



**ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА
СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА**
МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

Сборник статей

Международной научно-практической конференции

ИГРОВАЯ культура современного ДЕТСТВА

Москва 28–30 сентября 2016



Сборник статей
Международной научно-практической конференции
«Игровая культура современного детства»
Москва, 28–30 сентября 2016 г.

conf@da-igra.ru
www.da-igra.ru



СОДЕРЖАНИЕ

ДЕТСТВО, ВЗРОСЛОСТЬ И ИГРА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

Поливанова К.Н., доктор психологических наук, профессор, НИУ ВШЭ,
Институт образования, Центр исследований современного детства 4

ИГРА И ИГРУШКА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

Савенков А.И., доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
модератор секции «Традиционные и инновационные игровые технологии
воспитания, обучения и развития детей», директор Института педагогики
и психологии образования Московского городского педагогического университета 9

СОВРЕМЕННЫЕ ИГРУШКИ: ПОДХОД К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

Смирнова Е.О., доктор психологических наук, модератор секции «Игра и игрушка
как фактор развития», научный руководитель Московского городского Центра
психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского
психолого-педагогического университета, профессор кафедры дошкольной
психологии и педагогики МГППУ 16

ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА

Волосовец Т.В., кандидат педагогических наук, профессор, модератор секции
«Игровое пространство детства», директор Института изучения детства, семьи
и воспитания Российской академии образования, президент МОО «Экспертиза
для детей» Кириллов И.Л., кандидат психологических наук, доцент, заместитель
директора по научной работе Института изучения детства, семьи и воспитания
Российской академии образования 23

ИГРА В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ВЗГЛЯД ДЕФЕКТОЛОГА

Никольская О.С., доктор психологических наук, профессор, заведующая
лабораторией содержания и методов обучения детей с эмоциональными
нарушениями федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,
Малофеев Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, модератор секции
«Психотерапевтические и коррекционные возможности игры и игрушки»,
вице-президент РАО, академик РАО, директор федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования» 26

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ ИГР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННЫХ ИГР

Козырева Н.А., кандидат психологических наук, модератор секции «Проектирование
игр и игрушек», доцент кафедры психологии, доцент кафедры психологии,
заведующая лабораторией игровых технологий в образовании Могилевского
государственного университета им. А.А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь 32



ДЕТСТВО, ВЗРОСЛОСТЬ И ИГРА В МЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

ПОЛИВАНОВА Катерина Николаевна,
**МОДЕРАТОР СЕКЦИИ «Философия детской игровой культуры и
социально-культурные контексты»**
доктор психологических наук, профессор,
руководитель Центра исследований
современного детства Института образования НИУ ВШЭ

Еще два-три десятилетия назад науки о детстве казались запovedником понятных, ясных и прозрачных обобщений и рекомендаций для практики. Ребенок представлялся будущим взрослым, взрослый (родитель) – проводником ребенка в будущее. Но начиная с 50-х годов прошлого века ситуация начала меняться, а в 70-е уже громко заявили о себе новые тренды. Первым, но очень заметным «звонком» стали студенческие волнения 1968 г. в Европе, в которых отчетливо звучал мотив отрицания мира «родителей». Молодежь провозглашала отказ от ценностей старших – благополучного буржуазного идеала семьи и карьеры. Дети отказывались стать взрослыми по образцу родителей.

В 90-е годы начали проявляться и набирать силу процессы глобализации, и стало ясно, что модель детства, лежавшая за теориями периодизации, базировалась на еврохристианских представлениях о детстве. Глобализация изменила традиционные национальные практики, в том числе практики воспитания и обучения. Так, миграция привела к лингвистическому и культурному разнообразию. Если несколько десятилетий назад детство, как правило, протекало в монокультурной среде, то сегодня разнообразие встречает ребенка буквально сразу после рождения. В частности, с этой мультикультурностью связано явление так называемой мозаичной или гибридной идентичности.

Конечно, наиболее непосредственно затрагивающими детство являются тренды, связанные с семьей. В XX в. самой распространенной моделью семьи была нуклеарная (ядерная, состоящая из двух разнополюх биологических родителей и детей), с четким гендерным распределением ролей: отец,



обеспечивающий доход, и мать, заботящаяся о детях. К началу XXI в. ситуация существенно поменялась: отодвинулся возраст первого рождения, число детей в семье уменьшилось, увеличилось число повторно брачных семей и семей с одним родителем. Изменилось не только фактическое состояние семьи, но и представление о семье. И. С. Кон называл это явление «возрастным символизмом культуры», а Д. Элкиндр говорил о «метафорах детства», характерных для данного общества, данной эпохи. И это, возможно, даже важнее фактических сдвигов: вне зависимости от реальных наблюдаемых моделей семьи, принимаемые, допустимые желательные формы семейных организаций существенно расширяются. А ведь именно нуклеарная семья эпохи модерна задавала конструктор детства, как он рассматривался, в частности, психологией развития.

В конце 80-х был запущен масштабный полидисциплинарный международный проект «Детство как социальный феномен» Европейского центра социальной политики под руководством датского социолога Енса Квортрупа. В рамках этого проекта были описаны разные модели детства в разных странах и в разных культурах. Фокусом исследования были формы жизни детей, а сквозной линией – темы бедности и нарушения прав ребенка. Дети рассматривались как особая социально-демографическая группа, занимающая особое место в социальной структуре общества, разное в разных странах. Изучались межпоколенные связи, положение детей в семье, формы деятельности детей – их трудовая занятость, школьные занятия, досуг как «запланированная спонтанность» и т.д. Проект поставил неоднозначные вопросы, например, отношения между государством, родителями и детьми, диалектика защиты детей и автономии детства. Несмотря на некоторую политизированность исследовательских задач, результаты проекта впечатляют вследствие масштабной демонстрации разнородности детства.

Сегодня можно утверждать, что культура, социальные реалии задают и «конструируют» образ детства через самые различные каналы и средства. Государство, например, документально закрепляет возраст совершеннолетия, т.е. возраст, с которого наступает полная ответственность взрослого человека. В культуре, в быту создаются «места», где ребенок «уместен» (буквально: где ему место), определяются границы допустимого в отношении детей и для детей. Этот образ закрепляется в культурных продуктах – книгах, фильмах, СМИ.

Изменение представлений о детстве, о котором мы упомянули выше, ярко демонстрирует себя в исследовании социального-культурного образа ребенка в отечественном кино. На материале анализа советских и российских кинофильмов 40-х – 2000-х гг. было обнаружено постепенное изменение образа ребенка в отношении к образу взрослого. Если в 40–50-е ребенок предстает незрелым, «недо-взрослым», взрослый – воплощением идеальной формы,

а основная коллизия – проявлением детской незрелости, непосредственности, импульсивности, то постепенно от десятилетия к десятилетию все больше основные герои – ребенок и взрослый – предстают как разные индивидуальности; а ребенок (подросток) подчас приобретает явные негативные черты. Сама дихотомия ребенок – взрослый теряет свое значение.

Исследования детства в мире все более преодолевают дисциплинарные границы, возвращаясь фактически к новой педологии, но если эта наука прошлого века имела в качестве образа-образца благополучного европейского ребенка (и взрослого), то современные подходы полагают и пытаются исследовать детство относительно бесконечного многообразия культурных, социальных, экономических и даже политических контекстов.

В западной науке сегодня принято различать *child as becoming* и *child as being*, т.е. полагание ребенка как становящегося и описание и оценка его развития относительно перспективы будущей взрослости и ребенка как такового «здесь и сейчас». Это фактический отказ от понимания детства лишь как потенциала для будущей жизни, как периода «подготовки». Детство хотя это и период в жизни, но период столь же значимый, как и любой другой. Отсюда возникает где-то более осторожная, а где-то и жесткая критика подходов психологии развития. Эта наука, по мысли авторов, задала норму развития ребенка, лишив тем самым иные модели детства статуса нормальных. Особенно ярко этот подход демонстрирует себя при обсуждении конструкта «взрослость».

Здесь необходимо сделать два замечания, которые делают вопрос о фигуре взрослого, о взрослости как таковой или об идеальной форме особенно значимым. Во-первых, это уже широко известные работы Дж. Арнетта, который ввел в научный обиход понятие *Emerging adulthood* (возникающая взрослость). Сейчас это понятие имеет обширную библиографию. В первой публикации Арнетт спорил с тем, что период от 20 до 30 лет можно относить к стабильному периоду «ранней взрослости» (*Young adulthood*), а предлагал рассматривать этот период как переходный. Он основывал свои аргументы, в частности, на том, что молодежь продолжает искать свою идентичность, затрудняясь ответить на вопрос, относят ли они себя к взрослым или нет. Но сегодня стало ясно, что далеко не все молодые люди, даже перейдя рубеж тридцатилетия, становятся взрослыми. То есть можно ли говорить об этом периоде как о переходном или переходность становится признаком стабильности – пока этот вопрос остается без ответа.

Обсуждая эти тенденции «невзрослости», обычно обращают внимание на экономический рост и появление свободного времени и финансовых возможностей для такой молодости. Добавим, что и идею обучения на протяжении жизни (*life-long education*) также следует отнести к факторам



появления этого дрящегося состояния невзрослости. Граница между «взрослыми» и «невзрослыми», таким образом, локализуется не на шкале возраста, а на шкале социально-экономических и образовательных возможностей индивида. То есть в различных странах и в различных социально-экономических контекстах сама взрослость предстает по-разному.

Другой значимый аспект проблематики взрослости представлен в работе Н. Постмана. В ней сам конструкт «взрослость» ставится под сомнение. Появившаяся более 30 лет назад эта работа до сих пор остается и спорной, и широко обсуждаемой. Книга носила эпатазирующее название «Исчезновение детства». Автор утверждал, что конструкт «детство» зиждется на противопоставлении детей и взрослых. То есть говорить о детстве можно лишь тогда, когда появляется различие между юными и более старшими членами социума. Это различие воспроизводится и удерживается культурными средствами, в том числе и средствами символизации (ребенок выглядит иначе, чем взрослый). Если исчезает различие между детьми и взрослыми, то исчезает и сам конструкт «детство».

Все сказанное выше приводит к выводу о распаде, эрозии ранее единого образа детства. Ребенка изучали в разных науках, лидирующей была конечно же психология развития, появившаяся в Европе и имевшая в качестве образа ребенка-европейца. Сегодняшний мир уже не оставляет возможности оставаться в рамках описания европейского детства. Понятно, что в этом рассуждении мы подходим к границам культурного релятивизма: считаем ли мы европейскую модель взросления «лучшей» или одной из многих. Отдавая дань толерантности, следует ответить, что никакого «лучше – хуже» быть не может. Но тогда как быть с явно отличающимися данными по нормативам развития детям из неевропейских культур, из сельских отдаленных районов развивающихся бедных стран.

Эти рассуждения подводят нас к вопросам, которые уже трудно назвать строго научными. Это вопросы о перспективе взросления и о его моделях или траекториях. Перспективы всегда, и особенно в отечественной психологии, задавались образом взрослого. Каков он сегодня?

Детство, как и взросление, представляется сегодня полем возможностей, ландшафтом потенциальных изменений, а никак не траекторией движения с ясной перспективой. И эта культурная и научная ситуация совершенно меняет место и роль наук о детстве в системе знания и, главное, в системе методологии наук.

И наконец, несколько слов об игре и игровой культуре. Игра сегодня явственно взрывает рамки, которые отводила ей психология развития, рассматривая как пространство развития дошкольника, как его ведущую деятельность.

Игровая культура представлена сегодня бесконечно разнообразно. Игра стала пространством досуга, вне зависимости от возраста играющих. Игра стала пространством взаимодействия и коммуникации, их средством. Нельзя не вспомнить об игре, когда речь идет о современном массовом кино и других развлекательных жанрах. Игра вернула себе исходный статус формы символизации, как ее рассматривали, например, Г. Бейтсон или Й. Хейзинга.

Это список современных ипостасей игры можно продолжать очень долго. С тех пор как, по крайней мере, в развитых странах жизнь позволяет человеку «искать себя» практически бесконечно, с тех пор как досуг и удовлетворение потребности в нем стали одними из сильнейших факторов экономики, именно игра как пространство возможностей и проба себя выходят на первый план.



ИГРА И ИГРУШКА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

САВЕНКОВ Александр Ильич,
МОДЕРАТОР СЕКЦИИ

*«Традиционные и инновационные игровые технологии
воспитания, обучения и развития детей».*

*доктор педагогических наук, доктор психологических наук,
директор Института педагогики и психологии образования
Московского городского педагогического университета*

Традиционные бытовые трактовки понятия «игра» тесно связаны с развлечением, радостью, получением удовольствия через широкий спектр действий, осуществляемых без принуждения. Педагогика постепенно включила игру в арсенал образовательных средств и попыталась ее заставить решать образовательные задачи. Обучать, развивать и воспитывать с радостью, без принуждения – давняя мечта педагогов. Верой и правдой много веков служила игра делу образования, подготавливая детей к жизни. Она во все времена создавала широкие возможности для освоения жизненно важных компетенций в доступных для разных возрастов формах, помогала получать новые знания, формировать когнитивные умения и навыки, развивала коммуникативные способности, содействовала психофизическому развитию.

В деле обучения и когнитивного развития личности ребенка особую значимость имели всегда игры, связанные с проявлениями исследовательского поведения. Они традиционно относятся к числу любимых игровых детских практик. О важности игры как фактора развития детской психики писали многие исследователи с давних времен. Часто в процессе игры происходит освоение, исследование окружающего мира, изучение свойств и особенностей самых разных предметов и явлений. Исследовательское поведение не только детей, но и животных часто реализуется именно через игру. По данным наблюдений С. Миллер, макаки-резусы, которые в детстве были лишены возможности играть, становятся малоактивными и проявляют меньше склонностей к исследованию, предпочитают менее сложные стимулы для разглядывания и действия, чем животные, выросшие в обычных условиях.

В проблеме различий игры и исследовательского поведения много интересных аспектов, но нам в данном случае больше интересна проблема взаимной связи этих фундаментальных видов детского поведения. Очевидно, что, для того чтобы играть, надо вначале понять, что за объект перед тобой и как с ним играть. Поэтому средства игры становятся сначала предметами исследования, а затем уже тем, с чем можно играть. Сам процесс игры содержит много того, что подлежит исследованию, содержание и развитие игрового сюжета – это тоже интереснейший предмет исследования.

Наконец, в педагогической психологии и образовательной практике существует понятие «игра-исследование». Под ним понимается такая ситуация, когда игра и исследовательское поведение намеренно не дифференцируются, когда исследовательское поведение целенаправленно реализуется через игру. Особое место среди таких игр занимают игры, направленные на стимулирование и расширение у детей опыта исследовательского поведения. Эта линия психолого-педагогических исследований интенсивно развивается в отечественной и зарубежной педагогической психологии (Новоселова С.Л., 1978; Поддъяков Н.Н., 1985; Кэйплан С., 1989; Поддъяков А.Н., 1990; Савенков А.И., 1997 и др.).

Ребенок сам может «сделать игру из чего угодно». Кроме того, существуют игры, ориентирующие ребенка на исследовательский поиск, которые не разрабатывались в относительно искусственных условиях специальных психолого-педагогических исследований, они издавна используются в воспитательных целях в культурах разных народов. К ним, например, относятся игры, популярные у детей многих стран мира:

- «поиск спрятанных предметов». В игре с помощью указаний «горячо – холодно» один участник руководит исследовательским поведением другого;
- «прятки». В этой игре, в отличие от предыдущей, объекты поиска сами активны, они, реагируя на действия того, кто ищет, могут намеренно усложнять задачу поиска;
- «военизированные игры» («казаки-разбойники» и др.). В ситуациях, создаваемых этими играми в положении активных исследователей оказываются все участники;
- «сюжетно-ролевые игры» (к самым известным играм такого рода можно отнести игры: «в школу», «в дочки-матери», «в магазин» и т.п.). Эти игры создают прекрасные условия для воспроизведения, исследования и усвоения, правил и отношений, существующих в мире, ребенок получает реальную возможность изучать на практике отношения между людьми.

Особое место в этом ряду принадлежит компьютерным играм. Они становятся все более разнообразными и интересными. Важно то, что компьютерные игры все более захватывают детскую аудиторию, противостоять им, как это пытаются делать некоторые педагоги бессмысленно. Их развивающие возможности надо



исследовать, а процессом их создания надо управлять. Нельзя не отметить, что в современном исполнении даже самые простые «стрелялки-леталки» могут выглядеть как весьма полезное дело в плане формирования и развития ребенка, в том числе и приобретения им опыта исследовательского поведения.

Одним из наиболее действенных средств развития исследовательского поведения ребенка выступают «стратегические» компьютерные игры. Играющий должен, исследовав условия, одновременно держать в сознании целый ряд ситуаций и управлять множеством сложно связанных между собой переменных. Это позволяет ему развивать важные качества, в частности, способность к решению комплексных проблем. Нет необходимости подробно рассматривать достоинства и недостатки компьютерных игр, этому посвящается много специальных исследований и публикаций, отметим только, что в них много позитивного.

Компьютерные технологии в целом и компьютерные игры в частности обладают большими потенциальными возможностями в плане развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка. В качестве основных факторов здесь выступают использование программного обеспечения в целях обогащения содержания образования, расширение возможностей предъявления учебной информации, экономия учебного времени за счет исключения рутинных операций при обработке различного рода учебной информации, расширение сферы самостоятельной, в том числе исследовательской, деятельности детей, вариативность видов учебной деятельности.

Поисковая активность, проявляющаяся в стремлении к новизне, выступает важным фактором стимулирования игровой активности ребенка. Давно доказано, что и у людей, и у животных монотонная среда обычно вызывает дискомфорт. Повторение чего-либо (предметов, звуков и т.д.) неизбежно приводит к снижению эффективности решения задач, требующих внимания. Продолжительность и интенсивность игр ребенка, в которых он реализует свою поисковую активность, зависит не только от его умений, но в большей степени определяется возможностями разнообразия и изменчивости условий, в которых он находится, характером материала и степенью возбуждения, предлагаемого внешней средой.

Особенно привлекательны для ребенка игры, в которых активно используется его стремление к новизне. Новые, случайно обнаруженные эффекты увлекают, вызывают интерес. Новизна события очень важна для ребенка, в отличие от взрослого, он часто не может сосредоточиться на одном из них. Поэтому дети не могут долго играть в одну и ту же игру, долго играть с одной игрушкой или заниматься одним делом (рисовать, конструировать и др.).

Подлинной приметой нашего времени стало активное использование разнообразных дидактических игр для детей самых разных возрастов. Особенно интенсивно разрабатывается подобная продукция для детей-дошкольников. Несмотря на жесткую критику «теории ведущих видов деятельности» и самой

«теории деятельности», ведущую роль игры в развитии психики ребенка никто не ставит под сомнение.

Важнейший инструмент игры – игрушка с первых месяцев жизни занимает особое место среди предметов, окружающих ребенка. Практически во всех культурах есть традиция подвешивать над кроватями младенцев различные игрушки. Вероятно, это связано с древним поверьем о том, что игрушки-погремушки отпугивают злых духов. Конечно, об этой функции многие из нас забыли и сейчас их вешают совсем с другими целями, задача этих игрушек – расширить сенсорный опыт малыша, привлекая его внимание своими нехитрыми возможностями формой, цветом, звуком. Игрушки, висящие над кроваткой, ребенок может рассматривать и изучать. Они качаются, издают звуки, отражают солнечные лучи. Главная задача этих игрушек – предотвращать скуку и пробуждать любопытство, давая пищу первым проявлениям исследовательской активности малыша.

Разбрасывание этих игрушек часто становится одной из первых исследовательских игр для многих малышей. Нередко можно наблюдать такую картину: ребенок бросает погремушку и затаивается, прислушивается, какой эффект это вызовет, ему интересно, как она упадет, какой звук издаст, как поведут себя при этом взрослые. Ребенок тянет в рот и облизывает игрушки, как любой предмет, попавший ему в руки, при этом обычно что-то бормочет, издает какие-то звуки. Все это исследовательское взаимодействие с игрушками, как правило, сопровождается яркими эмоциями – смехом и плачем.

Взрослого тоже привлекают игрушки, но характер интереса взрослого и ребенка к игрушке качественно различны. Взрослого в игрушке значительно больше привлекают эстетические характеристики, достоверность, точность исполнения деталей, художественная выразительность. Игрушка интересует взрослого прежде всего как рукотворная вещь. В этом кроется один из корней коллекционирования взрослыми кукол, моделей, автомобилей, самолетов, кораблей. Взрослый способен оценить мастерство, качество исполнения игрушки, и поэтому он относится к ней бережно и нередко очень высоко ценит.

Ребенок интересуется совсем другими сторонами игрушки. Ему незнакомо еще ощущение ее самоценности как рукотворной вещи, как особой части культуры. Для ребенка совершенно неважно, какая перед ним кукла или машинка – коллекционная или серийная, из обычного магазина, его значительно больше занимает вопрос: что с ней можно сделать? Взрослые, не желая понимать этого, часто сетуют на то, что маленькие исследователи небрежно относятся к игрушкам, подвергают их суровым испытаниям, разбирают, ломают их. При этом, как правило, даже неспециалистами точно фиксируется основная причина подобного поведения – поисковая активность.

Все как будто просто и легко объяснимо, ребенок реализует свою тягу к познанию, изучает устройство. Но вот беда! Обычно предлагаемая нами ребенку



игрушка не рассчитана на то, что ее потенциальные возможности и содержимое будут так активно исследовать (разбирать, ломать и др.). А стремление ребенка включить игрушку в программу собственной исследовательской деятельности приводит к тому, что ее бросают, топят в воде, закапывают в песок, разбирают, изучая устройство. Все это обычно приводит игрушку в негодность.

На первый взгляд может показаться, что есть простой способ решения проблемы – надо создавать игрушки, с которыми можно делать все что угодно, в том числе такие, которые можно разбирать и собирать. Игрушки, способные к трансформациям, к тому, чтобы можно было изучать их возможности и устройство, не приводя при этом игрушку в негодность. Это действительно путь решения проблемы, но технически он оказывается чрезвычайно сложным. Хотя, если бы лучшие умы человечества вместо конструирования бомб и ракет занялись созданием таких детских игрушек, можно было бы надеяться на успех. А пока с такими игрушками у нас сложно.

Есть и альтернативные, и притом весьма продуктивные пути. Один из таких путей – давать ребенку минимум готовых игрушек, стараться делать так, чтобы он играл с игрушками, которые он сделал сам или в создании которых он сам принимал участие. Есть еще путь – пусть ребенок сам находит себе игрушки среди предметов, которые его окружают. И таким образом мы должны признать за ребенком право включать в число игрушек все предметы, с которыми он вступает в контакт.

Действительно, с готовыми игрушками следует быть осторожными. Исследования показывают, что готовые игрушки нередко приносят развитию ребенка больше вреда, чем пользы. Во-первых – готовые, радующие глаз взрослого игрушки часто не позволяют ребенку реализовать свою поисковую активность, мобилизовать фантазию. Они интересны лишь первое время.

В ряде специальных исследований замечено, что само по себе большое количество игрушек рассеивает внимание. Когда вокруг ребенка большое количество игрушек, это не столько стимулирует его активность, сколько ее подавляет. Ребенку бывает трудно сосредоточиться на чем-то одном. Для того чтобы развивать у ребенка исследовательское поведение, характеризующееся нестандартным мышлением и изобретательностью, ему не следует предлагать много готовых игрушек.

Многие наблюдательные педагоги и родители знают, что часто дорогая новая игрушка из магазина уступает в конкурентной борьбе за внимание ребенка простым стеклышкам или камешкам, деревянным брускам или неизвестным металлическим предметам, обломкам старой посуды или кускам поролон. Это неслучайно – ребенок по натуре своей исследователь. Ему гораздо интереснее то, что не имеет жестко фиксированных функций, а потому может быть использовано в самых разных целях. При этом витрины современных магазинов, продающих детские игрушки, способны поразить воображение любого взрослого.

Естественно, что взрослые готовы тратить большие деньги, думая, что все это будет очень полезно и безумно интересно ребенку. Разочарование наступает так же быстро. В большинстве случаев ребенок уже через несколько минут игры теряет интерес к готовой игрушке, какой бы интересной она ни казалась нам, взрослым.

Конечно, готовая игрушка делается профессионалами, часто высококвалифицированными, и кажется взрослым красивой и забавной, но она обычно имеет по меньшей мере два недостатка. Во-первых, она быстро исследуется ребенком. Изучаются все ее возможности, и это порождает утрату к ней интереса. При этом, как отмечает С. Миллер: «Результаты наблюдений, за тем, как играют дети, показали, что «сложность» игрушки, создающая у ребенка некоторые проблемы при игре с ней, прямо пропорциональна времени, в течение которого он будет играть с этой игрушкой» [Миллер С. Психология игры. СПб., 1999. С. 138].

Во-вторых, такая игрушка нередко мало связана с реальным окружающим миром, что тоже очень важно для ребенка. Но есть и другие примеры игрушек. Так, еще Марией Монтессори разрабатывалась серия игрушек, имитирующих предметы реального мира, их можно трогать, бросать, открывать, закрывать, застегивать, вставлять внутрь друг друга и др. Сейчас таких игрушек множество. Все это замечательно, но даже такие игрушки далеко не всегда способны дать ребенку «радость достижения». В подавляющем большинстве случаев ребенок не хочет мириться со своим положением – «маленького», он хочет, чтобы с ним обращались как со взрослым. Он стремится к настоящим, реальным трудностям и надеется в их преодолении на помощь взрослого.

Особое направление, как мы уже отметили, – это использование в игровых целях, в качестве игрушек реальных предметов. Малыш с гораздо большим интересом и вниманием изучает реальные окружающие его предметы, пытается использовать их в своих играх. Причем может делать это и не по назначению, например, книга может пригодиться для строительства тоннеля, используя стол, можно построить замечательный дом, а диван легко превратить в самолет или пароход. Правда, все это обычно ведет к беспорядку в доме или в детском саду и потому раздражает взрослых, но для развития когнитивных способностей, интеллекта и креативности имеет чрезвычайную ценность.

В ряде специальных исследований (Берлайн Д., Миллер С. и др.) замечено, что во взаимодействии ребенка с игрушкой существует разница в восприятии им новизны сенсорных изменений и новизны, связанной с интеллектуальной проблемой. Эти различия очень существенны с точки зрения психологии, но степень исследованности этого аспекта проблемы пока не позволяет делать выводы о возрастной детерминации этих психических проявлений и характере индивидуальных различий.



Игрушка предстает перед взрослым по меньшей мере в трех ипостасях: как предмет, как образ и как абстрактный символ. Это восприятие соответствует трем основным видам мышления, развитым у взрослого в процессе онтогенеза: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Для маленького ребенка первоначально игрушка всего лишь предмет, с которым можно что-то делать. Он еще не воспринимает куклу как образ человека, плюшевого медведя или собачку как образ животного, и уж тем более она не может выполнять для него роль символа, обозначающего те или иные предметы или символизировать какие-либо события или явления.

Впоследствии, по мере взросления ребенка, с развитием образного мышления, игрушка приобретает еще одну функцию – функцию образа реального объекта. Так, например, девочка, играющая с куклой, начинает рассматривать ее как свою воображаемую дочку, мальчик, играющий с машинкой или самолетом, в собственной фантазии представляет их настоящими, а себя видит водителем или летчиком. Развитие теоретического мышления приводит к тому, что игрушка начинает рассматриваться как модель, символизирующая предмет реального мира. И только для взрослого игрушка может стать в полном смысле слова абстрактным символом. Игрушка может символизировать для взрослого какие-то важные события, явления или процессы. Она не только предмет, образ-модель реального предмета, но и абстрактный символ.

Детей, даже самых маленьких, не нужно подталкивать к поиску, к проведению собственных исследований. Ребенку достаточно просто дать свободу для экспериментирования. Важно постоянно помнить: чем больше этой свободы, чем шире диапазон поисков, тем больше возможностей для развития когнитивных и творческих способностей. В специальных экспериментах давно доказано, что ограничение свободы действий детей, выраженное в самых разных формах: ограничении двигательной активности или в постоянных: «нельзя», «не лезь туда», «не тронь», – способно серьезно помешать развитию детской любознательности. Ведь все это сдерживает порывы ребенка к исследовательскому поведению, а следовательно, ограничивает возможности самостоятельного, творческого изучения и осмысления происходящего.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миллер С. Психология игры. СПб., 1999.
2. Савенков А.И. Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников. Методические рекомендации для школьных психологов. М., 2005.



СОВРЕМЕННЫЕ ИГРУШКИ: ПОДХОД К ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

Смирнова Елена Олеговна,
МОДЕРАТОР СЕКЦИИ

«Игра и игрушка как фактор развития»;

*доктор психологических наук, научный руководитель
Московского городского центра психолого-педагогической
экспертизы игр и игрушек Московского городского
психолого-педагогического университета, профессор
кафедры дошкольной психологии и педагогики МГППУ*

ЗАЧЕМ НУЖНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА

Игра – это особая и наиболее эффективная форма освоения культурного опыта и вхождения ребенка в общество. Ее преимущество заключается в том, что культурный опыт осваивается в ней в собственной деятельности ребенка, которая приобретает культурный, осмысленный характер. Именно в игре наиболее эффективно развиваются воображение, произвольность, общение, планирование и другие основные новообразования дошкольного возраста. Во многом это происходит благодаря игрушке, которая является первым и наиболее распространенным средством развития ребенка. Воздействие игрушки на детское развитие осуществляется прежде всего через те действия, которые допускает и предполагает конкретная игрушка. Каждая игрушка несет определенные свойства – физические (форму, размер, характер движения и пр.) или социальные (внешний вид и характер образных игрушек). Играя с игрушками, т.е. действуя с ними в соответствии с их назначением, ребенок осваивает заложенные в них свойства и качества.

Однако игрушка является не только средством развития ребенка, но и товаром, который должен привлечь покупателя и в конечном счете быть продан. Маркетинговые качества игрушки ориентированы преимущественно на привлечение внимания покупателей; производители делают игрушки все более необычными, оригинальными, поражающими воображение и детей, и взрослых. В результате нарастает количество игрушек, которые существенно



отличаются от традиционных как своим внешним обликом, так и техническими характеристиками. В особенности это относится к образным игрушкам – куклам и персонажам мультфильмов (монстры, трансформеры, киборги и пр.) и к технически оснащенным, интерактивным игрушкам. Эти игрушки стали весьма популярными, хотя их развивающие возможности сомнительны. Родителям трудно разобраться, что будет полезно для их ребенка, и чаще всего они реагируют на рекламу, которая далеко не всегда соответствует действительности, или на чисто внешний эффект игрушки. В результате детские комнаты переполнены бесполезными игрушками, с которыми дети не играют, а необходимых для игры нет. В этой связи возникает настоятельная потребность в квалифицированной психолого-педагогической экспертизе игрушек.

Особенно актуальной такая экспертиза является для детей дошкольного возраста. Это период, когда игра во многом зависит от качеств игрушки и является главной развивающей деятельностью ребенка. Кроме того, это период особенного интенсивного психического развития, когда каждый год отличается специфическими особенностями восприятия, мышления, самосознания и пр. Поэтому выявление лучших развивающих игрушек и определение возрастного диапазона, в котором они имеют максимальный развивающий потенциал, являются особенно важными.

Вопрос о психологической экспертизе для детей ни в коем случае не сводится к запрету «вредных» игрушек и даже к их эстетической оценке (хотя она, безусловно, нужна). Главное здесь – оценить возможность игрушки развивать собственную активность ребенка (не только внешнюю, но прежде всего внутреннюю). Под развивающим значением подразумевается прежде всего стимуляция разных форм активности: осмысленных действий, воображения, мышления, эмоций, сопереживания, смеховых проявлений и пр.

МИФЫ О РАЗВИВАЮЩИХ ИГРУШКАХ

Термин «развивающие игрушки» уже давно и прочно вошел в наш обиход. Согласно многим опросам, одно из главных требований к игрушкам – их развивающее значение. Однако представления о качествах таких игрушек существенно различаются. Определение развивающих возможностей игрушки предполагает исследования игры детей, наблюдение за их действиями и анализ их результатов.

В сознании родителей и педагогов существует несколько устойчивых представлений о развивающих игрушках, которые являются весьма спорными. Наиболее распространенное представление заключается в том, что развивающие игрушки призваны обучать чтению, счету, сообщать полезные знания и пр. Большинство игр, которым приписывается название «развивающих»,

представляет собой наборы для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо навыков. При этом развитие ребенка понимается исключительно как обучение знаниям и умениям. На самом деле, как отмечалось выше, развитие – это не усвоение готовых знаний, а появление чего-то качественно нового – нового отношения к миру и к другим людям, новых способностей, желаний, интересов и побуждений к действию. Все это всегда отражается и выражается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребенок **сам** что-то придумывает, создает, к чему-то сам стремится. Действия под диктовку взрослого, как и ответы на его вопросы (даже правильные), не имеют отношения к развитию ребенка.

Большинство взрослых отождествляют общее развитие ребенка с интеллектуальным развитием. С этой точки зрения самые развивающие игрушки – это головоломки или логические задачи. Для взрослого или для школьника решение такого типа задач действительно может стать увлекательным и полезным занятием. Но если мы говорим о дошкольнике (до 6 лет), тренировка интеллекта и решение умственных задач не основное и не единственное занятие дошкольника. Прежде всего, потому, что дошкольник познает мир и участвует в нем своей практической активностью, которая выражается в его эмоциях, физических действиях, в его высказываниях, переживаниях, замыслах и пр. Действительное развитие происходит только тогда, когда ребенок самостоятельно, с интересом и удовольствием что-то делает. Поэтому эмоциональное благополучие и полноценное развитие не только не исключают, но и предполагают друг друга. Формирование эмоциональной и социальной сферы ребенка, его самостоятельности в дошкольном возрасте самым тесным образом связываются с понятием «развитие». Тренировка ума и интеллектуальных сил – это задача следующего периода – школьного возраста. И происходит оно не в игре с игрушками, а совсем в другой деятельности.

Часто родители полагают, что современным дошкольникам не нужны традиционные игрушки – куклы, мишки, домики и пр. Все это устарело, ушло в далекое прошлое и сегодня не может развивать детей. А нашим детям нужны новые, более современные игрушки, которые оснащены электронным, высокотехнологическим оборудованием, своеобразные интерактивные роботы. Интерактивные куклы, звери, машинки стремительно расширяют свои возможности: они разговаривают, поют, самостоятельно двигаются, потребляют пищу и пр. Такие игрушки кажутся суперсовременными, однако с технически оснащенными игрушками ребенку ничего не нужно делать, придумывать и воображать. Действия с ними стереотипны и однообразны – это, как правило нажатие соответствующих кнопок или рычагов. Такие современные игрушки не только перестали быть средством детской игры, но и препятствуют развитию игровой деятельности: они блокируют активность ребенка и навязывают свою волю. С ними не нужно играть, а нужно наблюдать, как они поют, прыгают, дают команды и пр. В результате детская игра сводится к



использованию возможностей технически оснащенных игрушек и превращается в простое манипулирование. Главные качества детской игры – свобода действий, эмоциональная насыщенность, творческая активность, изобретательность, при этом совершенно не требуются и не развиваются.

Еще одно заблуждение, связанное с развивающими игрушками состоит в том, что игрушки должны непосредственно готовить ребенка ко взрослой жизни, а именно прививать навыки работы с бытовыми и техническими приборами. Современный рынок предлагает большое количество подобных приборов для детей, которые практически воспроизводят настоящие, только в уменьшенном размере. Маленькие электроволновые печки, работающие миксеры, электрические утюги, маленькие фены и стиральные машинки и наконец, настоящие детские компьютеры. К этой же группе можно отнести так называемые наборы визажиста или парикмахера, которые стали чрезвычайно популярными в последнее время. Такие реалистические игрушки нередко используют для приобретения новых умений и полезных навыков и пр. Однако игра с такими предметами далеко не лучшее средство обучения. В подобных играх дети, возможно, и научатся пользоваться приборами, однако при этом главное содержание игры – становление новой мотивации, отношения между людьми, создание игрового замысла, стремление хорошо, правильно выполнить роли – будет отодвинуто на второй план. Настоящая игра – это ни в коем случае не упражнение в какой-то частной функции. Атрибуты роли не должны перетягивать на себя внимание ребенка, их функция в том, чтобы стать условными знаками роли. Соответственно лаконичность, условность или «знаковость» – важнейшие требования к игрушкам, с которыми ребенок действует в игре.

Все «игрушки», упомянутые выше, отнюдь не являются развивающими. Настоящая игрушка – это, прежде всего, средство детской игры: сюжетной, продуктивной, конструктивной с правилами и пр. А игра и есть самая главная и самая развивающая деятельность для дошкольника. Соответственно, развивающими можно считать те игрушки, с которыми можно интересно, самостоятельно и осмысленно действовать, которые могут побудить ребенка к построению игровой ситуации, к игровому общению с партнерами, к созданию замысла игры и пр. Именно такие игрушки должны быть рекомендованы в результате психолого-педагогической экспертизы.

КРИТЕРИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ

В центре психолого-педагогической экспертизы игры и игрушки МГППУ вот уже более 10 лет осуществляется оценка игр и игрушек. Экспертиза является рекомендательной и добровольной для производителей. В ее основе лежит психологическая теория деятельности и оригинальная методика [1].

Оценка качеств игрушек осуществляется по трем основаниям: 1) этико-эстетический фильтр; 2) развивающий потенциал; 3) операционально-технические характеристики. Остановимся на их краткой характеристике.

Этико-эстетический фильтр. Прежде всего, игрушка должна быть привлекательной для ребенка. Она должна быть желанной, интересной, приносить радость здесь и сейчас. Привлекательность игрушки связана не только с ее внешним видом (красочностью, звучанием, выразительностью и пр.), но и ее рейтингом в детской субкультуре. Для ребенка привлекательно и то, что модно, что есть у других, что он видит на экране телевизора. При оценке привлекательности игрушки необходимо учитывать ее современность и популярность у детей. Только в том случае, если игрушка вызывает интерес ребенка и желание действовать с ней, она может мотивировать ребенка к игре.

В то же время игрушка должна по возможности стимулировать гуманные чувства, действия и соответствовать этическим и эстетическим нормам. В особенности это относится к игрушкам для дошкольников. Серьезная проблема заключается в том, что современные дети в большинстве своем предпочитают игрушки, далекие от традиционных эстетических представлений (всевозможные чудовища, скелеты, монстры в гробах и прочая «нечисть»). Такие игрушки достаточно популярны среди детей, но вызывают протест многих взрослых, вплоть до требований изъятия их из продажи. Некоторые родители полагают, что подобные игрушки являются источником агрессии, морального разложения и могут вызвать расстройства психики ребенка.

Проведенное в нашем центре пилотажное исследование игры детей с «страшными» куклами (Монстр Хай) не выявило «вредного влияния» этих кукол на игру детей [2]. Как и со всякой другой куклой, дети проигрывают то, что для них важно и понятно. Многолетний опыт работы детских психиатров, психотерапевтов и психологов показывает, что сама по себе игрушка не может нанести вред психическому здоровью, т.е. спровоцировать невроз или психоз. Во всяком случае в истории психиатрии подобных случаев не наблюдалось [3]. Поэтому требования запрета подобных игрушек не имеют научных оснований. В то же время такие игрушки не могут быть рекомендованы для детей дошкольного возраста, поскольку они искажают образ человека и закладывают в сознании детей образ девушки, эпатирующей привычные представления, сосредоточенной на своей внешней привлекательности, на своих фантазийных, экстраординарных способностях и на демонстрации этого окружающим. Именно такой образ человека закладывается в сознании детей как один из эталонов. В размывании этических и эстетических норм и заключается, по-видимому, главная опасность данных игрушек, которая делает их нежелательной для детей дошкольного возраста.

Следует подчеркнуть принципиальное различие между запретом и отсутствием рекомендации со стороны психологов. Игрушек, соответствующих



критериям психолого-педагогической экспертизы и соответственно получивших рекомендации психологов, на современном рынке не более 25 %. Конечно же упомянутые выше «страшные» игрушки к ним не относятся и являются далеко не лучшими средствами детской игры. В то же время их реальная опасность для психического здоровья и развития не выявлена и нуждается в научном обосновании.

К тому же образная игрушка не является единственным фактором, размывающим этические и эстетические нормы. Куда большие риски несут многие мультфильмы, компьютерные игры, телепередачи и другие экранные формы современной детской субкультуры. Напомним, что эти персонажи являются героями мультсериала, как и прообразы многих других игрушек.

Развивающий потенциал игрушки. Центральным и ключевым критерием психолого-педагогической экспертизы игрушки является оценка развивающего потенциала игровых действий, который определяется ее потенциальной возможностью стать предметом собственной активности ребенка – как внешней, так и внутренней. Игрушка должна стимулировать освоение новых действий, психических способностей, соответствующих возрасту ребенка. Она должна направлять ребенка на осуществление заложенных в ней возможностей, т.е. содержать **ориентеры** для определенных, культуросообразных действий ребенка. Игрушка может дезориентировать ребенка и исказить представления о реальности. Например, паровоз, который сделан в форме слова с телефоном на спине. Или фиолетовая гусеница с буквами на лапках, поющая песенки на английском языке. Малышу непонятно, кто передним находится и как играть с такой игрушкой.

В то же время хорошая игрушка должна стимулировать инициативные действия ребенка. Важнейшее требование к игрушке состоит в том, что она должна открывать возможность для творческой, осмысленной **активности самого ребенка**. Предметы, предполагающие только стереотипные, однообразные действия, могут стать материалом для упражнений, тренировок, но не для игры. **Открытость** для разнообразных действий – как внутри определенного вида игры, так и для разных видов детской деятельности – важное требование для развивающей игрушки, определяющее возможность творческой игры. Игрушки, которые предполагают простое нажатие на кнопки или рычаги, являются закрытыми для собственных замыслов и действий ребенка. А спящая собачка из пластика никогда не может проснуться и стать активным персонажем игры. В то время как обыкновенная кукла с нейтральным выражением лица делает возможным огромное число действий, отношений и превращений.

В сочетании ориентировочной основы и открытости игрушки как раз и заключается ее развивающее значение игрушки.

Операционально-технические характеристики игрушки. Поскольку игра является самостоятельной деятельностью детей, материал детской игры должен быть доступным для осуществления соответствующих действий ребенка

того или иного возраста. Такие показатели, как прочность игрушки, качество ее изготовления, размер, вес, упаковка и пр., рассматриваются не только как технические характеристики, но – как условия, обеспечивающие возможность самостоятельного детского действия. С огромными, тяжелыми слонами или бегемотами ребенку играть невозможно. Если у куклы отваливаются руки, а колеса машинки плохо прокручиваются, игра также затруднена. Для разных видов игровых материалов эти требования варьируются. В том случае, если операционально-технические характеристики не позволяют полноценно осуществлять соответствующие игровые действия, игрушка не может быть рекомендована для детской игры, даже если ее развивающий потенциал достаточно высок.

В результате экспертизы мы выявляем тот **возрастной диапазон**, в пределах которого игрушка может стать средством развития ребенка, т.е. быть привлекательной, нести развивающий потенциал игровых действий и соответствовать возможностям детей.

В заключение еще раз подчеркнем, что ППЭ должна иметь не запретительный, а рекомендательный и добровольный характер. Игрушки, соответствующие приведенным выше критериям, помещаются на наш сайт (www.psytoys.ru) и отмечается специальным знаком (красная лошадка с надписью «детские психологи рекомендуют»). Задача такой экспертизы – выявление лучших образцов развивающих игрушек, обоснование их преимуществ и привлечение к ним внимания педагогов и родителей. Такая стратегия способствует утверждению ценности игры как уникальной детской деятельности, а также повышению психолого-педагогических качеств игровой продукции для детей.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Смирнова Е.О., Салмина Н.Г., Абдулаева Е.А.* и др. Научные основания психолого-педагогической экспертизы игрушек // Вопросы психологии. 2008. № 1.
2. *Смирнова Е.О., Орлова И.А., Соколова М.В.* Что видят и чего не видят дошкольники в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование. 2016. № 2. С. 34–44.
3. *Смирнова Е.О.* Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12. № 2. С. 86–89.



ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА

ВОЛОСОВЕЦ Татьяна Владимировна,
МОДЕРАТОР СЕКЦИИ
«ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА»,

кандидат педагогических наук, профессор, директор
Института изучения детства, семьи и воспитания Российской
академии образования, президент МОО «Экспертиза
для детей»,

КИРИЛЛОВ Иван Львович,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель
директора по научной работе Института изучения детства,
семьи и воспитания Российской академии образования

После введения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который в качестве одного из основных принципов образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций рассматривает индивидуализацию дошкольного образования, т.е. построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования.

Одним из основных условий и средств индивидуализации дошкольного образования выступает образовательная среда дошкольной образовательной организации. Образовательная среда детского сада включает в себя весь окружающий ребенка спектр объективных и субъективных факторов дошкольной образовательной организации, который условно может быть представлен как две части образовательной деятельности, целостного образовательного пространства, характеризующиеся взаимодействием в сферах «ребенок – взрослый» и «ребенок – предмет – взрослый». Если первая сфера может быть представлена через непосредственное взаимодействие взрослого с ребенком, то вторая сфера характеризуется тем, что взрослый в ней предстает опосредованно, как организатор предметной среды, способствующей развитию ребенка в различных видах деятельности. Вторая сфера иначе может быть определена как предметная развивающая среда.

Предметно-пространственная развивающая образовательная среда детского сада зависит во многом от того, каким в целом в текущий момент

времени является игровое пространство и через какие образовательные установки и нормативно зафиксированные принципы происходит преломление игрового пространства в организации образовательной деятельности. Игровое пространство детства в последние десятилетия отличается значительным многообразием, которое не позволяет рассматривать его как единое пространство с позиции используемых при его создании и обновлении ценностей и подходов. Многое из того, что предлагается в качестве составных частей игрового пространства детства, к сожалению, нельзя отнести к тем культурным средствам, которые способствуют позитивной социализации детей, способствуют их личностному развитию. В этой связи задача педагогов дошкольного образования и родителей состоит в создании такой предметно-игровой среды, которая бы способствовала всестороннему развитию и полноценному образованию детей, давала бы широкие возможности для проявления их индивидуальности.

Практика мирового дошкольного воспитания имеет немало примеров специальной организации предметно-игровой среды в целях развития ребенка. Так, Ф. Фребель (1913) считал, что ребенок познает себя и мир через предметы внешней действительности, и для этого разработал специальную систему игрового материала (так называемые «дары»). М. Монтессори (1916) положила в основу работы дошкольных учреждений принцип автодидактизма: дети свободно выбирают занятия в рамках, предусмотренных еще при создании стандартизированного дидактического материала.

В отечественной педагогике влияние на игру дошкольников сводилось в основном к обеспечению детей знаниями, впечатлениями от окружающей жизни, к организации педагогом детской игры как отражения (копирования) действий и отношений взрослых. Развитие детей в игре связывалось с усвоением конкретного тематического содержания; в этом же усматривалось и воспитательное значение игры (Жуковская Р.И., 1953, 1963, 1975; Менджеричкая Д.В., 1982; Артемова Л.В., 1985, 1987 и др.). Внесение игрушек в игру прямо или косвенно связывалось с содержанием обучающих занятий. Иными словами, основной акцент в данном подходе делался на предметном подкреплении вносимых взрослым (воспитателем) содержаний.

После появления «Концепции дошкольного воспитания» (1989) проблемам организации развивающей предметной среды детского сада как фактора, способствующего свободному развитию детей, в отечественной психолого-педагогической литературе уделялось достаточное внимание (Петровский В.А. и др., 1992; Новоселова С.Л., 1995 и др.).

В проектировании предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации возникает важная задача – пригласить детей к совместной игре, совместной деятельности и поддержать их.



Разработанные на основе положений ФГОС ДО примерная основная образовательная программа дошкольного образования и образовательные программы как комплексного, так и парциального характера существенно отличаются от образовательных программ дошкольного образования предыдущих поколений. Их основное отличие связано с усилением тех структурных компонентов программ, которые непосредственно связаны с организацией предметно-пространственной среды образовательных организаций. И в этой связи возникает много вопросов, поставленных быстрым изменением социальной ситуации развития в информационном обществе. Из обширного количества этих вопросов можно выделить два основных:

1) Что входит игровое пространство современного детства?

2) На сколько должна измениться предметно-игровая среда дошкольной образовательной организации в связи со стремительным развитием электронных игр, игрушек, средств обучения и воспитания?

Пытаясь найти ответ на поставленные вопросы, нельзя не признавать факта расширения игрового пространства в сторону увеличения его виртуальной составляющей, а также расширения возможностей образовательной среды электронными средствами обучения и воспитания, электронными пособиями. Однако, вероятно, в силу того, что мы находимся лишь в начале информационной эпохи, у нас отсутствует представление о том, являются ли все более виртуализирующееся игровое пространство и вся более электронная образовательная среда развивающими по своему характеру.

Говоря о текущем моменте, нельзя не отметить расширяющийся круг дидактических игр и пособий. Отмечается тенденция *handmade*, когда родители вместе с детьми создают игрушки своими руками и дарят их родным и близким. Наибольшее удивление вызывает непрекращающийся интерес тех, кто давно уже не дети, к компьютерным играм (например, *Pokemon GO*). При выборе современных игрушек родителям детей необходимо руководствоваться, прежде всего, здравым смыслом и пониманием того, как будет организована игра ребенка с игрушкой, возможно ли развитие сюжета и распределение ролей. Здесь ключевая роль родителей. Ни одна игра не приобретет того или иного направления, если взрослый его не задаст. Поэтому игра взрослого и ребенка с использованием кукол, при правильной ее организации, сможет не только заострить внимание на нарядах для куклы, но и развивать речь, в том числе расширять и активизировать словарь, формировать познавательную активность, развивать коммуникативные навыки и т.д. и, конечно, надо учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.



ИГРА В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ: ВЗГЛЯД ДЕФЕКТОЛОГА

НИКОЛЬСКАЯ Ольга Сергеевна,
доктор психологических наук, профессор, заведующая
лабораторией содержания и методов обучения детей с
эмоциональными нарушениями федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной
педагогической Российской академии образования»,

МАЛОФЕЕВ Николай Николаевич,
МОДЕРАТОР СЕКЦИИ
«ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ
ИГРЫ И ИГРУШКИ»,

доктор педагогических наук, профессор, вице-президент РАО,
академик РАО, директор федерального государственного
бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной
педагогической Российской академии образования»

Игра является для нас одним из основных инструментов эффективной коррекционной помощи ребенку с аутизмом. В зависимости от возраста и уровня развития ребенка нами используются разные формы игрового контакта. В совместной игре мы движемся от простых тонизирующих игр с приятными сенсорными впечатлениями к проигрыванию и осмыслению на этой основе уютных, привычных и эмоционально окрашенных бытовых впечатлений и, далее, к проживанию развернутых игровых сюжетов, основанных на переживании приключения и веселого риска.

Во всех этих играх важно общее удовольствие, которое позволяет поднять активность ребенка в контактах, сделать для него фигуру взрослого привлекательной и эмоционально значимой и вовлечь в совместное осмысление происходящего. Вовлечение столь неустойчивого к стрессу ребенка в совместное переживание происходящего – в общую оценку, осмысление, дифференциацию и упорядочивание впечатлений позволяет ему стать менее ранимым, зависимым от сохранения постоянства и получить необходимый опыт разнообразных активных контактов с миром, т.е. продвинуться в формировании аффективных механизмов необходимых для развития взаимоотношений с окружением.

Мы работаем с игрой, которая еще непохожа на игру обычного ребенка, в ней мало инициативы и фантазии, свободы развития ролей и игровых обстоятельств. Вместе с тем подключение взрослого к этой стереотипной игре дает возможность помогать в ней ребенку осознавать и дифференцировать свои желания, с удовольствием обживать и осмыслять уклад повседневной жизни,



прочувствовать себя любимым сыночком, внуком, братом, помощником (известно, что среди детей с аутизмом намного чаще встречаются мальчики), адекватнее определять свои возможности, притязания и границы.

Продвижение в аффективном развитии открывает дорогу и к преодолению нарушений, и искажений в развитии когнитивной сферы такого ребенка. Коррекционная работа, осуществляющаяся в совместной игре, материализует идеи Л.С. Выготского о существовании общих ступеней когнитивного и аффективного развития. Так, речь, в ее функции номинации, начинает активно развиваться лишь при формировании положительной избирательности и опредмечивания потребностей ребенка, а выделение причинно-следственных связей – при достижении возможности конструктивного сосредоточения на «интересном» препятствии или сбое в привычном ходе вещей. Динамика развития коррекционного игрового взаимодействия раскрывает нам закономерную последовательность шагов развития сознания ребенка, преодолевающего аутистические трудности, в том числе связанность непосредственными полевыми впечатлениями, жесткую зависимость от привычных форм жизни.

Для нас игра является эффективным инструментом коррекционной работы, способствующим нормализации развития ребенка, поэтому сообщения специалистов и родителей о том, что ролевая игра, традиционно понимаемая как ведущая деятельность дошкольного возраста, редуцируется и, возможно, вообще уходит из обычного детства, воспринимаются нами с особым вниманием. Д.Б. Эльконин считал, что ролевую игру нельзя изъять из жизни детей и посмотреть, как будет идти их развитие, но, возможно, нам предстоит осмыслить именно эту ситуацию.

По крайней мере, общепризнаны изменения: традиционной игры меньше, она примитивнее, меньше связана со сверстниками, в ней мало реальных игровых действий, и не только потому, что она все больше переносится в виртуальное пространство. Реальные современные игрушки, предлагаемые ребенку раннего возраста, тоже часто не предполагают и не программируют развернутых ориентировочных действий. И, если яркий эффект, прежде всего сенсорный, воспроизводится простым нажатием на кнопку, то, в сущности, такая игрушка предлагает обычному ребенку приемы стереотипной аутистимуляции, от которых мы стараемся увести ребенка с аутизмом.

Распространение раннего опыта игр с ребенком с планшетом тоже вызывает у специалиста, работающего с проблемами аутизма, некоторое сомнение, и дело даже не в адекватности подбора игр. Структура сознания ребенка раннего возраста определяется единством восприятия и аффективной реакции, он связан полем, в котором находится (Л.С. Выготский), т.е. закономерно, что массивная визуальная стимуляция, получаемая вне контакта с близким взрослым, завораживает и поглощает его. Напрашиваются опасения, не свя-

зана ли отчасти так называемая «эпидемия» детского аутизма и с принятыми в настоящее время культурными особенностями игровых занятий маленького ребенка, провоцирующих его поглощение сенсорными впечатлениями и соблазняющих средствами стереотипной аутостимуляции.

Игра дошкольника в меньшей степени обращена к моделированию сферы человеческой деятельности и отношений, в большей основана на ориентировочной деятельности, жажде ярких сенсорных ощущений, впечатлений, связанных с агрессивными действиями. Л.С. Выготский связывает возникновение ролевой игры с вызреванием у ребенка в дошкольном возрасте не реализуемой немедленно потребности быть взрослым и предполагает, что если бы ее не было, то и игры бы не было. Но современная культура реально предлагает ребенку готовые возможности перебрать и примерить на себя формы взрослой жизни. Впечатления, которые ребенок получает, «притворяясь» взрослым, тоже, к сожалению, можно связать с аутостимуляцией.

Как непосредственные причины деградации игры справедливо рассматриваются негативные особенности современной городской жизни, в том числе распад устойчивых разновозрастных детских сообществ, «дворовой» жизни, сохраняющей и транслирующей детскую культуру игры, ценностей, правил и отношений детской компании; тревожное стремление родителей максимально гарантировать успешность своего ребенка в будущем, обеспечив ему раннее начало обучения. Формируется профессиональное и общественное движение защиты права ребенка на игру, обеспечения условий, создание среды, поддерживающей ее развитие. Вместе с тем справедливо и мнение, что изменения в игре детей обусловлены более глубокими проблемами детства в контексте развивающегося кризиса культуры постмодерна.

Происходившее в конце XIX – начале XX в. становление этой культуры связано с назревшими радикальными изменениями в системе человеческих ценностей. Среди других ценностей начинала акцентироваться и выходила на первый план ценность непосредственно самой жизни. Важным становилось «не что, а как»; не достижение, не результат, не избирательность, а сам процесс, в котором нет ничего раз и навсегда установленного, и каждое его мгновение, то, что происходит «здесь и сейчас», уникально и неповторимо. Акцентировались ценности, ранее уже обозначенные в древних восточных философиях и практиках, но теперь уже и великие европейские умы стремились «выйти из времени», раствориться в живом становлении «овременленного пространства», создавались теории относительности, живых систем, биосферы (Л.Н. Толстой, А. Бергсон, А. Эйнштейн, В.И. Вернадский), искусство, обращенное к потоку сознания, впечатлению (А.П. Чехов, М. Пруст, Дж. Джойс, В. Вульф в литературе, импрессионизм и экспрессионизм в живописи), текучесть, перемены формы теперь привлекали внимание более, чем ее наполнение.



Акцентуация этой ценности, и ранее базово значимой, но не выделенной среди других, сформировала новую особую конфигурацию системы культурного сознания и определила новый этап в ее развитии. Это было становление культуры, в отличие от предшествующих развивающейся в ситуации неопределенности, стремящейся не пугаться и принимать ее, рассматривать хаос как естественное условие жизни, а каждое явление во всей его неоднозначности и противоречивости. При этом выход на первый план в системе человеческих ценностей одной из них не может отменить другие. Значимость благосостояния, моральных устоев, индивидуального достижения не может не сохраняться, поскольку все эти ценности связаны с базовыми витальными потребностями человека. Именно сохранение оппозиционных ценностей позволяют акцентуированной системе сознания удерживать адаптивное равновесие. (Так, знаменитые ценности, провозглашенные французской революцией: «Свобода, равенство, братство» тоже находятся в сложных отношениях.) Тем не менее понятно, что каждая акцентуация открывает не только новые возможности развития культурного сознания, но и характерные риски, опасности, которые увеличиваются по мере «старения» культуры. Это обусловлено тем, что если юная культура направлена на развитие новых отношений с миром, то стареющая на разработку средств сохранения и утверждения достигнутого. При этом обостряются противоречия в системе ценностей, защита акцентуированной ценности может приобретать агрессивный характер, сдерживающий дальнейшее развитие всей системы. Представляется, что с кризисом старения и стагнации культуры постмодерна мы и имеем дело в настоящее время.

Ценностная установка культуры постмодернизма изначально содержит тенденцию развития радикального плюрализма, размывания принятых форм жизни, норм и оппозиций, в том числе и в отношениях взрослый – ребенок. Зрелость, завершенность, может терять в этой культуре свои преимущества, а ребенок с его наивностью, удивлением, заново открывающий мир становится ее символом. Он в меньшей степени нацелен взростеть, напротив, это взрослый стремится сохранить в себе непринужденность и легкость, свежесть взгляда ребенка. Размываются границы – взрослый в меньшей степени становится прямым посредником, разумным транслятором информации и желает переложить ответственность на ребенка, сама игра престаёт быть прерогативой детского возраста. Как игра «для всех», она нацеливается на поиск и воспроизведение развлечения, тиражируется и стандартизируется.

Собственная же ролевая игра современного ребенка не может быть не обеднена, поскольку сами формы взрослой жизни размыты. В цене креативность, а не функционирование затемняется смысл профессиональной деятельности, сглаживаются гендерные различия в семейных отношениях и даже специфика возрастных ролей (бабушки и дедушки в этой культуре стремятся

выглядеть молодо и предпочитают, чтобы дети обращались к ним по имени). Но самое главное, что социум в этой культуре и не требует от ребенка освоения и принятия определенных форм социальной жизни. Идеальный член социума в этой культуре должен быть компетентен и пластичен, даже прежде всего пластичен, т.е. готов к постоянным изменениям и принятиям новой формы в системе социальных отношений.

Сказанное нисколько не отменяет, на наш взгляд, значения культурно-исторической теории, поскольку и в этом случае именно культурные установки формируют тенденции развития личности ребенка, определяют характер его произвольности, развития высших психических функций. Представляется, однако, что в новых условиях меняется соотношение непосредственного, индивидуально ориентированного взаимодействия ребенка со взрослым и его взаимодействия с предметом культуры. Особую культурную значимость с раннего возраста приобретает взаимодействие ребенка с Интернетом, которое удовлетворяет его потребности в развитии и саморегуляции. Заданные в Интернете игры мобилизуют ребенка на развитие затребованных социумом способностей, брожение (ориентировка) в Интернете, позже контакты в сети позволяют ему не только создать собственное информационное поле (принципиально важно, что организованное не иерархически, а свободно ассоциативно), но и стимулировать пластичность, чуткость в непосредственном отклике на гуморальные воздействия социальной сети.

Особое внимание к детству, размывание границ взрослости и детства провоцирует эксплуатацию ребенка как самостоятельного потребителя, способного и имеющего право делать самостоятельный выбор и в Интернете, и в реальной жизни. Кроме так называемых развивающих игр ребенку предлагаются суррогаты игры: тиражируются игрушки-приманки, соблазняющие ребенка как эффективные средства стереотипной аутостимуляции. Сфера потребления соблазняет его возможностью немедленно примерить на себя готовые образы взрослости, предполагающие не их проигрывание и освоение, а формальную симуляцию ее переживания.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бодрийяр Ж.* Символический обмен и смерть. М.: Добросвет, 2009. 389 с.
2. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
3. *Венгер А.Л., Слободчиков, В.И., Эльконин Б.Д.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии: Научный журнал. 1988. № 3. С. 20–29.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.



5. *Либлинг М.М.* Игра в коррекции детского аутизма // Альманах ИКП РАО. 2014. №20. [Электронный ресурс]: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/>.
6. *Мамычева Д.И.* Трансформации категорий «детство» и «взрослость» в современной культуре / Д.И. Мамычева // Общество. Среда. Развитие. 2010. № 3. С. 75–80 [Электронный ресурс]: <http://cyberleninka.ru/article/n/transformatsii-kategoriy-detstvo-i-vzroslost-v-sovremennoy-kulture>.
7. *Никольская О.С.* Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. М.: МПГУ, 2008. 464 с.
8. *Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.* Аутичный ребенок – пути помощи. М.: Тервинф, 2005. 288 с.
9. *Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2008. 304 с.
10. *Поливанова К.Н.* Новое детство: вызов культурно-исторической теории? / У истоков развития: Сборник науч. статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр (Корепанова). М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. С. 128–134 [Электронный ресурс]: <http://conf.childpsy.ru/2013/wp-content/uploads/2013/11/У-истоков-развития-итог-постранично.pdf>.
11. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка // Современная зарубежная психология. 2013. № 2. С. 6–18.
12. *Эльконин Б.Д.* Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 7–15.
13. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 360 с.
14. *Фельдштейн Д.И.* Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. 2009. №2 (19). С. 28–32.



ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АПРОБАЦИЯ ИГР В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К СОЗДАНИЮ СОБСТВЕННЫХ ИГР

КОЗЫРЕВА Нелли Арнольдовна,
МОДЕРАТОР СЕКЦИИ

“Проектирование игр и игрушек”,

*доцент кафедры психологии, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии, заведующая лабораторией
игровых технологий в образовании Могилевского
государственного университета им. А.А. Кулешова,
г. Могилев, Республика Беларусь,
e-mail: nellydelf@mail.ru*

Лаборатория игровых технологий в образовании Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова была создана в 2015 г. для привлечения студентов и преподавателей к участию в научных и прикладных исследованиях по разработке игровых технологий развития подрастающего поколения. За 2015/16 учебный год была разработана и апробирована концепция психолого-педагогической апробации игр в учебном процессе университета [3]. Мы определяем психолого-педагогическую апробацию игр и игрушек как систему взаимодействия преподавателей и студентов вуза, педагогов и детей образовательных учреждений по выявлению условий эффективного использования игр/игрушек/игровых технологий в образовательных учреждениях/семье для развития детей и молодежи.

Целью психолого-педагогической апробации игр в учебном процессе университета является:

1. Ознакомление студентов с современными игровыми технологиями развития детей.
2. Обучение студентов практике применения психологического диагностического инструментария для исследования влияния игр на развитие детей и составлению рекомендаций для разработчиков и производителей игр по их совершенствованию.
3. Обучение студентов созданию собственных образовательных игр и оценке эффективности их применения.



Таким образом, игры в данной концепции психолого-педагогической апробации являются инструментом развития профессиональных качеств будущих педагогов и психологов.

Опишем этапы проведения психолого-педагогической апробации игр в учебном процессе университета.

Этап 1. Экспертные совещания преподавателей.

Экспертные совещания проводятся работающими в лаборатории игровых технологий в образовании кандидатами наук – психологами и педагогами. Они рассматривают представленные к апробации игры, изучают их описания – какое именно положительное влияние игры на развитие ребенка заявили авторы/производители (например, игра развивает внимание, память, логическое мышление и др.). Изучают сами игры, играют в них, чтобы посмотреть, на самом ли деле развивает игра именно эти психические функции или другие? На основании обсуждения преподаватели выбирают для своих студентов игры для выполнения курсовых/дипломных работ.

Этап 2. Утверждение тем.

Разработано несколько вариантов тематик комплексных курсовых и дипломных работ по психолого-педагогической апробации игр.

- А. Задания на психолого-педагогическую апробацию одной и той же игры выдаются разным студентам, при этом каждый будет исследовать отличные от других аспекты взаимодействия детей с этой игрой.
- Б. По одной из игр, в которой производителями было заявлено много развивающих эффектов, было выдано два задания на курсовые работы и одно – на дипломную.
- В. Нами также предложено в качестве дипломной работы и магистерской диссертации проектирование «игрового комплекса» из различных игр и выявление возможности достижения синергетического эффекта и усиления влияния на поведение детей при использовании данного игрового комплекса. В этом случае студенты исследуют не одну игру, а их совокупность. Под «игровым комплексом» в контексте психолого-педагогической апробации мы понимаем специально отобранную группу игр (настольных, головоломок или других видов) для использования с детьми определенного возраста (группы детского сада или класса школы), в определенной последовательности и периодичности их сочетания, использования при работе с детьми (в том числе представление их для свободной игры детей).

Полагаем, что необходимый образовательный и психологический эффект от применения игрового комплекса будет выше, чем просто от одной игры. Но достигнут он будет при правильно подобранном сочетании с учетом психофизиологических возрастных характеристик детей, процессов запоминания, вспоминания, эмоционального переживания, периодического внесения нового

материала, чередования соревновательных и коммуникационных действий детей в различных играх.

Этап 3. Сопровождение работы студента по психолого-педагогической апробации.

На этом этапе помощь преподавателей нужна для анализа соответствия изобразительного материала и правил игры психофизиологическим возрастным характеристикам детей, анализа возможности достижения заявленных авторами целей развития ребенка с помощью данной игры, поскольку методической литературы по этим вопросам просто нет.

Этап 4. Выводы и рекомендации по итогам психолого-педагогической апробации.

По итогам изучения игры, наблюдения за игровыми сессиями с детьми в детском саду или школе, анализа результатов диагностических методик студенты делают выводы о полифункциональности игры, привлекательности для детей, понятности правил игры, соответствия заявленному возрасту игроков и, самое главное, о том, НА СКОЛЬКО именно данная игра развивает те психические функции, которые заявляли разработчики/производители в описании. Если появляются замечания к картинкам в игре, к формулировке правил, студенты оформляют «рекомендации производителем».

Этап 5. Проектирование собственных игр.

В течение учебного года в лаборатории проводились факультативные семинары для студентов, выполняющих психолого-педагогическую апробацию, по игрологии и методам проектирования, изобретения игр [4]. Мы изучали структуру игр различных видов, дизайн игровых элементов, используемые авторами типовые приемы изобретательства по ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) [5] и др.

Успешный опыт факультативных семинаров позволил нам на 2016/17 г. запланировать учебный курс «Геймификация в образовании» для студентов 3-го курса специальности «Дошкольное образование» (42 ч). Это расширит компетенции будущих педагогов за счет овладения разработкой игр как проектной деятельностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в процедуре психолого-педагогической апробации ИГРА проходит следующий цикл: от инструмента развития ребенка – к инструменту развития профессиональных качеств педагога и психолога – и далее становится объектом для развития творческих способностей, образно говоря – СОЗИДАНИЯ СОЗИДАТЕЛЕЙ игр.

Полагаем, что использование психолого-педагогической апробации игр и игровых технологий в учебном процессе будет полезно университетам для обучения студентов педагогических и психологических специальностей.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационный портал «Бусел». Инструкция о порядке проведения психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек. [Электронный ресурс]: <http://www.busel.org/texts/cat5kp/id5xwucut.htm> (дата доступа: 22.09.2015).
2. Информационный портал «Гарант». Профессиональный стандарт «Дизайнер детской игровой среды и продукции» (рег. № 35113 от 9.12.2014 г. Минтруда РФ). [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70722132/#1000> (дата доступа: 16.02.2016).
3. *Козырева Н.А., Котлярова Э.В.* Научно-теоретические основы апробации настольных игр по безопасности дорожного движения для детей дошкольного возраста. Дошкольное образование: наука – практике: Сборник науч. статей Международной научно-практической конференции. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2015. 380 с. ISBN 978-985-568-126-8. С. 177–180.
4. *Козырева Н.А.* Начиная изобретать! М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. 150 с.
5. *Козырева Н.А.* Элементы ТРИЗ в творчестве российских изобретателей игр: Сборник докладов конференции «Теория и практика решения изобретательских задач». М., 2007. С.160–166.
6. *Смирнова Е. О., Абдулаева Е. А., Соколова М.В.* Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек в Германии и России (сравнительный анализ критериев оценки) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 81–88.



**ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА
СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА**
МЕЖДУНАРОДНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ
КОНФЕРЕНЦИЯ

Официальная поддержка



Координационный совет при Президенте
России по реализации Национальной стратегии
действий в интересах детей



Министерство
образования и науки
Российской Федерации



МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



АГЕНТСТВО
СТРАТЕГИЧЕСКИХ
ИНИЦИАТИВ



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Организаторы



Московский
Государственный
Психолого-Педагогический
Университет



НАЦИОНАЛЬНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ИГРУШЕДЕЛАТЕЛЕЙ
РОССИИ

При поддержке



Информационные партнеры



www.da-igra.ru