--------------------------------	---	-------	---------------------------

	В	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	-1,680	0,811		-2,071	0,041		
Контроль Импульсивности	0,029	0,010	0,271	2,927	0,004	1,000	1,000
Зависимая переменная: Самостоятельность игры.							

Сводка для модели

Модель	R	R-квадрат	Скорректированный R-квадрат	Стандартная ошибка оценки	Дурбин- Уотсон
1	0,165	0,027	0,018	1,17861	1,712

b. Предикторы: (константа), Контроль Импульсивности

c. Зависимая переменная: Самостоятельность игры

Изменение зависимой переменной можно прогнозировать по формуле, которая включает постоянную величину (константу) и коэффициенты независимых переменных. Результаты представлены в таблице.

Коэффициенты прогностической модели влияния Контроля Действий на Самостоятельность игры

Модель	Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	t	Знач.	Статистика коллинеарности	
	В	Стандартная Ошибка	Бета			Допуск	VIF
1 (Константа)	1,518	0,499		3,041	0,003	1,518	0,499
Контроль Импульсивности	-0,389	0,224	-0,165	-1,738	0,085	-0,389	0,224

	Зависимая переменная: Самостоятельность игры.							

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Данные корреляционного анализа

Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 4 лет в игре

Показатели Компонентов контроля поведения	Особенности поведения в тематической игре	
Уровень развития Вербального интеллекта	Ролевая речь	0,401*
		p=0,028
	Выпадение из роли	-0,377*
		p=0,040
	Частота смены настроения	0,400*
		p=0,029
Общее количество обращений к экспериментатору	0,545**	
	p=0,002	
Уровень развития Невербального интеллекта	Выпадение из роли	-0,389*
		p=0,033
	Привлечение внимания	-0,353**
		p=0,055
	Общее количество обращений к экспериментатору	-0,443*
		p=0,014
Соперничество	-0,465**	
	p=0,010	
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	Выпадение из роли	-0,463**
		p=0,010
	Развитие сюжета	0,388*
		p=0,034
	Частота смены настроения	-0,388*
		p=0,034

	Общее количество обращений	-0,399*
		p=0,029
Уровень развития Моторики	Ролевая речь	0,373*
		p=0,042
	Трудности в общении	-0,413*
		p=0,023
Контроль Импульсивности	Ролевая речь	0,378*
		p=0,040
Уровень Тревожности	Внимание при беседе	0,401*
		p=0,028
	Количество проявлений позитивных эмоций	0,391*
		p=0,033
	Реакция на затруднения	-0,404*
		p=0,027
	Отстраненность	0,449*
		p=0,013
Эмоциональный контроль	Помощь с организацией игры	0,453*
		p=0,012
	Отстраненность	0,380*
		p=0,038

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 5 лет в игре

Показатели Компонентов контроля поведения	Особенности поведения в тематической игре	
Уровень развития Вербального интеллекта	Соблюдение правил	0,368*
		p=0,038
	Нарушение правил	-0,398*

		p=0,024
Уровень развития Невербального интеллекта	Приспособление	0,429*
		p=0,014
	Трудности в общении	-0,358*
		p=0,044
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	Нарушение правил	-0,354*
		p=0,047
	Предпочтение подчиняться	0,361*
		p=0,042
Уровень развития Моторики	Развитие сюжета	0,365*
		p=0,040
	Помощь с организацией игры	0,366*
		p=0,039
	Соперничество	0,389*
		p=0,028
	Предпочтение лидировать	0,377*
		p=0,033
Контроль Импульсивности	Соблюдение правил	0,383*
		p=0,031
	Соответствие действий роли	0,497**
		p=0,004
	Называние себя в соответствии с ролью	0,397*
		p=0,024
	Ролевые действия	0,399*
		p=0,024
	Частота отвлечения на поле	-0,403*
		p=0,022
	Инициативность при подготовке к игре	0,481**
		p=0,005
Упорядоченность действий	0,558**	
	p=0,001	
Спонтанность, хаотичность	-0,421*	

		p=0,016
	Помощь с организацией игры	0,514**
		p=0,003
	Помощь с отыгрышем роли	0,449*
		p=0,010
	Предпочтение лидировать	0,517**
		p=0,002
Уровень Тревожности	Отстраненность	0,429*
		p=0,037

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

** - различия значимы при $p \leq 0,01$

Корреляционный анализ показателей развития компонентов контроля поведения и особенностей поведения детей 6-7 лет в игре

Показатели Компонентов контроля поведения	Особенности поведения в тематической игре	
Уровень развития Невербального интеллекта	Соблюдение правил	0,372**
		p=0,009
	Выпадение из роли	-0,395**
		p=0,005
	Развитие сюжета	0,384**
		p=0,007
	Количество проявления позитивных эмоций	0,357*
		p=0,013
	Упорядоченность действий	0,289*
		p=0,047
	Спонтанность, хаотичность	-0,297*
		p=0,040
	Импульсивность	-0,332*
		p=0,021

	Предпочтение подчиняться	-0,300*
		p=0,038
Уровень развития Невербального интеллекта (КК)	Внимание при беседе	0,303*
		p=0,036
	Выпадение из роли	-0,353*
		p=0,014
	Импульсивность	-0,355*
		p=0,013
Уровень развития Моторики	Количество проявления позитивных эмоций	0,389**
		p=0,006
	Количество проявления негативных эмоций	-0,292*
		p=0,044
	Агрессивность в игре	-0,447**
		p=0,001
Контроль Импульсивности	Предпочтение подчиняться	-0,367*
		p=0,010
Уровень Тревожности	Приспособление	-0,305*
		p=0,035

* - различия значимы при $p \leq 0,05$

** - различия значимы при $p \leq 0,01$