

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ТРАДИЦИИ  
КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**EXPERIMENTAL RESEARCH IN THE TRADITION  
OF CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY**

Научная статья | Original paper

## **Феномен переживания и его роль в игровой деятельности дошкольников**

**О.В. Саломатова** ✉

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ [salomatovaov@mgppu.ru](mailto:salomatovaov@mgppu.ru)

### **Резюме**

**Контекст и актуальность.** Изучение и переосмысление научного наследия Л.С. Выготского и его последователей позволяет уточнить ключевые понятия культурно-исторической теории, одним из которых является переживание. Ранее феномен переживания уже интерпретировался как особое психологическое явление; как средство развития исполнительных функций, самосознания и др.; в контексте детско-родительских взаимодействий; с позиций образовательного и развивающего потенциала и др. Данная статья посвящена анализу переживания в контексте игровой деятельности современных детей. **Цель.** 1) проанализировать сложившееся в культурно-исторической традиции понимание переживания; 2) определить роль и место переживания в традиционной, цифровой, конвергентной игре; 3) обобщить имеющиеся эмпирические исследования по теме исследования переживания в дошкольном возрасте. **Методы.** Теоретический анализ, синтез и обобщение работ Л.С. Выготского и его последователей. **Результаты.** Существуют разные подходы к пониманию феномена переживания в контексте культурно-исторической теории, однако при любом из них в структуре переживания выделяют два компонента — средовой и личностный, т. е. переживание ребенка обладает динамическими свойствами. Переживание формируется прежде всего внутри игровой деятельности ребенка. Переживание, которое испытывает ребенок в процессе игры, производно от тех эмоций и впечатлений, которые он испытывает в ходе игрового процесса, и опирается на уровень развития его когнитивной и регуляторно-волевой сфер. Цифровая игра также вызывает у ребенка переживание. Особая трудность изучения переживания в цифровой игре заключается в разнообразии механики цифровых игр. На общности переживания строится переход между реальным и виртуальным мирами во время конвергентной игры. Анализ экспериментальных исследований детских переживаний показал разнообразие подходов и отсутствие единого методологического аппарата. **Выводы.** Существует объективная необходимость дальнейших как теоретических, так и эмпирических исследований переживания ребенка в игре — как традиционной, так и цифровой.

**Ключевые слова:** переживание, игра, игровая деятельность, цифровая игра, конвергентная игра, дошкольники

**Для цитирования:** Саломатова, О.В. (2026). Феномен переживания и его роль в игровой деятельности дошкольников. *Культурно-историческая психология*, 22(1), 52–61. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220106>

# The phenomenon of “perezhivanie” and its role in preschoolers' play activities

O.V. Salomatova ✉

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

✉ salomatovaov@mgppu.ru

## Abstract

**Context and relevance.** The study and rethinking of the scientific heritage of L.S. Vygotsky and his followers help clarify key concepts of cultural-historical theory, one of which is perezhivanie. The early phenomenon of “perezhivanie” has been interpreted as a special psychological phenomenon; as a means of developing executive functions, self-awareness, and more; in the context of child-parent interactions; from the perspectives of educational and developmental potential, etc. This article is devoted to the analysis of perezhivanie in the context of children’s play activities today. **Objective.** 1) to analyze what has developed in the cultural-historical tradition as an understanding of perezhivanie; 2) to determine the role and place of perezhivanie in traditional, digital, and convergent play; 3) to summarize existing empirical studies on the topic of perezhivanie in preschool age. **Methods.** Theoretical analysis, synthesis, and generalization of the works of L.S. Vygotsky and his followers. **Results.** There are different approaches to understanding the phenomenon of “perezhivanie” within the cultural-historical theory, but in all of them the structure of perezhivanie includes two components — environmental and personal, i.e., a child’s perezhivanie has dynamic properties. The perezhivanie forms primarily within the child’s play activity. The perezhivanie experienced by the child during play is derived from the emotions and impressions experienced during the game and relies on the level of development of the child’s cognitive and regulatory-volitional spheres. Digital play also elicits perezhivanie in the child. A particular difficulty in studying experiential phenomena in digital play lies in the diversity of the mechanics of digital games. The common aspects of perezhivanie underlie the transition between the real and virtual worlds during convergent play. An analysis of experimental studies of children’s perezhivanie shows a variety of approaches and the absence of a single methodological framework. **Conclusions.** There is an objective need for further theoretical and empirical research on children’s perezhivanie in play — both traditional and digital.

**Keywords:** perezhivanie, play, play activity, digital play, converged play, preschoolers.

**For citation:** Salomatova, O.V. (2026). The phenomenon of “perezhivanie” and its role in preschoolers' play activities. *Cultural-Historical Psychology*, 22(1), 52–61. <https://doi.org/10.17759/chp.2026220106>

## Введение

Понятие «переживание» все чаще оказывается в центре современных психолого-педагогических исследований (Тауре-Нуарка, Zavalaga-del Carpio, Fernandez-Gonzalez, 2023; Christodoulakis, Vidal Carulla, Adbo, 2021; Конокотин, Зарецкий, Улановская, Рубцова, 2025). Неподдельный интерес к этому феномену вызван, с одной стороны, той ролью, которая отводится переживанию в культурно-исторической парадигме, а с другой — непроясненностью и туманностью этого понятия, несмотря на имеющиеся исследования (Veresov, Fleer, 2016).

Систематический обзор недавних публикаций, проведенный N. Christodoulakis с коллегами, определил три основных направления исследований в этой области: 1) обзорные исследования, где представлены различные теоретические подходы к интерпретации переживания как психологического феномена; 2) эмпирические исследования, где изучается возможность использования игры, театра и

других воздействий для возникновения переживания, которое, в свою очередь, приводит к значимым изменениям в развитии исполнительных функций, самосознания и др.; 3) исследования роли переживания в развитии дошкольников (Christodoulakis, Vidal Carulla, Adbo, 2021). Последняя группа работ представлена различными направлениями. Так, переживание рассматривается: в контексте детско-родительских и детско-взрослых взаимодействий; с позиций образовательного и развивающего потенциала; как составляющая игровой деятельности детей (Christodoulakis, Vidal Carulla, Adbo, 2021).

Последнее направление приобретает новое звучание в условиях современного «цифрового» детства, когда дошкольники практически постоянно тем или иным образом взаимодействуют с цифровыми устройствами. Цифровые игры (далее — ЦИ) (digital play) популярны у современных детей наряду с традиционными играми: ролевыми, играми-драматизациями, настольными, спортивными и т. д. Использование цифровых продуктов и гаджетов во

время игровой деятельности и постоянные переходы ребенка между виртуальными и реальными игровыми пространствами являются отличительной характеристикой конвергентной игры (Edwards et al, 2020; Саломатова, 2023).

В литературе предпринимались попытки описания роли переживания в традиционной игре (Veraksa, Veresov, 2022; Veraksa, Veresov, Sukhikh, 2022; Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022), однако вопросам переживания в ЦИ посвящены лишь отдельные работы (Veresov, 2019). Исследований, затрагивающих вопросы места переживания в конвергентной игре, автору данной работы не удалось найти.

**Цели данной статьи:** 1) проанализировать сложившееся в культурно-исторической традиции понимание феномена переживания; 2) определить роль и место переживания в традиционной игре и в ЦИ; 3) обобщить имеющиеся эмпирические исследования по теме переживания дошкольников.

## Материалы и методы

Осуществлен системный анализ работ исследователей, работающих в русле культурно-исторической психологии и развивающих идеи Л.С. Выготского о феномене переживания.

## Результаты

### Переживание в системе понятий культурно-исторической психологии

Переживание занимает одно из центральных мест в культурно-исторической психологии, однако ни в работах Л.С. Выготского, ни в работах других классиков не представлено единой концепции этого феномена. Понятие «переживание» используется Л.С. Выготским и в работах, посвященных анализу театральной деятельности, и в исследованиях, раскрывающих понимание движущих сил развития ребенка. Кроме того, интерпретация переживания, предлагаемая Л.С. Выготским, эволюционирует от работы к работе (Выготский, 1984; Выготский, 2001; Выготский, 2004).

Описывая роль переживания в развитии ребенка, Л.С. Выготский делает акцент на особой роли среды. Автор проводит различия в понимании среды, как совокупности внешних факторов окружающего ребенка мира, и социальной ситуации развития ребенка, как «...совершенно своеобразного, специфического для данного возраста, исключительного, единственного и неповторимого отношения между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной...» (Выготский, 1984). Иными словами, социальная ситуация развития не есть нечто, состоящее из ребенка и среды, она представляет собой систему уникальных и сложных отношений между ребенком и социальной средой (Вересов, 2016). На развитие ребенка влияют не

какие-то абсолютные показатели среды (вспомним описанный Л.С. Выготским случай с детьми матери, страдающей алкогольной зависимостью), а то, как ребенок *переживает* (здесь и далее выделено мной. — О.С.) социальную ситуацию развития. Переживание Л.С. Выготский сравнивает с призмой, «...которая преломляет влияние среды на ребенка, т.е. ... отношение, существующее между ребенком и средой, ... т.е. то, каким образом ребенок осознает, осмысливает, как он аффективно относится к известному событию. Это является такой призмой, которая определяет роль и влияние среды на развитие, скажем, характера ребенка, на психологическое развитие ребенка и т. д.» (Выготский, 2001). Из этого определения следует: 1) именно переживание определяет, как то или иное событие/явление/предмет среды повлияют на развитие ребенка; 2) в любом переживании присутствует как компонент среды, так и личностный компонент. Остановимся на этих двух мыслях более подробно.

1. Раскрывая мысль о том, что переживание определяет роль того или иного компонента среды в развитии ребенка, следует отметить, что, с одной стороны, социальная среда сама по себе не статична, различные ее компоненты меняются со временем. Это, в свою очередь, означает, что в разные моменты времени изменяются разные компоненты среды и, следовательно, посредством переживания в разные периоды качественно трансформируются разные психологические характеристики личности ребенка. А с другой стороны, сам ребенок не статичен и его восприятие среды также меняется по мере развития.

Метаморфозы личности ребенка и его переживания, которые связаны с восприятием среды, описываются через понятие кризиса. Если личностные изменения влекут за собой изменение системы потребностей и мотивов деятельности, то имеет место *возрастной кризис* (Veresov, Fleer, 2016; Эльконин, 2007). Кроме того, ребенок может столкнуться с *макрокризисом* — острым кризисным событием (например, разводом родителей), переживание которого вносит качественные изменения в его развитие (Veresov, 2019). Существуют также *микромикризисы*, они связаны с ролевой игрой, которая понимается как ряд микросоциальных ситуаций развития. В игре микросоциальные ситуации развития проявляются как ссоры с товарищами, необходимость следовать правилам, играть роль и т. д. За счет наличия в игре мнимой ситуации (об этом см. ниже) ребенок учится переживать подобные ситуации как микромикризисы и в результате испытывает *драматическое переживание* (Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022).

2. Теперь обратимся к мысли о том, что в структуре переживания помимо средового компонента присутствует личностный компонент.

В культурно-исторической традиции понимание структуры личности отталкивается от мысли Л.С. Выготского о единстве интеллектуальной и

аффективной сфер. В ряде работ (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Г.Г. Кравцов и др.) вводится третий компонент структуры личности, который связан с понятиями воля/регуляция/произвольность/мотивация (Смирнова, 2015). Таким образом, в самом общем виде можно говорить о наличии когнитивной, аффективно-эмоциональной и регуляторно-волевой сфер в структуре личности ребенка (Семаго, Семаго, 2020).

Развитие когнитивной сферы дошкольника включает в себя развитие внимания, памяти, речи, воображения и мышления. Развитие аффективно-эмоциональной сферы ребенка связано с возможностью контролировать свои эмоции, адекватно реагировать на эмоции окружающих. В процессе взросления появляются нравственные эмоции, т. е. ребенок учится оценивать действия окружающих (хорошо или плохо), он знакомится с такими понятиями, как любовь, привязанность, дружба. Развитие регуляторно-волевой сферы включает в себя формирование умений управлять своим поведением и психической деятельностью, осваивать сложные правила и культурные нормы.

В исследованиях можно встретить мысль о том, что переживание в большой степени следует отнести к аффективно-эмоциональной сфере (Gavrilova, Kornienko, 2025). Такой подход представляется не совсем корректным, так как для реализации переживания необходим, помимо эмоций, определенный уровень развития высших психических функций, а также волевых процессов. Иными словами, корректнее было бы говорить о переживаниях как о свойстве личности ребенка в целом.

Стоит обратить внимание еще и на тот факт, что развитие личности ребенка происходит в *деятельности* под влиянием внутренних (развитие головного и спинного мозга и т. д.) и внешних (расширяющееся с возрастом социальное взаимодействие) факторов. Именно в совместной *деятельности* высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка, поэтому важным является вопрос о соотношении понятий «переживание» и «деятельность» применительно к дошкольному возрасту (Карабанова, 2024).

### Деятельность и переживание

Понятие деятельности едва ли не такое же многогранное, как и понятие переживания. А.Н. Леонтьев под *деятельностью* понимал те процессы, которые отвечают соответствующим им потребностям. Понятие деятельности связано с понятием мотива как предмета, ради которого осуществляется деятельность (Леонтьев, 1959).

Деятельность сама по себе представляет собой достаточно широкую категорию, что позволяет выделить в ней отдельно конструкцию *ведущей деятельности*, под которой понимается такая деятельность, в форме которой возникают и внутри которой диф-

ференцируются другие, новые, виды деятельности. Иными словами, ведущая деятельность — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития (Леонтьев, 1959). Роль ведущей деятельности как основной, доминирующей деятельности в процессе формирования личности столь велика, что, как указывает А.Н. Леонтьев, в основании личности лежат отношения соподчиненности, или иерархии, человеческих деятельностей, порождаемые ходом их развития (Леонтьев, 1974).

Как же возникает деятельность в процессе развития личности ребенка?

К концу первого года жизни у ребенка возникают *мотивирующие представления*, т. е. «...аффективно заряженные представления, которые побуждают поведение ребенка вопреки воздействию внешней среды» (Божович, 1978). Возникновение этих представлений превращает ребенка в субъект. Осознание себя как субъекта происходит в раннем детстве, когда возникает системное новообразование, которое принято связывать с появлением слова «Я». Процесс познания самого себя начинается с познания себя как субъекта действия. Вспомним, что в период раннего детства ребенку часто нравится повторять одно и то же действие, он внимательно изучает сам процесс действия и те изменения, которые происходят с объектом. Многие исследователи именно этот момент считают началом формирования собственно личности ребенка. Постепенно ребенок включается в разные виды деятельности, происходит это во время социального взаимодействия. В дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности (ведущей деятельности этого жизненного этапа) происходит осознание ребенком своего «Я» и его места в социальных отношениях (Божович, 1978).

Какое же место занимает переживание по отношению к деятельности в дошкольном возрасте?

Идею переживания как деятельности применительно к переживаниям взрослого человека развивал Ф.Е. Василюк. Переживанием он называет деятельность по перестройке психологического мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, а целью переживаний он видит повышение осмысленности жизни. Он рассматривал переживание как особую форму деятельности по преодолению критических ситуаций. Предметом переживания, по Ф.Е. Василюку, являются критические жизненные ситуации, которые необратимы и неподвластны человеку, при этом сами переживания подвластны воле человека (Василюк, 1984).

В силу особенностей личностного развития дошкольник еще не обладает настолько развитым переживанием: переживание для него не является самостоятельной деятельностью. Постепенно вместе с развитием когнитивной, аффективно-эмоциональной и регуляторно-волевой сфер, вместе с развитием деятельности как таковой, перестройкой

системы мотивов и др. переживание как элемент деятельности ребенка переходит в самостоятельную деятельность взрослого. Переживание ребенка само по себе не имеет ни цели, ни мотива, ни иных свойств, которые присущи волевой деятельности в целом и деятельности переживания взрослого человека в частности. Можно сказать, что у дошкольника переживание развивается внутри его деятельности. Переживание не осознается ребенком как нечто отдельное, существующее вне деятельности, скорее выбор деятельности ребенком обусловлен желанием испытать то или иное переживание. И здесь стоит отдельно отметить игровую деятельность. Игра считается ведущей деятельностью дошкольного возраста, в ней развиваются все новообразования дошкольного возраста: произвольность, воображение, наглядно-образное мышление, соподчинение мотивов и др. Кроме того, в игре развивается переживание ребенка.

### Игра и переживание

Согласно Л.С. Выготскому, игра возникает как форма реализации спонтанных желаний ребенка, которые невозможно реализовать в действительности. При этом в игре реализуются не единичные желания ребенка, а «обобщенные аффекты» (Выготский, 2004). Иными словами, сущность игры можно сформулировать как *переживание* не какого-то отдельного жизненного события, а тех аффективных реакций, которые в ребенке вызывают подобные события. Однако ребенок сам не осознает мотивов своей игры: он играет, не отдавая себе отчет, что ему хочется на самом деле вновь и вновь пережить те или иные аффекты. Представляется, что ребенок в процессе игровой деятельности «знакомится» с тем, что такое переживание, пытается его «прочувствовать».

Игра, как и переживание, соотносится как с когнитивной, так и с аффективно-эмоциональной сферами личности ребенка: Л.С. Выготский отмечает, что «...исследования показывают, что не только там, где мы имеем дело с детьми недостаточно интеллектуально развитыми, но и там, где мы имеем недоразвитие аффективной сферы, игра не развивается» (Выготский, 2004). Кроме того, в игре формируются волевые аспекты личности ребенка (Степанова, 2023; Мошкина, 2024). Таким образом, в процессе развития игровой деятельности, как и переживания, участвует личность ребенка в целом.

Как же проявляется переживание в игровой деятельности дошкольника?

Согласно Л.С. Выготскому, сюжетно-ролевая игра ребенка имеет три ключевые характеристики: 1) мнимая ситуация; 2) роли, которые берут на себя играющие; 3) правила игры. Эти характеристики тесно связаны друг с другом (Выготский, 2004).

Мнимая ситуация становится возможной благодаря разделению видимого и смыслового поля, т. е. благодаря возможности действовать «как будто», «понарошку» (Выготский, 2004). Ребенок постепенно осваивает возможность создания мнимой

ситуации: в раннем возрасте игровая деятельность во многом побуждается теми предметами, которые окружают ребенка, а мнимая ситуация имеет минимальные отличия от действительности.

В дошкольном возрасте «в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» (Выготский, 2004). Как нам кажется, способность ребенка «действовать от мысли» как раз и способствует появлению переживания в игре. «Мысль» здесь — некий замысел, который ребенок хочет реализовать в игре, т. е. проиграть, прочувствовать, *пережить*, для этого дошкольник подбирает игрушки или делает их самостоятельно из доступных материалов. То, что ребенок хочет поиграть в рыцаря или космонавта означает, по сути, что он хочет испытать комплекс переживаний, связанный с этой ролью и этим сюжетом. Кроме того, внутри игровой ситуации ребенок может многократно проигрывать интересный для него сюжет, вновь и вновь *переживая* какую-то ситуацию (Выготский, 1984). Выбор ребенком роли и сюжета для игры связан с тем, какие обобщенные аффективные реакции ребенок хочет пережить в данный момент.

В старшем дошкольном возрасте дети сокращают игровые действия и заменяют их словами и/или жестами; считается, что дети сокращают именно те действия, которые не вызывают у них эмоционального отклика, в то время как достаточно подробно проигрывают действия, которые вызывают у них сильные переживания (Ryabkova, Sheina, 2023). Таким образом, существование ребенка в игре на стыке действительности и воображаемого мира создает предпосылки для появления «внутреннего мира» у младшего школьника, т. е. того, что принято называть потерей детской непосредственности, когда между желанием и действием вклинивается *переживание* того, какое значение это действие будет иметь для самого ребенка.

Здесь стоит обратить внимание еще на один факт. Мнимая ситуация позволяет ребенку переживать происходящее, находясь одновременно внутри и снаружи игровой ситуации. Находясь внутри игровой ситуации, ребенок действует так, как приписывают ему его роль, правила и сюжет игры; при этом он испытывает аффективные эмоции и переживания. Находясь снаружи игровой ситуации, т. е. в реальном мире, ребенок контролирует и корректирует то, что происходит внутри игровой ситуации. Эта особенность детской игры обозначается через понятие «двусубъектность» (Кравцов, Кравцова, 2019; Кравцова, Максимов, 2014). Двусубъектность, по мысли Е.Е. Кравцовой, с самого начала возводит игру в ранг произвольной деятельности. Иными словами, если субъект по-настоящему играет, то он управляет собственной игрой, определяя и следуя правилам, а не игра управляет им. По мысли Л.С. Выготского, любая игра со мнимой ситуацией уже заключает в себе правила, хотя эти правила не сформулированы наперед. Соблюдение правил на любом этапе разви-

тия игры приносит удовольствие ребенку, т. е. становится аффектом. Правила игры способствуют формированию и развитию волевой сферы, способности контролировать свою деятельность в целом, а также переживание как один из ее видов.

Таким образом, переживание является одним из элементов игровой деятельности ребенка, оно вплетено в структуру игры. Однако игровая деятельность современного дошкольника претерпевает изменения, которые связаны, прежде всего, с постоянным присутствием цифровых технологий в повседневной жизни ребенка.

### ЦИ и переживание

Под ЦИ (*digital play*) обычно понимается игровая деятельность, опосредованная технологиями (Рубцова, Саломатова, 2022а; Рубцова, Саломатова, 2022б). ЦИ представляет собой игровую деятельность как систему правил, ролей, сюжетов и игровых действий, локализованных в виртуальном пространстве (Veraksa, Veresov, 2022).

Исследователи, рассматривающие феномен ЦИ с позиций культурно-исторического подхода, говорят о наличии «виртуальной игровой ситуации», которая не аналогична мнимой ситуации. Если в мнимой ситуации ребенок сам создает игровой сюжет и предметы-заместители, опираясь на свое воображение, то в виртуальной игровой ситуации его роль сводится не столько к созданию, сколько к выбору различных стратегий игрового поведения из тех, которые были задуманы разработчиками программы. Аналогичная ситуация и с игровой ролью. В традиционной игре ребенок выбирает игровую роль и наделяет ее субъективным содержанием. В ЦИ ребенок выбирает игрового персонажа, который чаще всего уже наделен определенными способностями, внешностью, характером, поведением и имеет отведенную ему сюжетную роль (Рубцова, 2019).

Объективная сложность анализа ЦИ заключается в их многообразии, связанном в том числе и с различной механикой игрового процесса. Например, существуют ЦИ, предполагающие минимальную творческую активность игрока (его участие в игре заключается лишь в перемещении предметов на заранее отведенное для них место), например цифровые аналоги настольных игр («Мемори», «Домино», «Доббль» и т. д.). В противоположность им существуют ЦИ, допускающие создание игроком виртуального игрового мира (*virtual play worlds*). Виртуальные миры могут разрабатываться либо как самостоятельные виртуальные платформы, либо как дополнение к существующим игрушкам («*Minecraft*», «*Barbie*», «*LEGO*» и т. д.). Такие программы позволяют построить собственный игровой мир в виртуальном пространстве, создать своих героев, выстроить уникальный сюжет игры и пригласить других игроков (Рубцова, Саломатова, 2022а). ЦИ, основанные на создании виртуальных миров, имеют большое сходство с сюжетной или сюжетно-ролевой игрой и доступны старшим дошкольникам.

Другим важным параметром является наличие реального/виртуального игрового партнера в ЦИ. Как известно, традиционная сюжетно-ролевая игра предполагает наличие игрового партнера (ребенка или взрослого) и возникает в процессе социального взаимодействия (Выготский, 2004; Ryabkova, Sheina, 2023). Во время ЦИ игровые партнеры могут находиться рядом и играть на одном цифровом устройстве или на разных цифровых устройствах, в этом случае они активно обсуждают и комментируют происходящее в виртуальном мире. Также игровые партнеры могут участвовать в одной «виртуальной игровой ситуации», но при этом физически находиться в разных локациях, в этом случае коммуникация может осуществляться лишь посредством игровых персонажей или с помощью видео-/аудиозвонков. В некоторых ЦИ игровой партнер замещен программой. Следовательно, игровой партнер в ЦИ может иметь разное воплощение, что накладывает отпечаток на возможность и характер социального взаимодействия с ним. Представляется, что ЦИ, допускающие создания открытого игрового мира и наличие реального игрового партнера, в большей степени напоминают традиционные игры, их «виртуальная игровая ситуация» допускает максимальную свободу действий со стороны игрока.

Следовательно, ЦИ — это феномен, объединяющий разные по механике программные продукты.

Теперь обратимся к вопросу о существовании и месте переживания в ЦИ. На наш взгляд, ЦИ, будучи одним из видов игровой деятельности, сопровождается переживанием. Попробуем обосновать это положение.

Во-первых, ЦИ стала неотъемлемым компонентом социальной ситуации развития дошкольника, а повсеместное использование технологий является едва ли не главным свойством современной социальной среды (Рубцова, Саломатова, 2022а; Рубцова, Саломатова, 2022б). Вспомним, что переживание — это «призма», сквозь которую отражается та самая социальная ситуация развития (см. выше), поэтому, на наш взгляд, ЦИ не может не вызывать у ребенка переживаний.

Во-вторых, переживание сопровождает ЦИ независимо от ее жанра. Можно предположить, что механика игрового процесса (жанр игры, наличие партнера и т. д.) влияет на остроту переживания (по аналогии с микрокризисом в традиционной игре).

В-третьих, ЦИ, как и традиционная игра, задействует все личностные характеристики игрока. Для ЦИ необходим определенный уровень развития когнитивных способностей, сама она вызывает сильную эмоциональную реакцию у ребенка (Pavlova, 2024). Однако в литературе описываются трудности, связанные с регуляторно-волевой сферой: дошкольнику нелегко контролировать как игровой процесс, происходящий в виртуальном пространстве, так и свое экранное время (Веракса и др, 2023). Если в процессе традиционной игры ребенок может «наиграться»,

т. е. «пережить» переживание, которое он испытывал в процессе игры, то процесс контроля за ЦИ и ее завершением часто вызывает у ребенка трудности (Саломатова, 2022).

В-четвертых, стоит сказать несколько слов о роли воображение в ЦИ. Считается, что ЦИ не способствуют развитию воображения (Смирнова, 2015), но, на наш взгляд, этот вопрос не является столь однозначным. Воображение ребенка может трансформировать в ЦИ виртуальные предметы, иными словами, в процессе игры ребенок может увидеть в элементах виртуального игрового пространства что-то свое, что влечет за собой изменения в переживании дошкольником игрового процесса. Например, мальчик 7 лет играет в «Тетрис»<sup>1</sup> на планшете. По репликам, сопровождающим игровой процесс, можно понять, что игрок представляет себя крановщиком, который хочет построить сплошную стену. Переживания мальчика связаны с его ролью крановщика: его беспокоит, что в «стене» есть «дырки», и он стремится их «заделать». Можно отметить, что в данном случае переживание связано с игровой ролью ребенка и с виртуальной игровой ситуацией, которую ребенок создал в своем воображении и которая не аналогична созданной разработчиками игры виртуальной ситуации.

Таким образом, переживание сопровождает не только традиционную игру ребенка, но и ЦИ. Вопрос об особенностях переживания в ЦИ является открытым и нуждается в особом рассмотрении.

Стоит сказать несколько слов о феномене *конвергентной игры* (converged play). Конвергентная игра — это особая форма игры, которая предполагает стирание границ между традиционной игровой деятельностью с игрушками и новыми формами игры, опосредованной технологиями (Edwards et al, 2020). Современные дети по всему миру знакомы с популярными мультфильмами, они взаимодействуют с игрушечными персонажами этих мультфильмов и повторяют сюжетные линии. Иными словами, дошкольники постоянно находятся под влиянием культурной глобализации и цифровых медиа — мультфильмов, разнообразного цифрового контента, ЦИ и т. д. Сама игра при этом характеризуется переходами из действительности в виртуальную реальность и обратно (Edwards et al, 2020; Саломатова, 2023). Можно предположить, что такие взаимные переходы между пространствами обусловлены не только общностью героев (персонажи мультфильмов и их протагонисты в пространстве ЦИ, с одной стороны, и фигурки героев популярных мультфильмов и аксессуары к ним — с другой), сюжетов, но и общностью переживания ребенка.

### Эмпирические исследования переживания дошкольников

Работ, содержащих эмпирические исследования переживания у дошкольников, не так много. Среди исследователей есть сомнения по поводу возможности проведения объективных исследований переживания с использованием статистических методов (Gavrilova, Kornienko, 2025), связанных, с одной стороны, с проблемами разграничения переживания как психологического феномена и как теоретического понятия, с другой — с объективной сложностью вычленения переживания из деятельности ребенка. Однако попытки эмпирического исследования переживания дошкольников все же предпринимаются.

Так, особенности переживания ребенком событий внешнего мира может диагностироваться посредством рисунков и рассказов по рисункам (Veresov, Fleeer, 2016; Gavrilova, Kornienko, 2025). В работе Н. Вересова и М. Флир (Veresov, Fleeer, 2016) описывался эксперимент, в котором детям предлагалось нарисовать свои впечатления от экскурсии в церковь. Дети нарисовали совершенно разные рисунки, хотя все они присутствовали на одной экскурсии. В работе М. Гавриловой и Д. Корниенко (Gavrilova, Kornienko, 2025) представлено описание кейса: педагог обсуждал картину К. Успенской «Не взяли на рыбалку» (1955) с сиблингами (девочкой 5 лет и мальчиком 7 лет). На следующий день детей попросили нарисовать и рассказать, что они запомнили — рассказы и рисунки девочки и мальчика существенно различались. В заключении этих двух исследований делается похожий вывод о наличии неких индивидуальных особенностей переживания, через которые преломляется деятельность.

Попытка анализа переживания в игре предпринята в работе В.Л. Сухих с соавт. (Sukhikh, Veresov, Veraksa, 2022). В этом исследовании драматическое переживание ребенка в игре рассматривается в контексте развития исполнительных функций. Для анализа игры ребенка был использован инструмент структурированного наблюдения за игрой «Игровая матрица» («The play matrix»), который позволяет оценить игру как ситуацию, переживаемую конкретным ребенком. Авторы отмечают, что драматическое переживание во время игры может проявляться в эмоциональных реакциях, действиях игроков и речевых актах (Veraksa, Veresov, Sukhikh, 2022). Соответствующие характеристики приведены в «Игровой матрице».

Изучение переживания в ЦИ и конвергентной игре представляется еще более сложной исследова-

<sup>1</sup> «Тетрис» — компьютерная игра, которая представляет собой головоломку, построенную на использовании геометрических фигур определенных форм. Случайные фигурки падают сверху в прямоугольный стакан, в полёте игрок может поворачивать фигурку и двигать ее по горизонтали. Фигурка летит до тех пор, пока не наткнется на другую фигурку либо на дно стакана. Если при этом заполнился горизонтальный ряд, он пропадает и всё, что выше него, опускается на одну клетку. Задача игры — заполнять горизонтальные ряды, не заполняя сам стакан (предотвращая/не допуская его заполнение по вертикали) как можно дольше, чтобы таким образом получить как можно больше очков.

тельской задачей и может считаться актуальным направлением научной работы.

## Заключение

Переживание является одним из центральных понятий культурно-исторической теории. Существуют разные подходы к пониманию этого феномена, однако при любом из них в структуре переживания выделяют два компонента — средовой и личностный. Такая структура переживания применительно к детскому возрасту наделяет переживание динамическими свойствами, т. е. способностью изменяться под влиянием деятельности ребенка, окружающей его среды, этапа его возрастного развития и т. д.

Вопрос о соотношении переживания и деятельности в детском возрасте не решен однозначно современной психолого-педагогической наукой. Представляется, что в процессе развития ребенка переживание формируется внутри его деятельности и, прежде всего, внутри игровой деятельности как ведущей для этого возраста. При этом важно отметить, что, в отличие от взрослого человека, для которого

переживание может выступать в качестве самостоятельной деятельности, для ребенка оно таковой не является: переживание выделяется в самостоятельную деятельность лишь в процессе развития личности. Переживание, которое испытывает ребенок в процессе игры, не является его самостоятельной деятельностью, а производно от тех эмоций и впечатлений, которые он испытывает в ходе игрового процесса, и опирается на уровень развития когнитивной и регуляторно-волевой сфер. Особенно ярко это проявляется в ходе сюжетно-ролевой игры, для которой типично создание самим ребенком мнимой ситуации, благодаря которой ребенок находится одновременно внутри и снаружи игровой ситуации, т. е. одновременно переживает происходящее в игровом мире и контролирует и корректирует происходящее в нем.

Определение роли и места переживания в ЦИ является перспективным направлением научных исследований. Особая трудность изучения переживания в ЦИ заключается в разнообразии механизмов ЦИ.

Изложенное свидетельствует о необходимости дальнейших как теоретических, так и эмпирических исследований в области переживания ребенка в игре — как традиционной, так и цифровой.

## Список источников / References

1. Божович, Л.И. (1978). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*, 2, 24–28.  
Bozhovich, L.I. (1978). Stages of personality formation in ontogenesis. *Questions of Psychology*, 2, 24–28. (In Russ.).
2. Васильюк, Ф.Е. (1984). *Психология переживания*. М.: МГУ.  
Vasilyuk, F. E. (1984). *Psychology of Experience*. Moscow: Moscow State University. (In Russ.).
3. Веракса, А.Н., Гаврилова, М.Н., Чичинина, Е.А., Твардовская, А.А., Семенов, Ю.И., Алмазова, О.В. (2023). Связь темпа развития регуляторных функций за год с экранным временем детей 5–6 лет из трех регионов России. *Культурно-историческая психология*, 19(1), 62–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190109>  
Veraksa, A.N., Gavrilova, M.N., Chichinina, E.A., Tvardovskaya, A.A., Semenov, Y.I., Almazova, O.V. (2023). The relationship between the development rate of regulatory functions over a year and screen time of 5–6-year-old children from three regions of Russia. *Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 62–70. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190109> (In Russ.).
4. Вересов, Н.Н. (2016). Переживание как психологический феномен и теоретическое понятие: уточняющие вопросы и методологические медитации. *Культурно-историческая психология*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>  
Veresov, N.N. (2016). Experience as a psychological phenomenon and a theoretical concept: clarifying questions and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129–148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308> (In Russ.).
5. Выготский, Л.С. (2004). *Психология развития ребенка*. М.: Смысл; Эксмо.

6. Выготский, Л.С. (2001). *Лекции по педологии*. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет».  
Vygotsky, L.S. (2001). *Lectures on Pedology*. Izhevsk: Udmurt University Publishing House. (In Russ.).
7. Выготский, Л.С. (1984). *Собрание сочинений: В 6 т.: Том 4. Детская психология*. М.: Педагогика.  
Vygotsky, L.S. (1984). *Collected Works: In 6 vols.: Vol. 3 Child psychology*. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).
8. Карабанова, О.А. (2024). Переживание и «идеальная форма» в структуре социальной ситуации развития. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40>  
Karabanova, O.A. (2024). Experience and “Ideal Form” Within the Social Situation of Development. *Bulletin of the Moscow University. Series 14. Psychology*, 47(4), 69–86. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-40> (In Russ.).
9. Конокотин, А.В., Заретский, В.К., Улановская, И.М., Рубцова, О.В. (2025). К проблеме конструирования образовательных практик на основе системы понятий культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002>  
Konokotin, A.V., Zaretsky, V.K., Ulanovskaya, I.M., Rubtsova, O.V. (2025). Toward the construction of educational practices grounded in the conceptual system of cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 21(3), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2025000002> (In Russ.).
10. Кравцов, Г.Г., Кравцова, Е.Е. (2019). Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста. *Психолого-педагогические исследования*, 11(4), 5–21. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401>  
Kravtsov, G.G., Kravtsova, E.E. (2019). Play as a zone of proximal development for preschool children. *Psychological*

- and Pedagogical Research*, 11(4), 5–21. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2019110401> (In Russ.).
11. Кравцова, Е.Е., Максимов, А.А. (2014). Чему мешает и чему помогает игра. *Образовательная политика*, 66(4), 31–43.  
Kravtsova, E.E., Maksimov, A.A. (2014). What hinders and what helps play. *Educational Policy*, 66(4), 31–43. (In Russ.).
  12. Леонтьев, А.Н. (1974). Деятельность и личность. *Вопросы философии*, 4, 165–196.  
Leontiev, A.N. (1974). Activity and personality. *Questions of Philosophy*, 4, 165–196. (In Russ.).
  13. Леонтьев, А.Н. (1959). *Проблемы развития психики*. М.: Академия педагогических наук РСФСР.  
Leontiev, A.N. (1959). *Problems of mental development*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russ.).
  14. Мошкина, М.С. (2024). Игра в воспитании воли детей шестилетнего возраста (из опыта работы). *Молодой ученый*, 504(5), 171–174.  
Moskina, M.S. (2024). Play in the cultivation of will in six-year-old children (from practical experience). *Young Scientist*, 504(5), 171–174. (In Russ.).
  15. Рубцова, О.В. (2019). Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая). *Культурно-историческая психология*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312>  
Rubtsova, O.V. (2019). Digital technologies as a new means of mediation (Part One). *Cultural-Historical Psychology*, 15(3), 117–124. <https://doi.org/10.17759/chp.2019150312> (In Russ.).
  16. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022а). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 1). *Культурно-историческая психология*, 18(3), 22–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303>  
Rubtsova, O.V., Salomatova, O.V. (2022). Children's play in the context of digital transformation: Cultural-historical perspective (Part 1). *Cultural-Historical Psychology*, 18(3), 22–31. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180303> (In Russ.).
  17. Рубцова, О.В., Саломатова, О.В. (2022б). Детская игра в условиях цифровой трансформации: культурно-исторический контекст (Часть 2). *Культурно-историческая психология*, 18(4), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402>  
Rubtsova, O.V., Salomatova, O.V. (2022). Children's play in the context of digital transformation: Cultural-historical perspective (Part 2). *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180402> (In Russ.).
  18. Саломатова, О.В. (2022). Компьютерная активность и особенности игровой деятельности в дошкольном возрасте. *Психолого-педагогические исследования*, 14(1), 136–147. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140110>  
Salomatova, O.V. (2022). Computer activity and features of play in preschool children. *Psychological and Pedagogical Research*, 14(1), 136–147. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2022140110> (In Russ.).
  19. Саломатова, О.В. (2023). Концепция цифровой игры С. Эдвардс в контексте культурно-исторической парадигмы. *Культурно-историческая психология*, 19(3), 30–38. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304>  
Salomatova, O.V. (2023). The concept of S. Edwards' digital game in the context of the cultural-historical paradigm. *Cultural-Historical Psychology*, 19(3), 30–38. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190304> (In Russ.).
  20. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. (2000). *Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога*. М.: АРКТИ.  
Semago, N.Ya., Semago, M.M. (2000). *Children with Problems: Fundamentals of Diagnostic and Corrective Work of a Psychologist*. Moscow: ARKTI. (In Russ.).
  21. Смирнова, Е.О. (2015). К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии. *Культурно-историческая психология*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302>  
Smirnova, E.O. (2015). On the problem of will and volitionality in cultural-historical psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 11(3), 9–15. <https://doi.org/10.17759/chp.2015110302> (In Russ.).
  22. Степанова, Н.Д. (2023). Особенности развития воли у детей старшего дошкольного возраста в процессе игр с правилами. В: *Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации. Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции* (с. 175–178). Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании.  
Stepanova, N.D. (2023). Features of the development of will in older preschool children during play with rules. In: *Pedagogy and psychology of the family: Modern challenges, traditions, and innovations. Proceedings of the V All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 175–178). Kirov: Interregional Center for Innovative Technologies in Education. (In Russ.).
  23. Эльконин, Д.Б. (2007). *Детская психология*. М.: Издательский центр «Академия».  
Elkonin, D.B. (2007). *Children's psychology*. Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.).
  24. Christodoulakis, N., Vidal Carulla, C., Adbo, K. (2021). Perezhivanie and its application within early childhood science education research. *Education Sciences*, 11(12), 813. <https://doi.org/10.3390/educsci11120813>
  25. Edwards, S., Mantilla, A., Grieshaber, S., Nuttall, J., Wood, E. (2020). Converged play characteristics for early childhood education: Multi-modal, global-local, and traditional-digital. *Oxford Review of Education*, 46(5), 637–660. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1750358>
  26. Gavrilova, M., Kornienko, D. (2025). Perezhivanie as a source of children's development: Case of emotional development intervention through visual arts. *Frontiers in Psychology*, 15, 1476973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1476973>
  27. Veresov, N.N., Fleer, M. (2016). Perezhivanie as a theoretical concept for researching young children's development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(4), 325–335. <https://doi.org/10.1080/10749039.2016.1186198>
  28. Veraksa, N.E., Veresov, N.N. (2022). Digital games and digital play in early childhood: A cultural-historical approach. *Early Years*, 43(4–5), 1089–1101. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2056880>
  29. Veraksa, N.E., Veresov, N.N., Sukhikh, V.L. (2022). The play matrix: A tool for assessing role-play in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 30(3), 542–559. <https://doi.org/10.1080/09669760.2022.2025582>
  30. Pavlova, O. (2024). Possibilities and limitations of the content of programs aimed at developing preschoolers' understanding of emotions. *Education Self Development*, 19(4), 197–212. <https://doi.org/10.26907/esd.19.4.15>

31. Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: To the question of the transformations in experience. *National Psychological Journal*, 51(3), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>
32. Sukhikh, V.L., Veresov, N.N., Veraksa, N.E. (2022). Dramatic perezhivanie as a driver of executive functions development through role-play in early childhood: Theoretical framework and experimental evidence. *Frontiers in Psychology*, 13, 1057209. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057209>
33. Taype-Huarca, L.A., Zavalaga-del Carpio, A.L., Fernández-González, S.V. (2023). Usefulness of the perezhivanie construct in affectivity and learning: A systematic review. In: P. Fossa Rivera (Ed.), *Affectivity and learning: Bridging the gap between neurosciences, cultural and cognitive psychology* (pp. 207–221). Springer.
34. Veresov, N. (2019). Subjectivity and perezhivanie: Empirical and methodological challenges and opportunities. In: F.G. Rey, A.M. Martínez, D.M. Goulart (Eds.), *Subjectivity within cultural-historical approach* (pp. 61–87). Springer Nature Singapore Pte Ltd.

### **Информация об авторе**

Саломатова Ольга Викторовна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [salomatovaov@mgppu.ru](mailto:salomatovaov@mgppu.ru)

### **Information about the author**

Olga V. Salomatova, Junior Researcher, Centre for Interdisciplinary Research of Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9697>, e-mail: [salomatovaov@mgppu.ru](mailto:salomatovaov@mgppu.ru)

Поступила в редакцию 12.01.2026

Received 2026.01.12

Поступила после рецензирования 12.02.2026

Revised 2026.02.12

Принята к публикации 01.03.2026

Accepted 2026.03.01

Опубликована 30.03.2026

Published 2026.03.30