



ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА
современного ДЕТСТВА

**СБОРНИК СТАТЕЙ III МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

«ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА»





НАЦИОНАЛЬНАЯ ПРЕМИЯ
В СФЕРЕ ТОВАРОВ И УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ

ЗОЛОТОЙ МЕДВЕЖОНОК



ЭКСПЕРТНЫЙ СОВЕТ

обеспечивает
всестороннюю экспертизу
продукции и услуг для
детей, даёт беспристрастную
оценку и определяет
лучших из лучших



ПРИМИТЕ УЧАСТИЕ В НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

пройдите экспертизу,
тестирование и апробацию
своей продукции. Получите
экспертное заключение
с ценными рекомендациями



СТАНЬТЕ НОМИНАНТОМ ПРЕМИИ И ПОЛУЧИТЕ ЭКСПЕРТНУЮ ОЦЕНКУ

от ведущих представителей
науки, культуры, медицины,
педагогике, психологии,
возрастной физиологии
и гигиены, образования

ПОДРОБНЕЕ ОБ УЧАСТИИ kidsaward.ru



СБОРНИК СТАТЕЙ III МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

**«ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА
СОВРЕМЕННОГО
ДЕТСТВА»**

УДК 304.44

ББК 88.4

И27

Печатается по решению Программного комитета Конференции

Рецензенты:

Львова А.С., доктор педагогических наук,
профессор департамента педагогики ИППО МГПУ

Ларионова Л.И., доктор психологических наук,
профессор департамента психологии ИППО МГПУ

Редакционная коллегия:

Савенков А.И., Цицулина А.В., Майорова-Щеглова С.Н.,
Куприянов Б.В., Карпова Д.А., Рябкова И.А.

Ответственные редакторы:

Козырева Н.А., Смирнова П.В., Орлова И.А., Цаплина О.В.

Утверждено к публикации на заседании Ученого совета Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Протокол №10 от 4 июня 2022 г.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Игровая культура современного детства: Сборник статей III Международной научно-практической конференции / под. ред. Цицулиной А.В. – М.: АИДТ/НАИР, 2021-2022. – 175 с.

В сборнике представлены материалы III Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства».

В сборнике рассматриваются важные вопросы игровых практик современных детей. Авторы проанализировали социокультурные и философские аспекты игры детей, сделали обзор современных научных мейнстримов, изучили возможности компетентностного подхода в профессиональной подготовке игропедагога, представили оригинальные технологии организации игры на разных этапах ее развития. Отдельный блок исследований посвящен изучению и разработке новых игровых практик для детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено теме гендерной специфики игр и игрушек современных детей, а также дизайну игровой среды. Специальный раздел сборника объединил студенческие доклады.

▶ Оглавление

7 Приветствия

10 Введение

Секция 1.

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

- 12 Майорова-Щеглова С.Н.
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ ДЕТСКОЙ ИГРЫ: ОБЗОР
СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ МЕЙНСТРИМОВ
- 15 Трифонова Е.В.
ЧЕТЫРЕ ЛИКА ДЕТСКОЙ ИГРЫ
- 20 Цаплина О.В.
КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ИГРОПЕДАГОГА

Секция 2.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

- 26 Аксанова Е. В., Джалалова Л.Е.
НАСТОЛЬНАЯ ИГРА «СКРЕПКА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
- 31 Воскобович В.В., Вотина О.М., Воскобович О.В.
ВЫБОР ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ «СКАЗОЧНЫЕ ЛАБИРИНТЫ ИГРЫ» ДЛЯ
ВНЕДРЕНИЯ В РАБОТУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
- 36 Ганичева А.Н.
ТЕХНОЛОГИИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРЫ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ЕЕ РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД
РАННЕГО ДЕТСТВА
- 41 Дымкова А.Ю.
АВТОРСКОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ «ГОРОД СЛОВ»: В КАКИЕ
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ МОЖНО ИГРАТЬ?
- 45 Смирнова П.В.
ПОДДЕРЖКА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ИГР ДЕТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
- 49 Чернобровкина А.Н.
СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ ДЛЯ ПРОФОРИЕНТАЦИИ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 53 Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н.
УСЛОВИЯ ДЛЯ ПОДДЕРЖКИ ИГРЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ГРУППЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА

Секция 3.

ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО АБИЛИТАЦИИ И РЕАБИЛИТАЦИИ

- 59 Акимова Е.А., Астахова М.А.
СПЕЦИАЛЬНАЯ ИГРОВАЯ СРЕДА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДВИЖЕНИЙ У МЛАДЕНЦЕВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

- 65 Аршатская О.С., Антонова И.Д.
СПЕЦИФИКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ И ГРУППОВЫХ ИГРОВЫХ ЗАНЯТИЙ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
- 69 Пронина Л.В.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ
- 74 Сочкалова Н.А., Захарченко Л.Д.
ИГРЫ С ПЕСКОМ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
- 78 Суетина О.П.
ИГРА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ГРУППЕ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С
ПРИЗНАКАМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Секция 4.

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ИГР И ИГРУШЕК СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ

- 83 Бессолов А.Т.
ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ИГР ДЕВОЧЕК И МАЛЬЧИКОВ 6–8 ЛЕТ ПРИ ОБУЧЕНИИ
ФУТБОЛУ
- 87 Иоффе Е.В.
СПЕЦИФИКА ПОЛОРОЛЕВОГО, ГЕНДЕРНО-НЕЙТРАЛЬНОГО И ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДОВ
В ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ
- 92 Ключко О.И.
СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ В ИЗУЧЕНИИ ГЕНДЕРНОЙ СПЕЦИФИКИ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
- 97 Столярчук Л.И.
ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ДОМА И В ШКОЛЕ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ
- 101 Сухарева Н. Ф., Селякина Е. А.
СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ МАЛЬЧИКОВ И ДЕВОЧЕК ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА

Секция 5.

ДИЗАЙН ИГРОВОЙ СРЕДЫ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РЕБЕНКА

- 107 Катриина Хельякка
ДЕТСКИЕ ИГРЫ ОТ ТВОРЧЕСТВА БРЕЙГЕЛЯ ДО ИГР 21-ГО ВЕКА: ИЗУЧЕНИЕ
ЭВОЛЮЦИОНИРУЮЩИХ ИГРУШЕК И ТЕХНОЛОГИЙ
Katriina Heljakka
CHILDREN'S GAMES FROM BRUEGEL'S ART TO 21ST CENTURY PLAY: EXPLORING
EVOLVING TOYS AND TECHNOLOGY
- 116 Козырева Н.А.
ДИЗАЙН ИГР ПО БЕЗОПАСНОСТИ ДОРОЖНОГО ДВИЖЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И
ВОЗМОЖНОСТИ
- 122 Кондрашова А.С., Яценко И.А.
СОЗДАНИЕ АВТОРСКИХ НАПОЛЬНЫХ ИГР С ДОШКОЛЬНИКАМИ: РАЗВИВАЮЩИЙ
ПОТЕНЦИАЛ, ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ

Секция 6.

ЗАКОНОДАТЕЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ И ЭКСПЕРТИЗА ДЕТСКОЙ ИГРЫ

- 127 Савенков А.И.
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЭКСПЕРТИЗЫ ИГР И ИГРУШЕК

Секция 7.

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА

- 135 Аржаникова Е.А., Козырева Н.А.
НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ УПРАВЛЕНИЯ ВРЕМЕНЕМ
- 139 Ермоленко М. И., Козырева Н.А.
РАЗРАБОТКА ИГРЫ «В ГОСТЯХ У ЭСКИМОСОВ» ДЛЯ ПРИОБЩЕНИЯ НА УРОКАХ
ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
- 143 Мазманянц М.Г., Рябкова И.А.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОЙ КОМНАТЫ КАК
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА
- 147 Павловская Д.В., Рябкова И.А.
ИГРА ДЕТЕЙ С РАЗНЫМ ТИПОМ ОБРАЗНЫХ ИГРУШЕК
- 150 Русских Е.И., Козырева Н.А.
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОБОТОВ ВЕЕВОТ В ДИЗАЙНЕ НАСТОЛЬНОЙ ИГРЫ ПО
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 153 Созинова И.В., Рябкова И.А.
СВОБОДНАЯ ИГРА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОСТРАНСТВЕ ДЕТСКОГО САДА КАК
УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНИЦИАТИВЫ
- 156 Солдатов Н.И., Рябкова И.А.
ВЛИЯНИЕ ИГРОВОЙ ПОЗИЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ НА ИГРУ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 159 Тимохина Ю. И., Рябкова И.А.
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРЕ
- 162 Черная В.М., Рябкова И.А.
СТРАТЕГИИ ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЗРОСЛЫХ С ДЕТЬМИ
- 165 Шеметун Ю.В., Подзорова Е.Л.
ВЛИЯНИЕ СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ СОВМЕСТНОЙ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ
- 169 Шубина М.Н., Абдулаева Е.А.
ПРОВЕДЕНИЕ ЭКСКУРСИЙ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ИГРОВОЙ И НЕИГРОВОЙ
ФОРМАХ

► Приветствия

Гумерова Лилия Салаватовна,

председатель Комитета Совета Федерации по науке,
образованию и культуре



Игра, возникая в жизни каждого человека в самом раннем детстве, сопровождает его всю жизнь, преобразуясь и преломляясь, меняя свои свойства и качества – сначала как источник познания, а затем как составляющая мировоззрения.

Детские игры и игрушки имеют большое значение для интеллектуального, нравственного, эстетического развития детей, их формирования как патриотов своей страны.

Важно поддерживать и развивать разработку и производство отечественных игр, направленных на созидание, творение добра, мира и справедливости.

Совет Федерации, Совет при Президенте Российской Федерации по реализации государственной политики в сфере защиты семьи и детей уделяют особое внимание вопросам поддержки отечественных производителей товаров для детей, развитию индустрии детских товаров, повышению их безопасности и качества.

Уверена, что материалы международной научно-практической конференции в полной мере будут способствовать развитию не только теоретических и методологических, но и прикладных и технологических аспектов детской игровой культуры.

Цицулина Антонина Викторовна,

Президент Ассоциации предприятий индустрии детских товаров «АИДТ»
Член Совета при Президенте Российской Федерации по реализации
государственной политики в сфере защиты семьи и детей



Игровая среда ребенка в стремительно меняющемся мире становится все более значимым фактором развития детей. Динамика социокультурных изменений в России и мире объективно обуславливает переоценку некоторых общественных ценностей при сохранении тех из них, которые являются базовыми для развития личности и социальных групп. Игрушка как первый предмет взаимодействия ребенка с социумом несет большую нагрузку в формировании образов и смыслов.

В последние годы заметны усилия ученых по разработке критериев игрушки, включающих, помимо критериев безопасности, эргономики, эстетичности, еще и психозэмоциональные (радость и удовольствие), педагогические (развитие способностей, умений) и другие требования, согласно которым игрушка должна также соот-

ветствовать таким критериям, как креативность (развитие, творчество, сотрудничество), культуросообразность (соответствие культурным архетипам прежде всего той страны, где проживает ребенок) и психотерапевтичность (установки на здоровье, позитивные перспективы).

На III Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства», дискуссии и выступления в ходе которой легли в основу данного сборника статей, был затронут самый широкий спектр тем и вопросов игровой культуры современных детей, позволяющий выстроить кооперационные связи между теоретиками, практиками и производственными предприятиями.

Современная теоретическая разработка различных аспектов феномена игры обсуждалась участниками конференции комплексно: это изучение психолого-педагогической сущности игры, культурологических оснований игры, социологических свойств и качеств игры, организационно-деятельностных игр, изучение возможностей игры в производственно-экономической сфере, в профессиональной ориентации ребенка.

Таким образом, конференция «Игровая культура современного детства» стала не только площадкой для обмена мнениями и последними разработками в области детской игры, но и форумом, где принимаются важные решения на будущее, выбираются направления, которые станут определяющими для будущего современной промышленности игр и игрушек. Уверена, что темы конференции найдут свое воплощение в конкретных решениях и программах!

Буду рада вашему участию в IV Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства», а также в работе на площадке ассоциации, где можно познакомиться с лидерами в сфере производства игр и игрушек.

Соловьева Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук, профессор РАО, директор ФГБНУ

«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»



Уважаемые коллеги!

Каждая конференция, организованная по инициативе АИДТ, является важным событием. Она объединяет широкий круг лиц, по роду своей деятельности связанных с процессами конструирования, производства и практического применения игр и игрушек для детей, товаров для досуга и творчества. Мы рады, что Ассоциация регулярно предоставляет научному сообществу площадку для ознакомления практиков с результатами современных исследований по организации игровой деятельности детей разных возрастов; для обсуждения насущных запросов потребителей и ответов промышленности на актуальные вызовы времени; освещения новых взглядов на феноменологию игры в образовательном пространстве; а также для анализа инновационных игровых технологий, методических подходов и практики использования развивающих игр и игрушек в коррекционной работе с детьми с ОВЗ.

Известный тезис психологии, сформулированный Даниилом Борисовичем Элькониним, о том, что игра становится для ребенка «школой деятельности», в ходе которой совершенствуются основные психические процессы и формируется личность дошкольника, имеет самое непосредственное отношение и к детям с ОВЗ. Существует лишь некое дополнение к этой важной научной истине, а именно: для организации игровой деятельности ребенку с ОВЗ необходимо оказать помощь в виде специальных методов и приемов, а самое глав-

ное – обеспечить возможность взаимодействовать с игрушками, которые были бы дополнены специальными сенсорными эффектами и свойствами, что существенно усиливает их развивающую функцию и помогает специалистам достичь поставленной педагогической цели.

Игровые инновации в области коррекционной педагогики были представлены на секции «Игрушка как средство абилитации и реабилитации». В частности, на ней обсуждались психолого-педагогические требования, критерии и технические характеристики, предъявляемые к современным адаптивным и развивающим средствам для особых детей; показатели эффективности их использования в коррекционно-педагогическом процессе; возможности достижения различных педагогических целей с помощью технологий виртуальной реальности; перспективы развития электронных средств обучения. Спикерами были затронуты такие актуальные темы, как научно-технологическая кооперация в производстве российских игровых пособий для детей с ОВЗ; специфика индивидуальных и групповых игровых занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра; проектирование развивающей среды для ребенка с нарушением слуха; своеобразие игровой деятельности дошкольников с нарушениями зрения.

Отличительной особенностью секции стала разноплановость обсуждаемых вопросов и огромный интерес к ней как со стороны ученых, так и со стороны педагогов-практиков и родителей детей с ОВЗ. Специалисты ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» и я как его руководитель заинтересованы в расширении спектра междисциплинарных исследований в сфере конструирования и практики использования игрушек и других товаров для детей, готовы к сотрудничеству с разработчиками и производителями игровых и педагогических технологий. Мы разделяем и активно претворяем в жизнь мысль о том, что интеграция знаний различных отраслей науки и практики сможет сделать игрушку более технологичной, оптимально соответствующей интересам детей поколения Z и Альфа, а значит – позволит успешно решать педагогические задачи по развитию их творческого потенциала, повышению уровня коммуникативной активности и социализации в целом.

► Введение

Александр Ильич Савенков,

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук,
доктор педагогических наук, профессор, директор ИППО МГПУ



Игрушки и игровые практики современных детей чрезвычайно разнообразны, и все это многообразие неизбежно попадает в поле зрения экспертов АИДТ. Для обобщения сведений о проведенных и новых, перспективных исследованиях в Москве проводится научно-практическая конференция, посвященная играм и игрушкам. Стабильное ядро авторов докладов постоянно расширяется за счет вовлечения новых молодых исследователей.

III Международная научно-практическая конференция «Игровая культура современного детства» традиционно была посвящена рассмотрению важных вопросов игровых практик современных детей. В секции «Философские и социально-культурные контексты детской игры» был сделан подробный анализ социокультурных и философских аспектов игры детей, проведен обзор современных научных мейнстримов, проанализированы возможности компетентного подхода в профессиональной подготовке игропедагога. В секции «Игровые технологии воспитания, обучения и развития детей» были сделаны доклады об образовательных возможностях настольных игр, представлены оригинальные технологии организации игры на разных этапах ее развития в период раннего детства, изложен методический материал о поддержке исследовательских и ролевых игр детей в современной образовательной практике.

Особый блок исследований традиционно посвящается изучению и разработке новых игровых практик для детей с ограниченными возможностями здоровья. Эти вопросы были обсуждены на сек-

ции «Игрушка как средство абилитации и реабилитации». Докладчики рассмотрели специальные игровые среды для развития движений у младенцев с ограниченными возможностями здоровья; специфику индивидуальных и групповых игровых занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра; проектирование дидактически развивающей среды для детей с ОВЗ; игры с песком в проектной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; игру в инклюзивной группе, включающей детей раннего возраста с признаками расстройства аутистического спектра.

Важной проблемой современного образования, а следовательно, и детских игровых практик, являются особенности игр и игрушек для детей разных полов. Данная проблематика была рассмотрена на секции «Гендерная специфика игр и игрушек современных детей». Подробно анализировались следующие вопросы: гендерная специфика игр девочек и мальчиков 6–8 лет при обучении футболу; специфика полоролевого, гендерно-нейтрального и гендерного подходов в организации игровой деятельности детей; современные тренды в изучении гендерной специфики игровой деятельности; сюжетно-ролевые игры современных мальчиков и девочек дошкольного возраста.

Дизайну игровой среды были посвящены доклады на секции «Дизайн игровой среды и его влияние на ребенка», где обсуждались дизайн игр по безопасности дорожного движения; развивающий потенциал и особенности применения настольных игр.

Специальная секция конференции была посвящена вопросам законодательного регулирования и экспертизе детской игры.

Перспективы новых исследований организаторы мероприятия связывают с исследователями, делающими первые шаги в науке, – студентами педагогических университетов. Специальная секция в рамках конференции объединила студенческие доклады.

Международная конференция «Игровая культура современного детства» стала традиционной площадкой для консолидации ученых, изучающих игровые практики современных детей.

Секция 1.

Философские и социально- культурные контексты детской игры



Ключевые слова:

ведущая деятельность дошкольника

игра

играизация общества

игропедагог

идеальная форма игры

кидалты

компетенция; игровая компетенция

потребительское поведение

самодетельная игра

социология детства

УДК 316.4

С.Н. Майорова-Щеглова

Социокультурные и философские аспекты детской игры: обзор современных научных мейнстримов

Аннотация. Статья представляет собой авторский обзор современных научных направлений в философии, социологии, антропологии, культурологии и ряде других наук. Выявлены два основных направления изысканий: о влиянии социума на детскую игру и о роли игры в детстве в проектировании возможных будущих изменений общества. Выделена позиция социологии детства, которая настаивает на рассмотрении участия детей в игре с точки зрения социальной практики детей. Через рассмотрение специфики новой детской игры ученые выстраивают прогнозы играйзации жизни, включающие инфантилизацию молодежи и появление кидалтов.

Ключевые слова: социология детства; потребительское поведение; игра; кидалты; играйзация общества.

Введение

В дискурсе детской игры и игрушки в современной науке преобладают психолого-педагогические концепции, исследования и практики, которые изучают роль игры в развитии и предлагают использование потенциала игрового взаимодействия в образовании и воспитании. Наряду с этим все громче заявляют о себе новые ракурсы: в философских и социально-культурных науках современная игровая культура детства интерпретируется как сложный феномен, имеющий значение для всего социума, не только для его «детской территории». Эти исследования образно можно представить как речной поток с двумя одновременными, и даже в некоторых аспектах разнонаправленными, течениями. ►

S.N. Mayorova-Shcheglova

SOCIOCULTURAL AND PHILOSOPHICAL ASPECTS OF CHILDREN'S PLAY: OVERVIEW OF MODERN SCIENTIFIC MAINSTREAM

Abstract. The article provides an author's review of modern scientific trends in philosophy, sociology, anthropology, cultural studies and a number of other sciences. Two main directions of research are identified: the influence of society on children's play and the role of play in childhood in the design of future changes. The position of the sociology of childhood is highlighted, which insists on considering the participation of children in play from the point of view of the social practice of children. Through consideration of the specifics of the new children's game, scientists build forecasts for the gameization of life, including the infantilization of young people and the emergence of kidults.

Key words: sociology of childhood; consumer behavior; play; kidults; gameization of society.

Прежде всего, российские проекты в гуманитарных и социальных науках все чаще применяют современные концепции для объяснения того, как философия общества глобализации, потребления, виртуализации, новых гендерных отношений, рисков влияет на детство и на культуру детства [8; 10]. С другой стороны, изучение игры современных детей становится своеобразным аванпостом – передним краем понимания будущего развития социума, последователи этого направления пытаются вывести проекции от моделей детского поведения к поведению будущих взрослых поколений. Попробуем выделить в каждом из данных направлений некоторые особенности. Для анализа нами были отобраны статьи 2017–2021 гг., опубликованные в российских ведущих научных изданиях.

Основные результаты

Интересным трендом последнего пятилетия в изучении детской игры становится обращение антропологов и этнографов к современным детским играм. Такой поворот мы можем наблюдать в исследованиях современного фольклора М. В. Гавриловой [1]. В ее понимании детская игра – это переработка и эмоциональная интерпретация социальных потрясений, событий при одновременном использовании традиционных фольклорных жанров и «вечных сюжетов». И самый «горячий» тому пример, по мнению исследовательницы, – ковидные салки.

Ряд исследователей рассматривают коммуникацию в игре как механизм принятия ребенком и в общем детском поколением культурных практик, игрушка выступает главным инструментом базовых ценностей (гендерных, семейных, трудовых, правовых). М.Н. Сопова настаивает на наличии у игрушек особого эстетического кода, который помогает вхождению ребенка в мир эстетических универсалий и новшеств [11]. При этом акцент у исследователей сегодня часто ставится на новом культурном коде – антагонисте народным традициям.

Нам удалось также зафиксировать внимание ученых социокультурных наук, направленное на символичность и сакральность игры как оберега. Игра с традиционной куклой, деревянным конструктором интерпретируется как инструмент безопасности в условиях рисков цифровых устройств. Отметим как позитивное: методология этих наук привносит в изучение современности новые процедуры и понятия, но, с другой стороны, при этом микшируются социальные составляющие предпочтений и ценностей.

А именно их исследуют представители социологии детства, относительно новой отрасли социологии, существующей 25 лет в мире и институциона-

лизированной в России 10 лет назад. По нашему мнению, детская игра должна рассматриваться иным образом, не так, как предлагается в рамках подходов социологии вещей [12]. В современной социологии детства развивается так называемый участвующий подход. Дети признаются «экспертами по реальному опыту» и включаются в проекты не только в качестве информантов, но и как постановщики гипотез, сборщики дополнительных социальных фактов, интерпретаторы получаемых данных. Игра при участвующем подходе в социологии детства определяется не как особенность деятельности детей по манипуляции с предметом или образом, а как социальная практика. Именно такая практика, которая дает возможность соединения своего внутреннего опыта с более широким миром и установления связей между ними (освоение позиций, в том числе равенства/неравенства, транзаций социальных ролей, проживания социумных рисков и пр.). При этом, как считают социологи, важно изучать влияние стратификационных факторов детства (места проживания, социально-экономического достатка семьи, паттернов родительства, детской субкультуры и др.) на событийность современного детства, в том числе и в сфере досуга, свободного времяпрепровождения, культуры и игры [7]. Здесь, несомненно, должны быть выделены эмпирические исследования потребительского поведения, в которых убедительно доказывается, что покупки игр, игрушек, использование игровых сервисов респондентов являются в силу возраста ведущей, значимой покупательской практикой [4].

Нет единодушия среди ученых в оценке того, имеют ли по-прежнему архетипичные основы игры такое же, как в прошлом, значение для цифрового поколения, а фокус внимания исследователей второго (обозначенного в начале статьи) направления обращен на иное – на будущее. Есть интересные эмпирические доказательства, что игрушку «берут с собой во взрослость» инфантилы – кидалты [13]. Отдельная тема в исследованиях – виртуализация игрушки, которая определяется как маркер изменений жизненного мира человека, важнейших составляющих повседневности самого человека [5; 9]. Ученые полагают, что проигрывание детьми в виртуальной форме некоторых жизненных рисков человека (техногенных катастроф, травмирующих жизненных событий, например, разводов и пр.) сгладит в будущем остроту переживаний и будет способствовать конструктивному решению проблем на жизненном пути и в целом проблем поколений.

По-иному рассматривают во втором направлении и игровые технологии. В педагогике рекомендуется в образовании детей применять для получения важных знаний и навыки игры, в близкой этому возрасту форме. Социально-гуманитарные проекты предлагают связывать аспекты детской игры с долгосрочной государственной перспективой. Например, в современных работах на основе эмпирики доказывается, что от того, будут ли девочки играть в «дочки-матери», знакомиться с материнством, зависит возможность страны решить демографические проблемы [3; 6].

Социологи изучают процессы игризации общества, понимая под этим процесс включения общих принципов игры, ролей и практик в реальные жизненные стратегии, работу социальных институтов. Взаимодействие со многими структурами все более уподобляется поэтапным элементам игровых «квестов», особенно в условиях виртуализации, и эти новые «skills» – умения – будут залогом успешности функционирования во всех социальных ролях. Этот аспект привлекает внимание политологии, ранее к теме детской игры не обращавшейся. Так, в работе Е.А.Дуровой и А.Д.Похилько рассматриваются правила игр, которые нормируют поведение игроков и постепенно конструируют и нравственные ценности, и нормы обычного права, но главное, через частичные отклонения в ситуациях новых игр происходит усвоение детьми трансформаций актуальных правовых норм [2].

Заключение

Подводя итог, отметим, что, на наш взгляд, обращение социальных и философских наук к проблематике игры и игрушки будет расширяться, возрастет значение междисциплинарных исследований в данной сфере при ведущей роли социологии детства.

Список литературы

1. Гаврилова М.В. Ряды, повторы и кумуляция в структурной организации текстов детского вербального и акционального фольклора // Традиционная культура. 2018. Т. 19. №2. С. 105–114.
2. Дурова Е. А., Похилько А.Д. Философия коллективного творчества: игра как механизм нормативного творчества // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2020. №4. С. 110–118.
3. Клепцова Е. Ю., Пономарева Е. В. Значение народной куклы в становлении образа материнства у дошкольников // Гуманитарий : актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. Т. 20. №2. С. 211–226. DOI: 10.15507/2078-9823.50.020.202002.211-226.
4. Колосова Е.А. Потребительская социализация детей и подростков: возрастные особенности // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2017. №2(8). С. 74–79.
5. Лопатинская Т.Д. Цифровое бессмертие, или вечная жизнь в виртуально-игровой среде // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2018. №2(55). С. 151–161.
6. Лысенко О.Ф., Русинова Т.В. Особенности становления материнской сферы личности девочек младшего школьного возраста // Вестник Красноярского государственного университета им. В.П.Астафьева. 2021. №2(56). С. 134–144.
7. Майорова-Щеглова С.Н., Колосова Е.А., Губанова А.Ю. Социокультурное воспроизводство поколения через событийность детства // Обсерватория культуры. 2021. №18(5). С. 452–466.
8. Митрофанова С.Ю. Макдональдизация детства как последствие глобализации и тип рациональности в современном обществе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия I. Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2020. №1 (254). С. 110–117.
9. Новикова О. Н. Игроизация бытия человека в контексте цифровой культуры // Социум и власть. 2020. №5 (85). С.78–85. DOI: 10.22394/1996-0522-2020-5-78-85.
10. Новикова О.Н. Игра как феномен гендерной личности // Философская мысль. 2019. №3. С. 56–63.
11. Сопова М.Н. Игрушечный эстетический код // Человек. Культура. Образование. 2017. №1(23). С. 129–137.
12. Удалова Е.С. Подходы к пониманию игрушки как социального феномена // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. №2(70). С. 45–49.
13. Ядова М.А. Поколение миллениалов в российском обществе: в поисках другой молодежи. // Полис. Политические исследования. 2020. №6. С. 181–188. <https://doi.org/10.17976/jpps/2020.06.14>.

Майорова-Щеглова Светлана Николаевна – доктор социологических наук, профессор кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью Московского государственного психолого-педагогического университета, e-mail: sheglova-s@yandex.ru.

УДК 159.922.7

Е.В. Трифонова

Четыре лика детской игры

Аннотация. В статье рассматривается неоднозначность термина «игра», который для педагогов, родителей, психологов и самих детей обозначает совершенно разные смысловые пространства. Несовпадение этих представлений обусловлено рядом причин, которые анализируются в статье. В соответствии с основными положениями культурно-исторической концепции Л.С. Выготского обосновываются психологические причины проблем в отношении развития игры современных детей..

Ключевые слова: самодеятельная игра; ведущая деятельность дошкольника; идеальная форма игры.

Введение

Обсуждение проблем игровой деятельности дошкольников с разными аудиториями слушателей позволило обнаружить и зафиксировать как минимум четыре модели понимания детской игры, в корне отличающиеся друг от друга. Условно их можно назвать «педагог», «родитель», «ребенок» и «психолог». Сосуществование этих позиций создает крайне сложную ситуацию, когда за словом «игра» стоят диаметрально разные представления, что мешает как пониманию игры как таковой, так и условий, необходимых для ее становления.

Основная часть

Рассмотрим специфику каждой из этих позиций подробнее.

1. Позиция «педагога». Мы выделяем ее, основываясь на данных анкетирования педагогов, их экспертных оценках видеофрагментов детских игр, вопросах и мнениях, высказываемых на курсах повышения квалификации, семинарах и пр. Эти данные позволили уточнить особенности представлений педагогов об игре и их ценностно-смысловые установки. Сразу отметим, что в педагогической среде представлен весь спектр позиций, однако ниже речь будет идти о доминирующих тенденциях.

Для данной позиции характерно следующее:

- практика организации детской игры опирается на устойчивые представления, неизменные на протяжении трех последних столетий и основанные не на научных, а на упрощенных житейских представлениях о том, как она должна выглядеть; ►

E.V. Trifonova

FOUR FACES OF A CHILDREN'S GAME

Abstract. The article examines the ambiguity of the term "game", which for teachers, parents, psychologists and children themselves means completely different semantic spaces. The discrepancy between these views is due to a number of reasons that are analyzed in the article. In accordance with the main provisions of the cultural and historical concept of L. S. Vygotsky the psychological causes of problems in relation to the development of the game of modern children are substantiated.

Key words: amateur game; leading activity of a preschooler; an ideal form of the game.

- детская игра не рассматривается педагогами как деятельность, определяющая развитие ребенка [9, с. 4], понятие ведущей деятельности у ряда педагогов не сформировано, хотя на декларативном уровне значимость и необходимость игры подчеркивается всеми [11];
- наиболее яркой чертой при организации игры в детском саду выступает ориентировка на поддержание ее зрелищности, ориентировка на стороннего наблюдателя, а не на потребности и интересы играющих детей.

Обсуждения вопросов игры в рамках педсоветов, курсов повышения квалификации и иных форм работы показали, что игра как детская деятельность – «явление-невидимка», она подобна стеклу: «через нее» педагог ясно видит и может многое сказать о развитии играющего ребенка (хорошо развита речь, сформированы представления о..., проявляет себя как лидер и т.п.). А вот особенности развития самой игры многие педагоги не видят: сюжет оценивается не по структурной сложности, а по тому, насколько он «правильный» или «неправильный», умение создавать воображаемую ситуацию не отмечается, а если ребенок при ее создании выходит за рамки привычных и ожидаемых стереотипов, это нередко вызывает негативную реакцию педагога и т.п.

Само понятие воображаемой ситуации оказывается сложным не только для педагогов, но и для составителей дошкольных программ, которые рекомендуют использовать «специальные средства ТСО, позволяющие усиливать эффект "погружения" в воображаемую ситуацию с помощью проекций виртуальной реальности, использования мультимедийных презентаций и клип-арта» [7, с. 112]. Появление подобных советов в программах лишний раз подтверждает высказывание Т.С. Новиковой: «Часто мы путаем воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и сценарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [6, с. 73].

Не понимая предельного значения детской игры в развитии ребенка, о котором писал Л.С. Выготский [2], взрослые, в том числе воспитатели, сосредоточились на очевидной тренинговой функции игры. Эта традиция «извлечения пользы» из детской игры восходит к трудам Дж. Локка, и с тех пор игры, которые имеют очевидную «полезность», или игры, смысл которых так или иначе понятен взрослому, активно культивировались педагогической практикой (вспомним игры

Ф. Фрёбеля, игры в «космонавтов и героев» в советских детских садах и т.п.). Тогда стала происходить обозначенная выше подмена идеальной формы игры ее разнообразными эрзац-формами, лишь внешне напоминающими игру, но зато понятными взрослому.

2. Позиция родителя. Разумеется, родители тоже могут занимать разные позиции. Однако именно родитель как массовый покупатель формирует спрос на те или иные игрушки и, соответственно, их предложение. Какие игрушки доминируют в магазинах? Это в первую очередь интерактивные игрушки: развернуть нормальную сюжетную игру с подобной игрушкой невозможно, она отнимает инициативу у ребенка, превращает его в пассивного исполнителя собственных программ, такого «раба лампы». Другие любимые родителями виды игрушек – «прикольная» и реалистичная («как настоящая») – часто идут вразрез с игровыми интересами ребенка, а придать им другой образ (хотя бы в воображении, как предмету-заместителю) в силу специфики образа почти невозможно. Как тут не вспомнить слова более чем вековой давности – датированные 1905 годом, но полностью описывающими ситуацию сегодняшнего дня: «...если давать ребенку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям. Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушек, чем о том, чтобы дать возможность играть. Не встречаем ли мы, особенно в городах, детей, окруженных многочисленными игрушками, которые не знают, что с ними делать?» [3, с. 101]. Знакомая родительская жалоба: «Я ему каких только игрушек не купил, а он ни во что не играет, все ко мне пристаёт»... Играющих родителей крайне мало, для большинства игра – это и есть игрушка в руках ребенка.

3. Позиция ребенка. Для ребенка игра – это увлекательное действие, которое хочется продолжать, которое не терпит насилия и корректировок извне. Замечательная фраза детей зафиксирована по окончании стимулированной (организованной и навязанной детям) игры по нужному воспитателю сюжету: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему!».

Ребенок вряд ли сможет сформулировать, что такое настоящая игра, но чувствует это всем своим существом. Это замечательно показывает диалог с четырехлетней воспитанницей средней группы обычного детского сада: «А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?» – «Нет...» –

«Как?! Неужели воспитатели не устраивают с вами общие совместные игры?» – «Общие устраивают, а настоящие – нет...».

Настоящая игра инициируется самим ребенком: ребенок играет в то, во что хочет, играет так, как хочет, играет с тем, с кем хочет. Это игра, которая осуществляется ради процесса, а не ради результата: она крайне редко похожа на драматизацию, потому что сюжет не ориентирован на «зрителя», в процессе его развития наступают естественные паузы, во время которых готовится игровое пространство и атрибутика, дети договариваются о будущих событиях и т.п.; за этими подготовительными этапами сама игра (процесс развития сюжета) может быть скрыта от глаз стороннего наблюдателя. Это игра, которая эмоционально значима для ребенка: он снова и снова возвращается к этой деятельности, хочет ее повторять и продолжать, по-настоящему переживает проигрываемые события. Это игра, которая выступает ведущей деятельностью и движущей силой развития ребенка-дошкольника: в ней формируются новообразования, обеспечивающие успешный переход ребенка на следующий возрастной этап. При этом важно, что психические качества, которые формируются в игре, формируются в любой игре, независимо от ее содержания («правильного» или «неправильного», «хорошего» или «плохого»), так как содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а вот развивающий потенциал игры как деятельности – универсален.

Как происходит «обучение» такой игре? Она не является врожденной формой, это очень четко сформулировала в свое время Ф.И. Фрадкина: «Игре надо учить, особенно в раннем детстве, об этом следует заявлять достаточно смело. Но учить можно по-разному. Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие» [8, с. 290]. Обучение игре – это естественный процесс, который происходит в рамках детской субкультуры, детского сообщества, когда старшие дети просто играют «по-настоящему», а более младшие сначала наблюдают за этими играми, потом подражают им, потом включаются на второстепенных ролях, а потом становятся «мастерами» – настоящими игроками. Этот естественный путь бытовал издревле, когда маленьких детей, как правило, раннего возраста, оставляли на «нянек» – старших

сестер или теток 7–10 лет, т.е. детей младшего школьного – младшего подросткового возраста, которые уже были игроками-«профи», для которых игровая деятельность уже перешла из статуса ведущей в статус преобладающей, они много (по возможности) и увлеченно играли, а младшие, которых оставляли им для присмотра, наблюдали, подражали, включались в их игры. Однако в середине XX века этот естественный путь развития игры был прерван, об чем будет сказано ниже.

Такая настоящая игра должна получать всемерную поддержку и ни в коем случае не должна игнорироваться взрослым и подменяться «более полезными» с его точки зрения играми и видами деятельности, хотя со стороны сюжет про семью мышек кажется глупым и не развивающим, в отличие от игры в «выборы президента». На самом деле это совсем не так.

4. Позиция психолога. Для психолога игра – это та же самая, свободная, инициированная самим ребенком деятельность по условному моделированию значимых ситуаций. Только есть важный нюанс: эта деятельность должна развиваться. Только в развивающейся деятельности происходит развитие ребенка. И здесь встает ряд принципиально важных проблем: как учить игре, как ее правильно поддерживать, как ее обогащать, не нарушая при этом ее самостоятельный характер?

Л.С. Выготский, раскрывая специфику детского развития, сформулировал важное положение: «В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала» [1, с. 83]. Детское развитие прямо детерминировано тем уровнем культуры, который сложился к моменту рождения ребенка. В какой форме эта культура будет явлена ребенку, чтобы иметь возможность определять его развитие? Л.С. Выготский определяет это как «идеальную форму» соответствующей деятельности, способности и т.п., которую ребенок обнаруживает у взрослого, старшего ребенка или более развитого сверстника и присваивает в процессе совместной деятельности с ним.

Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы. Однако не всякая идеальная форма явлена ребенку изначально. Поэтому переход во многом определяется тем, насколько успешно выстраивается посредническое действие, реализуемое обычно взрослым. По мнению Б.Д. Эльконина, «кризис современного детства связан с кризисом посредничества» [13, с. 52].

Судя по всему, специфика современной ситуации в отношении развития игровой деятельности состоит еще и в том, что сама идеальная форма игры, представленная сегодня в культуре, оказывается искаженной или подмененной. Причем сюжетной стороны игры это касается в последнюю очередь, здесь иначе выстраиваются целеполагание, способы реализации игры, внешний рисунок этой деятельности... Этот феномен был замечательно показан в работе Н.А. Коротковой с не менее замечательным названием «Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий».

После наблюдений за детскими играми студенты сделали вывод: дети не играют, так как то, что они наблюдали, «показалось им какими-то отрывочными действиями, хаотическими перемещениями и обрывками разговоров. Иначе говоря, они увидели только «беспорядок» [5, с. 2]. На самом деле, чем старше становятся дети, тем более не соответствует их игра подобному ожиданию «последовательного правильного изображения действительности», которое считается «игрой» в педагогике.

Как в этих условиях выстраивается посредническое действие? Оно фактически отсутствует в силу того, что носителей и трансляторов культуры этой деятельности крайне мало: детских сообществ в мегаполисах практически нет, т. е. получить адекватный игровой опыт в совместной игре с более умелым сверстником ребенок не может, этот канал передачи информации фактически перестал работать с середины прошлого века. Если до середины XX века игровая культура передавалась исключительно от детей детям, то с середины XX века транслятором этой культуры стал уже взрослый [4], однако сложность заключается в том, что взрослый чаще транслирует вовсе не игру (хотя внешне это очень похоже), а совсем другую деятельность.

В 1962 г. с выходом «Программы воспитания в детском саду» происходит официальная смена терминологии [12], что приводит к подмене понятий: с этого момента игра – это исключительно «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка оставлена «за бортом», т. е. игра как целостная мотивированная деятельность приравнивается к набору воспроизводимых ребенком игровых действий. При этом воспитатель оказался единственным посредником между этой искаженной идеальной формой и ребенком: «Раньше игра протекала спонтанно и организовывалась самими детьми. Сейчас традиционные игры суще-

ствуют только в специальных учреждениях (детских садах, центрах развития), где они проводятся под руководством взрослого» (Е.О. Смирнова, М.В. Соколова [10, с. 41]).

Что происходит, если идеальная форма отсутствует, искажена? «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [1, с. 86]. Ребенок, не видевший настоящих увлекательных игр, скорее всего, не будет хотеть и уметь играть по-настоящему.

Определение собственных приоритетов в воспитании детей должно опираться на понимание, что «идеальная форма игры» соотносится с «правильной игрой» так же, как понятия «развитый ребенок» и «послушный ребенок». Развитие – сложный процесс, далеко не всегда протекающий в удобных и желательных взрослому формах.

Возможно ли возвращение игры? На самом деле дети гораздо более адаптивны и способны сохранять и продолжать традиции настоящей игры даже в тех условиях, где это почти невозможно. Студенты Московского педагогического государственного университета, проходящие практику в детских садах, отмечали отдельные группы, где дети не играли в сюжетные игры, выбирая другие виды деятельности. Однако именно в этих группах студенты (редко, конечно) фиксировали так называемые сокровенные (скрываемые от взрослого) сюжетные игры, которые тут же прекращались, как только дети замечали, что за ними наблюдают. В подобных группах культивировались «умные и полезные» настольные, интеллектуальные и прочие подобные игры, а сюжетные игры не то чтобы запрещались, но явно не поощрялись педагогом. Это известный феномен, наблюдаемый этнографами в культурах, где игра была под запретом.

Возможно ли изменение позиции педагогов, возрождение подлинной идеальной формы игры и полноценная реализация посреднической функции? Традиции настоящей игры сохраняются и в отдельных детских садах (особенно в вальдорфских, см. фильм «Возвращение игры», авторы Л.В. Свирская, В.К. Загвоздкин, видеоприложение к журналу «Обруч»), и вне детских садов (например, «Площадка игры и общения» Е. Бахотского), и в отдельных семьях (такие дети сами становятся посредниками игры, попадая в условия детского сада). Однако их влияние на массовую практику организации детской игры, к сожалению, ограничено.

Заключение

Нам важно понимать, что игра – это НЕ разыгрывание действий взрослых или нужных сюжетов, это скучно детям и непонятно наблюдательным и думающим взрослым: зачем предлагать ребенку эрзац деятельности, если он активно и с гораздо большим интересом включается в реальную посильную помощь, активный труд, творческую созидательную деятельность? Подобные действия – квазиигры, где все игровые действия – это реальные действия с муляжами, где процесс сводится к механическому воспроизведению предметной деятельности, где не включаются ни воображение, ни эмоции. Такая активность, повсеместно выдаваемая за игру, – подделка, обман, который не нужен ребенку, не способствует его развитию, но который активно культивируется педагогами. Настоящая игра – это пространство возможностей, где все происходит не так, «как должно», происходит так, как «не бывает», но как «могло бы быть (даже если никогда не могло бы)»; это событие, умение выйти за границы реальности, прочувствовать и пережить то, чего в жизни испытать невозможно, т. е. «реализация нереализуемых тенденций» (Л.С. Выготский).

Понимание этого – это первый шаг к возрождению детской игры. Реализация – это трудный путь навстречу ребенку через преодоление ложных, но крайне устойчивых в нашем образовании позиций.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Лекции по педологии. – Ижевск: ИД «Удмуртский университет», 2001.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 62–76.
3. Кейра Ф. Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей / Пер. М. Пичета; Под ред. и с предисл. И.М. Соловьева. – М.: Изд. кн. маг. В.В. Думнова, п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908.
4. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. – С. 57–61.
5. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. №1. С. 2–9.
6. Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности // Журнал практического психолога. 2005. №6. С. 65–76.
7. На крыльях детства: примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ИД Карапуз, 2014. – 202 с.
8. Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 352 с.
9. Скоролупова О.А., Тихонова Т.М. Игра – как праздник! Сценарии тематических игровых недель в ДОУ: из опыта работы. – М.: Скрипторий 2003, 2006. – 134 с.
10. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Исследования феномена игрушки в современной западной науке // Психологическая наука и образование. 2008. №3. С. 38–48.
11. Трифонова Е.В. Игра глазами педагогов // Профессионализм воспитателя как необходимое условие внедрения ФГОС. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2014. – С. 120–124.
12. Трифонова Е.В. Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. №2. С. 108–120.
13. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

Трифонова Екатерина Вячеславовна

– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (МПГУ), e-mail: ev.trifonova@mpgu.su.

УДК 378.09

О.В. Цаплина

Компетентностный подход в профессиональной подготовке игропедагога

Аннотация. В статье автор обосновывает актуальность подготовки игропедагогов в сфере высшего образования, дает анализ необходимых надпрофессиональных навыков и умений игропедагога и игромастера, рассматривает содержание профессионального стандарта педагога с точки зрения наличия требований к формированию игровой компетенции педагога. Приводится краткая компетентностная модель подготовки игропедагога в рамках образовательной программы магистратуры.

Ключевые слова: компетенция; игровая компетенция; игропедагог.

Введение

Практика работы в детском саду, школе, вузе диктует, что современному педагогу необходимо владеть умением разрабатывать и организовывать обучающие и развивающие игры, реализовывать образовательные программы на основе игровых технологий и методик. Этому способствует распространение игрофикации, которая присутствует буквально во всех сферах бытовой и профессиональной жизни современного человека. Эдьютейнмент образования, как идея обучения с развлечением и увлечением, утверждает, что образование не должно быть скучным и рутинным занятием, продвигает идею увеличения места и роли игры и игровых технологий в учебно-воспитательном процессе современного подрастающего поколения [1]. Данные объективные тенденции отметили и разработчики «Атласа новых профессий», где заявляют о появлении в ближайшие 15–20 лет новых специализаций в сфере образования, а именно игропедагогов и игромастеров.

В данном альманахе профессий будущего, актуальных на территории России, делается смелое утверждение о том, что в школах традиционная профессия учителя будет заменяться игропедагогами и игромастерами.►

O.V. Tsaplina

COMPETENCE APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF THE GAME TEACHER

Abstract. In the article, the author substantiates the relevance of training game teachers in the field of higher education. Provides an analysis of the necessary over-professional skills and abilities of a game teacher and a game master. The content of the teacher's professional standard is considered from the point of view of the requirements for the formation of the teacher's gaming competence. The author gives a brief competence model for the training of a game teacher in the framework of the educational program of the magistracy.

Key words:

competence; game competence; game teacher.

Мешает данному процессу только несовершенная нормативно-правовая база образовательных организаций.

Основная часть

Игропедагог – это специалист, создающий и сопровождающий образовательные программы на основе игровых технологий. «Атлас новых профессий» называет необходимые надпрофессиональные навыки и умения, которые позволят быть востребованным и эффективным специалистом в данной области, а именно: системное мышление; коммуникативность; мультиязычность и мультикультурность; умение работать с людьми; навыки художественного творчества.

Игромастер – это квалифицированный специалист, разрабатывающий и организующий обучающие игры, сопровождающий игры с использованием симуляторов. В соответствии с «Атласом новых профессий» указываются следующие надпрофессиональные навыки и умения игромастера: системное мышление; коммуникабельность; умение управлять проектами; знания в области программирования, робототехники, искусственного интеллекта; умение работать с людьми; навыки художественного творчества.

В профессиональном стандарте педагога, в содержании и общих требованиях, можно найти немало ссылок на необходимость владения игровыми технологиями обучения и воспитания. Например, в данном стандарте в трудовой функции «Общепедагогические функции. Обучение»:

- в разделе «Необходимые умения» прописано умение организовывать различные виды внеурочной деятельности, в том числе игровую;
- в разделе «Необходимые знания» предполагается усвоение различных видов и приемов современных педагогических технологий, к которым, безусловно, относятся игровые технологии.

В трудовой функции «Воспитательная деятельность»:

- в разделе «Трудовые действия» педагога указано на важную способность реализовывать воспитательные возможности различных видов деятельности ребенка, в том числе игровой.

В трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования»:

- в разделе «Трудовые действия» и «Необходимые умения» воспитателя говорится об организации игры как характерной деятель-

ности, осуществляемой в раннем и дошкольном возрасте; указываются такие игры, как ролевая, режиссерская, игры с правилами;

- отмечается, что воспитатель должен владеть всеми видами развивающих деятельности дошкольника, в том числе игровой.

В трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования»:

- в разделе «Трудовые действия» учителя начальных классов указывается на его способность проектировать образовательный процесс, учитывая особенность социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной;
- в разделе «Необходимые умения» говорится об умении учителя ставить различные учебные задачи, в том числе учебно-игровые, и решать их в соответствии с личностно-возрастными особенностями детей.

В трудовой функции «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования»:

- в разделе «Трудовые действия» учителя основной школы указывается на то, что он должен организовывать турниры математических и лингвистических игр в школе.

Следовательно, «Профессиональный стандарт педагога» указывает на необходимость овладения педагогом умениями в организации и практике ведения игровой деятельности на разных уровнях образования с помощью игровых форматов и игровых технологий.

Ориентироваться на то, что содержательно означает термин «игровая компетентность», следует опираясь на исследования и концепции ученых. Есть группа ученых, определяющая игровую компетентность как одну из категорий профессиональной компетентности. Другая группа ученых игровую компетентность видит как характеристику педагогической деятельности [2], выражающуюся в готовности и желании выполнять творческую игровую деятельность совместно с детьми.

Игровая компетенция педагога – это способность применять различные виды игр, игровые методы и игровые технологии в процессе развития, обучения и воспитания личности, а также готовность создавать условия для развития игровой деятельности. Игровые компетенции должны входить в группу профессиональных компетенций и полное их содержание описывается традиционно в структуре «знать-уметь-владеть».

Среди игровых компетенций можно назвать следующие:

- способность проектировать и реализовывать игровые методики, технологии и приемы обучения на разных ступенях образования, анализировать результаты процесса;
- способность проектировать и организовывать игры в процессе образовательной деятельности;
- способность проводить и организовывать научно-исследовательскую деятельность и использовать ее результаты для повышения эффективности процесса проектирования и реализации игровых технологий.

Игровая компетенция как отдельно поставленная задача подготовки будущего педагога в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО), направления подготовки – Педагогическое образование, отсутствует. Современные ФГОС ВО 3++ дают возможность образовательным организациям самостоятельно разрабатывать профессиональные компетенции и включать их в основную образовательную программу. Поэтому при подготовке будущих игропедагогов необходимо обозначить профессиональные компетенции, значимые в соответствующей профессиональной деятельности выпускника (таблица 1).

Таблица 1.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (В ОБЛАСТИ ПОДГОТОВКИ ИГРОПЕДАГГОВ).

Направление подготовки 44.04.01 – Педагогическое образование, уровень магистратуры

Наименование профессиональной компетенции	Планируемые результаты освоения образовательной программы
<p>ПК – Способность проектировать и реализовывать игровые методики, технологии и приемы обучения на разных ступенях образования, анализировать результаты процесса использования игровых технологий и игр</p>	<p>ЗНАЕТ: теоретические и методические основы игры как особого вида человеческой деятельности; сущность системно-деятельностного и компетентностного подходов к применению игровых технологий в образовательном процессе; инновационные методы и игровые технологии в проектировании образовательной работы; особенности игровых методик, технологий и приемов обучения; алгоритмы использования игровых технологий и игр с учетом особенностей образовательного процесса; современные технологии оснащения развивающей образовательной среды, необходимой для формирования и развития игровой деятельности; алгоритмы анализа результатов применения игровых технологий и игр в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.</p> <p>УМЕЕТ: применять основы системно-деятельностного и компетентностного подходов к применению игровых технологий в образовательном процессе; использовать современные инновационные методы и игровые технологии в проектировании образовательной работы; применять алгоритмы использования игровых технологий и игр с учетом особенностей образовательного процесса; разрабатывать и применять игровые методики, технологии и приемы обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; применять современные технологии оснащения развивающей образовательной среды, необходимой для формирования и развития игровой деятельности; анализировать результаты применения игровых технологий и игр.</p> <p>ВЛАДЕЕТ: основами системно-деятельностного и компетентностного подходов к применению игровых технологий в образовательном процессе; способностью использовать современные инновационные игровые методы и технологии в проектировании образовательной работы; опытом разработки игровых методик, технологий и приемов обучения; опытом применения самостоятельно разработанных игровых методик, технологий и приемов обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; современными технологиями оснащения развивающей образовательной среды, необходимой для формирования и развития игровой деятельности; опытом анализа результатов применения игровых технологий и игр с учетом особенностей образовательного процесса</p>

Наименование профессиональной компетенции	Планируемые результаты освоения образовательной программы
<p>ПК – Способность проектировать и организовывать игры в процессе образовательной деятельности</p>	<p>ЗНАЕТ: структуру основных образовательных программ разных уровней образования; представления об образовательных результатах и современном качестве образования как о совокупности условий осуществления педагогического процесса и результатов педагогической деятельности, отражающихся в индивидуальных достижениях учащегося; методологию, технологии событийных образовательных форматов для формирования новых образовательных результатов, конструирования нового содержания образования, осуществления мониторинговых процедур; теорию и психологию игры; традиции и инновации в развитии игр; методы и методики создания и проведения игр с детьми разных возрастных групп; организационно-методическое сопровождение игровой деятельности в образовательной организации.</p> <p>УМЕЕТ: осуществлять анализ образовательных программ через призму приоритетных направлений развития образовательной системы РФ; проектировать и реализовывать технологии проведения событийных образовательных форматов в организации; оценивать результаты и эффекты, возникающие вследствие реализации событийных образовательных форматов; осуществлять проектирование игр и реализацию их в образовательном процессе, основываясь на знаниях психологии и педагогики игры; использовать игровые технологии для развития исследовательских способностей обучающихся; применять методы и методики создания и проведения игр с детьми разных возрастных групп; осуществлять организационно-методическое сопровождение игровой деятельности в образовательной организации.</p> <p>ВЛАДЕЕТ: навыками проектирования и реализации содержания образования на разных уровнях; навыками осуществления процесса организационно-методического сопровождения игровой деятельности в образовательной организации; методами и методиками проектирования и проведения игр для решения образовательных задач; способностью создавать игры или формировать систему дидактических игр в соответствии с определенной образовательной задачей</p>
<p>ПК – Способность проводить и организовывать научно-исследовательскую деятельность и использовать ее результаты для повышения эффективности процесса проектирования и реализации игровых технологий на основе игр</p>	<p>ЗНАЕТ: особенности научного исследования в сфере использования игровой деятельности на разных ступенях образования; технологии организации научно-исследовательской деятельности; способы оценки и повышения эффективности образовательного процесса на основе анализа результатов научно-исследовательской деятельности в области реализации задач игровой деятельности.</p> <p>УМЕЕТ: формировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской деятельности; выбирать необходимые методы исследования игровой деятельности детей разных возрастных групп; модифицировать и разрабатывать новые формы организации игровой деятельности; оценивать результаты исследования и применять их для повышения эффективности процесса проектирования и реализации игровых технологий.</p> <p>ВЛАДЕЕТ: методологическим аппаратом; навыками проведения и организации научно-исследовательской деятельности для повышения эффективности процесса проектирования и реализации игровых технологий</p>

Заключение

Игровая компетентность педагога определяется совокупностью знаний и умений в практике применения игровой деятельности в учебно-воспитательном процессе, личностным отношением к игре как фактору развития человека.

Цаплина Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии Московского городского педагогического университета, e-mail: TsaplinaO@mgpu.ru.

Список литературы

1. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции. Москва, МГПУ. 2020. URL: <http://izvestia-ippo.ru/caplina-o-v-igrovye-tekhnologii-v-obra/> (дата обращения: 22.07.2021).
2. Шаманова Н.А. Развитие игровой компетентности педагогов дошкольного образования / Н. А. Шаманова, Т. Г. Ханова // Детский сад от А до Я. 2020. №3. С. 82–92.
3. Research into the play competences of children of senior pre-school age // Vinogradova I.A., Ivanova E.V., Savenkova T.D., Tsaplina O.V. European Journal of Contemporary Education. 2017. Vol. 6. №4. P. 808–816.



Секция 2.

Игровые технологии воспитания, обучения и развития детей

Ключевые слова:

атрибуты

дети; развитие детей

дошкольный возраст;
младший школьник

игровая деятельность

исследовательское поведение

креативность

критерии отбора

культурно-исторический подход

личностные качества

образовательная практика

образовательная среда

ознакомительная игра

отобразительная игра

оценка качества

психолого-педагогические условия

профессии

раннее детство

руководство игрой

сопровождение игры

сюжетно-отобразительная игра

сюжетно-ролевая игра

технология; педагогическая

технология

УДК 371.69

Е.В. Аксанова, Л.Е. Джалалова

Настольная игра «СКРЕпка» как средство развития креативности младших школьников

Аннотация. В данной статье авторы говорят о важности игровой деятельности в младшем школьном возрасте, перечисляют принципы игрового образовательного процесса, рассматривают возможность развития креативности через игру, а также представляют авторскую игру «СКРЕпка».

Ключевые слова: креативность; младший школьник; игровая деятельность; образовательная среда; игра.

Введение

С 50-х годов XX века, когда Джой Пол Гилфорд впервые ввел термин «интеллектуальная креативность», множество ученых всего мира давали разные определения креативности, наделяя их различным содержанием и широтой. Креативность можно рассматривать в качестве продукта творческой деятельности (Ф.У. Тейлор), в качестве процесса создания нового, чего-то ранее не существующего (Р. Дилтс), в качестве черты личности (А. Маслоу, В.Н. Дружинин), в качестве способности или совокупности способностей, в разной степени зависимых от интеллекта (Г.Ю. Айзенк, Я.А. Пономарев). В контексте данной статьи мы понимаем под креативностью качественную творческую способность (по аналогии с трехфазной моделью Дж. Рензулли), которая входит в структуру одаренности в виде независимого фактора (П. Торренс) и характеризуется умением находить оригинальные решения и генерировать принципиально новые нестандартные идеи.

Согласно когнитивной теории Ж. Пиаже [3], которая рассматривает развитие всех видов мыслительных процессов, каждый человек в процессе своего развития проходит четыре периода:

1. Сенсомоторный (чувствительно-двигательный) – от рождения до 2 лет.
2. Дооперативный – от 2 до 7 лет.
3. Период когнитивного мышления – от 7 до 11 лет. ►

Aksanova E. V.,
Dzhalalova L. E

BOARD GAME "SKREPKA" AS A MEANS OF DEVELOPING THE CREATIVITY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. In this article, the authors talk about the importance of play activity in primary school age, list the principles of the educational process of play, consider the possibility of developing creativity through play, and also offer the author's game "sKREpka".

Key words:

creativity; junior schoolchild; play activities; educational environment; play.

4. Период формально-логического, абстрактного мышления – от 11–12 до 18 лет.

Согласно данной теории именно на возраст 7–11 лет, что соответствует младшему школьному возрасту, приходится основной период когнитивного развития. Ребенку этого возраста легче «выходить за рамки» шаблонного мышления, он более податлив в обучении, его творческий потенциал легче направить в нужное русло. Следовательно, именно этот возраст лучше всего подходит для развития способностей, к коим относятся и креативность.

При рассмотрении креативности с точки зрения онтогенеза можно выделить три основных подхода:

1. Согласно первому подходу, происходит постепенный рост креативности. Ряд исследователей (С.М. Чурбанова, Л.Ф. Обухова и Е.С. Белова) обнаружили, что среди шестилеток детей с высоким проявлением креативности в два раза больше, чем среди пятилеток. Другими исследователями, Е.И. Щеблановой и М.С. Семителкиной [8], был зафиксирован высокий рост креативности именно в период второго полугодия 1-го класса и во 2-м классе. Ближе к 8 годам дети показывают высокий показатель беглости, который характеризуется, скорее всего, развитием мелкой моторики.
2. Вторая точка зрения формируется из позиции, что по мере приобретения знаний креативность ребенка снижается. М.О. Олехнович, Н.Б. Шумакова [8] и др. выявили, что дети до 6 лет проявляют творческую активность, которая снижается к 11 годам, но затем приобретает более качественный характер. Ребенок больше задает вопросы в виде гипотез, отличается сужением их содержательная широта.
3. Третья точка зрения – волнообразный характер развития креативности. Этой точки зрения придерживался П. Торренс, который определил три пика развития креативности с приблизительной периодичностью в четыре года: дошкольный (5 лет), младший школьный возраст (9–10 лет) и старший школьный возраст (13 лет).

Можно заметить, что все три точки зрения сходятся в том, что на возраст 7–11 лет приходится один из самых «ярких» периодов развития креативности.

Основная часть

Каким же образом можно развивать креативность младших школьников?

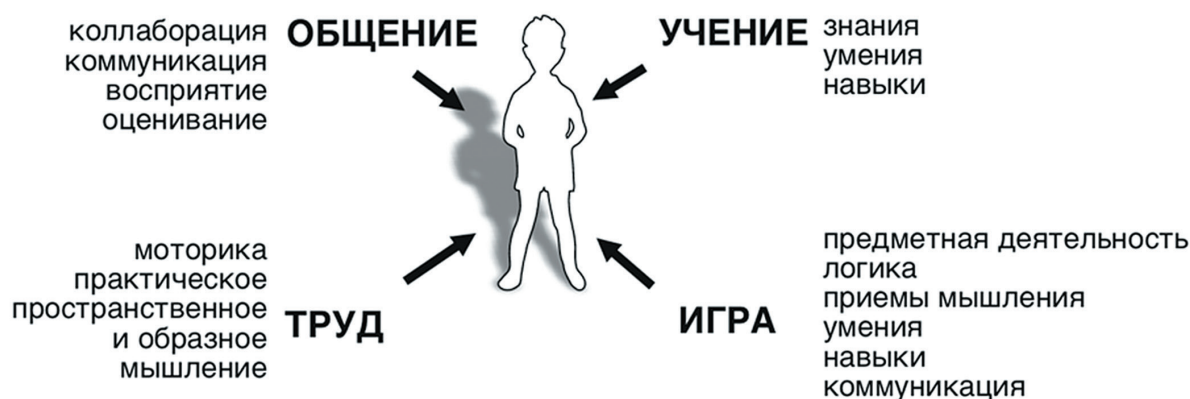
Выделяют словесные, наглядные, практические и игровые методы. И на наш взгляд, именно игровые методы имеют наибольшую ценность для

младшего школьного возраста. Игра занимает центральное место в жизни ребенка. А.С. Макаренко сравнивал значение игры для ребенка с деятельностью работы и службы для взрослого. К сожалению, часто важность игры признается только для дошкольного возраста, при этом недооценивается ее роль в жизни младшего школьника. А ведь игра имеет огромное значение для развития воображения и фантазии, вырабатывает различные аспекты познавательной активности, социальные способности, произвольность деятельности. «Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности», – писал В.А. Сухомлинский [7, с.33].

При переходе из дошкольного в младший школьный возраст ребенок сталкивается с кардинальной сменой условий, в результате которой у него появляются новые свойства психики. А.А. Люблинская [1], проанализировав особенности перехода, определила ряд их особенностей:

- Смена режима дня. В дошкольном возрасте дети целый день проводили в детском саду, и режим дня был рассчитан на долгосрочное пребывание. В школе дети занимаются в первой половине дня, а вторая половина дня выстраивается совместно с родителями, исходя из потребностей ребенка.
- Изменяется содержание жизни ребенка. Если в детском саду ребенок весь день был занят увлекательной, разнообразной и интересной деятельностью, то в школе оно более однообразно: посещение уроков по расписанию, выполнение домашних заданий, необходимость следить за чистотой и состоянием школьных принадлежностей и т.д.
- Коммуникация. В школе времени на общение у детей намного меньше, вследствие чего дети запоминают одноклассников по фамилии отвечающих, и ситуация выравнивается более-менее только ко второй половине учебного года первого класса. Дети в такой ситуации растеряны и не сразу находят себе друзей, что отражается на их психологическом состоянии.
- Взаимоотношения с педагогом. После воспитателя, с которым у ребенка сложились теплые, доверительные отношения, как с «заместителем» мамы, с учителем такие отношения выстраиваются долго и не у всех.
- Положение (статус) ребенка. В дошкольной группе детского сада дети чувствовали себя старшими, помогали воспитателю. С переходом в школу они теряют занятую ими позицию, что осложняет их приспособление к новым условиям.

Рисунок 1.



Осознавая, каким сложным является переход в «новую жизнь» для ребенка, необходимо «смягчать» его. И здесь тоже приходит на помощь игра – знакомая форма взаимодействия с внешним миром. Игровые элементы снижают напряжение, способствуют легкому вхождению ребенка в новый для него коллектив, формируют устойчивый интерес к учителю и к самому учебному процессу.

Р.С. Немов [3, с. 153] выделяет четыре основных вида деятельности, характерных для ребенка младшего школьного возраста (рис. 1). Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие будет односторонним и неполным.

По мнению Е.И. Щербаковой [5] игры, как метод или форма обучения, должны содержать в себе ряд требований:

- 1) свободное творчество и самостоятельность;
- 2) доступность: достижимая цель игры, хороший дизайн, согласно требованиям возраста;
- 3) эмоциональность: веселое настроение, удовлетворение от процесса;
- 4) соревнование: усиливается самоконтроль, активность. В игре дети учатся как выигрывать, так и справляться с проигрышами.

О.В. Цаплина [4] выделяет для игрового образовательного процесса следующие принципы:

- 1) активности;
- 2) системности;
- 3) открытости и доступности;
- 4) субъектно-деятельностного подхода;
- 5) амплификации развития;
- 6) свободного входа и выхода;
- 7) состязательности и соревновательности.

С учетом всех перечисленных требований по Е.И. Щербаковой, принципов по О.В. Цаплиной

и цели развития по П. Торренсу обозначается комплекс необходимых требований к играм, способствующих эффективному развитию креативности у детей младшего школьного возраста.

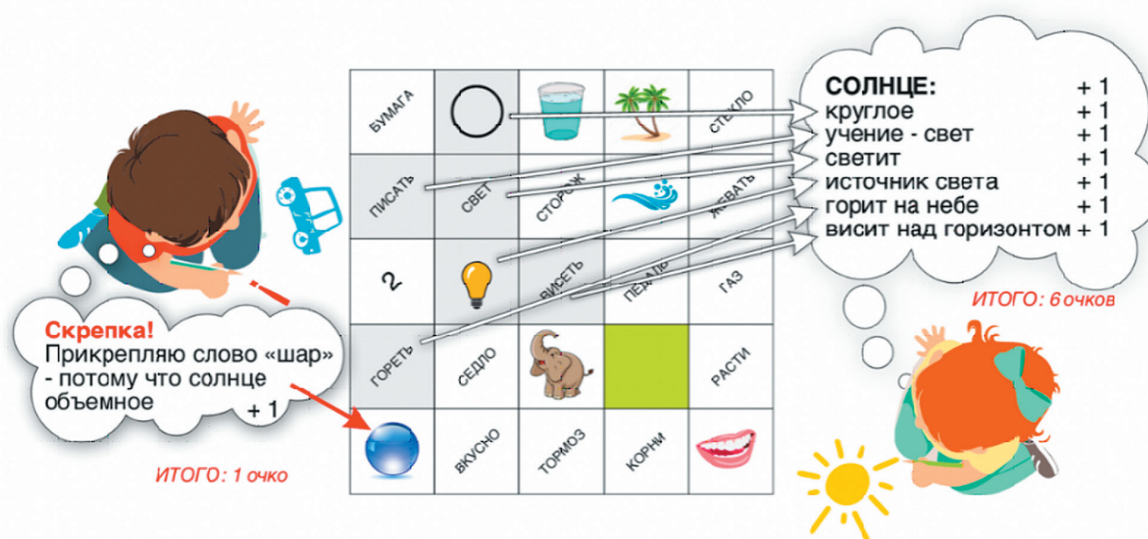
Игры, направленные на развитие креативности, должны:

- способствовать формированию в ребенке позиции творца;
- развивать самостоятельность выбора и принятия решений;
- быть краткими и не затянутыми по времени (учитывая особенности концентрации внимания детей данной возрастной группы);
- быть эстетически приятными;
- развивать скорость мышления и гибкость;
- развивать нестереотипное и оригинальное мышление;
- способствовать развитию речи и коммуникативных навыков;
- иметь соревновательный момент.

Исходя из данных требований, нами – коллективом авторов – была выдвинута идея о разработке комплекса игр, которые способствовали бы эффективному развитию креативности ребенка младшего школьного возраста и сочетали в себе развитие всех качеств, которые включает креативное мышление:

- гибкость;
- оригинальность;
- беглость;
- разработанность;
- речь;
- любознательность;
- воображение;
- сложность;
- способность к риску.

Рисунок 2. Настольная игра на развитие креативности «СКРЕпка»



Первая игра дидактического комплекта – «Твой герой» – уже прошла апробацию и находится на этапе массового производства [6]. На данный момент на стадии тиражирования находится вторая наша игра – «СКРЕпка» (рис. 2).

Данная игра состоит из карточек среднего размера, на которых написаны слова и числа, изображены цвета и рисунки, на ряде карточек представлены рисуночные загадки – «друлды». Перед началом игры 25 карточек из колоды выкладываются на игровое поле рубашкой вниз.

По ходу игры участники выискивают различные возможные комбинации, объединяя их одним смысловым словом (рис. 2). Необычный набор карточек позволяет интерпретировать одно и то же слово или изображение с различных ракурсов. Каждая используемая карточка приносит одно очко. На место взятых игроками карточек выкладываются новые, чтобы их число перед каждым ходом было равно 25. Игра заканчивается, когда проходит установленное количество раундов или когда кончается вся колода карточек. Побеждает тот игрок, кто наберет больше всего очков.

Какие качества развивает игра «СКРЕпка»?

1. Гибкость. Набор карточек на столе постоянно меняется, в связи с чем игрокам приходится иметь дело с меняющимися комбинациями.
2. Оригинальность. Чтобы победить, необходимо сделать оригинальный ход, стараясь за один ход привязать к какому-то слову как можно больше слов, объединяя их в единое смысловое понятие.
3. Воображение. Необходимо выделить в загаданном слове свойства и качества, выстроить ассоциативный ряд.

4. Разработанность. Подборка разноплановых слов, которые в целом и с разных сторон могут описать загаданное. Умение увидеть детали, состав, свойства и т.д.
5. Беглость. Быстрота и точность объединения слов дает возможность игроку собрать большее количество карточек, что увеличивает шанс на победу.
6. Способность к риску. Каждый новый ход – это вызов, необходимо объединять слова заранее, и существует риск, что другие участники опередят игрока и, оправдывая свой ход тем или иным набором карточек, отложат их в свою стопку. Таким образом, с каждым ходом соперника необходимо менять свою комбинацию.
7. Сложность. Сам процесс игры представляется хоть и увлекательным, но совсем не простым. Каждому участнику приходится много думать, прибегать к индукции, дедукции и вырабатывать свою стратегию.
8. Развитие речи. Во время хода игроки выдвигают свои версии, рассуждают вслух и могут выхватывать идеи из версий других игроков, что развивает и коммуникативные навыки.

Заключение

Таким образом, данная игра, при соблюдении правил, развивает все компоненты, которые включает в себя креативное мышление. Важной особенностью нашей настольной игры является вариативность сценариев, что дает возможность подходить к поставленной задаче, используя разные варианты, при этом создавая свои правила.

Список литературы

1. Люблинская А.А. Детская психология. – М.: Просвещение. 1971. – 415 с.
2. Михайленко Т.М. Значение игры в развитии младших школьников // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы III Международной научной конференции. – Казань: Молодой ученый, март 2018. – С.18–21.
3. Немов Р.С. Психология: Учебник: В 3 книгах. Кн. 1: Общие основы психологии/ Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 688 с.
4. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков [и др.]; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с.
5. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3–5 лет в игре. – М.: Просвещение, 1984. – 80 с.
6. Аксанова Е.В., Джалалова Л.Е. Авторская дидактическая игра «Твой герой» как средство развития креативного мышления // Мир науки, культуры, образования. 2021. №1 (86). С.145–147.
7. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. 5-е изд. – М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
8. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 448 с.

Аксанова Елена Владимировна – тьютор, руководитель Центра альтернативного образования Клевер Клуб, Краснодар, e-mail: aks.elen@mail.ru.

Джалалова Лола Ергешбаевна – учитель высшей категории, учитель ИЗО и дополнительного образования ГБОУ «Школа №1797 Богородская», Москва, e-mail: lola160272@yandex.ru.

УДК 373.2

В.В. Воскобович, О.М. Вотина,
О.В. Воскобович

Выбор технологии развития детей «сказочные лабиринты игры» для внедрения в работу образовательного учреждения

Аннотация. Раскрыты понятия «технология» и «педагогическая технология», перечислены основные признаки технологии. Основное внимание в статье уделено выбору педагогической технологии, обоснованы критерии отбора технологии для внедрения в работу образовательного учреждения. Более детально рассмотрена авторская технология интеллектуального творческого развития детей 2–12 лет «Сказочные лабиринты игры» В. Воскобовича, показаны преимущества работы по данной технологии, описаны новизна, практическая значимость, структура технологии. Достаточно подробно раскрыты все особенности технологии, такие как широкий возрастной диапазон участников игр, многофункциональность используемых развивающих игр, вариативность, сказочность, взаимосвязь развивающих пособий, поэтапность и другие. Показано распространение технологии на территории РФ и стран ближнего зарубежья.

Ключевые слова: технология; педагогическая технология; критерии отбора; В. Воскобович. ►

V.V. Voskobovich,
O.M. Votina,
O.V. Voskobovich

THE CHOICE OF TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN "FAIRY-TALE LABYRINTHS OF THE GAME "FOR IMPLEMENTATION IN THE WORK OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract.

The concepts of "technology" and "pedagogical technology" are disclosed, the main features of technology are listed. The main attention in the article is paid to the choice of pedagogical technology, the criteria for the selection of technology for implementation in the work of an educational institution are substantiated. The author's technology of intellectual creative development of children 2–12 years old "Fairy-tale labyrinths of the game" by V. Voskobovich is considered in more detail, the advantages of working ►

В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие технологии, а именно педагогической технологии.

Слово «технология» происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – наука, закон. Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Есть множество определений понятия «педагогическая технология».

Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б.Т. Лихачев).

Педагогическая технология – это содержательная техника реализации учебного процесса (В.П. Беспалько).

Педагогическая технология – это описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И.П. Волков).

Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов).

Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО).

Педагогическая технология – специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения [7].

Мы остановимся на следующем определении: это такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определенной последовательности и целостности, а выполнение предполагает достижение необходимого результата и имеет прогнозируемый характер [4].

Использование широкого спектра педагогических технологий дает возможность педагогическому коллективу продуктивно использовать время образовательной деятельности, добиваться высоких результатов у детей. Основные признаки технологии:

- разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;
- технологическая цепочка действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- функционирование технологии предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и детей с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальную реализацию человеческих и технических возможностей;
- поэтапное планирование и последовательное воплощение элементов педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми школьниками;

with this technology are shown, the novelty, practical significance, structure of the technology are described. All the features of the technology are disclosed in sufficient detail, such as a wide age range of game participants, the multifunctionality of the educational games used, variability, fabulousness, the relationship of developmental aids, phasing and others. The spread of the technology on the territory of the Russian Federation and neighboring countries is shown.

Key words:

technology;
pedagogical
technology;
selection criteria;
V. Voskobovich.

- органической частью технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Сегодня насчитывается больше сотни образовательных технологий. К самым распространенным современным технологиям можно отнести: здоровьесберегающие технологии, технологии проектной деятельности, технологии исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, личностно ориентированные технологии, игровые технологии, технологию ТРИЗ и другие.

В каждой из вышеперечисленных технологий есть свои положительные стороны, которые педагоги используют в работе. Зачастую образовательные учреждения компилируют несколько технологий в своем образовательном процессе.

Мы, в свою очередь, предлагаем для использования в работе образовательных учреждений игровую технологию интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича, соавторами которой являемся [3]. Данная технология является обобщением опыта работы образовательных учреждений, педагогов с развивающими играми Воскобовича, их апробации на протяжении 30 лет.

Рассматриваемая авторская технология интегрирует сразу несколько «классических» технологий: развивающее обучение, игровые технологии, элементы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), элементы проблемного метода обучения, обучения в сотрудничестве, а при задействовании воспитателями и учителями компьютерной техники (мультимедийные презентации, интерактивные доски) – информационно-коммуникативные технологии (ИКТ).

Цель технологии «Сказочные лабиринты игры» – построение педагогического процесса, способствующего интеллектуально-творческому развитию детей в игре [3].

Задачи технологии:

- Развитие у ребенка познавательного интереса, желания и потребности узнавать новое.
 - Развитие наблюдательности, исследовательского подхода к явлениям и объектам окружающей действительности.
 - Развитие воображения, креативности мышления (умения гибко, оригинально мыслить, видеть обыкновенный объект под новым углом зрения).
 - Гармоничное, сбалансированное развитие у детей эмоционально-образного и логического начал.
- Формирование базисных представлений об окружающем мире, математических, речевых умений.

Технология «Сказочные лабиринты игры» имеет ряд особенностей:

Широкий возрастной диапазон участников игр. С одной и той же игрой могут заниматься дети раннего возраста, семи лет, а иногда и ученики средней школы. Это возможно потому, что к простому физическому манипулированию присоединяется система постоянно усложняющихся развивающих вопросов и познавательных заданий.

Многофункциональность развивающих игр. С помощью одной игры можно решать большое количество образовательных и воспитательных задач, с одной стороны. С другой стороны, одну и ту же задачу можно решить с помощью разных игр. Незаметно для себя ребенок осваивает цифры или буквы; узнает и запоминает цвет или форму; учится считать, ориентироваться в пространстве; тренирует мелкую моторику рук; совершенствует речь, мышление, внимание, память, воображение; учится сопереживать героям сказки, делать нравственный выбор.

Вариативность. Во-первых, в рамках одной игры можно усложнять задачу для каждого ребенка, ориентируясь на зону ближайшего развития. Во-вторых, каждая игра предполагает множество вариаций ее проигрывания, возможность придумывать все новые и новые способы занятий с ней.

К каждой игре разработано большое количество разнообразных игровых заданий и упражнений, направленных на решение одной образовательной задачи. Такая вариативность определяется конструкцией игры и сочетанием материалов, из которых она сделана.

4. Сказочность. Построение процесса взаимодействия взрослого и ребенка, самостоятельной деятельности обучающихся на основе сказочного сюжета является одним из эффективных путей активизации познавательных процессов детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. В данном случае в основе всех сказочных сюжетов, как придуманных автором технологии В.В. Воскобовичем, так и разрабатываемых педагогами-практиками, лежит Фиолетовый лес и его жители. Фиолетовый лес представляет собой некое сказочное пространство, заселенное сказочными персонажами.

5. Взаимосвязь развивающих пособий. Все игры можно рассматривать как образные и фронтальные средства, а также как графические и творческие средства. У игр существуют аналоги. Напри-

мер, игры «Квадрат Воскобовича двухцветный» и «Квадрат Воскобовича четырехцветный» разработаны и используются по одному принципу, различие заключается лишь в количестве используемых цветов.

6. Поэтапность. Каждая развивающая игра включает в себя определенную систему: каждый новый вариант проигрывания игры или новое задание построены на основе усвоенного ранее содержания и предваряют последующий материал. «Движение» в игре происходит от простого к сложному, от знакомого к неизвестному.

7. Широта использования. Уникальность развивающих игр Воскобовича состоит в том, что их можно использовать как в дошкольных образовательных организациях, так и в начальной школе, коррекционных учреждениях, детских развивающих центрах, в домашних условиях.

8. Творческий потенциал каждой игры. Развивающие игры дают возможность придумывать и воплощать задуманное в действительность и детям, и взрослым. Сочетание вариативности и творчества делает игры интересными для ребенка в течение длительного периода времени, превращая игровой процесс в «долгоиграющий восторг».

9. Комфортность развивающих игр В.В. Воскобовича: качественное изготовление игр (легкость, надежность, обработка краев, легкость самих материалов, безопасность), красочность, удобство работы с играми как детям, так и взрослым, обеспеченность методическим сопровождением, мобильность игр (их всегда можно взять с собой).

10. Технология с «открытым кодом». Ассортимент игр постоянно расширяется, материалы для их изготовления совершенствуются, изменяются.

В описании данной технологии представлены игровые пособия В.В. Воскобовича в качестве дидактического компонента, особенности организации на их основе делового сотрудничества между взрослым и ребенком, игрового взаимодействия детей.

Новизна технологии «Сказочные лабиринты игры» заключается в вариативном дидактическом сопровождении становления интеллектуальных, социальных и творческих умений детей в организованной совместной деятельности взрослого и ребенка, детей.

Практическая значимость технологии «Сказочные лабиринты игры» заключается в повышении образовательного потенциала предметно-развивающей среды ДОО и повышения эффективности воспитательно-образовательного процесса.

В связи с этим отметим:

- возможность интеграции образовательных областей основной (адаптированной) образовательной программы посредством применения игровых пособий в организованной деятельности дошкольников при взаимодействии со взрослым и/или сверстниками;
- потенциал развития интеллектуальных, социальных и творческих умений детей;
- наличие базиса для реализации преемственности дошкольного и начального общего образования;
- потенциал проведения коррекционной работы с детьми с разными образовательными возможностями и потребностями.

Структура технологии:

Пояснительная записка, включающая в себя теоретическое обоснование и методологические основания использования технологии при обучении, развитии и коррекции детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста. Описание возможности ее использования в развивающей и коррекционной работе с детьми от 1 года до 12 лет.

Содержание основной части технологии «Развивающие игры Воскобовича».

Структурные элементы технологии. Авторские игровые пособия В.В. Воскобовича (дидактический элемент). Образовательная задача. Образовательный процесс. Образовательный результат.

Повышение образовательного потенциала среды посредством использования игровых пособий В.В. Воскобовича. Специфика наполнения предметно-развивающей среды в соответствии с целью и задачами ООП ДО на каждом возрастном этапе в условиях ДОО. Особенности создания «дидактических игровых зон».

Организованная образовательная деятельность по решению образовательных задач с использованием игровых пособий В.В. Воскобовича. Взаимодействие взрослого и детей при организации совместной деятельности посредством игровых пособий. Применение принципов целевого детерминизма, развития, системности для достижения образовательных результатов. Модель образовательного процесса с использованием игровых пособий В.В. Воскобовича для решения образовательных задач.

Специфика использования технологии в работе с младшими школьниками.

В заключении представлены выводы по основным направлениям реализации технологии.

Технология интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры» успешно используется в детских садах, начальной школе, центрах дополнительного образования, досуговых и развивающих центрах с детьми как с нормой развития, так и с ограниченными возможностями здоровья.

Постепенно в Российской Федерации, а далее в Казахстане, Белоруссии стали открываться тьюторские центры – организации, располагающие высококвалифицированными, опытными специалистами в области педагогики и психологии, владеющими нормативно-правовым, учебно-методическим обеспечением процесса обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста, обладающими коммуникативными навыками и способными, являясь приверженцами идей автора, мотивировать педагогов к использованию в своей деятельности технологии В.В. Воскобовича [1, 4, 6]. В настоящий момент успешно функционируют более 60 тьюторских центров, в том числе и на базе негосударственных развивающих центров. Педагоги, активно использующие игры и пособия В.В. Воскобовича, неоднократно побеждали в конкурсах педагогического мастерства, а образовательные учреждения становились инновационными площадками и получали гранты, в том числе и президентские [2, 8, 9].

Список литературы

1. Айтанова Ш.Ә, Воскобович В.В. Технологиясын мектепке дейінгі балалардың танымдық-сөйлеу қызметін дамытуда қолдану / Инновации в образовании (Казахстан). Усть-Каменогорск, 2020. №4 (49). С. 20–22.
2. Ветчинкина Г.М., Ткаченко Т.В., Федосенко И.Г. Использование универсального игрового пособия В.В. Воскобовича в коррекционно-развивающей работе с детьми с ОВЗ // Современная информационно-образовательная среда. Психологический и педагогический взгляд. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2020. С. 22–24.
3. Воскобович В.В., Мёдова Н.А., Файзуллаева Е.Д. и др. Сказочные лабиринты игры. Игровая технология интеллектуально-творческого развития детей /Под ред. Л.С.Вакуленко, О.М.Вотиновой. Санкт-Петербург, 2017. 360 с.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
5. Левыкина Л.В., Крейзо Н.А., Чиркова С.С. Использование технологии интеллектуально-творческого развития В.В. Воскобовича в образовательной деятельности с детьми с тяжелыми нарушениями речи // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии. Сборник материалов XI Международной научно-практической конференции/ Под ред. О.Н. Широкова [и др.]. Чебоксары, 2019. С. 297–298.
6. Михайловская С., Пупина И. «Сказочные лабиринты игры» В.В. Воскобовича как средство реализации задач учебной программы дошкольного образования // Пралеска (Беларусь). 2016. №2 (294). С. 41–54.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – Москва: Народное образование, 2005.
8. Формирование интеллектуально-творческой сферы старших дошкольников в процессе раннего иноязычного образования: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Груздева Марина Александровна; [Место защиты: Воронежский государственный университет]. – Воронеж, 2021. – 24 с.
9. Чумаченко Е.Ю., Петрова Э.А. Особенности использования развивающих игр В.В. Воскобовича для детей раннего возраста в условиях семейного воспитания // Актуальные исследования. 2020. №14 (17). С. 88–90.

Воскобович Вячеслав Вадимович – автор развивающих игр и технологии интеллектуально-творческого развития детей «Сказочные лабиринты игры», генеральный директор ООО «Развивающие игры Воскобовича», vvvgames@mail.ru.

Вотинова Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, руководитель методического отдела «Развивающие игры Воскобовича», ведущий тьютор, тьютор-преподаватель компании «Развивающие игры Воскобовича», директор сети Семейных клубов «Вдохновение», [e-mail: votinovao@mail.ru](mailto:votinovao@mail.ru).

Воскобович Оксана Викторовна – магистр дошкольного образования, директор по развитию ООО «Развивающие игры Воскобовича», [e-mail: razvitie@geokont.ru](mailto:razvitie@geokont.ru).

УДК 373.23

А.Н. Ганичева

Технологии организации игры на разных этапах ее развития в период раннего детства

Аннотация. Игровая деятельность ребенка в период раннего детства, несмотря на возраст ребенка, разнообразна и многогранна. Игра ребенка раннего возраста берет истоки в предметно-манипуляционной деятельности – как ведущей в этот возрастной период. Именно в этот период складываются предпосылки к переходу игры на новый ее уровень – от отобразительной к сюжетно-ролевой игре.

Игра в раннем возрасте, являясь одной из главных линий развития детей, выступает как мощнейший вид развивающей деятельности, в которой ребенок отражает свои впечатления, наблюдения и витальный опыт. В процессе игровой деятельности ребенок усваивает свойства и назначения предметов, приобщается к общественной функции предметного мира, усваивает опыт предшествующих поколений.

В развитии игровой деятельности детей младенческого и раннего возраста выделяют несколько этапов:

1 этап – ознакомительная игра (от 5–6 мес. до 8–9 мес.).

2 этап – отобразительная игра (от 9–10 мес. до 1,6 года).

3 этап – сюжетно-отобразительная игра (от 1,6 года до 2,6–3,0 лет).

На каждом из этих этапов взрослому важно использовать определенные методы руководства игрой ребенка, которые учитывают возрастные особенности в период младенческого и раннего возраста, уровень развития игровых навыков, сформированное ►

A.N.Ganicheva

TECHNOLOGIES OF ORGANIZING THE GAME AT DIFFERENT STAGES OF ITS DEVELOPMENT DURING EARLY CHILDHOOD

Abstract. The child's play activity during early childhood, despite the age of the child, is diverse and multifaceted. The game of an early age child originates in the subject-manipulation activity – as the leading one in this age period. It is during this period that the prerequisites for the transition of the game to its new level are formed – from a display to a plot-role-playing game. Playing at an early age, being one of the main lines of children's development, acts as a powerful type of developmental activity in which the child reflects his impressions, observations and vital experience. In the process of play activity, the child learns the properties and purposes of objects, gets involved in the social function of the object world, learns the experience of previous generations. There are several stages in the development of play activity of infants and young children: stage 1 – an introductory game (from 5–6 months to 8–9 months), stage 2 – a display game (from 9–10 months to 1.6 years), stage 3 – plot-display ►

игровое поведение. При правильном планировании и организации игровой деятельности уже в раннем возрасте в сюжетно-отобразительной игре создаются предпосылки к переходу к сюжетно-ролевой игре.

Анализируя сюжеты игрового поведения, можно отметить два вида ситуаций, которые в дальнейшем находят отражение в игре: реальные ситуации, в которых ребенок действует наравне со взрослым, являясь активным участником общей деятельности (он ест, спит, одевается на прогулку и т.п.); реальные действия взрослых, направленные на ребенка, в которых он является пассивным участником (его лечат, его стригут и т.п.). И в том, и в другом случае у ребенка появляется возможность наблюдать ролевое поведение взрослого и, подражая ему в своей игре, переносить реальные бытовые действия на игрушечные персонажи. Постепенно в игре проявляется ролевое поведение ребенка, которое становится моделью осмысленных детьми отношений между людьми.

Ключевые слова: раннее детство; руководство игрой; ознакомительная игра; образительная игра; сюжетно-образительная игра.

Введение

Теория и практика развития игры в период раннего детства находятся в постоянном поиске методов и приемов совершенствования руководства игрой на разных этапах ее развития. Проведенные в последнее десятилетие научные исследования (Л.Н. Галигузовой, Е.В. Зворыгиной, Н.А. Исаевой, Г.М. Ляминой, Н.Я. Михайленко, С.Ю. Мещеряковой, С.Л. Новоселовой, Е.О. Смирновой, С.Н. Теплюк, Ю.А. Разенковой, Д.Б. Эльконина и др.) убедительно доказывают возрастающую роль взрослого в становлении игры ребенка младенческого и раннего возраста. В связи с этим возникает задача изучения этапов развития игры в период раннего детства как нового формата взаимодействия в диаде «взрослый – ребенок».

Игра ребенка раннего возраста берет истоки в предметно-манипулятивной деятельности. Зарождение игры в период раннего детства является одной из главных линий развития ребенка, выступая как мощнейший вид развивающей деятельности. Актуальность исследования становления игры на разных этапах ее развития позволяет не только выявить ее истоки, но и проследить, как складываются предпосылки к переходу игры на новый ее уровень – от образительной к сюжетно-ролевой игре. ►

game (from 1,6 years to 2,6–3,0 years).

At each of these stages, it is important for an adult to use certain methods of guiding the child's play, which take into account age characteristics during infancy and early age, the level of development of game skills, formed game behavior. With proper planning and organization of gaming activities at an early age, the prerequisites for the transition to a story-role-playing game are created in the plot-display game. Analyzing the plots of game behavior, we can note two types of situations that are later reflected in the game: real situations in which the child acts on an equal footing with an adult, being an active participant in general activities (he eats, sleeps, dresses for a walk, etc.); real actions of adults directed at the child, in which he is a passive participant (he is treated, he is cut, etc.). In both cases, the child has the opportunity to observe the role-playing behavior of an adult and, imitating him in his game, transfer real everyday actions to toy characters. Gradually, the child's role-playing behavior manifests itself in the game, which becomes a model of meaningful relationships between people.

Keywords: early childhood; game management; introductory game; display game; plot-display game.

Основная часть

В процессе игровой деятельности ребенок усваивает свойства и назначения предметов, приобщается к общественной функции предметного мира, усваивает опыт предшествующих поколений. Игра ребенка раннего возраста способна расширить границы его самостоятельности – подражая взрослому в игре, малыш стремится продемонстрировать свои возможности.

В развитии игровой деятельности детей младенческого и раннего возраста выделяют несколько этапов.

1 этап – Ознакомительная игра (от 5–6 мес. до 8–9 мес.). В основе этого этапа игры лежат исследовательские, ориентировочные действия ребенка. Простые действия-манипуляции младенца, осуществляемые в процессе обследования предмета, довольно быстро меняют свое содержание: первоначально ребенок целенаправленно обследует предмет/игрушку, выявляя ее особенности (зрительные, тактильные, осязательные, обонятельные ощущения); затем действия с предметами перерастают в ориентированные действия-операции с игрушкой.

Д.Б. Эльконин [9] отмечает, что первые игровые действия младенца основаны на подражании действиям взрослого. При этом действие с предметами двойственно по своей природе: одна связывается с овладением «операциональной стороной» и реализуется в орудийных действиях; другая – оторвана от реальной «практической пользы» и рассматривается как начало формирования процессуальной игры.

Первые игровые действия ребенок совершает, как правило, по инициативе взрослого и под его руководством. Первоначально длительность таких игр непродолжительна, но, при правильном руководстве взрослого, игровое поведение становится более устойчивым. Повторяя простые действия за взрослым, подражая ему, ребенок начинает отображать те действия с предметами и игрушками, которым обучал его взрослый. Это, как правило, простые бытовые сюжеты (кормит куклу, укладывает ее спать и др.).

Первоначально в игре малыш отражает лишь отдельные эпизоды и, повторяя их несколько раз подряд, как бы «соскальзывает» на манипулятивные действия. С возрастом ситуация меняется – игровые эпизоды становятся более развернутыми. Исследование Н.А. Исаевой и С.А. Сазоновой [5] предполагало обучение ребенка предметным действиям путем показа, руководя его рукой, и через слово. Таким обра-

зом, приобретая новое игровое умение, младенец овладевает и пониманием слова – названия действия.

2 этап – Отобразительная игра (от 9–10 мес. до 1,6 года). На втором году жизни, по мнению Л.Г. Галигузовой и С.Ю. Мещеряковой, происходит становление основных компонентов процессуальной игры. Появляются интерес к действиям в воображаемой ситуации, возрастает количество и разнообразие действий с предметами: они становятся более осознанными, самостоятельными, связываются в «цепочки» сюжетов [2].

У детей этого возраста отмечается довольно широкое использование нецелевых действий с предметами – постукивание, размахивание, разбрасывание. Дети первого полугодия второго года жизни способны воспроизводить пока лишь несколько разрозненных действий, перенос разученных действий с одной игрушкой на другую еще затруднителен для них.

На этом этапе действия с сюжетными игрушками полностью еще не обособлены от предметных. Особенностью игры этого периода является многократное повторение одного и того же действия, закрепленного за предметом.

В результате самостоятельной игры ребенок с помощью взрослого учится выявлять отдельные специфические свойства предметов и игрушек. Отмечается, что на данном этапе малыш нередко переносит знакомые игровые действия на все предметы – кормит и куклу, и любимую машинку. В течение второго года жизни заметна динамика игровых действий – они становятся более разнообразными, объединяются логической связью в простой сюжет [1].

3 этап – Сюжетно-отобразительная игра (от 1,6 лет до 2,6–3,0 лет). Этот этап развития игры принято считать кульминационным в развитии психологического содержания игры в раннем детстве. Именно на этом этапе создается необходимая почва для формирования у ребенка соответствующей предметной деятельности. На рубеже второго и третьего года жизни ребенка развитие игры и предметной деятельности смыкается и одновременно расходится. Теперь различия в использовании игровых действий начинают проявляться и в способах действий – оставаясь предметно опосредованными, игровые действия ребенка имитируют в условной форме использование предмета по назначению. У некоторых детей третьего года жизни во втором полугодии третьего года жизни можно отметить предпосылки к переходу сюжетно-отобразительной игры к игре сюжетно-ролевой [8].

Характерной особенностью этого этапа игры является использование в игре детей второго полугодия третьего года жизни предметов-заместителей. Анализируя сюжеты игрового поведения, можно отметить два вида ситуаций, которые в дальнейшем находят отражение в игре: реальные ситуации, в которых ребенок действует наравне со взрослым, являясь активным участником общей деятельности (он ест, спит, одевается на прогулку и т.п.); реальные действия взрослых, направленные на ребенка, в которых он является пассивным участником (его лечат, его стригут и т.п.). И в том, и в другом случае у ребенка появляется возможность наблюдать ролевое поведение взрослого и, подражая ему в своей игре, переносить реальные бытовые действия на игровые персонажи.

В исследовании И.Г. Жмур обосновывается роль взрослого, технология руководства которого на этом этапе игры заключается в необходимости создавать специальные условия для зарождения и становления игры ребенка в период раннего детства [3]. Она рассматривает различные подходы к трактовке игры в раннем возрасте как особого вида детской деятельности, приводит позицию Л.Н. Галигузовой, которая называет такую игру процессуальной игрой. Е.О. Смирнова и И.А. Рябкова, придерживаясь того же названия, отмечают, что для процессуальной игры характерно отсутствие ролевого взаимодействия. Заметим, что в играх детей раннего возраста в игровом поведении детей могут быть отражены отдельные элементы социальных отношений, например, девочка «понарошку» обижается на куклу. Структура такой игры, по утверждению И.Г. Жмур, состоит из предметов и/или игрового взаимодействия при отсутствии роли.

Е.В. Зворыгина придерживается другой трактовки и называет такую игру «сюжетно-отобразительной» [4]. Она отмечает, что, играя, малыши учатся переносить действия из одних условий в другие, комбинировать свои знания и опыт. В процессе сюжетно-отобразительной игры у детей раннего возраста развиваются воображение, мышление, творческие способности, активная речь. Таким образом, «процессуальная игра» и «сюжетно-отобразительная игра» выступают как синонимические понятия.

По утверждению Д.Б. Эльконина [9], во втором полугодии третьего года жизни появляются первые зачатки роли, что выражается в двух факторах: называние куклы именем действующего игрока (кукла выступает как заместитель чело-

века) и появление в разговоре ребенка реплик от лица куклы (зачатки будущей ролевой речи). По справедливому наблюдению С.Н. Теплюк, игры детей второго года жизни отличаются ситуативностью. Все, что окружает малыша, становится предметом его пристального внимания, а в дальнейшем – сюжетом отобразительной игры [7].

Ребенок третьего года жизни (2,0–2,6 года) еще действует подражательно, однако в его игровых действиях уже можно наблюдать некоторые рамки конкретной роли: мамы, врача, шофера, строителя. Первоначально, в период первого полугодия третьего года жизни, в процессе игры он еще продолжает называть себя своим именем («Миша лечит зайку»). Позже, к 3 годам, он, как правило, отождествляет себя с той ролью, действиям которой подражает («Я – доктор»).

Довольно продолжительное время игра носит индивидуалистический характер. Для детей второго года жизни характерны «игры рядом». Игра только переходит в разряд коллективной деятельности. Вот почему на этом этапе велика роль ДОО, который учит детей объединяться для игр в небольшие группы. Не стоит делать это сразу и резко, стремясь объединить в игру как можно больше детей.

Таким образом, при правильном планировании и организации игровой деятельности уже в раннем возрасте в сюжетно-отобразительной игре создаются предпосылки к переходу к сюжетно-ролевой игре. В ходе игры ребенок раннего возраста сравнивает свои действия с действиями взрослого и в соответствии с этим называет себя именем конкретного взрослого или взрослого – носителя конкретных действий: «Я – мама» или «Я – чиню машины».

С переходом на третьем году жизни к процессуальной игре, по утверждению Е.М. Куделиной [6], игра пронизывает все виды деятельности ребенка – в отдельные подвиды игр выделяются игры-забавы, хороводные игры («Каравай», «Пузырь» и др.), подвижные игры. Для обогащения игрового опыта ребенка автор предлагает использовать следующие приемы: поддерживать игровую инициативу ребенка; постепенно увеличивать число персонажей игры, соединяя в единый сюжет «цепочку» различных игровых действий (мама сварила обед, покормила дочку, уложила ее спать, умыла и одела после сна, пошла на прогулку и т.п.); подготавливать ребенка к принятию роли.

Особую работу следует проводить педагогу по формированию положительных отношений к играм со сверстниками. Переход от «одиночных игр» и «игр рядом» к «коллективной игре» происходит постепенно и при четком, последовательном руководстве со стороны взрослого.

Заключение

Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам:

- взрослый, организуя игру, довольно длительное время будет оставаться «организующим центром» игры. Взрослый развивает и поддерживает потребность ребенка в общении и сотрудничестве со сверстниками по поводу предметов, игрушек и действий с ними;
- технологии руководства играми детей предполагают побуждать малышей к игре рядом и вместе друг с другом; играя вместе с ребенком, взрослый «подталкивает» его к дальнейшему развитию игрового сюжета, способствует возникновению цепочки игровых действий. Так постепенно происходит «эмансипация от взрослого», где он выступает уже не как инициатор и организатор игры, а как образец действий;
- взрослый нацелен на обогащение реального жизненного опыта детей; он помогает ребенку усвоить реальное назначение предметов в игровых ситуациях;
- целесообразно проводить сюжетные игры-показы, создавать условия для игры путем предоставления детям различных образных игрушек, стимулировать появление игровых сюжетов, поощрять игры с использованием предметов-заместителей.

Таким образом, осуществляя педагогическую поддержку игры на всех этапах ее развития в период раннего детства, поддерживая самостоятельность детей в игре, взрослому следует добиваться использования в активной речи слова как одной из важных предпосылок формирования игрового поведения.

Список литературы

1. Ганичева А.Н. Познавательная активность детей раннего возраста. //А.Н.Ганичева. //Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. 2013. №5. С. 51–56.
2. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста. /Л.Н.Галигузова, С.Ю.Мещерякова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
3. Жмур И.Г. Игра в раннем возрасте, ее особенности, влияние на формирование социальных умений ребенка. / И.Г.Жмур //Аллея науки. 2019. №2 (29). С. 847–852.
4. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. /Е.В.Зворыгина. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
5. Исаева Н.А., Сазонова С.А. Профилактика речевых нарушений в раннем возрасте на этапе обучения игре и действий с предметами. /Н.А.Исаева, С.А.Сазонова. //Вестник образовательного консорциума среднерусского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. №10. С. 24–28.
6. Куделина Е.М. Работа взрослых по социально-личностному развитию детей третьего года жизни. /Е.М.Куделина. //Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. 2012. №2. С. 58–63.
7. Ребенок второго года жизни. /Под ред. С.Н.Теплюк. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 176 с.
8. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста. /Под ред. А.И.Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры /Д.Б.Эльконин. – М.: Книга по требованию, 2013. – 228 с.

Ганичева Алла Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, e-mail:ganichevaan@mgpu.ru.

УДК 373.3

А.Ю. ДЫМКОВА

Авторское дидактическое пособие для школьников «Город слов»: в какие дидактические игры можно играть?

Аннотация. Статья содержит описание авторского дидактического пособия, предназначенного для развития лексической стороны речи детей младшего школьного возраста. Представленный материал может быть интересен и полезен как педагогам и родителям младших школьников, так и разработчикам и производителям игр и игрушек.

Ключевые слова: младшие школьники; дидактическое пособие; дидактическая игра; лексическая сторона речи; словарный запас.

Введение

Предлагаемое нами учебно-дидактическое пособие может быть сделано как своими руками, так и воплощено в виде настольно-печатной дидактической игры в заводском исполнении.

Основная часть

Данное пособие может быть использовано в индивидуальной, подгрупповой или групповой работе с детьми школьного возраста: в зависимости от уровня сложности содержания карточек – с детьми младшего школьного возраста или с обучающимися основной школы. Ниже представлен вариант пособия для детей младшего школьного возраста.

Применение пособия возможно как во внеурочной деятельности (на логопедических занятиях, занятиях по развитию речи), так и на уроках русского языка с целью закрепления полученных детьми знаний, умений и навыков в области лексики. ►

A.Y. Dymkova

AUTHOR'S DIDACTIC MANUAL FOR SCHOOLCHILDREN "CITY OF WORDS": WHAT DIDACTIC GAMES CAN BE PLAYED?

Abstract.

The article contains a description of the author's didactic manual intended for the development of the lexical side of the speech of primary school children. The presented material can be interesting and useful for both teachers and parents of younger schoolchildren, as well as developers and manufacturers of games and toys.

Keywords:

younger schoolchildren; didactic manual; didactic game; lexical side of speech; vocabulary.

Основная цель применения данного дидактического материала: развитие и совершенствование лексического строя речи школьников, знаний языка и знаний о языке.

Ниже дается далеко не исчерпывающий перечень задач, которые могут решаться в ходе образовательного процесса с применением данного пособия:

- развитие устной речи в целом (наряду с развитием лексико-грамматического строя речи, формированием связной речи, коммуникативных навыков);
- обобщение знаний, полученных на уроках русского языка, логопедических занятиях;
- выявление проблемных зон в области формирования лексикона ребенка с целью восполнения пробелов в его речевом развитии;
- формирование и развитие умения работать со словарями;
- повышение учебной мотивации;
- организация самостоятельной деятельности детей и др.

Дидактический материал состоит из абсолютно одинаковых игровых полей и отличающихся по содержанию отдельных карточек. Количество игровых полей определяется количеством участников образовательного процесса (1, 2, ..., 5...). Игровое поле поделено на шесть секторов, и соответственно к каждому игровому полю прилагается шесть отдельных карточек, тематически объединенных каким-либо одним (ключевым) словом. Отдельно предлагается стопка карточек (другого цвета), на каждой из которых – одно ключевое слово (оно может быть именем существительным, именем прилагательным или глаголом).

Количество карточек с ключевыми словами и соответствующих им шести карточек для игрового поля можно постоянно пополнять, что могут делать как сами педагоги, так и родители с детьми.

Названия секторов игрового поля представлены на рис. 1.

Варианты применения учебно-дидактического пособия «Город слов»

Данное пособие предусматривает использование различных вариаций дидактических игр. Приведем примеры некоторых из них.

Вариант 1

Педагог/взрослый (далее – педагог) раздает участникам игры игровые поля и просит детей представить, что они находятся в Городе слов, в котором шесть улиц. На каждой улице можно заработать один или больше жетонов, отвечая на вопросы педагога. Детям предлагается заработать как можно больше жетонов, активно участвуя в игре.

Далее педагог или один из детей вынимает из стопки отдельных карточек одну карточку с ключевым словом. Например, это оказалось слово «самолет».

Так как первая ячейка – это улица толкований значений слов, детям предлагается объяснить (дать как можно более точное толкование значения слова), как они понимают, что такое «самолет».

Дети поднимают руки и по очереди пытаются объяснить значение слова. В том случае, если у слова имеется более одного значения, педагог поощряет детей дать и другие толкования ключевого слова, а также может познакомить детей с некоторыми менее употребительными значениями ключевого слова (учитывая возрастные особенности детей).

Оценивая ответы детей, педагог опирается не только на толкование значения слова, представленного в пособии на отдельной карточке (например, для слова «самолет» – «летательный аппарат тяжелее воздуха»), но и руководствуясь правильностью и точностью ответов детей при описании данного понятия. Например, ребенок может ответить следующим образом: «Самолет – это вид воздушного транспорта. Самолет имеет корпус (фюзеляж), оперение, крыло и шасси. Служит для перевозки людей или грузов». Это, конечно, будет блестящий ответ и ребенок заслуженно получит в награду жетон, а может быть, даже два жетона.

Затем дети переходят на «улицу родственников». Теперь им необходимо назвать как можно больше однокоренных слов к ключевому слову. Так как в нашем примере слово «самолет» состоит из двух корней, то и однокоренные слова дети могут называть как к первому корню «сам», так и ко второму корню «лет»: сам, самый, самостоятельный, полет, вертолет, летчик, летать, летный и т.д.

За каждое правильно названное слово ребенок получает жетон.

Рис 1. Игровое поле для дидактического пособия «Город слов»

Улица толкований	Улица родственников	Улица рифм
Улица приятелей	Улица неприятелей	Улица мудрых мыслей и крылатых фраз

Соответственно следующие «остановки» предполагают подбор к ключевому слову: рифмующихся слов («самолет – вертолет»), слов-синонимов (в данном случае устаревающее «аэроплан») и слов-антонимов (в примере с «самолетом» таковых не имеется – «улица остается без жителей»).

Варианты возможных ответов имеются на отдельных карточках, предназначенных для других дидактических игр, однако могут быть полезны и в этой игре, если с детьми играют взрослые, нуждающиеся в дополнительной информации.

Когда дети оказываются на последней улице – «улице мудрых мыслей и крылатых фраз», им предлагается словосочетание/ния или фраза/ы, которые содержат ключевое слово: это может быть цитата, фразеологизм, пословица или поговорка (данный материал содержится в инструкции к игре и может дополняться все новыми примерами).

Педагог просит детей объяснить, как они понимают то или иное словосочетание/фразу. В нашем примере это может быть следующая фраза: «Когда кажется, что весь мир настроен против тебя – помни, что самолет взлетает против ветра» (Генри Форд).

В конце игры подсчитывается, сколько фишек получил каждый ребенок, однако наряду с количественной оценкой результатов педагог отмечает качество работы каждого ученика (активность, самостоятельность, творческий подход, правильность ответов, точность выражения мыслей и т.д.), делая акцент на успехах каждого.

Вариант 2

Детям предлагается нарисовать свой «Город слов». Ученики могут сами выбрать понравившееся слово (оно и будет ключевым) или попросить, чтобы педагог предложил им свой вариант. Дома дети выполняют творческую работу по аналогии с предыдущим вариантом игры, записывая (в случае необходимости – с помощью взрослого) свои ответы в каждую

ячейку. «Ячейки-улицы» при этом могут быть самой причудливой формы по желанию ребенка и, конечно, могут дополняться рисунками.

Словосочетание или фраза для «Улицы мудрых мыслей и крылатых фраз» могут быть предложены педагогом, обучающим ребенка, либо ребенок ищет нужный материал самостоятельно/с помощью взрослых (пользуясь словарями и/или интернет-источниками). Для данной ячейки может быть подготовлен как письменный, так и устный ответ (в зависимости от уровня подготовки ребенка), дополненный, например, каким-нибудь символическим рисунком.

В классе можно провести выставку получившихся работ с их комментированием педагогом и/или самим ребенком.

Вариант 3

Довольно несложный вариант для читающих детей, позволяющий педагогу убедиться, что ребенок понимает значение таких языковых понятий, как «толкование значения слова», «родственные (однокоренные) слова», «рифма», «слова, близкие по значению» (синонимы), «слова, противоположные по значению» (антонимы), «прямой и переносный смысл слова/фразы», «цитата», «крылатые фразы», «пословицы», «поговорки» и др.

Каждому ребенку предлагается карточка с ключевым словом (у каждого свое ключевое слово), игровое поле и шесть отдельных карточек (вразброс), тематически связанных с ключевым словом. Ребенку необходимо быстро и правильно разместить каждую карточку на свое место: например, карточка с толкованиями значений ключевого слова помещается на «улицу толкований», карточка с однокоренными словами – на «улицу родственников» и т.д.

На рис. 2 в качестве примера представлены карточки, тематически связанные с ключевым словом «черный».

Рис. 2. Отдельные карточки дидактического пособия «Город слов», тематически связанные с ключевым словом «черный»

1. Цвета сажи, угля. 2. Темный, в противоположность чему-нибудь более светлому, именуемому белым. 3. <i>перен.</i> Мрачный, безотрадный	Чернота черника черновой чернить ...	Горный задорный проворный отборный ...
Угольный смоляной дегтярный вороной ...	Белый	Черные мысли; черным по белому; в черном теле держать

Ребенку также может быть предложен более сложный вариант: одновременно 2–3 игровых поля, 2–3 ключевых слова и тематически связанные с ними карточки, которые нужно распределить по данным игровым полям.

Вариант 4

Каждому ребенку раздается игровое поле и одно ключевое слово (каждому свое). Все карточки, тематически связанные с ключевыми словами, находятся у ведущего (ведущие могут меняться во время игры). Он тщательно перемешивает их и стопочкой кладет на стол текстом вниз. Далее игра проходит по типу «Лото».

Ведущий достает и зачитывает попавшуюся карточку. Например, на карточке следующий текст: говор, говорение, оговорить, говорливый. Участники игры пытаются определить, подходит ли данная карточка для их ключевого слова и какое место она должна занять. В данном случае карточка будет принадлежать ребенку, которому досталось ключевое слово «ГОВОРИТЬ», и карточка должна быть помещена в ячейку «улица родственников».

Еще пример – ведущий зачитывает содержание карточки: «игра, гора, вчера, пора...». В данном случае должен откликнуться ребенок, которому досталось ключевое слово «ЖАРА». Этот ребенок сообщает, что карточка принадлежит ему, и помещает ее на «улицу рифм».

На выполнение задания отводится определенное время (можно использовать песочные часы). Если никто из детей не признал свою карточку, она помещается вниз стопки и будет озвучена еще раз в конце игры.

Выигрывает тот, кто первым закрыл все ячейки своего игрового поля, однако отмечаются успехи каждого ребенка.

Оценка результатов игры может иметь различные вариации.

Заключение

Описанные выше варианты дидактических игр являются далеко не исчерпывающими. Представленный материал может постоянно пополняться новыми примерами и новыми вариантами дидактических игр.

Список литературы

1. Дымкова А.Ю. Формирование лексической стороны речи младших школьников с негрубой речевой патологией: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дымкова Алевтина Юрьевна. М., 2010. 265 с.

Дымкова Алевтина Юрьевна – кандидат педагогических наук, ст. научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации ФГБНУ «ИКП РАО», e-mail: dymkova@ikp.email.

УДК 159.9

П.В. Смирнова

Поддержка исследовательских игр детей в современной образовательной практике

Аннотация: в статье соотнесены понятия исследовательского поведения и игры. Исследовательское поведение является сегодня одним из действенных инструментов научения, совершенствования познавательных функций, приобретения социального опыта, а также источником личностного развития ребенка. На основе методологического анализа и результатов эмпирических исследований показано, что детская игра является важным связующим звеном в переходе исследовательской активности и поведения ребенка на новый качественный уровень развития и поддержки стремления и практики саморазвития и вдумчивого обучения в школьном и взрослом возрастах. Представлены пути его поддержки за счет включения исследовательских игр в образовательную практику. Проанализирована специфика разных групп исследовательских игр и игрушек.

Ключевые слова: исследовательское поведение; игра; младший возраст; образовательная практика.

Введение

Главный двигатель исследовательского поведения – это биологическая потребность психики животных и человека в стремлении исследовать окружающий мир. Уровень развития поисковой активности зависит от уровня психической организации живого существа. Исследовательское поведение является важным инструментом научения, совершенствования познавательных функций, приобретения социального опыта, источником личностного развития и саморазвития. Исследовательское поведение приобретает особое значение в ситуациях неопределенности и у человека проявляется преимущественно в творчестве (В.С. Ротенберг, 2018 [1]). ▶

P.V. Smirnova

SUPPORT FOR CHILDREN'S EXPLORATORY GAMES IN MODERN EDUCATIONAL PRACTICE

Abstract.

In the article the concepts of exploratory behavior and play are correlated. Exploratory behavior today is one of the most effective tools for learning, improving cognitive functions, acquiring social experience, and the source of the child's personal development. Based on the methodological analysis and the results of empirical research, it has been shown that children's play is an important link in the transition of a child's research activity and behavior to a new qualitative level of development and support for the aspirations and practice of self-development and thoughtful learning in school and adulthood. The ways of its support through the inclusion of research games in educational practice are presented. The specificity of different groups of research games and toys is analyzed.

Keywords:

exploratory behavior; game; early childhood; educational practice.

Таким образом, ребенок с самого рождения является исследователем, экспериментатором, наблюдателем, он пытается узнать, как устроен мир. Еще Гибсон [7] в конце восьмидесятых годов прошлого столетия показал, что исследовательская активность младенца продолжается в игре дошкольника и сознательном обучении на протяжении всей последующей жизни. С данной позицией солидарны и многие другие последующие авторы, например, Т. Глида [8].

У человека для поддержания и развития исследовательской активности с возрастом становится особо значимо, поощряют ли или ограничивают его самостоятельную познавательную активность окружающие, значимо для развития инициативности, субъектности, самостоятельности.

Основная часть

Для развития и поддержания исследовательского поведения ребенка в школьном возрасте большую роль играет образовательная среда, все то, что окружает и мотивирует ребенка на обучение и развитие. Лонгитюдное исследование, предпринятое нами в 2012–2017 гг. (П.В. Смирнова, 2017 [4; 5]) на выборках детей в течение первых полутора лет жизни, выявило положительную связь средовой поддержки проявлений исследовательской активности в раннем детстве с развитием когнитивных и творческих способностей в последующем онтогенезе. Попробуем разобраться, в чем заключается основная роль детской игры для поддержки исследовательского поведения.

Игра, являясь пространством свободного выбора и взаимодействия, становится мощным ресурсом для развития ребенка в целом. Методологи выделяют здесь два подхода: в первом игра и исследовательское поведение противопоставляются (Д.Б. Эльконин, А.Н. Поддъяков [2]), исследовательское поведение направлено на приобретение новых знаний о действительности путем реального взаимодействия с ней, а не просто на узнавание новой информации о мире.

Таким образом, игра и исследовательское поведение скорее взаимодополняют друг друга. А.Н. Поддъяков иллюстрирует данное положение на примере детской игры в больницу, когда в ходе развертывания игрового сюжета дети пытаются понять, для чего нужен тот или иной медицинский инструмент. Исследовательское поведение, исключая игру, имеет место в ситуациях высокой субъективной новизны, сложности, противоречивости информации. Перед игрой

нужно понять, что собой представляет объект будущей игры (предмет или игрушка), кто является потенциальным партнером по игре. Одна игрушка может выступать источником развития, а может и не выступать. Например, спиннер можно просто крутить для развлечения, выполнять простые манипуляции, а можно, например, исследовать, при каких условиях он будет дольше крутиться.

Игры, нацеленные на стимулирование и расширение у детей опыта исследовательского поведения, занимают в образовательной практике особое место. Через овладение этими играми происходит усвоение социального опыта, наблюдение за примерами исследовательского поведения других участников и пр. Рассмотрим некоторые из таких игр. В раннем и младшем дошкольном возрасте данные игры в основном построены на экологическом материале (изучение моделей строения тела животных, растений, игры с песком, водой, глиной, мыльной пеной, камнями и пр.) – поисково-исследовательские игры, игры-экспериментирования, игровое моделирование. Одни из самых простых групп игр на исследовательское поведение: «Горячо-холодно», «Морской бой», поиск спрятанных предметов, кладов по карте, познавательные квесты, географические тропы. Игроки могут демонстрировать здесь самые разные стратегии – от хаотических до последовательно корректируемой траектории. Кроме поиска предметов, широко распространены игры, где необходимо проявлять исследовательскую активность для поиска людей, запутывая при этом других участников игры («Прятки», «Казачьи разбойники»). А вот в популярной у подростков игре «Мафия» для успешной игры нужно пристально наблюдать за своими партнерами и противниками, принимать рискованные решения, таким образом тренируя свое социальное исследовательское поведение. Эта игра требует наблюдательности, умения правдоподобно лгать и разгадывать чужую ложь, умения обрабатывать информацию как логически, так и интуитивно. Интерес представляют и игры, где важны стратегии постановки вопросов, стратегии получения информации от человека как источника информации (подростковые игры по разгадыванию неопределенных ситуаций: «Да-нет», «Имаджинариум», «Крокодил», «Эки или Воки»).

Есть и сложные игры, требующие определенной подготовительной работы (например, «Зарница»). Здесь необходимо проявить исследовательское поведение в условиях, приближенных к реальным. Кроме того, элементы экспери-

ментирования и исследовательского поведения возможно тренировать в распространенных сегодня компьютерных играх, многие из которых доступны дошкольникам и младшим школьникам (Minecraft, Among us, Тоса Вока и др.).

Итак, мы видим, что понятия игры и исследовательского поведения очень близки. Зачастую игра естественным образом перетекает в исследование. Для ребенка ситуация исследовательской игры и исследовательского поиска настолько естественна, что от взрослого в основном требуется не мешать, поддержать игру, создать условия для развертывания. Игра выводит ребенка из зависимости от взрослых и раскрывает желание делать открытия или постигать свои переживания. Игры «наедине с самим собой» – исследование своих возможностей, своей личности без участия взрослого и других детей, отыгрывание минувших событий, пробы себя, исследование форм самовыражения (у наиболее развитых детей выделяют особый тип игры – режиссерской). Совместные игры с детьми и взрослыми – социальное экспериментирование.

Со свободного доступа к простым материалам (бумага, простые классические игрушки, природные материалы) и взаимодействия с ними начинаются многие увлекательные игры-исследования. Чем больше свободы, чем шире диапазон поисков, тем больше ребенок получает возможностей для развития когнитивных способностей и социального опыта. Возможность создать свою игрушку из бросового материала и развернуть с ней игру активно используется во многих прогрессивных мировых детских садах и школах (детские сады Google, ДОУ «Журавушка» (Красноярск), начальная школа «Созвездие» и др.). Самые хорошие игрушки для поддержки исследовательского поведения – многофункциональные, непонятные объекты, например, позволяющие исследовать природные явления.

В образовательной практике целесообразно применять игры, направленные на развитие исследовательских способностей: наблюдательность; чувствительность к парадоксам; умение вычленив проблему; способность задать вопрос; способность выдвигать версии (гипотезы); умение дать определение понятию; умение дифференцировать, классифицировать, типологизировать; способность к экспериментированию; умение структурировать материал; умение анализировать факты и данные, выявлять причинно-следственные связи; умение формулировать выводы и умозаключе-

ния; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи; умение доступно и понятно доносить самостоятельно полученную информацию до других, формулировать вопросы: «Угадай, что изменилось», «А что можно сделать без помощи рук? (навыки экспериментирования)», «Кто больше придумает загадок по определенной тематике?», «Четвертый лишний», «Угадай, о чем спросили?», «Выскажи предположение о каком-то произошедшем событии (реальном или вымышленном)». Данные игры способствуют развитию универсальных способностей, значимых в жизни в целом, усилению личностного потенциала детей и подростков, совершенствованию их исследовательской деятельности. В учебнике «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», подготовленном авторским коллективом ИППО в 2020 г. под ред. А.И. Савенкова [6] есть примеры развертывания таких игр детьми и методические приемы по их поддержанию взрослыми.

Современная мировая индустрия предлагает достаточно много вариантов детских игрушек, начиная от разного уровня сложности головоломок, первая задача которых состоит в развитии мышления ребенка в ходе исследовательской деятельности [2]. Отдельно отмечают очень важное современное течение в педагогической практике работы с дошкольниками и младшими школьниками – «обучение через игру» (learning through play). Причем данные практики активно распространяются не только в образовательных организациях, но и в других общественных пространствах современных городов (библиотеках, музеях и пр.). Н.Н. Поддъяков и А.Н. Поддъяков [3] отмечают, что данная тенденция является важным переходом к массовым образовательным практикам. Такова, например, разработка исследовательских объектов, понятных не только детям (если участники – дети), но и родителям – понятных с точки зрения функций этих объектов в познавательном развитии детей и стимулирующих взрослых самостоятельно изучать и развивать исследовательские объекты и т.д. Это может быть реализовано через изучение родителями популярных описаний научных экспериментов в книгах и в интернет-источниках, инструкций исследовательских игрушек, переключение на активную исследовательскую позицию и последующее приглашение ребенка к экспериментированию с исследовательскими объектами.

При том, что даже самых маленьких детей не нужно подталкивать к поиску нового, к проведению собственных исследований, наши культурные и образовательные традиции нередко направлены на ограничение поисковой активности ребенка и даже ограничения познавательных потребностей. Это выражается в разных формах ограничения двигательной активности ребенка, постоянных вербальных запретах. Кроме того, зачастую естественная детская потребность самостоятельно догадаться о чем-то подменяется доступом к информации и ранним обучением, которое опережает собственные открытия. А, ведь, личный опыт ребенка и самостоятельно сделанный вывод очень важны. Для того чтобы понять, нужно исследовать, экспериментировать, проверять свои гипотезы. А для этого во время обучения ребенка должно окружать «пространство гипотез» [9], что как раз является отражением неопределенного и непредсказуемого современного мира.

Причем игровой подход к исследовательской деятельности в образовании может предполагать и шуточный подход к подаче сложного научного материала: короткая по форме и законченная по смыслу история с неожиданной парадоксальной развязкой проще усваивается и легче запоминается. Чудеса науки в сказках становятся эффективным средством формирования эмоционально-ценностного отношения детей к познанию окружающего мира [6].

Заключение

Таким образом, мы видим, что игра является безопасным пространством для проб и исследования себя, отношений, правил. Ресурс игры на протяжении дошкольного возраста совершенствуется когнитивный опыт и исследовательское поведение ребенка, готовит его к учебной деятельности. Потребность ребенка в исследовании и размышлении, которая подпитывается в игре, делает возможным развитие креативности. Детская игра является важным связующим звеном в переходе исследовательской активности и поведения ребенка на новый качественный уровень развития и поддержки стремления и практики саморазвития и вдумчивого обучения в школьном и взрослом возрастах. Поэтому основная задача взрослого (родителя и педагога) – создать условия, оберегающие пространство и время для игры.

Список литературы

1. Бондаренко С.М., Ротенберг В.С. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Мой учебник, 2017.
2. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд., испр. и доп. – М.: ООО «ПЕР СЭ-Пресс», 2006. – 239 с.
3. Поддьяков А.Н., Поддьяков Н.Н. Интерактивные исследовательские объекты: от лабораторных экспериментов к массовым практикам XXI века // Исследователь/Researcher. 2019. №3. С. 8–29.
4. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №4 (22). С. 54–62.
5. Смирнова П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. 2017. №3 (17). С. 84–92.
6. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А.И. Савенков [и др.]; под научной редакцией А.И. Савенкова. – Москва: Юрайт, 2020. – 339 с.
7. Gibson E. J. Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annu. Rev. Psychol.* 1988; (39), 1–41.
8. Gliga T. Telling Apart Motor Noise and Exploratory Behavior in Early Development. *Frontiers in Psychology.* 2018; (9):1939. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01939.
9. Jones A., Markant D., Pachur T., Gopnik A., Ruggieri A. How the hypothesis space is represented. Evidence from young children's active search and predictions in a multiple-cue inference task. *Developmental psychology* (in press). 2021. препринт: doi:10.31219/osf.io/wh2p.

Смирнова Полина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, Москва, e-mail: polina_frolova@hotmail.com.

УДК 373.2

А.Н. Чернобровкина

Сюжетно-ролевые игры для профориентации дошкольников

Аннотация. Игра – одна из основных видов деятельности ребенка. Где, как не в игре, ребенок сможет воплотить все свои знания и умения, полученные от взрослого во время повседневной жизни. Сюжетно-ролевая игра – игра, в которой дети могут преобразовать макромир взрослых в микромир детей, при этом мир взрослых дети в игре будут проживать так же, как и взрослые, только используя свой детский микромир. В современном обществе с каждым годом все больше и больше разновидностей профессий, рынок труда активно меняется. Поэтому детей необходимо готовить с самого детства к выбору профессии, знакомить их с ними, давать по возможности вжиться в роль той или другой профессии, познакомиться с личностными качествами людей той или другой профессии. Необходимым качеством любой профессии является взаимодействие с социумом, сюжетно-ролевая игра позволяет формировать у ребенка умение взаимодействовать друг с другом и взрослыми, учитывая специфику окружающей обстановки и ситуации. Так же сюжетно-ролевая игра позволит детям вжиться в роли, постепенно запомнить название профессии, ее специфику, пользу для окружающего мира?

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра; профессии; дети; личностные качества; атрибуты..

Введение

Ранняя профориентация в современном мире необходима детям в связи с активным скачком роста видов профессий. Необходимо детей знакомить с профессиями, рассказывать о труде и людях этих профессий. Но при этом же надо полученные знания закреплять в игре, иначе это будет пустая трата времени и усилий. ▶

A.N. Chernobrovkina

PLOT-ROLE-PLAYING GAME AS THE MAIN STAGE IN THE CAREER GUIDANCE OF CHILDREN IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Abstract. Play is one of the main activities of a child. Where else, if not in the game a child will be able to embody all his knowledge and skills acquired from an adult during everyday life. A story-role-playing game is a game in which children can transform the macrocosm of adults into the microcosm of children, while the children in the game will live the world of adults in the same way as adults, only using their children's microcosm. In modern society, every year there are more and more varieties of professions, the labor market is actively changing. Therefore, it is necessary to prepare children from childhood to choose a profession, to introduce them to them, to give them the opportunity to get used to the role of one or another profession, to acquaint them with the personal qualities of people of one or another profession. A necessary quality of any profession is interaction with society, a story-role-playing game allows a child to form the ability to interact with each other.

Keywords: plot-role-playing game; professions; children; personal qualities; attributes.

Лучше всего ребенок запоминает во время активной игры, к которой относится сюжетно-ролевая игра. В сюжетно-ролевой игре у ребенка есть возможность соприкоснуться с макетом действительности, где все можно испытать на практике.

Основная часть

Сюжетно-ролевая игра выступает одним из компонентов обучения и развития детей. Н.Я. Михайленко так описывала положительное влияние сюжетно-ролевой игры на детей: «Во время игры закладывается культура общения, отношения между детьми, прививается уважение и интерес к профессиям, к труду людей, формируются нормы общения и взаимодействия между людьми» [2].

Нами проводилась работа с детьми среднего дошкольного возраста (4–5 лет), в сюжетно-ролевую игру были включены все дети группы – 21 ребенок. Каждый ребенок успел побывать в разных ролях, испытать на себе все предложенные профессии.

Прежде чем начать работу с детьми, были проведены наблюдения по выявлению у детей уровня владения знаниями о профессиях, умения организовывать игровое пространство, умения взаимодействовать в игре. В результате выяснилось следующее:

- детям сложно объединяться в игре на достаточно долгое время;
- интерес к игре быстро терялся;
- было сложно договориться между собой;
- сложно давать название профессий, описывать их деятельность;
- с трудом подбирали атрибуты для игры;
- игры были однообразными, с простым сюжетом.

Опираясь на наблюдения, мы начали работу по внедрению сюжетно-ролевой игры как главного этапа в профориентации детей дошкольного возраста.

Работа включала несколько этапов деятельности с детьми. На начальном этапе детям был предложен ряд профессий, изображенных на сюжетных картинках. По активности интереса к той или иной профессии были определены приоритеты и последовательность изучения профессий.

Одной профессии выделялась отдельная неделя, но при этом дети самостоятельно проигрывали сюжеты в игре и закрепляли в игре ранее пройденные профессии. На ряд профессий вы-

делялось две недели из-за объемности материала: медицина, образование, машиностроение.

Неделя начиналась со знакомства с профессиями через интерактивные игры и пособия собственной разработки. Только после этого начиналась подготовка к сюжетно-ролевой игре и обыгрыванию сюжетов. Каждая игра начиналась с отговаривания ролей, действий, подборки атрибутов, костюмов, места игры. В подготовке атрибутов и костюмов активное участие приняли родители.

Были использованы следующие сюжеты:

- Ателье «Шустрые иголки» (швея, закройщица, модельер, модель);
- «Бюро добрых дел» (электрик, сантехник, сварщик, газовщик, уборщик);
- Фабрика игрушек «Малышарики» (заготовщик материалов и деталей игрушек, сборщик игрушек, оформитель игрушек, художник, разработчик);
- Частное агентство сыска «Один сапог» (следователь, юрист, адвокат, детектив и др.);
- Сервисный центр «Будильник» (мастер по ремонту, администратор);
- Салон красоты «Божья коровка» (парикмахер, визажист, мастер маникюра, бровист, косметолог и др.);
- Автомастерская «Ласточка» (автомеханик, моторист, автослесарь);
- Булочная «Бублик» (дизайнер продуктов, пекарь, продавец).

Также были затронуты сельскохозяйственные профессии – доярка, тракторист, хлебороб, агроном.

Отдельный блок сферы киноиндустрии перенесен в отдельный проект для дальнейшей работы, так как планируется работа с настоящим оборудованием.

Проявляя интерес к одной или другой деятельности во время игры, взрослый имеет возможность подобрать такие моменты игр, чтобы дети, не замечая этого, все складывали себе в «копилку».

Немаловажную роль в игре играют атрибуты для игры. Атрибуты – это макет орудия труда той или другой профессии. Напрямую от них зависит, как будет идти игра, насколько полноценны будут манипуляции и действия с предметами. Но не всегда детям надо предлагать уже готовые предметы, иногда можно им предложить сделать самим.

Готовясь к сюжетно-ролевой игре «Ферма дядюшки Ро», дети под руководством воспитателя изготавливали из воздушного пластилина

фирмы Kiki зерна, ростки, ведра с молоком. Заменителем травы и сена стал декоративный бумажный наполнитель для коробок. Для игры «Фабрика игрушек» также использовался воздушный пластилин, пластилин фирмы Play-Doh, конструктор Lego с разными формами.

Для многих игр были приобретены игрушки, которые зарекомендовали себя как качественные и более приближенные к виду настоящих предметов, от фирм «Полесье» и «Весна».

С помощью родителей были сшиты костюмы для сюжетно-ролевых игр – накидки, головные уборы, для игры в сталеваров был сшит комбинезон, перчатки. При их изготовлении были учтены все требования безопасности и практичности. Из плотного картона были изготовлены каски с масками для сварщика, сталевара.

Подбирая атрибуты для игры, дети проявляют смекалку, учатся соотносить один предмет с другим, переносить свойства одного предмета на другой. При этом, сами того не подозревая, а взрослый и не акцентирует их внимание на этом, дети знакомятся со свойствами и манипуляциями с предметом, с его назначением, названием инструмента, предметом труда. Самими интересными для детей оказались такие атрибуты: доильный аппарат (сделанный из бутылок), бензопила фирмы SimaToys, электрокофеварка фирмы PlayGo.

Рассказывая детям о профессии, всегда стараешься делать акцент на взаимодействии людей разных профессий между собой. Ведь взаимодействие человека с человеком – первый фактор, который влияет на работу людей, их активность. Сюжетно-ролевая игра как раз этому и способствует. Ведь без тесного и взаимно доверительного общения игра не может сложиться. Невозможно без общения выбрать сюжет игры, определить и распределить между собой роли, подобрать атрибуты для игры, при необходимости подключить к игре товарищей. В спорных ситуациях в игре дети учатся договариваться, находить компромисс между собой, обговаривают дальнейшие действия, объясняют правила игры.

Во время игры дети находятся в равных условиях, но нельзя и забывать доносить до детей то, что один человек может распределять обязанности, давать поручения, а другие их выполняют. Но при этом во время игры дети осознают, что каждая профессия индивидуальна, что любая профессия приносит пользу обществу, будь то директор или официант.

Часто по ходу сюжетно-ролевой игры присоединяются другие дети, которым обязательно находится роль. Приняв в игру нового ребенка, с ним все обговаривают, что у любого человека на работе происходит часто – появляются новые кадры. Ведь любая современная профессия требует умения взаимодействовать в социуме, находить контакт с другими людьми.

Чтобы игра была разнообразной и приближена к взрослому миру, необходимо правильно подбирать атрибуты, организовать место для игры, подбирать костюмы. Намного проще было бы дать ребенку настоящие предметы труда, технику, инструменты; дать ребенку в руки настоящий уют, отвести его в столярный цех. Не надо ничего выдумывать, и все по-настоящему. Но взрослые в первую очередь не должны забывать о безопасности игрового материала и места для игры. Согласно требованиям к развивающей среде, изложенной в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной [1].

Для полноценной сюжетно-ролевой игры необходимо создавать макеты техники, игрушки, если нет возможности их приобрести. Но при этом необходимо учитывать, что игрушки должны нести в себе развивающий потенциал игровых действий. Без полноценных атрибутов и места для игры невозможно организовать сюжетно-ролевую игру для детей и добиться поставленной цели.

Работа по организации сюжетно-ролевой игры для профориентации детей проводилась не только с детьми, но и с родителями. Ведь подкрепление знаний, умений должно проходить в семье, в близком окружении ребенка, поскольку весь свой потенциал он может выплеснуть только дома, и это не надо упускать. Также родители всегда являются примером для подражания. Ведь ребенок в первую очередь видит себя в той профессии, которой заняты его родители. Ребенок, узнав о профессиях своих родителей, будет делиться с другими детьми в игре знаниями о них, сам того не подозревая.

После проведенной работы с детьми можно увидеть следующие положительные результаты:

- дети более самостоятельно стали организовывать сюжетно-ролевые игры, при этом воспитатель начинает переходить от роли организатора к наблюдателю и направляющему;

- сюжет игр стал более разнообразным, насыщенным действиями, событиями;
- сюжетно-ролевые игры стали захватывать большую часть детей, при этом используются разные профессии;
- дети научились подбирать атрибуты для игры, давать правильное название инструментам, орудиям труда, технике, определять, к какой профессии они относятся;
- атрибуты для игры стали взаимозаменять, изготавливать сами;
- дети стали ориентироваться в мире профессий, при этом называя профессию, основные ее действия и пользу для социума;
- дети стали осознавать необходимость той или иной профессии.

Чернобровкина Анастасия Николаевна – воспитатель первой квалификационной категории МАДОУ «Детский сад № 123», Череповец, e-mail: achernobrovkina@bk.ru.

Заключение

Сюжетно-ролевая игра несет огромное педагогическое богатство в своей структуре, она не только развлекает ребенка, но и является одной из составляющих образовательного процесса. Ее применение для развития детей нельзя недооценивать, особенно в направлении ранней профориентации детей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. // Центр педагогического образования. 2014. – 32 с.
2. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду/Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // – Москва: ЛИНКА-пресс, 2009. – 69 с.

УДК 373.2

А.Н. Якшина, Т.Н. Ле-ван

Условия для поддержки игры в дошкольной группе: теоретические основания оценки качества

Аннотация: В статье дается теоретическое обоснование психолого-педагогических условий сопровождения детской игры в дошкольных группах в рамках культурно-исторического подхода. Представлены закономерности развития игры в дошкольном возрасте, раскрыты компоненты психолого-педагогических условий: организация пространства для игры, требования ко времени и материалам для игры, сопровождение педагогом игры, поддержка и развитие взаимодействия между детьми в игре. Обозначены принципы и основные характеристики нового инструмента оценки качества условий «Поддержка детской игры» (шкалы ПДИ), разработанного лабораторией развития ребенка МГПУ. Кратко представлены результаты апробации шкалы ПДИ, предложены способы ее практического использования.

Ключевые слова: культурно-исторический подход; игра; сопровождение игры; оценка качества; психолого-педагогические условия.

Введение

Создание условий для развития детской игры – одно из актуальных направлений совершенствования качества дошкольного образования в связи с усиливающимися тенденциями разрушения дворовых разновозрастных сообществ, ограничения свободной активности детей, повышения запроса родителей на развивающие занятия урочно-го типа. Игра высокого уровня имеет особое значение для детского развития: она способствует развитию воображения, саморегуляции, эмоциональной сферы, сотрудничества между детьми и социальных навыков, речи, рефлексии, адекватной самооценки, учебной ►

A.N. Iakshina, T.N. Le-van

PROVISIONS FOR PLAY SUPPORT IN PRESCHOOL CLASSES: THEORETICAL BACKGROUND OF QUALITY ASSESSMENT

Abstract. The article provides a theoretical background of psychological and pedagogical provisions for children's play support in preschool classes within the framework of a cultural-historical approach. The play development lines in preschool age are presented, the components of provisions are displayed: the arrangement of space for play, the requirements for time and play materials, the teacher's participation in play, the support and development of peer and mixed-age interaction between children in play. The principles and main characteristics of the new quality assessment tool "Play Support Rating Scale" (PSRS), developed by the Child Development Laboratory of the Moscow City Pedagogical University, are outlined. The results of PSRS validation are briefly presented, ways of PSRS practical use are proposed.

Keywords: cultural-historical approach; play; play support; quality assessment; psychological and pedagogical provisions.

мотивации и успешной школьной адаптации [2, 5, 11, 18, 24]. Именно поэтому образовательная среда должна работать на то, чтобы к концу дошкольного возраста у ребенка появилась развитая игра.

При этом под игрой понимается не любая свободная деятельность детей. Согласно культурно-историческому подходу главный критерий игры – двусубъектность, т. е. способность одновременно удерживать воображаемую и реальную ситуацию и реализовывать позиции «в игре» (позиция играющего) и «вне игры» (планирование, управление и контроль за процессом игры) [5].

Сопровождая игру, взрослый должен учитывать актуальный уровень развития детей, их зону ближайшего развития и закономерности развития игры [4, 5, 8]:

- от опоры на предметную ситуацию – к свободе от нее и использованию предметов-заместителей по замыслу;
- от индивидуальной – к сложной совместной игре;
- от скрытых правил и развернутой воображаемой ситуации – к все большему прояснению правил;
- от простых стереотипных игровых действий – к сложному, развернутому сюжету, включающему разнообразные ролевые отношения и содержащему в себе вызов.

Основная часть

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований можно кратко обозначить следующие условия для развития игры в детском саду.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОСТРАНСТВА. Для поддержки игры важно создать пространство, которое ребенок смог бы самостоятельно усложнять, дающее простор для возникновения собственного замысла, позволяющее детям исследовать и экспериментировать с различными интересами, идеями, материалами, эмоциями и социальными отношениями [1, 13]. Поэтому важно наличие достаточно свободного места без закрепленной функции, куда можно перенести разнообразные материалы из разных центров и трансформировать среду под игровой замысел, важно также зонирование, наличие укромных уголков, чтобы шумные и тихие игры не мешали друг другу [10,23].

ВРЕМЯ НА ИГРУ. Достаточное время на нее должно быть у детей ежедневно, а не в исключительных случаях (например, только «игровой час» раз в неделю, «день игры» раз в месяц), при-

чем должны быть именно длительные и непрерывные промежутки времени (в среднем 1 час и более), в течение которых дети смогут распределить роли, договориться о правилах, обустроить игровое пространство, развернуть сложный сюжет [5]. Необходимо обеспечить плавность выхода из игры, возможность продолжить ее позже и сохранить игровое пространство и атрибуты, разворачивать игру в течение дня или нескольких дней.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ИГРЫ. Необходим баланс доступных разнообразных тематических (в том числе нестереотипных и с возможностью использования в разных сюжетах – например, бинокль, очки, игрушечный фотоаппарат) и неструктурированных материалов для игры (таких как ткани, бруски, спицы, другие природные и бросовые материалы и т.д.) [6, 13]. Актуальные сюжетные игрушки и маркеры роли (например, капитанская фуражка, халат врача, колпак повара, инструменты строителя и т.д., т. е. атрибуты или элементы костюмов, которые помогают ребенку взять на себя ту или иную роль, понятно и при этом достаточно условно обозначают ее) не должны быть чрезмерно детализированными, точными копиями реальных предметов (например, точные копии продуктов или упаковки от реальных продуктов, напечатанные деньги для игры в магазин). Игрушки должны не навязывать ребенку конкретный способ действия и провоцировать предметно-манипулятивную деятельность, а наоборот, должны оставлять простор для его воображения. Важна связь материалов с интересами детей и текущей деятельностью, возможность использовать их для разных видов игры. Кроме того, в группе должны иметься разнообразные материалы и инструменты, позволяющие детям самостоятельно изготавливать костюмы и игровые атрибуты, трансформировать игровое пространство.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИГРЫ ПЕДАГОГОМ является ключевым условием развития игры, предметная среда не может рассматриваться отдельно вне контекста общения и взаимодействия со взрослым и другими детьми. Степень участия взрослых в игре может быть разной, при этом жесткая дидактическая позиция (доминирование без учета обратной связи от ребенка, чрезмерное использование игры для обучения) негативно сказывается на игре и разрушает ее [5, 7, 9, 20]. Важным условием поддержки игры является удовольствие и эмоциональная включенность играющего взрослого, наличие у взрослого же-

ления играть. Для развития игры важен именно комплексный подход, включающий как косвенную поддержку игры, так и участие педагога в игре как партнера. Косвенная поддержка проявляется в том, что педагог создает условия для развития игры, будучи не включенным непосредственно в саму игру и не действуя из воображаемой ситуации. Также косвенная поддержка игры проявляется в установлении доверительных отношений с ребенком, обеспечении эмоциональной безопасности и укреплении привязанности, эмоциональной доступности взрослого, позитивной регуляции поведения детей и помощи в решении конфликтов, недирективном расширении опыта, создании среды, поддержке детских интересов и инициатив, обеспечении условий для формирования психологической готовности к игре, организации рефлексии игры [2, 7, 19, 22]. Участие взрослого в игре предполагает, что он сам находится внутри игры, действует и говорит исходя из воображаемой ситуации. Для поддержки игры важно, чтобы взрослый сопровождал ее именно из партнерской позиции, не навязывая свои замыслы ребенку и уважая его выбор: взрослый, с одной стороны, поддерживает субъектность самого ребенка, а с другой – проблематизирует игру, со-конструирует сюжет вместе с детьми, предлагает свои идеи, не разрушая совместную игру [5, 7, 9, 20, 21].

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ДЕТЬМИ. В фокусе внимания педагога должны находиться не только отношения детей во время игры, но и в целом взаимодействие детей в течение дня [5, 8, 12]. Особое значение в развитии игры при этом имеет разновозрастная группа, в которой могут складываться особые отношения сотрудничества, взаимопомощи и взаимообучения между старшими и младшими детьми, происходит передача игровой культуры (например, хорошо играющие старшие дети включают малышей в более сложные сюжеты, показывают, как использовать предметы-заместители, учат их обсуждать правила и договариваться). Причем важно, чтобы взрослый понимал образовательный потенциал разновозрастности и создавал ситуации совместной деятельности детей, подчеркивал ценность различий, уважительно относился к детям разного возраста и способствовал развитию рефлексии [3, 16].

В каждой группе детского сада всегда есть дети с разным уровнем развития игры, игровыми потребностями и предпочтениями. Поэтому среда дошкольной группы должна предоставлять детям возможности для выбора материалов, создания

игрового пространства в соответствии с их собственным игровым замыслом, интересами, психологическим возрастом и зоной ближайшего развития.

На основе анализа исследований об условиях развития игры дошкольников лаборатория развития ребенка Московского городского педагогического университета разработала инструмент оценки условий поддержки свободной игры в дошкольных группах «Поддержка детской игры» (шкала ПДИ) [15]. Разработанная шкала опирается на подходы к оценке качества образовательной среды международных инструментов семейства ERS, в первую очередь «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях ECERS» [14]. Ключевыми особенностями шкал, обеспечивающими их валидность и надежность, являются

- 1) фокусировка на конкретных аспектах среды,
- 2) очевидная наблюдаемость параметров,
- 3) четкое соотнесение наблюдаемых признаков с определенными уровнями качества, что позволяет их систематизировать и соотнести с полярными проявлениями качества, а также дать практикам осуществимые рекомендации для следующего шага в развитии качества.

Те же принципы заложены в новую шкалу ПДИ. Разработанная шкала не дублирует оценку параметров качества по шкалам ECERS, но расширяет ее, фокусируясь на условиях именно для развития разнообразного игрового опыта детей.

В основе шкалы лежат следующие принципы:

- Ориентация на зону ближайшего развития. В основе организации развивающей среды должно лежать понимание именно высокого уровня развития игры. Среда не должна провоцировать игру низкого уровня.
- Создание в группе условий для разных видов игры (режиссерской, образной, сюжетно-ролевой, игры с правилами, режиссерской игры высокого уровня).
- Уместность поддержки детской игры со стороны взрослого. Взрослый не должен директивно обучать игре или эксплуатировать ее в дидактических целях, навязывать ребенку свой замысел. При этом отстраненная позиция также не является развивающей. Играющий взрослый – партнер и посредник, который уважает замысел ребенка, делится своими идеями, открыт к обсуждению, взаимодействию и получает удовольствие от совместной игры.

При этом качество условий для поддержки игры распределено по уровням следующим образом:

- неудовлетворительный уровень – неблагоприятные условия, предполагающие бедную среду, отсутствие свободного времени, директивную позицию взрослого, есть угроза разрушения игры;
- минимальный уровень – базовые условия, позволяющие детям некоторое время играть;
- хороший уровень – развивающее взаимодействие взрослого с детьми, взрослый предлагает детям и использует сам различные культурные средства, с удовольствием играет с детьми, повышает игровую ценность среды;
- отличный уровень – взрослый стремится расширить возможности детей в выборе материалов для игры, игровых партнеров, трансформации пространства, осмыслении собственной игры и т.д.

Шкала содержит семь показателей: Пространство и оборудование для игры; Время и переходы между игрой и другими видами деятельности (вход-выход из игры); Материалы для игры; Косвенная поддержка игры педагогом; Непосредственное участие взрослого в игре; Взаимодействие детей между собой в игре; Разновозрастное общение. Каждый из показателей раскрывается через поуровневую систему индикаторов (от 11 до 15 индикаторов для каждого показателя, от 2 до 5 индикаторов для каждого уровня). Всего шкала содержит 94 индикатора.

Шкала ПДИ успешно прошла апробацию [17]. По результатам статистического и качественного анализа полученных данных можно сделать вывод об успешности проведенных испытаний шкалы в реальных условиях: она показала достаточный уровень валидности и надежности. Качественная обратная связь от экспертов, участвовавших в исследовании, доказала, что инструмент отражает весь комплекс условий, необходимый для качественного сопровождения детской игры, шкала удобна и компактна, при этом комплексно решает задачи оценки и развивающей обратной связи.

Заключение

Шкала ПДИ может быть использована для проведения независимой оценки качества условий для поддержки детской игры, для научных исследований, предметом которых являются условия реализации образовательных программ

в аспекте поддержки детской игры, а также для самооценки и развития качества образовательной среды в области методической работы с педагогами. При экспертном использовании инструмента обязательно прохождение предварительного обучения. Для использования шкалы ПДИ в научных исследованиях также рекомендуется прохождение тренинга по работе со шкалами для получения корректных и объективных данных. Для самооценки и методической работы с педагогами такой тренинг не обязателен. В этом случае внимательное чтение шкалы, предисловия к ней, а также рекомендованной литературы может помочь пользователям уточнить понятийное поле. А внутренний диалог с авторами шкалы по формулировкам индикаторов и содержанию показателей в целом может запустить профессиональную рефлексию в отношении своей стратегии поддержки детской игры, в том числе организации образовательной среды для этих целей.

Список литературы

1. Авгитиду С., Эндриус М., Боланд А., Каннинг Н., Хенникяйнен М., Лойзу Э., ван Урс Б. Европейская ассоциация изучения образования в раннем детстве (EECERA). Группа специальных интересов «Переосмысление игры»: рамочный документ о роли игры в дошкольном образовании и воспитании // Современное дошкольное образование. 2019. №6 (96). С. 20–23.
2. Бодрова Е., Леонг Дж. Влияние взрослого на игру. Концепция Л.С.Выготского // Игра со всех сторон (под ред. Е. Жорняк). М.: Прагматика культуры, 2003. С. 249–260.
3. Бутенко В.Н. Особенности межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников: дис. ... канд. психол. наук :19.00.07. М., 2007. 140 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 62–68.
5. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Психология игры (культурно-исторический подход). – М.: Левь, 2017. – 331 с.
6. Рябкова И.А, Смирнова Е.О., Шеина Е.Г. Возрастные особенности ролевой игры дошкольников в условиях открытой предметной среды // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. №6. С. 75–84.
7. Сингер Э., Де Хаан Д. Играть, удивляться, узнавать. Теория развития, воспитания и обучения детей. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – 312 с.

8. Смирнова Е.О. Виды игры дошкольника // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. №6. С. 74–78.
9. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №9. С. 4–9.
10. Смирнова Е.О., Абдуллаева Е.А., Рябкова И.А. Методика экспертизы предметно-развивающей среды ДОО // Современное дошкольное образование. 2008. №6. С. 30–35.
11. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей // Труды по социологии образования (под ред. В.С. Собкина). М., 2006. С. 49–64.
12. Смирнова Е.О., Рахимова У. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра // Современное дошкольное образование. 2011. №6. С. 76–79.
13. Трифонова Е.В. Организация развивающей предметно-игровой среды: еще один взгляд на проблему // Современный детский сад. 2010. №4. С. 35–43.
14. Хармс Т., Клиффорд Р. М., Крайер Д. Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. – М: Национальное образование, 2019. – 112 с.
15. Шиян И.Б., Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н., Логинова Л.В., Холодова О.Л., Шиян О.А., Воробьева И.И. Поддержка детской игры. Шкала оценки качества дошкольного образования. – М.: Мозаика-Синтез, 2022 (в печати).
16. Якшина А.Н. Разновозрастные группы в детском саду: возможности и риски для развития дошкольников // Современное дошкольное образование. 2022. №1 (109). С. 4–14.
17. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н., Зададаев С.А., Шиян И.Б. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах // Современное дошкольное образование. 2020. №6 (102). С. 21–31.
18. Bredekamp, S. (2004). Play and school readiness. In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading* (pp. 159–174). Washington, DC: Zero to Three/ National Center for Infants, Toddlers and Families.
19. Brèdikytè, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. 215 p.
20. Hännikainen M., Singer E. & van Oers B. (2013) Promoting play for a better future. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2): 165–171.
21. Pramling N., Wallerstedt C., Lagerlöf P., Björklund C., Kultti A., Palmér H., Magnusson M., Thulin S., Jonsson A., Pramling Samuelsson I. (2019) *Play-Responsive Teaching in Early Childhood Education*. Springer, 183 p.
22. Pramling Samuelsson I., Asplund Carlsson M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 52,6: 623–64.
23. Singer E., Nederend M., Penninx L., Tajik M., Boom J. (2013). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*. 184, 8: 1233–1249.
24. Worthington M., Van Oers B. (2016) Pretend play and the cultural foundation of mathematics. *European Early Childhood Education Research Journal*. 24, 1: 51–66.

Ле-ван Татьяна Николаевна –

кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ УГО, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, e-mail: levantn@mgpu.ru.

Якшина Анна Николаевна –

младший научный сотрудник лаборатории развития ребенка НИИ УГО, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, e-mail: yakshinaan@mgpu.ru.

Секция 3.

Игрушка как средство абилитации и реабилитации



Ключевые слова:

двигательная активность

дети раннего и дошкольного возраста

дети с ограниченными
возможностями здоровья

игра

игровая среда

игровые занятия

игрушки

индивидуальные и групповые
психологические занятия
с дошкольниками с РАС

инклюзивные группы

коррекционно-педагогическая работа

младенческий возраст

песок

предметно-развивающая среда

проект

ранний возраст

ранняя помощь

расстройства аутистического спектра

эмоционально-смысловой подход

эмоционально-смысловой подход
к коррекции аутизма

УДК: 159.922.76

Е. А. Акимова, М.А.Астахова

Специальная игровая среда для развития движений у младенцев с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Двигательная активность обеспечивает развитие высшей нервной деятельности, а также всех психических сфер ребенка. Однако у детей с перинатальной патологией развитие движений происходит с задержкой, что затрудняет процесс познания окружающей среды и накопление практического сенсорного опыта. Современные научные знания могут быть использованы практиками при определении педагогических методов воздействия на моторную сферу с целью создания максимально благоприятных условий среды для активизации нейропластичных возможностей детской психики. В статье представлены результаты изучения научной литературы по развитию двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья первого полугодия жизни. Авторами кратко представлен онтогенез моторных навыков с описанием условий, которые обеспечивают смену одного психологического достижения в моторной сфере другим, более совершенным. Изложены основные принципы создания развивающей игровой среды и ее необходимые компоненты.

Информация адресована специалистам и родителям для организации коррекционно-педагогической работы по развитию общих движений и психической ▶

E. A. Akimova,
M. A. Astakhova

SPECIAL PLAY ENVIRONMENT FOR DEVELOPMENT OF MOVEMENT OF INFANTS WITH DISABILITIES

Abstract. Motor activity provides development of higher nervous activity, as well as all mental spheres of a child. However, children with perinatal pathology have a delayed development of movements, which impedes the process of cognition of the environment and the accumulation of practical sensory experience. Modern scientific knowledge can be used by practitioners in determining pedagogical methods of influence on the motor sphere in order to create the most favorable environmental conditions for activating the neuroplastic capabilities of the child's psyche. The article presents the results of the study of scientific literature on the development of motor activity of children with disabilities of the first half of life. The authors briefly present the ontogenesis of motor skills with a description of the ▶

активности у детей с ограниченными возможностями здоровья. Она будет полезна производителям и разработчикам игрового инструментария и средств реабилитации детей с перинатальной патологией.

Ключевые слова: двигательная активность; младенческий возраст; дети с ограниченными возможностями здоровья; игровая среда; коррекционно-педагогическая работа.

Введение

Согласно докладу ЮНИСЕФ и Всемирной организации здравоохранения, каждый год около 30 миллионов детей рождаются недоношенными, маловесными или с нарушениями здоровья [19]. Как известно, болезни периода новорожденности негативно влияют на физическое и психическое развитие ребенка, могут стать причиной инвалидности.

Основная часть

Совершенствование психики на ранних этапах онтогенеза невозможно без удовлетворения врожденной потребности младенца в сенсорных впечатлениях, которое достигается за счет ориентировочного движения и практического действия руки. В этот период психика и моторика находятся в более тесной взаимосвязи, чем на более поздних возрастных этапах. Благодаря движениям ребенок получает необходимый для психического развития сенсорный опыт, в последующем двигательная активность способствует поддержанию нормального функционирования головного мозга. Соответственно задержка в развитии двигательной сферы сопровождается нарушением становления высшей нервной деятельности и всех психических сфер [3, 4].

Существует ряд методик, направленных на оценку психического развития в младенческом возрасте. Среди них показатели и методы диагностики Н.М. Щелованова [18] и Э.Л. Фрухт [17], а также методики Л.Т. Журбы, Е.М. Мастюковой, Е.О. Смирновой, О.В. Баженовой, шкала Н. Бейли, С.Б. Лазуренко [8,9] и др. Задания для оценки моторной сферы детей в первые месяцы жизни занимают центральное место в диагностике психического развития. Именно двигательные ответы являются показателем функционирования анализаторной системы. Любая из методик ранней диагностики психического развития младенцев позволяет выявить детей с отставанием в моторном развитии, благодаря чему можно вовремя оказать им специальную педагогическую помощь. Согласно концепции ранней помощи, с целью развития психических возможностей ребенка «группы риска» используются как педагогические, так и терапевтические методы. С рождения применяются методы физической реабилитации, формирующие двигательные основы, необходимые для взаимодействия ребенка с внешней средой и близкими взрослыми [12]. Образовательный процесс реализуется по утвержденным адаптированным образовательным программам (АООП), в которых отдельное вни-

conditions that ensure the replacement of one psychological achievement in the motor sphere with another, more perfect one. The basic principles of creating a developing play environment and its necessary components are described. The information is addressed to specialists and parents for the organization of corrective and pedagogical work on development of general movements and mental activity of children with disabilities. It will be useful for producers and developers of play tools and rehabilitation equipment for children with perinatal pathology.

Keywords:

motor activity; infancy; children with disabilities; play environment; correctional and pedagogical work.

мание уделено развитию движений младенцев с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). При разработке индивидуальной коррекционно-педагогической программы по развитию двигательной сферы специалисты могут использовать методики Ю.А. Разенковой [16], О.Г. Приходько [15], Т.В. Пелымской, Е.Ф. Архиповой [1], Л.Н. Павловой, И. Ю. Захаровой [5] и др. [6, 11]. Каждая из них содержит комплекс упражнений для активизации разных видов движений: общие движения, движения рук, движения пальцев, мимические и артикуляционные движения. Та или иная методика рассматривает эти виды движений по-своему, в зависимости от области применения: с целью коррекции двигательных нарушений, для развития предречевых реакций, на начальных этапах формирования познавательных процессов и т.п.

Во всех методиках оценка и развитие двигательных возможностей основываются на онтогенетической последовательности становления движений у детей первого полугодия жизни, которые в 1949 году были описаны Н.Л. Фигуринным и М.П. Денисовой [7].

В период новорожденности и до трех месяцев моторная сфера обеспечивает накопление сенсорной информации, что, в свою очередь, приводит к совершенствованию двигательной активности: возникает торможение общих движений, а также двигательное оживление, за счет которых происходит совершенствование мышц и закладывается база для дальнейшего моторного развития.

Затем с трех до шести месяцев на фоне согласования деятельности различных анализаторов у ребенка появляется способность длительное время удерживать внимание и интерес к предметам внешнего мира, выполнять дифференцированные движения, в том числе направленные на предмет, и совершать первые действия с ним. За счет движений малыш начинает оказывать физическое воздействие на окружающую среду и достигать определенной ситуативной цели. Физическая активность ребенка постепенно становится социальной [14].

Для каждого периода развития необходимы определенные условия среды, благодаря которым младенец, удовлетворяя свою потребность во впечатлениях, накапливает сенсорный опыт и переходит к освоению следующего периода. При нормальном здоровье и благополучных условиях воспитания в семье психическое развитие ребенка последовательно совершен-

ствуется. Однако ребенок с ОВЗ отличается от сверстников низкой психической активностью, нарушением чувствительности к воздействию стимулов окружающей среды, что замедляет темп психического развития. В связи с этим ребенку с ОВЗ необходимо преобразовать условия среды специальным образом, чтобы обеспечить ребенку возможность осуществить практическое взаимодействие [9]. Под специальной игровой средой для развития двигательной активности младенцев с ОВЗ мы понимаем особым образом организованное пространство, включающее в себя совокупность компонентов, стимулирующих их психическую активность в процессе выполнения ведущей и типичных видов деятельности.

Игровая среда – это игрушки, специальные технические средства, предметы окружающего пространства. Но, поскольку сотрудничество ребенка со взрослым является основным источником его психического развития (Н.М. Аксарина, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец), помимо специально подобранной игровой среды необходимы также специальные методы и приемы, используемые педагогом и родителями в процессе взаимодействия с малышом.

Нами выделены основополагающие принципы создания специальной игровой среды. Первый – принцип ориентировки на актуальные достижения двигательной сферы в соответствии с онтогенетическими нормативами: уровень первых моторных актов (0–3 месяца), уровень дифференцированных движений (3–6 месяцев).

Существенную роль в формировании и закреплении двигательного навыка играют анализаторы: проприоцептивный, вестибулярный, слуховой, зрительный, тактильный. В связи с этим вторым принципом является полисенсорное воздействие, заключающееся в активизации движений за счет одновременной стимуляции нескольких органов чувств. При этом стимулы, наполняющие среду, должны иметь усиленный визуальный, осязательный и акустический эффект. Интенсивность воздействия различных стимулов выбирается в зависимости от функциональных возможностей анализаторов [2, 10, 13].

Таким образом, педагог ориентируется на актуальные достижения двигательной сферы и осуществляет необходимое полисенсорное воздействие на двигательную активность, реализуя третий принцип – преобразование зоны ближайшего развития малыша в новые актуальные достижения двигательной сферы.

Следует отметить, что во избежание дисгармонии в развитии движений следует избегать унилатеральных воздействий. Задача педагога заключается не только в формировании физиологически правильных движений, но и в развитии умения выполнять их симметрично, поочередно с одной и другой стороны.

Как известно, двигательные умения формируются на базе уже имеющихся у ребенка психологических достижений в двигательной сфере, которые появились благодаря регулярной практике. Более быстрому и качественному закреплению навыка способствует постепенное уменьшение помощи взрослого по мере актуализации движений. Таким образом, педагогическое воздействие должно быть продолжительным и создавать условия для поддержания двигательной активности малыша в период бодрствования.

Игровая среда для развития первых моторных актов должна содействовать изменению двигательной активности (беспокойство и успокоение) в соответствии с физическим и психологическим (эмоциональным) состоянием ребенка, включать упражнения, закрепляющие навык принятия удобного положения на руках у взрослого, контроля положения головы в различных позах.

С этой целью среда наполняется предметами, которые обеспечивают разнообразный сенсорный опыт и впечатления, активизируя двигательную активность и вызывая у ребенка желание совершить движение многократно. Используются различные валики для группировки малыша в положении на животе и на боку. При выраженных двигательных нарушениях – клиновидная подушка, наклонная опора, тьюторы, приспособления для разведения ног и т.д. Для согласования движений и стимуляции кинестетического анализатора используются матрасики и маты различной мягкости, одеяло, гамак, гимнастический мяч. Воздействие на зрительный анализатор осуществляется за счет ярких деталей одежды взрослого, контрастного платка на шее или голове, фонарика для подсвечивания предметов и лица взрослого, а также предметов с мягким освещением (ночника). Стимуляция слухового анализатора осуществляется яркими и контрастными по звучанию предметами: бубенцы, колокольчики, пищалки и гремящие предметы, барабан, трещотка. Для осязания используются предметы, контрастные на ощупь: щетки с мягкой и жесткой щетиной, массажные мячи, тесьма Velcro.

В процессе игрового взаимодействия, а также свободного бодрствования взрослый чередует положения тела ребенка и поверхности, на которых он располагается, подкрепляет каждое движение новыми зрительными, слуховыми и тактильными впечатлениями.

Для формирования предпосылок к появлению социальной двигательной активности и с целью развития движений артикуляции педагогом или родителем создаются игровые ситуации, сочетающие эмоционально интонированное общение лицом к лицу, пение, поглаживание, легкое вибрирующее воздействие на тело малыша с помощью рук или голосовой вибрации взрослого.

Тренировка движений осуществляется посредством взятия лежащего ребенка на руки из положения на боку, а также чередования поз ношения на руках: вертикально лицом от себя, грудью на плече взрослого, в положении лежа на руке взрослого боком или животом вниз. Взрослый укладывает малыша на бок, а также на живот на различные поверхности, использует небольшой валик под грудью или свое предплечье на начальных этапах.

Следующий этап – развитие дифференцированных движений, главной движущей силой которого является активный интерес ребенка к окружающему. Происходит тренировка умения выбирать и поддерживать положение тела, согласовывать движения, объединять их в цепочку для осуществления ориентировки в окружающем и познания его.

Среда по-прежнему включает в себя инвентарий и предметы, стимулирующие различные сенсорные ощущения, а также дополняется новыми поверхностями для осязания (гладкими, шероховатыми, мягкими, ворсистыми). Используются предметы, удобные для удержания, а также для совершения манипуляций: кручение, сжатие, ощупывание и нажатие пальцами. С целью расположения ребенка в физиологически правильных моторных позах используются различные валики, надувной круг, а для детей с выраженными нарушениями движений – системы ортопедических подушек.

Взрослый выкладывает ребенка на различные поверхности и стимулирует удержание головы в положении на животе с опорой на предплечья при помощи сосредоточения на ярком озвученном предмете или эмоционального общения лицом к лицу. В начале становления навыка возможно использование валика или предплечья взрослого, а также надувного круга под грудью

малыша. В дальнейшем навык совершенствуется за счет распределения веса на одном предплечье и выведении одной руки вперед для захвата и ощупывания предмета. В эти моменты взрослый оказывает помощь, выполняя с ребенком совместное действие для осуществления целенаправленного моторного акта.

Таким же образом происходит тренировка удержания положения на выпрямленных руках, а также освобождения одной руки для ощупывания и захвата. В начале становления навыка взрослый группирует ребенка с использованием увеличенного валика или более крупного надувного круга.

В дальнейшем при помощи стимуляции сосредоточения и прослеживания за движением предмета, а также целенаправленных движений руки осуществляется тренировка поворота на бок и переворота со спины на живот. В начале становления навыка взрослый помогает освободить и поднять находящуюся внизу руку, в сторону которой осуществляется поворот тела, использует подталкивающие движения пеленкой или за одежду на уровне таза. Таким же образом происходит тренировка переворота с живота на спину.

Следующее упражнение направлено на развитие навыка координированных движений в виде поднятия и ощупывания ног в положении на спине и т.п. Тренировку можно проводить как в положении лежа на поверхности, так и на коленях взрослого. С помощью ярких деталей на одежде путем выполнения совместных действий взрослый стимулирует ребенка к ощупыванию бедер, затем коленей и ступней.

Таким образом, специалист и родители создают игровую среду, способствующую усложнению моторных актов и переходу к самостоятельной физической активности ребенка во втором полугодии жизни. При такой организации игровая среда обретает развивающий эффект, а специальные методы и приемы педагогического воздействия активизируют движения, содействуют накоплению практического опыта и познанию окружающего.

Многофункциональность специальной игровой среды заключается в ее персонифицированном применении для решения текущих педагогических задач: профилактики, стимуляции, активизации или коррекции психического развития. Последовательное изменение развивающей среды в соответствии с принципами полисенсорности, ориентировки на зону ближайшего развития и ее преобразование в новые акту-

альные достижения ребенка имеет не столько коррекционный, сколько развивающий эффект, так как способствует более быстрому освоению двигательных навыков.

Заключение

Информация может быть использована на коррекционных занятиях с детьми с ОВЗ, а также будет полезна для развития двигательной активности условно здоровых детей.

Список литературы

1. Архипова Е.Ф. Ранняя диагностика и коррекция проблем развития. Первый год жизни ребенка: Пособие для специалистов Службы ранней помощи детям и родителей / Е.Ф. Архипова. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 160 с.
2. Акимова Е.А., Скляднева В.М., Кузванова А.А. Психолого-педагогическое обследование недоношенных младенцев с перинатальной патологией ЦНС: проблемы и пути решения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. №27. С 62–77.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
4. Дудьев В.П. Особенности моторного и речевого развития детей младенческого возраста с перинатальным поражением ЦНС / В.П. Дудьев // Дефектология: научно-методический журнал / ред. И.А. Коробейников. 2020. №1. С. 51–59.
5. Захарова И. Ю., Моржина Е. В. Игровая педагогика: таблица развития, подбор и описание игр / И. Ю. Захарова, Е. В. Моржина. – М.: Теревинф, 2018. – 152 с.
6. Казунина И.И., Лыкова И.А., Шипунова В.А. Первые игры и игрушки. Игровая среда. От рождения до трех лет. – М: Цветной мир, 2018. – 96 с.
7. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М.: Педагогика, 1970. – 224 с.
8. Лазуренко С.Б. Диагностика психологического возраста детей первых трех лет жизни. Методика «ЯСПИ». – М.: Издательство «АдамантЪ», 2014. –272 с.
9. Лазуренко С.Б. Психическое развитие детей с нарушениями здоровья в раннем возрасте: монография / Лазуренко С.Б. – М.: Логомаг, 2015. – 256 с.
10. Лазуренко С.Б., Павлова Н.Н., Акимова Е.А. Игрушка как средство стимуляции психической активности младенцев, родившихся с очень низкой и экстремально низкой массой тела // Сборник «Игровая культура современного

- детства». Материалы I Международной научно-практической конференции. МГПУ. Москва. 2017. С. 489–492.
11. Лизель Полински РЕКІР. Игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни. – М.: Теревинф, 2018. – 240 с.
 12. Лупандина-Болотова Г.С. Развитие движений у детей с перинатальной патологией с помощью современных методов физического воздействия. // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. №27.
 13. Диагностика психической активности младенцев / Лазуренко С.Б., Стребелева Е.А., Яцык Г.В., Павлова Н.Н., Половинкина О.Б. – М: ИНФРА-М., 2017. – 70 с.
 14. Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте / С.Л. Новоселова. – М.: Педагогика. 1978. – 160 с.
 15. Приходько О.Г. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни: методическое пособие / О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. – 2-е изд. – М.: Экзамен, 2004. – 96 с.
 16. Разенкова Ю.А., Выродова И.А. Игры с детьми младенческого возраста. – М.: Школьная пресса, 2021. – 192 с.
 17. Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первого года жизни // Пантюхина Г.В., Печора К.Л., Фрухт Э.Л. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни. – М.: ЦОЛИУВ, 1979. С. 3–53.
 18. Щелованов Н.М. Показатели нервно-психического развития детей первого года жизни // Руководство для врачей яслей и домов ребенка. М.: 1957. С. 413–414.
 19. Survive and thrive: transforming care for every small and sick newborn. Geneva: World Health Organization. 2019:1–3.

Акимова Евгения Алексеевна – научный сотрудник лаборатории технологий и средств психолого-педагогической абилитации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», e-mail: mellinel777@gmail.com.

Астахова Мария Александровна – младший научный сотрудник лаборатории технологий и средств психолого-педагогической абилитации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», e-mail: amari@list.ru.

УДК 376.1

О.С. Аршатская, И.Д. Антонова

Специфика индивидуальных и групповых игровых занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики индивидуальных и групповых игровых занятий с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра (РАС) в рамках эмоционально-смыслового подхода к коррекции аутизма. Обсуждается необходимость сочетания таких направлений работы в коррекционном процессе. Приводятся методические принципы и структура групповой игры, направленной на развитие общения со сверстниками и получение опыта диалогического взаимодействия дошкольниками с высокофункциональным аутизмом.

Ключевые слова. Эмоционально-смысловой подход к коррекции аутизма; индивидуальные и групповые психологические занятия с дошкольниками с РАС.

Введение

В рамках эмоционально-смыслового подхода к коррекции аутизма подчеркивается важность комплексной коррекционно-развивающей работы, включающей в себя и индивидуальные, и групповые занятия. ▶

Arshatskaya O.S.;
Antonova I.D.

SPECIFICS OF INDIVIDUAL AND GROUP GAME LESSONS WITH PRESCHOOLERS WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS

Abstract. This article is devoted to the analysis of specifics of individual and group play lessons with preschoolers with autism spectrum disorders (ASD) as part of an emotional-semantic approach to the correction of autism. The necessity of combining such areas of work in the correctional process is discussed. The methodological principles and structure of group play aimed at developing communication with peers, at gaining experience of dialogical interaction by preschoolers with highly functional autism are given.

Keywords:

Emotional-semantic approach to the correction of autism; individual and group psychological sessions with preschoolers with ASD.

Основная часть

На индивидуальных занятиях с детьми с расстройствами аутистического спектра психолог проводит специальную работу по формированию совместной с ребенком сюжетной игры [3]. Сюжет строится на основе значимых для ребенка житейских впечатлений, а также фрагментов его любимых мультфильмов, книг [4]. В процессе занятий ребенок учится разделять со взрослым значимые для него впечатления и постепенно с помощью взрослого подходит к возможности диалогического взаимодействия. Общая со взрослым игра помогает ребенку более целостно осмысливать события, происходящие с ним самим и вокруг него, понимать причинно-следственные связи [2].

Формирование развернутой, длительной сюжетной игры не происходит сразу, поскольку даже для детей, имеющих легкие варианты аутистического дизонтогенеза, характерны фрагментарность восприятия происходящего, недостаточность его целостного осмысления, трудности понимания причин, последствий, временных связей событий. Работая над построением общей сюжетно-ролевой игры, специалист постепенно расширяет спектр значимых для ребенка впечатлений – ребенок начинает интересоваться другими людьми, увлекается все более сложными сюжетами мультфильмов, детских фильмов, книг. Со временем он начинает самостоятельно формулировать свои желания, строить планы. Понятно, что такая работа стимулирует развитие речи, внимания, мышления ребенка с аутизмом, формирует понимание человеческих отношений, социальных ситуаций.

На определенном этапе индивидуальной коррекционной работы, когда ребенок с РАС начинает демонстрировать свою способность вступать в диалог с близким взрослым, задавать вопросы, слышать другого, необходимо обеспечить возможность развития этих способностей и в общении со сверстниками. С этой целью организуются групповые занятия, в рамках которых дети могут получить опыт совместного переживания различных событий, обмена значимыми впечатлениями с другими детьми и более широким кругом взрослых (родителями детей – участников группы, психологами, работающими с другими детьми) [1]. Постепенно в процессе групповых занятий открывается возможность получения важнейшего для ребенка с РАС опыта принятия в свой мир и «прикосновения» к миру другого ребенка.

Далее мы опишем принципы организации групповых занятий, существенные методические принципы групповой игры с дошкольниками с высокофункциональным аутизмом, так как именно такие дети были вовлечены в обсуждаемые коррекционные занятия.

1) Объединение детей в группу происходило с учетом относительно равных возможностей детей. Так, в нашей группе у всех детей имелся дозированный опыт участия в организованном взрослыми групповом взаимодействии. Поведение детей выглядело достаточно адаптивным, они были способны действовать в рамках определенных правил. Однако у всех детей возникали трудности в ситуации спонтанного игрового взаимодействия и общения. Например, один ребенок не пускал другого в игровую комнату, где ранее проходили индивидуальные занятия, боясь, что он разрушит его игру.

2) Важнейшим принципом групповой работы было создание условий для обмена значимыми впечатлениями между детьми на доступном им уровне, развитие интереса к тому, что говорят и делают другие дети. Это является важнейшим шагом к формированию возможностей диалога со сверстниками.

На начальном этапе групповой игры с дошкольниками с РАС невозможно сразу организовать свободную беседу между участниками и естественный, спонтанный обмен впечатлениями, поэтому мы использовали более простые формы взаимодействия, опираясь на уже имеющийся у детей опыт. Занятия имели заранее продуманную структуру, формирующую основу взаимодействия между участниками – приветствие в кругу, общие простые игры на взаимодействие (организация общего хоровода, поезда и т.п.), ритуал прощания.

3) Каждая встреча группы объединялась единым сюжетом, который выбирался ведущими на основе анализа значимых для каждого ребенка тем. Таким образом, мы работали в области пересечения интересов детей, входящих в состав группы. Тематика занятия, а также содержание игр формировались на основе их предпочтений и часто были связаны с общезначимым календарем событий, актуальным для всех детей: временем года, наиболее заметными природными явлениями и характерными занятиями людей, а также с традиционными для нашей культуры праздниками.

4) Организация пространства группового занятия предполагает сенсорно-обедненную сре-

ду: стулья, поставленные в круг, скамейка на небольшом расстоянии от круга. Если ребенок, пресыщаясь, выпадал из общего занятия, он мог сесть на скамейку, но продолжал наблюдать за происходящим. Возможности заниматься посторонними делами у него не было.

Предметы, игрушки, необходимые для той или иной игры, предъявлялись ведущим только в момент ее проведения. Это способствовало общему сосредоточению детей на одном привлекательном предмете и на ведущем.

Важнейшей частью занятия было совместное чтение. Переход к этому этапу занятия сопровождался переходом в другое помещение.

Последовательность этапов группового занятия была стабильной, что позволило детям быстро ее усвоить.

Последовательность занятия:

- Приветствие – первый и очень важный момент занятия. Оно должно быть выразительным, ритмически организованным и сенсорно подкрепленным для того, чтобы быстро собрать и объединить внимание всех участников группы. Использовались такие сенсорно привлекательные объекты, как разнообразные мячи, игрушки, надевающиеся на руку, и др.
- Взаимодействие в кругу. Расположение участников группы в кругу на стульях обеспечивает хорошее пространство для игр и диалога. Если в групповом занятии принимают участие несколько взрослых, то у них есть возможность сесть в кругу между детьми и помогать им в процессе игры, а также вовремя погасить возникающие споры.

Мы стремились к тому, чтобы взаимодействие в кругу дополнялось беседой. Несмотря на то что в начале групповых занятий с аутичными детьми организация беседы – непростая задача (детям трудно удерживать внимание во время неструктурированного общения, трудно слушать других), мы старались давать возможность детям проявить инициативу, высказать свои предпочтения, поделиться с другими ребятами своими интересами. Сначала это проходило в форме коротких ответов на задаваемые ведущим вопросы, а далее мы стремились к тому, чтобы ответы становились все более развернутыми и подробными, учили детей слушать друг друга, соблюдать очередность и давать высказаться другому ребенку. Примеры тем для беседы: «Кто какой праздник больше любит», «Где вы были в выходные», «Какие у вас любимые зимние игры» и т.п.

- Ритмически организованные подвижные игры – следующий этап группового занятия. Дети получают возможность подвигаться, побегать, снять напряжение. При этом каждая игра имеет четкую структуру и свои правила, что в свою очередь организует ребенка, позволяет ему накапливать опыт произвольной деятельности в игровой форме. Важно подбирать такие игры, которые способствуют взаимодействию, предполагают телесный контакт и объединяют детей: например, игры «Паровозик с остановками», «Хоровод», «Кто исчез» и др.
- Совместное чтение. Работая с группой дошкольников с РАС, мы включали в занятие совместное чтение небольшой сюжетной истории с участием персонажей мультфильмов, значимых для участников группы, например, «Фиксики», «Три кота», «Лунтик и его друзья» «Маша и Медведь». Из множества сюжетов этих мультсериалов отбирались такие, которые отражают обычные детские впечатления: семейные праздники и поездки, приход гостей, покупки в магазине, посещение детского сада, а также истории, связанные с общезначимыми для детей с РАС темами – с транспортом, компьютерами, телефонами и т.п. Сюжеты этих мультсериалов построены в форме диалога, что очень удобно для совместного чтения, так как позволяет распределить роли, чтобы каждый участник читал реплики одного из героев. Пространство для совместного чтения с группой детей с аутизмом должно быть особым образом организовано. В отдельном помещении, в котором заранее были расставлены полукругом стулья, размещалась доска с текстом. Каждая история была представлена в виде серии последовательных картинок и подписанных под ними реплик персонажей.

Каждый ребенок получал игрушку – героя истории, реплики которого он будет читать в этот раз. На начальном этапе групповой работы кроме игрушек-героев использовались и сенсорно привлекательные предметы, которые обыгрывались внутри игрового сюжета. Например: мы сыпали снег – так же, как в истории, наряжали елочку, как герои, катали машинку, сажая туда персонажей и др. Количество таких игровых эпизодов в процессе чтения должно быть строго дозировано, так как подобная игра может полностью отвлечь детей от чтения

- Завершение занятия, прощание. На завершающем этапе занятия хорошо провести несколько активных игр, позволяющих подвигаться и предполагающих взаимодействие всех участников. Пример: игра «Карусель» (под музыкальное сопровождение участники берутся за большой обруч и ходят по кругу).

Важный момент завершения группового занятия – это встреча и общение с родителями, когда дети показывают свои поделки, делятся впечатлениями.

Наш опыт показал, что, хотя родители не присутствуют на групповых играх, они активно подключаются к совместному общению после занятия, задавая вопросы ребятам, акцентируя внимание на значимых для каждого ребенка моментах, о которых постепенно узнают в ходе групповых встреч. Дети привыкают делиться своими достижениями не только со своими родителями, но и с другими взрослыми. Кроме того, важным оказалось и время общения между самими родителями, пока дети были заняты на групповом занятии. Между семьями завязались контакты, родители оказывали друг другу поддержку, делились опытом, начинали дружить семьями, организовывать совместные прогулки, поездки.

Заключение

Важно, что в процессе групповых занятий дети начинали привыкать друг к другу, проявлять взаимный интерес, который не ограничивался только рамками непосредственно групповой встречи. Формировалась привязанность к участникам группы, например, перед занятием ребята ждали друг друга, интересовались, придет ли тот или другой ребенок, а если кто-то пропускал занятие, то тревожились и спрашивали, что случилось. До и после занятия дети продолжали общаться, могли зайти к другому ребенку в игровую комнату на индивидуальное занятие, наблюдать за игрой другого, проявить желание играть вместе, добавляя в чужую игру свои детали. Такая общая игра давала возможность более полноценной проработки личного опыта, так как, транслируя свой значимый опыт другому, ребенок открывал новый контекст для осмысления собственных впечатлений. Это позволяло преодолевать стереотипность, придавало необходимую гибкость личностным установкам детей с РАС, создавало возможность приобщения к чужому опыту и диалогического взаимодействия.

Список литературы

1. Антонова И.Д. Особенности организации и методического оснащения групповых занятий с аутичными детьми старшего дошкольного возраста // Дефектология. 2019. №6. С. 58–76.
2. Аршатская О.С., Баенская Е.Р. Проработка сюжетных историй с дошкольниками и младшими школьниками с РАС // Дефектология. 2020. №4. С. 40–48.
3. Либлинг М.М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра. [Электронное издание]. 2017. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/role-playing-in-the-correctional-work-with-autism-spectrum-disorders> (дата обращения 05.09.2021).
4. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения. М. Альманах ИКП РАО [Электронное издание]. 2014. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-s-autizmom> (дата обращения 05.09.2021).
5. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Задачи и методы коррекционной помощи ребенку с аутизмом // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. №1. С. 140–152.

Аршатская Оксана Сергеевна

– кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО), e-mail: arshatskaya@ikp.email.

Антонова Ирина Дмитриевна

– кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО), e-mail: antonova@ikp.email.

УДК 159.9

Л.В. Пронина

Проектирование дидактически развивающей среды для детей с ОВЗ

Аннотация. В статье отражены основные требования к организации домашней дидактически развивающей среды для детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Целесообразно организованная домашняя дидактически развивающая среда рассматривается не только как социокультурный фактор общего развития, но и как коррекционный фактор преодоления недостатков в психофизическом развитии. В статье сформулированы основные принципы организации предметно-развивающей среды и выделены специфические особенности, предъявляемые к игрушкам и игровым материалам для детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова. Дети с ограниченными возможностями здоровья; дети раннего и дошкольного возраста; игрушки; предметно-развивающая среда.

Введение

Тема создания предметно-развивающей среды дошкольного учреждения достаточно хорошо разработана как в дошкольной, так и в коррекционной педагогике. Организация предметно-развивающей среды дома для ребенка в возрасте до трех лет с особенностями развития, который еще не посещает дошкольное учреждение, является всегда предметом обсуждения с родителями в рамках консультирования. Обычно родители нуждаются в помощи при выборе правильных игрушек и в создании такой домашней игровой среды, которая будет способствовать развитию и формированию новых навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья. ▶

L.V. Pronina

DESIGNING A DIDACTIC DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article reflects the basic requirements for organizing a home didactic developing environment for children of early and preschool age with disabilities. A reasonably organized home didactically developing environment is considered not only as a socio-cultural factor in general development, but also as a corrective factor in overcoming shortcomings in psychophysical development. The article formulates the basic principles of organizing a item-developing environment and highlights the specific requirements for toys and play materials for children of early and preschool age with disabilities.

Keywords: children with disabilities; children of early and preschool age; toys; item-developing environment.

Основная часть

Под домашней игровой средой понимается личное пространство ребенка, оптимально насыщенное игровыми материалами, игрушками, стимулирующее его развитие. Среда развивает ребенка, если она стимулирует его познавательную активность, сохраняя и укрепляя при этом физическое и психическое здоровье. Домашние условия могут как способствовать развитию ребенка, так и затруднять его. Из практики мы зачастую видим две крайности: с одной стороны, нежелание родителей учитывать потребности ребенка в организации домашней обстановки – «он еще маленький». С другой – стремление родителей чрезмерно разнообразить предметную среду. И то и другое не способствует развитию ребенка раннего возраста, особенно с проблемами развития, затрудняет проявление познавательной активности и может привести к возникновению хаотичности действий, потере интереса к игровому взаимодействию и проблемам в поведении ребенка. Согласно требованиям ФГОС ДО развивающая предметно-пространственная среда дошкольного учреждения должна быть: безопасной; содержательно насыщенной; полифункциональной; трансформируемой; вариативной; доступной [1,2].

Домашняя предметно-развивающая среда так же должна отвечать этим принципам, но имеет свою специфику.

Прежде всего, среда должна быть безопасной, особенно если ребенок уже самостоятельно передвигается (ползает, ходит). Необходимо спуститься на уровень ребенка и внимательно обследовать квартиру. Следует понимать, что вещи, очевидные для вас, могут быть непонятны ребенку и привлекательны для него, поэтому нужно устранить все малейшие источники опасности. Следует убрать все провода, электроприборы, закрыть розетки специальными заглушками с ключом. Незапирающиеся дверцы шкафов и ящиков следует оснастить специальными блокираторами. Если стеллажи, шкафы, комоды могут опрокинуться, их нужно как следует закрепить. Дети с отклонениями в развитии часто раскоординированы, расторможены и могут получить травму, стукнувшись об угол мебели. От них малыша защитят специальные накладки на углы. Часто маленькие дети любят играть с дверьми. Для того, чтобы предотвратить защемление пальцев, обычно устанавливают фиксаторы положения, которые препятствуют любому движению двери, или амортизаторы, которые не дают им закрыться полностью. Еще один полезный предмет – это ворота безопасности.

Они враспор устанавливаются в дверном проеме и ограничивают перемещения малыша. Их также удобно использовать, если в квартире или доме есть лестницы. В этом случае нужно установить их на верхней и нижней ступенях. Другая опасность для малыша – это двери с большими стеклами. Даже очень крепкое стекло может разбиться при падении ребенка, ударе тяжелой игрушкой. От осколков может защитить специальная пленка, наклеенная с обеих сторон на стекло. Очень важно организовать пространство таким образом, чтобы затруднить ребенку доступ к подоконникам и окнам. Дополнительной защитой станут специальная фурнитура с ключом, которая позволит распахнуть створку лишь для проветривания.

Необходимо убрать все опасные предметы: колющие, режущие, бьющиеся, мелкие. Бытовую химию, косметику, парфюмерию, лекарства нужно хранить в недоступных для ребенка местах. Во избежание удушья нельзя допускать, чтобы в поле досягаемости ребенка были целлофановые пакеты, шнурки, веревки.

На кухне главная опасность для ребенка – плита. Обычно современные плиты делаются с особыми изолированными дверцами духового шкафа и снабжены запорами. Но конфорки плиты представляют опасность, их следует загородить специальным экраном или готовить только на дальних конфорках плиты. Малыш может повернуть ручки плиты. Особенно это опасно у газовой плиты. С помощью специальных фиксаторов ручки плиты можно надежно защитить. Скатерть со стола лучше убрать, пока ребенок не станет старше, иначе он может потянуть ее и свалить все на себя.

Обратите внимание на ядовитые домашние растения и растения с иголками и шипами. Постарайтесь сделать так, чтобы они были недоступны ребенку.

Среда должна быть содержательно насыщенной. С одной стороны, необходимо иметь в детской комнате или детском уголке достаточное количество игрушек, удовлетворяющих тактильные, зрительные, двигательные потребности малыша, с другой стороны, следует избегать перенасыщения среды предметами и материалами. В перенасыщенной среде дети с неустойчивой, истощаемой нервной системой перевозбуждаются, быстро теряют интерес, им трудно сосредоточиться на чем-то одном, с ними невозможно организовать игру. При подборе цветовой гаммы в детской комнате рекомендуется придерживаться пастельных цветов и минималистичного подхода. Взрослому следует сократить до миниму-

ма все отвлекающие факторы (разнообразные предметы, игрушки, разбросанные по всему пространству, картины, фотографии на стенах, шум телевизора, яркий солнечный свет). Одним из решений проблемы с большим количеством игрушек является их ротация, т. е. последовательная подача: оставлять в поле зрения ребенка четыре-пять игрушек, а остальные – убирать, и менять наборы игрушек по мере ослабления интереса.

Вариативность среды обеспечивается наличием различных пространств (для развития двигательной сферы, для продуктивных видов деятельности конструирования, уединения). Учитывая особенности моторной сферы детей раннего возраста с отклонениями в развитии (плохая координация движений, неловкость, гиперактивность), желательно, чтобы пространственная организация среды давала возможность много и качественно двигаться: наличие достаточного пространства, физического уголка или комплекса.

Другой принцип – трансформированность среды – достигается возможностью изменить предметно-пространственную среду в зависимости от меняющихся интересов и возможностей детей, заменив или добавив необходимые игрушки. Например, физкультурный уголок можно дополнить наклонной скамьей, кольцами, канатом с опорами и др.

Как только ребенок сможет сидеть, ему необходимо приобрести стол и стул. Стул для занятий лучше иметь с подлокотниками и подставкой под ноги для некоторой фиксации позы. Так как дети неусидчивы, имеют проблемы с удержанием внимания, правильно подобранная мебель будет способствовать концентрации ребенка на обучающих занятиях. Мебель следует расположить так, чтобы свет падал ровно у правой и слева, у левой справа, при светобоязни – со спины ребенка (необходимо исключить ослепление солнечным светом). Для этого следует предусмотреть жалюзи светлых тонов.

Не менее важен принцип доступности среды. Ранний возраст – это время выработки привычек, формирования гигиенических навыков, навыков самообслуживания и самостоятельности. Часто мы наблюдаем, как родители, считая, что ребенок еще маленький или неспособный, одевают, кормят, умывают его. Выработка навыков самообслуживания у детей с нарушениями – сложная и длительная работа. Прежде всего требуется создать необходимые условия. Нередко современные родители много внимания уделяют организации игрового пространства ребенка, но совсем не обращают внимание на

адаптацию бытовой обстановки к жизни ребенка. Специально подготовленная среда помогает ребенку стать независимым от взрослых, не прибегая ежеминутно к помощи родителей. Так, для формирования умения самостоятельно одеваться и раздеваться в прихожей необходимо предусмотреть крючок или вешалку, на которые ребенок сам мог бы вешать свою одежду, стул, чтобы было удобно разуваться и обуваться. Для формирования умения пользоваться туалетом необходимы подставка под ноги для опоры, детское сидение для унитаза. В освоении навыка умывания помогут подставка под ноги, крючок с полотенцем и умывальные принадлежности, находящиеся на доступных ребенку местах, легко открывающиеся ручки крана, жидкое мыло с дозатором, зеркало на высоте, соответствующей росту ребенка. Формированию умения убирать игрушки на место поможет организация удобного игрового уголка, низкие полки для книг и игрушек. Для формирования умения самостоятельно есть необходимо подобрать соответствующий высоте стола стул и подставку под ноги, непромокаемый фартук, ложку, вилку со специальными насадками на ручке. Детям, которым сложно удерживать столовый прибор, необходимы ложка и вилка с толстой ручкой или с изгибом. Важно, чтобы тарелка, из которой ест ребенок, не была слишком легкой и не скользила по поверхности стола в процессе зачерпывания. Для этого можно использовать утяжеленные тарелки, тарелку на присоске или специальный коврик, препятствующий скольжению. Также важна форма тарелки. Для детей, которые учатся зачерпывать, удобнее тарелки с высокими или загнутыми внутрь бортиками. Чтобы научить пить, не проливая, можно использовать кружку с двумя ручками.

Хотелось бы еще сказать несколько слов о специфических требованиях к игрушкам для детей с ОВЗ. Игрушка должна быть безопасна. Покупать игрушки следует в специализированных магазинах или на проверенных сайтах, при этом необходимо ознакомиться с удостоверением о гигиенической регистрации и сертификатом соответствия. При выборе и покупке детских игрушек мы обращаем внимание на возрастную адресность: изображение детского лица с приписанными рядом цифрами. Но при выборе игрушки для детей с ОВЗ надо помнить, что биологический и психический возраст у таких детей не совпадает. Особенности восприятия, снижение общей и познавательной активности приводят к значительной задержке моторного, речевого, эмоционального развития, к трудностям в овладении

предметной деятельностью. Поэтому, выбирая игрушку, необходимо прежде всего ориентироваться на развитие вашего малыша, а не на возрастные рекомендации на упаковке [3].

Но даже при наличии всех документов советуем также обращать внимание на следующие факторы.

Прочность материалов и конструкций: малыши часто не могут соразмерить силу игровых действий. Непрочные игрушки, сделанные из непрочного материала, ломаются и могут стать причиной ранения маленького ребенка. Техническое несовершенство может обесценить даже самый интересный замысел игрушки. В игровом материале должны соблюдаться соответствующие технические требования, которые обеспечивают легкость выполнения действия (колечки пирамидки должны без труда надеваться на стержень, мозаика – легко собираться и разбираться и пр.). Несовершенство игрушки может затруднить не только процесс игры, но и повлиять на психологическое самочувствие ребенка в целом.

Вес игрушки: она не должна быть слишком тяжелой. Масса игрушки или детали игры не должна превышать 100 г, более тяжелая игрушка может нанести травму. У детей с проблемами в развитии много неспецифических манипуляций, ребенок может бросить игрушку, задеть других детей, взрослого. Если мы говорим про более габаритные игрушки, то у ребенка должна быть возможность их поднимать и переносить.

Безопасный размер: очень маленькую игрушку или деталь игрушки (меньше кулачка ребенка) малыш может проглотить. На мягких игрушках все детали (носы, глаза и др.) должны быть надежно пришиты. Приклеенные или вставленные детали ребенок может просто оторвать и проглотить.

Отсутствие веревочек: веревочки, шнурки или резинки на игрушках не должны быть длиннее 15 см, иначе это также может быть опасно для ребенка. Ребенок может намотать веревку на свою ручку, на шею, причинив себе вред.

Безопасное покрытие: краска не должна быть токсичной. Игрушка не должна линять и оставлять следов красителя на руках. Цвет должен быть ближе к натуральным оттенкам.

Наполнитель: внутри не должно быть инородных предметов.

Материалы: дети с ОВЗ избирательно относятся к материалу, из которого выполнена игрушка. Лучше отдавать предпочтение хорошо отполированному дереву, безопасному яркому пластику, резине. Холодные материалы (например, железо) неприятны для осязания и могут вызвать у детей отри-

цательную эмоциональную реакцию, дети часто отказываются играть с ними. Под запрет для детей до трех лет попадают натуральная кожа и натуральный мех, так как они могут вызвать аллергию. Картинкам из картона и бумаги предпочтительнее картинки на плотной клеенке или фанере, чтобы ребенок мог свободно взаимодействовать с ними. Краски лучше выбирать «пальчиковые», так как в их составе содержатся натуральные нетоксичные красители, а фломастеры – на водной основе, которые легко смываются.

Гигиеничность: игрушки, которые нельзя мыть, быстро становятся рассадником бактерий, это серьезная проблема для малышей, имеющих обыкновение пробовать игрушку «на вкус».

Требования к материалам, краскам, формам игрушек для нормально развивающихся детей после полутора-двух лет ослабевают, так как дети начинают исследовать их не столько орально, сколько зрительно, тактильно. Особые дети долгое время тянут игрушки в рот, поэтому для них жесткие санитарно-гигиенические требования к безопасности игрушек сохраняют свою актуальность на протяжении всего раннего и дошкольного возраста.

Запах: игрушка должна быть без запаха. Если игрушка резко пахнет, значит, она выделяет токсичные вещества. Некоторые производители, напротив, любят специально ароматизировать материал игрушек, считая, что приятный запах мотивирует ребенка играть с ними. Однако специальные ароматизаторы тоже могут вызывать аллергию у малыша, а у детей с ОВЗ – спровоцировать неспецифические действия (ароматизированный пластилин пытаются жевать).

Безопасный звук: громкие звуки, которые издаются игрушки, способны повредить слух или напугать ребенка. Выбирать следует игрушки, издающие мягкие и музыкальные звуки.

Игрушка должна быть доброй, заботиться о психическом здоровье, не должна пугать. На современном рынке представлено много страшных, уродливых игрушек. Покупая такие игрушки, считая их забавными, родители не понимают, какой вред наносят своему ребенку. Любая игрушка вызывает эмоции у детей, и важно, чтобы они были положительными, чтобы игрушка не способствовала возникновению тревожности и агрессии. В раннем возрасте дети только начинают познавать мир, учатся понимать, что опасно, а что нет, что доброе, а что – злое. Ребенка в этом возрасте легко напугать, а он еще не может рассказать о своем страхе, «обыграть» его и таким образом справиться с ним.

Игрушка должна прививать вкус, должна доставлять эстетическое удовольствие и формировать правильный образ мира. Игрушка формирует зрительные образы, которые глубоко откладываются в сознании ребенка. Если мы выбираем сюжетные игрушки (кукол, фигурки животных), то особенным детям важно, чтобы они условно повторяли реальные прототипы. Игрушка должна имитировать настоящий объект, повторяя его форму, пропорции, окраску и основные качества. Зеленый зайчик, кукла с громадной головой и непропорционального телосложения – это неприемлемые варианты игрушек. Например, если это собака, то в ней передаются признаки, характерные для всех собак, отличающие их от других видов животных (кошек, лошадей), но не углубляясь в детали: пол, порода и т.д.

У детей с проблемами развития отмечается непроизвольность внимания, ребенок легко отвлекается на второстепенные детали, и целенаправленной деятельности не происходит. Часто встречаются игрушки, в которых заложено сразу несколько дидактических задач, сенсорных стимулов: например, сортер в виде машинки-телефона. Его можно катать, при этом он издает различные звуки, мигает и т.д. Ребенок не сконцентрируется на сортировке фигур с такой игрушкой. Если стоит задача сформировать у ребенка ориентировку на цвет или форму, лучше выбирать сортер попроще: крепкий, с небольшим количеством элементов.

Не стоит покупать игрушки «на вырост»: пирамидку с большим количеством колец, рамки-вкладыши с большим количеством фигур. Скорее всего, ребенок из-за непосильной задачи не заинтересуется такой игрушкой, раскидает детали. Начинать знакомить ребенка с такими игрушками надо с минимального количества деталей: пирамидка из трех колец, вкладка из двух-трех фигур и т.д.

Очень хорошо, если игрушка имеет автодидактические свойства, она своим строением, конструкцией подсказывает ребенку, что с ней нужно делать, и «указывает» ребенку на его ошибки при выполнении того или иного игрового задания. Таким образом, ребенок сам догадывается о правилах игры и способе действий. Пример – пирамидка с конусом вместо стержня: если ребенок не будет учитывать размер колец, то он не сможет собрать пирамидку.

Ценными являются дидактические игрушки с дополнительными атрибутами, привлекающими внимание, усиливающими интерес к выполнению

«основного» задания. Примером такой игрушки может послужить сортер- «почтовый ящик»: при правильном выполнении игрового действия (попадании фигуры в нужную по форме прорезь) раздастся звук, что стимулирует ребенка снова верно подобрать фигуру.

Дети с проблемами в развитии плохо осуществляют перенос полученных навыков, умений и знаний. Например, если ребенок научился собирать матрешку, это не означает, что он усвоил способ учета величины и справится с другой игрушкой, которая построена по такому же принципу. Поэтому для закрепления навыков необходимо иметь несколько игрушек, основанных на одном способе действий, но отличающихся внешне, количеством деталей.

Заключение

Таким образом, целесообразно организованная дидактически развивающая среда, где учтены как возрастные, так и специфические особенности детей с ОВЗ, становится не только социокультурным фактором общего развития, но и коррекционным фактором преодоления недостатков в психофизическом развитии у детей с проблемами в развитии.

Список литературы

1. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ [Текст] / [Виноградова Н. А. и др.]; под ред. Н. В. Микляевой. – Москва: Творческий центр Сфера, 2011. – 128 с.
2. Новоселова С.А., Павлова Л.Н. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. 2-е изд. – М.: Айрис Пресс, 2007. – 65 с.
3. Браткова М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослыми: учеб. -методическое пособие для родителей, педагогов-дефектологов и воспитателей/ М. В. Браткова, А.В. Закрепина, Л.В. Пронина; под ред. М.В. Братковой. 2-е изд, дополненное. – М.: Парадигма, 2021. – 166 с.

Пронина Лариса Васильевна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», e-mail: pronina@ikp.email.

УДК 373.24

Н.А. Сочкалова, Л.Д. Захарченко

Игры с песком в проектной деятельности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация. Использовать песок можно не только для решения тех или иных проблем развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, но и в качестве основы для повышения профессиональной компетентности педагогов. Реализация проекта «Волшебный песок» позволяет детям развивать самостоятельность, инициативу, способности к самоконтролю и саморегуляции, а педагогам создает условия для повышения уровня профессиональных знаний, навыков и их переноса в практическую деятельность, для развития творческого потенциала и формирования потребности в профессиональном росте.

Ключевые слова: игра; песок; проект.

«Дети не любят игрушек неподвижных, законченных, которые они не могут изменить по своему желанию... лучшая игрушка для ребенка та, которую он может заставить изменяться... для детей лучшая игрушка – куча песка».

К.Д. Ушинский

Введение

В каждом дошкольном учреждении есть центры песка и воды. Некоторые педагоги считают, что заниматься с песком детям нужно самостоятельно, другие используют песок на занятиях. Опыт работы убедил нас в том, что одним из наиболее продуктивных и приносящих результаты методов обучения, развития и коррекционной работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, является песочная игротерапия. ►

N.A. Sochkalova,
L.D. Zakharchenko

SAND GAMES IN THE PROJECT ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Abstract. Sand can be used not only to solve certain problems of the development of preschool children with disabilities, but also as a basis for improving the professional competence of teachers. The implementation of the "Magic Sand" project allows children to develop independence, initiative, self-control and self-regulation abilities, and for teachers it creates conditions for increasing the level of professional knowledge, skills and their transfer into practical activities, for the development of creative potential and the formation of the need for professional growth.

Keywords:
game; sand; project.

Основная часть

В своей работе мы используем игры с песком для коррекции эмоциональной сферы детей с ОВЗ, решения психологических проблем. Игры с песком как метод психологической помощи детям основывается на естественном интересе детей к работе с песком. Игровая деятельность с песком помогает решать многие затруднения, возникающие у малышей, обладает мягким терапевтическим эффектом, гармонизирует состояние и настроение ребенка [1].

На базе МБДОУ «Детский сад «Солнышко» г. Бирюча» в 2020 году был реализован исследовательский психолого-педагогический проект «Волшебный песок».

Цели проекта:

- изучение особенностей и свойств песка, его возможностей в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование основ для социальной успешности детей с ограниченными возможностями здоровья, сохранение и укрепление психического здоровья детей через введение элементов игры с песком в практику работы учреждения;
- профилактика проблем эмоционально-волевой сферы;
- повышение профессиональной компетенции педагога как организатора разнообразных видов детской деятельности.

Задачи проекта:

В работе с детьми:

- развитие познавательных процессов (памяти, мышления, внимания, восприятия, воображения);
- формирование стремления к активной деятельности;
- развитие детской инициативы и самостоятельности;
- воспитание чувства собственного достоинства, самоуважения;

- развитие способности к саморегуляции и самоконтролю своих действий;
- создание положительного эмоционального настроения, формирование умения доводить работу до конца;
- формирование умения изображать композиции на песке по образцу;
- профилактика агрессивного поведения и конфликтности.

В работе с педагогами:

- повышение уровня профессиональных знаний и навыков, создание условий для их переноса в практическую деятельность;
- развитие организаторских, аналитических и коммуникативных умений;
- развитие творческого потенциала педагогов;
- формирование потребности в профессиональном росте.

Реализация проекта «Волшебный песок» включала в себя следующие этапы:

1. Организационный. Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по теме проекта. Определение проблем, предмета, объекта, методов исследования.
2. Методический. Составление поэтапного плана работы. Составление картотеки игр с песком. Подбор необходимых пособий и оборудования для реализации проекта.
3. Практический. Реализация проекта.
4. Аналитический. Подведение итогов, анализ результатов. Оформление материалов проекта. Презентация проекта.

Работа над проектом включала в себя пять игровых сеансов, предполагающих проведение игр, опытов с песком, чтение художественной литературы, изготовление коллективной работы и итоговое занятие-путешествие. Длительность сеансов 30 минут. В процессе работы с песком использовалось музыкальное сопровождение: аудиозаписи со звуками природы, музыка для релаксации.

Игровые сеансы проекта

1. «Игры с песком»

1. «ЗНАКОМСТВО С ПЕСКОМ»

Цель: стабилизация психоэмоционального состояния, стимуляция тактильно-двигательной чувствительности, развития сенсорики.

Детям предлагаются две песочницы – с сухим и мокрым песком. Дети берут в руки сначала сухой песок, затем мокрый и рассказывают о своих ощущениях. После им нужно ответить на вопрос: что можно делать с сухим и мокрым песком?

2. «ОТПЕЧАТКИ»

Цель: развитие умения взаимодействовать с педагогом и сверстниками, умения работать по образцу, развитие фантазии.

Детям предлагается по примеру педагога оставить на влажном песке отпечатки своих рук, после чего самостоятельно украсить их камушками, бусинками, цветочками.

3. «СЕКРЕТИКИ»

Цель: развитие координации движений, мелкой моторики, фантазии, формирование умения проявлять инициативу.

Детям предлагается изготовить «секретики», используя на выбор любые подручные материалы (бусинки, цветочки, камешки). Затем «секретики» нужно зарыть в песок, а после помочь друг другу их отыскать.

4. «ДОМИКИ»

Цель: формирование умения проявлять самостоятельность и инициативу, взаимодействовать друг с другом, развитие фантазии.

Детям предлагается самостоятельно выбрать фигурки животных и построить для них домики из песка. Во время игры педагог перечисляет животных, называя их детенышей в единственном и множественном числе.

5. «ТРАНСПОРТ»

Цель: развитие умения ориентироваться в пространстве, строить совместную деятельность, конструировать.

Детям предлагается построить дорогу, используя игрушечные машинки разных цветов и размеров, фигурки человечков.

2. «Опыты с песком»

1. «ОТКУДА БЕРЕТСЯ ПЕСОК»

Детям предлагается взять два камня и постучать ими друг об друга, потереть их друг об друга. Рассмотреть появившиеся песчинки в лупу. Сделать вывод, что вода и ветер разрушают камни, в результате чего появляется песок.

2. «ИЗ ЧЕГО ПЕСОК СОСТОИТ»

Детям предлагается насыпать песок на лист бумаги и рассмотреть, из чего он состоит, как выглядят песчинки, похожи ли они друг на друга. Сделать вывод, что песок состоит из мелких песчинок, не прилипающих друг к другу.

3. «КУДА ВОДА ИСЧЕЗЛА»

Детям предлагается налить в стаканчики, наполненные песком, воду. Сделать вывод, что вода быстро впитывается в песок.

4. «ФОРМА»

Детям предлагается насыпать мокрый песок в формочки и сделать фигурки. Сделать вывод о том, что мокрый песок принимает любую форму.

5. «ЛЕПКА ИЗ ПЕСКА»

Детям предлагается слепить из мокрого песка предметы разной формы, оставить до высыхания. Сделать вывод о том, что происходит с песком после высыхания.

6. «ФИЛЬТР»

Детям предлагается взять воронку, поместить в нее песок, перемешанный с веточками, кусочками бумаги, и медленно влить воду. Сделать вывод о том, что песок водонепроницаем и очищает воду.

	<p>СВОБОДНЫЕ ИГРЫ С ПЕСКОМ</p> <p>Цель: стимулирование творческой активности посредством самостоятельного выбора вида деятельности.</p> <p>Детям предлагается сделать из песка все, что им захочется.</p>
3. «Книги о песке»	<p>ЧТЕНИЕ КНИГ О ПЕСКЕ, ЖИТЕЛЯХ ПУСТЫНИ</p> <p>Цель: получение новых знаний посредством художественной литературы.</p> <p>Скиба Т.В. Иллюстрированная энциклопедия животных. М: ОЛМА Медиа Групп, 2008.</p> <p>Сладков Н.И. В песках. (Из цикла «С севера на юг»).</p>
4. «Картина»	<p>СОЗДАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ ВПЕЧАТЛЕНИЙ ОТ ПРЕДЫДУЩИХ ИГРОВЫХ СЕАНСОВ</p> <p>Выполнение работы из предварительно окрашенной в разные цвета манной крупы.</p>
5. «Песочная страна»	<p>ПУТЕШЕСТВИЕ-ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПЕСОЧНОЙ СТРАНЕ С ХРАНИТЕЛЕМ ПЕСКА ПЕСОЧНЫМ ЧЕЛОВЕКОМ</p> <p>Выполнение игровых упражнений «Следы на песке».</p> <p>Выполнение опытов с песком «Ученые».</p> <p>Вывод о необходимости песка.</p> <p>Поиск в песочнице «Сюрприза», с последующим выполнением задания.</p> <p>Рефлексия. [2. с. 43]</p>

Заключение

Результаты проекта:

- повысилась детская самооценка у детей с ограниченными возможностями здоровья;
- улучшились личностные взаимоотношения между участниками проекта;
- сформировался интерес к исследовательской деятельности;
- разработана и оформлена картотека игр с песком;
- повысился уровень профессиональных знаний и навыков у педагогов.

Сочкалова Наталья Алексеевна – педагог-психолог МБДОУ «Детский сад «Солнышко» г. Бирюча» Красногвардейского района Белгородской области, e-mail: natalya.sochkalova@mail.ru.

Захарченко Лариса Дмитриевна – учитель-логопед МБДОУ «Детский сад «Солнышко» г. Бирюча» Красногвардейского района Белгородской области, e-mail: zaharchencko.lara@yandex.ru.

Список литературы

1. Епанчинцева О.Ю. Роль песочной терапии в развитии эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2011. – 91 с.
2. Зеленцова-Пешкова Н.В. Элементы песочной терапии в развитии детей раннего возраста. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 96 с.

УДК 376.1

О.П. Суетина

Игра в инклюзивной группе, включающей детей раннего возраста с признаками расстройства аутистического спектра

Аннотация. В статье рассматривается успешный опыт игровой коррекционной работы, проведенной на базе негосударственного детского центра с инклюзивными группами детей раннего возраста, включающими детей с признаками расстройства аутистического спектра. Описана игровая методика, реализованная в рамках эмоционально-смыслового подхода, направленная на развитие эмоционального контакта, подражания, игровой инициативы, самостоятельности. Перечислены преимущества метода игровой терапии, значимые для его успешной адаптации к условиям негосударственного детского центра.

Ключевые слова: ранняя помощь; расстройства аутистического спектра; ранний возраст; инклюзивные группы; игровые занятия; эмоционально-смысловой подход.

Введение

Рост распространенности расстройства аутистического спектра (РАС) во всем мире обуславливает возрастающий интерес к его изучению в рамках специальной психологии и коррекционной педагогики и выводит на первый план задачи раннего выявления симптомов РАС у детей и оказания им полноценной психолого-медико-педагогической помощи. ►

O.P. Suetina

GAME IN AN INCLUSIVE GROUP INCLUDING YOUNG CHILDREN WITH TYPES OF AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Abstract. The article discusses the successful experience of game correctional work carried out on the basis of a non-state children's center with inclusive groups of young children, including children with signs of ASD. The game technique is described, implemented in the framework of the emotional-semantic approach, aimed at the development of emotional contact, imitation, game initiative, independence. The advantages of the method of play therapy, which are significant for its successful adaptation to the conditions of a non-state children's center, are listed.

Keywords:

early assistance; autism spectrum disorder; early age; inclusive groups; play activities; emotional-semantic approach.

Основная часть

Особенно значимыми направлениями работы являются:

- выявление детей с признаками формирования РАС, особенно среди тех детей раннего возраста, которые в силу различных обстоятельств не попали в государственные дошкольные образовательные организации (ДОО) и не проходили психолого-медико-педагогическую комиссию. Именно эта группа детей может оставаться без необходимой специализированной помощи вплоть до старшего дошкольного возраста;
- разработка, апробация и внедрение в практику коррекционных методик и программ, ориентированных на эффективную помощь детям раннего возраста с признаками формирования РАС, находящимся вне государственных ДОО, посещающим частные детские сады или детские клубы, так как количество таких детей постоянно возрастает.

Каждый специалист частного детского сада или детского клуба в своей практике встречается с детьми 2-3 лет, чье поведение в группе и на занятиях существенно отличается от поведения их сверстников. Зачастую это малыши с характерными и ярко выраженными признаками формирования РАС: они крайне чувствительны (сенсорно и эмоционально), не участвуют в деятельности группы, часто полностью захвачены сенсорными впечатлениями, демонстрируют стереотипные поведенческие реакции, не реагируют на обращенную речь, избегают любого контакта.

К сожалению, эти особенности во многих случаях приводят к прекращению занятий, так как педагоги, пытаясь включить ребенка в игры со сверстниками, далеко не всегда обладают всей полнотой знаний о специфике аутизма и его ранних проявлениях. Иногда ребенка раннего возраста с признаками РАС невозможно уговорить даже просто войти в комнату для занятий, не получается вовлечь во взаимодействие; педагоги считают его «дикуватым», «избалованным» и советуют родителям «посидеть дома», пока малыш «дорастет до занятий».

Именно запросом практики было обусловлено проведение исследования по разработке, реализации и оценке эффективности игровой методики работы с инклюзивной группой, включающей детей с признаками РАС, которая

была проведена с августа 2019-го по апрель 2020 года в негосударственном детском центре г. Люберцы. Подробно содержание исследования представлено в магистерской диссертации «Игровые занятия в малой интегративной группе как средство помощи детям раннего возраста с признаками расстройства аутистического спектра» [5].

Ключевым моментом исследования стал выбор основного коррекционного направления, который ориентировался на ряд специальных критериев: адекватность метода возрастным особенностям детей раннего возраста, возможность его практической реализации в формате индивидуальных и групповых занятий. В ходе работы с литературными источниками нами была отмечена высокая эффективность игрового метода коррекции РАС, разработанного в русле эмоционально-смыслового подхода [1, 2, 3], а также целый ряд его важных положительных особенностей, полностью отвечавших нашим критериям выбора метода коррекционной работы:

- данный метод коррекции РАС ориентирован на нормализацию развития аффективной сферы ребенка, что особенно важно в период раннего возраста, когда РАС только формируется [1];
- коррекционный процесс, проводимый в рамках игрового метода коррекции РАС, может быть успешно адаптирован под формат занятий с малой группой детей [2];
- коррекционный процесс протекает в наиболее естественной для детей раннего возраста форме – в игре с ребенком, которая представляет собой основную форму работы и первична по отношению к другим занятиям [3];
- игровые занятия в малой группе наиболее логично вписываются в существующие формы работы ДОО и детских клубов.

При формировании групп, в рамках которых реализовывалась игровая методика, мы могли без опасений придерживаться инклюзивного подхода, так как вовлечение в игровые занятия детей с типичным развитием не противоречило их интересам и возрастным особенностям. Для ребенка с РАС включение в инклюзивную группу с типично развивающимися сверстниками – эффективный путь социализации, организации обучения и воспитания, он предпочтительнее посещения ребенком группы только для детей с РАС, где у всех детей имеются нарушения общения и взаимодействия.

Методика коррекционной работы

Для исследования была разработана игровая методика, основанная на методе игровой терапии, предназначенная для детей раннего возраста и направленная на развитие эмоционального контакта, подражания, игровой инициативы, самостоятельности детей, вербальной и невербальной коммуникации. Методика представлена в виде трех последовательно реализуемых этапов занятий для детей раннего возраста.

Первый этап (адаптационный) – индивидуальные игровые занятия в сенсорно насыщенной среде – включал в себя индивидуальные занятия для детей от 1 года до 3,5 лет в сенсорно насыщенной среде в сопровождении мамы.

Второй этап (адаптационный) – групповые игровые занятия в сенсорно насыщенной среде – предполагал занятия в малой группе для детей от 1 года до 3,5 лет в сенсорно насыщенной среде в сопровождении мамы.

Третий этап (основной) – групповые занятия с обязательной работой в кругу реализовывались в формате 15–20-минутных групповых игровых занятий, включенных в расписание группы кратковременного пребывания, состоявшей из 5–8 детей от 2 до 3,5 лет. В каждую из трех таких групп в процессе реализации третьего этапа игровой методики были включены 2–3 ребенка с признаками РАС.

Занятия были основаны на совместной с детьми игре с сенсорно привлекательными предметами, а также на играх, основанных на эмоциональном заражении. На занятиях дети комфортно располагались, сидя полукругом перед ведущим на подушках, лежащих на полу. Подушки быстро стали привычным местом для игры, и доступным для малышей образом обозначили и ограничили игровое пространство пределами круга-коврика. Постепенно ситуация игры в тесном кругу становилась привычной даже для детей с признаками РАС. При этом подушки достаточно мобильны, и в случае необходимости мы могли перенести игровое занятие в другую комнату.

В ходе групповой игры детям предьявлялись сенсорно привлекательные дидактические материалы, ведущий стремился заинтересовать детей игрой с этими предметами, вызвать их на подражание, активировать и тонизировать детей. Кроме того, активно использовались потешковые игры, основанные на ритмичном проговаривании стихов, пропевании детских песен, на простых совместных действиях под музыку.

Все игры-потешки, считалочки, игры с музыкальными инструментами были адаптированы и ориентированы на развитие контакта и коммуникации между детьми, на привлечение их внимания к лицу педагога, проводящего занятия. Большинство игровых действий были нацелены на привлечение внимания детей к лицу ведущего занятия взрослого; песенки и потешки проигрывались эмоционально, педагог «играл лицом и голосом», меняя и варьируя громкость, темп и эмоциональную окраску речи, оставляя паузы для договаривания слов ребенком или группой детей.

Результаты реализации методики

Для оценки эффективности разработанной игровой методики, реализуемой на протяжении 8 месяцев, нами была проведена повторная диагностика, направленная на оценку: особенностей развития (адаптированная «Диагностическая карта» К.С. Лебединской, О.С. Никольской); контакта и предпочитаемой формы общения ребенка раннего возраста со взрослым (адаптированная «Диагностика форм общения» по М.И. Лисиной). Была повторно проведена диагностика с помощью теста CARS, позволившая определить изменения выраженности аутистических проявлений. Были также проанализированы результаты разработанного нами «Дневника активности группы», позволяющего отслеживать активность и изменение включенности ребенка в занятие на каждом его этапе.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов позволил выявить у детей с признаками формирования РАС, включенных в игровые занятия в малой инклюзивной группе, положительную динамику и явную тенденцию к нормализации психического развития, выраженные в следующем:

1) в качественном изменении контакта ребенка со взрослым: постепенный переход к минимальному, но все же сотрудничеству со взрослым, появление инициативы, выносливости в контакте и потребности в доброжелательном внимании со стороны взрослого, возможность минимальной, но совместной игры;

2) в целом ряде изменений, затрагивающих аффективную сферу, сферу общения, речь: появление самой возможности эмоционального контакта и способности вовлекаться в совместно разделенное со взрослым переживание, реакции на свое имя, на похвалу со стороны педагога, ответ на социальное поощрение;

3) в постепенном возрастании активности и включенности в занятие не только во время групповой игры в кругу на подушках, но и на других занятиях: малыши начинали участвовать в работе за столом, в изготовлении аппликаций и поделок, стали чаще наблюдать за действиями педагога и других детей, использовать указательный жест, показывая на интересующие их предметы.

Заключение

Обобщая практический опыт и полученные в ходе исследования данные, мы пришли к следующим выводам:

- возможно включение детей раннего возраста с признаками РАС в занятия с малыми группами сверстников, проводимыми в условиях частной ДОО или дошкольного развивающего центра;
- необходимым условием включения ребенка с признаками РАС в групповые игровые занятия является последовательно проводимая работа: постепенный переход от индивидуальных игр в сенсорно насыщенной среде к играм в малой группе;
- практическая реализация специальной игровой методики возможна в рамках частной ДОО или дошкольного развивающего центра в рамках уже реализуемых занятий;
- эффективная психолого-педагогическая помощь детям с признаками формирования РАС может быть оказана в условиях частных ДОО и детских клубов;
- проводимые в рамках игровой методики групповые занятия обеспечивают положительную динамику эмоционального и социального развития, сопровождающуюся уменьшением выраженности аутистических проявлений, что мы можем расценить как явную тенденцию возвращения детей раннего возраста, имеющих признаки РАС, к логике нормального эмоционального и социального развития.

Список литературы

1. Баенская Е.Р. Ранняя диагностика и коррекция РАС в русле эмоционально-смыслового подхода // Аутизм и нарушения развития. 2017. Т. 15. №2. С. 32–37.
2. Гращенкова Н.С., Либлинг М.М. Развитие способности к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра в групповых коммуникативных играх «лицом к лицу» [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. №1. С. 15–35. doi:10.17759/pspe.2021100102.
3. Либлинг М.М. Роль игры в коррекционной работе при расстройствах аутистического спектра [Электронный ресурс] // М.М. Либлинг // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. №28. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-28/role-playing-in-the-correctional-work-with-autism-spectrum-disorders> (дата обращения: 03.05.2020).
4. Суетина О.П. Педагогическая помощь детям раннего возраста с признаками РАС на игровых занятиях в малой интегративной группе / О.П. Суетина // Непрерывное образование лиц с особыми образовательными потребностями: вызовы и инновационные практики: сб. научн. ст. по мат-лам научно-практической конференции. – М.: УМЦ «Добрый мир», 2020. – С. 281–285.
5. Суетина О.П. Игровые занятия в малой интегративной группе как средство помощи детям раннего возраста с признаками расстройства аутистического спектра [Электронный ресурс] // магистерская диссертация: специальное (дефектологическое) образование, 44.04.03 / Суетина Оксана Петровна М., 2020. 192 с. URL: <https://d.mgpu.ru/external/vkr/get?listId=104679&studentId=24696> (дата обращения: 01.09.2021).

Суетина Оксана Петровна – младший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с аутизмом Института коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО), e-mail: suetina@ikp.email.

Секция 4.

Гендерная специфика игр и игрушек современных детей

Ключевые слова:

Барби
гендерная сегрегация
гендерная специфика игр
гендерная специфика игры
гендерно-нейтральные игрушки
гендерные стереотипы
гендерный аспект
гендерный подход

игровые предпочтения мальчиков и девочек
игры
мальчики и девочки 6-8 лет
полоролевой подход
совместные занятия футболом
современные школьники
сюжетно-ролевая игра



УДК 372.879.6

А.Т. Бессолов

Гендерная специфика игр девочек и мальчиков 6-8 лет при обучении футболу

Аннотация. В статье представлен набор современных подвижных игр для обучения игре в футбол мальчиков и девочек 6-8 лет на основе гендерного подхода. Гендерный подход направлен на совместные занятия мальчиков и девочек, преодоление устаревших гендерных стереотипов в спорте о том, что занятия футболом «не престижны» для девочек по сравнению с занятиями гимнастикой и что в них девочкам нельзя добиться успеха в будущем.

Экспериментальный материал подтвердил ранее полученные исследователями (Д.В. Менджерицкая, А.А.Сучилин и др.) данные о том, что анатомо-физиологические различия мальчиков и девочек 6-8 лет (росто-весовые, жизненной емкости легких, частоты сердечных сокращений) близки по значениям. Психофизиологическое развитие мальчиков и девочек существенно не отличается и не создает препятствий для их совместных занятий футболом. Недостаточная теоретическая и методическая разработанность проблемы обусловили обоснование программы совместных занятий футболом мальчиков и девочек 6-8 лет, реализованной на базе МБУ СШОР №11 «Зенит - Волгоград». Авторская программа включала подвижные игры для физической, технической и игровой подготовки.

Гендерная специфика игр девочек и мальчиков 6-8 лет при обучении футболу заключается в настоящее время в организации совместных занятий, в отличие от традиционной половой дифференциации, предназначавшей их прежде только для мальчиков. ►

A.T.Bessolov

GENDER-SPECIFIC GAMES OF GIRLS AND BOYS 6-8 YEARS OLD WHEN TEACHING FOOTBALL

Abstract. The article presents a set of modern outdoor games for teaching boys and girls 6-8 years old to play football based on a gender approach. The gender approach is aimed at joint classes for boys and girls, overcoming outdated gender stereotypes in sports that football classes are "not prestigious" for girls compared to gymnastics classes, and that it is impossible for girls to succeed in them in the future.

The experimental material confirmed the previously obtained by researchers (D.V. Menzheritskaya, A.A. Suchilin, etc.) data that anatomical and physiological differences between boys and girls aged 6-8 years (height and weight, lung capacity, heart rate) are close in values.

The psychophysiological development of boys and girls does not differ significantly, and does not create obstacles for their joint football lessons. Insufficient theoretical and methodological elaboration of the problem led to the justification of the program of joint ►

Реализация разработанной нами программы включала гендерное просвещение педагогов, тренеров и родителей в том, что совместные занятия футболом оказывают положительное влияние на развитие физических качеств мальчиков и девочек, укрепление их здоровья, овладение двигательными навыками для поступления в детские спортивные школы, способствуя реализации принципа гендерного равенства, расширяя перспективы выбора спортивных профессий.

Ключевые слова: гендерная специфика игр; совместные занятия футболом; мальчики и девочки 6–8 лет.

Введение

Широкое распространение в мире женского футбола и гендерные трансформации в обществе [1] предполагают вовлечение мальчиков и девочек 6–8 лет в совместные занятия футболом и предусматривают создание равноценных условий для этого, «продвигаясь по пути устранения гендерного неравенства, обеспечения наиболее полной самореализации личностного потенциала юных спортсменов и спортсменок... отвечая современным требованиям развития спорта и принципам демократического гуманитарного общества» [7, с. 30]. Гендерный подход, ориентированный на совместные занятия футболом мальчиков и девочек, способствует реализации идеи гендерного равенства в спорте [4,7,9], требует специального гендерного просвещения педагогов, тренеров, детей и их родителей, позволяющего преодолевать устаревшие гендерные стереотипы, в соответствии с которыми занятия футболом для девочек не престижны, в отличие от занятий художественной гимнастикой, акробатикой, плаванием.

Основная часть

Гендерный подход, основанный на социально-конструктивистских положениях, имеет сегодня выраженную перспективу и целесообразен в качестве методологического ориентира в совместной подготовке начинающих футболистов. «Применение методологии гендерного подхода в образовании и спорте – один из перспективных путей формирования эгалитарного сознания спортсменов и тренеров» [8, с. 229].

В ходе нашего исследования был получен экспериментальный материал, подтвердивший предположения о целесообразности совместных занятий мальчиков и девочек 6–8 лет для подготовки к поступлению в спортивные школы олимпийского резерва (отделение футбола). «Начальная подготовка... решает задачи оздоровления и физического развития мальчиков и девочек, привития им стойкого интереса к занятиям футболом» [3, с. 23].

Анатомо-физиологические различия мальчиков и девочек 6–8 лет, росто-весовые данные, показатели жизненной емкости легких, частоты сердечных сокращений близки по значениям. Психифизи-

football classes for boys and girls of 6–8 years, implemented on the basis of MBU SSHOR No. 11 "Zenit - Volgograd". The author's program included outdoor games for physical, technical and game training. The gender specificity of the games of girls and boys of 6–8 years old when teaching football is currently in the organization of joint classes, in contrast to the traditional sexual differentiation, previously intended only for boys. The implementation of the program developed by us included gender education of teachers, coaches and parents that joint football classes have a positive impact on the development of physical qualities of boys and girls, strengthening their health, mastering motor skills for admission to children's sports schools, contributing to the implementation of the principle of gender equality, expanding the prospects for choosing sports professions.

Keywords: gender-specific games; joint football classes; boys and girls 6–8 years old.

ологическое развитие мальчиков и девочек, существенно не отличающееся, не создает препятствий для совместных занятий футболом. Для детей этого возраста характерны замедленные реагирования, особенно на движущийся объект, малый объем и непродолжительность устойчивого внимания по сравнению с подростками. Быстрая утомляемость организма при проведении продолжительных упражнений требует разработки специальной методики предварительной совместной подготовки начинающих футболистов – мальчиков и девочек 6–8 лет [5].

Анализ современного состояния начальной подготовки к совместным занятиям юных футболистов показал недостаточный уровень ее разработки (И.Н. Новокщенов, Л.И. Столярчук, А.А. Сучилин и др.). На практике в группы мальчиков, по сути, проводился не набор, а отбор начинающих футболистов начальной подготовки, получивших навыки игры в футбол на площадках во дворах, в условиях домоуправлений и общеобразовательных школ. Футбол с новым экономическим подходом вовлек в свою сферу не только мужчин, но и женщин, предоставив им право гендерного равенства в выборе будущей профессии «футболист».

Современные игры детей дошкольного и младшего школьного возраста значительно усложнились [6], но в то же время они по-прежнему вызывают значительный интерес при проведении совместных занятий по начальной спортивной подготовке [2, 3].

В связи с вышеизложенным был проведен педагогический эксперимент по программе, включающей применение доступных для данного возраста средств и методов для совместных занятий футболом мальчиков и девочек 6–8 лет в на базе МБУ СШОР №11 «Зенит – Волгоград», проходивший с 2017 по 2021 г. В педагогическом эксперименте принимало участие 127 мальчиков и девочек 6–8 лет, изъявивших желание заниматься футболом совместно.

Целью исследования являлось выявление и теоретическое обоснование доступных для детей игр, способствующих укреплению здоровья, развитию физических качеств и освоению элементов игры в футбол. Задачи исследования заключались в теоретическом и методическом обосновании специальных разделов программы.

Научная новизна исследования состояла в разработке авторской Программы предварительной подготовки совместных занятий футболом мальчиков и девочек 6–8 лет, учитывающей специ-

фику начинающих футболистов и включающей современные подвижные игры и игры с футбольными мячами.

В разделе предварительной подготовки использовались доступные игры, в ходе предварительного педагогического эксперимента апробировались 112 игр для физической, технической и игровой подготовки, которые вызывали большой интерес у детей.

В разделе физической подготовки использовались: игра «Чай-чай-выручай» – для развития координации движений; игра «Снайперы» – для развития быстроты и точности движений; игра «Мосты», «Догонялки с мячом», «Охотники», «Улитки», «Пираты» – для развития гибкости, ловкости, быстроты; игра «Камень в чужой огород» – для развития ловкости и выносливости и др.

В разделе технической подготовки использовались: игра «Передачи мяча в колоннах с "ведущим игроком"» – способствует обучению передачам, приему мяча; игра «Ведение мяча Chain gang», игра «Уголки» – способствуют обучению ведению мяча; игры «Взятие крепости», «Защитники замка», «Фламинго на озере» – способствуют обучению ведению мяча и ударам; игра «Дриблинг по кругу и передача» – способствует обучению ведению, передачам и приемам мяча и др.

В разделе игровой подготовки непосредственно в футболе использовались игры в составах 3x3: 1 мальчик и 2 девочки, 2 мальчика и 1 девочка; в составах 4x4 – 2 девочки и 2 мальчика в каждой команде. Мальчики и девочки играли в смешанных командах на малых площадках (15x10 м).

Обучение футболу девочек и мальчиков предусматривало использование поурочной формы занятий. В предварительной части давались краткие пояснения к предстоящему занятию, объяснялись задачи и его содержание. В подготовительной части использовались игры для развития физических качеств и освоения предстоящих приемов (ударов, остановок, ведения). В основной части применялись игры для освоения этих приемов. В заключительной части занятий – игры на внимание и для успокоения дыхания.

Анализ данных контрольных испытаний и результатов, систематически проводившихся педагогических наблюдений позволил установить следующее:

- мальчики и девочки 6–8 лет с большим желанием и интересом осваивали доступные приемы игры в футбол с использованием подвижных игр на совместных занятиях;

- у юных футболистов, как у мальчиков, так и у девочек, отмечалось ярко выраженная положительная динамика показателей подготовленности в беге на 15 м и 150 м в прыжках в длину и высоту с места. Программа в конце учебного года анализировалась, корректировалась, усовершенствовалась.

Заключение

Гендерный подход, ориентированный на совместные занятия футболом мальчиков и девочек 6–8 лет, не отрицает анатомо-физиологические особенности мальчиков и девочек, но утверждает, что они не являются препятствием для совместных занятий, а требуют создания равноценных условий для развития индивидуальных качеств и потенциальных способностей у начинающих футболистов, как у мальчиков, так и у девочек.

Список литературы

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
2. Бессолов А.Т. О начальной совместной подготовке в футболе мальчиков и девочек 6–8 лет / А.Т. Бессолов, А. А. Сучилин // Олимпийское движение: образование, гендер, менеджмент, маркетинг, спорт: материалы международной научно-практической конференции. – Волгоград, 24–25 мая 2017 г. / Олимп. ком. России; Поволж. олимп. акад., Волгогр. гос. акад. физ. культуры. – Волгоград: Принт, 2017. – С. 70–74.
3. Бессолов А.Т. О теоретической подготовке тренера к совместному обучению футболу мальчиков и девочек 6–8 лет/ А.Т. Бессолов, Л.И. Столярчук, А.А. Сучилин // Социально-экономические проблемы олимпийского спорта: матер. междунар. научно-практ. конф., ФГБОУ ВО «ВГАФК». – Волгоград, 15–16 ноября 2018 г. / Олимп. ком. России; Поволж. олимп. акад., Волгогр. гос. акад. физ. культуры. – Волгоград: Принт, 2018. – С. 22–27.
4. Ворожбитова А.Л. Гендер в спортивной деятельности: учеб. пособие / А.Л. Ворожбитова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 216 с.
5. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М: Просвещение, 2008. – 128 с.
6. Специальные подвижные игры в многолетней подготовке юных футболистов: учебно-методическое пособие / Н.И. Шагин. – М.: Спортивная книга, 2020. – 160 с.
7. Сучилин А.А. Подготовка олимпийского резерва в футболе: учебник /А.А. Сучилин; Олимп. ком. России; Поволж. олимп. акад. – Волгоград: Принт, 2017. – 236 с.
8. Сучилин А.А., Столярчук Л.И. Трансформация идеалов и гендерных отношений в олимпийском движении // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. Сер. «Педагогические науки». 2016. №1 (38). С. 220–230.
9. Сучилин А.А. Современная система предпрофессиональной подготовки футболисток / А.А. Сучилин, Л.И. Столярчук // Теория и практика физической культуры. 2018. №4. С. 104.

Бессолов Алик Тимофеевич – преподаватель кафедры теории и методики футбола Волгоградской государственной академии физической культуры, e-mail: alikh.besolov@mail.ru.

УДК 159.9

Е.В. Иоффе

Специфика полоролевого, гендерно-нейтрального и гендерного подходов в организации игровой деятельности детей

Аннотация. Полоролевой подход реализуется в дифференцированной по признаку пола социализации. Ориентируясь на эти принципы, воспитатели предлагают мальчикам и девочкам разные игры и игрушки с целью сформировать разные качества и навыки для реализации дополняющих друг друга гендерных ролей. В рамках гендерно-нейтрального подхода воспитатели стремятся оградить детей от воздействий гендерных стереотипов и для этого стараются освободить образовательную и игровую среду от связанных с полом коннотаций, используя гендерно-нейтральные обращения к детям и предлагая игры и игрушки, исключая деление по гендерному признаку. Для гендерного подхода характерна гендерно-чувствительная социализация, которая и учитывает различия между мальчиками и девочками, и создает равные условия для реализации личностного потенциала детей независимо от пола.

Анализ трансформаций образа куклы Барби позволяет проследить, как выпускающая ее компания Mattel экспериментировала с полоролевым, гендерно-нейтральным и гендерным подходом в создании своей основной игрушки. ►

E.V. Ioffe

SPECIFICITY OF SEX-ROLE, GENDER-NEUTRAL AND GENDER APPROACHES IN THE ORGANIZATION OF CHILDREN'S PLAY ACTIVITIES

Abstract. The sex-role approach is implemented in gender-differentiated socialization. Based on these principles, educators offer boys and girls different games and toys in order to develop different qualities and skills for fulfilling complementary gender roles. In frames of a gender-neutral approach, educators seek to protect children from gender stereotypes by striving to free the educational and play environment from gender-related connotations by using gender-neutral messages to children and offering gender-neutral games and toys. The gender approach is characterized by gender-sensitive socialization, which takes into account the differences between boys and girls, and creates equal conditions for the realization of the ►

Ключевые слова: Барби; гендерный подход; полоролевой подход; гендерно-нейтральные игрушки; гендерные стереотипы.

Введение

С момента рождения ребенок растет и формируется как личность под влиянием сети клише, диктующих ему или ей, какие характеристики, предпочтения и поведение должны быть у «хороших девочек» и «хороших мальчиков».

Основная часть

Разделение на миры мальчиков и девочек, или так называемая дифференцированная по признаку пола социализация, происходит с помощью разных приемов – например, цветовых ассоциаций. Даже на просьбу подобрать вам велосипед для ребенка первый вопрос, который вы услышите от продавца: «У вас мальчик или девочка?» Ему ведь важно определить, какого цвета товар он может предложить.

В соответствии с гендерными стереотипами одежда девочек должна быть красивой, мальчиков – удобной. Мальчики не должны плакать, девочки – спорить. Спортивная и игровая активность девочек должна помочь им стать хозяйственными и научиться ухаживать за внешностью, мальчикам – научиться достигать цели и побеждать.

В детских садах девочки чаще играют с куклами, помогают взрослым, любят играть в семью, рисовать и участвовать в музыкальных занятиях. Мальчики проявляют больше активности: бегают, лазают, играют с машинками, что-то строят [3].

Игровое пространство детских садов, администрация которых придерживается полоролевого подхода, может быть поделено на зоны «для мальчиков» и «для девочек». При этом, как правило, конструкторы и игрушки для моделирования оказываются в «пространстве мальчиков», а кухонные принадлежности – в «пространстве девочек».

Многочисленные исследования конца XX века зафиксировали различия между видами игр и игрушек мальчиков и девочек. Они продемонстрировали, что игрушки для мальчиков предоставляют больше возможностей взаимодействовать с предметным миром, стимулируют поисковую активность и в большей степени позволяют проявить изобретательность, чем игрушки для девочек. Игрушки для девочек, как правило, задают такой формат игры, при котором девочки подражают окружающим, больше времени находятся в непосредственной близости от своих воспитателей и значительно меньше вовлечены в исследовательскую и созидательную активность [2].

Придерживаясь идей полоролевого подхода, педагоги подчеркивают различия и поощряют соответствующее гендерным стереотипам поведение детей, таким образом навязывая и превращая его в обязательное. Такие действия со стороны педагога подавляют развитие у детей качеств личности, свойственных их индивидуальности, но противоречащих стереотипным эталонам мужественности и женственности. Например, мальчики должны сдерживать свою эмоциональность, чувствительность, деликатность, а у девочек не поощряется демонстрация силы, ловкости и стремления к успеху [3].

personal potential of children, regardless of gender. The analysis of Barbie doll's image transformations allows to trace how its company, Mattel, experimented with sex-role, gender-neutral and gender approaches in creating its main toy.

Keywords:

Barbie; gender approach; sex-role approach; gender-neutral toys; gender stereotypes.

Современная гендерная педагогика в европейских странах ориентирует воспитателей не применять дифференцирующие по полу практики в организации игр и занятий воспитанников. Напротив, в развивающие программы включаются занятия, которые формируют общий для мальчиков и девочек опыт участия:

- в играх с куклой-младенцем для формирования родительских установок,
- в тренингах лидерского потенциала,
- в театральных постановках с большим числом героев с разными характерами и способностями.

Этот опыт служит основой развития эгалитарных установок и готовности к взаимозаменяемости мальчиков и девочек как в профессиональных, так и в семейных ролях.

Основная цель гендерной педагогики сводится к тому, чтобы обеспечить всем детям независимо от пола равные возможности в жизни путем борьбы с ограничивающими гендерными стереотипами и социально предписанными ролями. Эти идеи нашли признание в ряде европейских стран и широко распространены в Швеции. В шведских образовательных учреждениях внимательно относятся к гендерному контексту воспитательной среды, стремятся исключить гендерные стереотипы из общения с детьми и из содержания образования [5].

В 2011 году в Швеции даже появились гендерно-нейтральные дошкольные учреждения, в которых к детям стараются обращаться без указания на половую принадлежность, стараясь воспитывать их не полотицированными. В этих детских садах дети играют с гендерно-нейтральными куклами и читают специально подобранные книжки, в которых не поддерживаются укоренившиеся стереотипы о мужчинах и женщинах [4].

Однако идеи и стратегии гендерной педагогики вдумчиво внедряются в работу детских садов и начальной школы. Например, использование идей противоположного пола – гендерно-нейтрального подхода, которые реализуются в экспериментальных детских садах Швеции, находит поддержку не у всех. Нивелирование значения пола и исключение гендерных признаков в обращении к детям так же, как и полоролевой подход, ограничивают ребенка в формировании компетенций и поведения, учитывающих сходства и различия полов.

Четкие ориентиры воспитания не полотицированных детей были сформулированы Сандрой Бем. Считая, что полотицированные личности

прибегают к гендерным схемам постоянно и поэтому ограничены в восприятии мира и оценке себя гендерными стереотипами, Бем разработала рекомендации по воспитанию гендерно несхематизированного ребенка [1].

Бем считает, что ребенок должен знать, что истинные различия между полами связаны с особенностями женской и мужской анатомии, а не с внешними атрибутами, такими как одежда, прическа или аксессуары. Поэтому детей необходимо довольно рано обучать биологическим определениям пола [1]. Для этого еще в детском саду можно использовать кукол-младенцев с анатомическими признаками мужского и женского пола, разборные муляжи организма человека, атлас человеческого тела. При этом важно отказаться от дисциплинирования детей через указание на их половую принадлежность («Что ты слезы развел? Ты же пацан, а не девчонка!»; «Ты же девочка, как можно быть такой неопрятной и шумной!» и т.п.).

Вторая стратегия воспитания гендерно несхематизированных детей, по Бем, связана с предоставлением доступной для их понимания альтернативной информации о поле. Обсуждая поведение людей, необходимо делать акцент не на половых, а на индивидуальных различиях (например, в футбол любят играть не только мальчики, но и некоторые девочки, как твоя подруга Маша, а твой брат Павел и дядя Петя не любят футбол, а предпочитают играть в шахматы); приводить больше примеров существующего в мире культурного разнообразия различных мнений, норм и оценок, в том числе связанных с полом (готовить могут и мама, и папа; шотландский мужской костюм включает юбку-килт) [1].

Реализация идей гендерного подхода связана с преодолением тех стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка. Фокус внимания в воспитании должен быть на том, чтобы поведение детей разного пола зависело от их личных склонностей, а не от патриархальных (иначе консервативных) представлений воспитателей о нормах мужественности и женственности, которые уже не отвечают реалиям современной жизни. Однако это не достигается исключением из детского опыта знаний о различиях полов и существующих в обществе ожиданиях относительно мужского и женского поведения. Напротив, акцент важно делать на том, что мы разные, но равные.

Изложенная теория может быть проиллюстрирована анализом того, как один из крупнейших производителей игрушек – компания Mattel, вы-

пускающая с 1959 года куклу Барби, – старается чутко откликаться на тенденции в гендерной педагогике.

Эта кукла с модельной внешностью, которой уже больше 60 лет, произвела революцию в гендерной социализации девочек. Она не только заменила однотипные игры с куклой-младенцем и переодеванием бумажной куклы, но и стала ролевой моделью для девочек всего мира. Девочки получили возможность фантазировать о своем будущем, примеряя не только роли матери и домохозяйки, но и роли стюардессы, спортсменки, продавщицы, которые предлагали им производители Барби.

Разрабатывая образы Барби, компания Mattel всегда отслеживала все изменения и настроения, преобладающие в обществе, иногда опережая их. Например, после полета в космос Валентины Терешковой появилась «Барби-космонавт». Это произошло почти на 20 лет раньше того, как в космос отправилась первая женщина из США. В начале 90-х появилась «Барби-кандидат в президенты». Это случилось задолго до того, как Хиллари Клинтон стала кандидатом в президенты.

Став социальным явлением, кукла Барби регулярно подвергалась критике. Ее критиковали за то, что она формирует стереотип красоты, связанный с худобой, что провоцирует у девочек анорексию и булимию. Из-за этих обвинений компания Mattel пошла на то, чтобы увеличить Барби талию.

В 1992 году в продаже появились «говорящие Барби», в лексиконе которых были следующие фразы: ««Я люблю шопинг!» «Давай устроим вечеринку!» и «Математика – это трудно!». Борцы за права женщин моментально отреагировали обвинениями в том, что таким образом производители навязывают девочкам стереотип «наивной блондинки», неспособной к получению образования и фиксированной на покупках.

В компании Mattel заявили, что их куклы не будут ограничены гендерными стереотипами. Более того, следуя идеям позитивного влияния инклюзивности, в компании решили создать серию кукол, не ограниченных гендерными рамками. Так, в 2019 году была выпущена линейка гендерно-нейтральных кукол. Коллекция называлась «Созидаемый мир». В отличие от предыдущих версий в данном случае Барби была лишена половых ограничений. Для каж-

дой куклы можно было подобрать свою прическу, одежду и аксессуары – как женские, так и мужские.

Позже представители Mattel давали пояснения, что компания выпускает Барби с различным типом фигуры и цветом кожи, но все куклы являются гендерно-идентифицируемыми, а линейка «Созидаемый мир» не имеет отношения к Барби и является самостоятельным брендом компании.

Наиболее удачным с точки зрения замысла борьбы с гендерными стереотипами оказался выпуск серии «Вдохновляющие женщины». Известные во всем мире женщины стали прототипами кукол Барби. Среди них были Амелия Эрхарт – известная писательница и первая женщина-пилот, перелетевшая Атлантический океан, художница Фрида Кало, физик и математик Кэтрин Джонсон, чемпионка Олимпийских игр Хлоя Ким, режиссер Пэтти Дженкинс. Новые куклы были призваны стать ролевыми моделями для девочек.

Барби для девочек – идеал взрослой девушки, женщины. Играя с куклами, олицетворяющими успешных женщин, девочки могут как бы примерить их судьбу и быть смелее в своих мечтах.

В условиях развития информационного общества, расширения возможностей социальной и профессиональной самореализации женщин, преобладания би-карьерной семьи игры и игрушки должны демонстрировать культурное разнообразие ролей и образов мужчин и женщин, а также ориентировать их на взаимозаменяемость и партнерство во всех сферах жизни.

В последнее время трансформации образа Барби служат примером гендерно-чувствительного подхода к разработке игрушки.

Заключение

В заключение можно отметить, что ориентация на полоролевой подход в организации игровой деятельности детей усиливает типизацию по полу и ограничивает самореализацию детей рамками предписанной гендерной роли. Гендерно-нейтральный подход лишает детей необходимых знаний о существующих в культуре гендерных нормах и ожиданиях и, соответственно, ограничивает формирование гендерной компетентности ребенка. Гендерный подход в организации игрового пространства ориентирует на формирование у детей эгалитарных установок и опыта взаимозаменяемости при исполнении различных социальных ролей.

Список литературы

1. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004.
2. Блок Д.Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., Питер, 2000. С. 168–207.
3. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / под общ. ред. О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2017.
4. Гендерно-нейтральные учреждения Швеции // URL: <https://fjord.su/article/genderno-neytralnye-uchrezhdeniya-shvecii.html> (дата обращения: 20.09.2021).
5. Штылева Л.В. Особенности гендерной социализации молодого поколения в России и за рубежом // Социальная педагогика в России. 2019. №5. С. 14–27.

Иоффе Елена Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека РГПУ им. А.И. Герцена, доцент кафедры психотерапии, медицинской психологии и сексологии СЗГМУ им. И.И. Мечникова, e-mail: elenaioffe@yandex.ru.

УДК 159.99

О.И. Ключко

Современные тренды в изучении гендерной специфики игровой деятельности

Аннотация. В статье раскрываются основные направления исследования гендерной специфики игровой деятельности как социокультурных особенностей мальчиков и девочек, систематизируются выявленные гендерные различия игры и игровых предпочтений детей. Фиксируются изменения в гендерной сегрегации детей в условиях игровой деятельности; подчеркивается влияние роли взрослых – родителей и педагогов – на данное явление. Акцентируются возможности игры как инструмента гендерной социализации и средства формирования гендерной идентичности.

Ключевые слова: гендерная специфика игры; игровые предпочтения мальчиков и девочек; гендерная сегрегация.

Введение

Вопросы, связанные с изучением гендерного своеобразия игровой деятельности дошкольников, игровых предпочтений в зависимости от пола представлены в отечественной психологии ограниченно. Гендерный подход, изучающий социокультурные аспекты половой принадлежности, в детской психологии и психологии игры представлен в исследованиях гендерной специфики игры в трех основных направлениях:

- изучение гендерных различий в игровой деятельности и игровых предпочтений мальчиков и девочек;
- исследование явления гендерной сегрегации в разных играх и причин, на нее влияющих; ►

O. I. Klyuchko

MODERN TRENDS IN STUDYING GENDER SPECIFIC GAME ACTIVITIES

Abstract.

The article reveals the main directions of research on the gender specificity of play activity as the socio-cultural characteristics of boys and girls, systematizes the identified gender differences in play and games preferences of children. Changes in the gender segregation of children in the context of play are recorded; emphasized is the influence of the role of adults – parents and teachers – on this phenomenon. The possibilities of play as a tool for gender socialization and a means of forming gender identity are emphasized.

Keywords: gender specificity of the game; game preferences of boys and girls; gender segregation.

- изучение игры как инструмента гендерной социализации и средства формирования гендерной идентичности.

Основная часть

Попытаемся представить основные тренды в данных направлениях. Многочисленные исследования прошлого века по изучению игровой деятельности детей (обзоры Ш. Берн, Т.В. Бендас, Е.П. Ильина, Э. Маккоби) наиболее значимыми гендерными различиями игровой деятельности называют следующие:

- девочки – сензитивны к эмоциональному фону; стремятся к общению и совместной игре в паре или небольшой группе; предпочитают образные игрушки; стремятся обустроить локальное пространство для игры и выстроить в игре отношения, правила, роли, сюжеты игр, в игре избегают физического контакта и почти не проявляют сильные эмоции, используют во время игры сочувственные и вопросительные высказывания;
- мальчики – стремятся к освоению предметно-пространственной среды; предпочитают игрушки для манипуляций и игры в одиночку или в большой группе, в которой хорошо кооперируются и выстраивают иерархию; им необходимо много пространства; в игре ориентируются на активные действия и результаты, любят соревнования, для них характерна высокая двигательная активность и частые физические контакты – борьба, толкания, проявление выраженных эмоций, в игре используют повелительное наклонение в высказываниях; чаще и дольше играют в компьютерные игры [1; 2].

Исторически разные роли мужчин и женщин в общественной жизни и разделение труда повлияли на содержание игр и типичные игрушки для девочек и мальчиков. В 1990-е годы С. Миллер одной из первых исследовала гендерную маркировку детских игрушек: из 50 исследуемых игрушек 41 была определена как игрушка, предназначенная только для мальчиков или только для девочек. Оказалось, что уровень стереотипии возрастает с возрастом ребенка, родители обычно более позитивно реагируют, когда их дети играют в игрушки, соответствующие их полу [12]. Например, игры мальчиков в куклы, а девочек – в машинки и оружие часто не одобряются родителями и педагогами и в настоящее время.

Мировой классик гендерных исследований Э. Маккоби в своей книге «Два пола: растем по-

рознь, живем вместе» отмечает, что игровые интересы девочек шире, чем у мальчиков: они интересуются не только «своими», но и «мальчишечьими» игрушками и играми, мальчики же предпочитают преимущественно «мужские» игрушки и игры, – и указывает важнейший фактор, под влиянием которого формируются подобные предпочтения, социальные представления и реакции родителей: «...когда отец видел, что его сын занят фемининными занятиями, он в 5 раз сильнее проявлял негативную реакцию, чем в тех случаях, когда видел, что дочь играет с маскулинными игрушками. Матери же наоборот, были менее негативны, чем отцы, к кросс-половому поведению мальчика и одинаково реагировали на то, что дочь или сын ведут себя “не соответственно их полу”» [6]. Вероятно, этот факт объясняется более строгими гендерными нормами для мальчиков, а также тем, что женские роли за последние полвека изменились гораздо больше, чем мужские.

Исследователи городского университета Лондона в 2015–2016 годах обнаружили стереотипные предпочтения в игрушках у мальчиков и девочек уже с 9 месяцев жизни. Это свидетельствует о том, что различия в предпочтениях в игрушках по признаку пола появляются на самых ранних этапах развития, что, возможно, имеет под собой нейропсихологические основания. Причем как мальчики, так и девочки демонстрируют тенденцию к увеличению предпочтения с возрастом стереотипных игрушек [14]. Эту же тенденцию подтверждают социологические и маркетинговые исследования, демонстрирующие, что взрослые покупают больше игрушек, типичных для пола ребенка. Разделение детских игрушек по гендерному признаку широко используют производители и маркетологи, в сайтах интернет-магазинов пол ребенка является основным критерием для поиска наряду с возрастом и группой игрушек. Игрушки маркируются цветом: девочкам предлагаются коробки и предметы, выполненные в пастельных тонах, чаще в розовом, с изображением на упаковке ребенка конкретного пола, надписями «Для мальчиков», «Для девочек».

Например, один из крупнейших сайтов интернет-магазинов игрушек TOY.RU так описывает предлагаемый ассортимент для мальчиков: «Традиционные игрушки для мальчиков – это конструкторы, игрушечные автомобили и, конечно же, разнообразные виды оружия!» (<https://www.toy.ru/catalog/boy>).

Описание ассортимента для девочек начинается с посылы, что игрушка для девочки должна быть не только красивой и полезной, но и обязательно модной: «Традиционными игрушками для девочек являются, конечно же, куклы! ... С помощью игр с куклами девочки учатся моделировать различные жизненные ситуации, проявлять заботу о малышах и приобретают другие полезные навыки, которые пригодятся им во взрослой жизни...» (<https://www.toy.ru/catalog/girl/>).

Таким образом, игрушки для девочек транслируют им необходимость заботы о ребенке (куклы и многочисленные принадлежности для них), адресуют им домашние дела и рукоделие (мебель, кухонные плиты, посуда, наборы для шитья и т.п.), подчеркивают важность ухода за собой (например, игрушечная косметика, парикмахерская, украшения), чтобы, как следствие, быть женственными, нарядными, модными, аккуратными, утонченными, красивыми. Игрушки для мальчиков связаны с транспортом и строительством (машины, различные конструкторы, кубики) или активной деятельностью (техника, спортивный инвентарь, оружие и т.п.), чтобы, как следствие, быть умными, сильными, самостоятельными.

Однако важно не просто констатировать факт гендерной дифференциации игр и игрушек, а понять и оценить психологические и социокультурные последствия, закрепляющие социальное неравенство в обществе. Как отмечает Ш. Берн, «игрушки и игры помогают девочкам практиковаться в тех видах деятельности, которые касаются подготовки к материнству и ведению домашнего хозяйства, развивают умение общаться и навыки сотрудничества. Совсем иначе дело обстоит у мальчиков: игрушки и игры побуждают их к изобретательству, преобразованию окружающего мира, помогают развить навыки, которые позже лягут в основу пространственных и математических способностей, поощряют независимое, соревновательное и лидерское поведение» [2, с.46].

Однако мы видим, что данные качества являются универсальными и важными как для девочек, так и для мальчиков, следовательно, перед педагогами стоит задача расширения игровых предпочтений детей и организации совместной игровой деятельности в гетерогенных по полу группах. Производители игрушек уловили этот тренд и в последние годы значительно разнообразили гендерную маркировку игрушек, многие группы игрушек представляя как универсальные

– игровые наборы для творчества, конструкторы, игрушки-бренды и прочие.

Хорошо изучен феномен гендерной сегрегации, т. е. разделения детей в общении и игре по половому признаку, причем Т.В. Бендас указывает, что дети больше стремятся разделиться в тех странах и культурах, где наблюдается гендерное неравенство, т. е. там, где статус мужчины явно выше, чем статус женщины. Если взрослые организуют общение детей так, чтобы мальчики и девочки взаимодействовали друг с другом, то сегрегация может быть скрытой или вообще незаметной. Она проявляется наиболее ярко там, где дети предоставлены себе – в свободных детских играх. По мере взросления дети все чаще начинают играть без взрослых, и половая сегрегация усиливается. Для игры дети образуют и однополые, и смешанные группы, но в возрасте 4,5 лет соотношение первых и последних группировок составляет 3:1, а 6,5 лет – уже 11:1 [1]. Сходные результаты в России получила Т.А. Репина в 80-е годы XX века, наши наблюдения показывают, что данный феномен проявляется и в настоящее время, однако уже в соотношении 6:1 у старших дошкольников [9].

Эрика С. Вайсграм и Лиза М. Динелла (США) в исследовании 2017–2018 годов начинают с важных вопросов о том, действительно ли мальчики и девочки любят разные игрушки; какие социальные, когнитивные и биологические факторы влияют на дизайн и маркетинг игрушек, ориентированных на пол, а также на интерес детей к таким игрушкам; каковы долгосрочные последствия гендерной игры с игрушками для развития детей и более поздних взрослых ролей? И приходят к выводу о том, что игра с преимущественно полотипизированными игрушками укрепляет гендерные стереотипы и сдерживает более поздние социальные роли детей, ограничивая спектр их поведения и снижая адаптивность [10].

К близким выводам приходят исследователи (Н.Ю. Ерофеева, Л.И. Столярчук, K.S. Madej, B. K. Todd и другие), отмечая, что как в предметных, сюжетных, так и в компьютерных играх гендерная дифференциация сохраняется, ориентируя мальчиков на исследование, победу и агрессию, а девочек на потребительское поведение (покупки, переодевалки и пр.), общение, проявление заботы [5; 11; 13].

Именно поэтому современные специалисты считают, что дошкольникам обоих полов нужно предоставить возможность играть вместе в одни и те же игры и игрушки. При проектировании

игровой среды в условиях образовательной организации не следует проводить четкую грань между зонами для игрушек мальчиков и девочек и строго дифференцировать пространство для игры [8].

Так, в раннем и дошкольном возрасте кукла – одна из самых часто рекомендуемых и любимых игрушек как у девочек, так и у мальчиков. В игре с куклой осваиваются действия и отношения, направленные в реальной жизни на самого ребенка: проявление заботы, кормление, купание, укачивание, беседа и др. Поэтому, начиная с младенческого возраста, и мальчикам, и девочкам необходимы разнообразные куклы как средство развития социального и эмоционального интеллекта, помогающее познавать природу человека. С этой точки зрения игра мальчика в куклы способствует формированию потенциального чувства отцовства, заботы, ответственности, что никак не может мальчика сделать женственным, как часто опасаются родители под влиянием гомофобии.

Как педагоги-практики, так и исследователи отмечают значительное снижение вовлеченности современных детей в домашние и семейные дела, к тому же помощь по дому ранее традиционно считалась обязанностью девочек. Заложить необходимые качества трудолюбия, помочь освоить навыки самообслуживания и будущие домашние обязанности мальчикам и девочкам в возрасте 2–4 лет смогут бытовые игрушки (кастрюли, чашки, ложки, орудия труда, утюги и пр.), игрушечная мебель, сюжеты из жизни семьи.

В последние годы появилось значительное число высокотехнологичных игрушек, от роботов и радиоуправляемых машин до игровых планшетов, и до недавнего времени считалось, что они могут быть интересны преимущественно мальчикам. Однако во всем мире реализуются проекты по привлечению девочек к STEM-образованию (science, technology, engineering, mathematics – наука, технология, инженерия, математика). Известно, что технические игрушки в дошкольном и младшем школьном возрасте способствуют развитию у ребенка способностей к конструированию и исследовательской деятельности, совершенствованию мелкой и крупной моторики, координации движений, пространственной ориентировки, вероятно, в том числе и поэтому данные способности больше развиты у мальчиков. Позитивно, что в указанную аббревиатуру все чаще добавляют букву А (arts), получая STEAM, что означает дополнение и уравновешивание

естественно-технических трендов разными видами искусств, например, в виде универсальных наборов для творчества: лепка, медиа, живопись, театр, музыка. Таким образом, происходит выравнивание дефицитов психического развития: у мальчиков стимулируется развитие эмоционального интеллекта, а у девочек – математические и исследовательские способности.

Большое количество вопросов у родителей и педагогов возникает в отношении военных игрушек: бластеров, автоматов, пистолетов, мечей и т.д. Чаще всего интерес мальчишек (а в последнее время под влиянием анимации – и девочек) к игрушечному оружию объясняется тем, что оружие сопровождало человека с древних времен и является атрибутом героя, защитника. Но важно понимать, что главное в этом вопросе не столько, с чем играть, а как именно это делать. Излишний натурализм и детализация могут превратить игрушку в орудие агрессии, что делает антигуманным и невозможным их использование детьми [7].

Следует отметить, что гендерные исследования являются в значительной мере ценностно нагруженной сферой, педагоги, осознанно или бессознательно, проецируют в образовательной деятельности свои гендерные представления и идеалы. Как следствие, многие гендерные различия в игровых предпочтениях, сюжетах, игровом поведении и общении, обнаруженные исследователями в 70–90-е годы прошлого века, стали рассматриваться как «нормативные», т. е. присущие всем детям, независимо от этнокультурного своеобразия и современных тенденций, несмотря на значительное снижение в обществе, семейной и профессиональной сферах гендерной асимметрии. В данных условиях психолого-педагогическая экспертиза игрушки должна обязательно учитывать транслируемые игрушкой образы, ценности, идеалы.

Заключение

Таким образом, современные тренды в изучении гендерной специфики игровой деятельности проявляются не столько в фиксации гендерных различий игры, сколько в поиске возможностей и средств расширения игровых предпочтений мальчиков и девочек, моделирования обобщенного игрового пространства, пространства, выбора партнера для игр. Современные эксперты дошкольного образования рекомендуют снижать гендерную асимметрию в проектировании образовательной среды. Педагогам и родителям не-

обходимо обратить внимание на то, чтобы игры были разнообразными, а детская игра, а также игрушки и зоны для игры не были строго маркированы по половому признаку, поскольку в современном мире важно уметь общаться и взаимодействовать с представителями как своего, так и противоположного пола, строить с ними партнерские отношения.

Список литературы

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 302 с.
3. Будже Т.А., Докукина О.С., Никитина Т.А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО. – М.: Московский центр качества образования, 2014. – 160 с.
4. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум / под общ.ред. О.И. Ключко. – М.: Юрайт, 2021. – 404 с. URL: <https://urait.ru/book/gendernaya-psihologiya-i-pedagogika-470475> (дата обращения: 20.07.2021).
5. Ерофеева Н.Ю. Гендерные трансформации в процессах геймификации и игрофикации // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник материалов тематической секции Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса», 5 апр. 2018 г. / под науч. ред. О. И. Ключко, А.А.Чекалиной. – СПб.: НИЦ-АРЦ, 2018. – С. 48–54.
6. Маккоби Э. Два пола: растем порознь, живем вместе / пер.с англ. // Пер. с англ. А.Бородиной и В.Успенской. Тверь, 2002. [Электронный ресурс] URL: http://read.newlibrary.ru/read/makkobi_yeleanor/page0/dva_pola_rastem_porozn_zhivem_vmeste.html (дата обращения 10.08.2021).
7. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки: учебное пособие / Ю.А. Акимова, С.Н. Вачкова, О.И. Ключко, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цаплина. – М.: МГПУ, 2016. – 112 с.
8. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста : учебник / под науч. ред. А. И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. [Электронный ресурс] URL: <https://urait.ru/bcode/447961> (дата обращения: 01.09.2021).
9. Урбан О.А. Игровые предпочтения мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста// Спирина Е.В., Урбан О.А., Шереметьева С.В. // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник статей под ред. О.И.Ключко. – СПб.: НИЦ-АРТ, 2020. – С. 202–208. [Электронный ресурс] URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44216103> (дата обращения 21.09.2021).
10. Gender Typing of Children's Toys: How Early Play Experiences Impact Development / Edited by Erica S. Weisgram and Lisa M. Dinella. – American Psychological Association, 2018. – 321 p.
11. Madej K.S. (2018) Children's Games, from Turtle to Squirtle. In: Lee N. (eds) Encyclopedia of Computer Graphics and Games. Springer, Cham DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-08234-9_103-2
12. Miller C.L. Qualitative differences among gender-stereotyped toys: Implications for cognitive and social development in girls and boys. Sex Roles (1987) Vol. 9-10. Pp 473–487. <https://doi.org/10.1007/BF00292482>.
13. Todd B. K., Barry J. A., Thommessen S. (2016) Preferences for «Gender-typed» Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32 Months. Infant and Child Development. Volume 26, Issue3. <https://doi.org/10.1002/icd.1986>

Ключко Ольга Ивановна – доктор философских наук, профессор департамента психологии Института педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет, e-mail: Klyuchko_mgpu.ru.

УДК 371

Л.И. Столярчук

Игры современных школьников дома и в школе: гендерный аспект

Аннотация. Статья посвящена играм современных школьников дома и в школе, претерпевающим гендерные трансформации, обусловленные изменениями глобального мира в XXI столетии. Новая реальность потребовала смены правил гендерной игры – от идеи маскулинного доминирования к примирению «мужского» и «женского», диалогу на равных в современных играх и взаимоотношениях мальчиков и девочек школьного возраста. Смыслоопределяющей ценностью в игровой культуре современных школьников становится идея гендерного равенства как методологическая основа данного исследования (С. Бэм, Э. Гидденс, И.С. Клецина, И.С. Кон, О.И. Ключко и др.), мировоззренческая позиция, пришедшая на смену дифференциации игр по признаку пола. Сотрудниками Центра гендерных исследований в образовании при ВОЦ РАО Волгоградского государственного социально-педагогического университета был разработан проект совместно со студентами и школьниками. С учетом того, что любимыми игрушками современных мальчиков и девочек дома и в школе стали девайсы (телефоны, планшеты, компьютеры и др.), различные компьютерные игры, было организовано интерактивное гендерное взаимодействие посредством игр, которые помогали детям начальной школы, подросткам и старшеклассникам общаться в социальных сетях и развиваться в ходе «живого общения», строить жизненные перспективы, не ограниченные гендерными стереотипами.

Ключевые слова: игры; современные школьники; гендерный аспект.

L.I. Stolyarchuk

GAMES OF MODERN SCHOOLCHILDREN AT HOME AND AT SCHOOL: GENDER ASPECT

Abstract. The article is devoted to the games of modern schoolchildren at home and at school, undergoing gender transformations caused by changes in the global world in the XXI century. The new reality demanded a change in the rules of the gender game from the idea of masculine dominance to the reconciliation of "male" and "female", dialogue on equal terms in modern games and the relationship of boys and girls of school age. The idea of gender equality as the methodological basis of this study (S. Bem, E. Giddens, I.S. Kletsina, I.S. Kon, O.I. Klyuchko, etc.), the ideological position that replaced the differentiation of games based on gender, becomes the defining value in the gaming culture of modern schoolchildren. The staff of the Center for Gender Studies in Education at the Volgograd State Socio-Pedagogical University developed a project together with ►

Введение

В игровой культуре современных школьников сегодня происходят гендерные трансформации, обусловленные гендерными изменениями в глобальном мире, ориентированными на либерально-демократические ценности в различных сферах жизни. Глобализация изменила вектор смыслового заряда, привела к эгалитарной гендерной парадигме (С. Бэм, Э. Гидденс, О.И. Ключко и др.), подтвердившей несостоятельность идеи мужского доминирования (З. Фрейд, В.А. Геодакян, Е.П. Ильин и др.).

Новая реальность потребовала смены правил во всемирной гендерной игре, новых социальных перспектив на основе примирения «мужского» и «женского».

Основная часть

Интерес исследователей к игровой культуре и игре был велик на протяжении веков. В понимании Платона игра является серьезным делом: «Божество по своей природе достойно всевозможной блаженной заботы, человек же... какая-то выдуманная игрушка Бога, и, по существу, это стало наилучшим его назначением. Этому-то и надо следовать; каждый мужчина и каждая женщина пусть проводят свою жизнь, играя в прекраснейшие игры... надо жить играя. Что же это за игра? Жертвоприношения, песни, пляски, чтобы уметь снискать себе милость богов, а врагов отразить и победить в битвах» [4, с. 42–43]. Кант противопоставил игру делу, подчеркивая «удовольствие самого процесса игры», в то время как «в деле – сам результат» [2, с. 315].

Многообразие толкований игры связано с вопросом: для чего она совершается? Каково ее внешнее предназначение, но и внутреннее значение для играющих? Сущность игры Й. Хейзинга увидел в реализации полезной «функции разрядки избыточной энергии, отдыха после напряжения сил, приготовления к испытаниям жизни и компенсации несбывшихся желаний... Игру, с ее напряжением, с ее радостью, с ее шуткой и забавой (grap)...» [8, с. 11–12].

Игровую культуру современные исследователи рассматривают как один «из способов человеческой деятельности» [1, с. 10], «смыслоопределяющих ценностей в социокультурном пространстве современности» [1, с. 12]. Смыслоопределяющей ценностью в игровой культуре современных школьников становится идея гендерного равенства как методологическая основа данного исследования (С. Бэм, Э. Гидденс, И.С. Клецина, И.С. Кон, О.И. Ключко и др.).

Центром гендерных исследований в образовании при ВНОЦ РАО Волгоградского государственного социально-педагогического университета в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования города Волгограда и Волгоградской области в 2018–2021 годах были проведены опросы (по анкете «Мои любимые игры», онлайн-опросы «Я обычно играю дома...», «Я играю в школе...»). Анализ полученных данных не показал существенных различий между интересами игр девочек и мальчиков. Результаты, проанализированные с позиций гендерного подхода, подтвердили сведения других исследователей (О.И. Ключко и др.), что в представлениях современной обучающейся молодежи происходят гендерные трансформации: «расширение диапазона гендерных ролей и амбивалентность психологических качеств. Молодежь мегаполиса продемонстрировала тенденцию сдвига к эгалитарным отношениям, однако респонден-

students and schoolchildren. Considering that devices (phones, tablets, computers, etc.) and various computer games became the favorite toys of modern boys and girls at home and at school, interactive gender interaction was organized through games that helped elementary school children, teenagers and high school students to communicate on social networks and develop during "live communication", build life prospects not limited by gender stereotypes.

Keywords:

games; modern schoolchildren; gender aspect.

ты провинциальных городов... пока апеллируют к традиционным гендерным нормам» [3, с. 65]. Происходящие гендерные трансформации в обществе, влияющие на выбор игр, тем не менее недостаточно осознаются обучающимися: только 10 % опрошенных определили гендерный подход как «путь освобождения от гендерных стереотипов с помощью образования», обратили внимание на то, что игры, не ограниченные традиционными гендерными предрассудками, открывают новые возможности «состояться в профессиях» девушкам и юношам [5, с. 170].

Были выявлены гендерные трансформации в игровой культуре современных школьников по сравнению с прошлыми десятилетиями:

- бинарные оппозиции в играх девочек и мальчиков (отдельно игры – для девочек: куклы, классики, «секретки» – и отдельно игры для мальчиков: футбол, борьба и др., поскольку для мальчишек «был позор играть, дружить с девчонками»; не одобрялись совместные игры. Девочку, бегающую вместе с мальчиками, считали неженственной, ругали за вызывающее поведение. Мальчики же, боясь усмешек со стороны товарищей, также не связывались с девочками, не вступали в их игры [7]) сегодня уступают место гендерной плюральности (совместным играм);
- меняющиеся правила гендерной игры обусловлены переходом от идеи маскулинного доминирования к диалогу на равных в современных играх и взаимоотношениях мальчиков и девочек;
- изменение смысловых конструкций гендерной игры, ведущей к изменению гендерной идентичности – от традиционных духовных и культурных ценностей (культурные альтернативы полосообразных действий, складывающиеся исторически и охраняемые традицией) к универсальной гендерной идентичности, зависящей не от половой принадлежности, а от индивидуальных особенностей, интересов и способностей школьников;
- любимыми игрушками современных мальчиков и девочек дома и в школе стали девайсы (телефоны, планшеты, компьютеры и др.), вовлекающие их в увлекательный виртуальный информационный мир посредством сети Интернет и различных компьютерных игр («Стратегии», «Гонки», «Казуальные игры», «Симуляторы», «Аркады», а также развивающие игры).

Учитывая полученные данные, Центром гендерных исследований в образовании (ЦГИ) при ВОЦ РАО ВГСПУ был разработан Проект по формированию игровой культуры современных школьников для реализации в образовательных учреждениях и учреждениях дополнительного образования города Волгограда и Волгоградской области.

Цель проекта – самоформирование и взаимоформирование игровой культуры школьников на основе гендерного подхода. Задачи проекта – организация совместных игр с девочками и мальчиками (младшего, подросткового и старшего школьного возраста), направленных на развитие эмпатии, доброжелательности, взаимопомощи, взаимоподдержки, уважительных отношений, навыков сотрудничества, бесконфликтного поведения на основе принципа гендерного равенства.

Сотрудники ЦГИ совместно со студентами и школьниками организовывали интерактивное гендерное взаимодействие посредством игр, которые школьникам были интересны, способствовали их развитию и эгалитарным взаимоотношениям, например, младшие школьники целенаправленно привлекались к играм и конкурсам (<http://www.mir-konkursov.ru/>, <http://www.pomochnik-vsem.ru/>) и др., чтобы, играя и общаясь в социальных сетях с помощью девайсов, мальчики и девочки развивались, пробовали свои силы в интеллектуальных, спортивных, художественно-эстетических играх, не ограничивая гендерными стереотипами свои интересы. Это были, в частности :

- игра «В лесной школе», раскрывающая идею том, что половые различия не являются основанием для гендерной дискриминации (как лесных жителей, так и школьников);
- игра «Семья» (онлайн), проводившаяся с помощью предварительного видеопросмотра ситуаций из семейной жизни с последующим заданием ответить на вопросы мальчикам и девочкам: «Чем я могу быть полезным/ной дома, чтоб не создавать конфликтные ситуации?» и др.

С подростками проводились:

- игры «Давайте говорить друг другу комплименты», с предварительным просмотром видеороликов по гендерной тематике и групповыми обсуждениями через мессенджеры (WhatsApp, Skype, Zoom), направленные на диалог во взаимоотношениях мальчиков и девочек на равных;

- баттлы (в стиле рэп или других музыкальных стилях) «Перетанцуй меня», «Кто лучший кулинар?», задание «Закончи рисунок», «Киностудия», в которых побеждает дружба на основе взаимоуважения, признания индивидуальности каждого, смягчающие гендерные стереотипы в общении.

В детских оздоровительных лагерях Волгоградской области «Лазурный», «Рассвет», «Орленок», «Солнечный» и др., которые в период летнего отдыха становятся вторым «родным домом» для детей, под руководством сотрудников ЦГИ студенты, в качестве вожатых в период их педагогических практик, организовывали игры (для младших школьников и подростков) на свежем воздухе («Падающая башня», «Охота за сокровищами», «Меткий бросок», «Перетягивание каната», «Ледяные богатства», «Дартс с воздушными шарами», «Напольные игры», «Игры со светом», «Гори, гори ясно» и др.), которые нравились девочкам, или мальчикам, или тем и другим (по результатам предварительного опроса).

Целенаправленная подготовка студентов к разработке игр в оздоровительных лагерях позволяла им стать вожатыми: «организовывать в период вожатских практик досуг детей утром, днем и вечером... Благодаря знакомству с технологиями организации игр на время «превращались в детей», проигрывая события, происходящие на протяжении всего дня в лагере» [6, с.17]. Это позволяло вожатым создавать гендерный баланс в интересах девочек и мальчиков к тем или иным играм, активизировать интерес к играм друг друга.

Учитывая, что старшеклассники озабочены выбором профессии и дальнейшей учебы, с ними проводились:

- игры-видеоинтервью об их профессиях с родителями, родственниками, бабушками и дедушками, которые любят свои профессии и добились в них успехов; стирались гендерные стереотипы при выборе будущей профессии старшеклассниками (папа-парикмахер, мед-брат, повар; мама-полицейский, ученый, бизнес-вумен и др.);
- игры-экскурсии по фотогалерее (с заранее подготовленными фотографиями пап, мам, бабушек и дедушек с их регалиями, достижениями в жизни) с последующими дискуссиями «Все ли я знаю о моих родителях и родственниках?».

Заключение

Игры, разработанные и организованные Центром гендерных исследований в образовании при

ВОЦ РАО ВГСПУ в ходе разработанного проекта совместно со студентами и школьниками, предназначенные для школы и дома, создают предпосылки для освобождения от гендерных стереотипов в процессе образования, способствуют формированию игровой эгалитарной культуры обучающихся начальной, средней и старшей школы.

Список литературы

1. Баннов К.Ю. Игровая культура в пространстве современности: опыт культурологического анализа / К.Ю.Баннов: автореф.....канд. культурологии. – Челябинск, 2007. 28 с.
2. Кант И. Собр. соч.: В 6 т. / И.Кант. – М.: Мысль, 1966. – Т. 5. С. 315
3. Ключко О.И. Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи / О.И.Ключко, А.А. Чекалина, Е.В. Иоффе, М.А. Ерофеева, Н.Ф. Сухарева, Е.В. Самосадова //Женщина в российском обществе 2020. №1. С. 55–69.
4. Платон. Законы // Творения Платона / Платон. Полное собрание творений Платона: В 15 т. – Петербург: Academia, 1923. – Т. 13. С. 42–45.
5. Пундикова Т.Н. Готовность будущих педагогов к реализации гендерного подхода в образовательном процессе // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник научных статей / под науч. ред. О. И. Ключко. – Текстовое электрон. издан. – СПб. : НИЦ АРТ, 2020. – С. 160–165.
6. Столярчук Л.И. Профессиональная подготовка вожатых к созданию воспитывающей среды / Л.И. Столярчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер. «Педагогические науки». 2020. №1 (144). С. 16–22.
7. Талина И. В. Предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогике // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. №7-2 (70). С. 81–85.
8. Хейзинга Й. Homo Ludens // Хейзинга Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс – Академия, 1992. – С. 13.

Столярчук Людмила Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, руководитель Центра гендерных исследований в образовании при ВНОЦ РАО ВГСПУ, e-mail: lisgender-vspu@mail.ru.

УДК 159.9

Н. Ф. Сухарева, Е. А. Селякина

Сюжетно-ролевые игры современных мальчиков и девочек дошкольного возраста

Аннотация. Сюжетно-ролевая игра, являющаяся ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста, имеет исключительное значение для его гармоничного развития, социализации в обществе. Дети, лишенные возможности полноценно играть со сверстниками, могут испытывать ряд трудностей в дальнейшем психическом развитии. Некоторые исследователи обеспокоены тем, что сюжетно-ролевая игра постепенно уходит из повседневной жизни детей, заменяется другими видами деятельности. И это происходит не только в семье, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Подобное положение сюжетно-ролевой игры дошкольников побуждает поднять вопрос о более ответственном отношении к ней со стороны взрослых; требует всестороннего изучения разных ее аспектов. Анализ результатов исследования продемонстрировал: направленность на раннее обучение дошкольников в ущерб игровой деятельности; нежелание детей самостоятельно организовывать сюжетно-ролевую игру с предпочтением гаджет-досуговой деятельности; отражение в игре содержания телевизионных передач и компьютерных игр; наличие в детских садах стационарных игровых уголков «для мальчиков» и «для девочек» с реалистичными игрушками, подталкивающими на стереотипные действия; редкое использование предметов-заместителей в игре; дифференциацию игровых интересов детей разного пола, имеющую наиболее выраженный характер в небольшом провинциальном городе, и др.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра; дошкольники.

N. F. Sukhareva,
E. A. Selyakina

ROLE-PLAYING GAMES FOR MODERN PRESCHOOL BOYS AND GIRLS

Abstract.

Role-playing game, which is the leading activity of a preschool child, is of exceptional importance for his harmonious development and socialization in society. Children who are deprived of the opportunity to fully play with their peers may experience a number of difficulties in further mental development. Some researchers are concerned that role-playing play is gradually disappearing from the daily life of children, being replaced by other activities. And this happens not only in the family, but also in preschool educational institutions. Such a situation in the role-playing game of preschoolers prompts to raise the question of a more responsible attitude towards it on the part of adults; requires a comprehensive study of its various aspects. The analysis of the research results showed: focus on early education of preschoolers to the detriment of play activities; ►

Введение

Сюжетно-ролевая игра современных детей претерпевает значительные изменения, как и все наше общество. Неизбежными являются процессы гаджетизации, интернетизации, информатизации, которые все больше входят не только в профессиональную, но и повседневную, семейную, культурную сферы жизни человека. Данные процессы затрагивают все поколения населения: от самых маленьких до пожилых членов социума.

В наше время очень часто в общественных местах, детских садах, на улице можно наблюдать такую картину: мальчики и девочки, всецело увлеченные содержанием цифровых игр, бесконтрольно просиживают за гаджетами. С одной стороны, бессмысленно полностью лишать ребенка такого времяпрепровождения, поскольку оно стало неотъемлемой частью детского общения в группе сверстников. С другой стороны, непомерное экранное время отрицательно сказывается на психическом и физическом развитии ребенка.

Подобный поглощающий ребенка досуг часто идет в ущерб его игровой деятельности, в то время как игра имеет приоритетное значение для развития ребенка. В ней развиваются действия в представлении, первоначальные навыки кооперации [1; 4]. Она дает возможность детям преодолеть свои психологические комплексы, развить коммуникативные умения. Принимая на себя в игре различные социальные роли, воссоздавая поведение людей, ребенок начинает ориентироваться в отношениях между ними, формируется его гендерная идентичность [3, с.180–183].

Некоторые исследователи обеспокоены тем, что сюжетно-ролевая игра постепенно уходит из повседневной жизни детей [2]. И это происходит не только в семье, но и в дошкольных образовательных учреждениях. Время, отведенное для игр, часто занимает другими занятиями. Подобное положение сюжетно-ролевой игры дошкольников требует всестороннего изучения разных ее аспектов.

Основная часть

С целью изучения особенностей сюжетно-ролевой игры современных дошкольников было организовано исследование на базе МДОУ «Детский сад №127 комбинированного вида» г. о. Саранск, МБДОУ «Краснослободский детский сад комбинированного вида «Радуга» Краснослободского муниципального района Республики Мордовия.

Методы исследования: устный опрос воспитателей старших и подготовительных групп детского сада, наблюдение за детьми в игровой деятельности. Анализ сюжетно-ролевых игр проводился по следующей схеме:

- 1) тематика;
- 2) гендерная сегрегация;
- 3) сюжет;
- 4) роли;
- 5) игровые действия;
- 6) атрибуты, символы, игрушки;
- 7) игровое пространство;
- 8) взаимоотношения;
- 9) речевое сопровождение;
- 10) отношение взрослого к различным играм детей.

Анализ результатов исследования осуществлялся в сравнительном аспекте, выявляя особенности сюжетно-ролевой игры мальчиков и девочек из г. Саранска и г. Краснослободска. Опишем полученные результаты.

unwillingness of children to independently organize a role-playing game with a preference for gadget-leisure activities; reflection in the game of the content of television broadcasts and computer games; the presence in kindergartens of stationary play areas "for boys" and "for girls" with realistic toys that encourage stereotypical actions; rare use of substitute items in the game; differentiation of play interests of children of different sex, which is most pronounced in a small provincial town, etc.

Key words: role-playing game; preschoolers.

Тематика игр значительно различается в зависимости от пола, а также от места проживания ребенка. Воспитатели из саранской выборки у мальчиков чаще отмечали игру в супергероев. Эта игра, по мнению педагогов, дает им ощущение силы, власти, влиятельности, помогает обрести уверенность в себе. Кроме этого, назывались следующие любимые темы игр мальчиков: «Стрелялки», «Гонки», «Спасатели», «Пожарные».

На первом месте у девочек из Саранска оказались такие игры, как «Парикмахерская» и «Косметологический салон», далее – «Магазин» и «Больница», а уже потом – «Семья». Современные девочки, по словам воспитателей, также играют в супергероев, но значительно реже, и обычно их игры не такие жесткие, как у мальчиков.

Воспитатели из Краснослободска называли несколько иные любимые темы игр детей. У мальчиков это «Дорога», «Стройка», «Стрелялки», а у девочек – «Семья», «Больница», «Повара», «Парикмахерская», «Магазин», то есть игры, готовые к выполнению традиционных обязанностей в будущей взрослой жизни.

Что касается гендерной сегрегации, воспитатели отмечают в первую очередь преобладание игровых объединений, однородных по половому составу, т. е. мальчики играют с мальчиками, девочки с девочками. Но есть мальчики, это было отмечено в саранской выборке, которые сами, по своей инициативе подключаются к игре девочек, например, в «Парикмахерскую». Девочки при этом легко включают их в свою игру. Мальчики также по просьбе девочек подключаются к игре «Дочки-матери», выполняя роль папы, сами же они эту роль не выбирают.

Объединения детей отличаются по количеству. Мальчики играют в большем количестве (чаще всего по 4-5-6 человек) по сравнению с девочками, которые могут организовать игру и в паре, не пуская других в свой тандем. Объединение девочек в игре основано больше на интересе друг к другу, взаимных симпатиях, а у мальчиков – на интересе к содержанию игры, к замыслам и идеям партнеров по игре.

Основным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, отражающий определенные действия, события, ситуации, межличностные отношения из жизнедеятельности людей. На сюжеты игры, как известно, решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность. Воспитатели из Саранска и Краснослободска дали кардинально разную характеристи-

ку богатству сюжета игры мальчиков и девочек. В саранской выборке было отмечено большее разнообразие и богатство сюжета в играх мальчиков. В основном это сюжеты виртуального (воспроизводство компьютерной игры) и производственного характера (отражающего профессиональный труд людей, например, спасателей, пожарных). В краснослободской выборке было отмечено большее разнообразие и богатство сюжета в играх девочек – в основном бытового (игры в семью) и производственного характера (игры в поваров, врачей).

Девочки предпочитают игровые сюжеты, отражающие типично женские интересы, моду, домашние дела и обязанности женщины, женские профессии. Мальчики предпочитают игровые сюжеты, отражающие мужские черты – смелость, героизм, находчивость, особенности поведения в мужских профессиях.

Исходя из темы и сюжета игры, дети выбирают разные игровые роли. Воспитатели выделили большее богатство ролей в выборке девочек: это и модницы/парикмахеры/косметологи/визажисты, и продавцы/врачи/повара, и мамы/дочки. Встречаются и более редкие роли, например, стюардесса в игре «Аэропорт». У мальчиков это супергерои, гонимые, водители, спасатели, пожарные, строители, солдаты, папы (по просьбе девочек).

Воспитатели отметили, что у детей старшего дошкольного возраста очень избирательное отношение к определенным ролям, и их распределение вызывает зачастую бурные эмоциональные реакции. Дети, как правило, неохотно берут на себя роли, не соответствующие, по их мнению, их половой принадлежности. Но некоторые мальчики сами, по своей инициативе, включают в игры девочек и берут на себя такие роли, как, например, роль парикмахера, модельера, не встречая при этом отрицательной реакции других детей. Воспитатели подчеркнули, что подобное ролевое поведение в игре в настоящее время не вызывает у детей осуждения, насмешек.

Ролевое взаимодействие в игре реализуется с помощью предметно-игровых действий. Анализ игровых действий детей выявил также в основном их типичность по половому признаку. Мальчики: бегают, ищут, стреляют, атакуют, нападают, спасают, тушат пожар, защищаются и защищают, водят машину, строят. Девочки в саранской выборке: наряжаются, стригут, делают маникюр, лечат, кормят. Девочки в краснослободской выборке: готовят, кормят, моют, качают, ухаживают, убирают, одевают, лечат, стригут.

Выявлены игры, в первую очередь, с «типичными для пола» игрушками: у мальчиков это конструкторы, машинки, солдатики, роботы и т. д., у девочек – куклы, посуда, медицинские принадлежности и т. д. В то же время наблюдаются некоторые изменения традиционного перечня игрушек для мальчиков и девочек.

Анализ игрового пространства показал, что для мальчиков требуется большое игровое пространство, выходящее за пределы уголков «для мальчиков» (очень часто для своей игры они используют всю игровую комнату); девочки, как правило, играют в пределах уголков «для девочек». Но на улице, как отметили педагоги, девочки также могут использовать большое игровое пространство, особенно если выбрана соответствующая тематика игры, например, когда девочки играют в супергероев и супергероинь.

По словам педагогов и наблюдению за детьми, речевое сопровождение игры является более богатым у девочек. Как отметили все воспитатели, они постоянно говорят, комментируют свои действия, что-то требуют, доказывают, обращаются друг к другу с просьбами, предложениями по совершенствованию игры. Мальчики используют гораздо более скудный словарный запас в игре, их речевое сопровождение отличается фрагментарностью. Часто они ограничиваются определенными звуками, имитирующими действия каких-то механизмов (шум мотора, стрельба из пистолета).

Важным является вопрос о взаимоотношениях детей в процессе игры, ведь от этого зависят и их межличностные отношения с окружающими вне игры. Взаимоотношения в процессе игры как у мальчиков, так и у девочек в основном дружеские, но они могут проявлять напористость в достижении цели: мальчики – подраться (перенимают черты супергероев), проявляя прямую физическую агрессию; девочки – поругаться, проявляя вербальную агрессию, обидеться, отобрать игрушку, пожаловаться воспитателю, проявляя косвенную агрессию.

На игровую деятельность детей большое влияние оказывает взрослый, который может как инициировать определенные игровые действия детей, так и подавлять их. Воспитатели, как правило, поощряют любые игры детей, за исключением агрессивных и выходящих за нормы морали. В этом случае проводится разъяснительная работа с детьми, почему эти игры неприемлемы. Акцентируется также внимание родителей на некоторых играх детей (например, в «роддом») с просьбой отслеживать, какие передачи дети

смотрят дома по телевизору и в какие компьютерные игры они играют.

Педагоги также включаются в игровую деятельность детей, придумывая разные сюжеты, обогащающие знания и представления детей об окружающем мире, помогая им овладевать игровыми умениями и навыками. Но при этом они могут проецировать свое видение игры на разворачивание сюжета игры, подавляя некоторую самостоятельность детей. Очень часто они направляют мальчиков и девочек в «свой игровой уголок», акцентируя тем самым их внимание на присущих в будничной жизни занятиях.

Заключение

Анализ сюжетно-ролевых игр современных мальчиков и девочек позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Раннее, опережающее обучение детей для многих современных родителей представляется гораздо более значимым и полезным детским занятием, чем игра. При этом не воспринимаются всерьез последствия такого недоигрывания и форсирования темпов детского развития, и это – в первую очередь – трудности социализации в обществе.
2. Дети часто сами не желают организовывать сюжетно-ролевую игру, отдавая предпочтение гаджет-досуговой деятельности, что зачастую устраивает взрослых, получающих дополнительное свободное время для своих неотложных дел.
3. Тематика и сюжеты игр отражают преимущественно бытовую сторону жизни и виртуальную (содержание телевизионных передач и компьютерных игр). Профессиональные и общественные сюжеты представлены в меньшей степени.
4. В детских садах преобладают стационарные игровые уголки «для мальчиков» и «для девочек» и закрытые реалистические игрушки с фиксированным способом действия. Такие игрушки подталкивают детей к стереотипным и однообразным способам действий.
5. Предметы-заместители, развивающие воображение, фантазию, творческое мышление, в игре современных дошкольников, как правило, не используются. Имеющиеся в игровых уголках атрибуты и игрушки не способствуют их привлечению.
6. Наблюдается дифференциация игровых интересов детей разного пола, которая имеет наиболее выраженный характер в сельской местности, в маленьком провинциальном городе.

7. Воспитатели могут проецировать свое видение игры на разворачивание сюжета игры, подавляя некоторую самостоятельность и инициативность детей.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра детей претерпевает значительные изменения во временном и пространственном измерении, но не теряет своей актуальности для развития детей, в том числе для их социализации в обществе.

Список литературы

1. Михайленко Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
2. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства / Е.О. Смирнова // Национальный психологический журнал. 2019. №2 (34). С. 25–32.
3. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста : учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков [и др.]; под научной редакцией А.И. Савенкова. – М.: Юрайт, 2020. – 339 с. URL: <https://urait.ru/bcode/476125> (дата обращения: 02.09.2021).
4. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

Сухарева Надежда Федоровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева, e-mail: nadezhda-sukhareva@yandex.ru.

Селякина Елена Александровна – воспитатель МДОУ «Детский сад №127 комбинированного вида» г. о. Саранск, e-mail: eselyakina1983@gmail.com.

Секция 5.

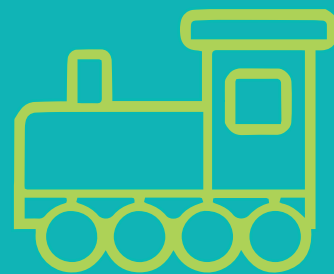
Дизайн игровой среды и его влияние на ребенка

Ключевые слова:

геймификация
дети
дошкольный возраст
дизайн игр
игры по ПДД;
напольные игры,
создание напольных игр
ошибки проектирования
развитие детей

Keywords:

children; children's development
connectedness
creation of outdoor games
design errors
design in national culture
digitalization
game design
gamification
outdoor games
play
preschool age
preschoolers
schoolchildren
technology
toys
traffic rules games



Катриина Хельякка

Детские игры от творчества Брейгеля до игр 21-го века: изучение эволюционирующих игрушек и технологий

Аннотация. Данная статья освещает социальные перемены с точки зрения анализа текущих взаимосвязей между игрушками и технологиями. Обсуждение начинается с исследования известного произведения искусства, а именно картины Питера Брейгеля Старшего «Детские игры», где изображено множество различных игр. После краткого анализа игр, показанных на картине, автор переходит к изучению игры 21-го века, уделяя особое внимание развитию игрушек и использованию технологий в игре.

Ключевые слова: взаимосвязанность; цифровизация; игра; игрушки; технология.

Введение

Существует страх, который часто озвучивается и освещается в средствах массовой информации: сокращение игрового времени и предполагаемая ограниченная способность современных детей к игре часто рассматриваются как угрозы современному детству. Какие социальные перемены привели к укреплению этих убеждений и какие направления развития способствовали возникновению страхов и надежд, связанных с игрой? Как вещи, созданные для игры, оказались тесно свя-

Katriina Heljakka

Children's Games from Bruegel's Art to 21st Century Play: Exploring Evolving Toys and Technology

Abstract: This article highlights societal transitions through an inspection of the current interrelations between toys and technology. The point of departure for the discussion is an exploration of a historical artwork, namely Pieter Bruegel the Elder's painting Children's Games representing a cornucopia of play types. From a brief analysis of historical play mediated in the painting, the author moves to inspect 21st century play, with a particular focus on evolving toys and technology use in play.

Keywords: connectedness; digitalization; play; toys; technology.

Introduction

There is a fear often articulated and made visible in news media—the question of the decrease of play time and contemporary children's supposed restricted ability to play, which are often proposed as threats to contemporary childhood. Which societal transitions have led to the strengthening of these beliefs and which lines of development have contributed to the fears and hopes associated with play? How have the things made for play come to have a close relationship with technology and media? And: What really has

«Детские игры» (1560) Питера Брейгеля Старшего

Children's Games (1560) by Pieter Bruegel the Elder



заны с технологиями и медиа? И что на самом деле изменилось в детских играх за последние 500 лет? Данная статья освещает совокупность идей, направленных на изучение развивающейся игры с помощью игрушек и технологий.

На своей картине «Детские игры» (1560 год, см. рисунок) фламандский художник эпохи Возрождения Питер Брейгель Старший изобразил развлечения своего времени, которые также включали предметы, используемые в качестве игрушек. По данным Google Arts, на картине изображено более 230 детей, занятых 83 различными играми, и изображение имеет «энциклопедический» вид. Работа представляет интерес для тех, кто интересуется как исторической, так и современной игровой культурой, поскольку функции, описанные в ней в визуальных терминах, могут быть интерпретированы как проявления различных способов игры.

Формы и модели игры изображены на картине как неосозаемые, наряду с действиями «свободной игры», так и в более осозаемых формах, которые предоставляют больше возможностей для анализа игры. По сути картина изображает динамичное взаимодействие людей посредством телесных и физических игр — бега, лазания, танцев и, параллельно, игр, которые сосредоточены вокруг различных объектов. При детальном рассмотрении картины с крошечными фигурками, полными движения, внимательный взгляд способен распознать такие игрушки, как кукла, маска, лошадка-качалка и конек.

Игра считается важной частью воспитания детей в раннем возрасте, но на картине Брейгеля играющие

changed in children's play during the past 500 years? This brief article presents a synthesis of ideas aiming to explore evolving play through toys and technology.

In Flemish Renaissance artist Pieter Bruegel the Elder's painting *Children's Games* (1560, see Figure 1.) The artist describes the amusements of his time, which have also included objects classified as play equipment. According to Google Arts there are more than 230 children occupied with 83 different games in the painting, and the artwork gives 'an encyclopedic' view. The work serves as an interesting subject for those interested in both the historical and present play cultures, because the functions described in it in visual terms can be interpreted as manifestations of different ways of playing.

The forms and patterns of play occur in the painting both as intangible, alongside 'free play' activities, and more tangible forms that present more possibilities to analyze the play. Essentially, the painting depicts both dynamic human interaction through bodily and physical playing—running, climbing, dancing, and in parallel, playing that center around various objects. From the detailed painting with tiny figures full of motion, an attentive gaze is able to decipher toys such as a doll, a mask, a rocking horse and a hobby horse.

Play is considered a strong part of early childhood education, but in Bruegel painting, the playing children seem occupied in their playing outside of educational aims. In the 21st century,

дети кажутся занятыми своей игрой вне образовательных целей. В 21-м веке, предполагаемом «веке игр», использование технологий все больше расширяет феномен игры и игривости во взаимодействии людей всех возрастов. Игра может объединять людей, но, согласно распространенному мнению, современная игра – это в основном игра, возникающая в результате взаимодействия игрока и устройства, в первую очередь устройства с экраном.

В настоящее время многие взрослые воспринимают современную игру, во время которой играющий большую часть времени проводит у экрана какого-либо устройства, как угрозу исчезновения обычных игр с традиционными игрушками. Игра перешла от взаимодействия с другими людьми к взаимодействию с различными устройствами, что, в свою очередь, представляет угрозу физическому благополучию, создает проблемы безопасности и одиночества. Исследования игр, например, выявили опасения, связанные с «парадоксом Франкенштейна»: было сказано, что детское воображение находится под влиянием новых игрушек – устройств, телевидения, видеоигр и т. д. [Саттон-Смит 1992, 4]. Является ли цифровизация и сетевые игры действительно угрозой или возможностью для творческого и любящего игру человека?

Экосистема современной игры

Во-первых, развивающиеся технологии привели к быстрой автоматизации и появлению цифровых объектов (таких как изображения, видео с игрушками и играми), передаваемых через различные устройства, которыми можно легко манипулировать и которыми можно делиться более широко, чем физическими объектами. Во-вторых, в области игр технологии часто рассматривались как устройства и, таким образом, как взаимодействие человека с машинами, в первую очередь ВЧК (взаимодействие человека с компьютером). В-третьих, и это главный аргумент, существует тезис о том, что технология предлагает себя в качестве многоаспектного ресурса для развития игры: изменения в современной игровой культуре особенно заметны при рассмотрении технологических разработок. Современная игра проявляется как мультимедийная культура производства, распространения, потребления и использования. В основе экосистемы современной игры лежат игровые индустрии, игровые продукты, творческие и продуктивные игроки и (медиа) технологии, которые все имеют важное значение в формировании игрового поведения [Хельякка 2016].

Столетия производства игрушек предшествовали современной индустрии игр [Хельякка 2013], в основе которой для создания совершенно новых игрушек и

the supposed 'Century of Play', technology-use has increasingly expanded the phenomenon of play and playfulness into the interaction of people of all ages. Play can connect people, but according to popular belief, contemporary play is by large about play that emerges from solitary interactivity between a player and a device, most notably a device that has a screen.

In many ways, screen time, which is linked to modern play, seems for many adults to threaten the realization of traditional play with historically known play objects, such as traditional toys and games. Fears associated with technologically-oriented play have accentuated threats to physical wellbeing, safety issues, and loneliness, as playing has moved from engagement with other people to engagement with machines. Play research has, for example, highlighted anxieties tied to 'the Frankenstein paradox': Children's imaginations, it has been said, are always being threatened by the emergence of new machines — toys, television, video games, and so on (Sutton-Smith 1992, 4). Is digitalizing and increasingly 'connected' play really a threat or an opportunity for the imaginative and playful person?

Ecosystem of Contemporary Play

First, developing technologies have led to the rapid automatization and digital objects (such as images, videos of toys and play) delivered through screens, which can be effortlessly manipulated and shared more widely than physical objects. Second, in the area of play, technologies have often been viewed as devices, and in this way, as human interaction with machines, most notably HCI (Human Computer Interaction). Third, and this being the main argument, the point that technology offers itself as multidimensional resource for play to happen: The change in current play culture is particularly noticeable when looking at technological developments. Contemporary play manifests itself as multimedial cultures of production, distribution, consumption and use. In the core of the ecosystem of contemporary play are the play industries, the play products, the creative and productive players and (media) technologies, which all play important roles in shaping ludic behavior (Heljakka 2016).

The industries of play (Heljakka 2013) operating nowadays with cardboard, plastics

игр лежит работа с такими материалами, как картон, пластмасса и компьютерные чипы. Повышение уровня производства игрушек в сочетании с растущим потреблением проложили путь к тому, чтобы игрушки и сюжетные миры соединились в домашнем пространстве. Игрушки начали рассказывать свою собственную историю об образе жизни тех, кто мог их приобрести: они больше не были предметами, предназначенными только для игр, но также стали предметами, которые используются для развлечения и обучения детей. Появление культуры печатных СМИ привело к тому, что игрушки мало-помалу стали тесно переплетаться с популярной культурой. В наши дни игрушки, помимо технологий, тесно связаны со средствами массовой информации, прежде всего с трансмедийными явлениями, – они являются артефактами культуры, которые имеют взаимозависимые отношения с другими формами и значениями, распространяемыми средствами массовой информации: искусство, литература, комиксы, телевидение, фильмы и т. д.

В основе современной индустрии игр лежат игровые продукты: игрушки, игры, приложения и даже игровая среда. Фактически игровая эпоха [Саттон-Смит 1997] текущего столетия параллельна «эпохе конвергенции, когда все вещи и все люди могут играть с объектами и интерпретировать их по-разному с помощью разных средств массовой информации» [Джерати 2014, 117]. Игроки, которых можно считать как творческими, так и создающими что-то новое, не только потребляют игрушки, игры и гибриды, но и становятся заметными через социальные сети, активно вносят свой вклад в развитие игровых моделей. Часто они используют медиатехнологии для создания, записи, обмена и просмотра игр, и следовательно, со временем формулируют свое желание рассказать о своих фантазиях и продуктах своего воображения.

Конкретные примеры технологически усовершенствованной игры

В этом разделе статьи представлен синтез более ранних исследований, посвященных игрушкам и технологиям. В более ранних исследованиях говорилось [Хельякка в работе Паавилайнена и др. 2018], что измерения игрового опыта включают в себя физические, функциональные, вымышленные и аффективные измерения, что в свою очередь означает следующее:

- a) игра осуществляется с использованием материалов, которые проявляются как в физической, так и в цифровой форме;
- b) игра, в том числе игрушки, игры, игровая среда и т.д., управляется с помощью механизма (например, артикуляция кукол и фигурок) или системы (напри-

and computer chips to produce brand new toys and games, are preceded by centuries of toy makers. The professionalization of toy making together with growing consumption paved the way for toys and storyworlds to connect within the domestic space. Toys started to tell their own story about the lifestyles of those able to purchase them: They would no longer be objects meant only for the purpose of play, but also objects that were used to entertain and educate children. The emergence of printed media culture meant that toys, little by little, became closely intertwined with popular culture and related narratives. Nowadays toys, besides technology have a strong tie with media and most notably transmedia phenomena—they are artefacts of culture that bear interdependent relationships with other media circulated forms and meanings. art, literature, comics, television, movies et cetera.

At the core of today's industries of play are the play products: toys, games, apps, even play environments. In fact, the ludic era (Sutton-Smith 1997) of the current century parallels an "age of convergence where all things and all people can play with and interpret objects in different ways through different media" (Geraghty 2014, 117). Players, who can be considered both creative and productive, not only consume toys, games and hybrids, but also made visible via social media, actively contribute to the development of play patterns. Often, they employ media technologies to generate, document, share, and spectate play, and consequently, come to formulate their desire to narrate their fantasies and products of their imaginations in due course.

Case Examples of Technologically-Enhanced Play

This section of the article provides a synthesis of earlier research exploring toys and technology. Earlier research states (Heljakka in Paavilainen et al. 2018) that the dimensions of the play experience entail the physical, functional, fictional, and affective dimensions, meaning that

- a) play is carried out with and through materials, which manifest both in physical and digital forms.

- b) play is guided by functional mechanics on the level of toys, games, playful environments etc. that operate through a physical mechanic (for example, the articulation of dolls and

мер, работа программного обеспечения в технологических игрушках);

- c) игра связана с вымышленными персонажами, которых создают операторы индустрии игр, или с творческим развитием игроков;
- d) игра является аффективной, что означает, что игроки получают аффективные или эмоциональные переживания, связанные с игрушками и другими игроками, принимая участие в различных игровых действиях.

Современная, технологически усовершенствованная игра происходит в сочетании с игрушками, играми, приложениями и даже с сетевыми играми, такими как игры в интернет-пространстве и социальных сетях. Более того, фотография и видеосъемка могут рассматриваться как формы современных игр, которые связывают материальные игрушки с цифровыми мирами посредством использования мобильных и подключенных устройств, даже игрушек, интегрирующих интеллектуальные технологии, где связь проявляется как «скрытые технологии» внутри самих игрушек. Основные результаты исследования в области технологически развивающейся игры кратко изложены здесь:

- Игровые технологии начинаются с использования различных технологических возможностей (взаимодействие с технологиями с экраном или без, что, в свою очередь, направлено на проведение досуга или имеет образовательную цель).
- Игровые технологии включают в себя устройства для игры (в основном это те устройства, на которые устанавливаются приложения), или,
- Игровые технологии проявляются как продолжение игры (второстепенная роль игровых автоматов, на которых игра фиксируется путем фотографирования, видеосъемки, аудиозаписи и цифровых манипуляций с персонализированными игрушками или другими формами контента – физического или цифрового).
- Игровые технологии могут быть направлены на одиночную игру, но она также проходит с использованием социальных сетей, которые позволяют обмениваться контентом и, следовательно, переходить в сетевую и социальную игру.
- Игровые технологии переходят в сетевые игры, как только в игру включаются подключенные («умные») устройства, такие как IoT toys (игрушки, подключенные к Интернету).
- В игровых технологиях также используется робототехника, и самыми последними инструментами в этой области являются роботизированные животные с естественными интерфейсами.

figurines) or system (such as the operation of software within technology toys),

- c) play is connected to fictions in terms of narratives generated by the operators of the industries of play, or in the creative cultivation of the players, and
- d) play is affective, meaning that players receive affective, or emotional experiences relating to playthings and other players, while taking part in various play activities.

Technologically enhanced play of today happens in association with toys, games, applications, and even with connected playthings, such as the Internet of Toys and social robots. Moreover, photography and videography may be considered as forms of current play that link material playthings with digital realms through use of mobile and connected devices, even toys integrating smart technologies, where the connectedness emerge as 'hidden technologies' inside the playthings themselves. The key findings of the research in technologically-emerging play are summarized here:

- Technological play starts with utilization of various technological affordances (interaction with screens/screen-less technology, that is either leisurely or educational).
- Technological play involves devices for play (primary role as play machines on which playing is enabled through games and apps), or,
- Technological play emerges as an extension for play (secondary role as play machines on which playing is captured by photographing, videoing, audio-recording, and digital manipulation of personalized playthings or other forms of content—physical or digital).
- Technological play is often documented play.
- Technological play can be solitary play, but it also involves using social media platforms, which allow content sharing and therefore, networked and social play.
- Technological play evolves into connected play, once connected (“smart”) devices, such as IoT toys (Internet-connected toys) are used.
- Technological play also uses robotics, and the most recent tools in this area are robotic companion animals or robotic pets with natural interfaces (NUI).

Обсуждение и выводы

В этой статье мы попытались подробно рассказать о том, как игрушки и технологии повлияли на игру за последние 500 лет, с акцентом на игру 21-го века. Как показано на картине Брейгеля, исторически в игре участвуют как игроки, так и физические объекты. Уже в 1500-х годах существовало множество игрушек, которые использовались на картине Брейгеля – игра могла проявляться физическими и материальными способами, и возможно, наиболее заметно, как игры, проходящие на открытом воздухе. Если бы подобная картина писалась с изображением современных играющих детей, художник, вероятно, добавил бы внутреннее пространство, изобразил бы значительно больше игрушек и игр, но, безусловно, также применил технологии, которыми пользуются игроки, чтобы проиллюстрировать, как игра все чаще происходит с помощью различных устройств, как внутри помещения, так и на открытом воздухе.

Как утверждается в этой статье, игровые технологии предполагают использование различных устройств, игрушек и платформ. Возможно, наиболее важной чертой технологически усовершенствованной игры 21-го века является ее связь с визуальностью, на которую в значительной степени влияет использование смартфонов и других мобильных устройств, таких как планшеты. Но технологии не ограничиваются только визуальным восприятием, для пользователей также важна осязаемость интерфейсов, например, физическая форма игрушек. Более того, портативность и мобильность современных устройств и игрушек способствуют движению тела и развитию воображения. Таким образом, игра 21-го века заключается в изучении различных сред во время игры. Современная игра глубоко социальна, поскольку представление информации и совместное использование игр в значительной степени повлияли на современную игру. Технологически ориентированная игра сегодняшнего дня является как создающей что-то новое, так и потребительской. Это означает, что креативность игроков становится все более заметной по мере того, как игроки создают, а затем делятся своей собственной игрой, например, с помощью фотоигр (фотография игрушек/игр), анимации и других типов игровых видеороликов, показывающих, как игроки играют с игрушками различного рода (или делают сами игрушку в качестве активного участника) в игровом контенте Instagram и YouTube. Создаваемый и доставляемый контент становится источником удовольствия для других игроков – наблюдение за игрой стало популярным времяпрепровождением и заметной частью современной игры.

Основной аргумент, представленный в этой статье, заключается в том, что современное и технологиче-

Discussion and Conclusions

This article sought to elaborate how toys and technology have influenced play in the past 500 years with an accentuation on 21st century play. As illustrated by Bruegel's painting, and historically playing involves both other players, as well as physical objects. Already in the 1500s, a multitude of playthings existed, and were made use of in Bruegel's art—play could be seen to manifest in physical and material ways, and perhaps most notably, as an activity that takes place outdoors. If a similar painting was made of the playing children of today, an artist would probably include indoor space in the representation, depict a significant amount more of toys and games in the artwork, but most definitely also make use of the technologies used by the players to illustrate how play ever more often occurs in the accompanied by devices or machines operated both indoors and outdoors.

As argued in this article, technologically-oriented play involves the use of devices, playthings and platforms. Perhaps the most significant trait of 21st century, technologically-enhanced play is its relationship to visibility largely affected by use of smartphones and other mobile devices, such as tablets, but technology is not limited to the use of vision only, the tangibility of interfaces are of importance for users, such as the physical form of toys. Moreover, the portability and mobility of current devices and playthings also have a tendency to set bodies and imaginations in motion. 21st century play, in this way, is about exploring different environments during play. Contemporary play is profoundly social as documentation and sharing of play has influenced contemporary play to great extent: Technologically-oriented play of today is productive as well as it is consumptive. This is to say that the creativity of players has become increasingly perceivable as the players document and then share their own playing, for example through photoplay (toy/play photography), animations and other types of play videos showing the players engaging with playthings of various kinds (or making themselves a plaything as an active agent in the produced play content) on Instagram and YouTube. The content produced and delivered becomes a source for other players to enjoy—spectating of play has become a popular pastime and notable part of contemporary play.

The main argument presented in this article is that contemporary and technologically-

ски усовершенствованное игровое оборудование позволяет мультидисциплинарно расширять игру до взаимодействий, которые не поддерживались бы нетехнологичным игровым оборудованием (например, сетевая, социальная игра через глобальные онлайн-сообщества, игрушки, постоянно обновляемые новым и персонализированным контентом для игры и т.д.). Таким образом, современные технологии расширяют исторические, цифровые и повествовательные аспекты игры. Разработчики новых игровых возможностей, таким образом, должны учитывать следующие точки зрения на развивающиеся технологии, игрушки и игры:

- Технология, используемая в качестве средства игры: она проявляется в творчестве игроков посредством аппаратного обеспечения (устройства, машины, роботы [Хельякка и др. 2021]) и программного обеспечения (игры, приложения и т.д.).
- Технология, используемая для обогащения игры: она делает возможным распространение контента, связанного с играми, через сети (например, умные игрушки). Взаимосвязанность игрушек означает, что они предоставляют игрокам обновленный контент, который может быть развлекательным, образовательным или сочетанием их обоих [Хельякка и Ихамяки 2019].
- Технология как средство общения в игре: она позволяет общаться через платформы социальных сетей [Хельякка и Харвиайнен 2019, Хельякка и Ихамяки 2020].

Наконец, значительная часть игр, проиллюстрированных картиной Брейгеля «Детские игры», включает в себя физическое движение. Если бы к картине были добавлены мобильные устройства и сетевые игры, часть этого движения могла бы проявиться другими способами. Даже экранные технологии способствуют умственному, когнитивному и физическому развитию игроков. Что еще лучше, это сближает игроков друг с другом, даже если эта близость будет проявляться не как близость в физическом смысле, а как возникающая цифровая близость между игроками [Хельякка 2020]. Точно так же, как игрушки, технологии постоянно развиваются параллельно друг другу, вдохновляя и подпитывая развитие друг друга, игра проникает в новые области с помощью новых инструментов и сред.

Таким образом, чтобы по-настоящему понять природу современной игры, требуется участие в игре и реальное взаимодействие с ее многочисленными инструментами, как традиционными, так и механическими, а также цифровыми, сетевыми и в целом технологическими.

enhanced play equipment allows for the multidisciplinary expansion of play into interactions that would not be supported by non-technological play equipment (for example, networked, social play through global online communities, playthings continuously updated with new and personalized content for play etc.). Contemporary technologies thus expand the historical, digital-material and narrative dimensions of play. Designers of new play experiences, should thus consider the following viewpoints exploring evolving technologies, toys, and play:

- Technology used as an enabler of play: It manifests through the creativity of players through affordances of hardware (devices, machines, robots, Heljakka et al. 2021) and software (games, apps etc.).
- Technology used as an enricher of play: It makes play-related content distribution possible through networks (for example, smart toys). The connectedness of the playthings means that they provide players with updated content, which can be entertainment, educational or a combination thereof (see Heljakka & Ihamäki 2019).
- Technology used as a socializer of play: It allows communication through social media platforms (see Heljakka & Harviainen 2019, Heljakka & Ihamäki 2020).

Finally, a significant amount of play illustrated in Bruegel's painting *Children's Games* involves physical movement. If mobile devices and connected toys were to be added to the picture, some of this movement could present itself in other ways. Even screen-based technologies contribute to the mental, cognitive, and physical movement of players. Better yet, it moves players closer to each other, even if this closeness would not manifest as physical and in-situ closeness but digitally emerging closeness between players (Heljakka 2020). Just like toys and technology constantly evolve in parallel to each other, inspiring and feeding each others development, play enters new areas through new tools and environments. To really understand the nature of contemporary play then, requires involvement in playing and actual interaction with its many tools, both traditional and mechanical as well as digital, connected and in sum, technological.

Список литературы

1. Брейгель Питер (1560). Детские игры. Источник: <https://artsandculture.google.com/asset/children's-games-pieter-bruegel-the-elder/CQEeZWQPOI2Yjg>.
2. Джерати Линкольн (2014). Культурные коллекционеры; Ностальгия, фэндом и коллекционирование популярной культуры. Ратледж.
3. Хельякка Катрина (2013). Принципы взрослой игры в современных игровых культурах. От Вау до Потока и Сияния. Докторская диссертация. Университет Аалто.
4. Хельякка Катрина (2016). Стратегии социальной экранной игры в игровой экосистеме: игрушки, игры и гибридные социальные игры в технологически опосредованных игровых средах, Более широкий экран. 2016. №1-2. <http://widerscreen.fi/numerot/2016-1-2/стратегии-социальные-сценаристы-через-экосистему-игры-игрушки-гибридные-социальные-игровые-технологически-опосредованные-игровые-ландшафты>.
5. Хельякка Катрина и Харвиайнен Дж. Туомас (2019). От дисплеев и диорам до кукольных драм. «Построение мира для взрослых» и «Мир, играющий с игрушками». Американский игровой журнал, Т. 11. №3.
6. Хельякка Катрина и Ихамяки Пирита (2019). Убедительные друзья-игрушки и дошкольники: Тестирование IoTоys. В книге Джованни Маскерони и Донелла Грина (ред.) Интернет игрушек: практика, доступность и политическая экономия детских игр. Пэлгрейв.
7. Хельякка Катрина и Ихамяки Пирита (2020). Игршечный туризм. От жуков-путешественников до персонажей с жадой странствий. В Ники ван Эс, Стейн Рейндерс, Леониеке Болдерман и Эбби Уэйсдорф (ред.) Располагающее Воображение. Популярная культура, туризм и принадлежность. Ратледж. С. 183–199.
8. Хельякка Катрина (2020). Пандемическая игра в игрушки против социального дистанцирования: плюшевые мишки, экраны и игры на общее благо во времена самоизоляции. Более широкий экран. 11.5.2020.
9. Хельякка Катрина, Ихамяки Пирита и Ламминен Любой (2020). Игра с противоположностью сверхъестественного: Эмпатические реакции на обучение с собакой-роботом по сравнению с настоящей собакой. В материалах ACM CHI PLAY '20 EA, 2-4 ноября 2020 г., Виртуальное мероприятие, Канадская ассоциация вычислительной техники. A 262-266, 2020 ACM, Нью-Йорк, Нью-Йорк, США. <https://doi.org/10.1145/1234567890>

References

1. Bruegel, Pieter (1560) Children's Games; Retrieved from <https://artsandculture.google.com/asset/children%E2%80%99s-games-pieter-bruegel-the-elder/CQEeZWQPOI2Yjg>.
2. Geraghty, Lincoln (2014) Cult collectors; Nostalgia, fandom and collecting popular culture. Routledge.
3. Heljakka, Katriina (2013) Principles of Adult Play(fulness) in Contemporary Toy Cultures. FromWow to Flow to Glow. Doctoral dissertation. Aalto university.
4. Heljakka, Katriina (2016) Strategies of Social Screen Play(ers) across the Ecosystem of Play: Toys, games and hybrid social play in technologically mediated playscapes, Wider Screen 1–2/2016, <http://widerscreen.fi/numerot/2016-1-2/strategies-social-screenplayers-across-ecosystem-play-toys-games-hybrid-social-play-technologically-mediated-playscapes>.
5. Heljakka, Katriina&Harviainen, J.Tuomas (2019) From Displays and Dioramas to Doll Dramas Adult World Building and World Playing with Toys, American Journal of Play, volume 11, number 3.
6. Heljakka, Katriina, & Ihamäki, Pirita (2019) Persuasive Toy Friends and Preschoolers: Playtesting IoTоys. In Giovanna Mascheroni& Donell Green (Eds.) The Internet of Toys: Practices, Affordances and the Political Economy of Children's Play. Palgrave.
7. Heljakka, Katriina& Ihamäki, Pirita (2020) Toy tourism. From Travel Bugs to characters with wanderlust. In Nicky van Es, Stijn Reijnders, LeoniekeBolderman& Abby Waysdorf (Eds.) Locating Imagination. Popular Culture, Tourism & Belonging; Routledge, 183-199.
8. Heljakka, Katriina (2020) Pandemic toy play against social distancing: Teddy bears, window-screens and playing for the common good in times of self-isolation. Wider Screen, 11.5.2020.
9. Heljakka, Katriina, Ihamäki, Pirita& Lamminen, Anu (2020) Playing with the Opposite of Uncanny: Empathic Responses to Learning with a Companion-Technology Robot Dog vs. Real Dog. In Proceedings of ACM CHI PLAY '20 EA, November 2-4, 2020, Virtual Event, Canada Association for Computing Machinery. A262-266, 2020 ACM, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/1234567890>

10. Паавилайнен Джейн, Хельякка Катрина, Арьоранта Джейн, Канкайнен Вилле, Лахденпера Линда, Коскинен Элина, Киннунен Джейн, Сихвонен Лилли, Нумменмаа Тимо, Майра Франс и Коскимаа Рейн (2018). Итоговый отчет о гибридной социальной игре. Отчеты об исследованиях Трим (26).
11. Саттон-Смит Брайан (1992). Роль игрушек в стимулировании игрового творчества. Журнал исследований креативности. Т. 5 (1). С. 3-11.
12. Саттон-Смит Брайан (1997). Двусмысленность игры. Издательство Гарвардского университета.
13. Катрина Хельякка. Лаборатория игры Пори, Университет Турку, контакт: katriina.heljakka@utu.fi
10. Paavilainen, Janne, Heljakka, Katriina, Arjoranta, Jonne, Kankainen, Ville, Lahdenperä, Linda, Koskinen, Elina, Kinnunen, Jani, Sihvonen, Lilli, Nummenmaa, Timo, Mäyrä, Frans and Koskimaa, Raine (2018) Hybrid Social Play Final Report. Trim research reports (26).
11. Sutton-Smith, Brian (1992) The Role of Toys in the Instigation of Playful Creativity. Creativity Research Journal, Volume 5(1), 3–11.
12. Sutton-Smith, Brian (1997) The Ambiguity of Play. Harvard University Press.

Катрина Хельякка – научный сотрудник Университета Турку (изучение цифровой культуры). Ее опыт связан с исследованиями игрушек, в особенности игрушек для взрослых и игрушек-персонажей. Ранее она работала в финансируемых Академией Финляндии исследовательских проектах «Возникновение игровой культуры», в Центре передового опыта в области изучения игровой культуры и проекте гибридной социальной игры, финансируемом «Деловой Финляндией». В настоящее время Хельякка изучает мобильные игрушки, игровую среду, инструменты и методы в рабочем пространстве, а также визуальную, материальную, цифровую и социальную культуру игры со своей исследовательской группой в Лаборатории игр Пори. E-mail: katriina.heljakka@utu.fi.

Katriina Heljakka – Pori Laboratory of Play, University of Turku. Katriina Heljakka is a researcher at University of Turku (digital culture studies). Her background is in toy research with a particular interest in adult toy play and character toys. Previously, she has worked in the Academy of Finland funded research projects Ludification and Emergence of Playful Culture, Centre of Excellence in Game Culture Studies and the Hybrid Social Play project funded by Business Finland. Heljakka currently studies mobile and connected toys, playful environments, tools and techniques in the workspace, and the visual, material, digital and social cultures of play with her research group at Pori Laboratory of Play. Contact: katriina.heljakka@utu.fi

УДК 373.2, 373.3

Козырева Н.А.

Дизайн игр по безопасности дорожного движения: проблемы и возможности

Аннотация. В статье проанализированы настольные игры для ознакомления детей 4–10 лет с правилами дорожного движения (ПДД). Приводятся примеры дизайна игровых элементов, не учитывающих возрастную психологию детей, особенности их восприятия, памяти и логического мышления. Даны рекомендации по дизайну игр по ПДД и игровым механикам.

Ключевые слова: игры по ПДД; дети 4–10 лет; дизайн игр; ошибки проектирования.

Введение

Одной из важных проблем мирового сообщества является детский дорожно-транспортный травматизм. В России создаются условия для сокращения масштабов детского, подросткового травматизма и смертности в ДТП [4], реализации прав детей на безопасность во всех областях их жизни на сегодняшний день. Среди мероприятий федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах» [5], направленных на развитие системы предупреждения опасного поведения участников дорожного движения, предусмотрено «создание, тиражирование и передача конечным пользователям учебно-методических и наглядных пособий, учебных фильмов, игр, программ для участников дорожного движения разных возрастных категорий, в том числе с использованием мультимедийных средств, освещающих вопросы безопасности дорожного движения» (приложение 2 к программе, п.9), а также выпуск специализированной печатной продукции (приложение 2, п. 12).

Основная часть

Однако большинство отечественных разработчиков игр на эту тему и фирм-производителей не имеют доступа к государственному финансированию. Настольные игры по тематике безопасности дорожного движения разрабатываются не связанными между собой авторами или ►

Kozyreva N.A.

DESIGNING ROAD SAFETY GAMES: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Abstract.

The board games for familiarizing children 4–10 years old with the rules of the road (traffic rules) are analyzed in the article. The examples of the design of game elements that do not take into account the age psychology of children – perception, memory and logical thinking – are given. Recommendations on the design of games on traffic regulations (safety games) and game mechanics are given.

Key words:

traffic rules games; preschoolers; schoolchildren; game design; design errors.

авторскими коллективами из разных стран и организаций, которые часто не имеют представления о психических и психофизиологических особенностях детей в разных возрастных периодах.

Нами ведется системная деятельность по разработке научно-теоретических основ апробации настольных игр по безопасности дорожного движения для детей [2]. Создана и проанализирована игротка настольных игр по ПДД, включающая более 40 наименований игр. Совместно с А.С. Гарус (2016), Ю.М. Сенюта (2017) и Т.А. Брыксиной [1] мы исследовали дизайн и правила игр, какие дорожные ситуации изображены на картинках и элементах игры, на игровом поле, насколько адекватно воспринимают их (и воспринимают ли вообще) дети разных возрастов, изучали соответствие образовательного материала игр правилам дорожного движения и возрастным психофизиологическим характеристикам детей 4–10 лет.

Одной из самых популярных игровых механик является игра в «лото», выпускаемая разными фирмами-производителями: «Лото дорожное», «Лото пешехода», «Правила дорожного движения и поведения в транспорте», «Дорожные знаки», «Умный светофор», разрезное лото «Собери дорожные знаки», Игра-лото «Внимание! Дорога!» и др. С помощью лото дети изучают дорожные знаки, узнают, где и как можно переходить проезжую часть и железнодорожные пути, а где делать этого ни в коем случае нельзя, как правильно вести себя на остановке автобуса, при посадке и высадке пассажиров и многое другое. В некоторых лото дополнительно содержатся стихи и наглядные картинки, которые помогают быстро усвоить уроки безопасности.

Отметим однако обнаруженные нами проблемы, связанные с несоответствием дизайна восприятие детей 4–10 лет:

1. Светофор часто напечатан с нереалистичными цветами (см., например, рис 1). Называть данные цвета красным, желтым – значит нарушать цветовосприятие детей.

Рис. 1



2. Также часто присутствует логическая ошибка – все цвета светофора имеют одну интенсивность, т. е. изображаются включенными (рис. 2). В этом случае ребенок не может правильно оценить приведенную на рисунке дорожную ситуацию, поскольку ее оценка будет зависеть от того, какой именно цвет на светофоре работает. На рис. 3 показан пример правильного изображения светофора, с понятным для ребенка указанием на включенный сигнал.

Рис. 2

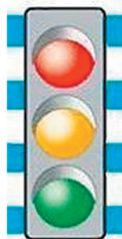


Рис. 3



3. На картинках бывают неявно очерченные границы тротуаров, дороги (с непонятной, обрванной разметкой) и контуры остановки с неопознаваемыми детьми надписями. Это мешает детям правильно оценить пространственное расположение изображенных людей и транспорта – на тротуаре они находятся или на дороге (рис. 4).

Рис. 4



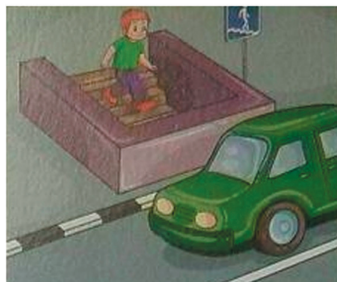
4. При изображении подземного пешеходного перехода иногда не видны ступеньки, спуск вниз (рис. 5). И дети, в населенных пунктах которых подземных переходов нет, не могут визуально идентифицировать этот объект.

Рис. 5



На рис. 6 представлен правильный с точки зрения восприятия дошкольника и младшего школьника вариант изображения подземного перехода – видно движение ребенка по ступенькам вниз, в защищенное от машин место.

Рис. 6



5. В некоторых сюжетах дорога изображена вдалеке от ребенка, что с точки зрения пространственной перспективы правильно, но с точки зрения психологии дошкольника – нет. На рис. 7 не видно, что горка выходит на дорогу. Дети при описании этой картинки называли мальчика на санках и горку. То, что находится на заднем плане, за сугробом, в их восприятии «далеко» и не имеет существенного значения. Им трудно представить себе, что горка выходит прямо на дорогу и машины могут представлять опасность для катающегося ребенка. Рекомендация: четко показывать окончание горки возле дороги и машин.

Рис. 7



Настольные игры по ПДД также широко представлены на российском рынке. В этой игровой механике (с игровыми полями, кубиками, иногда – с дополнительными карточками) выпускаются «Школа автомобилиста», «Час пик», «Красный, желтый, зеленый», «Дорога без опасности», «Азбука пешехода», «Внимание! Дорога!», «ПДД для юных пешехо-

дов» и другие игры. В этих играх нами также обнаружены некоторые проблемы дизайна:

6. Наблюдается несоответствие входящих в комплект игры транспортных средств (машинок) и ширины полосы дорожного движения на игровом поле (рис. 8). В этом случае невозможно играть, не нарушая правила дорожного движения – дети будут постоянно создавать аварии на игровом поле, что недопустимо. Рекомендация: составлять игровые комплекты с учетом возможности детям играть правильно, по правилам дорожного движения.

Рис. 8



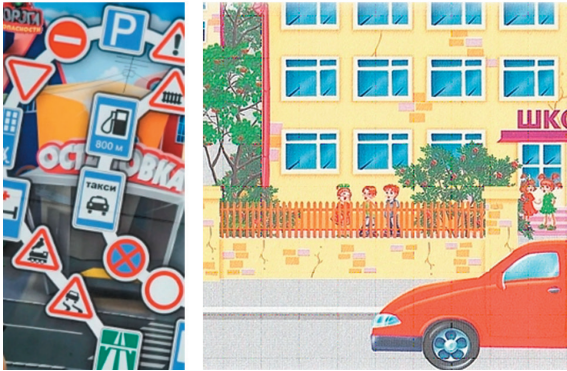
7. На игровом поле бывает неправильно нарисовано расположение автомобилей по полосам дорожного движения (рис. 9), в том числе движущихся в разных направлениях машин – на одной полосе (встречное движение). Это создает у детей неверное представление о правилах дорожного движения, что недопустимо.

Рис. 9



8. На игровом поле (рис. 10) содержатся надписи с «урезанными» словами.

Рис. 10



Первоклассники и второклассники с трудом разбирают эти слова. И только дети 9–10 лет по началу слова и контексту картинки догадываются о самом слове и могут его прочесть. Рекомендация: при разработке дизайна игрового поля слова изображать полностью.

В представленной на рис. 11 дорожной ситуации дети терялись, определяя, правильно ли мальчик переходит дорогу. Они говорили, что знак «пешеходный переход» находится дальше, что переход неправильно нарисован на дороге и мальчик идет на красный запрещающий знак (они не «видят» высоту размещения знака, а знак «крутой поворот» пока не знали, но что красный знак «лежит» на дорожке – для них это и обозначает саму дорожку). Рекомендации: по всему полю игры снизить высоту размещения дорожных знаков, чтобы приблизить их к «земле», обозначаемым объектам. Знак «крутой поворот» разместить дальше, чем знак «пешеходный переход».

Рис. 11



10. На игровом поле (рис. 12) светофор размещен вне перекрестка, хотя логичным и более реалистичным было бы его размещение левее или правее, на пересечении дорог.

Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Здесь также изображены несуществующие дорожные знаки, которые вводят ребенка в заблуждение – белый восклицательный знак на фоне красного кружка. Рекомендации: сдвинуть светофор к перекрестку, а вместо несуществующих дорожных знаков поместить на игровом поле предупреждающий знак «светофорное регулирование» (рис. 13), или «прочие опасности» (рис. 14).

11. В некоторых играх на поле изображено много (до 44) дорожных знаков. При этом в правилах игр рекомендуется педагогу рассказать детям предварительно про каждый знак. Такой объем одновременно поданной информации превышает возрастные возможности памяти и мышления детей 4–10 лет. Но и без ознакомления детей с изображенными на игровом поле знаками невозможно было играть по правилам игры, поскольку дети не могли назвать и описать смысл знаков.

Для определения оптимального количества дорожных знаков на игровом поле был проведен эксперимент. Из одного комплекта игры был изготовлен дополнительный наглядный материал: изображения дорожных знаков вырезали

из листов. Эти изображения были разложены перед группами детей 4–5 лет и 5–6 лет (по 4–5 человек). Детям предложили найти и взять себе те знаки, которые они знают, и рассказать, что они обозначают. Дети сразу выбрали от 4 до 8 знаков, причем часто называли знак по изображенному на них предмету, неправильно понимая смысл знака. Так, запрещающий знак «Движение на велосипеде запрещено» называли просто «велосипед». Знак «Дети», правильно называя, и дошкольники и младшие школьники считали приглашением детей к переходу дороги (хотя на самом деле это предупреждающий знак для водителей, что на этом участке дороги могут внезапно появиться дети).

Дети 7–10 лет выбирали от 24 до 35 дорожных знаков, имеющихся в игре, как «известные им». Однако некоторые знаки они объяснить не смогли, просто объясняли, что видели их на улицах. Таким образом, сказать, что детям все знаки известны, нельзя, поскольку они не понимали, как именно эти знаки влияют на их поведение и действия, а также на действия водителей.

В процессе психолого-педагогической апробации нами было разработано следующее решение этой проблемы: предложить производителям не наносить на поле дорожные знаки, а делать их отдельными элементами игры, чтобы знаки можно было выкладывать на поле постепенно по мере ознакомления детей с разными знаками. Такой дизайн игры будет соответствовать возрастным особенностям восприятия детей, а также повысит вариативность игры, поскольку каждый раз ситуации на игровом поле будут разными, в зависимости от расположения на нем дорожных знаков.

12. Иногда настольная игра рекомендуется детям от 4 до 10 лет, при этом содержит избыточное для детей 4–6 лет количество информации на поле и сложные для них правила. В этом случае лучше сделать два продукта (один – игра для детей 4–6 лет, другой – для детей 7–10 лет), каждый из которых будет иметь оптимальный дизайн игрового поля и элементов игры, игровую механику, правила. Также в этом случае при осуществлении государственных закупок игровой продукции педагогам ДОУ и начальным школам будет проще принимать решение – какая игра лучше подойдет их воспитанникам.
13. Рекомендуем также пересмотреть состав дорожных знаков, используемых в играх. Так, во многих играх нет знаков, которые могут быть полезны детям для обеспечения их жизнедея-

тельности и ориентации в населенных пунктах и за их пределами: «Велосипедная дорожка», «Конец велосипедной дорожки» (хотя в игре есть знак «Движение на велосипедах запрещено»), «Конец пешеходной дорожки», «Питьевая вода», «Туалет», «Полиция», «Пост дорожно-патрульной службы», «Аварийный выход», «Тупик», «Гостиница или мотель», «Место отдыха» и др. В то же время в играх есть знаки, несомненно, нужные водителям, но необходимость знакомства с которыми детей 4–10 лет вызывает вопросы. Это, например, знаки «Низколетающие самолеты», «Обгон запрещен», «Подача звукового сигнала запрещена».

14. В результате разрозненности, несогласованности разработок между фирмами выпускается достаточно много игр на одну и ту же тему: знакомство детей с дорожными знаками, в то время как другие аспекты безопасности дорожного движения детей представлены в игровых сюжетах в меньшей степени. Например, анализируя предпринимаемые государством меры по профилактике ДТП с участием детей, М.С. Овчаренко отмечает, что в 80% таких происшествий виноваты взрослые. «Маленькие граждане погибают по вине взрослых, в первую очередь – родителей. Последние порой садятся за руль автомобиля в состоянии опьянения и сажают рядом с собой детей-пассажиров, не принимают мер безопасности при движении во дворах, вблизи образовательных учреждений (где вероятность появления несовершеннолетних крайне велика), не используют при перевозке детские автокресла или удерживающие устройства, покупают детям-подросткам скутеры, мотоциклы и мопеды, заведомо зная, что такие транспортные средства – источник повышенной опасности» [3, с. 395]. Данные ситуации, связанные с влиянием взрослых на безопасность детей на дорогах, пока не отражены в дизайне предлагаемых детям игр. Предлагаем продумывать дизайн и сюжет новых игр с учетом этих ситуаций, чтобы расширить представления детей о возможных опасностях.

Заключение

Приведенные нами примеры не исчерпывают полностью проблему соответствия игр по ПДД психофизиологическим особенностям детей. Но обозначенные проблемы могут быть легко устранены при дизайне, проектировании новых игр по безопасности дорожного движения.

Список литературы

1. Брыксина Т.А. Обзор современных настольных игр для формирования навыков безопасного поведения на дорогах у младших школьников / Т.А. Брыксина // Известия Института педагогики и психологии образования. 2021. №1. С. 36-40.
2. Козырева Н. А. Научно-теоретические основы апробации настольных игр по безопасности дорожного движения для детей дошкольного возраста / Н. А. Козырева, Э. В. Котлярова // Дошкольное образование: наука – практике : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции, Могилев, 08 октября 2015 года. – Могилев: Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2015. – С. 177–180.
3. Овчаренко М. С. Анализ и прогноз дорожно-транспортных происшествий с участием детей в РФ / М. С. Овчаренко, А. А. Овчаренко, А. С. Кольцов // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2015. №39. С. 393–397.
4. Сведения статистики за 2020 год. Аварийность с участием детей в возрасте до 16 лет [Электронный ресурс] // Госавтоинспекция МВД России. Режим доступа URL: <http://stat.gibdd.ru/>
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 03.10.2013 г. №864 «О федеральной целевой программе «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах». [Электронный ресурс]. URL: [https:// base.garant.ru/70467076/](https://base.garant.ru/70467076/) (дата обращения: 18.09.2021).

Козырева Нелли Арнольдовна – кандидат психологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: nellydelf@mail.ru.

УДК 373.2

Кондрашова А.С., Яценко И.А.

Создание авторских напольных игр с дошкольниками: развивающий потенциал, особенности применения

Аннотация. В статье представлен опыт создания напольных игр вместе с детьми дошкольного возраста, приводятся примеры игр. Рассмотрены условия, которые необходимо учитывать при создании игр, раскрыт потенциал и ресурсные возможности напольных игр для развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: создание напольных игр; напольные игры; дошкольный возраст; дети; развитие детей.

Введение

Современное дошкольное образование, а вместе с ним и педагоги, ориентированы на поиск новых эффективных способов обогащения игрового пространства групп детского сада, предоставляющего широкие возможности для проявления каждым ребенком активности, самостоятельности и инициативности. Учитывая требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, эти способы должны обеспечивать полноценное развитие личности ребенка в сферах речевого, художественно-эстетического, социально-коммуникативного, познавательного и физического развития на фоне их эмоционального благополучия и положительного отношения к миру, к себе и к другим людям [10].

Основная часть

Анализ научных источников, имеющихся методических разработок, результатов опроса педагогов показал, что в подавляющем большинстве случаев предметная среда групп детских садов наполнена ►

A.S. Kondrashova,
I.A. Yatsenko

CREATION OF AUTHOR'S FLOOR GAMES WITH PRESCHOOLERS: DEVELOPING POTENTIAL, APPLICATION FEATURES

Abstract.

The article presents the experience of creating floor games with preschool children, provides examples of games. The conditions which should be taken into account when creating games are considered, the potential and resource possibilities of floor games for the development of preschool children are revealed.

Key words:

creation of outdoor games; outdoor games; preschool age; children; children's development.

игровыми пособиями, не в полной мере учитывающими потребность ребенка в движении. Между тем проблема недостаточной двигательной активности детей в настоящее время становится все более актуальной, ее усугублению способствует повсеместная диджитализация, появление разнообразных гаджетов, в том числе и для детей дошкольного возраста. Как отмечает известный немецкий эрготерапевт У. Кислинг, в современном мире человеку не хватает движения, и опасность таится в растущей склонности нашего общества к стоячему и сидячему образу жизни и к передвижению на автомобиле [5]. При этом известно, что движение является биологической потребностью растущего организма, без удовлетворения которой ребенок не может гармонично развиваться и расти здоровым.

В связи со сказанным выше перед нами встала задача обогащения игрового пространства детей и подбора либо создания таких игр, которые бы обеспечили комплексный подход к развитию ребенка дошкольного возраста. Мы предположили, что решению данной задачи будет способствовать включение напольных игр в игровое пространство ребенка.

Вопрос потенциала и ресурсных возможностей напольных игр в работе с детьми дошкольного возраста до настоящего времени недостаточно хорошо проработан и систематизирован, поэтому в рамках статьи данному аспекту будет уделено особое внимание.

Итак, анализ научных исследований в области психофизиологии, детской психологии, дошкольной педагогики и предметных методик позволил выявить ряд преимуществ напольных игр перед другими играми [1, 3].

Во-первых, напольные игры предполагают перемещение ребенка в пространстве игрового поля с разной степенью интенсивности и скорости. Это означает, что сочетание игровых действий и разнообразных движений позволяет решать проблему гиподинамии у ребенка.

Во-вторых, регулярная двигательная активность может рассматриваться как значимая предпосылка для полноценного когнитивного развития ребенка. В свое время выдающийся отечественный физиолог И.М. Сеченов убедительно доказал наличие связи двигательных функций с функциями высших отделов ЦНС. Он впервые обосновал важнейшую роль мышечных движений в познании окружающего мира [8].

Свидетельства наличия тесной взаимосвязи между двигательной активностью и когнитивным

развитием можно найти в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, М.М. Кольцовой и др. – чем более разнообразны выполняемые ребенком движения, тем более дифференцированная информация поступает в мозг и тем интенсивнее происходит процесс психического развития ребенка [3, 6].

Важными для нас также являются тезисы учения П.Ф. Лесгафта о единстве физического и духовного развития личности. Ученый рассматривал физические упражнения как средство не только физического, но и интеллектуального, нравственного и эстетического развития человека [4].

Таким образом, можно предположить, что образовательное содержание игр с включением разнообразных движений усваивается детьми более эффективно, чем если бы усвоение данного содержания происходило в статичном состоянии.

Дальнейшее изучение работ практиков привело нас к опыту М.Л. Вайнапеля, автора подвижных развивающих игр VAY TOY. Предложенный им формат игр позволяет проводить обучение детей в подвижной форме [2]. Последующее ознакомление с опытом работы и методическими пособиями Е.А. Сочевановой, опытом зарубежных коллег, самостоятельно изготавливающих напольные игры, подкрепило наш интерес [9].

Найдя подтверждение эффективности игр данного формата, вдохновившись примерами, мы решили пополнить собственный арсенал педагогических средств напольными играми.

Под напольными играми мы понимаем игры в движении, в которые дети играют на заданном игровом поле, размещенном на поверхности пола, созданные в развлекательных и образовательных целях по замыслу детей и взрослых [7].

Для того, чтобы напольная игра состоялась, необходимо обеспечить ряд условий:

- учет возрастных особенностей детей, необходимый для того, чтобы игра не стала избыточно легкой или сложной для детей;
- определение образовательной задачи, которую необходимо решить;
- выбор или создание игрового поля;
- анализ необходимости дополнительного материала (иллюстрации, дидактические карточки, спортивный инвентарь и т.д.);
- выбор игровых действий – способов проявления активности ребенка в игровых целях;
- выбор вида двигательной активности (варианта движений);
- определение правил, которые регулируют взаимоотношения участников в игре.

Важно отметить, что напольное игровое поле является ключевым условием игр рассматриваемого формата. Игровое поле – это своего рода пространство, организующее игру и место для проявления детьми двигательной активности.

С целью обогащения игрового пространства детей в МБДОУ №17 г. Красноярска была разработана серия напольных игр. При этом в создании игровых полей и придумывании игр участвовали воспитанники подготовительной к школе группы «Мотылек».

Первыми напольными играми стали «Разноцветные следы» и «Следы и ладошки», направленные на развитие внимания, координации и ловкости. Воспитанники выбирали цветовую гамму и размер игрового поля. Педагог при учете предложений со стороны детей проектировал поле, затем распечатывал его в типографии.

Далее нами была разработана масштабная игра-бродилка «Путешествие по Енисейской Сибири», в ходе которой ребенок не только двигается по полю, но также узнает о своем крае, городе и соседних регионах, развивает умение действовать по правилам. В этом случае дети раскрашивали и дорисовывали недостающие элементы на игровом поле, т. е. роль детей была расширена. Они работали уже не над макетом, а над доработкой, совместным воплощением игрового поля для игры.

У детей наблюдался устойчивый интерес к совместной деятельности по проектированию игр. Изготовленные игры активно использовались, каждый ребенок мог самостоятельно использовать напольные игры в любое время.

После появления в арсенале группы напольной игры «Крестики-нолики» стало очевидно, что отсутствие жесткой фиксации и привязки игровых действий к игровым полям позволяет как педагогу, так и детям адаптировать либо модифицировать уже известные игры, перенося их на горизонтальную поверхность пола, а также создавать новые игры.

Таким образом, появилось понимание универсальности полей и возможности использования напольных игр для решения разнообразных образовательных задач. Мы стали включать игры в специально организованную с детьми деятельность, в групповую и подгрупповую работу, в режимные моменты (физкультминутки, утренняя гимнастика).

Опираясь на полученный опыт, дети подготовительной к школе группы «Мотылек» проявили инициативу, самостоятельность и создали соб-

ственные напольные игры: «Не наступи на лопнувший шарик», «Невидимый паркур». Дети сами придумали игровые поля (дизайн, размер), нанесли изображение на баннерное полотно, придумали игровые действия и правила.

Все игры, о которых говорилось выше, выполнялись на баннерной основе. Благодаря их мобильности дети самостоятельно могли выбрать место для игры на полу, перемещая игровое поле.

Стоит отметить, что изготавливать напольные игры можно не только на баннерной основе, но и на текущей поверхности пола, используя при этом изоленту, бумагу, скотч, создавая игровое поле под игру или под образовательную задачу.

Внедрение и продолжительное использование напольных игр в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста позволяет нам говорить об определенных ресурсных возможностях игр такого формата. В частности, данные игры:

- позволяют организовать и упорядочить двигательную активность детей в пределах группы;
- облегчают освоение тематического содержания, повышают познавательную мотивацию, т. е. помогают сделать образовательный процесс увлекательным и интересным;
- позволяют включать в деятельность большинство детей группы;
- создают условия для сотрудничества ребенка со взрослым, с другими детьми в решении разнообразных задач;
- активизируют психические процессы: внимание, память, воображение и мышление;
- требуют умения построить высказывание, суждение, умозаключение;
- требуют не только умственных, но и волевых усилий – организованности, выдержки, умения соблюдать правила игры;
- посредством участия в изготовлении и использовании напольных игр дети могут преодолевать трудности в общении, проявлять самостоятельность, развивать воображение и творческие способности.

Обогащение игрового пространства детей подготовительной к школе группы «Мотылек» напольными играми дало первые результаты. Напольные игры способствовали активизации коммуникативных процессов детей. В группе стали реже возникать конфликтные ситуации, дети стали чаще договариваться и высказывать свою точку зрения, учитывать интересы и чувства других, сопереживать. У детей группы наблюдается улучшение двигательных навыков, координация, ориентация в пространстве. Важным результа-

том также можно назвать и стремление детей самостоятельно придумывать напольные игры, менять игровые действия на выбранном игровом поле. В процессе создания напольной игры воспитанники проявляли инициативу, самостоятельность и творчество. Пока это предварительные результаты, требующие развернутого анализа и подтверждения.

Заключение

Подводя итоги, отметим, что овладение педагогом различными вариантами использования напольных игр в образовательной работе с детьми сегодня можно рассматривать как одно из проявлений его профессиональной компетентности. Ее результат – обогащение игрового пространства ребенка-дошкольника и, следовательно, более широкие возможности для движения и развития.

Список литературы

1. Бондаренко Е.В. Влияние двигательной активности на развитие психомоторных и познавательных способностей школьников / Дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2002.
2. Вайнапель Т. Учить или играть? Пособие к играм VAY TOY. – Екатеринбург: Издательские решения, 2018. – 38 с.
3. Выготский Л.С. Психика, сознание, бессознательное / Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. С. 132–148.
4. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психофизиология ребенка. Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 144 с.
5. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е.В. Клячковой. пер. с нем. К.А. Шар. – М.: Теревинф, 2010. – С. 23.
6. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). – М.: Педагогика, 1973. – 144 с.
7. Кондрашова А.С. Напольные игры и задания для детей: пособие. – Красноярск: ООО РПБ «Амальгама», 2020. – 60 с.
8. Сеченов И.М. Избранные произведения. Том 1. Физиология и психология. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1952.
9. Сочеванова Е.А. Игровые упражнения и игры на асфальте. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020. – 96 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.

Кондрашова Алена Сергеевна

– воспитатель первой квалификационной категории муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №120 комбинированного вида», Красноярск, e-mail: alyona_log@mail.ru.

Яценко Инна Александровна

– кандидат педагогических наук, доцент ВАК, заведующий Центром дошкольного образования КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», Красноярск, e-mail: innayazenko@mail.ru.

Секция 6.

Законодательное регулирование и экспертиза детской игры

Ключевые слова:

игра

игрушка

критерии оценки игр и игрушек

экспертиза игр и игрушек

экспертиза товаров для детей



УДК 159.922.72

А.И. Савенков

Теория и практика экспертизы игр и игрушек

Аннотация. Качество современных игр и игрушек для детей, их соответствие культурным традициям и принятым в обществе ментальным ориентирам, способность решать базовые задачи образования и развития нуждается в систематической, профессиональной коррекции на основе профессиональной экспертной оценки. Эволюция детской игрушки и взрывное развертывание производства детских товаров продолжают. Научное, экспертное сообщество российских психологов и педагогов активно участвует в данном процессе, и это является залогом того, что у наших детей будут появляться новые современные игрушки и самые разные необходимые для жизни товары.

Ключевые слова: игра; игрушка; экспертиза игр и игрушек; экспертиза товаров для детей; критерии оценки игр и игрушек.

В нашей стране действует несколько профессиональных сообществ, которые в сотрудничестве с Ассоциацией индустрии производителей детских товаров включены в работу по оценке качества детских товаров, разработке игр и производству детских игрушек. Огромное количество игрушек и других детских товаров, выпускаемых современной индустрией, их бесконечное разнообразие создают большие трудности родителям и педагогам в плане выбора качественных продуктов. Важность профессиональной работы психологов и педагогов по экспертизе детских товаров в наше время очевидна.

Складывающиеся стихийно, на протяжении последних десятилетий попытки экспертизы изначально были ориентированы на запрет использования некоторых игрушек и детских товаров. В этих условиях было особенно важно показать родителям и педагогам-практикам не только то, что сделано «плохо», но и то, что сделано «хорошо». За решение этой задачи взялась Ассоциация индустрии производителей детских товаров, учредившая, при поддержке Российской академии образования, премию для производителей лучших детских товаров – «Золотой медвежонок». ▶

A.I. Savenkov

THEORY AND PRACTICE OF EXAMINATION OF GAMES AND TOYS

Abstract.

The quality of modern games and toys for children, their compliance with cultural traditions and the mental guidelines accepted in society, the ability to solve basic problems of education and development needs systematic, professional correction based on professional expert assessment. The evolution of children's toys and the explosive deployment of the production of children's goods continue. The scientific, expert community of Russian psychologists and educators is actively involved in the process and this is the guarantee that our children will have new modern toys and a variety of goods necessary for life.

Key words:

game; toy; examination of games and toys; examination of goods for children; evaluation criteria for games and toys.

Ежегодно подводятся итоги конкурса, и лучшие производители игрушек и других детских товаров становятся лауреатами премии. Стать лауреатом премии «Золотой медвежонок» – высокая честь для любого отечественного и зарубежного производителя детских товаров и повод для законной гордости.

Используемая экспертами критериальная база включает несколько групп критериев:

- общие требования к детским играм и игрушкам, исключающие негативное влияние на психику детей;
- соответствие игр и игрушек возрастным особенностям детей;
- степень культуросообразности игр и игрушек, адресованных детям;
- направленность игровой продукции на когнитивное развитие личности ребенка;
- направленность игр и игрушек на психосоциальное развитие личности ребенка;
- направленность игры и игрушки на психофизическое развитие личности ребенка;
- дидактическая ценность игры и игрушки как средства формирования у ребенка научной картины мира.

Первая группа критериев призвана решать задачи первичного соответствия детской игровой продукции основным психологическим и педагогическим требованиям. Эта группа критериев впервые была предложена еще в 1999 году, в письме Министерства образования РФ от 26.05.99 №109/23-16 «О введении психолого-педагогической экспертизы и критериях оценки детских игр и игрушек». Документ содержал рекомендации по использованию пяти основных отрицательных критериев. Согласно ему, игрушка, прежде чем попасть в руки ребенка, должна быть проверена по следующим критериям:

- «провоцирует ли игрушка агрессию;
- вызывает ли проявление жестокости по отношению к партнерам;
- провоцирует ли сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием;
- вызывает ли нездоровый интерес к сексуальным проблемам;
- провоцирует ли на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей» [Письмо Министерства образования РФ от 25.05.99 №109/23-16 «О введении психолого-педагогической экспертизы и критериях оценки детских игр и игрушек»].

В деятельности экспертов полигона по испытанию детских игр и игрушек Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета учтены эти требования. Игра или игрушка не будут допущены к испытаниям, если они не проходят хотя бы по одному из критериев этой группы. Экспертиза на этом этапе призвана зафиксировать соблюдение разработчиками и производителями общих правил, практически повсеместно предъявляемых к игровой продукции для детей, исключающих возможности негативного воздействия на психику ребенка. Содержание этой группы критериев нами было несколько доработано и расширено, в результате получилось не пять, а шесть «отрицательных» критериев:

- провоцируют агрессивное поведение детей;
- вызывают у ребенка проявления жестокости;
- провоцируют игровые сюжеты, связанные с насилием и безнравственностью, нарушают моральные нормы, принятые в обществе;
- вызывают нездоровый интерес к вопросам, выходящим за рамки возрастной компетенции ребенка;
- формируют пренебрежительное, негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей;
- стимулируют интерес к азартным играм взрослых.

Если хотя бы одно из вышеперечисленных требований выполняется, игра или игрушка квалифицируются как непригодные для детей. Естественно, что в таком случае они исключаются из испытательной практики полигона.

При этом наши исследования показывают, что нередко подобного рода претензии оказываются мнимыми. Например, множество родителей и педагогов в предыдущие десятилетия были возмущены массовым распространением в нашей стране комплектов куклы Барби, транслирующей (как считалось многими) чуждые ментальные нормы и правила жизни. Родителей и педагогов смущала казавшаяся им неестественной худоба куклы, оценивались как неприемлемые предлагаемые авторами варианты кукольной одежды и др. Однако, поскольку в ходе экспертной оценки было определено, что «кукла Барби» не способствовала негативным проявлениям детей: не провоцировала агрессию, не стимулировала жестокость и не вызывала других негативных реакций, описанных выше, она, в числе других игрушек, участвовала в испытаниях. Специальные исследования показали, что ожидания

негативного воспитательного влияния на личность ребенка со стороны родителей и ряда педагогов-практиков в отношении данной игровой продукции существенно преувеличены [4].

Следующая группа критериев – соответствие игр и игрушек возрастным особенностям детей. Вполне естественно, что игры и игрушки, а также осваиваемые в игре действия должны соответствовать возрастным когнитивным, психосоциальным и психофизическим возможностям детей. В полном соответствии с традиционной установкой Л. С. Выготского, внедрившего в сознание специалистов представление о том, что любая деятельность в сфере образования должна ориентироваться на «зону ближайшего развития», хорошо сделанные детские игры и игрушки расширяют «зону актуального развития», совершенствуя, таким образом, имеющиеся у ребенка компетенции и содействуя становлению психических новообразований.

Наблюдения в процессе проведения экспертизы показывают, что разработчики и, в особенности, производители детских игр и игрушек нередко завышают возрастные возможности игрушки. Вероятно, происходит это потому, что сами дети интуитивно хотят «повзрослеть», стать немного старше и обычно воспринимают себя чуть взрослее, чем они есть на самом деле. Поэтому игра и игрушка, предназначенные для более старшего возраста, воспринимаются ими и их родителями как наиболее интересные.

Группа критериев оценки степени культуросообразности игр и игрушек также относится к числу очень важных. Предлагаемые детям игры и игрушки в условиях нашего полигона проверяются на соответствие базовым ментальным ориентирам, принятым в обществе и тщательно охраняемым культурой. Способность игры и игрушки реализовать важнейшие социальные функции воспитания – освоение ребенком базовой, генеральной системы духовных ценностей и моральных установок родной страны – имеет особую ценность. С целью корректировки и совершенствования критериальной базы в исследованиях доцента нашего института Н. С. Муродходжаевой специально изучались лингвокультурные аспекты детской игры [8], что позволило в дальнейшем совершенствовать критериальные установки экспертов.

В практике работы полигона есть пример, где критерии соответствия ментальным нормам стали особенно актуальны. Экспертами полигона была проведена экспертиза одного из образ-

цов игрового набора CreatableWord, созданного компанией Mattel Fashion Doll Design. В состав группы экспертов было включено четыре детских психолога: А.И. Савенков (руководитель группы экспертов), О.Я. Гаврилова, О.И. Ключко, П.В. Смирнова. Все эксперты имеют опыт научных исследований, ученые степени, звания, научные публикации в области детской психологии и наук об образовании. Поскольку исследование проводилось в период пандемии, количество участников (детей и родителей) было ограничено и составило 13 родителей и 15 детей (разных полов, старшего дошкольного и младшего школьного возраста).

Дизайнеры и производители игрового набора особо подчеркивали гендерную нейтральность основного элемента игрового набора – куклы. В инструкции они прописали провоцирующую рекомендацию по возможной смене пола куклы. Поскольку кукла (по их, как оказалось, ошибочному мнению) не имеет явных половых признаков, то играющие дети могут сами решать – «...это кукла-девочка или кукла-мальчик». Кроме инструкции, данное предложение также зафиксировано и в рисунках на вкладыше.

В процессе проведенной экспертизы и экспериментальной проверки куклы в условиях естественного эксперимента, с участием детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов (девочек и мальчиков), и экспертами, и детьми, и родителями кукла была однозначно идентифицирована как девочка-подросток (точнее – девочка младшего подросткового возраста). Попытки взрослых (экспертов и родителей) предложить детям поменять пол куклы у большинства детей вызывали недоумение, поскольку они вполне однозначно определяли куклу как девочку и не видели особого смысла в такой трансформации ее образа. Более того, в нашей культуре куклы, как куклы-девочки, так и куклы-мальчики, – это преимущественно участники игр детей-девочек. Мальчики в наших условиях обычно играют с другими игрушками.

Одежда и аксессуары, которые предлагаются в наборе производителем, позволяют ребенку менять наряды куклы, фантазируя и придумывая для нее различные образы. Каждый комплект содержит достаточно разнообразный набор одежды для девочек (укороченную женскую куртку; красную рубашку в клетку, застегивающуюся на женскую сторону; короткую юбку; шорты; длинные брюки; кепку; спортивную футболку; майку; трусы универсального кроя; кроссовки; ботинки;

ботильоны; сумку и очки), позволяющий выстраивать игру в соответствии с самыми разными сценариями. В ходе испытаний экспертами было отмечено, что вся одежда выполнена с высоким уровнем детализации, качественно изготовлена и имеет удобные застежки, выполненные по принципу липучек. Было отмечено также, что предоставленная разработчиками и производителями возможность экспериментировать с прической куклы и ее нарядом способствует развитию воображения ребенка.

Естественно, что предложения разработчиков и производителей по смене пола куклы в нашей культуре воспринимаются как неприемлемое действие. Экспертиза показала, что в глазах детей это выглядит как занятие, лишенное смысла, а взрослыми (большинством родителей) воспринимается как неприемлемая провокация, категорически расходящаяся с принятыми в нашем обществе ментальными нормами и традициями.

Значимой группой критериев является направленность игровой продукции на когнитивное и мета-когнитивное развитие личности ребенка. Сразу отметим, что не всякая игра и не всякая детская игрушка непременно должны развивать когнитивную сферу личности ребенка. Промышленность выпускает достаточно большое количество любимых детьми игр и игрушек, вполне нейтральных к решению данной задачи. Однако множество разрабатываемых и выпускаемых детских игр и игрушек претендуют на звание развивающих. Особую популярность в наше время приобрели игры и игрушки, направленные на развитие исследовательского поведения ребенка – важнейшего фактора стимулирования развития детского интеллекта [15]. Анализ представленной на современном рынке детской игровой продукции, ориентированной на развитие интеллекта ребенка, был проведен нашим экспертом О.В. Цаплиной [22].

К числу таких удачных примеров, безусловно, относятся игровые комплекты А.А. Бахметьева, под общим брендом «Знаток» (экспертизу, с участием московских школьников, проводил профессор А.И. Савенков). Разработанные А.А. Бахметьевым игровые комплекты (выполненные с разным количеством деталей) для занятий с детьми младшего школьного и подросткового возрастов, казалось бы, не соответствуют их возрастным возможностям, поскольку направлены на освоение знаний в области «электростатики» и «электродинамики». Исследования показали, что способность игрового комплекта

«Знаток» научно и доступно донести до сознания детей понимание сложных физических явлений – его безусловное достоинство.

В специальной литературе неоднократно фиксируется факт – дети легко и естественно включают в свою жизненную практику самые современные технические новинки, и происходит это во многом благодаря наличию в их обиходе компьютерных игр и современных, высокотехнологичных игрушек. Многочисленные борцы за ограничение доступа детей к компьютерным играм и другим высокотехнологичным продуктам современной индустрии детских товаров напрасно потратили массу сил и времени на эту бесполезную борьбу. Прогресс не остановить, благодаря компьютерным играм и современным высокотехнологичным игрушкам дети осваивают новейшие средства коммуникации, и это имеет важнейшее значение для их образования и киберсоциализации.

В последнее время в практике дошкольных образовательных организаций, наряду с детской театральной деятельностью, стала активно применяться мультипликация. На современном рынке игровой продукции представлен ряд интересных разработок мобильных мультстудий для детей дошкольного и младшего школьного возраста, которые активно используются педагогами в воспитательном процессе. Одна из таких мультстудий проходила испытания на нашем полигоне, авторы ее – С.А. Аверин и Н.С. Муродходжаева. Экспертами были отмечены: высокий интерес дошкольников к разработке сценариев и съемке мультфильмов, широкий диапазон воспитательных возможностей мультстудии, относительная легкость использования в деятельности дошкольных образовательных организаций и другие позитивные аспекты ее применения [10].

Следующий блок критериев – направленность игр и игрушек на психосоциальное развитие личности ребенка. Учитывается степень ориентированности игры и игрушки на позитивную социализацию личности ребенка, развитие эмоционального интеллекта, коммуникативных способностей и других психосоциальных характеристик личности. Все это важно с воспитательной точки зрения и относится к числу важных свойств современной детской игровой продукции. Этой группе критериев соответствуют многие настольные игры, особенно распространившиеся у нас во время пандемических ограничений. На нашем полигоне успешно прошли испытания три комплекта коллективных игр для старших дошкольни-

ков, направленных на развитие эмоционального интеллекта, социального интеллекта и социальной компетентности ребенка. Один комплект был разработан доцентами Н.С. Муродходжаевой и Т.Д. Савенковой [16, 17], другой, направленный на развитие социального интеллекта детей, – доцентом Т.Д. Савенковой [18].

Опыты по внедрению данных игровых комплектов в практику деятельности московских дошкольных образовательных организаций были успешно проведены авторами. Экспертиза этих коллективных игр была проведена в рамках полигона профессором С.И. Карповой [3] и доцентом Н.Б. Полковниковой [12]. Экспертами было отмечено, что, будучи разработаны с большой изобретательностью и построены на серьезном научном основании (психологии совместной деятельности), данные коллективные игры могут быть вполне естественно включены в деятельность современных детских садов, где могут оказать большую помощь в психосоциальном развитии детей.

К числу важных критериев оценки детской игровой продукции относится способность игры и игрушки решать задачи психофизического развития личности ребенка. Педагогами и родителями традиционно высоко ценится способность игр и игрушек развивать мелкую и крупную моторику, стимулировать и развивать «физический интеллект» ребенка. Существует большой класс игр и игрушек, направленных преимущественно на решение задач психофизического развития личности ребенка. В условиях деятельности нашего полигона проводились испытания подвижных игр для детей раннего возраста, разработанные доцентами М.Ф. Литвиновой [11] и М.М. Борисовой [1]. Исследования наших специалистов показали, что данный игровой материал вполне может быть использован в практике работы ясельных групп дошкольных образовательных организаций [2].

Дидактическая ценность – еще одна группа важных критериев для оценки игровой продукции для детей. Игры и игрушки обычно рассматриваются ребенком как модели знакомых ему предметов и явлений, они должны содействовать становлению научной картины мира, совершенствовать его знания о природе, обществе, отношениях людей, помогать осваивать предметные и универсальные учебные умения. В качестве удачного примера такой игровой продукции можно рассматривать обучающий игровой комплект, прошедший испытания на нашем полигоне: «Инженерная

азбука: обучение школьников алфавиту на примере изобретений инженера Шухова» (авторы Л.Е. Осипенко, С.К. Статеев, Д.И. Муромцев) [9].

Авторы игрового комплекта стали участниками большого образовательного проекта – «Развивающий инжиниринг для малышей», включавшего широкий спектр образовательных задач для каждой возрастной группы детей. Для старших дошкольников и младших школьников ими был подготовлен игровой обучающий комплект, направленный на изучение детьми особой «инженерной азбуки». Авторы пришли к выводу о том, что наследие выдающегося русского инженера В. Г. Шухова чрезвычайно многогранно, объем его технических проектов и изобретений настолько велик, что может стать основой разработки специальной инженерной азбуки. В качестве методологической основы, интегрирующей системное изучение старшими дошкольниками букв алфавита, авторы применили теорию множественности интеллекта Г. Гарднера.

Экспертиза в условиях полигона разработанного авторами игрового образовательного комплекта «Инженерная азбука Шухова» показала большой интерес к нему со стороны детей, их родителей и педагогов. Экспертами была отмечена его высокая оригинальность и дидактическая ценность. Используя игровой комплект, дети, кроме изучения букв русского алфавита, параллельно изучают множество технических конструкций и механизмов, что умножает их знания в области техники и существенно расширяет общий кругозор.

Для младших школьников и подростков доцентом нашего института Н.А. Козыревой (2014) разработана методика использования запатентованных в качестве изобретений игрушек «Неваляшка», позволяющая детям изучать как конструкции этих изобретений, так и совершенствовать их, создавая свою интеллектуальную собственность [5]. В основе методики лежит собственное изобретение автора – «Игрушка» (патент на изобретение №1819394), разработанное с использованием теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Апробирование игровой методики производилось также на федеральных площадках – ФДЦ «Смена» (Анапа, 2014) и ОЦ «Сириус» (Сочи, 2019) и показало возможность достижения детьми высокого уровня новизны и оригинальности в создании технических разработок [6].

Деятельность полигона по испытанию детских игр и игрушек показала высокую результативность данной формы организации экспертизы

детских товаров. Высокая профессиональная квалификация экспертов, чья деятельность основана на выверенной критериальной базе, в сочетании с участием в экспертизе самих детей, позволяют решать широкий спектр задач по определению качества современной игровой продукции для детей. Практика, ставшая традиционной в большинстве организаций, занимающихся экспертизой товаров для детей, предполагает анализ этой продукции взрослыми, квалифицированными экспертами без участия главных потребителей – детей. Казалось бы, это естественно, ведь дети не могут дать экспертной оценки, при этом совершенно очевидно, что детские игры и игрушки выпускаются не для взрослых, даже если эти взрослые сами считают себя экспертами.

Применяемые в ходе экспертизы критерии, объединенные в укрупненные блоки, позволяют учесть весь спектр перспективных образовательных задач и оценить соответствие детской игровой продукции всем требованиям к детским играм и игрушкам. Подтверждением этому может служить то, что ряд игровых комплектов, получивших высокие оценки в рамках деятельности полигона, были отмечены призами и наградами самого престижного конкурса – Национальной премии в сфере товаров и услуг для детей «Золотой медвежонок».

Спектр разрабатываемой педагогами и дизайнерами детской игровой продукции, выпускаемой современной индустрией детских товаров, чрезвычайно широк. Качество современных игр и игрушек для детей, их соответствие культурным традициям и принятым в обществе ментальным ориентирам, способность решать базовые образовательные задачи нуждается в систематической, профессиональной коррекции на основе экспертной оценки. Эволюция детской игрушки и взрывное развитие производства детских товаров продолжают развиваться. Научное, экспертное сообщество активно участвует в данном процессе, и это является залогом того, что у наших детей будут появляться новые современные игрушки и самые разные необходимые для жизни товары. История игрушек будет продолжаться, пока существует цивилизация, дети играли и всегда будут играть.

Список литературы

1. Борисова М. М. (2012) Подвижные игры с детьми раннего возраста / М. М. Борисова // Современное дошкольное образование. 2012. №2 (28). С. 44–47.
2. Ганичева А. Н. (2013) Познавательная активность детей раннего возраста / А. Н. Ганичева // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2013. №5. С. 51–56.
3. Карпова С. И. (2012) Модель образовательного учреждения для работы с одаренными детьми / С. И. Карпова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. №1(19). С. 60–70.
4. Ключко О. И. (2017) Современные игры и игрушки: новые возможности и новые риски / О. И. Ключко // Игровая культура современного детства : Материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 28–30 сентября 2016 года / Московский городской педагогический университет. – Москва: НАИР, 2017. – С. 22–28.
5. Козырева Н. А. (2014) Начиная изобретать! - М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. – 150 с.
6. Козырева Н. А. (2019) Технология обучения одаренных школьников в проектной школе «Я изменяю мир» (образовательный центр «Сириус», Сочи) / Н. А. Козырева // Психология одаренности и творчества, Москва, 05–06 ноября 2019 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. – С. 212–218.
7. Кравцов Г. Г. (2017) Психология игры: культурно-исторический подход / Г. Г. Кравцов, Е. Е. Кравцова. – Москва: Левь, 2017. – 344 с.
8. Муродходжаева Н. С. (2014) Педагогика игры: лингвокультурологический аспект / Н. С. Муродходжаева. – Saarbrücken: LAP LAMBERT, 2014. – 220 с.
9. Осипенко Л. Е. (2017) Инженерная азбука: обучение дошкольников алфавиту на примере изобретений инженера Шухова / Л. Е. Осипенко, С. К. Стафеев, Д. И. Муромцев // Компьютерные инструменты в школе. 2017. №6. С. 45–50.
10. Педагогический потенциал мультипликации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. И. Карпова, Н. С. Муродходжаева, О. В. Цаплина, А. П. Каитов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. №6(212). С. 46–56. DOI 10.23951/1609-624X-2020-6-46-56.
11. Подвижные игры и игровые упражнения для детей третьего года жизни / М.Ф. Литвинова. – Москва: ЛИНКА-ПРЕСС, 2005. – 89 с.

12. Полковникова Н. Б. (2018) Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников / Н. Б. Полковникова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. №1. С. 50–54.
13. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки: Учебное пособие / Ю. А. Акимова, А. И. Савенков, О. И. Ключко [и др.]. 2-е изд. – Москва: Юрайт, 2020. – 1 с. (Высшее образование). ISBN 9785534114317.
14. Савенков А. И. (2018) Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка / А. И. Савенков, В. М. Поставнев, М. В. Воропаев // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Москва, 29 мая – 03 июня 2018 года / Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. – Москва: НАИР, 2018. – С. 35–39.
15. Савенкова Т.Д. (2018) Развитие эмоционального интеллекта ребенка средствами игровой и художественной деятельности / Т.Д. Савенкова, З. В. Пархимович // Известия Института педагогики и психологии образования. 2018. №1. С. 100–113.
16. Савенкова Т.Д. (2018) Совместные игры-занятия со сверстниками как фактор развития эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста / Т.Д. Савенкова, Н.С. Муродходжаева // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Москва, 29 мая – 03 июня 2018 года / Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. – Москва: НАИР, 2018. – С. 65–67.
17. Савенкова Т.Д. (2020) Развитие социального интеллекта дошкольников: учебное пособие для вузов /Т.Д. Савенкова. – Москва: Юрайт, 2020. – 146 с.
18. Смирнова Е. О. (2013) Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова // Вопросы психологии. 2013. №2. С. 15а–23.
19. Смирнова П. В. (2017) Игра и исследовательское поведение современного ребенка раннего возраста (на материале лонгитюда) / П. В. Смирнова // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, Москва, 28–30 сентября 2016 года / Московский городской педагогический университет. – Москва: НАИР, 2017. – С. 93–98.
20. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста / Ю. А. Акимова, С. И. Карпова, О. И. Ключко [и др.]; под научной редакцией А. И. Савенкова. – Москва: Юрайт, 2020. – 339 с.
21. Цаплина, О. В. (2020) Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности / О. В. Цаплина // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева, Москва, 26–27 сентября 2020 года. – Москва: Институт психологии РАН, 2020. – С. 173–174.

Савенков Александр Ильич

– член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: asavenkov@bk.ru.

Секция 7.

Студенческая наука

Ключевые слова:

воспитание
геймификация
детско-родительские отношения
дизайн в национальной культуре
дизайн дидактической игры
дизайн игры
дошкольники
игра
игровая экскурсия
игрушка
инициатива
интерактивная экскурсия
методика оценки предметно-пространственной среды
младшие школьники
младший дошкольный возраст
мягкие игрушки
настольные игры
начальная школа
образные игрушки
организация детского пространства
поведение ребенка
поддержка игры
предметно-пространственная среда
пропедевтика английского языка
развитие игры
регулятивные учебные действия (РУД)
режиссерская игра
робот Beebot
роботизированные игрушки
саморегуляция
самостоятельность
свободная игра
совместная игра
сопровождение игры
сюжетно-ролевая игра
тайм-менеджмент
школьники
эмоциональное развитие

УДК 373.5

Е.А. Аржаникова, Н.А. Козырева

Настольные игры для развития навыков управления временем

Аннотация. В статье проанализированы представленные на российском рынке настольные игры для развития навыков управления временем у детей 6–10 лет. Подчеркиваются их достоинства и недостатки, поставлена задача проектирования новой игры, соответствующей российским реалиям и позволяющей комплексно развивать компетенции, связанные с управлением временем, в свободной игре младших школьников.

Ключевые слова: настольные игры; младшие школьники; регулятивные учебные действия (РУД); саморегуляция; тайм-менеджмент; свободная игра.

Введение

Основа развития самостоятельности личности – это развитие регулятивных учебных действий, связанное с формированием произвольности поведения: умением ребенка строить свое поведение и деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилом. Одно из важнейших умений, необходимых современным успешным людям, это умение управлять своим временем. Высокая скорость жизни требует от взрослых, подростков и детей постоянно учиться новому, быстро перемещаться из одного места в другое, грамотно планировать свое расписание и с пользой распоряжаться временем и силами. Но многие люди испытывают трудности с организацией времени.

Причины нехватки времени на подготовку домашнего задания у младших школьников связаны со следующими причинами:

1. Низкий уровень волевой саморегуляции, долгая «раскачка», медленный темп.
2. Много времени отнимают интернет, смартфон, телевизор.
3. Нет предварительного планирования дня и нет четкой картины, чем нужно заниматься. ►

E. A. Arzhanikova,
N. A. Kozyreva

BOARD GAMES FOR DEVELOPING TIME MANAGEMENT SKILLS

Abstract.

The board games presented on the Russian market for the development of time management skills in children 6–10 years old are analyzed. Their advantages and disadvantages are emphasized, the task of designing a new game corresponding to Russian realities and allowing the comprehensive development of competencies related to time management in the free play of younger schoolchildren is set.

Key words:

board games;
elementary school
students; regulatory
learning activities;
self-regulation;
time management;
free play.

4. Дети легко отвлекаются от важных дел, переключаясь на несущественные.

5. Дети не доводят начатое дело до конца.

Навык управления временем (тайм-менеджмент) должен воспитываться уже с детства, это позволит ученикам эффективно управлять не только собственно учебной деятельностью, но и жизнью в целом. Он включает в себя следующие составляющие: анализ, целеполагание, планирование. Каждая из этих составляющих делится на компетенции, куда входит и делегирование, и продуктивность, и умение расставлять приоритеты.

Одной из форм развития навыка управления временем является проживание ситуаций в игровой форме. Важно, чтобы детская игра расширяла зону ближайшего развития ребенка. Как пишет Л.С. Выготский: «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания, которые созреют завтра, которые сейчас находятся еще в зачаточном состоянии; функции, которые можно назвать не плодами развития, а почками развития, цветами развития, то есть тем, что только созревает» [1, с. 391]. Поэтому игра должна ставить перед ребенком новые задачи, а не давать ему готовый к употреблению продукт из того, что ребенок и так умеет.

Основная часть

В настоящей статье отражены результаты исследования российского рынка настольных игр, развивающих навыки организации личного времени детей младшего школьного возраста.

1) Игра «Тайм-менеджмент», производитель «Банда умников». Игра позиционируется как тренажер, который поможет ребенку от десяти лет освоить азы управления временем, научиться эффективно планировать дела, выделять приоритеты, развивать целеполагание.

В наборе 80 карточек, делящихся на 2 типа:

- а) 13 карт, где описываются теоретические аспекты эффективных техник управления временем,
- б) 67 карт с конкретными задачами и заданиями, где необходимо применить теоретические знания на практике и решить поставленную задачу. Карточки представлены с различными уровнями сложности: от 1 до 4 звездочек.

Разработчики разделили тайм-менеджмент на семь основных компонентов, послуживших основой для заданий на карточках:

1. Целеполагание – умение поставить цель;
2. Приоритеты – умение оценить важность задачи, научиться распределять задачи по степени важности и срочности;

3. Продуктивность – умение выбирать такие действия, чтобы каждая возможная минута была наиболее эффективна;

4. Планирование – грамотное распределение временного ресурса;

5. Логистика – понимание масштабов, правильное распределение маршрутов, поиск оптимального;

6. Делегирование – умение разделить дела на те, которые нужно делать лично, и те, которые можно доверить кому-то еще;

7. Ориентирование во времени – практическое понимание ориентирования во времени при помощи часов, календарей, включение в планы иных дел, зависящих от календарных и временных рамок.

Игра возможна как в индивидуальном режиме, так и групповая, в режиме интеллектуального турнира. Игра выполнена качественно, соответствует заявленному возрасту, карточки плотные, иллюстрации яркие и наглядные, задания интересные. Оценки на различных сайтах с рейтингами игр высокие, игра широко распространена в интернет-магазинах, имеет хорошее описание и видео-обзор. Она развивает навыки саморегуляции у младших школьников и подростков. Ребенок не только изучает теорию, но и решает задачи, которые постоянно встречаются в жизни, развивая те компетенции, которые заявляют разработчики игры.

Однако эта игра не реиграбельна, т. е. второй раз играть в нее нет смысла, потому что карточки одноразовые: решать одну и ту же задачу дважды, уже зная ответ, нет смысла. Таким образом, она не очень подходит для свободной детской игры, а успешно развивать компетенции (навыки) за один игровой сеанс не получится.

2) Игра «Дорогая, я в гараж!», издательство «Экономикс». Подходит для 2–6 игроков от шести лет. Суть игры заключается в управлении семейной парой. Необходимо распределить между мужем и женой домашние дела, чтобы успеть сделать все необходимое. Помимо самого наличия дел, у персонажей есть предпочтения – любимые дела и нелюбимые. Любимые дела они делают с удвоенным удовольствием, что дает бонус к выполнению дальнейших дел, а за нелюбимые не берутся вовсе, и их надо передать супругу.

Игра развивает такие компетенции, как планирование, продуктивность, делегирование, целеполагание, ориентирование во времени, умение расставлять приоритеты.

Игра веселая, семейная, в нее играют и взрослые, и дети. Она приближена к реальности – ведь каждый имеет предпочтения, изначальные навыки, предрасположенность к определенным действиям. Кто-то моет посуду два часа, кто-то справляется за 15 минут, а кто-то весь день будет страдать, но так и не приступит. Это все постарались воплотить в игру разработчики, используя механику выбора любимых и нелюбимых дел.

Однако правила игры прописаны непонятно для младших школьников, много неоднозначных и не прописанных подробно моментов. Игрокам часто приходится задавать вопросы по правилам игры в отзывах на Интернет-сайтах.

В игре много гендерных стереотипов. Например, на коробке с правилами написано: «мужчины решают задачи быстрее, но перед каждым новым делом тратят час на размышление», «суперспособность женщины обсуждать дела с подругами». Игра далека от российских реалий. Добрые соседи, жизнь в загородном доме, внешний вид персонажей – все это больше напоминает историю американского городка, чем России.

3) Игра «Маленькая хозяйшюшка», издательство «Новое поколение». Игра рассчитана на детей от 7 лет и позволяет отрабатывать навыки саморегуляции у младших школьников.

Суть игры в следующем: есть персонажи хозяйшюшек, есть планшеты с меню на день, состоящего из завтрака, обеда и ужина. Цель игрока – купить все необходимое для приготовления блюд, справившись с этим как можно быстрее, далее приготовить кухонную утварь. Это игра типа «бродилка» в городе, где есть магазин и рынок, и продукты логично располагаются на своих местах – на полках и прилавках. Необходимо планировать маршрут, выбирать более короткие пути, следить за тем, чтобы ничего не забыть.

Игра учит планированию, целеполаганию, логистике и продуктивности действий. Однако в игру не включены никакие временные рамки – игрок ограничен только действиями партнера. Взятые задачи довольно узки – и поэтому самоорганизация здесь не представлена в полной мере, учитывается только поход за продуктами, нет никаких заданий на уборку, работу. Это подходит для первого этапа знакомства детей с управлением временем, но недостаточно, чтобы развивать этот навык более серьезно. Также «Маленькая хозяйшюшка» может отталкивать мальчиков, так как не имеет ни одного мужского персонажа. Игра лишена гендерных стереотипов – девочек-хозяй-

шюшек с поварешками в руках, – хотя современные педагогические тенденции, наоборот, советуют не прививать детям данные стереотипы, а развивать их исходя из интересов и потребностей личности, а не половой принадлежности.

Изученные игры не близки российским реалиям или содержат гендерные стереотипы. Обучение управлению временем проходит в основном не через геймплей, а через теорию, когда игрок скорее читает и думает про то, как организовать свое время, а не проигрывает ситуацию управления временем. Отсюда можно заключить, что актуальной была бы разработка такой игры, которая использовала бы именно геймплей для применения на практике умения планировать, которая была бы близка к жизни детей, которая бы давала развитие наибольшему количеству компетенций, связанных с управлением временем для детей младшего школьного возраста. В том числе актуальна разработка игры, которая позволяла бы детям правильно организовывать себя для успешного выполнения домашнего задания, корректируя обозначенные в начале статьи недостатки.

Исходя из этого, сформулируем требования к проектированию новой игры по тайм-менеджменту:

1. Игра должна подходить мальчикам и девочкам младшего школьного возраста и подросткам.
2. Игра должна включать в себя игровые средства, которые развивают как можно большее количество компетенций управления своим временем (хороший геймплей).
3. Игра должна быть адаптирована к российским реалиям и давать навыки, которые школьник может применять в своей обычной жизни: в школе, дома, на улицах.
4. Игра должна иметь игровые механики, дающие возможность разнообразных игровых действий детей.
5. Игра должна быть увлекательной и веселой, реиграбельной – чтобы ребенок сам возвращался играть в нее (т. е. в ней должна быть доля случайности). Это особенно важно, так как многие родители ориентируются на строгий образовательный характер материала и не считают, что развлекательные игры могут развивать детей. Как пишет А.Ю. Навернюк, «необходимо вести просветительскую деятельность с родителями и объяснять им, чем развитие мышления ребенка отличается от грубого натаскивания или наполнения

ребенка конкретными готовыми знаниями. К сожалению, далеко не все понимают, зачем их детям учиться самостоятельно добывать и анализировать информацию. Приходя в магазин за образовательными играми, они чаще предпочитают игры на эрудицию сложным логическим и стратегическим играм, головоломкам или квестам» [4, с. 190].

Указанные требования стали основой для формирования морфологической матрицы проектирования настольной игры [2]. В состав параметров игры вошли: компетенции управления временем; полезные навыки для быденной жизни; полезные навыки для учебной деятельности; характерные черты российской реальности; игровые действия детей; игровые механики; механики создания увлекательности и веселья в игре; механизмы реиграбельности; интересные ситуации для девочек; интересные ситуации для мальчиков и др. В качестве вариантов реализации этих параметров в морфологическую таблицу сначала были внесены элементы изученных игр по тайм-менеджменту и других пользующихся интересом у детей игр. Затем генерирование вариантов было реализовано методами фокальных объектов и типовых приемов изобретательства по ТРИЗ [3].

Заключение

Полученная морфологическая таблица содержит сотни вариантов игр, потенциально отвечающих вышеуказанным требованиям. В настоящее время идет анализ, методическая и дизайн-проработка десяти вариантов игр, составляющих систему игровой поддержки развития навыков тайм-менеджмента у детей младшего школьного и подросткового возраста.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Из записок-конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Л.С. Выготский. Психология развития человека. – М: Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.
2. Козырева Н.А. Разработка студентами авторских игр с помощью морфологического анализа: учебно-методические материалы. – Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2020. 72 с.
3. Козырева Н.А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек// Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. – Могилев: МГУ им. А. А. Кулешова, 2017. Вып.2. – С. 50–55.
4. Навернюк А.Ю. Рынок настольных игр: взгляд на проблемы и перспективы со стороны покупателей, продавцов и разработчиков. // Игровая культура современного детства: Сборник статей II Международной научно-практической конференции / под ред. Орловой И.А., Нисской А.К., Цаплиной О.В., Шеиной Е.Г., Кириллова И.Л., Хайдарпашич М.Р. – М.: НАИР, 2018. – С. 186–190.

Аржаникова Елена Алексеевна – магистрант программы «Интеллектуальные игры» Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: adena.uil@yandex.ru.

Научный руководитель:

Козырева Нелли Арнольдовна – кандидат психологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: nellydelf@mail.ru

УДК 373.5

М. И. Ермоленко, Н.А.Козырева

Разработка игры «В гостях у эскимосов» для приобщения на уроках обществознания к национальной культуре коренных народов Российской Федерации

Аннотация. В статье приводится описание разработанной игры. Показано, как элементы дизайна игрового поля и игровых аксессуаров влияют на восприятие игроками смысла игры.

Ключевые слова: геймификация; дизайн игры; дизайн в национальной культуре; школьники.

Введение

В наше время игры активно используются в практике проведения уроков, поскольку игровые технологии представляют собой исключительные возможности – не только развлекательные, воспитательные, но и обучающие.

Выготский Л. С. писал: «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом)» [1, с. 79]. Использование игр на уроках способствует устранению затруднений, которые могут возникнуть во время обучения у школьников. Благодаря играм ученикам проще понять учебный материал, а закрепление изученного в виде игры запоминается намного лучше. Игра также несет в себе громадный эмоциональный заряд, решает не только общеучебные и развивающие задачи, но и вырабатывает характеристики творческой личности: проявление инициативы, настойчивости, целеустремленности и т.д. ►

M.I. Ermolenko,
N.A.Kozyreva

DEVELOPMENT OF THE GAME "VISITING THE ESKIMOS" FOR SOCIAL STUDIES LESSONS ABOUT THE NATIONAL CULTURE OF THE INGENIOUS PEOPLES OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract.

The article describes the developed game. It is shown how the design elements of the playing field and game accessories affect the perception of the meaning of the game by players.

Key words:

gamification; game design; design in national culture; schoolchildren.

Как отмечают Л.И. Евсюкова и В.В. Сидорова [2], на уроках обществознания используются различные педагогические технологии: решение кейсов и задач, работа учащихся с различными графиками, диаграммами и таблицами статистических данных, а также дидактические и ролевые игры. Все это помогает развитию когнитивного интереса к обществознанию как к учебному предмету. По мнению П.В. Смирновой, «игра является важной частью жизни и для школьников, но приобретает все более исследовательский характер по мере взросления ребенка» [6. с. 10]. Важно отметить также, что игровые технологии на уроках обществознания способствуют пополнению словарного запаса учеников, развивают их кругозор, поскольку в ходе игры дети, безусловно, взаимодействуют, общаются друг с другом, учатся выражать свои эмоции и мысли.

Основная часть

В процессе обучения студентов МГПУ геймификации путем проектирования игр [3] по различным предметам школьной программы и направлениям развития детей нами была разработана игра «В гостях у эскимосов» для применения на уроках обществознания.

Россия – многонациональное государство, и среди ее народов есть многочисленные и малочисленные, включая такие, которые насчитывают несколько тысяч или даже сотен человек. Однако если народ является малочисленным, это не значит, что его национальная культура скудная и неинтересная. Игра «В гостях у эскимосов» – настоящее увлекательное путешествие, благодаря которому можно узнать о национальной культуре, быте и нравах эскимосов, их жизни в условиях сурового Севера. Она показывает детям, что богатейшая культура эскимосов – это язык, фольклор (сказки, танцы и песни), обряды, обычаи, а также национальная кухня, домашняя утварь, одежда, в том числе дизайн предметов, одежды, обуви, уникальные орнаменты. Игру можно использовать на уроке обществознания «Мы – многонациональный народ» в 5 классе.

Цель игры: формирование у обучающихся чувства патриотизма, уважения к различным народам, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации.

Задачи:

1. Познакомить детей с национальной культурой эскимосов, дать опыт визуального и эмоционального восприятия.
2. Формировать толерантное отношение учащихся к людям разных национальностей.

3. Способствовать становлению и развитию у учащихся убеждения, что Россия – многонациональная страна.
4. Закрепить полученные ранее учащимися теоретические знания путем ответов на вопросы внутри игры и в викторине по ее итогам.

Планируемые результаты:

Личностные: У детей сформируется уважение к национальным культурам различных народов РФ.

Метапредметные: Учащиеся научатся грамотно выражать свои мысли, приобретут умение использовать полученную информацию на практических заданиях и навыки объяснения изученных положений на конкретных примерах.

Предметные: Учащиеся приобретут знания, умения и ценностные установки, необходимые для общеобразовательного и общекультурного развития, научатся исследовать богатство и разнообразие многонациональных культур РФ.

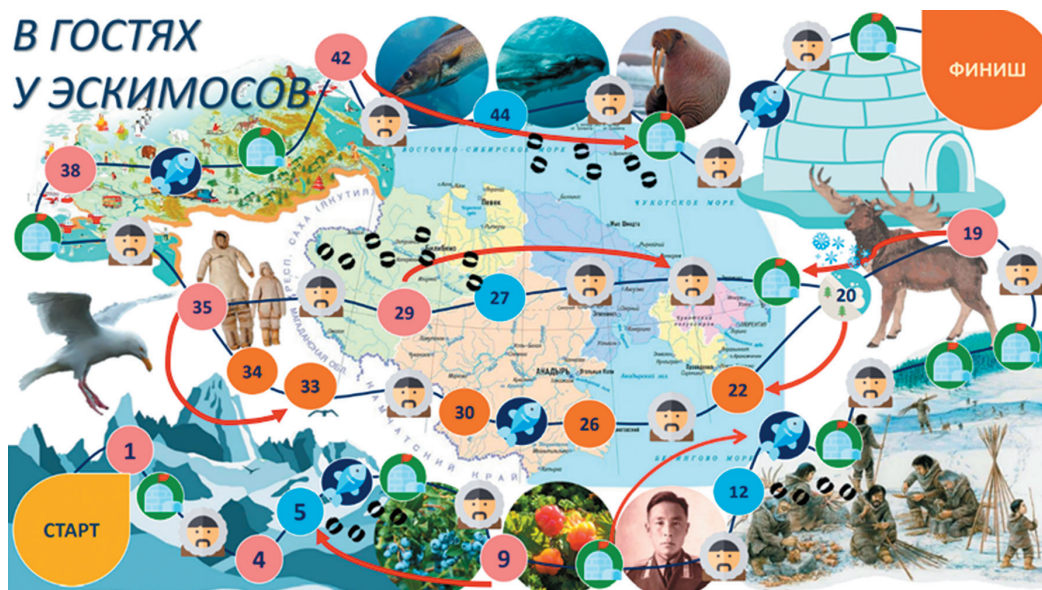
В комплект игры «В гостях у эскимосов» входит игровое поле, 20 карточек с вопросами, 15 карточек «Интересный факт», 6 игровых фишек, игральная кость. Карточки с вопросами и заданиями структурированы по темам: национальная одежда, праздники, верования, жилище, транспорт, еда и климат. Поскольку игра рассчитана на число игроков от двух до шести, то класс может поделиться на четыре группы. Для каждой группы следует подготовить весь комплект игры. Также учитель может учесть успеваемость учеников по данной теме, подготовив заранее разные комплекты карточек по уровню знаний.

Перед началом игры учащимся следует более детально рассмотреть игровое поле, поскольку оно содержит в себе не только полезную информацию, но и небольшие подсказки. Главным элементом поля является размещенная в центре карта Камчатского края, поскольку эскимосы издавна населяют данную территорию РФ. Дизайн игрового поля содержит более мелкие элементы, составляющие национальные визуальные образы: флора и фауна данного края, иглу (зимнее жилище эскимосов), рельеф местности, а также детские игрушки и т.п. Игровое поле и отдельные его элементы, карточки игры украшены орнаментами. Фишки выполнены в виде человечка-эскимоса, одетого в национальную одежду (несколько вариантов).

Правила игры

Карточки с надписью «Вопрос» и «Интересный факт» кладутся в две стопки рубашкой вверх рядом с игровым полем. Перед началом игры участники выбирают себе игровую фишку, которой будут играть.

Рис. 1. Игровое поле «В гостях у эскимосов»



Фишки в виде человечка-эскимоса выставляются на ячейку «Старт». Игроки поочередно бросают игральную кость и передвигают свою фишку на то количество ячеек, которое выпало на игральной кости. С ячейки «Старт» начинается игра, соответственно на ячейке «Финиш» – заканчивается.

Цель игры для игрока: прийти к финишу первым.

При попадании фишки на ячейку с эскимосом игрок вытягивает карточку с вопросом. Если игрок не отвечает или отвечает неправильно, то двигается назад на 3 хода, если правильно, то на 2 хода вперед.

Фишка, попавшая на ячейку синего цвета с рыбкой, означает пропуск одного хода, т. е. человечку-эскимосу следует подкрепиться и поймать рыбу себе для обеда. Если фишка остановилась на ячейке голубого цвета, то на помощь человечку прибегает олень и отвозит его на два хода вперед. При попадании на ячейку зеленого цвета «Иглу» игроку нужно взять из колоды одну карточку и прочитать интересный факт.

На некоторых ячейках игрок встречает проблемы, связанные с жизнью эскимосов (произошел обвал лавины, растаяла вечная мерзлота и другие события), поэтому игрок на следующий ход должен повернуть на другую ячейку и пройти более длинный путь.

Если фишка попала на ячейку, от которой ведет красная стрелка, игрок обязан сменить направление и перейти на ту ячейку, на которую указывает стрелка.

Победителем считается тот игрок, который пришел на финиш первым. Также игру можно закончить раньше по всеобщему решению, тогда победителем считается тот, кто ближе всего находится к ячейке «Финиш».

Учитель заранее готовит карточки с вопросами и интересными фактами, которые необходимы для игры. На обратной стороне карточек следует писать вопрос и интересный факт, который расскажет о жизни эскимосов (рис. 2 и рис. 3). Периодически карточки следует обновлять.

Рис. 2. Пример карточки «Вопрос»



Рис. 3. Пример карточки «Интересный факт»



Игра «В гостях у эскимосов» знакомит с национальной культурой, с ареалом местности, а также дает представление о выдающихся личностях народа, стимулируя мотивационно-творческую и познавательную активность учащихся в процессе обучения. Играя в эту игру на уроках, ученики будут с радостью посещать занятия, усвоение темы «Мы – многонациональный народ» станет выше.

Заключение

В целом методику геймификации можно использовать при изучении коренных народов РФ и других стран мира посредством проектной деятельности по разработке детьми настольных игр. Планируется разработать серию подобных настольных игр про другие народы РФ (например, про чукчей, хантов, саамов и др.), или коренные народы других стран [4]. Ученики могут сами создавать игровые поля для игры, задания, фишки, фигурки, аксессуары к игре, учитывая этнокультурные традиции народов – особенности их социального окружения, быта и образа жизни, традиционных занятий, системы ценностей, норм и правил поведения.

Таким образом, воспитание у обучающихся чувства патриотизма, уважения к различным народам, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации будет осуществляться посредством субъектно-деятельностного подхода, в проектной деятельности посредством геймификации.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 65–79.
2. Евсюкова Л. И. Особенности методики изучения экономической составляющей обществоведческого курса / Л. И. Евсюкова, В. В. Сидорова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. №22. С. 273–277.
3. Козырева Н. А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек / Н. А. Козырева // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. 2017. №2(50). С. 50–55.
4. Козырева Н. Потенциал геймификации в педагогическом вузе для создания объектов интеллектуальной собственности / Н. Козырева // Интеллектуальная собственность. Авторское право и смежные права. 2020. №7. С. 45–58.
5. Миддендорф А.Ф. Путешествие на север и восток Сибири. Ч. 2. – СПб.: Географ, 2006. – 850 с.
6. Смирнова П. В. Исследовательские игры современных детей младшего возраста и их родителей / П. В. Смирнова // Игровая культура современного детства : Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Москва, 29 мая – 03 июня 2018 года / Ответственные редакторы: Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р. – Москва: НАИР, 2018. – С. 46–49.
7. Репринцева Е. А. Педагогика игры: теория, история, практика. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. – 421 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика. 1978. – 304 с.

Ермоленко Мария Игоревна – студентка Института права и управления Московского городского педагогического университета, e-mail: ErmolenkoMI@mgpu.ru.

Научный руководитель:

Козырева Нелли Арнольдовна – кандидат психологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: nelydelf@mail.ru

М.Г. Мазманянц, И.А. Рябкова

Организация предметно-пространственной среды детской комнаты как условие формирования самостоятельности дошкольника

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. Предметно-пространственная среда все чаще изучается психологами и педагогами. Исследователей и практиков интересуют вопросы, связанные с влиянием среды на поведение и развитие детей посредством организации пространства. Цель данной работы – представить методику оценки предметно-пространственной среды, разработанную для изучения влияния пространства детской комнаты на развитие самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста. Оценка основана на требованиях государственного стандарта и методологии Е.О. Смирновой. Она включает такие параметры, как зонирование и категоризация, изменчивость, физическое состояние игрушек, потенциал развития и т.д.

Ключевые слова: самостоятельность, младший дошкольный возраст, предметно-пространственная среда, организация детского пространства, методика оценки предметно-пространственной среды.

Mazmanyants M. G.,
Ryabkova I.A.

**ORGANIZATION
OF THE SUBJECT-
SPATIAL
ENVIRONMENT
OF THE CHILDREN'S
ROOM AS A
CONDITION FOR
THE FORMATION OF
THE DEVELOPMENT
OF INDEPENDENCE
IN CHILDREN
3-4 YEARS OLD
(empirical
research project)**

Abstract.

The subject-spatial environment is increasingly being studied by psychologists and educators. Researchers and practitioners are interested in issues related to the influence of the environment on the behavior and development of children through the organization of space. The purpose of this work is to present a methodology for assessing the subject-spatial environment, developed to study the influence of the nursery space on the development of independence in preschoolers. The assessment is based on the requirements of the state ►

Введение

В настоящее время все чаще говорят о важности развития самостоятельности у детей, начиная с младшего дошкольного возраста. Уделяется большое внимание развитию таких навыков, как планирование деятельности, постановка целей и их достижение. В контексте научно-технического прогресса детям необходимо развивать воображение, творческое мышление, продуктивную деятельность. В основе развития всех навыков лежит самостоятельность – не только как умение действовать, проявлять инициативу и реализовывать задуманное без посторонней помощи, но и способность постоянно вырываться за границы собственных возможностей, ставить перед собой новейшие задачи и находить их решения [6].

А.А. Люблинская выделяет три этапа и три компонента становления самостоятельности в младшем дошкольном возрасте: *первый этап* (мотивационный) – самостоятельность свойственна лишь на уровне намерения; *второй этап* (исполнительский) – способность совершать целесообразные, ведущие к достижению поставленной цели действия; *третий этап* (контроля) – соотнесение результата в деятельности с предварительным намерением [3]. Именно на младший дошкольный возраст приходится кризис 3 лет (согласно периодизации Л.С.Выготского) [1], новообразованиями которого называют личное действие и сознание «я сам» [7], чувство уверенности в себе [8].

Ряд исследований показывает, что пространство, окружающее ребенка, напрямую влияет на его восприятие среды, манипулирование с предметами, познавательно-исследовательскую деятельность. Согласно Л.П. Деспамес, понятие «предметная среда» выступает в узком смысле своего значения, т.е. как средовое пространство, заполненное предметами мебели, быта, игрушками, живя среди которых ребенок с помощью взрослого осваивает окружающий мир [2]. Предметная среда детства должна предоставлять ребенку условия для творческого духовного развития и возможность «вычерпывать» из нее информацию, необходимую для постановки решения задач той или иной деятельности [4].

ФГОС ДО также учитывает важность создания развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающей максимальную реализацию образовательного потенциала пространства группы, участка и материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

Основная часть

Цель данного исследования – изучить формирование самостоятельности в предметно-пространственной среде детской комнаты у ребенка младшего дошкольного возраста. Для изучения была разработана методика оценки и организации предметно-пространственной среды.

Данная методика подготовлена на основе ФГОС ДО, а также методического пособия «Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду» [5]. Цель методики – задать критерии оценки материалов и оборудования, которые помогут обеспечить развитие ребенка и образовательный процесс в детском образовательном учреждении. Данная методика включает в себя требования к среде именно детского дошкольного учреждения, позволяющего иметь многообразие материалов, предметов и мебели, разделять пространство на большое

standard and the methodology of E.O. Smirnova. It includes parameters such as zoning and categorization, variability, physical condition of toys, development potential, etc.

Key words:

independence; preschool age; subject-spatial environment; organization of children's play's space; assessment of the subject-spatial environment.

количество зон и наполнять их разнообразным материалом. В домашних же условиях в основном мы можем использовать лишь часть зон и наполнять их также разнообразным материалом, но в меньшем количестве. В связи с этим для методики исследования был взят главный принцип – деятельность и ее соответствие возрасту ребенка. Для развития самостоятельности необходимо учитывать основные виды деятельности в дошкольном возрасте: игровая; творческая; продуктивная; познавательная-исследовательская; двигательная; восприятие художественных литературных произведений; самообслуживание.

Данная оценка предметно-пространственной среды включает в себя ряд критериев.

1. *Зонирование и категоризация*, которые помогают ориентироваться в пространстве и организовывать свою деятельность. Мы выделяем следующие зоны: отдыха; телесно-физического развития (спортивный инвентарь + спортивный уголок/лестница); обучения (рабочий стол, стул + хранение материалов); игр; личных вещей. Материалы разделены на категории в каждом виде деятельности.
2. *Количественная оценка* отражает необходимость и достаточность материалов для различных видов деятельности (физической активности, экспериментирования, игры, продуктивной деятельности).
3. *Вариативность* отражает количество разнообразного материала в рамках конкретного вида деятельности, т.е. позволяет понять, насколько та или иная деятельность обеспечена необходимыми материалами.
4. *Оценка физического состояния игрушек*. Сломанные игрушки затрудняют манипулирование ими, что в конечном итоге мешает игре.
5. *Соответствие развивающего потенциала материалов возрасту ребенка*.
6. *Полифункциональность (многообразие и большое количество материалов и предметов для их разнообразного использования)* обеспечивает когнитивную гибкость, способствует развитию игры и экспериментирования.
7. *Трансформируемость (возможность менять пространство в зависимости от потребностей ребенка)*. Гибкое, открытое пространство удовлетворяет потребность в физической активности и возможности конструировать пространство, что влияет на развитие вооб-

ражения, исследования возможностей своего тела и пространства вокруг.

8. *Доступность (материалы, игрушки и иные предметы находятся в досягаемости для ребенка)*, что прямо влияет на возможность самостоятельного выбора и реализации своих идей, потребность в помощи взрослого уменьшается. Ребенок лучше понимает свои возможности, самостоятельно принимает решения, следит за своими вещами (в том числе убирает их обратно на свои места).
9. *Безопасность пространства*. Наличие в комнате средств безопасности (защита на оконных ручках, силиконовые уголки на мебели, закрытые розетки) дают возможность ребенку находиться одному в комнате какой-то промежуток времени. Спокойствие взрослого в этом вопросе напрямую влияет на уверенность в себе у ребенка и его ощущения доверия взрослого.

Каждый критерий имеет три уровня. В результате анализа выявляются положительные стороны и те, которые требуют изменений. С помощью данной оценки составляется план-проект по изменению предметно-пространственной среды детской комнаты младшего дошкольника.

Заключение

Таким образом, был составлен план-проект по улучшению предметно-пространственной среды в детской комнате для проверки гипотезы исследования о влиянии среды на развитие самостоятельности у детей младшего дошкольного возраста. Планируется создать 15 детских комнат в соответствии с требованиями и изучить, как будет развиваться самостоятельность у ребенка младшего дошкольного возраста.

Результаты будут положены в основу методических рекомендаций для родителей, дизайнеров и педагогов по организации предметно-пространственной среды детских комнат.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Депсамес Л.П. Детская предметно-пространственная среда. Дизайн и эргономика. Монография / Л.П.Депсамес, Н.В. Сырова. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. – 203 с.
3. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – Москва: Просвещение, 1971. – 410 с.

4. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда – М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. – 64 с.
5. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Рябкова И.А. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду. – М.: Русское слово, 2016. – 112 с.
6. Смирнова Е. О. Детская психология: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – М.: Дрофа, 2008. – С. 65.
7. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до 7 лет / Д.Б. Эльконин. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 328 с.
8. Эриксон Э. Детство и общество. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.

Мазманянец Маргарита Григорьевна – магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: margaritamazmanyants@gmail.com.

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

Д.В. Павловская, И.А. Рябкова

Игра детей с разным типом образных игрушек

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. Работа посвящена апробации проекта исследования, направленного на изучение игры маленьких детей с роботизированными игрушками. В последние годы различные электронные игрушки становятся предметом детской игры, однако их свойства и значение для игры изучены недостаточно. Настоящее исследование призвано восполнить этот дефицит. Испытуемые – дети 3–4 лет – участвуют в двух игровых сессиях: с обычной и электронной игрушками. В результате апробации получены данные, показывающие особенности игры с роботизированной игрушкой (настороженное поведение, низкое количество игровых действий и др.). Планируется расширение выборки и дальнейшее проведение исследования.

Ключевые слова: игра; сюжетно-ролевая игра; режиссерская игра; игрушка; роботизированные игрушки; образные игрушки; мягкие игрушки; дошкольники.

Введение

Игрушка является неотъемлемым и культурно сложившимся средством игры, а также важнейшим средством психологического развития ребенка. Особый интерес представляют образные игрушки, так как именно к этому виду сюжетных игрушек у детей чаще всего возникает эмоциональная привязанность: дети общаются с такими игрушками, как с друзьями, делятся своими переживаниями, разговаривают, засыпают, берут всюду с собой. Образная игрушка является для ребенка психологическим орудием, так как помогает ему рефлексировать, осознать свою деятельность [1, 2].

Можно полагать, что в играх с образными игрушками происходят первые шаги формирования внутренней речи, переход интерпсихической в интрапсихическую форму, так как ребенок, одушевляющий свою игрушку и разделяющий свои переживания с ней, «общается» с ней. В процессе игры ребенок совершает высокотворческий акт: одушевляет предмет. Однако такой процесс одушевления вначале открывается ребенку только с помощью взрослого, который показывает ребенку, как это можно делать, и вовлекает в игру [2]. ▶

D.V. Pavlovskaja,
I.A. Ryabkova

CHILDREN PLAY WITH DIFFERENT TYPES OF CHARACTER TOYS (empirical research project)

Abstract.

The work is devoted to the approbation of a research project aimed at studying the play of young children with robotic toys. In recent years, various electronic toys have become the subject of children's plays, but their properties and significance for the play have not been studied enough. This study is aimed at filling this deficit. The children 3–4 years old participate in 2 play sessions: with soft toy and electronic toy. As a result of testing, data were obtained showing the features of playing with a robotic toy (cautious behavior, a small number of play actions, etc.). It is planned to expand the sample and continue the study.

Key words:

play; pretend play; toy; robotic toys; character toys; soft toys; preschoolers.

Индустрия игрушек постоянно развивается и меняется. Одним из наиболее значительных изменений последних лет можно считать движение по созданию роботизированных питомцев, которые имитируют поведение своих биологических прототипов – домашних животных. Это очень привлекательные игрушки для маленьких детей, дорогой подарок, покупая который родители не очень представляют себе, как именно ребенок будет играть с ним. На данный момент практически не изучено влияние на игру детей таких высокотехнологичных роботизированных игрушек, обладающих способностью к обучению. В исследовании П. Хана и Б. Фридмана было обнаружено, что дети по-разному реагируют на плюшевые и роботизированные образные игрушки: с первыми они чаще позволяют себе грубое обращение (как с неодушевленным предметом) и одушевляют, а со вторыми демонстрируют опасливое поведение и предпринимают попытки общения, как с реальным животным [3].

Возникает вопрос: как влияет восприятие ребенком игрушки как живой или неживой на создание воображаемой ситуации (игру)? Если маленький ребенок воспринимает игрушку, как обладающую собственным намерением, то будет ли он играть ею или его поведение перестает быть игровым? В случае, если он будет играть такой игрушкой, то будут ли какие-то отличия от игры с традиционной образной игрушкой?

Это актуальные вопросы современной психологии игрушки, связанные, с одной стороны, с недостаточной изученностью игры с роботизированными игрушками, а с другой стороны – с тем, что такие игрушки становятся неотъемлемой частью игрового пространства дошкольников.

Основная часть

Цель исследования – изучить влияние традиционных и роботизированных игрушек на создание воображаемой ситуации детьми 3–4 лет.

Объект: игра дошкольников.

Предмет: особенности игры у детей 3–4 лет с традиционными и роботизированными игрушками.

Гипотеза: игрушка влияет на характер игры детей 3–4 лет: с роботизированной игрушкой дети значительно реже создают воображаемую ситуацию, чем с традиционной игрушкой.

Теоретической базой служат исследования игры и игрушки в рамках культурно-исторической психологии и деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн, Е.О. Смирнова, С.Л. Новоселова, В.С. Мухина, Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова и др.).

Метод. Исследование представляет собой структурированное наблюдение за индивидуальной свободной игрой ребенка с игрушкой, включает полуструктурированное интервью. Длительность игры с каждой игрушкой составляет примерно 20 минут. В течение игры экспериментатор последовательно задает ряд вопросов об игрушке, с которой играет ребенок, при этом стараясь не разрушать игру и выдерживать паузы между вопросами. Интервью включает несколько блоков вопросов, связанных с биологическими, психологическими, моральными и социальными качествами. После игры с двумя игрушками ребенку предлагается задание на сортировку карточек с целью изучения представлений детей о сходстве игрушек с различными категориями: компьютером, человекоподобным роботом, игрушкой или живым объектом. Игровые сессии будут записаны на видео.

Материалы. В качестве предметного материала игры были выбраны следующие игрушки: роботизированная игрушка динозавр Плео, мягкая игрушка динозавр Дино, листик (еда), чашка с тарелкой, мячик, коврик, палка, коробка, лента.

Для классификации были подготовлены следующие карточки: фотография Дино, Плео, компьютер, антропоморфный робот, «живой» динозавр.

Выборка и база исследования. Планируется исследовать игру 30 детей 3–4 лет, посещающих группы детского сада, работающего по общеобразовательным программам.

Результаты апробации. В апробации приняли участие 12 детей: 8 мальчиков и 4 девочки в возрасте от 3 лет 0 месяцев до 4 лет 0 месяцев из 2 младшей группы двух детских садов. Программа исследования представлена в табл. 1.

Таблица 1. Программа исследования

Выборка апробации (количество детей)	Играли только с Плео	Играли только с Дино	Играли с обеими игрушками
Всего	5	1	6
Мальчики	4	1	3
Девочки	1	0	3

Анализ игрового поведения испытуемых показал, что 6 детей (4 мальчика и 2 девочки) при взаимодействии с роботизированной игрушкой демонстрировали опасливое поведение. Такое поведение проявлялось в реакции испуга, настороженного поведения или намеренного движения в сторону от игрушки.

Например, Таня, 3 г. 2 мес., во время сессии с традиционной плюшевой игрушкой (Дино) демонстрировала такие игровые действия, как кормление листиком, поение из чашечки, укладывание игрушки спать на плед, движение за игрушку: ходит от имени игрушки, за нее, сопровождает игру речью («Топ-топ-топ»). Создавалась воображаемая ситуация, в которой она говорила, что Дино не ест листик, потому что он сейчас не голодный, во время сна он сильно храпит, а при вопросе, что следует делать, если Дино упадет на пол, она обмотала игрушку ленточкой и сказала, что так Дино не будет падать.

В случае игровой сессии с роботизированной игрушкой Плео поведение девочки сильно отличалось. В первые минуты Таня сильно испугалась, отпрянула от игрушки в противоположную сторону, следила за Плео, не отводя от него взгляда, искала защиты у взрослого, сидела рядом с ним, прижималась, держалась на расстоянии от игрушки. Когда Плео шел в сторону ребенка, она быстро отступала в другую сторону. Кроме того, она кидала в роботизированную игрушку мячик, что может быть проявлением враждебного и агрессивного настроения по отношению к игрушке, вызванного первоначальным испугом.

Схожие наблюдения были зафиксированы у 5 детей: игровое поведение с двумя разными типами образных игрушек значительно отличалось. В игре с роботизированной игрушкой дети демонстрировали тревожное, опасливое и осторожное поведение. Они чаще взаимодействовали с ней как с живым существом, обращаясь к ней и задавая ей вопросы, такие как «Плео, хочешь есть?», «Плео, хочешь подружиться?», как если бы она действительно была живой, при этом не играли с ней. В игре с плюшевой игрушкой совсем не было признаков настороженного поведения, в то же время была игра.

Заключение

Таким образом, подготовлен и апробирован проект исследования, направленный на изучение того, как влияют традиционные и роботизированные игрушки на игру детей 3–4 лет.

Предварительные данные показывают существенные различия в игре детей с разным типом образных игрушек, однако требуют дальнейшего исследования (расширения выборки). Полученные результаты планируется опубликовать и включить в разработку методических рекомендаций по подбору образных игрушек для маленьких детей.

Список литературы

1. Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Ролевое замещение дошкольников в игре с образными игрушками // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. №1. С. 41–50. doi:10.17759/pse.2021260102.
2. Смирнова Е.О., Филиппова И.В. Образная игрушка как средство развития сознания дошкольника // Психологическая наука и образование. 2008. Т. 13. №3. С. 62–71.
3. Peter H. Kahn, Jr., Batya Friedman, Deanne R. Pérez-Granados and Nathan G. Freier (2004). Robotic pets in the lives of preschool children. *Interaction Studies*. 7. 1449–1452. 10.1145/985921.986087.

Павловская Дарья Вадимовна – магистрант кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: dasha2049@gmail.com.

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

Е.И. Русских, Н.А. Козырева

Использование роботов Beebot в дизайне дидактической игры по английскому языку для дошкольников

Аннотация. В статье приводится описание разработанной игры «Робот Beebot в гостях у фермера». Показано, как элементы дизайна игрового поля и игровых аксессуаров позволяют активизировать речевую деятельность дошкольников, развить языковые способности при раннем обучении английскому языку, а также познакомить с основами алгоритмики и программирования.

Ключевые слова: геймификация; дизайн дидактической игры; пропедевтика английского языка; робот Beebot; дошкольники.

Введение

На сегодняшний день популярность изучения иностранного языка, в частности английского языка, очень велика. Но у дошкольников преобладает внешняя мотивация для занятий – со стороны родителей, поскольку ценность их для развития личности они еще не понимают. Поскольку игра – ведущая деятельность дошкольника, ключевым в организации образовательного процесса ДОУ является использование игровых приемов и методов, направленных на развитие языковых способностей дошкольников, что невозможно без использования дидактических игр. Они способствуют созданию благоприятного психологического климата, ведь именно чувство равенства, атмосфера увлеченности и радости, ощущение посильности заданий – все это дает возможность дошкольникам преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения. Необходимость думать, принимать решения – все это обостряет мыслительную деятельность. ▶

E.I. Russkikh,
N.A. Kozyreva

THE USE OF «BEEBOT ROBOTS» IN THE DESIGN OF A DIDACTIC ENGLISH LANGUAGE GAME FOR PRESCHOOLERS

Abstract.

The article presents a brief overview of a didactic board game for organizing gaming activities in English for children of senior preschool age. The article summarizes the material on the creation of a didactic board game in English, which will make it possible to activate speech activity, develop the language abilities of a preschooler during early learning of the English language, and also introduce the basics of algorithms and programming.

Key words:

gamification; design didactic game; propaedeutics of the English language; robot Beebot; preschoolers.

Однако практика показала, что чаще всего дидактические игры служат развлекательным моментом, и педагоги большей частью используют их лишь в качестве разрядки, чтобы снять утомление у детей. А ведь дидактическая игра имеет большой обучающий потенциал.

Так, известные педагоги Н.М. Родина и Е.Ю. Протасова писали: «Чтобы интерес появился и не пропал, воспитатель постоянно должен заботиться о новизне используемых приемов, время от времени повторять полюбившиеся, сам вести занятия с удовольствием, серьезно и весело одновременно. Для обучения иностранному языку используют в первую очередь игры, специально разработанные. Такие игры имеют в качестве основного дидактического момента определенное языковое содержание» [2, с.94].

В качестве нового технического средства обучения в детских садах России недавно появились программируемые роботы различных модификаций, и педагоги стали разрабатывать свои дидактические материалы для использования их в своей деятельности. Дети программируют маршрут перемещения робота по карте для решения какой-либо игровой задачи.

П. В. Тепукова пишет, что спустя пару минут после того, как дети возьмут в свои руки мини-робота, они «бегло ориентируются в значении каждой кнопки и могут задать маршрут для движения Beebot по коврику. С такой же скоростью они запоминают слова на английском языке, обозначающие направления движения робота» [4, с.85]. При этом в разработанной ею программе Bee & Bumblebee дети овладевают основными лексическими единицами (речевыми образцами) и учатся самостоятельно строить простые высказывания на английском языке.

Основная часть

В процессе обучения студентов МГПУ геймификации путем проектирования игр [1] по различным направлениям развития детей нами была разработана настольная дидактическая игра «Робот Beebot в гостях у фермера».

Цель игры – активизация речевой деятельности в процессе освоения английского языка детьми старшего дошкольного возраста при использовании программируемого мини-робота.

С помощью программируемого мини-робота дети знакомятся с основами алгоритмики и программирования, задавая роботу BeeBot план действий и разрабатывая для него различные задания (приключения на ферме). Они расширяют словарный запас, учатся выполнять последовательность

команд и алгоритмов, исследуют азы программирования. А при использовании тематического коврика «Ферма» происходит закрепление лексико-грамматических конструкций по темам, развитие памяти, логического мышления, внимания, ориентировки в пространстве, формирование коммуникативных навыков.

Дидактическая игра «Робот Beebot в гостях у фермера» рассчитана на старший дошкольный возраст. В игре могут принимать участие от 1 до 6 человек. Игроки могут объединиться в пары (3 пары).

Новизна заключается в разработанных нами элементах игры и правилах игрового взаимодействия:

- 1) Продуман сюжет для создания тематического коврика «Ферма», на котором дети могут создавать приключения (истории) по лексическим темам «Семья», «Цифры. Счет», «Цвета», «Домашние животные. Птица», «Фрукты и овощи», «Глаголы движения»;
- 2) игровое поле в виде цветного тематического коврика «Ферма», который разбит на квадраты размером 15x15 см (шаг робота BeeBot) таким образом, что в каждом квадрате под прозрачной клеенкой помещается тематическая флэш-карта с картинками по вышеуказанным лексическим темам для выполнения заданий;
- 3) для каждого ребенка подготовлены ламинированные игровые мини-поля (копия тематического коврика) для написания алгоритма движения робота BeeBot;
- 4) карточки с заданным алгоритмом движения робота BeeBot;
- 5) пиктограммы лексико-грамматических конструкций, созданные на основе методики И.А. Рыжковой [3];
- 6) генератор случайных чисел в виде вертушки, разбитой на сектора с обозначенными местами «остановок» игроков на тематическом коврике: «Домик фермера-1», «Фруктовый сад-2», «Огород-3», «Цветочная клумба-4», «Пруд-5», «Животные фермы-6», «Птичий двор-7», «Игровая площадка-8»;
- 7) правила взаимодействия игроков (см. ниже).

Для игры используются также три робота BeeBot, цветные фишки, определяющие место «старта» каждого робота, кубик (очередность игроков), фишки-смайлики с разными эмоциями (комплект для каждого игрока), карточка помощи Help me.

Каждому игроку (каждой паре игроков) необходимо провести своего робота BeeBot по ферме, по заданной траектории движения, выполнить задания на каждой остановке (назвать слово по-английски, используя пиктограммы, придумать как можно

больше словосочетаний и предложений; отгадать предложенную по теме загадку; назвать цифру по-английски или посчитать и т.д.). За выполненные задания игроки получают баллы. Игра заканчивается, когда игроками пройдены все остановки и набрано максимальное количество баллов.

Ход игры. Игроки выбирают фишки понравившегося цвета и выставляют своих роботов на «старт». Затем по очереди крутят вертушку, определяя первое место остановки робота. Определив место остановки, каждый игрок прописывает алгоритм движения своего робота BeeBot на ламинированном игровом мини-поле, считая по-английски, сколько нужно сделать роботу шагов; повороты движения налево и направо также называют по-английски. Далее игрок программирует робота и отправляет в путь. Как только робот прибывает на место остановки, игроки получают задания. Выполнив задание на остановочном пункте, игроки снова крутят вертушку и определяют дальнейший путь своего робота BeeBot.

Игра заканчивается, когда все остановки на ферме пройдены. Подсчитываются фишки-смайлики. У кого больше всего фишек, тот и выиграл.

Взаимодействие игроков. Если на одном остановочном пункте встречаются два игрока, то первый на него попавший крутит вертушку и тем самым отправляет робота второго игрока в путь на другую остановку, не давая ему возможность выполнить задания и заработать баллы на «своей» остановке. Игроки выполняют задания согласно очередности, причем правильность ответа проверяют другие игроки (под контролем педагога), зарабатывая дополнительно фишки. За каждый правильный ответ игроки получают фишки-смайлики, соответствующие своему цвету. Если кто-то из игроков затрудняется ответить, то он показывает карточку HELP ME! (просьба о помощи). Тогда другие игроки могут помочь, выполняя задания, тем самым также зарабатывая дополнительно фишки (в двойном размере).

Таким образом, разработанная дидактическая игра является стимулятором речевой активности у детей дошкольного возраста при обучении английскому языку. А использование в игре программируемых роботов – еще и мощным мотиватором познавательной деятельности, так как она позволяет в увлекательной форме повторять изучаемые слова и речевые модели, внимание дошкольников становится устойчивым, игра приближает процесс общения на английском языке к естественной коммуникации.

Направления развития идеи игры:

1. Наполнение новыми лексическими темами и соответственно новыми тематическими ковриками, на которых можно их связать в единый сюжет.
2. Добавление литературно-музыкального материала на английском языке: рифмовки, стихи, чанты, песенки.
3. Использование других программируемых роботов (Mousebot, Pro-Bot).

Заключение

Дидактическая игра будет полезна для воспитателей, преподавателей, обучающихся детей дошкольного возраста английскому языку, а также для родителей (владеющих английским языком).

Список литературы

1. Козырева Н. А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек / Н. А. Козырева // Веснік Магілеўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. 2017. №2 (50). С. 50–55.
2. Родина Н.М., Протасова Е.Ю. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 210 с.
3. Рыжкова И.А. Мой первый учебник по английскому языку. – М.: Аквариум, 1998. – 150 с.
4. Тепукова П. В. Мини-робот ВЕЕ-ВОТ как средство обучения детей старшего дошкольного возраста английскому языку / П. В. Тепукова // Вестник педагогических инноваций. 2020. №4(60). С. 80–88.

Русских Елена Ивановна – магистрант Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, старший воспитатель МБДОУ МО «Детский сад 108», Краснодар, e-mail: russkikhEl@mgpu.ru.

Научный руководитель:

Козырева Нелли Арнольдовна – кандидат психологических наук, доцент департамента педагогики Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета, e-mail: nellydelf@mail.ru

И.В. Созинова, И.А. Рябкова

Свободная игра дошкольников в пространстве детского сада как условие формирования инициативы

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. В современном мире инициатива является важнейшей частью успешной и благополучной личности. Свободе, рефлексии, хорошему пониманию себя, умению следовать за своими желаниями и целями все больше уделяется внимания в образовании и исследованиях образования. Однако исследования касаются в основном взрослых людей и школьников, в то время как проявление инициативы в дошкольном возрасте остается мало изученным. Настоящая работа представляет собой проект по изучению инициативы дошкольников в условиях свободной детской игры в связи с созданием игрового пространства.

Ключевые слова: инициатива; дошкольники; воспитание; игра; предметно-пространственная среда.

Введение

Игра является ведущей деятельностью дошкольника, поэтому ее значение для полноценного детства трудно переоценить. В то же время исследователи отмечают отсутствие подходящих условий для развития самостоятельной игры дошкольников в детском саду [4], хотя именно самостоятельная – самодеятельная – игра является развивающей (А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова).

Одна из важнейших функций игры – развитие детской инициативы. Последние десятилетия вокруг этой темы растет число обсуждений. В законе Российской Федерации «Об образовании» сформулирована задача: «воспитание инициативного, ответственного человека, готового самостоятельно принимать решения в ситуации выбора» [3]. ▶

I.V. Sozinova,
I.A. Ryabkova

PLAY OF PRESCHOOLERS IN THE KINDERGARTEN SPACE AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF A PERSONAL INITIATIVE (empirical research project)

Abstract.

In the modern world initiative is the most important component of a successful and prosperous personality. Freedom, reflection, good understanding of oneself, the ability to follow one's desires and goals are increasingly being paid attention in education and research in the field of education. However, the research mainly concerns adults and schoolchildren, while the manifestations of initiative in preschool age remain poorly studied. This work is a project to study the initiative of preschoolers in the conditions of children's play in connection with the creation of a play space.

Key words:

personal initiative; preschoolers; education; play; subject-spatial environment.

Современные методики и образовательные программы все больше переориентируются на важность формирования инициативы, но насколько они реализуемы на практике и какие условия необходимы для решения этой задачи – этот вопрос остается неизученным.

Условия развития детской инициативности только начинают изучаться, причем в основном инициативность изучается вкуче с другими характеристиками личности (когнитивными, поведенческими, социальными и др.) в рамках реализации образовательных программ или образовательных процессов. Согласно некоторым отечественным ученым, одним из важнейших условий образовательной среды является предметно-пространственная среда (Н.Н. Поддьяков, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова и др.).

В зарубежной психологии предметно-пространственная среда является одним из наиболее изученных факторов успешности образовательного процесса. Ее влияние на когнитивное развитие детей приводит к большей интеллектуальной компетентности и когнитивной зрелости ребенка. Например, Морроу [8] подчеркивает, что в дошкольном образовании важно не только планирование занятий с детьми, но и пространственная структура или физическая среда, в которой находятся дети. Дети чувствительны к восприятию физической среды, она оказывает большое влияние на их поведение. Даже высота и цвет стен оказывают влияние на коллективное поведение детей [9]. Ряд исследований показывает значимость наличия в помещениях зон для общения между детьми [7]. Активно изучалось и влияние физической среды на развитие способностей детей. Например, Максвелл [6] разработал рейтинговую шкалу для оценки роли среды в развитии познавательной и социальной компетентности ребенка. Он утверждает, что среда напрямую связана с показателями компетентности. В исследовании Машбурна [5] было обнаружено позитивное влияние высококачественной социальной и предметно-пространственной среды на образовательный процесс.

Данные исследования показали, что дети дошкольного возраста демонстрируют более позитивное игровое/социальное поведение в правильно организованном пространстве. Исходя из полученных данных, можно предполагать, что предметно-пространственная среда – важный фактор формирования игры и инициативности дошкольников.

Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов выделяют четыре вида инициативы дошкольника, неразрывно связанных с деятельностью: творческую (игра), познавательную (экспериментирование), коммуникативную (общение) и целеполагание (продуктивные виды деятельности). На данный момент существуют исследования, которые показывают, что не все виды инициативы одинаково хорошо развиваются в условиях современных инновационных программ ФГОС [1, 2]. В детских садах целеполагание и коммуникативная инициативы развиты значительно лучше, чем творческая и познавательная, причем с творческой инициативой дела обстояли наихудшим образом. Одним из условий, которым авторы объясняют такой результат, является отсутствие подходящей предметно-пространственной среды для игры – открытых материалов, мобильных конструкций, гибкого и трансформируемого пространства. Данное исследование призвано изучить условия формирования тех видов инициатив, которые традиционно остаются наименее поддерживаемыми в детских садах.

Основная часть

Цель исследования – изучить динамику развития инициативы у дошкольников 3–7 лет в специально организованных предметно-пространственных условиях, поддерживающих игру.

Объект – инициатива дошкольника.

Предмет – развитие инициативы дошкольников 3–7 лет в специально организованных предметно-пространственных условиях, поддерживающих игру.

Гипотеза – создание специальных условий поддержки и развития игры приводит к положительной динамике инициативы на протяжении учебного года у дошкольников 3–7 лет.

Теоретико-методологическая основа исследования – культурно-историческая психология Л.С. Выготского.

Методы и методики. Исследование будет включать два среза – до и после проведенных изменений в предметно-пространственной среде детского сада (второй срез через 6 месяцев). Оба среза предполагают мониторинг детской инициативы, оценку уровня психического развития детей, игровой деятельности, а также диагностику детско-родительских отношений.

База и выборка исследования. Исследование планируется проводить в детском саду, работающем по общеобразовательной программе. Испытуемые – 40 дошкольников от 3 до 7 лет.

Заключение

Научная значимость заключается в получении данных о влиянии предметно-пространственной среды на развитие инициативы дошкольников, а также в расширении представлений о динамике инициативы на протяжении дошкольного возраста. Практическая значимость обусловлена возможностью применения полученных результатов для составления и реализации дошкольных образовательных программ, созданию методических рекомендаций по организации предметно-пространственной среды.

Список литературы

1. Мельникова Л.В. Психолого-педагогические условия развития инициативы старших дошкольников в детском саду: автореф. дис. ... м-ра психологии: 44.04.02. МГППУ. Москва, 2021. 5 с.
2. Смирнова Е.О., Солдатова Ю.С. Особенности проявления инициативы современных дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. №1. С. 12–26. doi:10.17759/psyedu.2019110102.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержденный М-вом образования и науки Рос. Федерации от 17 окт. 2013 г. – №1155 – Москва: Центр пед. образования, 2014. – 24 с.
4. Якшина А.Н., Леван Т.Н., Зададаев С.А., Шиян И.Б. Разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах // Современное дошкольное образование. 2020. №6(102). С. 21–31. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10087.
5. Mashburn A.J. Quality of social and physical environments in pre-schools and children's development of academic, language, and literacy skills. // Applied Developmental Science. 2008. №3. Vol. 12. P. 113–127. DOI: 10.1080/10888690802199392.
6. Maxwell L.E. Multiple effects of home and day care crowding // Environment and Behavior. 1996. №4. Vol. 28. P. 494–511. DOI:10.1177/0013916596284004.
7. Montie J., Xiang Z., Schweinhart L.J. Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 // Early Childhood Research Quarterly. 2006. №3. Vol. 21. Pp. 313–331. DOI:10.1016/j.ecresq.2006.07.007.
8. Morrow L.M. Developing literacy in preschool. New York, NY: Guildford Press, 2007. 231 p.
9. Read M.A., Sugawara A.I., & Brandt J.A. Impact of space and color in the physical environment on pre-school children's cooperative behavior. // Environment and Behavior. 1999. №3. Vol. 31. P. 413–428. DOI:10.1177/00139169921972173

Созинова Ирина Владимировна – магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), sozinova.iva@gmail.com.

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

Н.И. Солдатова, И.А. Рябкова

Влияние игровой позиции воспитателя на игру дошкольников

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. Известно, что игра является культурной практикой, поэтому для становления и развития она нуждается в посреднике. В современном мире детское дворовое сообщество больше не является таким посредником, игра институционализируется, поэтому воспитатель в детском саду становится главным носителем культуры игры. Однако воспитатели не всегда готовы к такой роли. Данная работа посвящена изучению роли взрослого в поддержке и развитии детской игры. Предварительный этап исследования показал, что оценки игровой деятельности одних и тех же детей зависят от включенности воспитателя в игру: неиграющий воспитатель оценивает игру детей ниже, чем воспитатель, играющий с детьми. В дальнейшем планируется продолжение исследования.

Ключевые слова: игра; сюжетно-ролевая игра; дошкольники; сопровождение игры; развитие игры; поддержка игры.

Введение

В культурно-исторической психологии и деятельностном подходе игра считается ведущей деятельностью дошкольника, в которой моделируются социальные отношения между людьми (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, А.В. Усова и др.). В сюжетно-ролевой игре дети действуют с позиций ролей, что вынуждает постоянно менять точки зрения в игре, вести себя не так, как в обычной жизни. Воссоздавая социальные отношения в игре, дети учатся взаимодействовать, сотрудничать, общаться [4, 21]. В дошкольном детстве вместе с развитием игровой деятельности развиваются все важные психические процессы дошкольника, формируются произвольность и коммуникативные навыки, осваиваются правила поведения и общения в обществе, которое его окружает. ▶

Soldatova N.I.,
Ryabkova I. A.

THE INFLUENCE OF THE PLAY POSITION OF THE CAREGIVER ON THE PLAY OF PRESCHOOLERS (empirical research project)

Abstract. It is known that the play is a cultural practice so it needs an intermediary for its formation and development. In the modern world, the children's yard community is no longer such an intermediary, the play is institutionalized, so the kindergarten caregiver becomes the main carrier of the culture of the play. However, caregivers are not always ready for such a role. This work is devoted to the study of the role of an adult in the support and development of children's play. The preliminary stage of the study showed that the assessments of the play activity of the same children depend on the involvement of the educator in the play: a non-playing caregiver evaluates the children's play lower than a caregiver playing with children. It is planned to continue the research in the future.

Key words: play; pretend play; preschoolers; play support; play development.

Развитие игры, как и любой культурной практики, не происходит спонтанно, но требует посредничества взрослых или старших детей – тех, кто уже достаточно хорошо владеет игровыми навыками. Следовательно, для полноценной передачи игрового опыта необходим рядом тот, кто может продемонстрировать способы разворачивания игровых ситуаций, развития сюжетных ходов. Еще Дж. Селли отмечал: «Сущность детской игры заключается в какой-нибудь роли и в том, чтобы создать какое-нибудь новое положение» [1, 47], т.е. для развития игры крайне важно, чтобы ребенок, получив игровой опыт, не только воссоздавал его в своей игре, но и умел привнести что-то уникальное. Культура передачи игры требует от посредников владения всеми игровыми способами и умения донести их до детей не в готовом виде, а в виде способов, которые можно освоить.

Е.О. Смирнова в своих работах последних лет отмечала, что уровень сюжетной игры современных дошкольников снижается, игра детей все чаще сводится к простым предметным действиям с игрушками, а ролевое взаимодействие, создание воображаемой ситуации наблюдается лишь в исключительных случаях [2, 3]. Причиной такого положения является изменение социокультурной ситуации: отсутствие дворовых сообществ, уменьшение состава семьи, неумение родителей и воспитателей играть с детьми. В современном мире сохранить игровую деятельность дошкольника является главной задачей именно взрослых.

Основная часть

Современный дошкольник, как правило, большую часть своего дня проводит в дошкольном учреждении. Именно там он может осваивать ведущую деятельность, получать игровой опыт. В детском саду, где группы устроены по возрастному принципу, главным «двигателем» игры становится дошкольный педагог, и от того, какую тактику и игровое поведение выберет воспитатель, может зависеть развитие игры детей.

В соответствии с данной проблемой была поставлена цель исследования – изучить динамику развития игровой деятельности детей в группе средних дошкольников в условиях различных игровых педагогических стратегий.

Объект – игровая деятельность дошкольника.

Предмет – развитие игровой деятельности средних дошкольников в условиях различных игровых стратегий воспитателей.

Гипотеза исследования – динамика игровой деятельности средних дошкольников зависит от игровых стратегий воспитателя.

Поставлены задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ по теме игровой деятельности детей.
2. Провести теоретический анализ по теме зависимости игровой деятельности детей от игровых стратегий взрослых.
4. Провести эмпирическое исследование в соответствии с намеченной программой.
5. Проанализировать и обобщить полученные данные эмпирического исследования.
6. Сделать выводы по результатам исследования.

Эмпирическое исследование включает следующие этапы.

Констатирующий этап – направлен на изучение состояния игры детей 3 лет в условиях различного педагогического сопровождения: с играющим и неиграющим взрослым, а также на изучение игры воспитателей. Для оценки игры детей используется модифицированный мониторинг игровой деятельности Л.Б. Баряевой. Игровые позиции воспитателей оцениваются с помощью структурированного мониторинга, разработанного специально в целях исследования. С целью выравнивания выборки по уровню психического развития используется экспресс-диагностика психического развития детей Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко.

Формирующий этап включает занятия по развитию игровой деятельности детей в экспериментальной группе. В контрольной группе детей игра не поддерживается воспитателем.

Контрольный этап направлен на изучение возможных изменений в игровой деятельности детей двух групп, планируется использование тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования.

База исследования: детский сад города Москвы, работающий по общеобразовательной программе.

Выборка: 45 дошкольников 3 лет (на этапе апробации) и 4 лет (на остальных этапах), 21 девочка и 24 мальчика; 6 воспитателей, возраст от 42 до 50 лет, женского пола.

Результаты апробации констатирующего этапа (методика мониторинга игры). Мониторинг игровой деятельности Л.Б. Баряевой содержит большое количество параметров наблюдения, что избыточно для настоящего исследования, в то же время некоторых существенных параметров для исследования не хватает. Поэтому было принято решение значительно изменить мониторинг,

во-первых, уменьшив количество наблюдаемых параметров, а во-вторых, добавив недостающие. Мониторинг проводился на протяжении 1 месяца, состоял из 8 наблюдений свободной игры по каждому ребенку: по 4 наблюдения с каждым воспитателем группы.

Мониторинг осуществлялся психологом детского сада и воспитателями двух групп детей. Проведенная апробация позволила скорректировать мониторинг, подготовив окончательный вариант для исследования.

Проведенное исследование позволило обнаружить существенную разницу в оценках игровой деятельности детей, проведенной двумя воспитателями одной из групп: первый воспитатель оценивал игру детей всегда выше (средний балл 37,8), чем второй воспитатель (средний балл 32,4) ($p < 0,001$).

Наблюдение за организацией жизни детей в группе позволяет предположить причины таких разных оценок. Первый воспитатель во время свободной деятельности позволяет детям свободно играть, используя максимум игровых предметов, присоединяясь к игре детей – поддерживает их игру, предлагает игрушки, роли, сюжеты, обращается к игровой мотивации детей и т.п.

Второй воспитатель – оценки которого ниже, – как правило, ограничивает детей в движении, в использовании пространства для игры, использует привлекательные сюжетные игрушки в качестве средства поощрения желательного поведения детей; не включается в сюжетные игры, очень редко поддерживает настольную игру с правилом.

Игровое поведение детей действительно очень различается в присутствии двух воспитателей: с первым дети чувствуют себя раскованно, много и с удовольствием играют, в то время как со вторым они ведут себя более скованно, менее инициативно и в целом почти не играют в сюжетные игры.

Важно, что на этапе апробации дети были еще очень маленькими: 3 года – это начало становления сюжетно-ролевой игры. Можно предположить, что, при сохранении таких педагогических условий в данной группе, ситуация будет ухудшаться и разрыв в оценках увеличиваться.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о том, что игровая позиция педагога может менять игровое поведение ребенка, что подтверждает предположение о влиянии игровой позиции воспитателя на игровую деятельность детей.

Выбранная тактика поведения педагога в дошкольном учреждении при организации свободной игры имеет значение для положительной динамики развития игровой деятельности ребенка. Е.О. Смирнова отмечает, что именно воспитатель является главным условием и «мотором» формирования полноценной игры» [2]. Воспитатель для ребенка становится той значимой фигурой, которая может увлечь и научить интересно играть, соответственно, его собственное отношение к игре, его позиция и игровая компетентность в значительной мере могут повлиять на развитие личности ребенка дошкольного возраста.

Заключение

В настоящее время исследование продолжается, его завершение (проведение всех этапов) планируется в 2022 г.

Список литературы

1. Селли Дж. Очерки психологии детства / Пер. с англ. А. Громбаха. 2-е изд. К Тихомирова. Книжные магазины Москва, Кузнецкий мост; С.-Петербург, Больш. Итальянская, 1903. – 456 с.
2. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное воспитание. Теория и практика. 2017. №9. С. 4–9.
3. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. №2. С. 15–24.
4. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е издание. – М.: ВЛАДОС. 1999. –361 с.

Солдатова Наталья Ивановна – магистрант программы «Психология и педагогика дошкольного детства» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: cristevani@mail.ru

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

Ю. И. Тимохина, И.А. Рябкова

Эмоциональное развитие дошкольников в игре

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. Многие теоретики и практики игры подчеркивают особую роль эмоций в создании воображаемой ситуации, однако работ, посвященных данной проблеме, крайне мало. Данная работа представляет собой проект исследования по изучению связи между эмоциональным развитием и игровой деятельностью дошкольников. Предполагается, что эмоциональный интеллект лучше развит у детей, которые много играют в соответствии со своими игровыми потребностями, в то время как мало играющие дети хуже справляются с аналогичными тестами. Планируется изучать старших дошкольников, у которых игра должна быть развита на достаточно высоком уровне. Будет осуществлен мониторинг игры и диагностика эмоционального интеллекта с целью изучения связи между этими двумя переменными.

Ключевые слова: эмоциональное развитие; дошкольники; воспитание; игра; сюжетно-ролевая игра.

Введение

Современное образование нацелено на гармоничное развитие ребенка, включающее когнитивную, поведенческую и эмоциональную сферы личности. Основная тенденция заключается в том, чтобы формировать не только предметные знания, но и так называемые «мягкие навыки», предполагающие когнитивную гибкость, умение творчески решать проблемы и сотрудничать с людьми, способность к рефлексии – пониманию своих желаний, мотивов, чувств [4]. Дошкольное образование постепенно переориентируется в соответствии с новыми социальными вызовами, программы уделяют больше внимания благополучию личности ребенка, психическому здоровью, благоприятной атмосфере в группе детей, доброжелательному общению между всеми участниками образовательного процесса. ▶

Y. I. Timokhina,
I.A. Ryabkova

EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS IN THE PLAY (empirical research project)

Abstract.

Many play theorists and practitioners emphasize the special role of emotions in creating an imaginary situation, but there are very few works devoted to this problem. This work is a research project to study the correlation between emotional development and play activities of preschoolers. It is assumed that emotional intelligence is better developed in children who play a lot according to their playing needs, while children who play a little do worse on similar tests. It is planned to train older preschoolers, whose play should be developed at a sufficiently high level. Monitoring of play activity and diagnostics of emotional intelligence will be carried out in order to study the correlation between these two variables.

Key words:

emotional development; preschoolers; upbringing; play; pretend play.

Важной частью личностного развития является эмоциональное развитие дошкольников, которое во многом определяет и познавательную активность, и поведение, и социальные отношения ребенка. Так, познавательная активность невозможна без удивления, интереса и других познавательных эмоций, а дружба невозможна без отзывчивости, сочувствия, симпатии. Развитая, богатая эмоциональная сфера дает основу для разностороннего развития ребенка.

В дошкольном возрасте интенсивно развиваются все стороны личности ребенка, однако эмоциональная сфера дошкольника по-прежнему остается наименее изученной областью детской психологии. В частности, остается открытым вопрос о том, как связано эмоциональное развитие со специфически детскими видами деятельности, особенно игрой – ведущей деятельностью дошкольника. Известно, что в игре происходит формирование мышления и поведения детей, что изучено достаточно разнообразно и продолжает изучаться в настоящее время. Однако эмоциональное развитие в связи с игрой почти не изучалось, хотя и признавалось (и признается) ведущими авторами в области изучения игры. Л.С. Выготский считал, что игра вырастает из достаточно развитого аффекта: «В дошкольном возрасте возникают своеобразные потребности, своеобразные побуждения, очень важные для всего развития ребенка и непосредственно приводящие к игре. Они заключаются в том, что у ребенка в этом возрасте возникает целый ряд нереализуемых тенденций, нереализуемых непосредственно желаний. Ребенок раннего возраста имеет тенденцию к непосредственному разрешению и удовлетворению своих желаний» [3, с. 202]. «Сущность игры в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных желаний, а обобщенных аффектов» [3, 204]. А.В. Запорожец писал: «Связь интеллектуальных проявлений с эмоциональными в поведении ребенка особенно выступает в момент принятия ребенком роли, выполнения им собственно игровых, ролевых действий, развития сюжета – этих основных компонентов воображаемой ситуации» [4, стр. 22]. Л.И. Эльконина говорит о том, что аффект – это материал игры: «Когда ребенок начинает играть... Он хочет быть взрослым (это и есть мотив игры, согласно Д. Б.Эльконину), и поскольку отношения людей могут быть самыми разными, содержание конкретной игры зависит от эмоционального материала игры, аффективность которого является толчком для начала игры и удерживает ее напряжение» [6, с. 253].

Основная часть

Проблема связи игры и эмоционального развития лежит в основе настоящего исследовательского проекта. Цель исследования – изучить связь уровня итоговой деятельности старших дошкольников с их эмоциональным развитием.

Объект – эмоциональный интеллект дошкольника.

Предмет – связь эмоционального интеллекта дошкольников и уровня их игры.

Гипотеза – между эмоциональным интеллектом дошкольников и уровнем их игры есть прямая связь.

Методы и методики. Исследование включает тестирование эмоционального интеллекта по методике ТЕС и мониторинг игры детей с помощью адаптированного мониторинга Л.Б. Баряевой. Методика ТЕС была выбрана в связи с тем, что она уже адаптирована в России [2]. Мониторинг Л.Б. Баряевой позволяет наиболее глубоко изучить игровую деятельность дошкольников, поскольку представляет собой длительные наблюдения за игровой деятельностью детей [1].

Выборка и база исследования. 50 детей от 5 до 7 лет. Исследование планируется проводить в различных детских садах, работающих по общеобразовательным программам («Березка», «Золотой ключик», «Вдохновение», Реджио-педагогика).

Заключение

Проведенное исследование позволит расширить представления о связи эмоционального развития детей и игры. Полученные данные будут использованы для подготовки методических рекомендаций родителям и воспитателям по организации совместной игровой деятельности с дошкольниками.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 2001. – 416 с.
2. Веракса Н.Е., Веракса А. Н., Гаврилова М. Н., Бухаленкова Д. А., Тарасова К. С. Тест на понимание эмоций: адаптация русскоязычной версии на российской выборке детей дошкольного возраста. //Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. №1. С. 56–70.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Л.С. Выготский Психоло-

- логия развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – 512 с. С. 200–224.
4. Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников. Эмоциональное развитие дошкольников. // А. В. Запорожец. – М.: Просвещение, 1985. – 198 с.
 5. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft skills (мягкие навыки) и их роль в подготовке современных специалистов. // Мир науки, культуры, образования. 2021. Т. 86. №1. С. 194–196.
 6. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. No 3. С. 247–254.

Тимохина Юлия Игоревна - магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: bolmalru@gmail.com.

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

В.М. Черная, И.А. Рябкова

Стратегии игрового взаимодействия взрослых с детьми

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. Игра является ведущей деятельностью дошкольников. В вопросе развития игры важное место отводится влиянию взрослого на игру детей. В данном исследовании планируется изучить влияние различных стратегий игрового взаимодействия взрослого на сюжетно-ролевою игру детей 3 лет. В исследовании примут участие дети, посещающие детские сады, работающие по общеобразовательным программам. Будет три экспериментальные и одна контрольная группа. В трех группах будут проведены игровые занятия, в рамках которых будут реализовываться различные игровые стратегии взаимодействия взрослого с детьми. Результаты этого исследования могут быть использованы для подготовки рекомендаций по организации сюжетно-ролевой игры в детских садах, центрах, а также в домашних условиях.

Ключевые слова: игра; сюжетно-ролевая игра; дошкольники; сопровождение игры; развитие игры; поддержка игры.

Введение

Согласно возрастной психологии, игровая деятельность является главной деятельностью дошкольников (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.М. Михаленко, С.Л. Новоселова, Е.О. Смирнова и др.). Как любая культурная практика, игра нуждается в совместности ребенка со взрослым – «носителем» культуры игры. В педагогической литературе описаны различные методики и рекомендации по поддержанию игры детей, однако до сих пор почти не изучено, как именно игра осваивается детьми, что и как следует делать взрослому, чтобы игровая деятельность развивалась.

Это тем более актуально, что в настоящее время наблюдается сокращение периода дошкольного детства, а также обеднение сюжетов игры детей, что подтверждает ряд исследований. Например, исследование Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой показало, что при наличии всех ▶

V.M. Chernaya,
I.A. Ryabkova

ADULTS' STRATEGIES DURING PRETEND PLAYS WITH CHILDREN (empirical research project)

Abstract. Playing is the leading activity of preschool children. An important place in the question of playing' development is given to the influence of the adult on children's play. In this study it is planned to study the influence of different strategies of the adult's play interaction on the pretend play of 3-year-old children. The study will involve children attending kindergarten through general education programs. There will be three experimental groups and one control group. The three groups will have play activities in which they will implement different play strategies of interaction between the adult and children. The results of this study can be used to prepare recommendations for the organization of pretend play in kindergartens, centers, as well as at home.

Key words: play; pretend play; preschoolers; play support; play development.

необходимых условий почти 40% детей 4–5 лет предпочитают дидактические игры сюжетно-ролевой игре [4]. Несмотря на то что игра признается ведущей деятельностью дошкольников, фактически в образовательном процессе детского сада на нее не отводится времени – руководство, педагоги, родители не понимают значения и специфики детской игры, не умеют организовать и поддержать этот вид деятельности.

Основная часть

Актуальность изучения влияния игровых способов взрослого на развитие игры детей трех лет определяется дефицитом игровой деятельности современных детей, а также необходимостью конкретизации игровых способов взрослого, важных для построения стратегии взаимодействия взрослого с ребенком в игре как средства ее развития. С целью решения данной проблемы планируется исследование, направленное на изучение влияния игровой стратегии взрослого на развитие игры детей.

Объект исследования: развитие сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Предмет исследования: влияние игровых способов взрослого на сюжетно-ролевую игру ребенка 3 лет.

Предполагается, что различные игровые способы оказывают различное влияние на развитие сюжетно-ролевой игры детей 3 лет.

Теоретической и методологической основой исследования послужили

- 1) культурно-историческая теория развития психики Л.С. Выготского;
- 2) периодизации психического развития и теория детской игры Д.Б. Эльконина.

В возрасте трех лет появляются первые ролевые игры, поэтому в первую очередь нас интересовал этот этап дошкольного детства – как этап становления игры.

Выборку исследования составят дети трех лет, посещающие сады, работающие по общеобразовательным программам. Предполагается 3 экспериментальные группы и 1 контрольная.

Выделение трех экспериментальных групп обусловлено игровыми стратегиями взрослого, которые были выделены и сформулированы (определены) специально для настоящего исследования:

- 1) *отсутствие взрослого* – взрослый выключен из детской игры абсолютно – не создаются условия для игры, она не поддерживается и даже, напротив, останавливается, как малоценное занятие и т.д.;

- 2) *присутствие взрослого* – главная функция взрослого заключается в создании и поддержании безопасности, доброжелательной атмосферы, времени, пространства, необходимых условий и материалов для игры. Данная стратегия, например, описана в работах Вирджинии Экслейн и Гарри Лэндрета [2, 6];
- 3) *поддержка игры* – взрослый, реализуя этот способ взаимодействия, поддерживает игру ребенка, минимально привнося что-то новое. Проявляет интерес к игре, озвучивает действия ребенка, повторяет его действия и слова, играя с ним параллельно;
- 4) *развитие игры* – включение взрослого в игру «на равных», партнерство взрослого и ребенка. Взрослый берет на себя роль, предлагает повороты сюжета (но не настаивает на них), подхватывает идеи ребенка и развивает их. Например, такой подход реализуется в рамках нарративной игры [5];
- 5) *управление игрой* – взрослый придумывает сценарий и роли игры, распределяет роли, контролирует процесс игры и следование сценарию, ограничивает инициативу детей, поддерживает соблюдение сюжета.

Отсутствие взрослого и управление игрой признаются сегодня негативными стратегиями и отвергаются ведущими теоретиками и практиками игры (Е.О. Смирнова, С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова, Г. Фэйн, Э. Пеллигрини, М. Бредиките и др.), поэтому в исследование были включены только три стратегии: присутствие взрослого, поддержка игры, развитие игры.

Планируется три этапа исследования:

- 1) *диагностирующий*, на котором будет проведена диагностика игровой деятельности и уровень психического развития детей. Для этих целей планируется использовать модифицированный мониторинг игровой деятельности дошкольников Л.Б. Баряевой [1] и экспресс-диагностику в детском саду Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко [3]. Кроме того, на начальном этапе нужно будет проанализировать, насколько в выбранном детском саду воспитателями поддерживается свободная игра, выделяется ли на игру время. Будет проведена оценка игровой компетентности воспитателя по специально разработанной для данного исследования шкале.
- 2) *формирующий*, в процессе которого взрослый будет играть с детьми трех экспериментальных групп, реализуя одну из выделенных стратегий игрового взаимодействия с ребенком;

- 3) констатирующий, на котором будут повторены замеры первого этапа исследования, с целью констатации возможных изменений в игре детей.

Заключение

Запланированное исследование позволит уточнить целесообразность и особенности влияния методов сопровождения детской игры. Полученные результаты можно будет использовать для подготовки рекомендаций по организации сюжетно-ролевой игры в детских садах, центрах, а также в домашних условиях.

Список литературы

1. Баряева Л.Б., Зарин А.П. Обучение сюжетно-ролевой игре детей с проблемами интеллектуального развития: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. Герцена, 2001. – 416 с.
2. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений. – М.: Институт практической психологии, 1998. – 368 с.
3. Павлова Н.Н., Руденко Л.Г. Экспресс-диагностика в детском саду. Комплект материалов для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений. Издательство Генезис, 2017. – 124 с.
4. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. №1. С. 91–103. – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=35841>.
5. Хаккарайнен П., Бредиките М. Игровые миры и нарративы как средства развивающего образования в дошкольном возрасте // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. №4. С. 40–50. doi:10.17759/pse.2020250404.
6. Экслайн В. Игровая терапия в действии. Дибс в поиске себя. – М: Эксмо, 2003. – 384 с.

Черная Виктория Михайловна – магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета, e-mail: booviktory@gmail.com.

Рябкова Ирина Александровна – кандидат психологических наук, руководитель программы «Игра и детство», доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: ibaladinskaya@gmail.com.

Ю.В. Шеметун, Е.Л. Подзорова

Влияние специально организованной совместной игровой деятельности родителей и детей на поведение дошкольников

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические предпосылки необходимости исследований в области влияния совместной игры родителей и детей на поведение детей дошкольного возраста. Также описываются необходимые условия проведения эмпирического исследования возможностей влияния на поведение детей посредством специально организованной психологом игровой деятельности. Отражены схема построения занятий и этапы эксперимента. В статье также представлены результаты пилотажного исследования, проведенного по описанным этапам и схеме. Приведены основные теоретические и эмпирические доказательства эффективности заявленного метода воздействия на поведение детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: поведение ребенка; детско-родительские отношения; совместная игра; дошкольники.

Введение

Образ жизни современного ребенка в мегаполисе значительно отличается от многовековых традиций и даже от опыта ближайших предыдущих поколений. Нет дворовых разновозрастных команд, большой семьи, большого сообщества, в жизнь которого вписан ребенок, перенимающий способы общения, деятельности, игры, ценности. Это ограничение постоянного круга общения ребенка приводит к большему влиянию на него системы родительских отношений, что, в свою очередь, ведет ▶

Y.V. Shemetun,
E.L. Podzorova

THE INFLUENCE OF SPECIALLY ORGANIZED JOINT PLAY ACTIVITIES OF PARENTS AND CHILDREN ON THE BEHAVIOR OF PRESCHOOLERS (empirical research project)

Abstract.

The article discusses the theoretical prerequisites for the need for research in the field of the influence of the joint game of parents and children on the behavior of preschool children. It also describes the necessary conditions for conducting an empirical study of the possibilities of influencing the behavior of children through a game activity specially organized by a psychologist. The scheme of constructing classes and the stages of the experiment are reflected. The article also presents the results of a pilot study conducted according to the described stages and scheme. ▶

к увеличению психологической нагрузки на всех субъектов детско-родительских отношений (ДРО). При этом часто наблюдается недостаточная психологическая грамотность родителей и компетентность во взаимодействии с ребенком. Такая ситуация часто приводит к тому, что ребенок и родители не могут найти общий язык. Таким образом, мы видим яркое противоречие между возрастающими требованиями к уровню развития ребенка, в том числе к его поведению, и условиями, которые в действительности такому развитию не способствуют.

Такие изменения в системе семейных отношений приводят к росту интереса исследователей к теме детско-родительских отношений и методов их изменения.

Основная часть

В нашей работе мы опирались на теоретическую базу культурно-исторической теории, в частности, роли взрослого как носителя определенной культуры, что является источником и условием развития ребенка, становления его как человека, части общества и носителя интериоризированной им культуры. Мы рассматриваем детско-родительские отношения в контексте положения о «социальной ситуации развития» (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и другие), где система семейных отношений является важнейшим фактором психического развития ребенка. Также мы опираемся на разработки современных авторов, таких как Е.О. Смирнова, М. В. Соколова, И.А. Сальникова, Л.А. Забродина, В.М. Даринская, М.О. Ермихина, А.А. Шавырина, А.А. Шведовская, В.А. Чернушевич и др.

В понимании основных составляющих структуры отношений родителей к ребенку мы опирались на идею Е.О. Смирновой и М.В. Соколовой. Авторы проанализировали динамику изменения отношения родителей к ребенку в зависимости от возраста и пришли к выводу, что это отношение меняется от более личностного к более предметному в периоды соответственно преимущественного освоения ребенком мотивационно-смысловых и операционально-технических аспектов деятельности. Можно предположить, что переход родительского отношения от одного начала к другому является ответной реакцией на развитие ребенка, его внутренних и внешних, поведенческих изменений [4].

Авторы экспериментально доказали, что динамика изменения стилия родительского отношения к ребенку с возрастом идет от личностного к предметному. А также, что в целом по отношению к ребенку превалирует не целостный, личностный подход, а предметный.

Отсюда можно сделать также вывод о значимости именно совместной деятельности для изменения ДРО.

Опираясь на идеи Л.С. Выготского, который рассматривал причины нарушения поведения в связи с проблемами возрастных кризисов, и Д. Б. Эльконина, видевшего причины «обесценивания» взрослых как внешнее выражение эмансипации ребенка от взрослых, а также на эксперименты современных авторов, можно сказать, что детско-родительские отношения являются одним из значимых факторов, формирующих поведение дошкольника.

А.П. Ларин, указывая на основные причины возникновения упрямства, говорит, что они лежат в сфере РДО и целиком зависят от взрослого, устанавливающего соотношение между требовательностью и уважением.

Но «кризис» возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают сдерживать его самостоятельность – сохраняют старый тип отношений совместной деятельности, ограничивают активность ребенка и его свободу [5].

The main theoretical and empirical evidence of the effectiveness of the claimed method of influencing the behavior of preschool children is presented.

Key words:

child behavior;
child-parent relationship;
joint play;
preschoolers.

Формулируя основные факторы повышения упрямства у старших дошкольников, в результате исследования А.А. Шавырина пришла к выводу, что именно стили родительского воспитания, такие как контроль и непоследовательность, являются факторами повышения упрямства у старших дошкольников [5].

А.А. Шведовская в результате исследования приходит к выводу о том, что «особенности реализации тактик взаимодействия с близким взрослым в дошкольном возрасте зависят от характера переживания ребенком детско-родительских отношений» [6].

Несмотря на большое разнообразие исследований в области ДРО, практически нет работ, подтверждающих эффективность изменения ДРО и поведения ребенка через совместные игры родителей и детей. Однако мы можем опереться на близкие по теме работы и выводы их авторов. В ряде рассмотренных работ представлены разные взгляды на возможности изменения ДРО [1; 2; 3; 6].

Так, В.М. Даринской [1] была разработана модель «Тренинга родительской эффективности», состоящая из трех блоков по пять занятий: занятия с родителями, детьми и совместные.

Количественные показатели исследования показали существенные изменения в системе ДРО, при этом в группе слушателей лектория показатели улучшились на 35,75%, в то время как в тренинговой группе – на 59,41%. Это убедительно подтверждает большую эффективность практических тренинговых занятий [1].

Это дает нам основания полагать, что именно проживание на практическом опыте дает наиболее близкий к желаемому и устойчивый результат.

Данное положение находит подтверждение в работах А.В. Чернушевича, где экспериментально доказано влияние игрового опыта не только на поведение ребенка в процессе игры, но и перенос полученного опыта в жизнь: «Ранее проведенные экспериментальные исследования показали, что участники игры переносят в другие жизненные ситуации опыт неагрессивного, социально приемлемого поведения, приобретенного в игровой практике» [7, С. 32–33].

Опираясь на доказательства и экспериментальные исследования, приведенные в указанных и ряде других работ, можно сформулировать следующие выводы:

- поведение ребенка подвержено влиянию сложившейся в семье системы детско-родительских отношений, т. е. необходимо

рассматривать изменения в поведении ребенка в контексте ДРО;

- в системе ДРО происходит взаимное влияние субъектов. А это подводит нас к мысли о наибольшей эффективности воздействия на эти отношения именно в совместной деятельности, преимущественно игровой;
- приобретенный в игре опыт качественно нового взаимодействия дети и родители переносят затем в жизненные ситуации.

Предполагаем, что совместная игровая деятельность родителей и детей дает наиболее быстрый и устойчивый эффект изменения нарушенного поведения детей через изменение ДРО. Он достигается тем, что происходит не только работа с пониманием родителями особенностей их отношений к ребенку и знаний о гармоничных ДРО, но главное – приобретение опыта качественно нового взаимодействия с ребенком на практике, в совместной игре.

Таким образом, изменение поведения детей в совместной игровой деятельности обусловлено:

- значимостью ДРО в формировании поведения ребенка;
- возможностью изменения отношения и поведения самих родителей к своему ребенку;
- возможностью изменения ДРО в совместной игровой деятельности;
- переносом в реальные жизненные ситуации опыта, приобретенного в игре.

Опираясь на вышеприведенные теоретические положения и задачи исследования, мы сформулировали его **темой** как «Влияние совместной специально организованной игровой деятельности родителей и детей на поведение дошкольников».

Целью исследования является выявление возможности влияния организованной совместной игровой деятельности родителей и детей на поведение дошкольников.

Гипотеза исследования: В процессе специально организованной психологом совместной игровой деятельности родителей и детей-дошкольников происходят изменения детско-родительских отношений, а это, в свою очередь, приводит к изменению поведения детей.

Этапы эксперимента:

- первичная диагностика, направленная на выявление особенностей поведения детей и ДРО;
- формирование группы;
- проведение комплекса занятий по разработанной методике;
- контрольная диагностика поведения и ДРО.

Для выявления наиболее часто встречающихся проблем в поведении детей и особенностей реагирования родителей на это поведение была разработана анкета для родителей.

На основе этой анкеты, а также результатов наблюдения и запросов родителей формируются экспериментальные группы. Предполагается проведение занятий группы под руководством психолога, а также взаимодействие родителей с психологом на основе разработанной методики.

Каждое занятие строится по определенной общей схеме: 1) Приветствие; 2) Ритуал начала занятия; 3) Игры на «разогрев»; 4) Основная часть: игры, соответствующие трем пунктам темы занятия (три основные мысли в рамках темы, игры на проживание, развитие этих идей и в помощь применению их дома); 5) Завершающий ритуал; 6) Домашнее задание; 7) Обсуждение с родителями тем занятий, открытий, которые были сделаны, особенностей поведения и реакций детей, рекомендации, ответы на вопросы.

Заключение

Для предварительной проверки гипотезы было проведено пилотажное исследование в группе детей среднего и старшего дошкольного возраста и их родителей. Результаты показали, что уже после первого занятия происходят определенные изменения и в поведении детей, и в отношении взрослых к поведению ребенка и самому ребенку в целом. Это согласуется с нашей гипотезой и дает основания предполагать, что в основном эксперименте она будет подтверждена.

Список литературы

1. Даринская В.М. Гармонизация родительско-детских отношений средствами групповой работы: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Воронеж. гос. ун-т. – Воронеж, 2002. – 19 с.
2. Забродина Л.А. Психологическая поддержка родителей в формировании конструктивных родительско-детских отношений : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад. – Самара, 2010. – 25 с.
3. Сальникова И.А. Социально-психологическая коррекция неадекватных родительских позиций: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Рос. гос. социал. ун-т. – Москва, 2010. – 26 с.
4. Смирнова О., Соколова М. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка // Вопросы психологии. 2007. №2. С. 57–68.
5. Шавырина А.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Моск. гор. психол.-пед. ин-т. – Москва, 2012. – 150 с.
6. Шведовская А. А. Особенности переживания детско-родительских отношений и взаимодействие с родителями детей старшего дошкольного возраста: автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2006. – 34 с.
7. Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Аксиологический и методологический анализ народных игр [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13. №4. С. 22–38. doi:10.17759/psyedu.2021130402

Шеметун Юлия Васильевна – магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: julianika1@yandex.ru.

Подзорова Елена Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: elena7772@yandex.ru.

М.Н. Шубина, Е.А. Абдулаева

Проведение экскурсий с младшими школьниками в игровой и неигровой формах

Тезисы проекта эмпирического исследования

Аннотация. В работе рассматриваются возможности игровых форм экскурсионного метода осуществления учебно-воспитательного процесса в начальной школе. На основе проведенного анализа научной литературы выявлены основные особенности учебной деятельности и усвоения знаний детьми младшего школьного возраста, а также место и значение игры в этих процессах. Приведены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление связи использования игр с детьми во время экскурсий с полнотой запоминания ими информации, которую предоставляет экскурсовод. Обнаружено, что различные игровые формы оказывают различное влияние на усвоение экскурсионного материала, в то же время в целом игровые методы улучшают результат экскурсий: дети лучше запоминают информацию, когда играют в соответствии с темой экскурсии.

Ключевые слова: интерактивная экскурсия; младшие школьники; игра; игровая экскурсия; начальная школа.

Введение

В младшей школе особенно актуальным является вопрос степени усвоения детьми информации: от качества усвоения информации зависит качество тех знаний, которыми должны овладеть дети. В младшей школе ведущей деятельностью детей является учебная деятельность, которая протекает под руководством взрослого (А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин). ▶

M.N. Shubina,
E.A. Abdulayeva

CONDUCTING EXCURSIONS WITH YOUNG SCHOOL CHILDREN IN GAME AND NONGAME FORMS (empirical research project)

Abstract.

This paper discusses the possibilities of game forms of the excursion method for the implementation of the educational process of elementary school. Based on the analysis of the scientific literature, the main features of educational activity and the assimilation of knowledge by children of primary school age, as well as the place and significance of the game in these processes, are revealed. The results of an empirical study aimed at identifying the relationship between the use of games with children during excursions and the completeness of their memorizing the information provided by the guide are presented. It is established that different game forms have ▶

Учебная деятельность детей происходит в соответствии с определенной программой и использует разнообразные формы, методы и приемы.

Экскурсия в младшей школе представляет собой одну из форм учебно-воспитательной работы с детьми, способствуя решению образовательных, воспитательных и развивающих задач. Целью экскурсии может быть расширение и углубление знаний об экономике или природе определенного региона, его культурно-историческом прошлом; знания в области искусства, профессий, экологии и природоведения; активизация познавательной деятельности учащихся и т.п. В процессе экскурсионной работы с детьми младшего школьного возраста происходит освоение ими предоставляемой информации, получение и усвоение *знания*, определение которого в работе с младшими школьниками нам представляется наиболее подходящим у Л.М. Фридмана: «Знание – это результат нашей познавательной деятельности независимо от того, в какой форме эта деятельность совершалась: чувственно или внечувственно, непосредственно или опосредованно; со слов других, в результате чтения текста, при просмотре кино или телефильма и т.д.» [6, с. 155].

Основой для усвоения знаний, по И.И. Нурминскому, «является активная мыслительная деятельность учащихся, направляемая преподавателем» [6, с. 158]. Процесс усвоения знаний имеет разные формы.

Экскурсию мы можем рассматривать как один из методов педагогического процесса, поэтому к ней применимы *методы* активного обучения, с помощью которых можно существенно повысить уровень усвоения детьми знаний: в частности, «*методы эмоционального стимулирования*» [1, с. 94] и как способ его осуществления – игра, так как эмоции, в свою очередь, тесно связаны с процессом усвоения знаний детьми младшего школьного возраста (Б.Б. Айсмонтас, Л.С. Выготский, М.К. Мамардашвили, Д.Б. Эльконин). С помощью игры мы вызываем детские эмоции, сообщаем им чувственный опыт, повышая тем самым вовлеченность детей и активизируя внимание за счет интереса, способствуя более прочному закреплению полученных в процессе экскурсии знаний.

Решая образовательные задачи с помощью экскурсий с детьми младшего школьного возраста, необходимо ориентироваться на *деятельностный подход*, при котором дети становятся *субъектами деятельности*, и именно в игре это становится возможным. На игровой экскурсии детям предлагается не пассивное прослушивание рассказа, но различные *активные* игры, соответствующие текущей тематике.

Формы экскурсионной деятельности для лучшего усвоения материала детьми младшего возраста, значение школьных экскурсий в образовании в целом рассматривали М. Берендт, С.Н. Лисенкова, Т.Б. Лисицына и др. Методически правильно организованные и проведенные экскурсии активизируют чувственное восприятие информации; способствуют развитию детской наблюдательности, формированию интереса, помогают сформировать более четкое представление о фактах и событиях в хронологическом ряду.

В настоящее время исследователи и педагоги говорят об *игровой технологии* как приеме организации педагогического процесса, представляющей собой обширную группу и имеющей форму педагогических игр – такого вида деятельности, при котором четко прослеживается учебно-познавательная направленность, выделяется цель обучения и в соответствии с ней предполагается педагогический результат. Феномен игровой технологии состоит в том, что, первоначально представляясь в качестве развлечения, она способна стать методом обучения и творчества [4].

different effects on the assimilation of excursion material, at the same time, in general game methods improve the result of excursions: children remember information better when they play in accordance with the topic of the excursion.

Keywords:

game; play; elementary school; primary school age; excursion method; education.

В каком бы виде ни применялась игра в работе с детьми младшего школьного возраста, она неизбежно стимулирует и активизирует эмоциональную сферу ребенка, его *вовлеченность* в процесс. Игровая форма какого-либо занятия, экскурсии и тому подобной деятельности – суть придание этой деятельности игрового оформления, игровой окраски, которые, в свою очередь, стимулируют интерес, вызывая положительные эмоции [2]. Исходя из этого, в нашем исследовании игру мы используем в качестве такого эмоционального стимула.

Нередко детям предлагаются театрализованные и другие подобные экскурсии, проходящие с участием ростовых кукол, сказочных персонажей и т.п., в которых ребенок принимает пассивное участие, как увлеченный, но все же зритель. Малоизученным остается такой вид игрового сопровождения экскурсий, при котором дети сами осуществляют игровую деятельность в процессе. Значимость данного исследования определяется тем, что в ней исследуется влияние игр на процесс усвоения информации детьми младшего школьного возраста, предоставляемой им в процессе экскурсии.

Основная часть

Цель исследования – сравнить игровую и неигровую формы проведения экскурсий с детьми младшего школьного возраста, их влияние на эффективность освоения детьми образовательного содержания экскурсии.

Объект – экскурсия как метод освоения образовательного содержания детьми младшего школьного возраста.

Предмет – эффективность игровых экскурсий для детей младшего школьного возраста.

Гипотеза – игровые экскурсии более эффективны для освоения образовательного содержания детьми младшего школьного возраста, чем неигровые.

В исследовании приняли участие 111 детей в возрасте 8–9 лет, оканчивающие 1-й и 2-й классы муниципальных общеобразовательных школ города в Московской области. Экспериментальную группу составили 56 детей: 20 девочек и 36 мальчиков. В контрольную группу вошли 55 детей: из них 27 девочек и 28 мальчиков.

Эмпирическое исследование включало три этапа.

1. Констатирующий этап, целью которого было выявить имеющиеся у детей знания по теме предполагаемой экскурсии. Использовался метод анкетирования: все дети перед началом

экскурсии заполняли специально разработанные для исследования анкеты с целью диагностики их актуальных знаний об исторических фактах и основных достопримечательностях города. Перед раздачей анкет дети были проинформированы о предстоящем, им объясняли, что это не задание на оценку, что это их помощь педагогам города, и приветствуется любой ответ. В ходе анкетирования детям предлагалось ответить на вопросы анкеты, содержащие основную информацию о самых известных фактах и событиях.

2. Педагогический эксперимент. Все краеведческие, дидактические и другие материалы были организованы с учетом местной специфики: была разработана обзорная экскурсия по центральной части города, охватывающая основные исторические вехи и самые известные достопримечательности. Дети экспериментальной и контрольной групп посещали одинаковые экскурсии, за исключением того, что в экспериментальную экскурсию были включены игры по ряду экскурсионных задач:

- 1) сюжетно-ролевая игра-инсценировка «*Во-хонское сражение*» с элементами театрализации проводилась в самом начале, пока дети еще не устали и были готовы размышлять, придумывать и подстраивать игровые действия под сюжет;
- 2) модифицированная подвижная игра с правилом «*Море волнуется раз*» на основе образно-пластического творчества [3, с. 4–5] проводилась в середине экскурсии, чтобы сконцентрировать детей, когда их внимание начало понемногу рассеиваться;
- 3) модифицированная подвижная игра с правилом на космическую тему «*На старт! Полетели*» [5, с. 1] проводилась в самом конце экскурсии, когда дети заметно устали: в процессе этой игры они получили возможность побегать, испытать азарт, сильные эмоции от элемента соревновательности.

Таким образом, несколько тем экскурсии не только рассказывались детям, но и обыгрывались с ними.

3. Контрольный этап: повторное анкетирование с целью исследования усвоения знаний детей по теме экскурсии – с помощью разработанных на подготовительном этапе анкет.

Математическая обработка результатов проводилась с помощью z-критерия, критериев Мак-Немора и Уилкоксона.

Результаты. Проведенное исследование показало, что дети обеих групп расширили свои знания по теме экскурсии, однако в экспериментальной группе:

- 1) рост числа правильных ответов на вопросы, которые *обыгрывались в ходе экскурсии*, значимо выше, чем в контрольной группе ($p=0,001$);
- 2) рост числа правильных ответов на *все вопросы анкеты* значимо выше, чем в контрольной группе ($p=0,001$).

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу – игровые экскурсии оказались более эффективны для освоения образовательного содержания детьми младшего школьного возраста, чем неигровые.

Динамика роста количества правильных ответов на вопрос, который обыгрывался сюжетно-ролевой игрой, существенно ниже, чем в двух других вопросах. Возможно, это связано с тем фактом, что сюжетно-ролевая игра использовалась в теме с войной 1812 года, которая достаточно сложна в понимании и усвоении для детей младшего школьного возраста.

Проведенное педагогическое исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что для детей младшего школьного возраста организация экскурсий с использованием игр более эффективна для освоения образовательного содержания, чем без их использования. Вероятно, яркие положительные эмоции способны помочь детям дольше удерживать внимание, меньше уставать и лучше усваивать знания.

Выводы:

1. Игра способствует усвоению знаний в процессе экскурсии.
2. Использование игр в процессе экскурсии способствует улучшению усвоения образовательного содержания не только по темам, непосредственно обыгрываемым в процессе экскурсии, но и по всем темам экскурсии.

Заключение

Полученные результаты позволили сделать выводы, которые можно экстраполировать на экскурсионную работу с детьми младшего школьного возраста в различных условиях и в связи с различными образовательными темами.

Список литературы

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. [Электронный ресурс]. – М.: ВЛАДОС-Пресс, 2002. – 176 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10063> (дата обращения 09.01.2021).

2. Васильев Г.Н. Организация внеклассной работы по краеведению / Г.Н. Васильев // Исследователь. 2014. №1–2. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsiya-vneklassnoy-raboty-po-kraevedeniyu> (дата обращения 09.01.2021).
3. Горшкова Е. В. О «говорящих» движениях и чудесных превращениях: Учебно-методическое пособие. [Электронный ресурс] – М.: Дрофа, 2007. – 80 с. (Дошкольник. Психология). URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=62202> (дата обращения 09.01.2021).
4. Инновационные образовательные технологии в преподавании предмета как средство достижения нового образовательного результата. [Электронный ресурс] URL: <https://sites.google.com/site/innovobraz/> (дата обращения: 09.01.2021).
5. Хайруллина Г.М. Подвижная игра «Космонавты». [Электронный ресурс] URL: <https://nsportal.ru/blog/detskii-sad/all/2017/10/08/podvizhnaya-igra-kosmonavty> (дата обращения: 09.01.2021).
6. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – С. 6–67.

Шубина Марианна Николаевна – магистрант программы «Игра и детство» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: marianna.n.shubina@gmail.com.

Абдулаева Елена Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Дошкольная педагогика и психология» Московского государственного психолого-педагогического университета (ФГБОУ ВО МГППУ), e-mail: elena-abdulaeva@mail.ru.

ISBN 978-5-9909575-8-9



УДК 304.44

ББК 88.4

И27

Россия, Москва, 2021-2022

©АИДТ/НАИР

Игровая культура современного детства: сборник статей III Международной научно-практической конференции

Главный редактор
А.В. Цицулина

Издательство АИДТ/НАИР

Ленинский пр., д.9, Москва, РФ, 119049

<http://acgi.ru>, эл.адрес: info@acgi.ru

При поддержке:



**ДЕТСКИЙ
ВОПРОС.РФ**

kids russia



РИА MODA



Отраслевой ресурс Рынка Детских Товаров

РДТ-ИНФО
WWW.RDT-INFO.RU



**ИННОВАЦИИ
ДЛЯ ДЕТСТВА**



Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью Ассоциации АИДТ/НАИР и защищены авторским правом и издаются в серии: «Вестник индустрии детских товаров», регистрационный номер СМИ: серия Эл № ФС77-74965 от 25 января 2019 года

Перепечатка материалов и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции Ассоциации

АИДТ/НАИР, 2021-2022



КОНГРЕСС
ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

МИНПРОМТОРГ
РОССИИ

АИДТ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ
ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

ФЕДЕРАЛЬНЫЙ КОНГРЕСС

ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

Дискуссионная площадка
для обсуждения национальных вопросов
стратегии развития ИДТ

- ✓ Проводится совместно с Минпромторгом России под эгидой Правительства Российской Федерации
- ✓ Представлено более 15 отраслей промышленности
- ✓ Аудитория мероприятия более 15 тыс. участников
- ✓ 150 спикеров из профильных министерств и ведомств, международных ассоциаций, научных учреждений и представителей бизнеса

МЫ РАБОТАЕМ ДЛЯ ДЕТЕЙ
И РАДИ ДЕТЕЙ!



congress-idt.ru



КОНГРЕСС
ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

МИНПРОМТОРГ
РОССИИ

АИДТ
АССОЦИАЦИЯ ПРЕДПРИЯТИЙ
ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

ВПЕРВЫЕ – МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ЭТАП КОНГРЕССА ИНДУСТРИИ ДЕТСКИХ ТОВАРОВ

Дискуссионная и презентационная
площадка программы прямых закупок
Минпромторга России

- ✓ Лучшие практики регионов по стимулированию спроса детских товаров
- ✓ Аудитория региональных предпринимателей
- ✓ Спикеры из профильных министерств и ведомств регионов, научных учреждений и представителей бизнеса



ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА современного ДЕТСТВА

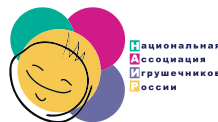
Официальная поддержка



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



Организаторы



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



<https://toy-experts.ru>