

*Бондарь М.В.,  
учитель испанского языка,  
куратор психолого-педагогических групп  
ГБОУ гимназии № 148 имени Сервантеса  
Калининского района Санкт-Петербурга  
Россия, г. Санкт-Петербург*

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ИГРОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*Аннотация:* Статья посвящена анализу проблемы развития эмоционального интеллекта у младших школьников через игровую деятельность. Рассмотрена специфика игры как механизма социализации и коррекции аффективной сферы. Обоснована эффективность интеграции сюжетно-ролевых, дидактических и коммуникативных игр в образовательный процесс начальной школы. Отдельное внимание уделено структурным компонентам эмоционального интеллекта, формируемым через игровые практики идентификации, вербализации и регуляции эмоций.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, младшие школьники, игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра, эмпатия, регуляция.

*Bondar M.V.,  
Teacher of Spanish,  
Curator of Psychological-Pedagogical Groups,  
GBOU Gymnasium No. 148 named after Cervantes,  
Kalininsky District of St. Petersburg,  
Russia, St. Petersburg*

## DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN THROUGH PLAY

***Abstract.** This article analyzes the development of emotional intelligence in primary school children through play. It examines the specifics of play as a mechanism for socialization and affective correction. The effectiveness of integrating role-playing, didactic, and communicative games into the primary school educational process is substantiated. Particular attention is paid to the structural components of emotional intelligence, developed through playful practices of identification, verbalization, and emotion regulation.*

***Key words:** emotional intelligence, primary school children, play, role-playing, empathy, regulation.*

Современное начальное образование ориентировано не только на предметные знания, но и на становление личности, способной к эффективному социальному взаимодействию. Так, младшие школьники при высоком уровне когнитивного развития часто демонстрируют неспособность распознавать собственные чувства и конструктивно разрешать конфликты. Этот разрыв актуализирует поиск технологий развития эмоционального интеллекта, адекватных психофизиологическим особенностям детей 7–10 лет.

В структуре эмоционального интеллекта выделяются идентификация эмоций, понимание причин переживаний и сознательная регуляция аффективных состояний [1]. Младший школьный возраст чувствителен к развитию этих способностей, поскольку именно в этот период происходит интенсивное формирование произвольности психических процессов и рефлексии.

Прямая дидактическая трансляция знаний об эмоциях малоэффективна, так как эмоциональная сфера развивается через проживание. Игровая деятельность сохраняет развивающий потенциал. Л.С. Выготский показывал, что игра создаёт «зону ближайшего развития», где ребёнок действует выше

своего среднего возраста, подчиняясь правилу роли [2]. В условной игровой ситуации создаётся безопасная среда для апробирования эмоциональных стратегий без страха реальной неудачи.

Младшие школьники уже способны вербализовать базовые эмоции, но испытывают трудности с распознаванием сложных социальных переживаний [3]. А.В. Запорожец показал, что эмоциональное предвосхищение результатов поведения возникает именно в игровой форме [4]. Ребёнок в сюжетно-ролевой игре начинает заранее предвидеть эмоциональный смысл ситуации, что напрямую связано с пониманием причин эмоций.

Выделяется несколько ключевых психологических механизмов, обеспечивающих устойчивый развивающий эффект игровой деятельности применительно к эмоциональной сфере младшего школьника. Первый механизм представляет собой эмоциональную децентрацию, суть которой заключается в последовательном преодолении познавательного и аффективного эгоцентризма. В процессе реализации игрового сюжета ребёнок оказывается перед необходимостью встать на позицию Другого, будь то исполняемая роль литературного персонажа или реальный партнёр по игре, чьи интересы и намерения требуется учитывать для продолжения совместной игры. Эта вынужденная смена перцептивных и смысловых позиций создаёт условия для тренировки способности к эмпатическому сопереживанию, так как вне игрового контекста младший школьник ещё склонен оценивать ситуацию исключительно через призму собственных желаний и переживаний.

Другой механизм связан с вербализацией эмоциональных переживаний и их семантической переработкой. Коллективные игры, особенно предполагающие распределение ролей, согласование тактики или разрешение спонтанно возникающих разногласий, сталкивают детей с необходимостью точно формулировать собственные намерения и параллельно улавливать эмоциональный подтекст высказываний партнёров. Ограниченность индивидуального эмоционального словаря, характерная для учащихся начальных классов, компенсируется в игровой ситуации тем, что взрослый или

более компетентный сверстник даёт готовые речевые эталоны для обозначения гаммы чувств, а сам контекст игры снимает коммуникативные барьеры и страх ошибиться [5].

Также существует механизм, связанный с добровольным подчинением игровому правилу и формированием на его основе произвольной регуляции эмоциональной экспрессии. Парадокс игры состоит в том, что ребёнок, действуя по линии наибольшего сопротивления и сознательно ограничивая собственные непосредственные побуждения ради соблюдения конвенциональных рамок, получает максимальное удовольствие от самого процесса. И такая практика отсрочивания импульсивной аффективной разрядки в безопасных игровых обстоятельствах создаёт функциональную основу для переноса сформированного навыка самоконтроля в реальные учебные и коммуникативные ситуации, где цена эмоционального срыва значительно выше [6].

Многообразие применяемых в начальной школе игровых практик поддаётся классификации по критерию функциональной направленности на определённые структурные компоненты эмоционального интеллекта. Первая группа объединяет вербальные и невербальные игры, направленные на идентификацию эмоциональных состояний по экспрессивным признакам. Многократное копирование мимических паттернов по визуальному образцу создаёт механизм обратной афферентации от лицевой мускулатуры к подкорковым структурам мозга, что приводит к оживлению мышечной памяти и реальному переживанию соответствующей эмоции, помогая ребёнку прочно соединить физический телесный код с субъективным психологическим ощущением [7]. Вторая группа включает сюжетно-ролевые и драматизационные игры, которые считаются наиболее сильным ресурсом для формирования эмпатии и способности прогнозировать эмоциональные последствия поступков. Существует цикл структурированных занятий, где посредством специально смоделированного игрового взаимодействия психолог получает возможность мягко корректировать деструктивные

паттерны восприятия партнёра, замещая их установками на кооперацию и взаимопонимание [8]. Третья группа представлена играми с жёстко фиксированными правилами, соревновательными и настольными, чей дидактический акцент смещён в сторону тренировки произвольной регуляции поведения и устойчивости к фрустрации при неизбежных игровых неудачах.

Имеющиеся данные подтверждают, что изолированное применение какого-либо одного типа игр не приводит к формированию устойчивого и переносимого результата, ограничиваясь ситуативными улучшениями [9]. Максимально выраженная положительная динамика показателей как межличностного, так и внутриличностного эмоционального интеллекта фиксируется при реализации комплексного подхода, в рамках которого точность идентификации эмоций последовательно переходит в коммуникативную практику, а та органично завершается рефлексивной беседой, направленной на осознание и присвоение полученного опыта.

Основными организационно-психологическими условиями, определяющими результативность игрового подхода, являются эмоциональная включённость взрослого, обеспечение психологической безопасности с опорой на косвенное обсуждение вымышленных персонажей и сюжетных коллизий вместо прямой апелляции к личности ребёнка, а также соответствие содержания и формы игр возрастным психологическим новообразованиям младшего школьника. Перспективным методом диагностики достигнутых изменений признаётся стандартизированное экспертное наблюдение за реальным, спонтанно разворачивающимся игровым взаимодействием с последующей фиксацией результатов в картах критериального оценивания, где регистрируются такие параметры, как частота агрессивных выпадов, количество инициативных попыток утешения, точность словесного обозначения чувств и время восстановления после аффективной вспышки [1].

Игровая деятельность служит фундаментальной психологической практикой развития эмоционального интеллекта на протяжении всего младшего школьного возраста. Достижение устойчивого формирующего

эффекта возможно при условии синтеза функционально различных типов игр, объединённых сквозным рефлексивным компонентом, обеспечивающим перевод спонтанного переживания в план осознанного и произвольно управляемого опыта. Методически неотрефлексированное копирование отдельных игровых техник без понимания психологических механизмов интериоризации эмоций вырождается в механический поведенческий тренинг, который не затрагивает способность личности к сопереживанию и самопониманию.

### Список литературы:

1. Рыжов Д. М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2012. – № 1-2. – С. 142–147.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребёнка. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребёнка. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
4. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
5. Кунгурова Т. В. Представление об эмоциональном интеллекте как феномене современной психологии // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции (Москва, 20 января 2023 г.). – М.: Издательство АЛЕФ, 2023. – С. 253–257.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.
7. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я. Уроки психологии в начальной школе (1–4 классы). – 3-е изд. – М.: Генезис, 2008. – 208 с.

8. Батенова Ю. В., Долгова В. И. Использование метода игротерапии в процессе коррекции внутрисемейного общения дошкольников // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 3 (39). – С. 315–325.

9. Каштанова С. Н., Матюхаева А. А. Формирование базовых учебных действий у умственно отсталых первоклассников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-1. – С. 152–155.