



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

СБОРНИК СТАТЕЙ

II МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

ИГРОВАЯ культура
СОВРЕМЕННОГО
ДЕТСТВА

Россия, Москва, 2018



**Сборник статей II Международной
научно-практической конференции
«Игровая культура
современного детства»**

УДК 30 (444)

ББК 88.8

Игр 27

Печатается по решению
Программного комитета конференции

Рецензенты:

Комарова Т.С.,

доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки Российской Федерации.

Степанов С.Ю.

доктор психологических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Поливанова К.Н., Савенков А.И., Смирнова Е.О., Волосовец Т.В.,

Малофеев Н.Н., Козырева Н.А., Цицулина А.В.

Научные партнеры:

- Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ФГБНУ ИИДСВ РАО).
- Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО).
- Институт образования НИУ ВШЭ.
- Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ).
- Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ).

Ответственные редакторы:

Орлова И.А., Нисская А.К., Цаплина О.В., Шеина Е.Г., Кириллов И.Л., Хайдарпашич М.Р.

Утверждено к печати на заседании ученого совета института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета. Протокол №2 от 13 сентября 2018 г.
Статьи публикуются в авторской редакции.

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. — 184 с.

В сборнике представлены материалы II международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства».

Авторы сборника проанализировали представления о детской игре и игрушке, обсудили психолого-педагогические практики применения игр и игрушек в учебно-воспитательном процессе, переосмыслили содержание основных проблем детской игры в контексте особенностей современной семьи, общественных и государственных институтов.

Сборник предназначен для специалистов в сфере материнства и детства, разработчиков, изобретателей и дизайнеров, представителей органов государственной власти, специалистов по игре в образовательных организациях и детских центрах, экспертов и популяризаторов игр и игрушек.

Содержание:

Секция 1. Философские и социально-культурные контексты детской игровой культуры	7
Поливанова К.Н. Философские и социально-культурные контексты детской игровой культуры.....	7
Ван Уденховен Н. Игра и дети: радость и польза для каждого	8
Van Oudenhoven Nico. Play And Children: Everybody's Joy And Interest.....	12
Старикова А.В. Зарубежный подход к игровому взаимодействию в рамках реабилитации детей с особенностями развития	16
Богачева Н.В. Компьютерная игра как фактор риска и источник развития.....	20
Мусиенко С.И., Кравченко Д.В., Головачева Т.А. К задачам завтрашнего дня готовимся сейчас.....	24
Шиманская В.А., Марич Е.М. Развитие эмоционального интеллекта через игры и развивающую среду	28
Россинская А.Н., Воронцова И.В. Методика развития финансовой грамотности старшеклассников в формате городского квеста.....	31
В.И.Красноухов Механические головоломки в образовании и воспитании.....	35
Секция 2. Традиционные и инновационные игровые технологии воспитания, обучения и развития детей.....	40
Савенков А.И., Поставнев В.М., Воропаев М.В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка	40
Цапина О.В. Исследование игровых компетенций современных дошкольников.....	44
Ключко О.И. Гендерная специфика игровой деятельности дошкольников: ретроспектива исследований и современные тренды.....	48
Смирнова П.В. Исследовательские игры современных детей младшего возраста и их родителей.....	51
Кривова В.А. Коллективные игры в работе тьютора-наставника вуза	54
Зверева О.Л. Особенности игр современных дошкольников	57
Недвецкая Т.М. Влияние дидактической игры на развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста	60
Пархимович З.В., Савенков А.И. Методика организации игровых изобразительных практик старших дошкольников в коллективной деятельности.....	63
Раннева Е.Ю. Системогенез народной игры старших дошкольников	67
Савенкова Т.Д., Муродходжаева Н.С. Игровые практики как фактор развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности старшего дошкольника.....	70
Секция 3. Игра и игрушка как фактор развития.....	72
Смирнова Е.О. Игра как условие инициативности дошкольников.....	72
Собкин В.С. Игры и игрушки современного дошкольника (по материалам социологического исследования)	75
Катриина Хельякка. Основы дизайна игрушек в XXI веке: создание игровой ценности игрушек.....	79
Katriina Heljakka. Toy design universals for the 21st century: designing play value in toys for children, adults, and transgenerational players.....	83
Магушкина Н.Ю. Возрастная адресация игрушек	86
Смирнова С.Ю. Специфика игры современных детей с народными куклами.....	90
Трифонова Е.В. К проблеме создания развивающей предметно-игровой среды детского сада на современном этапе	93
Котляр И.А., Соколова М.В. Современные тенденции в организации детских площадок.....	97
Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю., Романова Ю.А. Влияние компьютерных игр на некоторые характеристики познавательного развития старших дошкольников	102
Ньевес-Роза А., Санчез Милиан Ш. Давайте играть, или Играем в видеоигры: развитие в современных условиях	105
Ana Nieves-Rosa, Shakyra Sánchez Milián. Let's play or play videogames: growing in a different developmental situation.....	108
В.Т. Кудрявцев Искусство «отсечения лишнего» (о воображении взрослых и детей).....	111
Е.И. Комкова, А.В. Елупахина Когнитивное развитие детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.....	113

Секция 4. Игровое пространство детства.....	117
Волосовец Т.В., Кириллов И.Л. Игровое пространство детства в цифровую эпоху.....	117
Кравцова Е.Е. Игровое пространство и пространство для игры	118
Лыкова И.А. Игрушки изначальные: гармония мысли, чувства, действия.....	121
Теплова А.Б. Традиционная игрушка в образовательном пространстве современного детского сада.....	124
Скоролупова О.А. Игровые приемы проблемного обучения математике детей дошкольного возраста	125
Карпова Ю.В., Полякова Н.Н. Использование «Мозаики игровой логопедической на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» в речевом развитии детей дошкольного возраста.....	128
Комарова И.А., Здорикова Н.Г. Игровая культура современного детства в системе нравственных ценностей.....	130
Секция 5. Игры и игрушки для детей с ОВЗ.....	135
Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Логика и формы игровой коррекционной работы при расстройствах аутистического спектра.....	135
Гращенкова Н.С. «Игровой каскад» в коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра.....	138
Тихонова Е.В. Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): миссия выполнима!.....	143
Сатаева А.И. Игровые приемы работы сурдопедагога в «3П-реабилитации» с ребенком после кохлеарной имплантации.....	145
Бутусова Т.Ю. Игры с правилами как средство включения ребенка с интеллектуальными нарушениями в коллектив сверстников	147
Разенкова Ю.А. Методическое обеспечение для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограничениями в состоянии здоровья.....	152
Одиноква Г.Ю. Использование игр с красками для развития общения матери и ребенка с синдромом Дауна.....	156
Секция 6. Проектирование игр и игрушек.....	159
Козырева Н.А. Метаморфозы игры: от игры развивающей к игре созидающей.....	159
Ключ Н.В. Методика проведения занятий по проектированию новых игрушек.....	163
Нестеренко А.А. Методика проектирования дидактических игр на основе информационных копилочек.....	167
Кудрявцева Е.Л., Пуляевская А.М., Эсаулова Е.В. Игра глазами педагогов России (как вернуть игру в образование).....	172
Лауткина С.В. Особенности игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и речевыми нарушениями.....	178
Комарова И.А., Ершова Н.В. Проектно-игровая деятельность как средство поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста.....	182
Навернюк А.Ю. Рынок настольных игр: взгляд на проблемы и перспективы со стороны покупателей, продавцов и разработчиков.....	186
Н.А. Козырева, Н.В. Ключ Использование метода фокальных объектов на занятиях по проектированию игрушки	190
А.Ю. Навернюк Разработка настольных игр с детьми младшего и среднего школьного возраста.....	194
Рекомендации	199



Уважаемые коллеги!

Сейчас много говорят о человеческом факторе в самых разных, порой сугубо технократических сферах и прежде всего обращают внимание на детей. Современные дети отличаются от своих родителей, и тем более бабушек и дедушек, в первую очередь тем, что легко и естественно вписываются в современный контекст. Детские игры и игрушки с каждым годом выглядят все более высокотехнологичными, электронные элементы этих игрушек дешевеют и становятся все более, и более компактными и простыми в использовании. Так растет новое «цифровое» поколение! Но педагогов интересует вопрос о том, как воздействует все эта высокотехнологичная продукция на развитие когнитивной сферы личности ребенка, его позитивную социализацию и психофизическое развитие. Важно понимать насколько эти новые игрушки, созданные талантливыми и креативными инженерами и дизайнерами, способны решать задачи развития личности ребенка.

Думая об этом, важно понимать, что у детей нет монополии на игру. В современном мире идея игры, первые навыки которой формируются в дошкольном детстве, всё больше встречается в профессиональных практиках взрослых. Взрослые играют, и их игры обратным образом влияют на детскую культуру. Игра стала комплексным сложным явлением: она трансформировалась из простого детского развлечения в непременный фактор взрослой жизни. Возникла индустрия игр и игрушек, средства коммуникации не обходятся без игровых технологий, политика немыслима без игры... Разобраться во всех этих сложных хитросплетениях смыслов должна помочь и предстоящая конференция.

Интересного обсуждения и успехов!

Ректор Московского городского педагогического университета,
И.М. Реморенко



Уважаемые участники

II Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства»!

Уважаемые коллеги!

Одним из важнейших событий научной общественности и заинтересованных деловых кругов стала II Международная научно-практическая конференция «Игровая культура современного детства», которая проводилась при поддержке Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре.

Отрадно отметить, что состоявшаяся впервые в 2016 году научная конференция за два года получила широкое признание и высокую оценку всех участников, в том числе зарубежных партнеров, государственных и общественных деятелей.

Разнообразные дискуссии и конструктивный обмен мнениями в рамках конференции позволили рассмотреть широкий круг ключевых проблем в области развития детской игровой культуры.

Реализация совместных научных проектов, получивших «путевку в жизнь» на конференции, будет способствовать распространению новаций в данной области, а также формированию консолидированных предложений по совершенствованию национальных законодательств в сфере защиты прав детей на культурное развитие и игру, продекларированных Конвенцией ООН о правах ребенка.

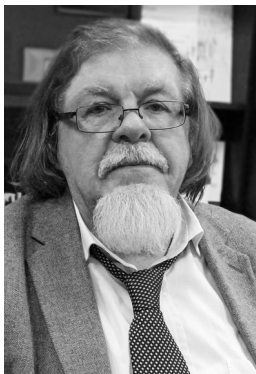
Вовлечение результатов научных исследований академических, отраслевых научных организаций, высших учебных заведений в современную практику является значимой задачей. В условиях усиления игрового фактора в жизни детей интеллектуальная составляющая и исследовательский потенциал современной науки должны только возрастать, в том числе в рамках национального проекта «Десятилетие детства», определившего приоритетность научных исследований инфраструктуры детства.

Выражаю уверенность в том, что с каждым годом конференция будет привлекать все большее внимание авторитетных экспертов, аналитиков, представителей деловых кругов из разных стран и, следовательно, стимулировать генерацию, распространение и использование знаний для формирования благоприятной социокультурной среды детства.

От имени Программного комитета конференции благодарю Ассоциацию предприятий индустрии детских товаров за проявленную инициативу, а научных партнеров, модераторов и спикеров конференции за профессионализм и высокий класс работы.

Успехов вам, дорогие друзья!

Председатель
Комитета Совета Федерации по науке,
образованию и культуре
З.Ф. Драгункина



Вернуть детям игру

Игра — это главная деятельность ребенка и традиционный, признанный метод обучения и воспитания детей. Уникальность игры заключается в том, что в ней совмещаются интересы ребёнка и взрослого, она соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он легко и охотно приобретает новые способности и формы поведения.

Одна из центральных проблем современного детства — редукция игровой деятельности. Игра у многих современных детей находится на низком уровне развития. В результате, несмотря на усиленную подготовку к школе, дошкольники часто к обучению не готовы: у них отсутствует познавательная активность, они не удерживают правил поведения, не готовы к содержательному общению и пр. Новый стандарт дошкольного образования призван вернуть игровую деятельность в детские дошкольные учреждения. Игра — одно из ключевых направлений стандарта. Однако одно дело положения стандарта, и совсем другое — их реализация на практике. Программы дошкольных учреждений перегружены организованными занятиями и времени на свободную игру практически не остается.

Одной из главных при этом является кадровая проблема: многие педагоги не умеют играть и не всегда понимают, как это делается. Одним из путей решения этой проблемы является создание специальной магистерской программы «Игра и детство», которая с этого года открылась в МГППУ.

Хотелось бы подчеркнуть еще одну важную тему — это игрушки. От того, сколько, во что и с чем играют маленькие дети, во многом зависит их активность, креативность, уровень воображения, общительность и пр. Именно поэтому так важно исследовать роль игры и игрушки в развитии ребенка и правильно организовывать игровую среду. Отсюда острая потребность в квалифицированной психолого-педагогической экспертизе игрушек и игровых материалов. Центр психолого-педагогической экспертизы ФГБОУ ВО МГППУ в течение многих лет занимается экспертизой игр и игрушек и проводит научные исследования игры и игровых материалов. Думаю, что эту работу следует поддержать и расширить.

Тема конференции крайне актуальна. Надеюсь, она станет важным шагом к укреплению ценности игры и ее поддержке для всех детей, независимо от их возраста, уровня развития и состояния здоровья.

Ректор МГППУ, академик РАО,
профессор В.В. Рубцов



Уважаемые коллеги!

Содержание материалов сборника отражает философские и социокультурные контексты детской игровой культуры, научные решения, идеи, концепции, взгляды по вопросам формирования игрового пространства и развития игры как особого культурного феномена, социальной роли игровой деятельности детей, ее образовательного потенциала, психотерапевтических и коррекционных возможностей, а также вопросов поддержки отечественных производителей детской игровой продукции и эффективности функционирования современной системы оценки безопасности детских игр и игрушек.

Доклады, выступления, выводы и рекомендации, представленные в сборнике, позволяют ввести в систему научных коммуникаций научную информацию о новых трендах в практике воспитания и обучения детей, о «конструировании» образа детства с учетом современных ипостасей игры и могут служить основой для осмысления и разрешения проблем в сфере развития социокультурной, предметно-развивающей игровой среды детства.

Участники Конференции выступили в поддержку общественного движения «Да — игра!», целью которого является консолидация усилий всех заинтересованных сторон в создании благоприятных условий для развития игры и целенаправленное продвижение основных идей 31 статьи Конвенции о правах ребенка и принятых ООН 1 февраля 2013 г. дополнений к Декларации прав ребёнка, в которых Право Ребенка на Игру признается приоритетным.

Несомненно, у конференции большие перспективы. По мнению профессионального сообщества разработчиков и производителей детской игровой продукции, такой формат общения ее участников должен стать постоянным, поскольку является важнейшим инструментом развития кооперационных связей науки, образования и производства, а также активизации процессов информационного обмена, развития теоретического знания и распространения научной информации.

Буду рада Вашему участию в следующем сборнике Конференции.

Президент
Ассоциации предприятий
индустрии детских товаров
А.В. Цицулина

СЕКЦИЯ 1. ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ



К.Н. Поливанова

ФИЛОСОФСКИЕ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ ДЕТСКОЙ ИГРОВОЙ КУЛЬТУРЫ

Говорить об игре можно только играя, поэтому мы построили свою секцию как игру «в ассоциации»: что такое для каждого из наших докладчиков (и слушателей) игра. Без этого, без попытки ответа на вопрос, что такое игра в жизни человека (а не только ребенка), нельзя ничего понять ни в детской игре, ни в ее истории, ни в ее нынешнем состоянии.

Ключевые слова: игра, геймификация, приключения, игровая культура, досуг.

Секция «Философские и социально-культурные контексты детской игровой культуры» собрала специалистов самых разных направлений. Такой калейдоскоп взглядов на феномен игры позволяет увидеть важность игрового взаимодействия в истории, философии, психологии, психотерапии и педагогике.

Эксперты вместе с читателями реконструируют место игры в жизни человека на всех этапах его развития, увидят, каков экзистенциальный и прагматический смысл игры сегодня и в исторической перспективе. Рекомендации, собранные в статьях, помогут понять, чем взрослый-играющий может помочь малышу, осваивающему речь; прояснится, в чем вред и польза компьютерных игр; как приключение может стать путем к обучению; увидим необычные преломления ролевой игры за пределами дошкольного возраста.

Представленные в сборнике статьи затрагивают широкий диапазон вопросов — от этических, философских, концептуальных — до сугубо практических. Так, Нико ван Уденховен, доктор психологии, сооснователь «Международных инициатив в области развития детей» говорит о необходимости обмена опытом между странами в области организации дошкольного образования. Исследователь описывает установки жителей разных уголков мира относительно детства, игры и обучения. Он поднимает вопрос неравенства в отношении девочек, не имеющих возможности проводить время самостоятельно, а также проблему раннего, скульфицированного образования, характерного для ряда регионов, указывает на вызовы, связанные с относительной изолированностью сообщества родителей и педагогов от тех, кто принимает и реализует политические решения, касающиеся детей.

О самых маленьких «людях играющих» рассказала игровой психотерапевт, специалист DIR Flortime А. Старикова. В своей практике она использует потенциал игры для поддержки речевого развития детей раннего и дошкольного возраста. Среди особенностей практикуемого подхода особенно выделяется то, что развитие ведет за собой обучение, игра воспринимается глазами ребенка, а взрослый лишь подключается к его естественным действиям; на эмоции можно опираться как на основу для умственного и личностного развития; во взаимодействии со значимым взрослым активизируется потенциал развития.

В сообщении А. Стариковой были отражены три вида игровой терапии для детей с особенностями развития: сенсорные игры (сенсорная интеграция), игры на коммуникацию и развитие (DIR floortime), игры на детско-родительские отношения (Theraplay). Слушатели познакомились с их основными принципами, факторами эффективности, этапами и конкретными методами. Игровая терапия трактуется игрой шире, чем принято в российской психологии: это занятие, которое само по себе доставляет удовольствие ребенку. В сообщении было показано, что понимание игры только как культурно-заданного процесса освоения отно-

шений и способов действия существенно сужает и выхолащивает ее. Игра предстает как привлекательная для ребенка свободная активность, требующая от взрослого чуткой поддержки и уважения, даже если она выражается в наблюдении за материалами и их свойствами, манипуляции с ними. Чрезмерное внимание к форме игры зашумляет игровой процесс, нивелирует ее самооценку и разрушает опыт действия в мнимой ситуации. В фокусе дискуссии оказались вопросы об универсальности этих идей для разных культурных и социально-экономических условий.

Старший преподаватель МГМУ имени Сеченова, кандидат психологических наук Н. Богачева представила результаты исследования влияния компьютерных игр на развитие. В докладе были освещены вопросы распространенности такого досуга среди детей разного возраста, проанализирован потенциальный вред и польза от компьютерных игр, прояснен термин «компьютерная зависимость», прояснены причины увлечения компьютерными играми. Автор показал, какие психические процессы лежат за игровой активностью, как они меняются в процессе игры и каким потенциалом может обладать игра в условиях цифровизации и геймификации образования. Развеем ряд мифов о вреде компьютерных игр. Например, риском является избыточная символизация в дошкольном возрасте, а вовсе не развитие агрессии. Мотивация вовлечения в игры — далеко не только эскапизм, но и опыт потока, феномен неоконченного действия, случайные приключения, достижения и соревнование.

Статья С. Мусиенко и соавторов исходит из фундаментального вопроса о том, как может быть достигнут консенсус между противоположно направленными тенденциями, на основе которых принято строить современное дошкольное образование: между всесторонней подготовкой к дальнейшей жизни и полноценным проживанием детства. В качестве одного из возможных ответов авторы предлагают практический подход к развитию ребенка-дошкольника, основанный на максимально широком понимании игры, и использовании игры-эксперимента, игры-конструирования, игры-программирования.

Статья В. Шиманской и Е. Марич привлекает внимание читателя к значимости развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Показана роль сюжетно-ролевой игры и среды, в том числе электронной, насыщенной разнообразными играми, стимулирующими развитие положительного отношения к себе и миру. Приведен обзор игрушек и инструментов, способствующих развитию эмоционального интеллекта, даны рекомендации по их использованию.

В статье А. Россинской и И. Воронцовой, посвященной проблеме внедрения игры в обучение старшеклассников, показана связь между такими важными качествами взрослого человека как финансовая грамотность и умение распоряжаться деньгами, с одной стороны, и такой «детской» деятельностью как игра, с другой.

Авторы приводят подробное описание разработанной игровой методики (квеста), что делает статью крайне востребованной для практики.

Обобщая материалы, собранные в данной секции, можно заключить, что разнообразная игра в жизни современного человека (и маленького, и большого) занимает колоссальное место: она помогает развиваться, преодолевать неблагополучие, обретать знания и навыки, получать удовольствие и пр. Игра как феномен требует широкого и разнообразного понимания, которое и было продемонстрировано авторами. Знакомство с приведенными статьями значительно обогатит представление о месте игры в жизни

современного ребенка, подростка и юноши. Приведенные теоретические концепты, исследования и практики помогут развенчать устойчивые мифы и дадут пищу для размышлений о потенциале разнообразного и непривычного игрового взаимодействия.

Поливанова Катерина Николаевна — доктор психологических наук, профессор, профессор Департамента образовательных программ Института образования НИУ ВШЭ, научный руководитель Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ,
e-mail: kpolivanova@mail.ru

Нико ван Уденховен¹

ИГРА И ДЕТИ: РАДОСТЬ И ПОЛЬЗА ДЛЯ КАЖДОГО

Цель настоящей статьи включает три задачи: вывод дискуссий за рамки обсуждений очевидных вопросов на тему важности игры для детей; подчеркивание необходимости для девочек-подростков и их желания проводить свое свободное время в безопасном месте и без надзора со стороны взрослых; призыв к охвату новых аудиторий. Первая задача достаточно проста, но не всегда дает нужный результат, вторая может вызвать сопротивление со стороны многих, а третья на первый взгляд кажется несколько странной, но ее реализация принесет плодотворные результаты. Все три задачи имеют одну общую черту: они могут оказать положительное влияние на дискуссии о концепции и практике игры, которая крайне важна, хотя и находится, судя по всему, под угрозой «исчезновения».

Ключевые слова: игра, свободное время, риски и потребности современных детей.

1. Выход за пределы обсуждения очевидных вопросов

Без преувеличения каждый день мы сталкиваемся с доводами ведущих специалистов по вопросам воспитания детей, которые высокопарно заявляют о том, что «игра положительно влияет на развитие детей» и что «детям должны быть предоставлены все возможности для такого развития», как будто бы это открытие века. Игра, безусловно, имеет важное значение. Мальчики и девочки, конечно же, должны много играть. Это кажется несколько странным тем, кто активно и долго работает с детьми, потому что они слышат подобные фразы каждый день. Слышали такое и в прошлом. Эти люди, наверняка, чувствуют, что несмотря на такие повторяемые из раза в раз заявления, дети играют все меньше и меньше, если не учитывать компьютерные игры в домашних условиях, и возможности для игр уменьшаются или, по крайней мере, не увеличиваются.

Весьма показательным в данном случае является исследование по вопросам общественной безопасности, проводившееся в 2018 году в Торонто, Канада, городе с крайне развитой инфраструктурой. Более половины людей считают город опасным как для велосипедистов (как правило, это молодые люди, канадцы более старшего возраста могут водить автомобили с 16 лет), так и для пешеходов. Едва ли можно найти детей, которые хотели бы играть вне дома¹.

Результаты опроса общественного мнения по Гэллапу в США в 2017 году также подтверждают подобные выводы. Они показывают резкое сокращение времени, которое отводится мальчикам и девочкам на такой вид игры, когда сами бы дети определяли, как именно им играть, и это несмотря на неоспоримые доказательства того, что именно такой подход приносит им огромную радость, благотворно влияет на их самочувствие и развитие².

Причин такого снижения игровой активности может быть огромное множество. Одним из главных виновников, вероятно, является образовательное учреждение. Министерства образования, возглавляемые мощными международными структурами, например, Всемирным банком, продолжают подталкивать детей к получению знаний уже на самых ранних этапах их жизни. Обучение они понимают исключительно как достижение определенных результатов в учебной деятельности. Такой подход весьма известен: без учета обычных «уроков творчества», включенных в стандартное расписание большинства детских садов, основ-

ным упором действующих программ развития детей дошкольного возраста является приобщение маленьких мальчиков и девочек к знаниям, чтобы они могли достигать хороших результатов в начальной школе, затем в средней школе и т.д. Конечная цель такой методики заключается в том, чтобы сделать из них профпригодных и трудоспособных граждан. Такую цель можно понять и оправдать, но она крайне узка. В Нью-Йорке были отменены традиционно устраиваемые в конце каждого года праздники с песнями и танцами, так как учителя посчитали, что требуется больше времени на «подготовку дошкольников к колледжу и профессиональной деятельности» и создание условий для обучения их «воспитанников»; они ощущали давление, поскольку полагали, что их работу будут оценивать в зависимости от того, какой балл получают дети на экзамене, и чувствовали, что необходимо готовить детей к «колледжу и профессиональной деятельности»⁵.

Преподаватель Фарид Абу Гош сожалеет по поводу того, что родители на западном берегу реки Иордан в Палестине отправляют своих трехлетних детей в школу не для того, чтобы они играли, а для того, чтобы они учились⁶. Если мы говорим о городах с весьма развитой инфраструктурой, то до определенной степени можно смягчить последствия такого подхода путем создания дружественной детям среды. Но в бедных районах учебные помещения будут превращены в скучные и неприветливые классные комнаты.

Вместе с тем образовательные учреждения и поддерживающие их организации продолжают настойчиво утверждать, что игра должна содействовать реализации более важной задачи: достижение положительных результатов в обучении. Так, основной программой, реализуемой крайне авторитетным Фондом Лего (принадлежит Группе «Лего»; да и в какой семье не было конструктора «Лего»?), является «Обучение в игровой форме» — компания продвигает эту идею по всему миру. Благородная цель, но в процессе ее достижения в жертву может быть принесена сама суть игры как что-то крайне ценное и радостное для детей⁷.

Едва ли можно найти какие-то национальные правительства и негосударственные организации, которые бы не хотели, чтобы школу посещало как можно большее количество детей младшего возраста. В настоящее время такая цель достигается, главным образом, за счет снижения возраста приема детей в начальную



Рис.1. Неформальные игры на свежем воздухе приносят людям много пользы. Слева: Гавана, Куба³. Справа: Нью-Йорк, США⁴

школу. Возраст детей большинства европейских начальных школ сегодня составляет четыре-пять лет, в то время как еще несколько десятилетий назад в школы принимались дети шести-семи лет. Менее развитые страны поступают аналогичным образом. Так, в начальных школах Турции, в которые традиционно принимались дети в возрасте семи лет, сегодня могут учиться дети пяти-шести лет⁸, в то время как в Зимбабве все начальные школы сегодня обязаны принимать детей в возрасте пяти лет.⁹ Несомненно, что такие школы, как и школы во многих странах Западной Европы, будут принимать детей более раннего возраста.

Проблема, связанная с этой тенденцией, заключается в той монополюющей позиции, которую занимают министерства образования по отношению к жизням мальчиков и девочек. Хочется знать, в какой степени другие министерства, особенно в сфере здравоохранения, социального обеспечения, культуры и защиты, сегодня соблюдают «законные интересы ребенка». Кажется, что эти интересы отошли на второй план.

Россия — одна из немногих стран, которые не поддерживают этот тренд, проводя четкие разграничения между детским садом и начальной школой (возраст приема в школы не снижается) и,

что немаловажно, создавая вокруг детей богатую и разноликую в культурном отношении среду.

Вдохновленные опытом России, в нашей статье «Развитие детей дошкольного возраста в культурной среде» мы приводим доводы против «школофикации» детства, которая, как мы полагаем, препятствует благополучному и здоровому развитию детей. Идея «развития детей дошкольного возраста в культурной среде» также расширяет традиционное определение «игры», включая в это понятие прогулки на природе, бесконтактные виды спорта, заботу о животных, совместное приготовление и прием пищи, садоводство, совместные занятия музыкой и другой творческой деятельностью. Исследование также предоставляет достаточно убедительные данные о том, что такое развитие детей дошкольного возраста в культурной среде благоприятно влияет на все сферы жизни детей, включая образование.

Для опроса мнения обычных людей мы попросили группы детей в возрасте 10-12 лет, подростков и молодых людей в возрасте 16-22 года, а также взрослых старше 30 лет из 18 стран мира выбрать одно из двух утверждений: «развитие и обучение детей в детском саду должно осуществляться через игры, общение с при-



Рисунок 2. Снижение возраста приема детей в начальную школу приведет к тому, что у детей в бедных школах останутся плохие впечатления о детстве. Слева: детский сад, организованный на базе начальной школы в Уганде,¹¹ справа: детский сад в России.¹²

Ответы на вопрос: «Развитие и обучение детей в детском саду должно осуществляться через игры, общение с природой, пение, изобразительное искусство, танцы и рисование?» или «Детский сад должен обучать детей чтению, письму и математике?»																		
Группы	Страны																	
	Бангладеш	Канада	Германия	Гаити	Ирак	Ирландия	Италия	Япония	Нидерланды	Никарагуа	Пакистан	Палестина	Филиппины	Румыния	Россия	Южная Африка	Суринам	Украина
Дети	100	71	73	50	42	98	90	91	93	100	100	46	60	71	70	90	70	66
Молодые люди	100	62	79	90	28	96	50	86	60	67	60	46	90	80	64	25	63	53
Взрослые	100	53	86	95	35	61	100	100	76	73	80	85	75	88	88	85	57	100

Таблица 1: Коллективные ответы групп детей, молодежи и взрослых из 18 стран.



Рис. 3. Последние события в Парке Горького в Москве демонстрируют, как новая идеология может создать увлекательную, безопасную и игровую среду для всех: детей, пенсионеров, матерей с детьми, учеников..., а также девочек-подростков без сопровождения их старших братьев, дядей или отцов. Этот парк до его реконструкции по инициативе политика Сергея Александровича Капкова в 2011 году, мягко говоря, не внушал доверия. Сейчас Парк Горького — это экологически чистое приветливое всесезонное и волшебное место, которое может посетить каждый. Парк оснащен сетью Wi-Fi и множеством площадок для творчества, являющихся источником вдохновения, развития воображения, исследований и многих других важных компонентов игры. Фотографии: depositphotos.

родой, пение, изобразительное искусство, танцы и рисование» или «детский сад должен обучать детей чтению, письму и математике». Результаты опроса представлены в таблице 1.

Практически все опрошенные поддерживают игровую форму обучения, однако есть и исключения, в частности, респонденты из Ирака и молодежь из Южной Африки. Ответы первой группы можно объяснить тем фактом, что все участники этой группы жили в лагерях беженцев, в то время как опрошенные из Южной Африки жили в основном в обветшалых городках. Сложнее оценить равнодушную позицию Канады, которая может быть связана с установленными престижными университетами страны балльными критериями приема и высокой конкуренцией.¹⁰

2. Безопасные места для отдыха девочек-подростков без надзора со стороны взрослых. Школа

Когда говорят о детских играх, обычно речь идет о маленьких мальчиках и девочках. Так, советник Патрин Ваганатада активно продвигает инициативу Urban95, пытаясь убедить местные власти и жителей в необходимости проектирования городов и управления городами с позиции детей ростом не более 95 см: «их самых маленьких детей». Несомненно, когда мы говорим об играх, мы держим в уме именно таких детей.

Историк Йохан Хейзинга в своей книге «Человек играющий» подчеркивает то, что интерес к игре и способность играть имеет важное значение не только для детей, но и человека как такового. Показательно то, что историк перечисляет пять критериев, которые, по его мнению, важны в вопросе игр: свобода, выражение свободы; игра — это вид деятельности, который отличается от обычной или реальной жизни; игре отводится специальное место и время; упорядоченность; игра не преследует финансовые интересы.¹³ Первая и последняя характеристики, по всей видимости, требуют повторения. Следуя примеру Хейзинга, музыкант, журналист и политический деятель Пэт Кейн приводит убедительный довод в отношении полезных свойств игры для людей всех возрастов, наций и рас. Он утверждает, что деятельность в мире бизнеса, искусства и политики, по сути, носит игровой характер. Игра должна проникать в этические нормы жизни или, как он говорит, люди должны «разбираться во всех формах игр, в которые играет человек».¹⁴

Что в основном, если не полностью, игнорируется во время дискуссий и на практике, так это потребности и желания девочек-подростков. Да, многие из них еще дети, и не только потому, что они отнесены к этой категории в соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка. Эта категория молодежи не хотела бы, чтобы то, чем они занимаются, рассматривали как «игру». Они «проводят время», но в конечном счете это сводится именно к ней. Девочкам практически во всем мире становится все более сложно проводить свободное время без постоянного присмотра их родителей или других опекунов мужского пола. Это особенно относится к девочкам-подросткам. Места для безопасной игры и отдыха без присмотра взрослых, которые нужны любому молодому человеку для свободного исследования, экспериментиро-

вания, общения, проявления себя в физическом плане, а также развития, находятся под угрозой в связи с урбанизацией. Более того, существуют реальные и ощутимые угрозы со стороны людей, которые могут нанести вред. Девочками все сложнее и сложнее найти место для безопасного отдыха без присмотра взрослых.

Такая ситуация особенно характерна для стран, в которых наблюдается четкая гендерная сегрегация, будь то на основе религии, социального класса, традиционных ценностей или иных факторов, и в которых мальчикам уделяется больше внимания, чем девочкам. Это катастрофическая ситуация, так как девочки вынуждены следовать предписаниям социума, которые могут идти вразрез с их собственными позициями в отношении будущего. Многие из них оказываются взаперти под крышами домов или на обнесенных забором территориях, на которых они слоняются без дела, зачастую с безразличием ожидая замужества. Кроме того, в типичных современных и постмодернистских сообществах усиливается тенденция «закрывать» девочку дома и ограничить ее возможности для игры, спорта или досуга. И все это под пристальным надзором взрослых. Обнесенные оградой сообщества (не только элитные) сегодня становятся нормой. Девушки вынуждены перемещаться до места назначения и обратно в сопровождении родителей, членов семей мужского пола или наемных работников.

Современные технологии GPS только способствуют упрочнению такой тенденции ограничения свободы и в еще большей степени подвергают риску здоровое и всестороннее развитие подростков. Несмотря на отсутствие достаточного документального подтверждения негативных последствий непрерывного контроля и ограничений, все доказательства указывают на одно. Такая ситуация также влияет на выполнение подростками обязанностей в их взрослой жизни.

Как такая ситуация влияет на позиции не только подростков, но и общества в целом в отношении гендерных вопросов, например, индивидуальности, равенства и самоутверждения? Как школьная программа может решить такие вопросы? Каковы масштабные последствия в отношении воспитания понимающей успешной молодежи и более продвинутого общества? В этом контексте весьма актуальны вопросы подростковой беременности, отказа от посещения школы и суицида.

Любопытно отметить, что согласно результатам исследований девочки, находящиеся без пристального надзора взрослых, меньше занимались формализованной структурированной деятельностью и не сразу приступали к выполнению домашней работы, но с большей вероятностью были более активны в физическом плане, чем девочки, содержащиеся под присмотром.¹⁵ Психолог Питер Грей в своей книге «Свобода обучения» предоставляет множество доказательств того, что у детей, играющих только в присутствии своих родителей, на более поздних этапах их жизни наблюдаются серьезные психические и поведенческие расстройства.¹⁶ Вероятно, такие проблемы могут возникнуть не только у детей, но и у девочек и молодых девушек, постоянно проводящих свое свободное время в присутствии взрослых. Пришло время назвать вещи своими именами: это нарушение прав молодых девушек.



Рисунок 4. Если политические деятели, общественные организации, родители и другие люди объединятся, то очень много можно добиться и без больших затрат, всего лишь приложив немного усилий. Этого не произошло в ситуации, отраженной на фото слева; инициативы были успешно реализованы на фото справа [Фото: Янтъе Бетон].

3. Охват новых аудиторий

Весьма вероятно, что этот текст и все остальные материалы к данному Справочнику читают или пишут только педагоги, воспитатели или люди, имеющие профессиональную заинтересованность в жизни детей. И автор настоящей статьи не исключение. В конференциях на тему образования обычно участвуют те же люди. Если не считать приглашенного на мероприятие обязательного докладчика-провокатора, основная цель мероприятия — это в основном мотивация и создание положительных настроений для всех, и, что более важно, непосредственное общение и выстраивание новых сетей контактов. Эти результаты не следует преуменьшать, так как они крайне важны для поддержания жизненно необходимых систем и деятельности людей, являющихся частью таких систем и сильно любящих воспитываемых ими детей и подростков. Однако они также склонны повторять и реализовывать уже устоявшиеся идеи. Проигрывается все та же музыкальная композиция, но в лучшем случае, используются другие инструменты. Иногда кажется, что ты говоришь со своим отражением в зеркале. Необходимые изменения, не говоря уже об инновациях, происходят крайне медленно. Это совершенно точно должно быть затронуто в обсуждениях важности игры не только для детей, но и для всех людей вообще.

Один из выходов из такого положения — это покинуть свою «раковину» и выйти на новые нетрадиционные аудитории: почему бы не поговорить о многочисленных преимуществах игры с полицейскими, градостроителями, владельцами магазинов, строителями, водителями такси, социальными работниками, архитекторами, фермерами, медийщиками, представителями духовенства... людьми? Все они когда-то были детьми, и многие из них играли. Они, как и многие другие, будучи членами семей и их соседями, создают сообщества и общества и несомненно могут сказать много важного о роли игры. Многие из того, что является средой педагогов общеизвестной истиной или утвержденной практикой, может быть интересным и принципиально новым для них и даже приветствоваться ими. И, конечно же, они могут внести новые идеи. Однако они также живут в своих «раковинах» или бункерах и, возможно, еще не готовы покинуть их и выстраивать отношения с людьми за их пределами. Однако когда это случается и люди с разных районов собираются вместе и, что немаловажно, когда они могут посмотреть на вещи с позиций других людей [в идеале в игровой форме], то иногда, как показывает анализ успешных историй о том, как совместными усилиями можно создать условия для игр, чудо происходит. Один из великого множества недавних примеров: занимающийся расследованиями журналист Томас Фридман пишет о восстановлении заброшенного города Ланкастера, штат Пенсильвания, США, и создании в нем благоприятных для игр условий собравшимися вместе местными сообществами, бизнес-лидерами, педагогами, меценатами и представителями местных органов власти. Фридман говорит о том, что аналогичная инициативам на макроуровне изобретательность может наблюдаться и на уровне кварталов или даже улиц.¹⁷ Примером этого стала работа нескольких молодых специалистов, обладающих различными знаниями в вопросах развития детей, которые по приглашению посетили одну неприглядную, совершенно бесперспективную, мрачную и грязную улицу Анкары с

тем, чтобы разработать предложения по реконструкции этой улицы, чтобы «детям было приятно там находиться». На разработку таких предложений им предоставили всего двадцать минут. Результаты были столь впечатляющими, реальными и доступными, что муниципалитет Анкары выразил заинтересованность в том, чтобы реализовать такие предложения.¹⁸

Список литературы

1. Abu Gosh, Farid, (2003), *Walking the tightrope*, Jerusalem: Modern Arab Press.
2. Edwards, Peter, (2014), 'Kindergarten pageant cancelled so kids can keep studying', Toronto Star, 30 April.
3. Forum Research, (2018), 'Half of Those Aware of Vision Zero Say It's Not Doing Enough', Forum Research, 9 July.
4. Friedman, Thomas, (2018), 'Where American Politics Still Work From the Bottom Up', The New York Times, 4 July.
5. Gray, Peter (2013), *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books, New York.
6. Huizinga, Johan, (1938), *Homo Ludens*, Haarlem: H.D. Tjeenk Willink.
7. Kane, Pat, 2004, *The Play Ethic*, London: MacMillan.
8. MissionNewsWire, (2015), 'UGANDA: Don Bosco Elementary School Planning Additional Kindergarten Class to Meet Growing Need', 27 January.
9. NIHA-ICDI Diploma Course on ECD, (2010). For information, contact: www.ICDI.nl.
10. Özgan, Habib, (2010), 'Comparison of early childhood education (preschool education) in Turkey and OECD countries', *Educational Research and Review*, 5 (9), pp 499-507.
11. Rushovich, Berenice R. et al (2006), 'The relationship between unsupervised time after school and physical activity in adolescent girls', *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. 3:20.
12. Rwaterera. Gunhu M, M. Rose Mugweni and Thelma Dhloho, (2011), 'Integrating early childhood development (ECD) into mainstream primary school education in Zimbabwe: Implications to water, sanitation and hygiene delivery', *Journal of African Studies and Development*, July, Vol 3 (70), pp 135-43.
13. See: <http://www.infotaste.com/environmental-ethics-in-russian-preschool-education/>; accessed: 14 July 2018.
14. Van Oudenhoven, Nico and Rona Jualla van Oudenhoven, (2014), *Culturised Early Childhood Development*. Antwerp Garant. A Russian translation is available at Publishing House Mozaika-Sintez, Moscow.
15. Zosh, Jennifer, M., Emily J. Hopkins, Hanne Jensen, Claire Liu, Dave Neale, Kathy Hirsh-Pasek, Lynneth Solis and David Whitebread, (2017), *Learning through play: a review of the evidence*. Billund: Lego Foundation, November.
16. http://ww2.melissaanddoug.com/MelissaAndDoug_Gallup_TimetoPlay_Study.pdf; accessed: 13 July 2018.
17. <https://everyhundredthofasecond.wordpress.com/2012/08/20/cubans-at-play/>; accessed: 17 July 2018.
18. <https://www.nyunews.com/2017/04/24/anybody-for-chess/>; accessed 17 July 2018.

Уденховен Нико ван — доктор психологии, сооснователь и ведущий сотрудник организации «Международные инициативы в области развития детей», МИОРД, Лейден, Нидерланды, e-mail: nico.vanoudenhoven@gmail.com

- 1 Исследования форума. «Половина тех, кто осведомлен о концепции Vision Zero (достижение нулевого травматизма), говорит, что этого недостаточно» // Исследования форума. 2018. 9 июля.
- 2 См.: http://ww2.melissaanddoug.com/MelissaAndDoug_Gallup_TimetoPlay_Study.pdf; по состоянию на 13 июля 2018.
- 3 <https://everyhundredthofasecond.wordpress.com/2012/08/20/cubans-at-play/>; по состоянию на 17 июля 2018 года.
- 4 <https://www.nyunews.com/2017/04/24/anybody-for-chess/>; по состоянию на 17 июля 2018 года.
- 5 Эдвардс П. Детский сад — это уже не праздник, и дети могут продолжать учиться // «Торонто стар». 2014. 30 апреля.
- 6 Фарида Абу Гош. Хождение по натянутому канату // Иерусалим: Современная арабская пресса. — 2003.
- 7 М. Джениффер Зош. Эмили Дж. Хопкинс, Ханне Дженсен, Клэр Лю, Дэйв Нил, Кэти Хирш-Пасек, Линнет Солис, Дэвид Уайтбред. Игровое обучение: обзор реальных примеров // 2017. Биллунн: Фонд Лего, ноябрь.
- 8 Хабиб Озган. Сравнение систем раннего обучения (дошкольного образования) в Турции и странах-членах ОЭСР // Исследования и обзор педагогических концепций. 2010. № 5(9). С.499-507.
- 10 Рватерера Гунху М., М. Роуз Магвени, Тельма Дломо. Внедрение концепций развития детей дошкольного возраста в систему начального образования в Зимбабве: значение для водоснабжения и соблюдения санитарно-гигиенических требований // Журнал африканских исследований и разработок. 2011. июль. Том 3 (70, С. 135-143).
- 10 Ван Уденховен Н., Ван Уденховен Р.Ю. Развитие детей дошкольного возраста в культурной среде // Антверпен Гарант, 2014.
- 11 Mission News Wire. «УГАНДА: начальная школа Дона Боско планирует организацию дополнительного класса дошкольников для удовлетворения растущих потребностей» // 2015. 27 января.
- 12 См.: <http://www.infotaste.com/environmental-ethics-in-russian-preschool-education/>; по состоянию на 14 июля 2018 года.
- 13 Хэйзинга Й. Человек играющий. — Харлем: Г.Д. Тейнк Уилинк, 1938.
- 14 Кейн П. Этика игры. — Лондон: «Макмиллан», 2004.
- 15 Р. Беренис Руснович и др. Связь между временем без надзора после школы и физической активностью девочек-подростков // Международный журнал о поведенческих детерминантах и физической активности. 2006. 3:20.
- 16 Грей П. Свобода обучения: почему высвобождение потенциала игры делает наших детей более счастливыми, уверенными и успешными учениками до конца жизни // Базовые книги. Нью-Йорк. 2013.
- 17 Фридман Т. Где американские политики все еще работают по инициативе «низов» // «Нью-Йорк таймс». 2018. 4 июля.
- 18 Диплом НИНА-ICDI (Netherlands Institute for Higher Education Ankara — Нидерландский институт высшего образования, Анкара; International Child Development Initiatives — Международные инициативы в сфере развития детей). Курс развития детей дошкольного возраста, 2010 год. Для справки: www.ICDI.nl.

N.Van Oudenhoven¹

PLAY AND CHILDREN: EVERYBODY'S JOY AND INTEREST

The intention of this writing is threefold: to move the debate beyond the obvious deliberations on the importance of play for children; stress the need and wishes of adolescent girls for safe and unsupervised leisure time spaces; and to present a plea to reach out to new audiences. The first objective is easy, albeit not necessarily effective, the second one may counter resistance from many quarters, while the third seems a bit odd at first sight, but when realised should lead to productive outcomes. All three have in common that they may contribute to the debate on policy and practice of play, which is such a precious, but seemingly endangered, activity.

1. Beyond obvious deliberations

Literally every day one encounters the argument, often put forward by a leading child specialist and with a lot of fanfare and flourish and as if this observation is the discovery of the century, that “play is good for children” and that “children should be given all opportunity to this end”. This is, of course, a good thing, as boys and girls should indeed play a lot; it is also slightly puzzling for all those who have worked intensively and long with or for children as they have heard this message over and over again, as have so many people who went before them. They may also feel that, despite these often-repeated statements, children appear to play less -perhaps indoor screen-based gaming excluded- and that opportunities for play are diminishing, or at least not increasing. Symptomatic is a 2018 survey about public safety in Toronto, Canada, a well-resourced city, by any definition. More than half of the people considered the place unsafe for cyclists [these are mainly young people as Canadians older may drive a car when 16 years old] as well of pedestrians; children who would like to play outside are hardly seen [3]. These findings are corroborated by a 2017 Gallup poll in US which also showed a striking decline in the time boys and girls engaged in child-led, unstructured play, notwithstanding

overwhelming evidence that especially this kind of activity is massively beneficial for their happiness, well-being and development [6].

There are a host of reasons conceivable for this decline; one of the main culprits seems to be the educational establishment. Educational ministries, spearheaded by powerful international bodies such as The World Bank, keep on pushing children to become early learners at ever younger ages. Learning, in their understanding, is solely defined in terms of scholastic achievements. It is a familiar given: regardless of the common ‘arts and crafts’ activities that are part of the regular curriculum of most kindergartens, the main thrust of current ECD thinking is to turn ever younger children into ‘early learners’ so that they can do well in primary schools and a few years later in secondary schools and so on; this with the ultimate, defensible, but very narrow objective of making them employable and employed citizens. In New York, a kindergarten’s traditional song-and-dance year-end celebration was cancelled as the teachers felt the time was needed “prepare the preschoolers for college and careers” and to make sure that their ‘students’; they felt they were under pressure of being evaluated on the test scores of the children and the need to make them “college and career ready”[2]. Educator Farid Abu Gosh laments the fact that Palestinian parents



Informal outdoor play benefits people in multiple ways. Left: Havana, Cuba [3]. Right: New York, USA[9]

on the West Bank feel that their three-year-old children should be in school to learn, not to play [1]. In resource-rich places, these effects can be mitigated by providing child-friendly environments; in poor settings, however, the facilities turn into bleak and boring classrooms.

Nonetheless, the ongoing pressure keeps on being mounted both by the educational establishment and its supporters to make play subservient to what they see as a loftier goal: learning or academic success. Thus, the influential Lego Foundation, an offshoot of the Lego Company - which family has no Lego bricks? - has as its flagship programme 'Learning by Play' which endeavours to spread this notion over the globe. A noble goal indeed, but the very nature of play, as a valuable dear activity and as a happy moment for kids, may be sacrificed [18].

Hardly without an exception, national governments and NGOs are pushing for having more and younger children in school. Currently, this mainly happens by extending downwards the entry levels of children enrolled in basic schools. Most European basic schools now have five- and four-year old children under their roofs; while a few decades ago age of entrance was six or seven years. Less resourceful countries are following suit; in Turkey, for example, where children traditionally enrolled in basic schools at the age of seven, five- and six-year olds are now being 'let in'[14], while in Zimbabwe, all basic

schools are now required to take in children age five.[16] Undoubtedly, as is the case in many Western European countries, these schools will take in even younger children.

An issue that immediately arises when looking at this trend, is the monopoly position that the education ministries exert on the lives of boys and girls; and one wonders to what extent 'the best interests of the child' are still being served by the other ministries, especially those that deal with health, social welfare, culture and protection. It seems that they are pushed to the sidelines.

Russia is among a few countries that bucks this trend by keeping the separation between kindergartens and primary schools - they have no extension downwards- and, significantly, by offering the children on their guard a wide and culturally-rich environment.

Inspired by the Russian experience, we reason in our Culturised Early Childhood Development against this 'schoolification' of childhood which we see as detrimental to children's well-being and healthy development. Our notion of 'culturised early childhood development' also widens up the traditional definitions of 'play' to including nature walks, non-combative sports, caring for animals, joint cooking exercises and meals, gardening, making music and other creative activities together. The study also brings to bear convincing and



By extending downwards the accession age of children by primary schools, poorly-resourced ones may curbt these children's childhood experiences. Left: Kindergarten added to elementary school, Uganda [12]; right: Kindergarten in Russia [7].

Replies to the question: 'should pre-school or kindergarten be about children developing and learning through playing, enjoying nature, singing, painting, dancing, drawing pictures' or rather 'about teaching how to read, write and to work with numbers?'

Groups	Countries																	
	Bangladesh	Canada	Germany	Haiti	Iraq	Ireland	Italy	Japan	Netherlands	Nicaragua	Pakistan	Palestine	Philippines	Romania	Russia	South Africa	Suriname	Ukraine
Children	100	71	73	50	42	98	90	91	93	100	100	46	60	71	70	90	70	66
Young People	100	62	79	90	28	96	50	86	60	67	60	46	90	80	64	25	63	53
Adults	100	53	86	95	35	61	100	100	76	73	80	85	75	88	88	85	57	100

Table 1: Collective replies by groups of children, young people and adults from 18 countries.



Recent developments in Gorky Park, Moscow, demonstrate how a new vision can actually create an exciting, safe and playful environment for everybody: children, pensioners, mothers with their babies, students...as well as for adolescent girls unaccompanied by their older brothers, uncles, or fathers. Before politician Sergei Alexandrovich Kapkov reconstructed the park in 2011, it was a dodgy place, to use an understatement. Now, it is an eco-friendly, welcoming, four-seasons, almost magical place, with free access and Wi-Fi and lots of places that invite creativity, inspiration, imagination, exploration and many other such vital ingredients for play. Photo: depositphotos.

growing evidence that such a culturised early childhood development benefits all domains of children's lives including those related to academic achievements.

To canvass 'regular' peoples' opinion, we invited groups of children, aged 10-12, teenagers and young adults, aged between 16-22, and adults, aged 30 plus, from 18 countries world-wide, to choose between these two statements: "should pre-school or kindergarten be about children developing and learning through playing, enjoying nature, singing, painting, dancing, drawing pictures" or rather "be about teaching how to read, write and to work with numbers?" The outcomes are presented in the table below.

Replies to the question: 'should pre-school or kindergarten be about children developing and learning through playing, enjoying nature, singing, painting, dancing, drawing pictures' or rather 'about teaching how to read, write and to work with numbers?'



Table 1: Collective replies by groups of children, young people and adults from 18 countries.

In the main, all interviewees seem to support the 'play' option, although there are exceptions, notably those from Iraq and the young people from South Africa. The answers of the first group could perhaps be explained by the fact that all the persons that had been approached lived in refugee camps, while the persons interviewed in South Africa mainly lived in dilapidated townships. Canada's lackadaisical stance is more difficult to gauge but may have to do with the highly competitive academic- grades-based acceptance criteria set by the nation's top universities[17].

By extending downwards the accession age of children by primary schools, poorly-resourced ones may curb these children's childhood experiences. Left: Kindergarten added to elementary school, Uganda [12]; right: Kindergarten in Russia [7].

2. Safe, unsupervised leisure-time spaces for adolescent girls.

It is telling that the discussion on child's play focuses mainly on younger children. Accordingly, policy adviser Patrin Watanatada strongly promotes the 'Urban95' initiative which seeks to convince both local authorities and their residents to design and govern cities from the perspective of children with heights of 95 or less: "their youngest children". Indeed, most discussions on play have young children in mind.

Historian Johan Huizinga, in his *Homo Ludens*, describes the drive and ability to play as crucial to human, not only children. It is telling to rehearse the five criteria that he sees as essential to play: it is free, an expression of freedom; it is an activity different from regular or real life; it occupies its own space and time, it creates order; and serves no material interest [10]. Both the first and last characteristics are need of repeating, or so it seems. Following in Huizinga's footsteps, a powerful argument to extend the goodness of play to people of all ages, stripes and colours, is made by musician, journalist and political activist Pat Kane, who argues that activities within business, the arts and the political world should be treated as essentially playful. Play should be embraced, celebrated and made into life's guiding ethic, or as he states, people need "to become literate in all the forms of play that humans pursue" [11].

Largely overlooked, if not completely, both in the debates and in practice, are the needs and wishes of adolescent girls. Yes, many are also children, not only because they are defined as such by the UN Convention of the Rights of the Child. These young persons may not like to see their activities being labeled as 'play'; they 'hang out', but it boils down to the same. Almost everywhere, girls find it ever more difficult to enjoy leisure time without the constant and immediate supervision of their parents or other male guards. This is, particularly, the case for adolescent girls. Places for safe play and leisure-time, but unsupervised, necessary for any young person to freely explore, experiment, socialize, physically exert themselves and to grow up are increasingly threatened by urban development and even more so by real or perceived threats from people intent on doing them harm. Safe and unsupervised leisure opportunities for girls are becoming a rare a phenomenon.

This situation is most striking in countries where there is a strong gender segregation, whether based on religion, social class, traditional values or other factors, and where boys are favored over



With hardly any costs, but with a little effort much can be achieved at the neighbourhood level, provided policy makers, community-based organisations, parents and others put their hands and heads together. This has not happened in the situation as shown in the left picture but has succeeded in that as portrayed in the right one [Photo: Jantje Beton].

girls. Here, the impact is disastrous as girls are forced to conform to societal dictates that may not necessarily gel with their own visions for their future. Many find themselves 'cooped up' in closely-watched houses or compounds where they linger away their time; often passively awaiting the day that they will get married. Also, in typical modern and post-modern societies, the trend that limits girls more and more to their strictly-supervised homes or play, sport and leisure activities is picking up force rapidly. Gated-communities, not only for the elite, are now becoming a norm and young girls are escorted to and from their destination by their parents, male family members or hired help.

Ever-more sophisticated GPS technology reinforces this trend of curtailing their freedom of and putting their healthy and holistic development in jeopardy even more. The implications of a restricted continuously monitored and controlled environment are not well documented, but all evidence point into the same direction; they also impact, later in life, the way they take on more adult responsibilities.

What are the implications here then for sensitizing not only adolescent boys and girls but societies at large on gender issues such as identity, equality, and self-esteem? How can the school curricula address these issues? What are the broader implications for fostering conscious successful youths and a more progressive society? The issues of teen pregnancies, high school dropouts and teen suicides become suddenly very relevant when examined from this context.

Interestingly, research shows that 'girls in an unsupervised environment engaged in fewer structured activities and did not immediately do their homework but were more likely to be physically active than supervised girls [15]. Psychologist Peter Gray in his *Free to Learn* provides ample evidence that children who only play when their parents are present develop serious mental and behavioural problems later in life [5]. If this is the case with children, it is likely that the same applies to girls and young women when their leisure activities are constantly supervised. It is time that many of the infringements are seen for what they are: violations of the rights of these young women.

3. Reaching out to new audiences

Chances are that this text and all the other contributions to this Digest are being read or written only by educators, teachers or other people who have a professional interest in the children's lives. The present author is no exception. Educational conferences typically cater also to the same ilk. Barring the obligatory provocative speaker, invited for the occasion, the main outcome is largely motivational as well as the generation of mutually-shared feel-good and self-confirming sentiments and, increasingly, the accessing and creation of new networks. These results should not be belittled as they are of utmost importance as they keep indispensable systems in place and sustain and nurture the activities of the people who are part of these systems and who care much about the children and young persons they serve. However, they also tend to reiterate and regurgitate well-established ideas; the same musical scores are being played, at best with different instruments. Sometimes one feels like talking to one's own image in a mirror. Needed change, let alone innovation, is slow in coming. This applies in high-measure to the discussion on the importance of play, not only for children but for everybody.

One way out of this bind is to break out of the 'bubble' and reach out to new and non-customary audiences: Why not talk about the multiple benefits of play to police officers, city planners, shop keepers, construction workers, taxi drivers, social workers, architects, farmers, media professionals, religious leaders...people? They all have been children, most of them have played. They, with many others, make up communities and societies and have undoubtedly meaningful things to say and a role to play, as members of families and their neighbourhoods. Much of what is well known or established practice among educators may be exciting and revolutionary to them and even be welcomed. And they are surely able to bring in new ideas. They also live, however, in their specific 'bubbles' or silos and may not be inclined to leave these and build bridges to people outside these. But when this happens, when people from different quarters get together and, importantly, are willing to look at things from the others' perspectives [ideally in a playful manner], miracles can happen as a quick analysis of success stories, those that describe how conditions for play can be created by joining hands, show. One recent example, among countless: investigative journalist Thomas Friedman writes about the once derelict city of Lancaster, Pennsylvania, US, where local groups, business leaders, educators, philanthropists and local governments have come

together and brought the town back from the brink and made it more conducive to play. Friedman describes initiatives occurring at a macro level, but similar resourcefulness could be displayed at the level of neighbourhoods or even at that of streets [17]. Testimony to this was the work of some twenty-plus Turkish 'mid-career professionals' with varied expertise in child development issues who were invited to look at an ugly stretch of a dead-end, inhospitable, dirty street in Ankara with the request to provide suggestions on how to make it 'child friendly'. They were given only twenty minutes to do so. The results were so impressive as well as doable and affordable, that the municipality of Ankara expressed an interest in following their suggestions [13].

References

1. Abu Gosh, Farid, 2003, *Walking the tightrope*, Jerusalem: Modern Arab Press.
2. Edwards, Peter, 2014, 'Kindergarten pageant cancelled so kids can keep studying', *Toronto Star*, 30 April.
3. Forum Research, 2018, 'Half of Those Aware of Vision Zero Say It's Not Doing Enough', *Forum Research*, 9 July.
4. Friedman, Thomas, 2018, 'Where American Politics Still Work From the Bottom Up', *The New York Times*, 4 July.
5. Gray, Peter (2013), *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*, Basic Books, New York.
6. http://ww2.melissaanddoug.com/MelissaAndDoug_Gallup_TimetoPlay_Study.pdf; accessed: 13 July 2018.
7. <http://www.infotaste.com/environmental-ethics-in-russian-preschool-education/>; accessed: 14 July 2018.
8. <https://everyhundredthofasecond.wordpress.com/2012/08/20/cubans-at-play/>; accessed: 17 July 2018.
9. <https://www.nyunews.com/2017/04/24/anybody-for-chess/>; accessed 17 July 2018.
10. Huizinga, Johan, 1938, *Homo Ludens*, Haarlem: H.D. Tjeenk Willink.
11. Kane, Pat, 2004, *The Play Ethic*, London: MacMillan.
12. MissionNewsWire, 2015, 'UGANDA: Don Bosco Elementary School Planning Additional Kindergarten Class to Meet Growing Need', 27 January.
13. NIHA-ICDI Diploma Course on ECD, 2010. For information, contact: www.ICDI.nl.
14. Özgan, Habib, 2010, 'Comparison of early childhood education (preschool education) in Turkey and OECD countries', *Educational Research and Review*, 5 (9), pp 499-507.
15. Rushovich, Berenice R. et al (2006), 'The relationship between unsupervised time after school and physical activity in adolescent girls', *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 3:20.
16. Rwaterera. Gunhu M, M. Rose Mugweni and Thelma Dhlomo, 2011, 'Integrating early childhood development (ECD) into mainstream primary school education in Zimbabwe: Implications to water, sanitation and hygiene delivery', *Journal of African Studies and Development*, July, Vol 3 (70), pp 135-43.
17. Van Oudenhoven, Nico and Rona Jualla van Oudenhoven, 2014, *Culturised Early Childhood Development*. Antwerp Garant. A Russian translation is available at Publishing House Mozaika-Sintez, Moscow.
18. Zosh, Jennifer, M., Emily J. Hopkins, Hanne Jensen, Claire Liu, Dave Neale, Kathy Hirsh-Pasek, Lynne Solis and David Whitebread, 2017, *Learning through play: a review of the evidence*. Billund: Lego Foundation, November.

Nico Van Oudenhoven - Co-founder and Senior Associate, International Child Development Initiatives, ICDI, Leiden, the Netherlands. nico.vanoudenhoven@gmail.com

А.В. Старикова

ЗАРУБЕЖНЫЙ ПОДХОД К ИГРОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В РАМКАХ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Данная статья является обзором современных подходов к реабилитации детей с особенностями развития, в основе которых лежит игровое взаимодействие. Рассматриваются основные характеристики игры в современной зарубежной практической психологии. Описываются такие актуальные концепции, как теория сенсорной интеграции, ДИР флортайм и терапией. Дается общее описание этих направлений с точки зрения методологии и практики. Коротко описаны принципы работы каждого направления.

Ключевые слова: игровое взаимодействие, реабилитация детей с особенностями развития, игра, аутизм, РАС, сенсорная интеграция, ДИР флортайм, терапией.

Современные тенденции практической психологии показывают, что в реабилитации детей с особенностями развития все более востребованы зарубежные подходы, включающие игровое взаимодействие с ребенком. Это взаимодействие имеет определенные характеристики, делающие его эффективным. С учетом повышения актуальности проблем, связанных с детьми с различными диагнозами (аутизм, РАС, СДВГ и т.д.) как в области инклюзии, так и в области диагностики, назрела необходимость исследовать опыт зарубежных ученых. В США, Англии и других странах мира реабилитация детей с особенностями через игровое взаимодействие имеет давние традиции, которые могут быть использованы в российских реалиях.

Игровая деятельность становилась предметом научных изысканий как отечественных (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконин, И. Е. Берлянд), так и зарубежных психологов (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Фабри, Ж. Пиаже, М. Кляйн, Й. Хейзинга, Д. Винникот). В отечественной психологии сложилась определенная традиция понимания игры, базирующаяся на теоретических выводах Д.Б. Эльконина. История западных исследований привела научных психологов к практическому описанию этого феномена. В обоих случаях игровое взаимодействие со взрослым, сенсорным материалом или игровыми предметами рассматривается как способ развития. Сама игра включает в себя мнимость ситуации, выражающуюся в реализации действий и сюжетов «как будто», имитируя реальные действия и отношения. В этом ключевые сходства двух научных традиций. Отечественная психология, реализуя культурно-исторические положения, пошла в направлении социальной значимости игровой деятельности.

Современные зарубежные исследователи (Ф. Колтер, Дж. Тэйлор, А. Дендер, К. Стагнитти, Е. Уайнмен, Х. Ракоцзы, М. Томаселло) по-разному подходят к пониманию феномена игры. Обобщая их опыт, можно выделить несколько важных установок, характерных для большинства. К ним относятся следующие:

1. Игра является таковой, когда сам ребенок проявляет активность, сам придумывает и реализует свои идеи. Нет внешнего взрослого, который говорит, что и как делать [22].
2. Игра — это свободная деятельность, которую не ограничивают, не регламентируют и не стимулируют извне. Возникающие в ее ходе правила или роли не являются самоцелью процесса игры, а рассматриваются как побочный продукт, который в определенных ситуациях может отсутствовать [11].
3. Игра является игрой, когда она удовлетворяет потребности ребенка. Это удовлетворение может быть как символическим, так и физическим [19], [22].
4. Процесс игры должен приносить удовольствие участникам. В противном случае называть такую деятельность игрой нельзя [11], [19].

Зарубежные ученые рассматривают игру с позиции ребенка, для которого игра — свободная, активная деятельность, удовлетворяющая потребности и приносящая удовольствие. Еще один важный аспект состоит в том, что игра является естественной активностью

ребенка. В той или иной форме она заложена как этап возрастного развития и возникает в жизни ребенка при определенных условиях без необходимости форсировать ее появление или вмешиваться в ее ход. Исключениями являются случаи, когда ребенок имеет особенности или задержки развития, о которых речь пойдет позже. Игра — не просто форма деятельности, позволяющая ребенку прогрессировать, это самоценный процесс. Его ценность напрямую связана с активностью ребенка, его внутренней мотивацией, инициативностью и яркими эмоциями, которыми он насыщен. Именно эти особенности игрового взаимодействия используются в реабилитации детей с РАС, аутизмом, ДЦП, СДВГ и т.д.

Описывая современные подходы к игре, следует учитывать, что у них есть уходящие глубоко в прошлое психоаналитические традиции, которые дали толчок для научного исследования и использования процесса игры. Это анализ и интерпретация игровых действий ребенка, важность наблюдений за игрой как индикатором его развития, возможность в игре реализовать наиболее аффективно заряженные отношения, дифференцировать их [12].

С 1930-х годов за рубежом особенно интенсивно развивалось психотерапевтическое направление, использовавшее игру как метод терапии. Работы в этой области отнесли на второй план исследования, посвященные теоретическому изучению игры и ее концепции. В зарубежной психологии не существует единого методологического подхода к игре в теоретическом дискурсе в пользу описания и практического применения игры при работе с детьми в соответствии с авторскими подходами. В настоящее время в зарубежном методе игровой терапии можно условно выделить два подхода: а) направленную технику, когда терапевт берет на себя интерпретацию и корригирующие функции; б) ненаправленную технику, при которой ребенку предоставляется полная свобода в игре [14].

Первая игровая техника имеет разные модификации по степени вовлеченности психотерапевта в процесс и опирается на психоаналитические представления о символичности игры. Это подходы А. Фрейда и М. Кляйна. Вторая — ненаправленная или недирективная игровая терапия. В ее основе лежит представление о том, что игра — это естественное средство самовыражения ребенка, которое дает ему возможность «отыграть» свои чувства и проблемы. В пространстве игровой комнаты ребенок может делать все, что захочет, специалист не вмешивается в процесс, только присутствует, нейтрален, что позволяет ребенку самому выстроить отношения со взрослым [14]. Сама по себе эта техника не является психоаналитической, так как в ней нет ни интерпретаций, ни опоры на сексуальные влечения ребенка. Однако идея использовать игру в терапевтических целях восходит к психоанализу. Стоит отметить, что вторая техника игровой терапии опирается на элементы гуманистического направления в психотерапии, когда в процессе взаимодействия клиент лучше знает, что ему нужно, а специалист перестает быть экспертом его жизни. Для реабилитации детей с особенностями развития эту стратегию используют в рассматриваемых игровых методах: взрослый подключается к игре ребенка, доверяя последнему.

Разрабатывая подходы к работе с такими детьми, специа-

листы исходили из аксиомы, что между обучением и развитием существует тесная связь. Так, К. Коффка рассматривал развитие как двойственный процесс: созревания и обучения. Отсюда следует, что созревание оказывает влияние на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. Развитие подготавливает обучение, обучение стимулирует развитие [8].

Еще одной основой для рассматриваемых игровых методик стала теория привязанности (Боулби) и теория объектных отношений (Кляйн). В контексте этих теорий в реабилитацию детей были включены такие психологические категории как детско-родительские отношения, отношения значимый взрослый — ребенок, эмоционально включенное общение. При этом отношения значимый взрослый — ребенок рассматриваются как фундамент развития, а эмоциональное общение — как его двигатель.

Таким образом, в зарубежном подходе к игровому взаимодействию в рамках реабилитации детей можно выделить несколько общих положений:

1. Особое отношение к игре глазами ребенка (свободная деятельность, приносящая удовольствие и удовлетворяющая потребности).
2. Доверие к ребенку и его действиям, следование за ним.
3. Взаимовлияние обучения и развития.
4. Отношения между ребенком и взрослым — основа развития ребенка.
5. Развивающая роль эмоционально заряженного общения.

Эти положения в равной мере реализуются при реабилитации детей с особенностями развития.

Приведем несколько примеров игровых методик, которые реализуют изложенные выше принципы. Каждая из них имеет разработанную методологию.

На основе теории сенсорной интеграции специалисты реализуют игровое взаимодействие в виде сенсорных игр с детьми. Эта концепция была сформулирована Д. Айрес и дополнена У. Кислинг, Л.Д. Миллер, К. Дорфман и др. Процесс сенсорной интеграции — это соединение в единое целое ощущений от окружающего мира, передаваемых органами чувств. Оно происходит бессознательно и организуется в нервной системе. Когда сенсорные системы работают согласованно, индивид видит полную картину мира, понимает, где находится и определяет все существенные свойства предметов, с которыми взаимодействует. Адекватное восприятие сигналов от сенсорных систем дает возможность правильно оценивать ситуации, в которые человек попадает, и правильно на них реагировать, то есть, давать адаптивный ответ. При обработке сенсорной информации важную роль играет регуляторная функция центральной нервной системы, которая определяет, что является ведущим стимулом, а что нет. Сенсорные системы являются фундаментом, на котором строится более сложная деятельность: сенсомоторное, перцептивно-моторное развитие, когнитивное развитие, поведение. Развитие ребенка можно сравнить со строительством дома. В зависимости от почвы — центральной нервной системы — возводится фундамент — сенсорные системы, который является основой для первого этажа дома — сенсомоторного развития. Дальше строится второй этаж — перцептивно-моторные навыки. Потом чердак с крышей — различные познавательные процессы, поведение и способность к обучению. Согласованность восприятия активно развивается с рождения в течение первых пяти лет, этот процесс является врожденным и естественным. Это проявляется в том, что ребенок испытывает удовольствие от новых ощущений и стремится к ним. Если младенец пугается и избегает какого-то стимула, это значит, что у него есть трудности сенсорной интеграции [1]. Сенсорная дезинтеграция (нарушение обработки сенсорной информации) встречается в настоящее время достаточно часто. Ее можно наблюдать у детей, которые имеют такие диагнозы как СДВГ, РАС, аутизм, ДЦП, а также у тех, кто характеризуется неусидчивостью, нарушениями регуляции и произвольности, общей невнимательностью, неуклюжестью. Существуют 3 основных категории нарушений в обработке информации [9]. Это, во-первых, нарушения модуляции ощущений (мозг плохо приспосабливается к стимулам). Ребенок либо сильно реагирует на самый слабый стимул, либо плохо ощущает даже самые сильные стимулы, либо не может соотносить свои потребности и ощущения и находится в постоянном поиске. Во-вторых, двигательные нарушения (когда из-за различных причин появляются трудности в двигательных навы-

ках). Они могут проявляться в диспраксиях (нарушения процесса формирования двигательных навыков) и в постуральных нарушениях (нарушениях способности удерживать равновесие при изменении положении тела или ходьбе). В-третьих, нарушения умения различать ощущения, которые проявляются в трудностях определения силы, локализации и эмоциональной заряженности стимула (приятно — неприятно). Насыщение деятельности сенсорными материалами, диетами и играми в таких случаях дает возможность «натренировать» и развить интегрирование стимулов различной модальности. Сенсорные игры — это самые первые игры, в которые играет ребенок. Когда он пересыпает песок, закапывает себя в него, сыпет на себя гальку, бегает по лужам, возится в грязи — он реализует свою программу развития. Это первичный этап, без которого невозможно развитие следующих уровней игры, когда уже игрушки становятся предметами манипулирования. При реабилитации детей с особенностями эти игры зачастую становятся ведущими в свободной деятельности. Для таких детей взаимодействие с крупой, перьями, камешками, гидрогелем, кинетическим песком и т.д. или кружение, бег, прыжки являются необходимым условием для развития более сложной деятельности и зависят от уровня сенсорной дезинтеграции, а не от возраста. Этим может заниматься как годовалый малыш, так и восьмилетний ребенок. Дети удовлетворяют свои потребности, получают удовольствие, действуют в соответствии со своими внутренними правилами, что делает сам процесс игрой для них. Взрослый может присоединяться к ним, создавать условия для таких игр, структурировать и наделять их правилами и смыслом.

Одним из способов диагностики состояния и уровня развития ребенка является фактор самостоятельного выбора ребенком различных сенсорных и игровых материалов для свободной деятельности. Если ребенок интересуется сенсорным материалами, взаимодействует с ним, а не с игрушками, значит, необходимость удовлетворить потребность в контакте с этим материалом для него на первом месте. Чтобы ему не предложили, он будет возвращаться к сенсорному насыщению. Для него это является базовой потребностью, «фоновой», не дающей увидеть что-то другое вокруг себя. Таким детям и их родителям предлагаются программы по сенсорному насыщению, так называемые сенсорные диеты на каждый день. Налаживание сенсорной интеграции через «тренировки» позволяет ребенку перейти на следующий уровень игрового развития. Если попробовать интегрировать сенсорные игры в этапы развития игры, предложенные Д.Б. Элькониним, то в нашем представлении, их можно рассматривать как предыгровый этап или самое раннее проявление первого уровня развития игры, если понимаемой на основе критериев роли, игрового действия, отношения между играющими, сюжета и содержания [13]. По сути, сенсорные игры — это тоже самое манипулирование с предметами, только не игровыми, а сенсорными. Действия с ними могут определять роль ребенка в игре, они многократно повторяются и направлены на соучастника игры, что и является характеристиками первого уровня игры по Д.Б. Эльконину.

Второе направление игрового взаимодействия — терапией (theraplay, терапия игрой). Принципы этого подхода базируются на теории привязанности и представлении о здоровом и созвучном взаимодействии между родителями и детьми. Основные положения этого подхода сформулировали Филлис Бус, Энн Дженберг [4]. Теория привязанности — один из самых активно используемых в психотерапевтической практике методологических конструктов, возникших на основе клинической практики. Описали ее Дж. Боулби и М. Эйнсворт. Согласно этой концепции, ведущую роль в развитии ребенка играют отношения между ребенком и взрослым, возникающие сразу после рождения первого [3]. Эмоциональная включенность, чуткость взрослого к потребностям младенца, его внутреннее отношение к ребенку имеют ключевое значение для этого процесса. Они влияют на ожидания ребенка от внешнего мира, от других людей и формируют представления о том, каков он сам. Отношение родителей формирует у ребенка модель поведения, которую в данной теории называют «внутренней рабочей моделью». Это устойчивые паттерны, ярко проявляющиеся во время стрессовых для ребенка ситуаций. Авторы полагают, что это фиксированное поведение остается с человеком в течение всей его жизни и влияет на то, какие отношения он выстраивает с миром и другими людьми. То есть, отношение мать ребенок (или значимый взрослый — ребенок) прообраз

того, как будут строиться отношения в течение жизни. Ребенок не может самостоятельно выйти из отношений со своими родителями и приспосабливается к любой их форме. Для формирования у ребенка адекватной рабочей модели взрослый должен предоставить условия безопасности, надежности, защищенности и удовлетворения потребности в любви. Боулби подчеркивал, что система привязанности имеет свою внутреннюю мотивацию, которая включает две противоположные тенденции: стремление к новому, к «опасности» и поиск поддержки и защиты [2]. Поэтому, чем надежней привязанность ко взрослому, тем активнее ребенок будет познавать мир и выстраивать с ним отношения, так как потребность в поддержке будет удовлетворена. В исследованиях привязанности Эйнсворт выделила четыре основных типа первичной привязанности. Надежный тип характеризуется тем, что ребенок уверен в поддержке матери, в ее готовности помочь ему, если он обратится. При этом он чувствует себя достаточно защищенным, чтобы исследовать окружающую среду, понимая, что взрослые непременно придут на помощь в случае опасности. Тревожно-устойчивый тип формируется, когда ребенок не уверен, что мать или другой значимый взрослый будет рядом, когда он понадобится. Поэтому такие дети обостренно реагируют на разлуку, настороженно относятся к чужим людям и не очень готовы действовать самостоятельно, потому что не чувствуют себя в полной безопасности. При тревожно-избегающем типе привязанности можно увидеть независимого ребенка, который перестал ждать, что взрослые удовлетворят его потребности во внимании и заботе. Такой ребенок усваивает, что потребность в близости приводит к разочарованию и старается в дальнейшем обходиться без нее. Последний тип привязанности — дезорганизованный. Ребенок показывает противоречивое поведение: то тянется к взрослому, то боится, то бунтует. Как правило, такой стиль поведения связан с серьезными психологическими травмами [3].

Основываясь на этих постулатах, методика терапией предполагает, что такую рабочую внутреннюю модель можно перестроить, создав определенные условия для взаимодействия ребенка и родителя [4]. Способом взаимодействия являются специальные игры, которые возвращают базовое доверие между ребенком и родителем. Так как первичная привязанность формируется в раннем возрасте на довербальном уровне через телесный контакт, предложенные игры тактильны, интерактивны и эмоционально заряжены. Взрослый следует за потребностями и интересами ребенка «здесь и теперь». Создаются условия, в которых ребенок любого возраста может регрессировать до актуального эмоционального уровня развития. Главную роль в реабилитационной работе играют родитель и ребенок, специалист руководит процессом, но не вмешивается во взаимодействие, чтобы дать возможность сформироваться новым связям надежной привязанности. Отношения между родителями и детьми, имеющими различные диагнозы, претерпевают в течение времени изменения, приобретающие в некоторых случаях патологический характер. Если особенность развития выявляется с рождения, то с самого начала процесс формирования привязанности может искажаться как эмоциональным состоянием родителя, так и особенностями диагноза и его лечения. Терапией становится в таком случае хорошим способом восстановить связи, утерянные в прошлом.

Третьим направлением, которое используется в реабилитации детей с особенностями, является игровая терапия ДИР флортайм (DIR/floortime), буквально переводящаяся как «время на полу». Ее основали и развивали С. Гринспен и С. Уидер. Описав этапы функционального эмоционального развития, они создали собственную концепцию, на основании которой предложили методику работы с детьми с коммуникативными трудностями. DIR (Development — развитие, Individual difference — индивидуальные различия, Relationship — отношение) — это название подхода, флортайм (floortime) — это методика. Изначально методика разрабатывалась для работы с детьми, имеющими диагнозы РАС и аутизм. Но впоследствии ее применение расширилось, так как оказалось, что предложенный способ работы отлично подходит детям, имеющим нейropsychологические и психотерапевтические проблемы.

Методика имеет комплексный вид и включает ориентацию на траекторию развития ребенка с опорой на этапы функционального эмоционального развития, индивидуальные особенности ребенка (его сенсорный профиль) и на отношения между ребенком и родителями, так как это является двигателем развития.

Работая с детьми-аутистами, имеющими стойкие трудности в эмоциональной и коммуникативной сферах, С. Гринспен с коллегами особое внимание уделял аффективной стороне развития ребенка. Выводы базировались сначала на наблюдениях, а потом подтвердились исследованиями детей с диагнозом РАС, показавшими, что у них существуют различия в строении мозга в сравнении с другими детьми. В частности, эти различия можно найти в строении миндалевидного тела, зеркальных нейронов, заднего бугорка таламуса, веретенообразной извилины [17], [18], [20], [21]. Каждая из этих областей отвечает за определенные аспекты социального и эмоционального поведения. Миндалевидное тело отвечает за социальную ориентацию и эмоциональное научение, зеркальные нейроны — за подражание, сопереживание и определение намерения других, задний бугорок таламуса — за эмоциональную адекватность, веретенообразная извилина — за распознавание лиц. При этом роль эмоций в развитии является одной из ведущих. Эмоции организуют все процессы. Во младенчестве получение удовольствия от самых простых ощущений (звук и прикосновения) формирует у ребенка интерес к окружающему миру. Эмоционально насыщенные отношения помогают ему регулировать сенсорный опыт, наполняют его смыслом [5], [16]. Эмоции участвуют в создании связей между различными областями развития, такими как память, движение, познавательные функции, зрительно-пространственная координация и т.д. Кроме этого эмоциональное взаимодействие формирует желание работать, несмотря на сложности, подкрепляет мотивацию сохранять спокойствие во время занятий, стимулирует развитие адаптивных ответов. С. Гринспен показывает, что изначально дети с аутизмом имеют трудности с одним из ведущих каналов развития. В связи с этим фокус реабилитационной работы установлен на развитии эмоциональной сферы, которая тесно связана с его функциональным развитием. Траектория развития, предложенная авторами подхода, состоит из 9 ступеней, охватывающих период от рождения до 6 лет. Развитие постепенно идет от саморегуляции и интереса к миру (0-3 мес.) через умение устанавливать контакт и общение (2-5 мес.) и проявление преднамеренности и двухсторонней коммуникации (4-10 мес.) к непрерывному потоку общения, решению социальных задач (10-18 мес.) и формированию символического практического мышления, когда ребенок может оперировать понятиями, словами и начинает играть в сюжетно-ролевые игры (18-30 мес.). В дальнейшем развитие проходит этап формирования эмоционального мышления (30-42 мес.), которое переходит в возможность анализировать ситуации со стороны, понимание эмоциональных нюансов и формирование собственного «Я» [5]. В данном случае показано развитие ребенка с точки зрения формирования коммуникативных функций, которые усложняются с появлением символизма и эмпатии. Для общения необходимо выделить из среды субъект общения, другого, а для этого надо уметь справляться с сигналами от собственного тела и адаптивно реагировать на изменения окружающего мира. Адаптивность проявляется через демонстрацию яркого интереса к тому, что происходит вокруг. Этим и характеризуется первая ступень развития. В дальнейшем, если этот этап пройден успешно, у младенца формируется потребность в общении и возможность установления контакта. На третьей ступени, если второй этап пройден в соответствии с установленной траекторией, ребенок приходит к возможности диалога с другим. Для него становится важно получить от значимого взрослого ответ, он его ждет и инициирует общение в ожидании ответа. На четвертом уровне ребенок уже может непрерывно поддерживать циклы коммуникации и в случае необходимости просить взрослого о помощи. В дальнейшем коммуникативное развитие происходит через добавление в него эмоциональных, логических и символических компонентов. В норме прохождении этих ступеней развития происходит без необходимости вмешательства в этот процесс со стороны взрослого. Но для аутистов и детей с РАС из-за особенностей строения центральной нервной системы, описанных ранее, движение по этим этапам затруднено и требует особого внимания. Зачастую при реабилитации необходимо спускаться на самые первые ступени, много времени уделяя саморегуляции ребенка (через сенсорные игры), установлению и поддержанию контакта. Важную роль также играют способы взаимодействия семьи с ребенком в первый год его рождения. Если в этот период существовали депривационные условия в коммуникации с ребен-

ком, то ему также, как и ребенку с РАС, требуется взаимодействие по методике флортайм.

С. Гринспен был сторонником взглядов, что взаимодействие со взрослым играет в развитии ребенка ключевую роль, в младенчестве у ребенка формируется потребность к общению через получение удовольствия от этого общения [5]. Игра — это та естественная деятельность, которая приносит ребенку удовольствие. Поэтому сама методика флортайм — это игра с ребенком, где включение в работу родителей и семьи является одним из ключевых аспектов. Значимый взрослый является проводником ребенка в мир общения. Поэтому семье предлагается научиться играть и общаться, перестроить отношения и понимать поведение собственного ребенка.

Практическая работа имеет ряд важных принципов. Предполагается, что предложенная ребенком деятельность является для него важной и необходимой, а значит, ему дается свобода в проявлении себя. Взрослый следует за ребенком, его интересами и потребностями в игре. Необходимо понимать, на какой ступени развития находится ребенок и спускаться до этого уровня в независимости от его реального возраста. Ребенок 7-8 лет может иметь трудности саморегуляции и адаптивности ответов на сигналы от окружающего мира, ему трудно будет удерживать контакт и играть в сложные игры, а значит, содержание игры с таким ребенком имеет вид игр для младенцев. При такой методике специалист ставит себе цель вывести ребенка на уровень развития, соответствующий его возрасту. Игра в таком случае является целевой, особое место в которой имеет эмоциональность взрослого. Она должна быть яркой, активной, такой, чтобы ребенок мог заметить ее. С эмоциональной поддержкой взрослого дети раскрывают свой потенциал. Важно также опираться на индивидуальные особенности ребенка и подстраиваться под его темп и особенности восприятия. Взрослый в такой игре чутко реагирует на сигналы ребенка, поддерживает его идеи, пытается расширять сюжеты, не настаивая на строгом их выполнении.

Описанные реабилитационные направления имеют определенные методологические основания, не претендующие на абсолютную модель. При этом представления об игре в разработках зарубежных ученых несут скорее описательный характер и не являются предметом научной рефлексии. Игра, являясь врожденным этапом развития, рассматривается как источник формирования важных психологических компонентов, как процесс, который можно использовать в практических целях. Игровая деятельность — деятельность, исходящая от ребенка, приносящая удовольствие, которую взрослый может поддерживать. Игра — основа для контакта со значимым взрослым, отношения с ним, которые постепенно складываются в ходе этого контакта, дают направление и динамику развития. При этом сенсорные игры, игры на контакт и формирование потребности в общении (работа с детьми с РАС, аутистами и т.д.) — это игры первого года жизни ребенка. Они просты, не имеют структуры, привычной для игр в понимании отечественных психологов и родителей. Если процесс развития ребенка происходит в соответствии с нормой, на этих типах игр не акцентируется внимание, их ценность не замечается. Но при различных трудностях обращение к ним незаменимо.

Список литературы

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. — М.: Теревинф, 2016. — 272 с.
2. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. — М.: Академический проект, 2004.
3. Боулби Д., Эйнсворт М., Бенедек Т. Психология привязанности. — ERGO, 2005.
4. Бус Ф.Б., Дженберг Э.М. Терапией: руководство по улучшению детско-родительских отношений через игру, основанную на привязанности. — М., 2017.
5. Гринспен С., Уидер С. На ты с аутизмом. — М.: Теревинф, 2016.
6. Кислинг У. Сенсорная интеграция в диалоге. — М.: Теревинф, 2016;
7. Кляйн М. Развитие в психоанализе. — М.: Академический проект, 2001.
8. Коффка К. Основы психического развития. — М.: Академический проект, 2017.
9. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. — С.-П., Редактор, 2012.
10. Маллаев Д., Гасанова Д. Теория и практика психотехнических игр. — М., 2017.
11. Смирнова Е. О. Соколова М.В., Шеина Е.Г. Подходы к пониманию игры в современной западной психологии // Современная зарубежная психология. 2012. №1. С. 53-64;
12. Хартли Р. Франк Дж., Гольденсон Р. Понимание детской игры. — Нью-Йорк, 1952.
13. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М., Педагогика, 1976.
14. Axline V. Play therapy. N. Y., 1942.
15. Dender A., Stagnitti K. Development of the Indigenous Child-Initiated Pretend Play Assessment: Selection of play materials and administration// Australian Occupational Therapy Journal. 2011. Vol. 58, P. 34-42.
16. Greenspan S., Building Healthy Minds; The Six Experiences that Create Intelligence and Emotional Growth in Babies and Young Children. NewYork, NY, PerseusPublishing, 1999.
17. Kliemann D1, Dziobek I, Hatri A, Baudewig J, Heekeren HR., The role of the amygdala in atypical gaze on emotional faces in autism spectrum disorders// J Neurosci. 2012. P. 9469-76.
18. Mazza M., Pino M. C., Mariano M., Tempesta D., Affective and cognitive empathy in adolescents with autism spectrum disorder// Front. Hum. Neurosci, 2014, 10.3389/fnhum.2014.00791.
19. Pellegrini A. D., Galda, L., Children's play, language, and early literacy//Topics in Language Disorders: Volume 10. Issue 3. 1990. P.76-88.
20. Pritchard C., Zero Degrees of Empathy: A New Theory of Human Cruelty// The British Journal of Social Work, Volume 42, Issue 3. 2012. P. 579-581.
21. Schultz RT1. Developmental deficits in social perception in autism: the role of the amygdala and fusiform face area // International Journal of Developmental Neuroscience. 2005. P.125-141.
22. Stagnitti K. Understanding play: The implications for play // Australian Occupational Therapy Journal. 2004. № 51. P.3-12.
23. Wynman E., Rakoczy H., Tomasello M. Normativity and context in young children's pretend play // Cognitive Development. Vol. 24. № 2. 2009. P.146-155.

Старикова Александра Викторовна — ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ПМГМУ им. Сеченова, игровой терапевт, специалист ДИР флортайм, e-mail: sandra.starikova@yandex.ru

Н.В. Богачева

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК ФАКТОР РИСКА И ИСТОЧНИК РАЗВИТИЯ

Компьютерные игры являются одной из наиболее популярных, но в то же время противоречивых форм досуга детей и подростков. В статье приводится обзор работ, затрагивающих как позитивные, так и негативные последствия данного увлечения.

Представляется важным разделять патологическое (зависимое) и непатологическое увлечение компьютерными играми, а также учитывать возрастные особенности игроков, специфику самих компьютерных игр, которые также могут играть существенную роль в развитии тех или иных когнитивных и личностных особенностей. В настоящее время все больше зарубежных авторов подчеркивают развивающий потенциал компьютерных игр для детей и подростков. В то же время, нельзя не учитывать как широко известные риски (отчасти преувеличенные) возникновения игровой зависимости и роста агрессивности, так и менее очевидные поводы для опасений, связанные с когнитивной сферой: избыточную символизацию в раннем возрасте; склонность к мультитаскингу, ведущую к снижению глубины переработки информации и т.д.

Ключевые слова: психология геймеров, компьютерные игры, компьютерная игровая зависимость, агрессивность, когнитивные функции, креативность.

В современном мире игра в компьютерные игры является одной из популярных форм досуга как среди взрослых, так и среди детей. Несмотря на то, что средний возраст «геймера» (увлеченного игрока в компьютерные игры) во многих странах превышает 30 лет [24; 39], в представлении многих людей видеоигры в первую очередь привлекают детей и подростков. Подобное утверждение не обосновательно: 91% детей и подростков 2-17 лет в США и 71% российских детей 2-12 лет регулярно играют в компьютерные игры [9; 43]. Интересно, что в разных странах отличается отношение взрослых к этому увлечению: до 70% американских родителей считают, что компьютерные игры позитивно влияют на жизнь их детей [24], но 75% родителей в России полагают, что видеоигры могут негативно влиять на здоровье и психику юных геймеров [9]. Психологические исследования поддерживают обе точки зрения: эмпирические данные указывают на разнообразие (и зачастую — противоречивость) эффектов, которые компьютерные игры разных типов оказывают (либо, вопреки общественному мнению, не оказывают) на психику детей и взрослых [8]. Необходимо учитывать и крайне высокую скорость развития новых технологий, за которой проводимые исследования просто не успевают. Так, например, появление смартфонов и планшетов в прошлом вывело видеоигры за пределы квартир и компьютерных клубов, а распространение устройств дополненной и виртуальной реальности способно полностью изменить характер игровой деятельности, опосредствованной информационными технологиями, в ближайшем будущем.

Ранее автором неоднократно анализировались основные направления и результаты изучения игроков в компьютерные игры, проводились собственные эмпирические исследования (см. например [5-8]). Однако эти работы были посвящены преимущественно психологической специфике взрослых геймеров. В рамках данной статьи предполагается более подробно остановиться на последствиях, которые увлечение компьютерными играми может иметь для психики детей и подростков.

Систематическое изучение компьютерных игр и игроков осуществляется психологами с 80-х гг. XX века. Уже на этом этапе были сформулированы основные проблемные области, актуальные и в настоящее время. Ш. Тёкл описала такие последствия увлечения компьютерными играми, как риск возникновения игровой зависимости, развитие логического и стратегического мышления, зрительно-моторной координации, появление у детей новых интересов и тем для общения со сверстниками и даже возникновения своего рода «культуры», связанной с компьютерными

ми играми [48]. Уже к концу 90-х гг. было накоплено достаточное количество не только теоретических, но и экспериментальных данных, позволяющих говорить о влиянии компьютерной игровой деятельности на различные психические процессы, при этом демонстрировался преимущественно их позитивный, развивающий эффект [19].

Так, у детей 10-11 лет было продемонстрировано развитие пространственных способностей в результате игры в трехмерные компьютерные игры-«головоломки», показано уменьшение межполовых различий и разрыва между испытуемыми с разным начальным уровнем пространственного мышления [46]. Отметим, что позднее аналогичные результаты были получены и для взрослых испытуемых, при этом компьютерные игры жанра «экшн» (игры, предполагающие активное преодоление препятствий, как правило, в трехмерном пространстве, часто — агрессивные по содержанию) оказались более эффективными для тренировки пространственного мышления, чем игры-«головоломки» [25].

Различия в некоторых аспектах пространственного мышления, например, в способности экстраполировать движения объектов, были получены для детей 7-9 лет с разным опытом компьютерной игры. Косвенно это может свидетельствовать, что уже в этом возрасте компьютерные игры способны повлиять на развитие пространственных способностей [36]. Исследование И.Г. Белавиной, однако, показало, что без специально организованного обучения дети 5-7 лет не готовы к целенаправленной игре на компьютере, их игровые возможности, как правило, сводятся к быстро затухающей, бедной по содержанию «кнопочной игре» [4]. Таким образом, представляется, что компьютерная игра является сложной формой деятельности, развивающейся по тем же законам, что и другие виды деятельности, и ее освоение должно быть совместным со взрослым.

В настоящее время компьютерная игровая деятельность детей зачастую существенно отличается от описанной выше. Так, наиболее популярными жанрами видеоигр среди детей 80-х – 90-х гг. являлись аркадные игры и игры-«головоломки», в то время как реалистичные игры со сложным сюжетом и/или агрессивным содержанием были менее распространены [19]. В настоящее время игры жанров «экшн» и игры-«стрелялки» составляют почти половину всего рынка компьютерных игр и популярны у всех возрастов [24]. В исследовании 2016 года [1], среди игровых предпочтений детей 5-7 лет фигурируют такие серии компьютерных игр как Counter-Strike, GTA, Worms и др., характеризующиеся множеством сцен игрового насилия и высокой сложностью самой

игры. В соответствии с международными возрастными ограничениями, подобные игры не предназначены для людей моложе 12-16 лет. Таким образом, современные дети зачастую сталкиваются с игровым материалом, не рассчитанным на их возрастные особенности. Несмотря на то, что нарушение возрастных рейтингов вызывает опасения именно с точки зрения возможных негативных последствий для ребенка, необходимо отметить, что в описанном исследовании именно дошкольники, предпочитающие сложные игры с выраженным сюжетом получили наиболее высокие показатели по уровню развития креативности и интеллекта. Однако еще обзорная работа С.А. Шапкина [19] указывала на риск роста агрессивности при игре в жестокие игры именно для детей 6-9 лет, но не старшего возраста. Таким образом, несмотря на возможные развивающие эффекты, необходимо уделять больше внимания адаптированности тех или иных игровых продуктов для разных возрастных групп.

Другая особенность компьютерной игровой деятельности в XXI веке — раннее знакомство детей с видеоиграми. Выше отмечалось, что зачастую играть в компьютерные игры дети начинают уже в возрасте 2 лет [9, 43]. Ведущей деятельностью в этом возрасте является предметно-орудийная деятельность, связанная с освоением объектов окружающего мира и их социально опосредованного орудийного использования. В то время как для большинства сегодняшних взрослых освоение компьютеров (и компьютерных игр) является примером переопосредствования ранее освоенных форм деятельности с использованием новых, технически более совершенных орудий [10], современные дети зачастую сталкиваются с компьютерами задолго до становления у них высших психических функций. Это не обязательно ведет к сугубо негативным последствиям, однако может кардинально влиять на формирование как отдельных высших психических функций, так и их системы в целом. Отмечается, что у детей, активно использующих компьютеры для набора текстов (вместо письма от руки), затрудняется выработка собственного почерка, что может приводить к изменениям в развитии речевой деятельности, мышления, произвольного внимания [2]. Вызывает опасения чрезмерная символизация опыта ребенка, замена практических действий с предметами на операции с их виртуальными образами [2].

Отмечается также, что раннее внедрение в деятельность ребенка современных информационных технологий, вероятно, не дает явных преимуществ с точки зрения обучения и развития. Так, обзорная работа Х. Киркориан с соавторами [35] показывает, что просмотр соответствующих возрасту ребенка обучающих телевизионных программ в возрасте до 3-х лет связан со снижением академической успеваемости ребенка в будущем. При более позднем внедрении медиа для обучения эффект обратный. Можно предположить аналогичные следствия и для компьютерной игры, что согласуется с представлением о ведущей деятельности детей до 3-х лет и об отсутствии у них необходимых навыков работы с символическим материалом.

Среди возможных негативных последствий увлечения компьютерными играми как правило упоминают: развитие зависимости от игр; рост агрессии при игре в компьютерные игры с жестоким содержанием, реже — снижение академической успеваемости, повышение импульсивности, нарушения в коммуникативной сфере.

Зависимость от компьютерных игр ранее рассматривалась как частная форма или составная часть более «глобальных» форм зависимого поведения, таких как интернет-зависимость, компьютерная зависимость, реже — зависимость от азартных игр, что выражалось, в частности, в отсутствии стандартизованных методик, направленных на оценку именно игровой аддикции [40]. Опросники интернет-зависимости, в свою очередь, в большинстве своем построены вокруг общих черт, характеризующих все нехимические или поведенческие аддикции (зависимости, в основе которых отсутствует привыкание к некоторому химическому веществу, а аддиктивным агентом выступает некая форма поведения): сверхценности, изменения настроения, развития толерантности, возникновения симптомов отмены, внешних и внутренних конфликтов, наличия рецидивов поведения [31].

В то время как интернет-зависимость в настоящее время не входит в международные реестры психических заболеваний, компьютерная игровая зависимость в 2018 году вошла в 11 редакцию Международной классификации болезней (МКБ-11) Всемирной

организации здравоохранения (ВОЗ). Всего выделяется три диагностических критерия наличия компьютерной игровой зависимости (перевод с английского наш — Богачева Н.В.): сниженный контроль за игровым поведением (например, началом игры, ее регулярностью, интенсивностью, длительностью, способностью прервать игру, ситуацией, в которой осуществляется игра); рост приоритета игры по сравнению с другими жизненными интересами и ежедневными обязанностями вплоть до превосходства игровых задач над ними; продолжение или усиление игрового поведения несмотря на наступление негативных последствий [49]. О наличии заболевания можно говорить при сохранении этих особенностей поведения на протяжении 12 и более месяцев.

Еще до признания компьютерной игровой зависимости в качестве заболевания предпринимались попытки оценить ее распространение среди геймеров. Большинство авторов указывают на то, что среди детей и подростков около 8-9% не могут контролировать свое игровое поведение и демонстрируют другие признаки зависимости [17, 28]. В данный момент эти результаты нуждаются в уточнении с учетом рекомендаций ВОЗ, однако в целом можно говорить о том, что игровая зависимость широко распространена среди детей и подростков, однако число страдающих от нее людей в целом сопоставимо с другими формами аддиктивных расстройств.

Рассматривая причины компьютерной игровой зависимости, многие авторы указывают на специфические психологические механизмы удержания внимания игрока, используемые при их разработке, такие как эффект незаконченного действия (непрерывные цепочки заданий), случайное подкрепление (получение редких предметов в игре регулируется случайным образом), соревновательная мотивация [32, 45]. Эти факторы, наряду с переживанием «опыта потока» (подробнее см. [11]) часто рассматриваются в качестве основной мотивации компьютерной игры, однако нельзя говорить о том, что они непременно ведут к зависимости. Компьютерная игровая деятельность характеризуется широким спектром различных мотивов, среди которых эскапизм и достижение легкого успеха являются ведущей мотивацией для сравнительно небольшого числа игроков, однако именно они, согласно исследованиям, находятся в группе риска возникновения зависимости [51].

Значительный вклад в развитие актуальных представлений о компьютерной игровой зависимости вносят нейрофизиологические и нейропсихологические исследования. Группой В.Л. Малыгина описан возможный механизм формирования зависимости от компьютерных игр через взаимосвязь высокой психической истощаемости склонных к зависимому поведению подростков и свойства видеоигр временно повышать выработку дофамина [14, 15]. ФМРТ показывает структурные изменения в зонах мозга, отвечающих за выработку дофамина и принятие рискованных решений, которые у активных геймеров аналогичны таковым у патологических азартных игроков [37]. По своим личностным особенностям (высокой тревожности, импульсивности, высокой утомляемости и психоастении) зависимые геймеры отличаются как от не играющих в компьютерные игры испытуемых, так и от геймеров без признаков аддикции [15, 23]. Высокая коморбидность компьютерной игровой зависимости с другими аддикциями также свидетельствует в пользу того, что изначальная причина зависимого поведения лежит в самом человеке (его психологической и нейрофизиологической организации, социальных конфликтах), в то время как дальнейшее развитие зависимости уже может усугубляться характером поведения (в данном случае — спецификой игры) [14, 15].

Другой широко обсуждаемой в научном сообществе и средствах массовой информации проблематикой является связь жестоких компьютерных игр с проявлениями агрессии. Согласно действующей резолюции Американской психологической ассоциации (АРА), агрессивные компьютерные игры ведут к появлению агрессивных мыслей, чувств и агрессивного поведения у детей, подростков и взрослых. Доводы АРА базируются на работах исследовательской группы К. Андерсона, описывающих развитие у предпочитающих жестокие игры геймеров толерантного отношения к агрессии и жесткости, появление враждебных мыслей, поведения, снижение эмпатии и альтруизма [20, 21], а также рост импульсивности и снижение уровня саморегуляции, ухудшение академической успеваемости у школьников [29]. Связи игр и

агрессии оцениваются авторами как двусторонние — более агрессивные игроки предпочитают игры с элементами насилия, которые еще больше усиливают агрессивные тенденции и импульсивность. К сходным выводам в рамках иной методологии приходит и психиатр Г. Смолл, описывающий снижение активности зон мозга, ответственных за эмпатию у пользователей компьютеров в связи с информационной перегрузкой нервной системы [16]. Последнее, впрочем, было опровергнуто для взрослых испытуемых в ФМРТ исследовании — игра в агрессивные компьютерные игры не ведет к каким-либо изменениям на уровне активности зон, связанных с эмпатией [47].

Однако не все авторы разделяют точку зрения АРА. К. Фергюсон указывает на отсутствие значимых связей между играми и агрессией по итогам собственных исследований и метаанализов работ [26, 27]. Ш. Олсон и Л. Катнер обращают внимание на низкую экологическую валидность исследования группы К. Андерсона, недоучет факторов среды и социального окружения, а также психологических особенностей самих геймеров [41]. В рамках масштабного исследования авторы обратились напрямую к подросткам, играющим в компьютерные игры и их родителям. Было установлено, что подростки 12-14 лет хорошо понимают отличия игр и реальности и невозможность переноса игровых форм поведения в реальный мир, осознают последствия, к которым это может привести. Игра в жестокие компьютерные может способствовать фактически снижению агрессивного поведения в реальности за счет перенаправления импульсов в социально приемлемое русло [38].

Дискуссия о связи агрессии в реальности и компьютерной игре насчитывает более чем 25-ти летнюю историю. Учитывая данные различных исследований, можно предположить, что, во-первых, потенциальный вред агрессивных компьютерных игр в целом несколько преувеличен, однако, во-вторых, подобные предпочтения у детей, особенно младшего возраста, нуждаются в более пристальном внимании со стороны родителей и педагогов.

Еще одной проблемой, часто обсуждаемой в контексте компьютерного игрового поведения детей, является снижение социальных связей и контактов. Ранние исследования опровергают эти данные, по меньшей мере в отношении подростков старше 14 лет: напротив, совместная игра (а именно эта форма игры наиболее популярна в этом возрасте) в компьютерные игры позитивно сказывалась на социализации подростков, в том числе, имеющих психические нарушения [19]. Социальная функция компьютерных игр сохраняется в настоящее время, так, 55% геймеров в США утверждают, что компьютерные игры помогают им поддерживать связь со своими друзьями, а 46% видят в видеоиграх способ совместного времяпрепровождения с семьей [24]. Однако, если ранее совместная игра в компьютерные игры осуществлялась очно (на одном компьютере или приставке), сейчас основной формой разделенной с другим компьютерной игровой деятельности является онлайн игра посредством интернета. Совместная игра, таким образом, переносится в виртуальное пространство, характеризующееся собственной спецификой общения.

По сравнению с общением лицом к лицу, виртуальное общение является более бедным (в онлайн играх это либо голосовое общение, либо сокращенная, богатая сленгом быстрая переписка в т.н. «чатах»). Традиционно считается, что отсутствие в виртуальном общении возможности для передачи невербальной информации затрудняет выражение эмоций, однако исследования показывают, что виртуальное общение не является менее эмоционально насыщенным, чем общение в реальной жизни [12]. Опасения психологов, что преобладание виртуального общения может приводить к нарушению способности воспринимать эмоции, мимику, ухуждать коммуникативные навыки в целом, также, как правило, не подтверждаются эмпирически, за исключением исследований пользователей с интернет-зависимостью, демонстрирующих более низкий социальный и эмоциональный интеллект [12, 13]. В то же время, люди, уже имеющие выраженные проблемы в социализации, получают большие возможности для общения посредством компьютеров, так как такое общение более безопасно и контролируемо [2, 11, 12]. В своем повседневном опыте мы регулярно сталкиваемся с тем, что виртуальной коммуникации отводится все большая доля повседневного общения, однако нет оснований полагать, что при отсутствии трудностей в социализации дети и подростки будут предпочитать онлайн об-

щение обычному. Но при наличии таких проблем компьютерные игры могут стать как способом обогатить социальный опыт, так и фактором риска для игровой зависимости.

Рассмотрим теперь более подробно развивающие возможности компьютерных игр. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что геймеры превосходят не играющих в компьютерные игры людей по большинству показателей зрительного внимания. Они также менее подвержены миганию внимания, обладают большим объемом рабочей памяти, развитыми пространственными способностями. Компьютерные игроки быстрее, но также точно решают зрительные задачи на принятие решений в ситуации неопределенности и быстрее переключаются в ситуации многозадачности (мультизадачности), что свидетельствует об эффективности работы функций когнитивного контроля [6, 7, 22], однако эти данные получены преимущественно для взрослых испытуемых. Применительно к детям и подросткам данные более противоречивы. Так, широко распространено мнение о том, что компьютерные игры ведут к росту импульсивности и повышают риск синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей [16, 29]. Компьютерные игры по своей структуре в большей степени задействуют механизмы непроизвольного внимания, чем многие другие виды деятельности ребенка. Одни авторы видят в этом причину усугубления дефицита внимания (механизмы контроля, еще не развитые у детей в силу незрелости лобных долей мозга, не формируются без тренировки) [29], другие, напротив, предлагают использовать ресурс компьютерных игр по удержанию внимания как способ борьбы с СДВГ [33]. Отмечается, что школьники 7-8 лет, играющие в компьютерные игры около 1 часа в день менее гиперактивны по сравнению с неиграющими вовсе, однако дети, играющие более 3-х часов в день наиболее гиперактивны из выборок исследования, а также испытывают проблемы с академической успеваемостью [17]. Таким образом, для детей представляется важным наличие той или иной регуляции компьютерной игры для достижения развивающего эффекта и избегания возможных негативных последствий. Также, возможно, что именно нарушения функций контроля или их недоразвитие изначально приводит к более длительной регуляторной компьютерной игре, что также объясняет приведенные выше результаты.

Неоднозначная оценка дается и склонности игроков к мультизадачности: быстрое переключение между задачами требует развитого когнитивного контроля, гибкости и селективности внимания, рабочей памяти. Однако, многозадачность также связана с отвлекаемостью, снижением глубины переработки информации и уровня эмпатии [30, 42].

Многие ранние работы позитивно оценивали вклад игрового опыта в развитие стратегического, логического и творческого мышления [18, 19], ссылаясь на специфический характер игровой деятельности, требующей выявлять игровые правила, закономерности, выстраивать и реализовывать стратегии [48]. Современные исследователи, однако, также обращают внимание на то, что избыток информации, получаемый с помощью информационных технологий, снижает возможность ее осмысления и рефлексивность в целом [16, 30], что еще сильнее усугубляется многозадачностью [42]. Также, не все формы мышления, по всей видимости, одинаково задействуются в игре [30]. Так, у дошкольников 5-7 лет, играющих в компьютерные игры, быстрее развивается образное мышление, однако они почти не помогают развитию понятийно-логического мышления [3].

П. Гринфилд отмечает также снижение у пользователей информационных технологий воображения по причине использования готовых образов из фильмов и игр, не оставляющих простора для творчества [30]. В то же время, в исследовании подростков (средний возраст испытуемых составил 12 лет) было показано, что продолжительность игры в компьютерные игры коррелирует с рядом показателей креативности [34]. В исследовании рассматривались игры различных жанров, а также оценивалась степень увлеченности испытуемых другими медиа-технологиями (компьютерами, интернетом и мобильными телефонами), однако эти переменные, а также пол и раса испытуемых не влияли на уровень креативности геймеров. В уже упомянутом выше исследовании дошкольников [2] также была выявлена позитивная связь креативности (но не интеллекта) со степенью увлеченности компьютерными играми. Таким образом, компьютерные игры, по всей видимости, могут участвовать в развитии творческого

и образного мышления у детей и подростков, однако здесь также необходимо соблюдать временные рамки, учитывать игровой контент и невозможность заменить компьютерными играми все другие способы развивающей деятельности. Также необходимо отметить, что несмотря на растущую популярность «серьезных» игр, основная цель которых состоит в обучении, а не развлечении, оценки их эффективности остаются весьма противоречивыми. Примечательно, однако, что интерес к обучающим играм и внедрение их в различные сферы практической деятельности, сочетается с весьма противоречивыми оценками их эффективности [50]. Развивающий эффект «развлекательных» игр, напротив, в большей степени подтвержден эмпирическими данными, но в контексте их применения также необходимо в большей степени учитывать возможные риски для психического развития детей.

Задачей данного обзора было продемонстрировать многообразие исследований компьютерной игровой деятельности детей и подростков. Изучение психологических последствий компьютеризации всех сфер жизни, вне всякого сомнения, является важной отраслью психологических исследований. Необходимо, однако, понимать, что компьютерные игры обладают как серьезным развивающим потенциалом, так и могут служить угрозой психологическому благополучию ребенка в том случае, если их использование осуществляется бесконтрольно и как замена (а не дополнение) к другим видам деятельности.

Список литературы

1. Андреева О.С., Ершова И.А., Русяева И.А. Исследование связи интеллекта и креативности со степенью вовлеченности в компьютерные игры у детей дошкольного возраста // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. Т. 22, № 3(153). С. 120-127.
2. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. Одаренный ребенок за компьютером. М., 2003.
3. Батенова Ю.В. Компьютерная игра дошкольника и ее психодиагностический потенциал // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2011. № 29(246). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-igra-doshkolnika-i-ee-psihodiagnosticheskiy-potentsial> (дата обращения: 06.08.2018).
4. Белавина И.Г. Восприятие ребенком компьютера и компьютерных игр // Вопросы психологии. 1993. №3. С. 62-70.
5. Богачева Н.В., Войскунский А.Е. Когнитивные стили и импульсивность у геймеров с разным уровнем игровой активности и предпочитаемым типом игр // Психология. Журнал Высшей Школы экономики. 2015. Т. 12, № 1. С. 29-53.
6. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 120-130.
7. Богачева Н.В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2015. № 1. С. 94-103.
8. Богачева Н.В. Проблема установления причинно-следственных связей в киберпсихологии в контексте психологических особенностей игроков в компьютерные игры // Государство и граждане в электронной среде. 2017. № 1. С. 315-327 URL: <http://openbooks.ifmo.ru/ru/file/6586/6586.pdf> (дата обращения 30.08.2018).
9. Vesti.ru. Игровые предпочтения самых маленьких геймеров. Результаты исследования Института современных медиа (MOMRI) [Электронный ресурс] // MOMRIINSTITUTE Институт современных медиа, 2016 URL: <http://momri.org/vesti-net-igrovye-predpochteniya-samykh-ma> (дата обращения 31.08.2018).
10. Войскунский А.Е. От психологии компьютеризации к психологии интернета // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. № 2. С. 140-153.
11. Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
12. Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета. М.: Издательство ЛКИ, 2008.
13. Малыгин В.Л., Антоненко А.А., Вовченко Е.И., Искандирова А.Б. Особенности эмоционального и социального интеллекта среди Интернет-зависимых подростков. [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. № 5. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 05.08.2018).
14. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А. Нейропсихологический профиль подростков с интернет-зависимым поведением // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 130-137.
15. Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Хомерики Н.С., Антоненко А.А., Смирнова Е.А. Интернет-зависимое поведение: биологические, психологические и социальные факторы риска формирования у подростков // Профилактика зависимостей. 2015. № 4. С. 61-65.
16. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета. М.: КоЛибри, 2011.
17. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Видеоигры, академическая успеваемость и внимание: опыт и итоги зарубежных эмпирических исследований детей и подростков [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Т. 6, № 4. С. 21-28. doi:10.17759/jmfp.2017060402.
18. Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. Вып. 1. М.: Знание. 1988. С. 30-66.
19. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. 1999. Т. 20, №1. С. 86-102.
20. Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life // Journal of personality and social psychology. 2000. Vol. 78, № 4. P. 772-790.
21. Anderson C.A., Ithori N., Bushman B. J., Rothstein H.R., Shibuya A., Swing E. L., Sakamoto A., Saleem M. Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in eastern and western countries: a meta-analytic review // Psychological Bulletin. 2010. Vol. 136, № 2. P. 151-173.
22. Bavelier D, Green C.S., Han D.H., Renshaw, P.F., Merzenich M.M., Gentile D.A. Brains on video games // Nature Reviews Neuroscience. 2011. Vol. 12. P. 763-768.
23. Collins E., Freeman J., Chamorro-Premuzic T. Personality traits associated with problematic and non-problematic massively multiplayer online role playing game use // Personality and Individual Differences. 2012. № 52. P. 133-138.
24. Essential Facts about the Computer and Video Game Industry - 2018 [Электронный ресурс] // ESA, 2018 URL: http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2018/05/EF2018_FINAL.pdf (дата обращения 30.08.2018).
25. Feng J., Spence I., Pratt J. Playing an action video game reduces gender difference in spatial cognition // Psychological science. 2007. Vol. 18, № 10. P. 850-855.
26. Ferguson C.J., Kilburn J. The public health risks of media violence: A meta-analytic review // Journal of Pediatrics. 2009. Vol. 154. № 5. P. 759-763. URL: <http://christopherjferguson.com/MVJPED.pdf> (дата обращения: 05.08.2018).
27. Ferguson C.J., Rueda S., Cruz A., Ferguson D., Fritz S., Smith S. Violent video games and aggression: Causal relationship or byproduct of family violence and intrinsic violence motivation? // Criminal Justice and Behavior. 2008. № 35. P. 311-332. URL: www.christopherjferguson.com/CJBGames.pdf (дата обращения: 05.08.2018).
28. Gentile D. Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: a national study // Psychological Science. 2009. Vol. 20, № 5. P. 594-602.
29. Gentile D.A. Swing E.L., Choon G.L., Khoo A. Video game playing, attention problems, and impulsiveness: evidence of bidirectional causality // Psychology of Popular Media Culture. 2012. № 1. P. 62-70.
30. Greenfield P.M. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned // Science. 2009. Vol. 323. P. 69-714.
31. Griffiths M.D. Nicotine, tobacco and addiction // Nature. 1996. № 384(6604). P. 18.
32. Griffiths M. Online computer gaming: Advice for parents and teachers // Education and Health. 2009. Vol. 27, № 1. P. 3-6.
33. Grillo J. ADHD and Video Games: Is There a Link? [Электронный ресурс] / WebMD, 2015. URL: <http://www.webmd.com/add-adhd/childhood-adhd/features/adhd-and-video-games-is-there-a-link> (дата обращения 05.08.2018).
34. Jackson L.A., Witt E.A., Games A.I., Fitzgerald H.E., von Eye

- A., Zhao Y. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project // Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28. № 2. P. 370—376. doi:10.1016/j.chb.2011.10.006.
35. Kirkorian H.L., Wartella E.A., Anderson D.R. Media and young children's learning // The Future of children. 2008. Vol. 18, № 1. P. 39-61.
 36. Kuhlman J.S., Beitel P.A. Videogame Experience: A Possible Explanation for Differences in Anticipation of Coincidence // Perceptual and Motor Skills. 1991. Vol. 72, № 2. P. 483-488.
 37. Kühn S., Romanowski A., Schilling C., Lorenz R., Mörsen C., Seifert N., Banaschewski T., Barbot A., Barker G.J., Büchel C., Conrod P.J., Dalley J.W., Flor H., Garavan H., Ittermann B., Mann K., Martinot J.-L., Paus T., Rietschel M., Smolka M.N., Ströhle A., Walaszek B., Schumann G., Heinz A., Gallinat J. The neural basis of video gaming [Электронный ресурс] // Translational Psychiatry. 2011. Vol. 1. URL: <http://www.nature.com/tp/journal/v1/n11/full/tp201153a.html> (дата обращения: 25.05.2017)
 38. Kutner L., Olson C.K. Grand theft childhood: The surprising truth about violent video games and what parents can do. New York: Simon & Schuster, 2008.
 39. Mail.ru Group. Профиль российского геймера – 2015 // Mail.ru, 2015 [Электронный ресурс]. URL: https://gamestats.mail.ru/article/profil_rossijskogo_geymera (дата обращения 30.08.2018).
 40. Metcalf O., Pammer K. Impulsivity and related neuropsychological features in regular and addictive first person shooter gaming // Cyberpsychology, behavior and social networking. 2014. Vol. 17, № 3. P. 147-152.
 41. Olson C.K., Kutner L. Viewpoints and flashpoints in the study of video game violence and aggression // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 12, № 1. С. 13-28. URL: <https://psy-journal.hse.ru/en/2015-12-1/148009837.html> (дата обращения: 05.08.2018).
 42. Ophir E., Nass C., Wagner A.D. Cognitive control in media multitaskers // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. 2009. Vol. 109, № 37. P. 15583-15587. URL: <http://www.pnas.org/content/106/37/15583.full> (дата обращения 25.05.2017).
 43. Reisinger D. 91 Percent of Kids are Gamers, Research Says. [Электронный ресурс] // CNET Home, 2011. URL: <https://www.cnet.com/news/91-percent-of-kids-are-gamers-research-says> (дата обращения 30.08.2018).
 44. Resolution on Violent Video Games [Электронный ресурс] // American Psychological Association. URL: <http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx> (дата обращения 30.08.2018).
 45. Sellers M. Designing the experience of interactive play // Playing video games. Motives, Responses and Consequences / P.Vorderer, J.Bryant (eds.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2006. P. 9-22.
 46. Subrahmanyam K., Greenfield P.M. Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys // Journal of Applied Developmental Psychology. 1994. Vol. 15, № 1. P. 13-32.
 47. Szyzyc G.R., Mohammadi B., Münte T.F., Wildt B.T. Lack of evidence that neural empathic responses are blunted in excessive users of violent video games: an fMRI study [Электронный ресурс] // Frontiers in Psychology. 2017. Vol. 8. URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2017.00174/full> (дата обращения 25.05.2017).
 48. Turkle Sh. The Second Self: Computers and the Human Spirit. New-York: Simon and Schuster, 1984.
 49. World Health Organization. International Classification of Diseases 11th Revision [Сайт] URL: <https://icd.who.int/> (дата обращения 05.08.2018).
 50. Wouters P., van Nimwegen C., van Oostendorp H., van der Spek E.D. A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games // Journal of Educational Psychology. 2013. Vol. 105, № 2. P. 249-265.
 51. Yee N. Motivations of Play in Online Games // CyberPsychology and Behavior. 2006. Vol. 9. P. 772-775.

Богачева Наталия Вадимовна — кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и медицинской психологии Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), e-mail: bogacheva.natalya@gmail.com

С.И. Мусиенко, Д.В. Кравченко, Т.А. Головачева

К ЗАДАЧАМ ЗАВТРАШНЕГО ДНЯ ГОТОВИМСЯ СЕЙЧАС

Одна из важных задач современного образования — создание интерактивной среды для непрерывной подготовки будущих инженерных кадров, начиная с детского сада до поступления в профильный вуз. Свой вариант практического решения этой невероятно сложной задачи представили авторы статьи. Использование в работе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии» и комплекта конструкторов «Академия Наураши» позволяет показать детям (многие из которых еще не умеют читать и писать), что такое температура, магнитное поле, кислотность, сердечный пульс, научить решать логические головоломки, познакомиться их с азами физики, химии, программирования, пробудить интерес к исследовательской деятельности, превратить обучение в увлекательный процесс.

Ключевые слова: цифровая лаборатория, дети дошкольного и младшего школьного возраста, экспериментирование, инженерные профессии, логические головоломки, окружающий мир, образовательная робототехника, раннее профориентирование.

*Существовала некогда пословица,
Что дети не живут, а жизнь готовятся.
Но вряд ли в жизни пригодится тот,
Кто, жизнь готовясь, в детстве не живет.*
С.Я. Маршак

сделать так, чтобы дети оставались детьми, проживали свою жизнь ярко, интересно, содержательно и при этом все же готовились к «настоящей» взрослой жизни?». Как же сохранить самоценность дошкольного детства и вырастить современного успешного гражданина XXI века?

Чтобы разобраться в этом, мы побеседовали с воспитанниками нескольких детских садов и узнали, чем они хотят заниматься в настоящее время и в будущем, а еще постарались разобраться с основными

Педагогам-дошкольникам постоянно приходится искать ответ на очень сложный и очень важный вопрос: «Как

вызовами стремительно изменяющегося динамичного XXI века.

Познакомим читателей лишь с некоторыми результатами этой работы. Мы убедились, что детям дошкольного возраста по-прежнему очень нравится рисовать, бегать и прыгать, играть в футбол, беседовать со взрослыми, слушать, когда им читают о динозаврах и разных планетах, экспериментировать и, конечно, играть. При этом многие дошкольники выразили желание, чтобы «игрушек в группе детского сада было много, как в «Детском мире», а сама группа была «вот как отсюда, так до туда (до здания на противоположной стороне улицы, которое видно в окне)». Старшие дошкольники еще много говорили об играх-квестах, роботах, о компьютерах и о тех игрушках, которые придумают сами, когда вырастут¹. Кроме того, педагоги, поддержавшие нашу беседу, выразили пожелание иметь в своем распоряжении побольше современных игр, основанных на цифровых технологиях, отвечающих интересам и возрастным особенностям дошкольников. Все предсказуемо и понятно.

Подтвердилась и наша гипотеза о том, что с выбором профессии современным детям определиться значительно труднее, чем их сверстникам, жившим в XX веке. Если несколько десятилетий назад ребята хотели стать учителями, продавцами, водителями, космонавтами, врачами и уверенно перечисляли предполагаемые профессиональные действия и внешние атрибуты людей этой специальности, то сейчас большинство дошкольников еще «не определились с выбором» и говорят о предстоящей работе довольно туманно: «буду работать на компьютере», «...как папа — менеджером, директором»... Справедливости ради отметим, что в детских садах практически не стало экскурсий на производство, где дети могли познакомиться с самыми разными профессиями (и предприятия закрылись, и требования безопасности не позволяют осуществлять выезд детей за территории образовательных организаций), часть профессий просто исчезла... А в рассказах педагогов, да и родителей, в информации по телевидению о различных специальностях все чаще говорят об «умных машинах», «инновационных технологиях» и мощных компьютерах. Мало удивляют видеоматериалы о роботах, выполняющих домашнюю работу. Роботы водят машины, отвечают на телефонные звонки, ассистируют на операциях, заменяют операторов в банках.

Говоря о будущем, экономисты, ученые, политики отмечают, что успешность в профессиональной деятельности во многом будет зависеть от умения человека непрерывно получать образование. Ведь ему, самое вероятное, в течение трудовой деятельности неоднократно придется менять даже не место работы, а специальность.

По прогнозам уже к 2040 году совсем исчезнут многие из существующих в настоящее время профессий: водитель, аналитик, бухгалтер, кассир, юрист, риелтор, секретарь, лектор, журналист. Отсюда следует вывод: необходимо повышать мотивацию детей к выбору инженерных профессий, ведь совсем скоро именно они станут самыми востребованными (рис.1).

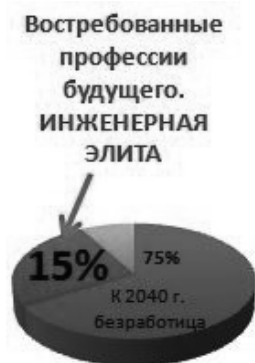


Рисунок 1.

Источник: Московская школа управления «Сколково» (<http://www.skolkovo.ru>) и Агентство стратегических инициатив (АСИ)

Предлагаем два, вовсе не исключающих, а, скорее, дополняющих друг друга, варианта подготовки современных дошкольников и младших школьников к профессиям будущего. Основная цель такой работы — создание интерактивной среды для непрерывной подготовки будущих инженерных кадров, начиная

с детского сада до поступления в профильный вуз.

I. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников «Наураша в стране Наурандии»².

Учитывая стремительные изменения окружающей предметной среды ребенка, которая становится все более насыщенной разного рода электронными приборами, в 2014 году в компании ООО «Научные развлечения» создали специальную детскую цифровую лабораторию. Сейчас она успешно используется не только в Москве, но и в образовательных учреждениях Чукотки, Якутии, Самары, Томска, Екатеринбурга и других больших и малых населенных пунктах России, в планах — расширение географии за счет сотрудничества с Японией, Францией, Германией и Англией (рис. 2, 3).



Рисунок 2.



Рисунок 3.

Цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии» состоит из 8 мини-лабораторий, каждая из которых посвящена знакомству детей с отдельной естественно-научной темой:

- температура;
- свет;
- звук;
- сила;
- электричество;
- кислотность;
- пульс;
- магнитное поле.

Изучение предложенных тем можно проводить в любом порядке, учитывая особенности основной общеобразовательной программы детского сада или основной программы начального общего образования, используемой в конкретной начальной школе, склонности, интересы и уровень подготовки детей каждой группы или класса. Но все же лучше начинать с наиболее знакомых детям физических величин: температура, свет, звук и т.д.

В комплектацию каждой из 8 лабораторий входят датчики в виде «Божьей коровки», измеряющие соответствующую физическую величину, набор вспомогательных предметов для измерений, сопутствующая компьютерная программа, брошюра с методическими рекомендациями по проведению занятий и объяснением настроек компьютерных сцен [3].

Умный и любознательный мультипликационный герой — мальчик Наураша — проводит ряд научных опытов и делится зна-

ниями по заданным темам со сверстниками — детьми 5–12 лет. Дети, в свою очередь, активно участвуют в экспериментировании и с увлечением выполняют задания Наураши, воспринимая его как интересного игрового партнера, который не только рассказывает о различных явлениях, но и реагирует на их действия, давая остроумные комментарии, советует, как лучше провести тот или иной опыт.

Мы присутствовали на открытом уроке в московской школе №2030, на котором второклассники проходили тему «Электричество».

Ученики познакомились с термином «проводник» и опытным путем узнали, какой фрукт — грушу или лимон — лучше использовать для создания батарейки. Крутили динамо-машину, чтобы сгенерировать электрический ток (получилось 4 В!). Исследовали, есть ли напряжение в разряженных батарейках.

Самое главное, что ребята самостоятельно проводили все измерения с датчиком «Божья коровка», ведь интерактивный герой программы — Наураша — во всем им помогал, давал дельные советы (рис 4, 5).



Рисунок 4.



Рисунок 5.

В этой удивительной цифровой лаборатории виртуальная реальность позволяет исследовать реальность настоящую. Занятия открывают ребенку физическую суть окружающих явлений, расширяют кругозор, учат вникать глубже в смысл происходящего, самостоятельно искать ответы на вновь возникающие вопросы, позволяют обеспечить «ранний умственный подъем». А по мнению психологов «дети с ранним умственным подъемом на протяжении всей жизни обгоняют сверстников в развитии и демонстрируют более значимые успехи и в профессии, и в социальных достижениях» [1].

Лаборатория крайне проста в эксплуатации, и даже дошкольники буквально с первого знакомства с ней способны самостоятельно подключить реальный датчик к компьютеру, войти в виртуальную лабораторию, провести любой опыт, который им предлагает Наураша.

Один из несомненных плюсов лаборатории в том, что результат любого опыта отражается в двух измерениях — в числовом выражении и в реакции на него одного или нескольких объектов на экране. Например, при изучении темы «Температура», детям дошкольного возраста трудно понять изолированные числа и цифры, обозначающие температуру в комнате, а реакцию условно живого существа на ту же температуру понять проще. Так, наблю-

дая за поведением рыбки, живущей у Наураши в аквариуме, при температуре + 40 или – 1 градус, ребенок учится воспринимать «числовое» выражение того или иного явления в тесной связке с реальной реакцией на него.

Работая в лаборатории, дети не только принимают участие в увлекательных экспериментах, которые развлекут и увлекут их зрелищностью, но и совершают эвристические открытия, учатся ставить перед собой цели и добиваться результатов, правильно реагировать на неудачи, совершенствуют навыки общения со сверстниками и взрослыми.

Совместные игры-занятия в цифровой лаборатории интересны и детям, и взрослым. Их содержание постоянно дополняется, изменяется — над этим работает целый коллектив ученых, педагогов-практиков, программистов. Так в новом варианте программы, в виде бонусов за правильно выполненные задания ребята получают виртуальные карточки с научной информацией, озвучивает которую известный ученый, путешественник, телеведущий Николай Николаевич Дроздов.

II. Комплект уникальных конструкторов «Академия Наураши»

Комплект состоит из набора ярких разноцветных кубиков размером 4x4x4 см и рабочих тетрадей для каждого ребенка с заданиями на развитие логики (кроме того, в него входят подробные методические пособия для преподавателей, иллюстрированные ответы на логические задачи и дополнительные задания для детей на отдельных листах). Аналогичные кубики меньшего размера (2x2x2см) составляют основу набора для конструирования роботов и изучения азов программирования детьми более старшего возраста.

Кубики являются универсальной основой наборов. Оригинальная запатентованная конструкция позволяет соединять их буквально во всех направлениях вплоть до соединения вдоль главной диагонали кубов, что значительно расширяет возможности по конструированию самых разнообразных объектов, начиная от традиционных дорожек и домиков, животных и машин, которые смогут смастерить даже полуторогодовалые дети, заканчивая фигурками современных роботов. Разработчикам удалось свести элементную базу конструкторов до нескольких наименований, что позволяет решить вопрос взаимозаменяемости утраченных деталей (рис.6).

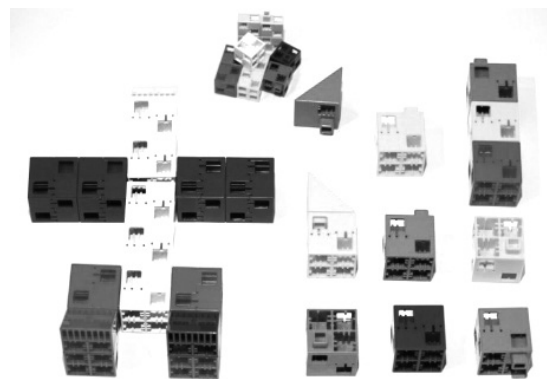


Рисунок 6.

С использованием этих наборов специально для детей, которые еще не умеют читать, была разработана инновационная система по обучению детей 3–7 лет программированию (рис.7, 8).

Программа дошкольного образования состоит из трех взаимосвязанных частей:

1. **Логические головоломки.** Занятия, которые основаны на работе с головоломками и играми с использованием кубиков.
2. **Занимательные роботы.** Занятия по конструированию роботов в формате специальных «миссий» или заданий, в которых нужно достичь каких-то практических целей, применяя смекалку, используя метод проб и ошибок.
3. **Основы программирования.** Занятия по знакомству с основами программирования, в которых дети добиваются решения пусть маленьких, но практических понятных задач.

Остановимся немного подробнее на каждой из составных частей методики преподавания программирования для самых маленьких.

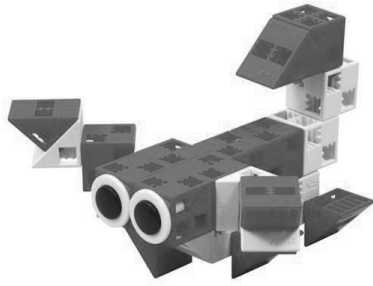


Рисунок 7.

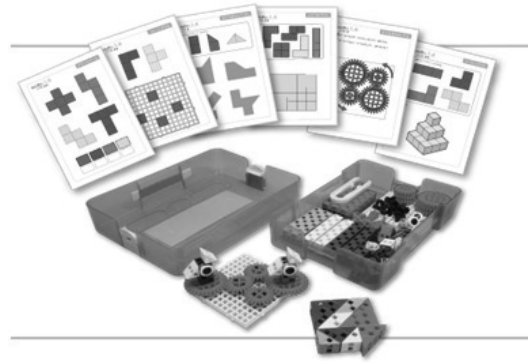


Рисунок 9.

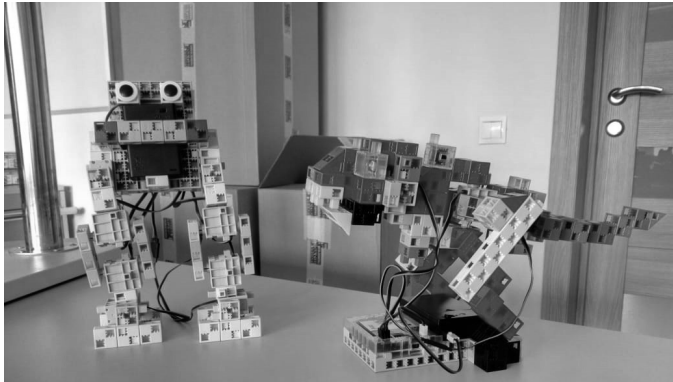


Рисунок 8.



Рисунок 10.

Логические головоломки

Разгадывание головоломок является одним из самых интересных и увлекательных занятий для человека. Первые игры на логику и сообразительность были придуманы еще до нашей эры. Изобретение хитроумных задач, развивающих разум и мышление, относится ко временам Пифагора и Архимеда.

Логические головоломки — это увлекательные «головоломные» игры и задания, выполняя которые, дети учатся концентрировать внимание и искать решение, опираясь не на имеющиеся знания, а на свою сообразительность.

Для детей в возрасте от 3 лет авторами подготовлен курс логики, благодаря которому уже в таком юном возрасте у ребенка развивается мелкая моторика, трехмерное пространственное воображение, память, формируется причинно-следственное логическое мышление. В описываемой методике наглядно представлены головоломки 12 уровней сложности по 4 задания в каждом, выполнить которые можно, используя специальные кубики размером 4x4x4 см. Тематика логических задач очень разнообразна: равновесие, поворотные механизмы, плоские пазлы, цветное судуку, игры с проекциями и т.д. Есть задания, с которыми с трудом справляются неподготовленные взрослые.

**Работай руками,
думай головой**



**Используй
изображения**

На первых страницах рабочей тетради очень подробно объясняется, как играть. Так как большинство детей не умеют читать, то основной акцент сделан на красочные картинки — они пошагово демонстрируют последовательность выполнения всех предполагаемых действий.

Сопроводительный текст, рассчитанный на то, что его прочтет взрослый, очень краток, а на страницах с заданиями вообще отсутствует. Уровень сложности каждого задания обозначается звездочками (чем больше звездочек, тем сложнее задание). На первый взгляд, несложные правила и простые задания, но выполнять их с кубиками в руках ох как не просто. Предлагаем вам в этом убедиться.

Занимательные роботы

На втором этапе обучения из аналогичных кубиков, только



Рисунок 11.

меньшего размера (2x2x2см), дети 6 лет и старше конструируют простейших роботов методом проб и ошибок.

Собирая фигурки из «кирпичиков», они узнают об основных составных частях роботов: моторы, рычаги, шестеренки... Чтобы научиться разбираться во всех этих механизмах и принципах их устройства, ребятам необходимо самостоятельно смастерить множество разнообразных роботов. На первых шагах важно научиться работать, строго следуя инструкциям, комбинировать блоки, моторы, шестеренки в строго определенной последовательности и порядке. Это способствует развитию умения фокусировать внимание на схемах, «читать» их. После того, как робот построен, дети должны заставить его двигаться, чтобы воочию увидеть результаты своих трудов.

**Собираем
роботов и
заставляем их
двигаться**



**Знание
механизмов и
принципов**

Наблюдая и изучая движения робота, дети изучают механизмы, которые были использованы в его конструкции, принципы их действия и взаимодействия. Эта работа способствует разви-

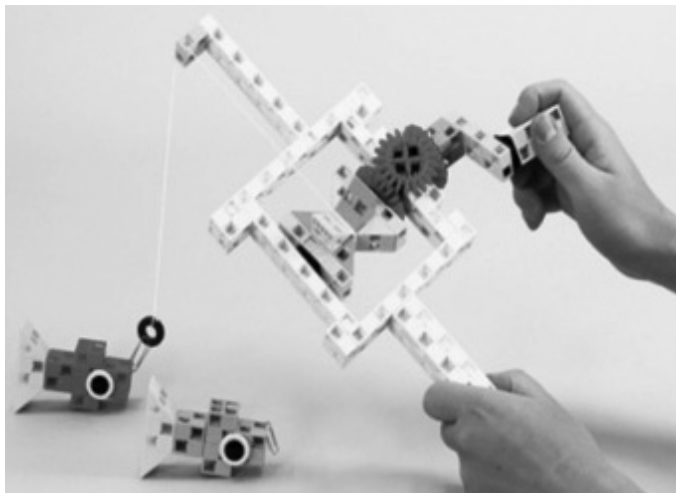


Рисунок 12.

тию креативности, нестандартного мышления, умению выразить себя через модификацию дизайна исходного варианта робота.

Основы программирования

Третий этап работы посвящен знакомству с основами программирования.

Начальный уровень программирования — это складывание программ из пиктограмм. Для освоения этого уровня практически не требуется умения читать и твердо знать цифры. Интерфейс программы интуитивно понятен даже детям дошкольного или младшего школьного возраста. Метод проб и ошибок позволяет развивать логическое мышление и умение строить алгоритмы, пусть и достаточно простые.

На этом этапе дети изучают программирование в рамках интересного и значимого для них задания, например, заставляют робота двигаться, затем модифицируют его движения. Кроме того, занимаются программированием моторов, светодиодов, зуммеров, инфракрасных датчиков.

**Базовые знания по
программированию**



**Упражнения в
рамках
миссии**

Программирование в пиктограммах — это система, в которой могут писать программы даже те дети, которые никогда раньше не прикасались компьютеру. Они узнают, что такое последовательное программирование, условия, циклы и другие базовые структуры программирования.

Полученные базовые знания дети используют для выполнения упражнений в рамках так называемой «миссии». Миссия — это интересное задание, состоящее из отдельных шагов. Такие задания помогают развитию логического мышления через обдумывание последовательности команд, которые должен выполнить робот. Модифицируя и отлаживая программу, дети также приобретают знания в области решения задач.

Как показывает наша, пусть еще совсем небольшая практика, кроме положительной динамики в развитии детей, предложенные занятия настолько увлекают дошкольников и младших школьников, что даже народная мудрость «Делу время, а потехе час» перестает действовать, ведь увлекательная игра и «важное дело» по изготовлению и программированию робота, решение логической задачи становятся неразрывны. Дети увлечены, заинтересованы, счастливы.

Вместо заключения. В своей книге «Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия» Мартин Селигман перечислил пять универсальных элементов счастливой жизни (PERMA):

- Positive emotion (положительные эмоции).
- Engagement (включенность).
- Relationships (отношения).
- Meaning (наличие смысла и цели).
- Achievements (достижения) [2].

Включая в свою работу занятия в цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии» и используя конструкторы «Академия Наураши», педагоги не только создают современную мобильную среду, организуют интересные развивающие занятия, повышают мотивацию к выбору будущей инженерной профессии, но и помогают детям стать счастливыми людьми.

Список литературы

1. Решетников М.М. Еще раз о талантах и гениях // Профессиональное интернет-издание «Психологическая газета» от 7 сентября 2015 года. <https://psy.su/feed/4926/>
2. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / Мартин Селигман; пер. с англ. Е. Межевич, С. Филина. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 440 с.
3. Шутяева Е.А. Наураша в стране Наурандии. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников. Методическое пособие для педагогов. — М.: Ювента, 2016. — 75 с.

Мусяенко Светлана Игоревна — методист ЧУОО «Татьянинская школа», г. Москва,
e-mail: bel-push@yandex.ru

Кравченко Лидия Владимировна — педагог дополнительного образования ЧУ ДО «Детский сад «Замок Детства», поселок совхоза им. Ленина, Московская область,
e-mail: Lidavetta@rambler.ru

Головачева Татьяна Александровна — управляющий проектами ООО «Научные развлечения», г. Москва,
e-mail: tg@naumag.ru

1. Благодарим педагогов ГБОУ № 1598, г. Москва, ЧУОО «Татьянинская школа» и «Морозко» за помощь в организации и проведении этой работы.
2. Цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии», разработанная в компании ООО «Научные развлечения», является первым продуктом в линейке новой серии обучающих товаров для дошкольников и младших школьников и полностью соответствует государственному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (ФГОС НОО).

В.А. Шиманская, Е.М. Марич

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ЧЕРЕЗ ИГРЫ И РАЗВИВАЮЩУЮ СРЕДУ

Статья посвящена описанию роли и влияния развития эмоционального интеллекта у детей-дошкольников посредством организации развивающей среды и ее основных компонентов — игрушек.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, развивающая среда.

Проблематика приобщения дошкольника к социальному миру всегда занимает одну из ведущих ролей в процессе формирования личности ребенка. Социализация дошкольника предполагает развитие умения адекватно ориентироваться в доступном ему социальном окружении, умения осознавать самоценность собственной личности и личности других людей, выражать чувства и отношения к миру в соответствии с культурными традициями общества (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Е.Е. Кравцова и др.).

Почему сегодня приходится такое значение развитию эмоционального интеллекта и коэффициенту развития эмоционального интеллекта (EQ)? Потому что это единственная сфера нашего существования, которая полностью погружает нас в окружающий мир, придает ему смысл и ценность. В отличие от интеллекта, который все больше дублируется компьютерными технологиями, эмоции — это человеческая, живая и чистая энергия, технически неповторимая, но часто сложная для понимания. Несмотря на то, что эмоциональный интеллект часто рассматривается обособленно, он все же существует в тесной связке с интеллектуальными способностями. Однако сегодня уже точно известно, что именно EQ является определяющим в достижении успеха, помогая человеку использовать не только свои знания, но и энергию на пути к своим целям.

Эмоциональный интеллект — это способность понимать свои и чужие эмоции, умение прогнозировать реакции, идти к своей цели и не сдаваться. Это умение управлять своим эмоциональным состоянием и понимать эмоции, мотивы и реакции окружающих, делать эмоции ресурсом для достижения цели.

В дошкольном возрасте свойственные детям чувствительность и неопытность часто приводят к сильным эмоциональным всплескам, хаотичным потокам чувств разной полярности. Неспособность обуздать эти потоки создает сильнейший стресс, и, как следствие, могут возникать и физиологические нарушения — страдает сон, появляются сложности в питании, неуспеваемость в развитии, агрессия, апатия. Таким образом, в развитии дошкольников эмоциональный интеллект играет одну из ключевых ролей.

При этом ребенок, для которого в дошкольном периоде создаются условия, предпосылки для формирования компетенции понимания и управления своими эмоциями, в будущем способен придавать своим чувствам верный смысл и давать в ответ адекватную реакцию в поведении. Даже непродолжительная работа над развитием EQ может дать существенные положительные результаты. Родители отмечают, что со снижением стресса у ребенка улучшаются сон, питание, наблюдается формирование позитивной позиции во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Таким образом, развивая эмоциональный интеллект ребенка, мы вкладываем в него неограниченный ресурс для счастья и успеха, мы передаем ему навык жизни в гармонии с собой и окружающим миром.

Гармоничная среда как средство развития сенсорики и EQ

Формирование у детей позитивного образа окружающего мира и отношения к себе зависит от совместных усилий педагогов и родителей, в том числе и от созданных ими условий для социального развития. Иными словами, *при создании развивающей предметно-пространственной среды (далее — РППС) и наполнении ее соответствующими элементами* ребенок сможет не только приобрести качественные системные знания, но и развиваться психически, формировать положительное отношение к окружающему миру в целом, учиться общаться со взрослыми и сверстниками, сопереживать, регулировать свое поведение и др., т.е. расти личностно (Р.К. Аралбаева, Н.А. Вершинина, Е.Н. Герасимова, Р.Н. Дзарасов, М.В. Крулехт, Л.Я. Мусатова, М.Н. Силаева, О.Н. Сомкова, М.М. Стрекаловская и др.). Таким образом, создание специальных условий, связанных с организацией образовательного процесса в дошкольной образовательной организации по формированию представлений у дошкольников о различных способах коммуникации детей и взрослых, будет способствовать возникновению у детей нового типа поведения, отвечающего общественным запросам.

Определяя наполняемость развивающей предметно-пространственной среды, следует помнить о концептуальной целостности образовательного процесса с учетом задач, поставленных

при формировании благоприятной среды по развитию социально-эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Также взрослым участникам образовательного процесса следует соблюдать принцип стабильности и динамичности окружающих ребенка предметов в сбалансированном сочетании традиционных (привычных) и инновационных (неординарных) элементов, что позволит сделать образовательный процесс более интересным, формы работы с детьми — более вариативными, повысить результативность дошкольного образования и способствовать формированию у детей новых компетенций, отвечающих современным требованиям.

В то же время следует помнить о том, что пособия, игры и игрушки, предлагаемые детям, не должны быть архаичными, их назначение должно нести информацию о современном мире и стимулировать поисково-исследовательскую детскую деятельность.

Роль сюжетно-ролевых игр в развитии ребенка

Сюжетно-ролевые игры играют основную роль в деятельности ребенка старшего дошкольного возраста, способствуя его адаптации к внешнему социуму. Примеряя на себя различные роли, профессии, сюжеты, ребенок заранее проигрывает жизненные ситуации, определяя свое отношение к ним, свою позицию. При этом обогащается его эмоциональный мир, появляются новые значения и смыслы. Игра, в которой ребенок представляет ту или иную социальную роль, является важнейшей предпосылкой, проекцией его личностных качеств. Л.С. Выготский отмечал, что в игре проявляются все внутренние психологические процессы ребенка. Просто наблюдая за воплощением ролей, можно спрогнозировать развитие различных личностных качеств: инициативность, самостоятельность, смелость, властность, агрессивность, уравновешенность и т.д. При этом сюжетно-ролевая игра не только отражает психологию ребенка, но и способствует формированию личности, подводит к осознанию ценности собственной индивидуальности и индивидуальности окружающих людей, исходя из их социального, духовного и культурного положения (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн, Е.Е. Кравцова и др.).

Например, прекрасно отражен эффект сюжетно-ролевой игры в рекламе куклы Барби, где девочка перевоплощается в своем воображении в учителя, тренера, бизнес-леди. Каждая социальная роль погружает девочку в фантазийный мир, в котором она создает ситуации, реагирует на них, общается, решает проблемы, испытывает эмоции, придает им смыслы и даже внешне проявляет каждую новую социальную роль в осанке, движении, в полной мере реализуя связь «эмоции — смысл — движение». Таким образом, сюжетно-ролевые игры не только решают задачу социализации ребенка, но и в глубоком смысле помогают развивать эмоциональный интеллект через опыт переживания новых ролей, чувств, смыслов, реакций.

Игрушки для развития EQ

В настоящее время развитию эмоционального интеллекта уделяют внимание не только детские психологи, но и производители игрушек и развивающих игр. Рассмотрим наиболее примечательные из них.

- Kimochis («кимочис» в пер. с японского — «чувства») — игра, разработанная для осознания ребенком собственных эмоций. Игра содержит основных героев и подушки-вкладыши с изображением эмоций. Ребенок, отождествляя себя с одним из семи персонажей, может показать свои чувства, вложив в карман игрушки соответствующий вкладыш (рис. 1, 2).
- «Моя Зая» — игрушка-перевертыш, которая отражает 4 эмоции на каждой из сторон. Так, существует 10 вариаций игрушек, которые направлены на изучение различных сфер (континенты, время суток, времена года, фрукты, животные, сказки, профессии и т.п.) через эмоции и чувства (рисунок 3).
- «Шуша» — детский конструктор для создания эмоций. «Шуша» представляет собой деревянную основу в форме овала лица и множество съемных составляющих — глаза, брови, губы, нос, каждая из которых имеет несколько вариаций выражения эмоций (рисунок 4).
- «Компас Эмоций» — настольная игра, разработанная создателями методики развития эмоционального интеллекта детей «Академия Монсиков». Игра включает в себя поле и 9 карто-

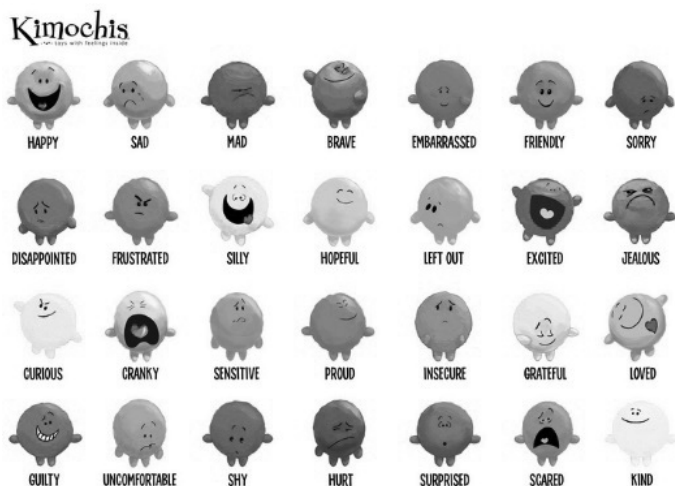


Рисунок 1. Kimochis



Рисунок 2. Kimochis.



ФРУКТЫ
Зая в костюмчиках Яблока, Сливы, Груши, Вишни

Рисунок 3. Игрушка-перевертыш «Моя Зая».

чек с эмоциями. Суть игры заключается в том, чтобы участники угадывали эмоции, связанные с произнесенными словами-ассоциациями (рисунок 5).

- «РожикOff/On» — отличная игра, направленная на изучение эмоций, изображенных на 12 карточках. Суть игры в том, чтобы понять по мимике участника, карточка с какой эмоцией у него на руках (рисунок 6).

Игра и игрушки являются самым органичным для дошкольника способом развития и усвоения новой информации. Тем не менее один из связующих «каналов», через который ребенок впускает в себя внешний мир и учится понимать его, — это эмоции.

- Практикумы EQ — разработанные под руководством Виктории Шиманской. Педагоги по всей России бесплатно используют на своих занятиях удобные одностраничники, позволяющие легко и на практике дать важные инструменты понимания и управления своими эмоциями (рисунок 7, 8). Именно эмоции могут делать простые вещи яркими и инте-



Рисунок 4. Детский конструктор для создания эмоций «Шуша»



Рисунок 5. Настольная игра «Компас Эмоций»



Рисунок 6. Игра «Рожик Off/On»

ресными, ведь в детской фантазии даже обычная ложка может стать героем невероятной истории, которая сложилась ситуативно, «здесь и сейчас», во время обеда или ужина. Развивая эмоциональный интеллект, обогащая внутренний мир чувств и ощущений, мы передаем ребенку навык, который может самые обычные вещи сделать ресурсом для фантазии, развития и становления других личностных компетенций.

Та игровая среда, которую мы создаем для ребенка, является его «маленькой Вселенной». Именно она в полной мере задействует его сенсорные возможности комплексной системы взаимодействия с внешним миром. Полнота звуков, форм, цветов, ощущений захватывает в поток неизведанного и неопознанного мира. Сенсорика открывает для него этот мир, даже если он сконцентрирован в одной только детской комнате. Пушистый маленький котенок или пластмассовая ракета побуждают работать детские органы чувств, прорабатывая новую информацию, заставляя мозг анализировать каждое движение, форму, цвет, текстуру, развивая

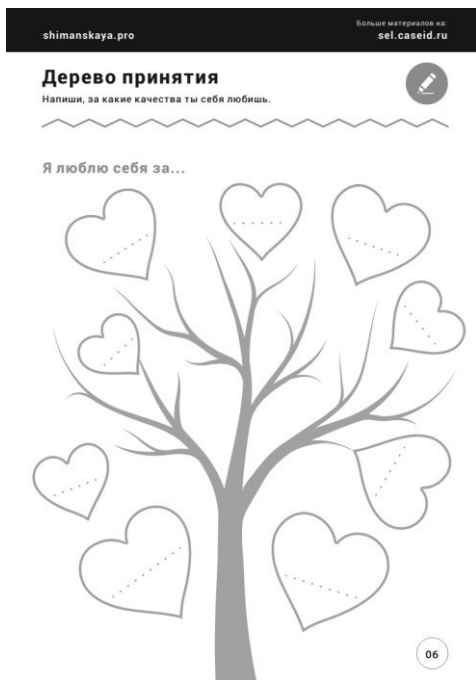


Рисунок 7. Инструменты управления эмоциями «Дерево принятия»



Рисунок 8. Инструменты управления эмоциями «Сосуд эмоций»

тем самым когнитивные способности и помогая упорядочить поток испытанных эмоций. Постепенно складывается ассоциативный ряд, и ребенок начинает понимать, с какими игрушками ему нравится играть, что вызывает у него интерес.

Наполняя пространство игрушками, оборудованием и другими игровыми материалами, необходимо помнить о том, что для осуществления полноценной самостоятельной и совместной со сверстниками деятельности все предметы должны быть известны детям, соответствовать их возрастным и гендерным особенностям. Игрушки, атмосфера, среда — это дорога к познанию мира и самого себя, которая приводит к созданию условий социальной ситуации развития ребенка, открывающей возможности позитивной социализации ребенка, его личностного и познавательного развития, развития инициативы и творческих способностей.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров: Психолог. Педагогический. Психоисторик [Текст]. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 254 с.
2. Венгер Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. — М.: Дрофа, 2010. — 397 с.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций [Текст]. // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — С. 5-328.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Даниэл Гоулман; пер. с англ. А. П. Исаевой. — Москва: АСТ Москва: Хранитель, 2012. — 478 с.
5. Медина Д. Правила мозга. Что стоит знать о мозге вам и вашим детям. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. — 304 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов [Текст]. — М.: Издательский центр «Академия», 2000.
7. Мэйер Дж. Эмоциональный интеллект / Мэйер Дж., П. Селвей, Д. Карузо. — Москва: Институт психологии РАН, 2010. — 146 с.
8. Социально-нравственное воспитание дошкольников: для работы с детьми 3–7 лет / Р.С. Буре. — М.: Мозаика-Синтез, 2014. — 398 с.
9. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 3-20.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. — Педагогика, 1976. — 304 с.
11. Brackett M., Caruso D., & Stern R. The anchors of emotional intelligence. RULER, 2013.
12. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Models of emotional intelligence // R.J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000.

Шиманская Виктория Александровна — доктор психологии МАААК, руководитель образовательных программ EQfactor.ru и Shimanskaya.pro

Марич Екатерина Михайловна — кандидат психологических наук, доцент кафедры непрерывного образования ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет», e-mail: maritch1@mail.ru

А.Н. Россинская, И.В. Воронцова

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ФОРМАТЕ ГОРОДСКОГО КВЕСТА

В статье описывается опыт повышения финансовой грамотности старшеклассников с помощью игровой формы — городского квеста. Методика была разработана авторами и апробирована в рамках Недели финансовой грамотности для детей и молодежи в апреле 2018 года в трех регионах России (Москва, Санкт-Петербург, Калининград) и получила поддержку Министерства финансов РФ. В статье описаны подходы к разработке игрового учебного маршрута и созданию маршрутного листа, рассматриваются вопросы внедрения познавательного контента в игровой формат, даются советы по организации городских квестов по финансовой грамотности.

Ключевые слова: игра; сити-квест; городской квест; «Финансовый навигатор»; финансовая грамотность, инфраструктура.

Одним из условий развития финансовой грамотности является возможность формировать необходимые знания и умения на практике. Повседневное общение граждан с финансовой сферой происходит при посещении учреждений городской инфраструктуры, которые участвуют в осуществлении финансовых услуг. К таким учреждениям относятся не только банки и магазины, но также многофункциональные центры «Мои документы», центры социального обслуживания, центры занятости, инспекции Федеральной налоговой службы, отделения Пенсионного фонда России и пр. Школьники не являются исключением: они также ходят в магазины и делают покупки, посещают банки и оплачивают счета, откладывают денежные средства на новый гаджет или сноуборд, учатся делать выгодные покупки и др. И чем раньше они научатся правильно и грамотно распоряжаться деньгами, тем легче и эффективнее им будет планировать и оптимизировать свой бюджет во взрослой жизни. Чем раньше они получат представление о деятельности упомянутых выше учреждений, тем легче им будет с ними взаимодействовать во взрослой жизни.

В России повышение финансовой грамотности является одной из государственных задач, которая реализуется с 2011 года в рамках проекта Министерства финансов РФ «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации». В 2017 году была утверждена «Стратегия повышения финансовой грамотности» [4]. В ходе реализации этих задач разработаны учебники, учебные пособия, но большое внимание уделяется и созданию материалов для детей с учетом их возрастных особенностей. Таким образом появляются настольные и компьютерные игры, игровые приложения, комиксы, фильмы и мультфильмы. Однако большинство из них основаны на пассивном восприятии школьниками информации, либо касаются только знаниевого компонента финансовой грамотности и не учитывают необходимость развивать именно практические умения и навыки.

Изложенное позволило выделить сложившееся противоречие между необходимостью формирования финансовой грамотности школьников и недостаточным вниманием к практическим основам ее формирования в повседневной жизни. Это противоречие определило проблему исследования, сущность которой заключается в необходимости разработки практического обеспечения формирования финансовой грамотности школьников. В решении проблемы формирования финансовой компетенции активными методами обучения, вовлечения школьников в самостоятельную познавательную деятельность и практического освоения финансовых умений и навыков, необходимых в повседневной жизни, могут быть использованы различные жанры квестов [2].

В результате перед научно-методическим коллективом компании «Квестигра» и лаборатории социокультурных образовательных практик ИСП МГПУ была поставлена цель — разработать методику обучения практическим финансовым умениям в игровой форме в жанре квестов. Для этого необходимо решить несколько задач. Прежде всего, было сформулировано описание финансовой компетенции школьников [1]. На основе выделенных в ней знаний и умений были разработаны два типа квестов — «игра по станциям» и «городской квест».

В 2016-2017 учебном году была разработана серия игр для школьников 5-9 классов «Финквест», которая прошла успешную апробацию в Москве [1; 3], в 2017 году был создан и апробирован в трех регионах городской квест «Финансовый навигатор».

В соответствии с поставленными задачами была применена совокупность методов исследования: теоретических — анализ, синтез, интерпретация, систематизация, обобщение, моделирование; эмпирических — наблюдение, беседа, экспертная оценка, а также методы математической статистики — качественный и количественный анализ результатов.

Итак, для формирования на практике знаний о финансовой инфраструктуре города, функционале различных организаций, умений пользоваться их услугами в типичных повседневных ситуациях и самостоятельно принимать решения в области личных финансов с учетом совокупности условий и обстоятельств, для

демонстрации в понятной игровой форме важности финансовой грамотности в жизни каждого был разработан и апробирован сити-квест «Финансовый навигатор» для старшеклассников.

Сити-квест «Финансовый навигатор» представляет собой командную игру по маршрутным листам, где задания представлены в графической форме в виде комикса. Главный герой комикса — консультант по финансовому благополучию. В ходе развития сюжета к нему обращаются клиенты и просят помочь решить повседневные финансовые вопросы. Для апробации методики создания маршрутных листов были отобраны три клиента: пенсионер, абитуриент и иностранный гражданин. Каждый из клиентов обратился за помощью в решении типичной для него проблемы. Пенсионер стремится снизить свои расходы на продукты, абитуриенту необходимо найти возможность оплатить свое обучение в вузе, иностранный гражданин заинтересован в легальном устройстве на работу.

Для решения этих кейсов команды участников (учащиеся 8-11 классов) собирают необходимую информацию в соответствующих учреждениях города и в интернете (Таблица 1.) и формулируют выводы-советы. Предполагается, что сити-квест проводится рядом со школой, т.е. в знакомом участникам районе. Ситуации определяют, какие организации необходимо посетить. В Таблице 1. приводится список таких организаций.

Как видно из Таблицы 1, для выполнения заданий необходимо воспользоваться несколькими источниками информации. Обычно на официальных сайтах финансовых институтов и государственных учреждений можно найти общую информацию, а для получения ответов на конкретные вопросы следует обращаться непосредственно в само учреждение. Так, например, на сайтах многих банков имеются кредитные калькуляторы, однако они не могут предоставить точный расчет кредита для конкретного клиента, поскольку условия предоставления кредита (процентная ставка, сумма) определяются конкретно для каждого заемщика. В организациях участники получают информацию у ведущих игры или непосредственно у сотрудников учреждений.

Во время игры участников сопровождают взрослые «советники», которые помогают командам на маршруте и консультируют их в сложных случаях. В учреждениях участников встречают ведущие игры. Это могут быть сотрудники учреждений или представители организатора сити-квеста. Ведущие передают командам информацию, необходимую для выполнения заданий.

Успешная апробация сити-квеста «Финансовый навигатор» в Москве, Калининграде и Санкт-Петербурге в ходе Недели финансовой грамотности для детей и молодежи-2018 подтвердила универсальный характер заданий квеста и возможность его использования в различных городах. Общий алгоритм создания и организации сити-квеста «Финансовый навигатор» приводится далее. Для проведения сити-квеста в других городах (районах городов) необходима адаптация заданий к особенностям инфраструктуры выбранного района.

Создание маршрутных листов и организация сити-квестов по финансовой грамотности включает несколько этапов.

Этап 1. Создание сити-квеста:

1. Принятие организационных решений.
2. Изучение района. Отбор учреждений.
3. Установление контакта с учреждениями.
4. Составление карты и заданий сити-квеста.
5. Апробация маршрута и заданий сити-квеста.

Этап 2. Организация сити-квеста:

1. Подготовка участников.
2. Подготовка раздаточных и демонстрационных материалов.
3. Репетиция сити-квеста с ведущими и советниками-сопровождающими.

Этап 3. Проведение сити-квеста:

1. Вводная часть. Знакомство участников с правилами игры. Выдача заданий.
2. Игровая часть — выполнение командами заданий сити-квеста.
3. Заключительная часть. Сбор и анализ ответов. Подведение итогов.

Задание	Учреждения	Источники информации	Деятельность участников
1. Бесплатный досуг для пенсионеров.	Центр социального обслуживания.	Буклеты, информация на стендах в Центре социального обслуживания (ЦСО).	Посетить ЦСО, изучить информацию на стендах и в буклетах, сделать вывод.
2. Снижение расходов на покупку продуктов.	Продуктовые магазины.	Ценники, этикетки, информация о скидках в магазинах.	Посетить магазин, изучить информацию на этикетках, ценниках, собрать информацию о скидках, сделать вывод.
3. Оплата обучения.	Банки.	Сайт банка, буклет банка, общение с сотрудником банка.	Изучить информацию о предлагаемых кредитах на сайте, рассчитать с помощью кредитного калькулятора примерный ежемесячный платеж и сумму переплаты, изучить требования к заемщику. В банке получить график платежей по кредиту. Сравнить кредитные предложения, сделать вывод.
4. Поиск источника дохода для погашения кредита и процентов по нему.	Центр занятости населения.	Буклеты, информация на стендах, общение с сотрудником в Центре занятости населения.	Посетить центр занятости, изучить информацию на стендах и в буклетах, получить информацию у сотрудника, сделать вывод.
5. Получение налогового вычета.	Инспекция Федеральной налоговой службы.	Сайт ФНС, брошюра ФНС.	Изучить информацию о социальном налоговом вычете на обучение, сделать расчет.
6. Обмен валюты.	Отделения банков, в которых осуществляется обмен валюты.	Табло курсов обмена валют.	Собрать информацию о курсах обмена валюты, сравнить, сделать выводы.
7. Получение СНИЛС.	Отделение Пенсионного фонда, Многофункциональный центр «Мои документы».	Сайты ПФР и МФЦ, стенды в ПФР и МФЦ, общение с сотрудниками ПФР и МФЦ	Собрать информацию о СНИЛС и его получении на сайтах ПФР и МФЦ, получить консультацию у сотрудников ПФР и МФЦ.

Таблица 1. Задания сити-квеста «Финансовый навигатор» и способы их выполнения

Рассмотрим подробнее некоторые особенности каждого этапа создания, подготовки и проведения сити-квестов.

Этап 1. Создание сити-квеста.

Для начала работы над созданием маршрутного листа сити-квеста нужно определить, на базе какого учреждения он будет организован. Это может быть школа, колледж, вуз, досуговое образовательное учреждение, библиотека или другое публичное пространство. Основные требования к базовому учреждению следующие: наличие зала для проведения старта квеста (местимость — не менее 70 человек: все участники и организаторы квеста), помещения для работы команд (столы и стулья, доступ в интернет со стационарных компьютеров, либо возможность подключиться к сети wi-fi или наличие устойчивого мобильного интернета), и, самое важное, наличие в шаговой доступности учреждений, необходимых для проведения сити-квеста. На этом шаге достаточно убедиться с помощью электронной карты (например, Яндекс-карты), что в шаговой доступности от школы имеются не менее двух магазинов, двух банков и не менее двух из следующих организаций: центр социального обслуживания, центр занятости населения, отделение Пенсионного фонда России, МФЦ «Мои документы», инспекция ФНС.

Создание содержания сити-квеста начинается с тщательного изучения района, где будет проводиться игра, и составления списка имеющихся в нем учреждений, вовлеченных в городскую финансовую инфраструктуру и необходимых для выполнения заданий. Желательно, чтобы все учреждения, включенные в маршрут, находились в шаговой доступности, расстояние до них не должно превышать 1 км.

Если какие-то организации отсутствуют в зоне сити-квеста, их можно смоделировать, т.е. в качестве учреждения может быть

использован школьный класс или другое помещение, где ведущий или представитель этого учреждения даст участникам всю необходимую информацию. Третий вариант замены отсутствующего учреждения — выполнение задания с помощью интернета. Например, при подготовке сити-квестов в Москве, Санкт-Петербурге и Калининграде были составлены списки учреждений в районе проведения игр. Выяснилось, что в Калининграде в районе проведения игры отсутствует отделение ЦСО, а в Москве МФЦ. Соответственно были изменены сценарии. В Калининграде задание о бесплатном досуге было исключено, в результате изменилась и нумерация заданий. В Москве информацию об МФЦ участники получали в интернете.

При отборе учреждений для игры, кроме расстояния от места старта, следует учесть пешеходную доступность и безопасность посещения, возможность посещения учреждения, готовность учреждения принимать участников сити-квеста.

По результатам изучения района и посещения учреждений формируется их окончательный список и составляются задания игры в маршрутном листе.

После внесения правок и уточнений рекомендуется провести апробацию сити-квеста. Для этого можно привлечь, например, студентов вуза-партнера, старшеклассников, которые не будут принимать участие в квесте, педагогов и т.д. Рекомендуется организовать не менее двух групп по 3-4 человека, которые выполнят задания квеста, а затем провести анализ результатов и беседу с участниками апробации. При тестировании заданий следует обратить внимание на следующие проблемные точки: доступность учреждений, включенных в маршрут (возможность найти их в городе с помощью карты, наличие табличек на учреждениях); понятность формулировок заданий (процент заданий, не выпол-

ненных из-за непонятного текста); выполнимость заданий (наличие достаточной для выполнения заданий информации); время прохождения маршрута и выполнения заданий (желательно не более 3-х часов).

Этап 2. Организация сити-квеста.

На этапе организации сити-квестов нужно сформировать команды игроков по 3-5 человек. Специальной предварительной подготовки для участия в сити-квесте не требуется. В игре могут принять участие школьники 8-11 классов и студенты младших курсов. Также на этом этапе проводится подготовка раздаточных материалов, сбор необходимого игрового реквизита и репетиция.

Этап 3. Проведение сити-квеста.

Сити-квест рекомендуется организовать в утреннее или дневное время, когда в учреждениях, которые будут посещать школьники, меньше посетителей, и игра не будет мешать их нормальной работе. Нежелательно проводить сити-квест в неблагоприятных погодных условиях и в вечернее время.

В начале игры все участники собираются в одном помещении. Они знакомятся с ее сюжетом и правилами. После сигнала «Старт» команды получают конверты, в которых находятся маршрутные листы, бланки для ответов, карандаши. Команды изучают маршрутные листы и выбирают одну из стратегий дальнейших действий. Они могут сразу направиться в город и посещать все локации сити-квеста последовательно. В этом случае участникам придется на ходу выполнять задания, которые предполагают поиск информации в интернете. Второй вариант стратегии — прочитать все задания, найти всю необходимую информацию в интернете, спланировать оптимальный маршрут и только после этого отправляться в город.

В маршрутном листе участники видят карту района, где проходит квест. На карте обозначена точка старта/финиша (обычно, школа, где проводится игра). Также на карте обозначены все учреждения, которые участникам необходимо посетить во время сити-квеста. Маршрутный лист разделен на отдельные рисунки комикса с заданиями и советами по их выполнению.



Рисунок 1. Карта района школы № 870 г. Москвы.

Апробация сити-квеста показала, что его задания соответствуют возрастным особенностям старших подростков, поскольку с большинством из них участники справились успешно. При этом наблюдения показали, что задания не были легкими: команды активно обсуждали возможные варианты ответов, проверяли информацию в интернете, расспрашивали ведущих и т.д. Большинство трудностей, возникших у участников в ходе выполнения заданий, были связаны с невнимательным чтением заданий, недостаточного развитыми умениями анализа, сопоставления, критического мышления. Это позволяет сделать вывод о том, что финансовая компетенция тесно соотносится с общей функциональной компе-

тенцией, достаточное развитие которой необходимо для нормальной повседневной жизни.

В конце игры участники вносят свои ответы в бланк и сдают его организаторам сити-квеста. Важно заранее ограничить время сдачи бланков ответов. Рекомендуемое время — не более трех часов с момента старта. Если игра проводится на соревновательной основе, то по ее окончании подводятся итоги. При оценке ответов принимаются во внимание их правильность и полнота. При подведении итогов важно не только объявить и наградить победителей, но и кратко прокомментировать типичные ошибки и наиболее сложные задания.

В заключение отметим, что апробация в трех городах и в различных районах городов подтвердила универсальный характер разработанной методики создания и проведения городского квеста «Финансовый навигатор». Подобные игры могут проводиться как в крупных городах, где зона игры будет ограничена шаговой доступностью от базовой школы, так и в малых городах, где зона игры может быть ограничена районом города. При адаптации к условиям конкретного города/района в сценарий могут быть внесены следующие изменения:

1. Изменение способа получения информации (если поблизости нет необходимого учреждения, его можно смоделировать в школе, выдавать готовую информацию на других локациях или предложить найти информацию в интернете).
2. Изменение состава кейсов. В зависимости от набора учреждений-партнеров, а также специфики конкретного региона (города) могут быть добавлены (заменены) клиенты и их проблемы, например, многодетная семья (материнский капитал, получение пособий и выплат, льготы), молодая семья (получение ипотеки), начинающий индивидуальный предприниматель (постановка на учет, уплата страховых взносов и налогов), безработный и т.д.
3. Изменение изучаемых объектов (например, списка продуктов, названия валюты, цели получения кредита и т.д.).

Апробация городского квеста «Финансовый навигатор» подтвердила его практическую значимость для формирования финансовой компетенции старшеклассников. Отзывы участников, педагогов и организаторов, наблюдение за участниками и анкетирование показали эффективность обучения практическим финансовым умениям в игровой форме и подтвердили возможность проведения игры в городской среде в условиях реального посещения работающих учреждений.

Список литературы

1. Асонова Е.А., Кудряшова Е.Н., Россинская А.Н. Методические основы формирования финансовой грамотности в условиях игр-квестов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 9 (186). С. 147–155.
2. Россинская А.Н. Игровые основы познавательных квестов // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) / под ред. Е.И. Ивановой. — Текст электрон. издан. в 2 томах. — М.: НАИР, 2017. — Т. 2. — С. 388–391.
3. Россинская А.Н. Финансовое просвещение школьников: подходы к повышению эффективности // Материалы конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». — М.: Перо, 2017. — С. 268–272.
4. Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017-2023 годы [Электронный ресурс]. — URL: <http://static.government.ru/media/files/uQZdLRrkPLAdEVdaBsQrk505szCcL4PA.pdf> (дата обращения: 25.07.2018).

Россинская Анастасия Николаевна — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», генеральный директор ООО «Квестигра», e-mail: a_rossinsky@mail.ru

Воронцова Ирина Владимировна — кандидат педагогических наук, заместитель генерального директора по финансовой грамотности ООО «Квестигра», e-mail: irina270181@yandex.ru

В.И. Красноухов

МЕХАНИЧЕСКИЕ ГОЛОВОЛОМКИ В ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ

В статье даётся определение механических головоломок, их классификация. Обсуждаются психологические особенности и дидактические возможности использования головоломок в процессе обучения и воспитания. Анализируется опыт проведения интеллектуальных соревнований. Приводятся примеры применения математического аппарата в процессах создания и решения головоломок.

Ключевые слова: механические головоломки, развивающие игры, классификация, нестандартные задачи, решение, обучение, образование, воспитание, психолого-познавательные барьеры.

В настоящее время во многих странах мира — в музеях, домашних коллекциях, игротехах, на прилавках магазинов существуют десятки тысяч так называемых механических головоломок. В одном из самых больших собраний головоломок Lilly Library в университете в Индианаполисе, США, содержится около 50 тысяч каталогизированных экспонатов (в том числе несколько сотен экземпляров головоломок российского происхождения).

Что же такое механическая головоломка и какова её роль в современном образовании и воспитании?

Механическая головоломка — это самостоятельный объект, состоящий из одной или более частей, содержащий задачу для одного человека, решаемую манипуляциями с помощью логики, рассуждений, озарения, везения и (или) терпения. В соответствии с этим определением такие популярные игры как шахматы, домино, преферанс не относятся к головоломкам, так как требуют наличия партнёра (соперника), а вот шахматную задачу можно отнести к головоломкам, поскольку её можно решать и в одиночку.

Чтобы ориентироваться в этом огромном количестве столь специфических предметов, необходимо продуманно разложить их по полочкам, то есть, классифицировать.

Все известные механические головоломки по характеру задач можно условно разделить на 10 классов:

1. Головоломки на складывание, размещение, сборку.
2. Головоломки на разбирание, открывание, раскрытие.
3. Сборно-разборные нераспадающиеся головоломки, узлы.
4. Головоломки на расщепление и распутывание.
5. Головоломки на перемещение и упорядочивание элементов, сегментов.
6. Головоломки, требующие ловкости, меткости, чувства равновесия.
7. Сосуды-головоломки.
8. Головоломки, основанные на иллюзиях и парадоксах.
9. Трансформеры, флексагоны.
10. Невозможные объекты.

Опишем кратко каждый класс и приведём примеры образцов головоломок отечественного происхождения.

1. Головоломки на складывание и сборку.

По ассортименту это самый большой и старейший класс, к нему относится около трети всех изобретаемых в мире механических головоломок. Задачей является собрать объект из составных элементов, чтобы он отвечал некоторым дополнительно заданным условиям. Головоломки этого класса, в свою очередь, можно разделить на плоскостные и объёмные. Примерами плоскостных являются полимино, танграм, различного рода складушки, укладки, мозаики, разрезные картинки, полиформы. Примеры объёмных — «Уникуб» и «Кубики для всех» Б.П. Никитина, «Спрятанный куб» Л. Мочалова, «Гала-куб» И. Новичковой.

На иллюстрации (здесь и в дальнейшем — слева направо) «Злата цепь» и «Башмаки» В. Красноухова, «Кубик для путешественников» И. Новичковой.

2. Головоломки на разбирание, открывание, раскрытие.

Задача в головоломках этого класса заключается в том, чтобы разобрать, разделить на части, открыть или извлечь некоторый объект. К ним относятся ящики и шкатулки с секретом, замки и

перочинные ножи, открывающиеся необычным образом, различного рода предметы, разделяющиеся хитрым путём.

На иллюстрации: «Ёжик в клетке», «Кубооктаэдр» и неразбе-ришка «Домик» Владимира и Василия Красноуховых, «Шкатулка с секретом» работы неизвестных вятских мастеров, неразбе-ришка «Кенгуру» Ирины Новичковой.

3. Нераспадающиеся головоломки, узлы.

Основная задача — собрать из составных элементов объект воедино так, чтобы он составлял цельную конструкцию. Как правило, обратная задача — разобрать объект — бывает также достаточно сложна, и в этом ещё одно отличие головоломок этого класса от головоломок на складывание. Примеры нераспадающихся головоломок: деревянные узлы, суперузлы, шаркунки.

На иллюстрации: деревянные и пластиковые узлы, автор В. Красноухов

4. Головоломки на расщепление и распутывание.

Математики называют их топологическими, потому что их решение зачастую связано с данным разделом математики. В конструкции таких головоломок часто используется верёвка, шнур или проволока, поэтому бытовое их название — шнурковые головоломки. Существуют сотни разных головоломок этого класса, но все они построены на нескольких основных принципах. Исследователи А. Калинин и Д. Вакарелов описывают пять таких принципов: «путешествие петли», «обход малой дырки», «переход через большое препятствие, следуя его форме», «удваивание верёвки», «топологические меледы».

На иллюстрации — «Курские бублики», автор В. Красноухов, художник А. Невров; «Цветок», автор Г. Ярковой, «Многоэтажная меледа», автор А. Калинин.

5. Головоломки на перемещение и упорядочивание элементов, сегментов.

Задачей является упорядочивание взаимного расположения элементов при ограничениях, накладываемых конструкцией.

Классическими стали «Игра-15» Сэмюэля Лойда, «Магический Кубик» Эрнэ Рубика, головоломки Уве Мефферта. Есть отечественные разработки головоломок этого класса. Среди них головоломки «Причеша ежа» Анатолия Калинина, «Кубик» Михаила Гришина, разрезные головоломки Евгения Григорьева.

На иллюстрации — головоломка «Рамка», коллективный автор семья Еренбург (Москва); «Fluffy Cube», автор Е. Григорьев (Чебоксары); «Тик-так», «Счастливая семёрка» и SK-Chess-Puzzle, автор В. Красноухов. Головоломки этого ряда являются удачными наглядными пособиями при изучении комбинаторики, теории групп и теории графов.

6. Головоломки, требующие ловкости, меткости, чувства равновесия.

Игрушки этого класса многочисленны, некоторые из них известны истари. Это, как правило, двух- и трёхмерные лабиринты с перекатывающимися шариками. Бытовое название таких головоломок (несправедливо пренебрежительное) — «загонялки». Многие образцы таких «загонялок» имеют остроумное решение, основанное на знании законов физики, и могут эффективно использоваться в дидактических целях. Сюда же относятся различного вида «Бильбоке», «Кэндамы», «Закидушки».

На иллюстрации — уникальный балансир (задача — повесить

18 гвоздей на шляпку одного гвоздя), изготовил Г. Ярковой, «загонялка» с четырьмя шариками, «Пизанская башня», автор Т. Матвеева.

7. Сосуды-головоломки.

Это сосуды с секретом, или с сюрпризом, который выявляется, как правило, при прямом употреблении (типа «напейся, но не облейся»). Согласно исследованиям А.Т. Калинина, секреты таких «потешных кубков» были известны русским стеклодувам и гончарам. В частности, такие кубки изготавливались на Измайловском стекольном заводе, основанном в 1668 году специально для поставок посуды для царских нужд.

В нашей стране много талантливых мастеров по изготовлению сосудов с сюрпризами. Технологические секреты наших предков они сочетают с собственными изобретениями в гончарном деле. Среди них Юрий Слесивцев из с. Заолешенка Курской области, мастер из Вологодчины Алексей Бондарь.

На иллюстрации — «Бутылка Клейна» (топологическая головоломка), секреты «сосудов с секретами», чаша с проявляющейся картинкой (оптические эффекты).

8. Головоломки, основанные на исчезновении частей фигур.

В головоломках этого класса используются геометрические парадоксы, основанные на «исчезновении» или «появлении» фигур или их частей при взаимных перестановках элементов. Применимы при изучении законов сохранения.

На иллюстрации — парадоксы «Невозможное возможно», «Ни два, ни полтора», «Курская аномалия», автор В. Красноухов. Головоломки этого ряда могут служить пособиями при изучении математики и психологии (планиметрия, психология зрительного восприятия).

9. Трансформеры, флексагоны.

Это игровые предметы, позволяющие циклически, по определённым законам, менять свою форму. К ним относятся флексагоны, калейдоциклы, трансформеры и т.п. Задачей в них является найти определённую форму. Удивительные превращения демонстрируют флексагоны — «близкие родственники» листа Мёбиуса. Кстати, эти математические игрушки, обладающие удивительными свойствами, несложно сделать своими руками.

На иллюстрации — морферы Юриса Лесника, трансформеры из мельхиора, соавторы И. Егоров, В. Красноухов.

10. «Невозможные» объекты.

Это тоже головоломки, относятся они к классу «невозможных объектов». Задачей является объяснить необычность внешнего вида объекта, его поведения, технологию изготовления.

На рисунке 1. почему так странно отражаются в зеркале шахматные фигурки — конь, ладья, слон? Почему так необычно вращается эта лодочка с парой упрямых черепашек, нет ли здесь нарушения знакомых нам законов механики? Что за странные предметы в руках у мастера: сколько прямых углов у этих фигурок, плоские они (2D) или объёмные (3D), а может быть 2½D? Автор В. Красноухов.

Как мы уже отметили, механические головоломки могут служить иллюстрациями к различным разделам математики, в частности, комбинаторики, теории групп и теории графов. Покажем это на примере решения головоломки SK-Chess-Puzzle, другое название «Разбитая шахматная доска». В этой головоломке необходимо перевести черного коня с поля e1 на поле a5 (ходом шахматного коня). Эта задача может показаться трудноразрешимой (рис.1.).

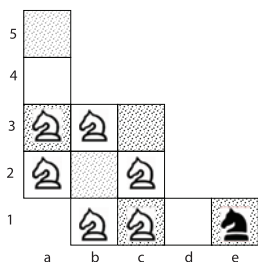


Рисунок 1.

Но стоит перевести эту задачу на язык теории графов, и решение становится практически очевидным (см. рис.2).

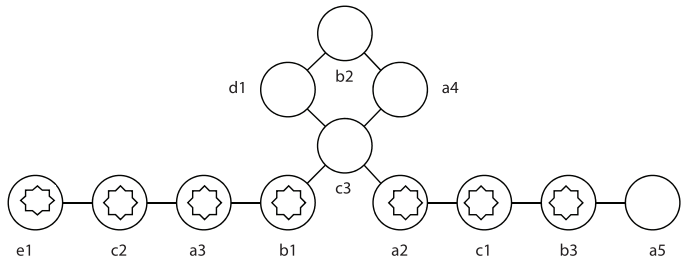


Рисунок 2.

- b1 - b2 (3), a3 - a4 (3), c2 - d1 (4), b3 - a5 (1), c1 - b3 (1), a2 - c1 (1), e1 - a2 (5), d1 - e1 (5), a4 - c2 (4), b2 - a3 (4), a2 - b1 (2), c1 - d1 (3), b3 - b2 (5), a5 - a4 (5), b1 - a5 (5), a4 - b3 (4), b2 - c1 (4), d1 - a2 (2), a3 - b1 (1), c2 - a3 (1), e1 - c2 (1)

Итак, чтобы перевести черного коня с поля e1 на поле a5 кратчайшим путём, потребовалось 64 хода.

Данная головоломка иллюстрирует возможность решения определённого класса проблем с помощью математического аппарата теории графов. По сути, решение этой головоломки происходит не в процессе блуждания коней по доске, а заключается в удачном выборе метода решения. Сама головоломка в исходном виде не даёт прямого указания на выбор метода решения — требуется «озарение».

Приведенная на иллюстрации в разделе «невозможные объекты» головоломка, известная под названием «Упрямые Черепашки», является примером использования механических головоломок для начального введения в курс механики.

В головоломке «Упрямые Черепашки» (Patent USSR № 1680241, 1989, В. Красноухов ©) иллюстрируются некоторые парадоксальные особенности вращательного движения твёрдого тела при определённых условиях. Головоломка создана на основе исследований системы дифференциальных уравнений вращательного движения твёрдого тела. Теоретической основой этой разработки явились исследования профессора МГУ им. М.В. Ломоносова доктора физ.-мат. наук А.В. Карапетяна в области динамики вращательного движения твёрдого тела.

Эта необычная головоломка («игрушка для младших научных сотрудников») используется на различных международных научных симпозиумах по физике твёрдого тела.

Дидактические свойства головоломок

Известный советский и российский популяризатор науки И.К. Лаговский писал: «Решив задачу самостоятельно, вы совершаете маленькое открытие, которое в чём-то сродни открытию, сделанному самым крупным учёным. Особенно это важно для детей: эмоции, пережитые в этом восприимчивом возрасте, могут побудить вкус к умственной работе и на всю жизнь оставить отпечаток на уме и характере. ...Однако зрелый возраст и уже сложившийся характер не помеха для приобщения к армии любознательных, воспитания и тренировки творческого склада ума. Для поддержания полноценной работоспособности современному человеку нужно не только отменное здоровье и тренированные мускулы, но и умственная тренировка, «гимнастика ума»: она становится для нас естественной потребностью наравне с физкультурой и спортом».

Напомним, что Игорь Константинович Лаговский был главным редактором журнала «Наука и жизнь» и в течение 45 лет лично вёл рубрики «Психологический практикум» и «Математические досуги», где не последнее место отводилось механическим головоломкам.

Тема интеллектуальных развлечений постоянно присутствует и в других изданиях, следует отметить постоянные рубрики в журналах «Квант», «Квантик», «Математика», «Смекалка», «Левша».

Тем не менее, проблема остаётся: современному школьнику на уроках математики зачастую скучно и не всё понятно. Да и не только современному, так было, пожалуй, всегда. Недаром автор замечательной книги «Математическая смекалка», методист и популяризатор математики Борис Анастасьевич Кордемский выбрал темой своей диссертации «Внеучебные задачи на смекалку как одна из форм развития математической инициативы у подростков и взрослых». И было это более 60 лет назад.

«Задача не в том, чтобы дать знания ребёнку, задача — научить ребёнка пользоваться знаниями» — это мнение многих педагогов стало уже прописной истиной. По аналогичному поводу известный педагог Борис Павлович Никитин писал нам: «Учителя в школах делают детей знающими, а творцы и пропагандисты головоломок делают детей умными. Я с детства уважал головоломки и, видимо поэтому, стал понимать, как идёт развитие ума ребёнка» (из частного письма Б.П. Никитина В.И. Красноухову, 09.12.1998 г.).

«Чтобы физика, математика и другие важные предметы не казались скучными, мы приносим на занятия необычные игрушки — головоломки. Разгадывая механические загадки, студенты тренируют своё пространственное воображение, учатся умению формализовать задачу, логически мыслить. После этого самые абстрактные законы становятся понятными и доступными для применения в обычной жизни», — говорит Марсель Гильен (Marcel Gillen), преподаватель высшей школы из Люксембурга.

Интересную с точки зрения педагогики интерпретацию механических головоломок дал профессор Андрей Игоревич Пилипенко, который подробно исследовал в своих трудах так называемый феномен психолого-познавательных барьеров в обучении. Этот феномен особенно чётко наблюдается при преподавании технических дисциплин. Он заключается в массовом бессознательном воспроизведении типичных затруднений, заблуждений, ошибок, ложных умозаключений в учебной мыслительной деятельности учащихся.

Головоломка, считает профессор А.И. Пилипенко, это искусственно созданная модель такого барьера. Наблюдая процесс решения головоломок, педагог получает возможность изучить внутренние механизмы формирования типичных ошибок, трудностей и недоразумений, возникающих при обучении школьников и студентов.

Важно обратить внимание на *отличие головоломок от состязательных игр*. В состязательных логических играх соперники по определённым правилам борются друг с другом. «Спортивная злость», как правило, направляется против соперника. Примеры неприязненных личных отношений между многими выдающимися спортсменами хорошо известны.

В мире головоломок человек-решатель сталкивается не с другой личностью, а с проблемой, заключённой в материальном предмете. Конечно, за этим предметом всегда стоит известный или безымянный человек-изобретатель, придумавший эту механическую задачу. Но прямого очного противостояния этих личностей здесь нет. И этот вызов человеческому интеллекту, оформленный в виде механической головоломки, не подталкивает людей к разобщению.

Конечно, головоломку совсем не обязательно решать в одиночку, можно и вдвоём, и всей семьёй, коллективом, экипажем. И такое совместное решение головоломок только сплачивает людей, как и всякая другая деятельность, направленная на достижение общей цели.

Этим не отвергается возможность использования головоломок в качестве предмета спортивных соревнований. В последнее время *пазлспорт* активно развивается, проводятся региональные соревнования, чемпионаты России и мира по решению головоломок. Важно заметить, что название интеллектуальных состязаний *пазлспорт* произошло от английского *puzzle*, что означает головоломка вообще, а не только семейство разрезных картинок-мозаик.

Несмотря на изобилие компьютерных игр, механические головоломки отнюдь не собираются сдаваться, уступать позиции, они создаются вновь, развиваются и доставляют людям интеллектуальное удовольствие.

Наш соотечественник Александр Константинович Чиряев, педагог-математик, широко использует механические головоломки на своих занятиях в Республиканском лицее г. Якутска. В головоломках заложен не только образовательный, но и воспитательный потенциал, считает Александр Константинович. Его воспитанники уверенно занимают высокие места на школьных, республиканских и всероссийских олимпиадах по точным наукам. Но особенно приятно видеть, что в сборных командах детей из Якутии царит не только дисциплина и командный дух, но и взаимовыручка, доброжелательные и дружеские отношения, уважение к Учителю.

Итак, «Во что играть?» — ответ на этот вопрос не вызывает больших споров.

«Как играть?» — вот в чём вопрос. Это тема для отдельного разговора. Понимая, что головоломка, как и любая игра — дело серьёзное, родители, бабушки и дедушки часто задают этот вопрос (как играть?) изобретателям и разработчикам, авторам обучающих игр. В то время как «многие разработчики этих обучающих игр, похоже, не подозревают, что существует целая наука о воспитании и обучении, и называется она — педагогика».

Ответ на этот вопрос находим в работах профессиональных педагогов и психологов, ученых и практиков. Для меня это Александр Савенков, Сергей Аверин, Галина Воскресенская, Сергей Григорьев, Евгения Пайсон, Ирина Казунина, Светлана Мусиенко, Антонина Цицулина и многие другие учёные и специалисты, мнением которых дорожу.

О роли родителей в интеллектуальных играх абсолютно точно, на мой взгляд, говорит детский психолог Евгения Пайсон: «Конечно, и в лото, и в морской бой, и в шахматы ребенок может играть со сверстниками. И наверняка будет играть с ними. Но научить понимать и принимать правила игры, показать, как достойно проигрывать и выигрывать без злорадства, могут только родители. Их задача — сделать это тактично и терпеливо, учитывая психологические особенности своего чада, иначе неизбежны слезы и огорчение, а зачастую на всю жизнь остается неприятие игры «на победителя» — из-за страха проиграть, оказаться неуспешным. Избежать же ситуации соревнования и в школьные годы, и в дальнейшей жизни невозможно, поэтому родителям легче помочь ребенку развить эти умения в раннем возрасте, чем корректировать у более взрослого человека. ...Учителем родителю быть не стоит, а вот партнером по интеллектуальным играм — всегда. Ведь даже самая нетерпеливая мать не будет обзывать ребенка балбесом и переживать из-за его «тупости», если он не сразу научится играть в лото или шашки. Любые игры: «парочки», домино, «бродилки» с кубиком, шашки, игры по правилам — все это важно для эмоционального и интеллектуального развития. Ребенок учится выигрывать, не оскорбляя других, и проигрывать, не теряя достоинства, сдерживать эмоции, соблюдать очередь, сравнивать, считать, продумывать ходы — и родители не будут раздражаться, если ребенок им проиграет. Игр сотни, зачем же всегда выбирать самую скучную из них — «подними руку и ответь на вопрос?»».

И, в заключение, небольшое авторское отступление. В мастер-классах я иногда озвучиваю своё кредо: «Замечательное свойство головоломок в том, что они доказывают человеку: безвыходных ситуаций не бывает, выход всегда есть, и зачастую даже не один!».

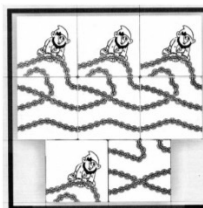
Но вот на 17-м Чемпионате мира по пазлспорту я обратился к шестикратному чемпиону мира по пазлспорту Ульриху Фойгхту с вопросом: «Применимы ли какие-либо методы, используемые для решения головоломок, в жизни?».

Ответ опытного спортсмена был диалектичен: «Скорее нет, чем да, ведь каждая головоломка сконструирована таким образом, что она обязательно имеет решение. А в жизни так бывает не всегда...».

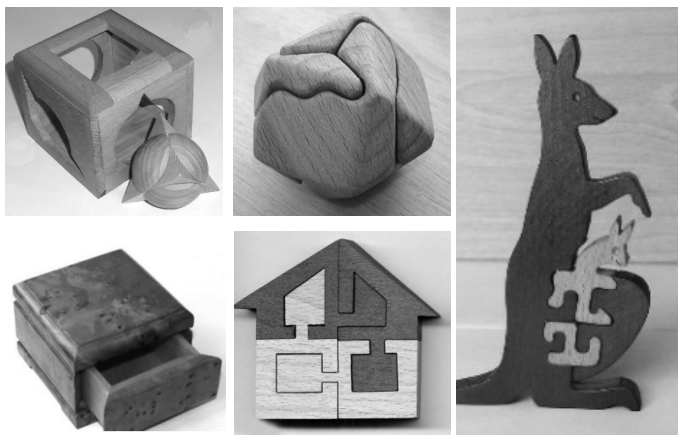
Конечно, умение решать головоломки — не панацея от всех жизненных проблем.

Классификация механических головоломок

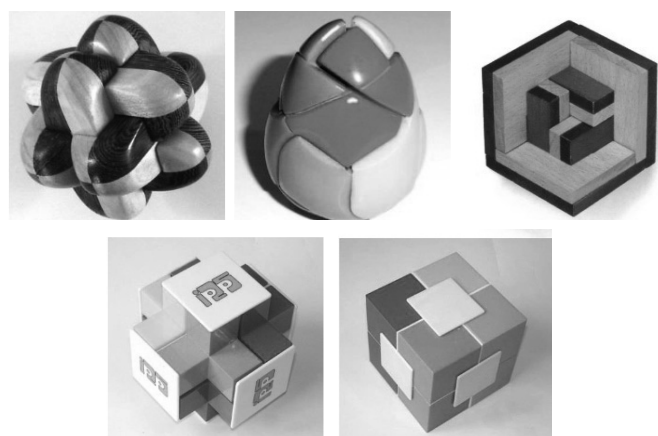
1. Головоломки на складывание и сборку (рис.3, 4, 5).



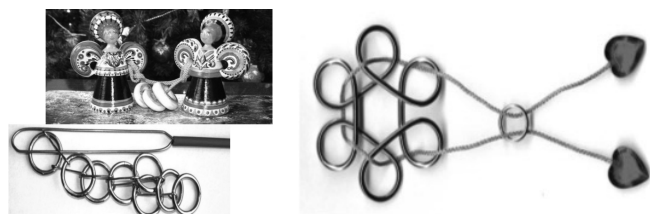
2. Головоломки на разбирание, открывание, раскрытие (рис.6, 7, 8, 9, 10)



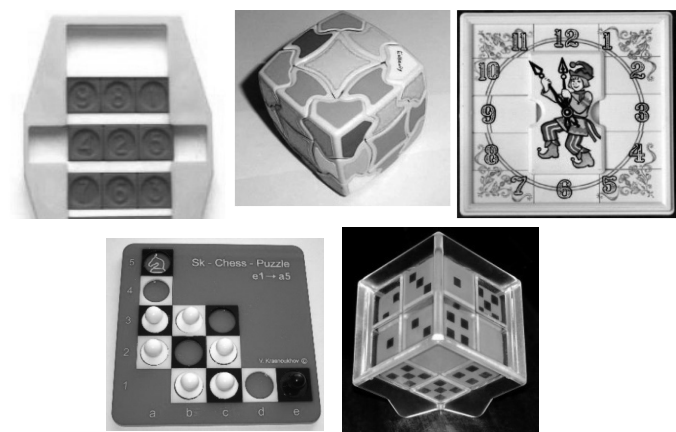
3. Сборно-разборные нераспадающиеся головоломки, узлы (рис.11, 12, 13, 14, 15)



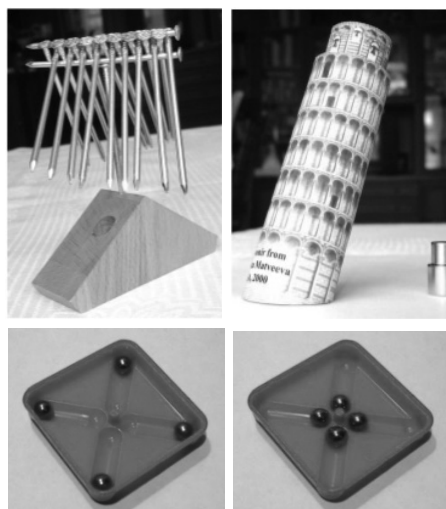
4. Головоломки на расцепление и распутывание (рис. 16, 17, 18)



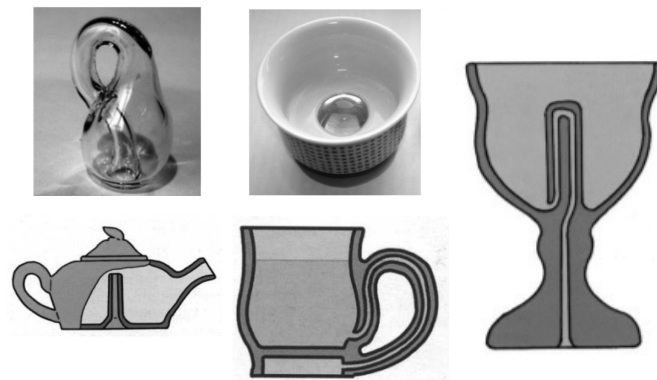
5. Головоломки на перемещение и упорядочивание элементов, сегментов (рис. 19, 20, 21, 22, 23)



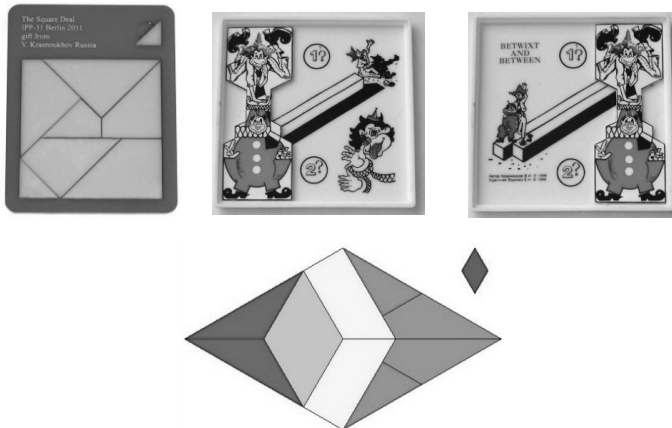
6. Головоломки, требующие ловкости, меткости, чувства равновесия (рис.24, 25, 26, 27)



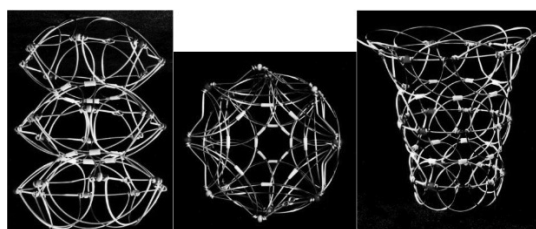
7. Сосуды-головоломки (рис. 28, 29, 30, 31, 32)



8. Головоломки, основанные на иллюзиях и парадоксах (рис. 33, 34, 35, 36)

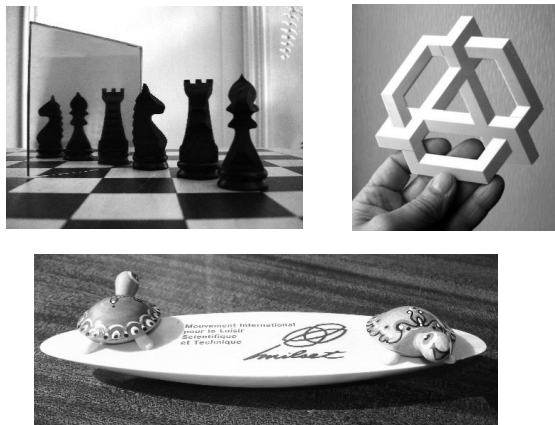


9. Трансформеры, флексагоны (рис. 37, 38, 39, 40, 41)





10. Невозможные объекты (рис. 42, 43, 44)



Список литературы

1. Оре О. Графы и их применение. — М.: Наука, 1967.
2. Гарднер М. Математические досуги. — М.: Мир, 1972. — 496 с.
3. Дубровский В.И., Калинин А.Т. Математические головолом-

- ки. — М.: Знание, 1990. — 144 с.
4. Jansen R. Tik-Tak Sliding Block Puzzle. CFF N 47, 1998.
5. Wieszorke B. Tik-Tak Puzzle Revisited, CFF N68, 2005.
6. Коннова Л.В. Преемственность между предпрофильной и профильной школой в элективном обучении математическому моделированию с помощью графов: диссертация ... кандидата педагогических наук: — Самара, 2009. — 197 с.
7. Канель-Белов А.Я., Ковальджи А.К. Как решают нестандартные задачи. Под редакцией В.О. Бугаенко. — М.: Издательство МЦНМО, 2008. — 96 с.
8. Красноухов В.И., Кавтарадзе Д.Н. Игры и головоломки в обучении мышлению // Образовательная политика. №1. 2012. С.27-35.

Красноухов Владимир Иванович — кандидат технических наук, изобретатель развивающих игр и механических головоломок. Почетный член Всероссийского общества изобретателей. Член Нидерландского клуба головоломщиков. Участник международных встреч изобретателей головоломок (с 1993 по 2018 г.). Соорганизатор Чемпионатов России по пазл-спорту (ежегодно с 1998 по 2018 г), чемпионатов города Курска и Курской области по решению механических головоломок среди учащейся молодежи (ежегодно с 2003 по 2018г). Автор статей в журналах «Наука и жизнь», «Квант», «Квантик», «Математика в школе», ведущий рубрик по головоломкам в журналах «Левша», «Смекалка». Награжден Орденом Почёта за создание образцов новейшей техники (1990), Почётным знаком Федеральной службы по интеллектуальной собственности (2009), медалью Московского международного салона образования (2015). В.И. Красноухову присуждён почётный статус участника Зала славы индустрии товаров и услуг для детей (2015).

СЕКЦИЯ 2. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ, ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ



А.И. Савенков, В.М. Поставнев, М.В. Воропаев

ИГРА И ИГРУШКА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РЕБЕНКА

В статье рассматриваются возможности игры и игрушки в развитии исследовательского поведения ребенка. Отмечается, что в развитии исследовательского поведения особое место принадлежит играм, в ходе которых дети обретают знания об окружающем мире. Показана роль компьютерных игр в развитии исследовательского поведения ребенка. Анализируются различия в восприятии игрушки детьми и их родителями. Обосновываются требования к новому типу игрушек, которые побуждают ребенка к исследовательской активности, дарят «радость достижения», поддаются трансформации без утраты пригодности.

Ключевые слова: исследовательское поведение, поисковая активность, игра, компьютерные игры, исследовательская игра, готовая игрушка, восприятие игрушки.

В современном динамичном мире исследовательское поведение, развитые исследовательские способности являются необходимым условием выживания. Одними из действенных факторов развития исследовательского поведения ребенка являются игра и игрушка. Значимость игры для становления и развития психики ребенка отмечали многие исследователи с давних времен. На ранних этапах развития так называемая «граница» между игрой ребенка и исследованием окружающей его обстановки весьма условна. В игре естественным образом ребенок исследует окружающую его среду, узнает свойства и назначение различных рукотворных предметов, природных объектов и явлений. Таким образом, познавательная активность ребенка реализуется через исследовательское поведение в игре.

Обратимся к анализу эволюционных оснований исследовательского поведения. Примечательно, что наблюдатели за играми детенышей приматов отмечают их сходство с играми детей младенческого и раннего возраста, при этом эти игры тесно связаны с исследовательским поведением. Игровые манипуляции детеныша обезьяны ничем не отличаются от действий ребенка. Они используются в качестве игрушки любые объекты — все, что оказывается в поле их зрения. Настойчиво экспериментируют с различными предметами человеческой культуры, не придавая никакого значения их исходному назначению. Вот как описывает игры приматов психолог Сюзанна Миллер: «Молодые шимпанзе совершают акробатические трюки, экспериментируют с новыми способами еды и питья, делают дырки в листьях, рассматривая через них окружающее, глядят на свое отражение в луже. Когда они сыты, то разбрасывают пищу или бумажные упаковки от нее, пьют воду и сок через соломинки. Любой объект, который можно разобрать, немедленно разбирается на части. Обезьяны с удовольствием играют с пустыми жестяными банками, энергично стучат по ним и слушают звуки, как будто сочиняют музыку» [4, с.108].

С точки зрения психологии исследовательского поведения очень важны выводы, сделанные на основе других наблюдений той же С. Миллер. Она пишет, что макаки-резусы, которые в период детства росли в обедненной среде и не имели возможности играть с различными предметами и природными объектами, в дальнейшем проявляли меньшую исследовательскую активность. Выбирали для разглядывания и действия из предлагаемых им стимулов менее сложные, чем детеныши приматов, воспитывавшиеся в нормальных, не обедненных условиях.

В статье обосновывается положение о том, что игра и игруш-

ки обладают потенциальными возможностями в развитии исследовательского поведения и исследовательских способностей ребенка, исследовательская деятельность способствует обогащению самой игры, расширению репертуара и сценариев игр, разнообразию вариантов включения игрушек в игровую деятельность.

У человека первые ростки исследовательского поведения являются буквально с первых недель жизни. Так, например, двухмесячный малыш часто не может взять в руки предмет. Более того, он еще не способен понять назначение предмета, но уже фокусирует на нем свой взгляд. Ребенок способен сопровождать движение предмета своим взглядом и движением головы в его направлении. Не только присутствие взрослого, но и движущиеся предметы вызывают у ребенка оживление — одновременное движение руками, ногами, мимические реакции. В ситуациях, когда ребенок испытывает дискомфорт, предметы, которые он может рассматривать или слушать, способны отвлечь его и успокоить, даже если он испытывает болезненные ощущения или голоден. Нередко при этом можно заметить, что ребенок улыбается. Сталкиваясь с подобной заинтересованностью, мы вполне можем квалифицировать ее как проявление ориентировочного рефлекса — «что такое?» (И.П. Павлов). Эти реакции на полученные из внешнего мира сигналы и есть первые ростки исследовательского поведения.

Понимание ценности игры и исследовательского поведения как обязательного условия полноценного психического развития ребенка определяется, прежде всего, тем, что через игровые действия и исследовательское поведение осваивается реальность, и он становится активным элементом этой реальности. Вероятно, в этой связи известный французский психолог А. Валлон с восхищением описывал игру, называя ее «... ликующим или вдохновенным исследованием, в котором психические функции раскрываются во всех их возможностях» [1, с.71]. Но, как справедливо подчеркивает специалист в области психологии исследовательского поведения А.Н. Поддъяков, «... дети владеют и другими, неигровыми, эффективными средствами овладения физической и социальной реальностью, в частности чрезвычайно мощными средствами неигрового исследовательского поведения» [5, с.137]. Важно также понимать, что при всей близости игры и исследовательского поведения их не следует отождествлять.

Проблема сходства и различий функций игры и исследовательского поведения в психическом развитии получила развитие в работах К. Хатт, которая акцентировала свое внимание, прежде всего, на различиях. Автор обращает наше внимание на то, что в

ходе исследовательского поведения субъект активности стремится получить информацию о том, что собой представляет данный объект, а именно, что этот объект «собой представляет и что делает». Игра направлена на решение совершенно других «задач». В игре ребенок имеет возможность задавать и самостоятельно находить ответы на другой важный вопрос: «Что Я могу сделать с этим объектом?». Можно утверждать, что исследовательское поведение направлено на освоение самого объекта, а игра — преимущественно на самого субъекта игровой активности.

Не смотря на привлекательность и актуальность проблемы различий функций игры и исследовательского поведения, предметом нашего исследования является изучение взаимной связи этих фундаментальных видов детского поведения и их возможностей в обеспечении условий познавательного и социального развития ребенка. В наших исследованиях показано, что любой игровой деятельности предшествует исследовательское поведение, поскольку для того, чтобы играть, надо вначале овладеть объектом, оценить его свойства. Ребенок отвечает на неявный вопрос: «Что это? Как с ним играть?».

Таким образом, объекты, используемые в игре, становятся сначала предметом исследования, а затем предметами, с которыми играют. Следует отметить, что несмотря на достаточно большой интерес современных ученых и практиков к проблематике игры, наиболее успешных исследователей самого процесса игры ожидают интересные открытия. Современными исследователями доказано, что содержание и динамика развития игрового сюжета находятся в тесной связи с развитием исследовательского поведения. Вместе с тем, данная проблема требует дальнейшего обстоятельного исследования.

Развивающие возможности игры и исследовательского поведения получили признание в педагогической психологии и образовательной практике. В образовании становятся все более популярными интерактивные образовательные технологии, интегрирующие возможности игры и исследования, например, технология образовательных квестов, веб-квестов, игр-исследований и др. В подобных образовательных технологиях игра и исследовательское поведение сознательно интегрируется.

Таким образом, возможность исследовательского поведения, обогащение познавательного опыта ребенка целенаправленно реализуется через игру. Показательно, что это направление психолого-педагогических исследований вызвало законный интерес и в настоящее время интенсивно развивается (Новоселова С.Л., 1978; Поддъяков Н.Н., 1985; Кэйплан С., 1989; Поддъяков А.Н., 1990; Савенков А.И., 1997 и др.).

Следует отметить, что интерактивные образовательные технологии, интегрирующие возможности игры и исследования, имеют природные и социокультурные основания. Так, естественность игры и природная потребность ребенка в познании окружающего мира дают ему возможность находить средства игры в своем ближайшем окружении, любые предметы ребенок способен превратить в игрушку, то есть «сделать игру из чего угодно». В то же время в игровой культуре народов мира издавна существуют игры, побуждающие ребенка к исследовательскому поиску. Такие игры весьма популярны у детей, начиная с раннего возраста, и используются в воспитательных целях в культурах разных народов. Все дети мира любят играть в исследовательские игры, такие как:

- «Отыскание спрятанных предметов». В этой игре реализуется несколько исследовательских действий: ребенок находит укромное место для предмета и затем с помощью указаний «горячо — холодно» руководит исследовательским поведением, другой участник игры осуществляет поиск предмета и одновременно реагирует на сигналы.
- «Прятки». В играх типа «прятки» все участники игры активны. В этой игре объекты поиска тоже активны, они могут усложнить задачу игроков, которые ищут спрятавшихся.
- «Военизированные игры» («казаки-разбойники» и др.). В ситуациях, создаваемых этими играми, детей привлекает не только сам сюжет, но и то, что положение активных исследователей занимают все участники.
- «Сюжетно-ролевые игры» (игры в «школу», «дочки-матери», «магазин» и т.п.). Это группа игр пользуется неизменной популярностью, поскольку они создают условия для исследования и усвоения существующих в мире правил социального поведения и взаимоотношений. Именно сюжетно-ролевая

игра дает возможность ребенку изучать на практике отношения между людьми.

Сюжетно-ролевая игра эффективна не только как игровая образовательная технология, но и как универсальный диагностический и терапевтический метод. Сюжетно-ролевая игра позволяет реально опробовать новые формы поведения. В терапевтическом процессе ролевая игра становится средством обогащения опыта социального взаимодействия при моделировании ситуации реальных обстоятельств. Вместе с тем игровая форма взаимодействия позволяет оставаться ребенку в условиях терапевтической защищенности [3].

В настоящее время в «пространство» детской игры все более уверенно входят компьютерные игры. Техническое оснащение и сами сюжеты компьютерных игр становятся все более качественными и привлекательными для потребителей. Представляется, что их развивающие возможности должны стать предметом пристального внимания ученых. А сам процесс их конструирования следует осуществлять на основе научных данных. Следует отметить, что современные технологии позволяют элементарные «стрелялки-леталки» сконструировать так, что они производят впечатление на детей и взрослых как весьма полезное развлечение. Что немало важно, даже такая компьютерная игра дает возможность формировать и развивать у ребенка опыт исследовательского поведения.

При этом следует учитывать, что существуют две принципиально разные ситуации, в которых ребенок может сталкиваться с компьютерной игрой. Ситуация, когда родители ограничивают возможности его игры на компьютере (гаджете) и выбирают специальные развивающие игры, разработанные для данного возраста. И ситуация, когда ребенок самостоятельно ищет игровые приложения и, как очевидно, начинает играть в игры, разработанные с коммерческими целями.

При всех отличиях особенность коммерческих игр является максимизация интереса ребенка к игре, стимулирование ребенка к тому, чтобы он проводил в игре наибольшее количество времени. Несмотря на то, что целью коммерческих компьютерных игр, как и любого коммерческого продукта, является прибыль (не важно — в виде рекламы, или продажи платного игрового контента), но игры давно уже из коммерческого инструмента превратились в феномен культуры. Стал реальностью факт тотальной увлеченности детской аудитории различными компьютерными играми. В этой связи противостоять этому явлению бессмысленно, гораздо полезнее использовать эти игры в образовательных целях.

В образовательной практике и педагогической психологии уже не оспаривается, что продуктивным средством развития исследовательского поведения ребенка может стать одна из разновидностей компьютерных игр, а именно, «стратегии». Стратегические компьютерные игры требуют от участников целого комплекса умственных действий: изучить условия игры; удерживать в поле сознания ряд переменных, определяющих игровую ситуацию; одновременно управлять множеством сложно связанных между собой условий; быстро принимать решения на основе построенного предположения. Такого рода игры, несмотря на их условный, игровой характер, на наш взгляд, способствуют развитию практических навыков в части решения комплексных проблем.

Проблема развития интеллекта и креативности ребенка в условиях активного использования компьютерных игровых программ стала предметом специального эмпирического исследования В.В. Моторина, выполненного под научным руководством А.И. Савенкова. Анализ результатов поискового этапа исследования показал, что дети, продвинутые в вопросах использования компьютера как средства игры до начала формирующего этапа исследования, имели уровень интеллектуального развития и креативности достоверно более высокий, чем у их сверстников, не имевших дело с компьютерами.

В исследовании В.В. Моторина получены данные, подтвердившие наши гипотезы о развивающем потенциале интерактивных компьютерных технологий, в частности, о том, что компьютерные игры, являются эффективным средством реализации и развития интеллектуально потенциала личности ребенка. На основе результатов анализа эмпирических данных автором в качестве наиболее значимых условий, обуславливающих высокую эффективность компьютерных технологий, признаются: обогащение содержания образования на основе использования соответствующего программного обеспечения; радикальное увеличение способов предъявления учебной информации обучающимся;

уменьшение объема «обслуживающего учебного труда» и, как следствие, существенная экономия времени на подготовку к учебным занятиям; значительное повышение вариативности учебной деятельности; практически безграничное расширение пространства исследовательской деятельности обучающихся, их инициативы и самостоятельности.

Из наблюдений за игровой активностью высших животных и детей явствует, что их активность имеет свое начало в реализации стремления к новым впечатлениям. Замечено, что в условиях однообразной обедненной среды у людей и у животных заметно снижается общая активность, часто возникает дискомфорт. Монотонные звуки, продолжительное повторение каких-либо стимулов, как правило, приводит к снижению внимания и, как следствие, эффективности решения познавательных задач.

Таким образом, протекание детских игр, в которых ребенок реализует свои познавательные потребности, зависит не только от его общего развития и игровых умений, но в значительной мере определяется разнообразием игровых средств и вариативностью внешней среды, в которой он находится.

Среди всего многообразия игр наибольшей притягательной силой для ребенка обладают игры, в которых активно используется его естественное стремление ко всему новому. Открытия, которые ребенок совершает в игре, превращают ее в исключительно интересное занятие. Событийность в игре и новизна увлекают ребенка, в игре ребенку становится легко доступным творчество. Именно эти обстоятельства объясняют, почему ребенок часто не может продолжительное время играть в одну и ту же игру, долго играть с одной и той же игрушкой или продолжительное время сохранять интерес к одному занятию.

Неотъемлемым атрибутом игры и неизменным спутником детства в обозримом историческом времени была и остается игрушка. Практически в любой известной человеческой культуре игрушка с первых дней жизни ребенка занимает особое место среди окружающих его предметов. Широко распространен обычай развешивать различные игрушки над кроватями или люльками младенцев. Весьма вероятно, что изначально этот обычай был связано с архаичными представлениями людей о том, что определенные предметы, соответствующим образом освященные, способны отпугивают злых духов, то есть исполнять роль оберегов. Нет сомнений, что в настоящее время игрушки над кроваткой ребенка не указывают на увлечения родителей архаичными верованиями. Современные родители помещают игрушки в поле зрения младенца с целью обогащения его сенсорного опыта. Такие игрушки привлекают внимание младенца своей формой, размером, цветом, звуком. Игрушки двигаются, какаются, издают звуки, отражают солнечные лучи, и ребенок непроизвольно обращает на них свое внимание, рассматривает их, запечатлевает. Главное предназначение таких игрушек видится в том, чтобы предупреждать однообразие среды, стимулировать любопытство, предоставляя материал для первых проявлений исследовательской активности младенца.

Наблюдение за поведением младенцев позволило сделать интересный вывод о том, что одной из первых исследовательских игр младенцев можно считать разбрасывание игрушек. Взрослому человеку порой сложно увидеть в этом хоть какой-либо смысл. Между тем, часто мы можем наблюдать ситуации, когда ребенок, бросив погремушку, делает небольшую паузу, прислушивается, какой эффект вызовет его действие, а затем повторяет это снова и снова. Вероятно, его интересует не только, как упадет игрушка, и какой звук она издаст, но и собственно реакция взрослых. В этом его действии зарождается невербальная коммуникация ребенка и взрослого. Ребенок совершает бесконечное множество манипуляций с игрушками, которые оказываются в его руках, он пробует их на «зуб», при этом его активность, как правило, сопровождается вокализацией. Такого рода исследовательские манипуляции с игрушкой приносят радость ребенку, сопровождаются яркими эмоциями.

Несмотря на то, что игрушка ассоциируется с ребенком, у взрослого человека игрушки тоже вызывают определенный интерес. Часто взрослые свое отношение к своим собственным игрушкам переносят и на игрушки, которые принадлежат ребенку. Для ребенка подобный перенос не дает ничего полезного. Детские игрушки, несмотря на то, что они имеют материальную ценность, не подлежат сбережению и коллекционированию. Если для взрослого в игрушке ценностью являются эстетические характери-

сти, достоверность и точность исполнения деталей, художественная выразительность, то для ребенка ценность игрушки состоит в другом — в ее способности быть примененной в игре. Различия в восприятии игрушки взрослым и ребенком часто становятся причиной педагогических ошибок родителей при организации игровой деятельности своих детей.

Разбрасывание игрушек, проверка их на прочность, проверка на плавучесть или пригодность для изготовления на ее основе других игрушек не должны вызывать беспокойства у родителей и педагогов. Не беда, если взрослый усматривает в отношении ребенка к игрушке некоторую небрежность. Подобные манипуляции с игрушками должны вызывать у взрослых только радость, поскольку они наблюдают развивающегося ребенка. Даже не будучи специалистом в вопросах психологии игры взрослый способен определить, что ребенок таким образом проявляет поисковую активность.

Однако забота родителей и педагогов о сохранности детских игрушек — не единственная проблема в реализации развивающих возможностей игрушек. Одной из проблем является недостаток привлекательных и функциональных игрушек, которые можно исследовать всеми доступными ребенку способами: разбирать и собирать, ломать и исправлять, погружать в воду и доставать из воды, зарывать в песок и с восторгом извлекать из земли после долгих поисков. К сожалению, даже частичная реализация естественных действий ребенка с современной игрушкой способна привести ее в негодность.

В настоящее время на рынке игрушек растет спрос на игрушки, с которыми можно совершать любые манипуляции, в том числе такие, которые можно разбирать и собирать. Условными заказчиками выступают молодые родители, которые в воспитании своих детей избрали стратегию поддержки познавательной активности ребенка во всех ее проявлениях. Такая воспитательная стратегия оказывается весьма трудоемкой и требует соответствующего оснащения. В этой связи создание игрушек, которые можно трансформировать и при этом не выводить из строя, станет подспорьем в реализации исследовательской активности малышей. Следует отметить, что в настоящее время конструирование таких игрушек в России еще не поставлено на поток, поскольку технически это достаточно сложно.

Вместе с тем, есть и хорошо проверенные альтернативные, притом продуктивные пути. Суть идеи состоит в том, чтобы рядом с ребенком было минимальное количество готовых игрушек. Замечено, что игрушки, которые ребенок сделал сам или в создании которых принимал активное участие, практически всегда занимают положение предпочитаемых и бережно хранятся. Еще одним способом побудить ребенка к исследовательскому поиску является предоставление ему возможности отыскивать себе игрушки среди предметов, которые его окружают. Следует признать, что ребенок имеет право считать игрушками все предметы, которыми он решает завладеть.

Представляется, что насыщение окружения ребенка только готовыми игрушками часто не приносит положительных результатов. В ряде специальных исследований показано, что готовые игрушки нередко задерживают познавательное развитие ребенка. Красочные, привлекательные для взрослого готовые игрушки часто ограничивают развитие воображения ребенка, способность к замещению одних предметов другими, не дают ему реализовать свое поисковую активность. Такие игрушки привлекают внимание ребенка непродолжительное время.

В ряде специальных исследований показано, что окружение ребенка большим количеством игрушек не способствует его развитию, более того, затрудняет ребенку выбор игрушки и удержание ее в поле своего внимания. Замечено отрицательное влияние на исследовательскую активность ребенка изобилие игрушек. Таким образом, педагогам и родителям, которые заинтересованы в развитии исследовательского поведения ребенка, не следует наполнять его окружение большим количеством готовых игрушек.

Вместе с тем при внимательном наблюдении взрослому человеку доступно понимание того, что часто ребенок отдает предпочтение простым стекляшкам или камешкам, деревянным брускам или неизвестным металлическим предметам, различным веревочкам, кускам провода, обломкам старой посуды или просто кускам поролона, а вовсе не дорогим, фабричным игрушкам. Своим выбором таких материалов для игры ребенок проявляет себя как

исследователь. И это не случайно, поскольку ребенку намного интереснее предметы, за которыми не закреплены определенные функции, и которые могут легко замещать нужные ребенку для игры-исследования предметы.

Несмотря на то, что взрослый, как правило, покупает игрушки для ребенка, его представления об игрушке как рукотворной вещи эстетически ценной оказывают влияние на его выбор. Маркетинговая служба современных магазинов, продающих детские игрушки, достаточно умело пользуется этой особенностью и оформляют витрины, ориентируясь не только на детей, но в первую очередь на взрослых. Готовность взрослых приобретать дорогие красочные игрушки в расчете, что они будут особенно интересны ребенку, как правило, не оправдывается. Часто ребенок уже через несколько минут утрачивает интерес к готовой игрушке, даже если эта игрушка выбиралась искушенным взрослым по самым строгим требованиям.

Как правило, готовая игрушка изготавливается специалистами, которые обладают соответствующими профессиональными компетенциями, и выглядит привлекательной и даже полезной. Однако готовая игрушка все же имеет явные недостатки. Во-первых, она быстро исследуется ребенком. За готовой игрушкой уже закреплены ее возможности для игры и потому не требуется дополнительная активность, поддерживающая интерес к ней. Показательно в этом смысле наблюдение 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» [4, с.138].

Во-вторых, готовую игрушку ребенок не всегда может соотносить с реальным миром и включить в свою игру, что тоже очень важно для ребенка. Вместе с тем есть и другие подходы к созданию игрушек. Примечателен опыт Марии Монтессори, которая разрабатывала серии игрушек, повторяющие копии предметов реального мира. Такие игрушки можно использовать для самых разных целей: бросать, открывать, закрывать, застегивать, вставлять внутрь друг друга и др. В настоящее время создано множество таких игрушек. И все же остается потребность в игрушках, которые позволяют ребенку испытать «радость достижения». При помощи игрушки ребенок стремится осваивать предметный мир и систему реальных социальных отношений, доступные взрослому человеку.

Действительно, наибольшую заинтересованность дети обнаруживают по отношению к играм и игрушкам, которые приносят им «радость достижения». В этой связи специалисты рекомендуют предлагать детям не готовые игрушки, а наборы деталей, «конструкторы», из которых можно сконструировать свою игрушку самостоятельно и испытать «радость достижения».

Мир игрушек представляет собой достаточно прибыльную сферу производства, в которую включены десятки тысяч опытных специалистов. И им известны некоторые неочевидные «секреты». Так, при создании игрушки, дублирующих внешний облик орудий труда человека: различные инструменты, оружие, машины, домашнюю утварь и др., то, чем больше они похожи на «настоящие» предметы, тем больше они нравятся ребенку. Однако с игрушками, изображающими животных, все иначе. Кажется невероятным, но более верная модель животного гораздо меньше привлекательна для ребенка, чем непропорциональная копия. Детям больше нравятся игрушки, у которых непропорционально большая круглая голова, конечности заметно короче, нос маленький вздернутый, уши большие, круглые и топорчатся, глаза большие и широко открытые, живот большой и округлый. В таких пропорциях ребенок одинаково хорошо принимает разных животных и его не смущает, что среди них есть хищники. Мастерам по производству игрушек уже давно известен этот секрет, однако этологи лишь недавно нашли объяснение данному феномену. Оказалось, что детям больше нравятся игрушки, которые в своих пропорциях содержат общие признаки детеныша [2].

Самостоятельное место в играх детей занимают компьютерные игрушки. Они являются прямыми наследниками механических игрушек, которые могли производить определенные действия, как правило, одно, например, заводная машинка могла ехать. Современные компьютерные игрушки могут быть очень разнообразны. Причем некоторые из них, как например, «ЛЕГО-конструкторы», позволяют детям самостоятельно програм-

мировать их игровое «поведение». Использование этих игрушек создает совершенно новые возможности как для развития исследовательского поведения, так и для игровой активности детей.

Примечательно, что генетически наиболее древнее средство игры — использование в качестве игрушек реальных предметов — сохраняет свое значение и в современной детской игре. Дети различных возрастов, как и много веков тому назад, с большим интересом и вниманием изучают реальные предметы, их окружающие, используют эти предметы в своих повседневных играх. Причем число вариантов использования реальных предметов в игре ничем не ограничено. Ребенка часто привлекает и то, что предметы можно применять не по назначению. Так, книга может пригодиться для строительства тоннеля, а стол и стоящий рядом шкаф могут стать основой для строительства сказочного дворца, диван и ковер становятся кораблем или самолетом. Творческий беспорядок, который создают дети в доме или в детском саду, играя с реальными предметами, часто вызывает раздражение и недовольство взрослых. Однако такие игры являются ценным средством развития интеллектуальных способностей и креативности.

Пониманию всей сложности проблем, связанных с детской игрой и игрушкой, способствуют анализ различий в восприятии игрушки взрослыми и детьми. Так, для взрослого игрушка представляется не менее чем в трех формах: как предмет, как образ, как некий символ. Это восприятие игрушки отражает виды мышления, свойственные взрослому человеку: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Для ребенка раннего и дошкольного возраста первоначально игрушка выступает лишь как предмет, с которым можно совершать разные действия. В частности, он еще не способен воспринимать куклу как идеальный образ человека, а плюшевого медведя или собаку как образ определенного животного. Более того, игрушка не может выполнять для ребенка функцию абстрактного символа, обозначающего некие смыслы и значения тех или иных предметов или символизировать конкретные события или явления.

Вместе с возрастным развитием образного мышления игрушка приобретает важную функцию, а именно, образа, замещающего реальный объект. Так, например, девочка, играющая с куклой, начинает рассматривать ее как свою воображаемую дочку, играющий с машинкой или самолетом мальчик 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 вместе с взрослением игрушка для ребенка, как и для взрослого, становится в полном смысле слова абстрактным символом, может восприниматься и символизировать какие-то важные события, явления или процессы. Она становится не только предметом, образом модели реального предмета, но и абстрактным символом.

Анализ исследований по проблеме генезиса исследовательского поведения и исследовательских способностей показал, что развитие игры и исследовательского поведения ребенка генетически связанные, и, вместе с тем, культурно обусловленные процессы. Игра и исследовательское поведение оказывают весомое влияние на развитие психики ребенка. В процессе исследовательской активности и игры ребенок познает окружающую реальность и учится применять знания о мире на практике. Безусловным достоинством исследовательского поведения и игры является их развивающий потенциал и естественность, не требующая от ребенка специальных усилий при овладении этой деятельностью.

Показано, что в психологии игры и игрушки приобретают особую актуальность ряд исследовательских и практических проблем, связанных с различиями восприятия игрушки детьми и взрослыми, конструированием современных развивающих игрушек, разработкой и применением компьютерных игр и игрушек.

Принципиально важным выводом нашего исследования является положение о том, что, несмотря на развитую индустрию современных игрушек, педагогически целесообразно оставить за ребенком право и предоставить возможность самому создавать для себя игрушки, рассматривать в качестве игрушек предметы, с которыми он вступает во взаимодействие.

Список литературы

1. Валлон А. Психическое развитие ребенка. — М.: Просвещение, 1967. — 194 с.
2. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей / В.Р. Дольник — СПб.: Издательство Петроглиф, 2009. — 352 с.
3. Лаут Г.В., Брак У.Б., Линдеркамп Ф. Коррекция поведения детей и подростков / Практическое руководство. В 2-х т. Т.1. Стратегия и методы. — М.: Изд-во «Академия». — 2001. — 224 с.
4. Миллер С. Психология игры. — СПб.: Университетская книга, 1999. — 320 с.
5. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. — М.: Национальное образование, 2016. — 304 с.

Савенков Александр Ильич — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: asavenkov@bk.ru

Поставнев Владимир Михайлович — кандидат психологических наук, доцент, начальник департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: vpostavnev@mail.ru

Воропаев Михаил Владимирович — доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский педагогический университет», e-mail: vrpmv@mail.ru

О.В. Цаплина

ИССЛЕДОВАНИЕ ИГРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье изложены процедура и результаты комплексного исследования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста. Впервые разработаны понятие и содержание категории «игровая компетенция», представлен диагностический инструментарий для изучения уровня сформированности игровых компетенций. На основе анализа результатов исследования раскрыты особенности развития и структурная организация пяти критериев развития игровой компетенции: мотивационно-потребностного, когнитивного, поведенческого, коммуникативного, эмоционально-оценочного.

Ключевые слова: игра, потребность в игре, игровая компетенция, карта наблюдения игровой деятельности.

В культуре и воспитании разных исторических эпох отношение к игре было разнообразным, но она всегда находилась в эпицентре исследований педагогики и детской психологии. До сих пор не затихают, а только разгораются с новой силой научные споры о том, какая детская деятельность может называться игрой, какое место игра занимает в жизни современного ребенка, каков должен быть инструмент описания и интерпретации детской игры?

В 1989 г. в Конвенции о правах ребенка большинство государств признали право ребенка на игру. Особенность формулировки ст. 31 Конвенции, где об этом говорится, указывает на важность игры в социокультурном контексте как элемента досуга, отдыха и развлечения [5]. Важность игры для всестороннего развития ребенка данная статья не отражает, хотя на сегодняшний день существует большое количество достоверных психолого-педагогических исследований, указывающих на ведущую (ключевую) роль игры в физическом и психическом развитии ребенка, начиная с самого рождения и до юношеского возраста.

Мировое сообщество уже много лет назад стало поднимать вопрос об обеспечении ребенка правом на свободную игру. В 1961 году была создана неправительственная Международная ассоциация игры (IPA — International Play Association). Цель этой ассоциации — защита, сохранение и поощрение права ребенка на игру как важного права человека наряду с основными потребностями питания, здравоохранения, жилья и образования. IPA также ставит своей задачей объединение специалистов для исследования состояния детской игры в разных странах мира. Членство в IPA имеют около 50 стран, в том числе и Россия.

В 2014 году принята обновленная Декларация Международной ассоциации игры, в которой говорится о том, что игра является жизненно необходимым, врожденным процессом, позволяющим ребенку в дальнейшем преуспевать в современном мире. Игра — это радостное состояние ребенка, которое должно стать важной фундаментальной частью его жизни. Основными характеристиками игры являются удовольствие, неопределенность, вызов, гибкость и производительность.

Именно игра помогает ребенку стать открытым, креативным, независимым и самостоятельным членом общества. Она позволяет сформировать у детей компетенции, которые в дальнейшем становятся базисом для формирования инновационной, творческой деятельности взрослого [2, 7, 10].

Сегодня в педагогическом и родительском социуме происходит смещение акцентов на обучающие и развивающие программы детского развития, рекламирование подобных программ, открытие центров раннего развития детей, а также пренебрежительное отношение к детской потребности в игре, выстраивание режима дня в строгой последовательности развивающих занятий, кружков и дополнительного образования [6].

Можно сказать, что происходит девальвация игровой деятельности, обесценивание важности детской игры в дошкольном возрасте. Этот вызов связан с тем, что запрос родителей на подготовку ребенка к школе, в программах обучения и развития диктует дошкольным образовательным организациям определенные регламенты, связанные с обогащением программ детского сада занятиями по познавательному развитию, подготовке к школе, математике, логике и т.д. Считается, что дети и так много играют, поэтому режим дня выстраивается таким образом, что на свободную детскую игру остается не более одного часа. Например, проводя опрос среди родителей дошкольников, М.М. Безруких получила интересные результаты: в качестве приоритетных направлений «хорошего» детского сада родители по степени значимости назвали следующие задачи:

- 1) подготовить моего ребенка к школе;
- 2) научить ребенка слушать взрослых;
- 3) создать психологически комфортную обстановку для моего ребенка;
- 4) научить ребенка навыкам самообслуживания;
- 5) приучить ребенка к режиму дня;
- 6) дать возможность играть моему ребенку с другими детьми (выступление М.М. Безруких на Московском международном салоне образования в 2017 году).

Таким образом, наблюдается отсутствие понимания важности игры для личностного развития ребенка. Следует отметить, что такая ситуация демонстрирует нам нежелание взрослых принимать игру как самоценную деятельность, что является одним из проявлений беспокойства родителей о низких стартовых возможностях собственного ребенка, когда все родительское содействие нацелено на то, чтобы как можно лучше и широко подготовить ребенка к обучению.

Кризис современной детской игровой культуры породил разногласия между достаточно высоким уровнем разработанности теории игры в зарубежной и отечественной психолого-педагогической науке и эпизодическим, часто прагматическим ее использованием в детском саду и школе; между большими потенциальными возможностями игры и недостаточной ее представленностью в реальной жизни детей в детском саду; между потребностью детей организовывать и участвовать в самостоятельной творческой игре и нежеланием или невозможностью педагогов предоставить достаточное время для ее проведения; между потребностью научного осмысления понятия «игровая компетенция» ребенка и отсутствием целостных научных исследований по данной проблеме.

В этой связи представляет интерес выработка определения «игровая компетенция дошкольника», основываясь на общих критериях и показателях сформированности игровой деятельности старших дошкольников.

Решение данной задачи позволит обозначить эффективные, целесообразные пути психолого-педагогического сопровождения игровой деятельности, т. е. даст сведения об уровне развития основных показателей игровой компетенции современных дошкольников.

Само понятие «игровые компетенции» должно рассматриваться в рамках компетентностного подхода. Он представляет собой организацию дошкольного образования, где целью выступает формирование ключевых компетентностей и компетенций детей.

С точки зрения содержания ФГОС дошкольного образования у дошкольника необходимо формировать следующие ключевые компетенции:

- социальную, т.е. умение взаимодействовать и работать в группе, брать на себя ответственность и уметь регулировать конфликты;
- коммуникативную, т.е. владение вербальными и невербальными средствами общения;
- информационную, т.е. умение самостоятельно проводить поиск, анализ и отбор необходимой информации;
- здоровьесберегающую, т.е. владение культурно-гигиеническими навыками, а также знание норм и соблюдение правил здорового образа жизни, ответственности за свое здоровье;
- эмоциональную, т.е. осознание чувств и эмоций как у самого себя, так и у окружающих.

Прежде всего, обращает на себя внимание тот факт, что ни в одном психолого-педагогическом исследовании или методическом документе не содержится задача формирования игровых компетенций как результата проживания дошкольного детства, которые выступают следствием и продуктом ведущей деятельности данного возраста — игровой.

Видимо, отсутствие исследований развития игровых компетенций детей и формулировка данного понятия связаны с тем, что понятия «компетенция», «компетентность» сложно соотносить с дошкольным возрастом.

Трудно себе представить компетентного дошкольника в какой-то сфере деятельности. Хотя мы считаем, что именно в игровой деятельности сущность понятия «компетенция» относится к ребенку дошкольного возраста, и изучение игровых компетенций поможет выяснить значимость игры как самоценной самостоятельной детской деятельности.

Безусловно, умение играть не созревает само по себе, игра — это присвоение культурного опыта. Две противоположные точки зрения о том, нужно ли учить игре или нет, привели к тому, что многие ученые и практики заявляют о примитивизации игровой деятельности, снижении потребности в игре, о ее вытеснении за счет увлечения детьми телевидением, компьютерными играми и гаджетами. В научных кругах часто можно встретить рассуждения об исчезновении детской субкультуры, детского сообщества, где как раз существовала игра, приводятся свидетельства о росте приоритета раннего обучения в ущерб свободной игре, о распаде

самой игры.

Все это приводит к целому комплексу проблем в психическом развитии современных дошкольников. Среди них — ситуативность поведения, низкий уровень развития воображения и общения, неумение налаживать взаимодействие, недоразвитие воли, произвольности и эмоционально-оценочной сферы детей [8, 11, 14].

В нашем исследовании мы будем опираться на следующее определение игровой компетенции.

Игровая компетенция — это способность, необходимая для осуществления игровой деятельности, включающая в себя мотивационно-потребностный, поведенческий, коммуникативный, когнитивный, эмоционально-оценочный компоненты.

В 2017 году Российский фонд фундаментальных исследований поддержал научный проект Московского городского педагогического университета в области исследования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста. В исследовании приняли участие воспитанники 5-7 лет шести дошкольных образовательных организаций г. Москвы. Общее количество испытуемых — 179 человек.

Нами была разработана диагностическая карта наблюдения за игровой деятельностью детей старшего дошкольного возраста.

Цель наблюдения: исследование игровых компетенций, выявление уровня их сформированности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Процедура наблюдения: фиксируется количественное и качественное проявление компонентов игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста.

Ситуация наблюдения: сюжетно-ролевая игра детей старшего дошкольного возраста.

Описание карты наблюдения.

Карта наблюдения «Исследование игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста» представлена в виде оценочного листа. Данная карта включает пять блоков: мотивационно-потребностный, когнитивный, поведенческий, коммуникативный, эмоционально-оценочный. Блоки представлены показателями, характеризующими игровые компетенции детей старшего дошкольного возраста, проявляемые в сюжетно-ролевой игре:

- мотивационно-потребностный: потребность детей в игре, способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу, самостоятельность в планировании сюжета игры, самостоятельность и инициативность в выборе роли, самостоятельность в игровых действиях;
- когнитивный: моделирование сюжета, использование представлений об окружающем мире в игре, проявление мыслительных операций в игре, проявление воображения и творческой активности в игре, длительность разворачивания игровых сюжетов;
- поведенческий: ролевое поведение (способность к принятию роли, степень осознанности, устойчивость роли, выразительность роли, предпочтение в выборе роли), игровые действия (соответствие игровых действий выбранной роли, содержание и разнообразие игровых действий, характер и степень обобщенных игровых действий), использование игровых предметов (характер используемых игровых предметов, степень самостоятельности в выборе предметов-заместителей и атрибутов для игр), игровые отношения (характер игровых объединений, характер игровых отношений, умение договариваться со сверстниками в ходе игры);
- коммуникативный компонент: сопровождение самостоятельной игры речью, речевая активность во время игры, особенности ролевой речи;
- эмоционально-оценочный компонент: эмоциональное отношение к игре, проявление эмоций в игре [13, 15].

Каждый компонент игровых компетенций представлен показателями и индикаторами трех уровней (минимальный, достаточный, отличный). Пример показателя и индикаторов его характеризующих представлен в таблице 1.

Оценка игровых компетенций производится по пятибалльной шкале. Каждый показатель оценивается от 1 (минимально), 3 (достаточно) до 5 баллов (отлично).

На основании оценки по блокам и показателям делается заключение о развитии игровых компетенций в сюжетно-ролевой

Показатель	Минимально (1)	2	Достаточно (3)	4	Отлично (5)
Длительность разворачивания игровых сюжетов	1.1. Играет менее 15 минут. 1.2. Однократно проигрывает сюжетную линию. 1.3. Не возобновляет прерванный игровой сюжет.		3.1. Играет 20-30 минут. 3.2. Возобновляет прерванный игровой сюжет в редких случаях.		5.1. Играет более 30 минут 5.2. Может разыгрывать сюжет игры несколько дней. 5.3. Всегда возобновляет прерванный игровой сюжет.

Таблица 1. Содержание показателя игровых компетенций «Длительность разворачивания игровых сюжетов»

игре у старших дошкольников:

- от 1 до 2,5 баллов — минимальный уровень;
- от 2,6 до 4 баллов — достаточный уровень;
- от 4,1 до 5 баллов — отличный уровень.

Остановимся на результатах исследования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста с использованием оценочной карты наблюдения «Исследование игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста».

При обработке полученных данных использовались качественные и количественные методы. Результаты представлены в виде показателей среднеарифметической выраженности параметра. Для сравнения независимых групп применялся Т-критерий Стьюдента. С целью обработки количественных данных также использовался кластерный анализ наблюдений и иерархическая кластеризация методом межгрупповых связей.

Среднее значение развития игровых компетенций у детей старшего дошкольного возраста составляет 3,78 балла, что соответствует «достаточному» уровню. Как видно из рисунка 1, наибольшую выраженность в средних значениях показателей игровых компетенций имеет эмоционально-оценочный компонент (4,16 балла). Значения данного компонента соответствуют «достаточному» уровню.

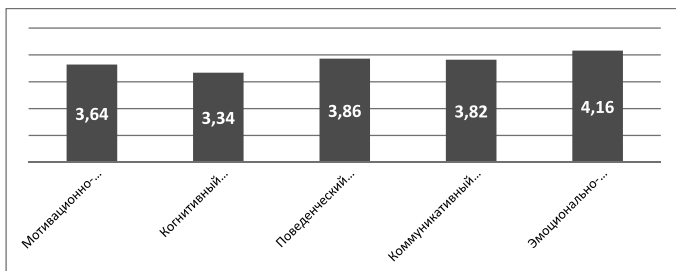


Рисунок 1. Средние значения основных компонентов игровых компетенций старших дошкольников

Наименьшие значения развития игровых компетенций выявлены в когнитивном компоненте. Полученные данные подтверждают результаты наблюдений за игровой деятельностью детей, которые свидетельствуют о том, что дети в недостаточной мере используют представления об окружающем мире (физических свойствах предметов, географические понятия, социальные знания) в игре, лишь иногда дополняют традиционные игры собственными пониманиями действительности, достаточно часто воспроизводят шаблонные, однообразные сюжеты и игровые действия.

Более детальный анализ показателей игровых компетенций, характеризующий мотивационно-потребностный компонент, показывает, что наибольшую выраженность имеет показатель «Потребность в игре» (4,27 балла) (рисунок 2).

Наименьшую выраженность имеет показатель «Самостоятельность в планировании сюжета» (3,42 балла) и «Самостоятельность и инициативность в выборе роли» (3,40 балла). Этот факт может быть обусловлен тем, что зачастую игровая деятельность в образовательной организации становится целенаправленным

процессом, организуемым взрослым. В связи с этим, в старшем дошкольном возрасте у детей в недостаточно развитой форме представлена способность самостоятельного планирования сюжетов игр и инициативность в выборе роли. Дети старшего дошкольного возраста зачастую разворачивают сюжеты, инициированные взрослыми, они не всегда способны выбрать роль самостоятельно, так как процесс распределения ролей принадлежит взрослому.

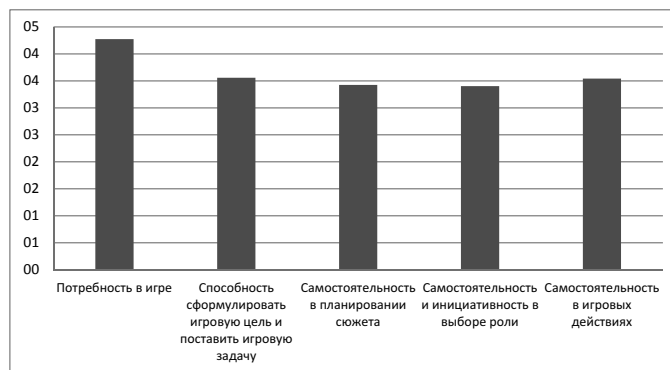


Рисунок 2. Средние значения показателей мотивационно-потребностного компонента игровых компетенций

Перейдем к анализу поведенческого компонента игровых компетенций (рисунок 3).



Рисунок 3. Средние значения показателей поведенческого компонента игровых компетенций

Среднее значение по данному компоненту составляет 3,86 балла. Анализ поведенческого компонента показывает, что наибольшие значения имеет показатель «Характер используемых игровых предметов» (4,42 балла). Значения данного показателя максимально приближены к значениям «отличного» уровня развития игровых компетенций и отражает способность детей подбирать игровые предметы в соответствии с ролью. Также преодолевают 4-х балльный порог такие показатели как «Степень самостоятельности в выборе предметов-заместителей и атрибу-

тов для игр» (4,15 балла), «Характер игровых объединений» (4,15 балла), «Характер и степень обобщенных игровых действий» (4,11 балла), «Соответствие игровых действий выбранной роли» (4,10 балла). Данные показатели свидетельствуют о достаточно высоком уровне развития игровых компетенций в плане сформированности игровых действий, возможностей использования игровых предметов и развития игровых отношений.

Проведенное исследование позволило нам выявить следующие особенности игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста:

- развитие игровых компетенций у детей старшего дошкольного возраста соответствует «достаточному» уровню;
- наибольшую выраженность в средних значениях показателей игровых компетенций имеет эмоционально-оценочный компонент, который характеризуется тем, что дети демонстрируют положительное, устойчивое отношение к игре, в большинстве случаев способны контролировать свои эмоции в ходе игры, сопереживать персонажам и участникам игры;
- анализ средних значений показателей игровых компетенций выявил, что наибольшую выраженность имеет показатель «Потребность в игре». Важность данного показателя в структуре игровых компетенций подтверждается результатами кластерного анализа. Это дает основание утверждать, что развитие системы игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста детерминируется потребностью в игре. Потребность в игре обуславливает способность к принятию роли, степень осознанности и способность сформулировать игровую цель, поставить игровую задачу, а также ряд показателей поведенческого, когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов.

На основе проведенного исследования была разработана концепция формирования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста. В качестве оснований формирования игровых компетенций можно рассматривать средовые (развивающая предметно-пространственная среда [1, 3, 4, 11], предоставляющая содержательно насыщенное игровое пространство, дающая возможность организации свободной игровой деятельности; поддержка игровой мотивации со стороны педагогов и родителей, позволяющая использовать весь развивающий потенциал игровой деятельности) и личностные (наличие мотивации к игровой деятельности, стимулирующая инициативу и самостоятельность в игре; необходимый запас знаний и представлений у ребенка об окружающей действительности, способствующий обогащению сюжетной линии игры; развитые коммуникативные умения, позволяющие налаживать игровые и реальные взаимоотношения в игре; положительное эмоциональное отношение к игровой деятельности) факторы.

Список литературы

1. Виноградова И.А. Возможности оценки образовательной среды образовательной организации // Образовательная среда современного общества Хрестоматия. Санкт-Петербург, 2015. — С. 164-176.
2. Детский мир — территория игры / С.Н. Толстикова, Г.Н. Травинова // Человек играющий: сборник научно-методических материалов. — СПб., 2016. — С. 97-101.
3. Иванова Е.В. Домашняя игровая среда: какая она? // Детский сад от А до Я. 2011. № 4 (52). С. 126-130.
4. Игровое оборудование и игрушки как часть развивающей предметно-пространственной среды детского сада / Е.В. Иванова, М.В. Никитаева // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2014. № 2. С. 32.
5. Конвенция «О правах ребенка». — М.: ОМЕГА-Л, 2015. — 19 с.
6. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации / О.А. Любченко, Б.А. Кирмасов, А.В. Бахарев, Е.Г. Бегунова, Ю.А. Попов, Н.Д. Бизяева, С.Н. Вачкова, А.И. Савенков, А.С. Львова, А.П. Каитов, М.М. Борисова, П.В. Смирнова: под научной ред. А.И. Савенкова. — М.: Издательство «Перо», 2015. — 110 с.
7. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки / Ю.А. Акимова, С.Н. Вачкова, О.И. Ключко, А.И. Савенков, П.В. Смирнова. — М.: МГПУ, 2016. — 112 с.
8. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / А.И. Савенков, О.В. Цаплина, Е.В. Иванова, Н.С. Муродходжаева, В.А. Кривова, Т.Д. Савенкова. — М.: Перо, 2016. — 206 с.
9. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как фактор формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова. — М.: Перо, 2017. — 128 с.
10. Савенков А.И. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет, 2017. — С.127-134.
11. Савенков А.И. Образ ребенка в современной педагогической и психологической науке // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. № 4. С. 4-12.
12. Смирнова П.В. Предметно-пространственная среда детского сада глазами дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 49-57.
13. Средовые факторы формирования игровых компетенций детей старшего дошкольного возраста / И.А. Виноградова, Е.В. Иванова, О.В. Цаплина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. №1 (190). С. 65-72.
14. Цаплина О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. №1 (79). С. 44-53.
15. 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. № 6-4 (4). С. 808-816.

Цаплина Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет,
e-mail: tsaplina_ola@mail.ru

О.И. Ключко

ГЕНДЕРНАЯ СПЕЦИФИКА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ: РЕТРОСПЕКТИВА ИССЛЕДОВАНИЙ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ¹

В статье представлен обзор исследований, посвященных гендерным различиям в игровой деятельности. Фиксируется как сохранение гендерной специфики в игровых предпочтениях, так и сдвиг в изучении от различий к тенденциям в развитии и разнообразии методов исследования.

Ключевые слова: гендер, дошкольники, игровая деятельность, игровые предпочтения, игровые компетенции.

Вопросы, связанные с изучением гендерного своеобразия игровой деятельности дошкольников, игровых предпочтений в зависимости от пола, крайне скудно представлены в отечественной психологии. На 27 конференции Международного сообщества детской игры (International Council Child Play — ICCP), посвященной проблемам и возможностям исследования игры современных детей, не смотря на значительное разнообразие подходов к изучению детской игры и множественность аспектов ее изучения, данный аспект также не прозвучал [6]. Причин подобной ситуации, вероятно, несколько. Во-первых, гендерный подход в детской психологии до сих пор практически не представлен в вузовских учебниках, что затрудняет его практическую реализацию в исследованиях; во-вторых, выборки для эмпирического изучения игровой деятельности, как правило, невелики и не превышают 65-120 участников, разделение по половой принадлежности на небольшие группы снижает прогностическую ценность результатов; в-третьих, значительное число публикаций ориентировано не на изучение гендерных особенностей игры, а на ее использование в качестве средства формирования гендерной принадлежности детей, исходя из традиционных представлений об играх, «соответствующих» полу: к примеру, мальчиков поддерживали в играх транспортной или строительно-военной тематики, девочек — в играх семейной и хозяйственно-бытовой направленности.

Кроме того, многие гендерные различия в игровых предпочтениях, сюжетах, игровом поведении и общении, найденные в 80-90-е годы прошлого века, стали рассматриваться как «нормативные», то есть, присущие всем детям. Таким образом, необходимо, с одной стороны, учитывать те сдвиги, которые произошли в гендерных предпочтениях детей, а также появление значительного числа новых игр и игрушек, с другой стороны, ориентируясь на современную социальную ситуацию, понимать реальный запрос на качества, ориентации, виды деятельности детей, которые провоцируются и стимулируются играми и игрушками, и проектировать образовательную практику, предполагающую индивидуализацию процесса воспитания, обучения и развития детей. Эксперты дошкольного образования все чаще рекомендуют снижать гендерную асимметрию в проектировании образовательной среды [5].

Методы получения данных об игровой деятельности и предпочтениях можно свести к трем основным: наблюдение, опросы родителей и педагогов, маркетинговые исследования, значительно реже используется эксперимент. Попытаемся провести инвентаризацию основных результатов исследований, используя эти источники и определить различия, которые сохраняются и те, изменения которых налицо.

Если суммировать многочисленные исследования прошлого века по изучению игровой деятельности детей, например, из обзора Е.П. Ильина [3], то наиболее значимыми гендерными различиями (относительно игры) можно считать следующие:

- девочки — начинают раньше ходить и говорить; имеют более чувствительные слух и осязание; сензитивны к эмоциональному фону; стремятся к общению и совместной игре в паре или небольшой группе; предпочитают образные игрушки; стремятся обустроить локальное пространство для игры; выстраивают отношения в игре и правила, роли, сюжеты игр;

- мальчики — лучше ориентируются в пространстве; более чувствительны к зрительным раздражителям; стремятся к освоению предметно-пространственной среды; предпочитают игрушки для манипуляций и игры в большой группе; им необходимо много пространства; в игре и общении ориентируются на действия и результаты.

Производители игрушек очень точно уловили тенденцию гендерной дифференциации игрушек еще в 70-е годы прошлого века и с тех пор практически только наращивают ее и более детально прорабатывают в «лучших» традициях гендерных стереотипов. Приведем пример вариантов практически одинаковых игрушек для мальчиков и девочек (см. рис. 1). Вместе с тем, существует огромный выбор и гендерно нейтральных игрушек подобной тематики.



Рисунок 1. Примеры гендерно дифференцированных игрушек для игры в доктора

Ассоциация индустрии детских товаров ежегодно составляет рейтинг выбираемых игрушек-подарков для мальчиков и девочек (см. рис.2). В 2017 г. среди самых значимых трендов — интеграция в традиционные игрушки принципов конструирования, внедрение программных продуктов — кодирования, сенсоров, голосового контроля и движений, синхронизация с телефоном. Эксперты ассоциации отмечают, что появляются все более сложные игровые модели при одновременном снижении срока жизненного цикла, но высокой значимости контента. На рынок игрушек приходят высокотехнологичные компании, которые поддерживают гендерную асимметрию игрушек.

Игрушки, которые выбирают МАЛЬЧИКИ	Игрушки, которые выбирают ДЕВОЧКИ
Конструкторы, включая высокотехнологичные (кодирование)	1. Модные куклы, домики, кукольная одежда
Транспорт, включая дистанционно и радио управляемые	2. Мягкие игрушки (животные, персонажи)
Коллекционные фигурки героев	3. Куклы-мадленцы
Детская электроника, технические игрушки	4. Кино- и анимационные персонажи
Интерактивные игрушки (роботы, животные)	5. Наборы для творчества и хобби, включая материалы с новыми свойствами
Спорт и уличные игрушки	6. Коллекционные куклы и фигурки
Научные игрушки и наборы для экспериментирования	7. Интерактивные игрушки (животные, персонажи)
Настольные игры	8. Тематические (сюжетные) наборы, игры
Историческое и фантастическое оружие, тир	9. Детская электроника
Наборы жанровые, включая по профессиям для мальчиков	10. Конструкторы и игры для экспериментов

Рис. 2. ТОП-10 выбираемых игрушек-подарков для мальчиков и девочек (по данным Ассоциации индустрии детских товаров, в 2017 г. <https://kidsoboz.ru>)

В целом данные маркетинговых исследований подтверждаются социологическими исследованиями на значительных выборках, в частности, по данным В.С. Собкина [7]. Аналогичная ситуация наблюдается в зарубежных странах (см. рис 3), например, стоит отметить еще большую ориентацию западных детей на игрушки-бренды, однако вопрос: «Следуют ли производители за игровыми интересами мальчиков и девочек или сами эти предпочтения формируют?» остается открытым.

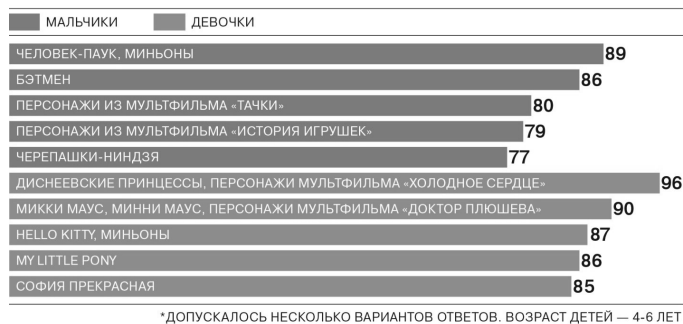


Рис. 3. ТОП-5 любимых игрушек британских детей [4].

Исследователи лондонского городского университета обнаружили стереотипные предпочтения в игрушках мальчиками и девочками уже с 9 месяцев жизни, что свидетельствует о том, что различия в предпочтениях в игрушках по признаку пола появляются уже на самых ранних этапах развития. Причем как мальчики, так и девочки демонстрируют тенденцию к увеличению предпочтения с возрастом для игрушек, стереотипных для мальчиков. Авторы рассматривают бесчисленные способы, с помощью которых игрушки сегодня выбираются по признаку пола, и демонстрируют, что дети, которые играют с различными видами игрушек, получают различные когнитивные, эмоциональные и социальные преимущества [8].

К подобному же выводу приходит Н.Ю. Ерофеева, отмечая, что при переходе к компьютерным играм гендерная дифференциация сохраняется, ориентируя мальчиков на обязательную победу, агрессию и потребительское поведение (покупки, переодевалки и пр.) и девочек на общение [2].

В последнем исследовании американской психологической ассоциации (2017-2018 гг.) утверждается, что играя с полотицированными игрушками, дети учатся различным навыкам, включая то, как они должны или не должны себя вести. По их мнению, типизированная гендерная игра отражает и укрепляет гендерные стереотипы и сдерживает более поздние социальные роли детей [9].

В противовес изучению разных игровых предпочтений в последние годы становятся популярными изучения игровых компетенций, вероятно как ответ на распространенный тезис о кризисе детской игры. Исследователями Московского городского университета в группе девочек выявлен более высокий уровень развития игровых компетенций (3,91 балла) по сравнению с группой мальчиков (3,67 балла). Средние значения компонентов игровых компетенций представлены в таблице 1.

Наибольшую выраженность в средних значениях показателей игровых компетенций в группах мальчиков и девочек имеет эмоционально-оценочный компонент (4,04 и 4,3 балла соответственно). Наименьшие значения развития игровых компетенций выявлены в когнитивном компоненте (3,17 и 3,56 балла соответственно). В группе девочек выявлены более высокие значения по всем показателям игровых компетенций. Исключение составил показатель «Степень самостоятельности в выборе предметов-заместителей и атрибутов для игр» [1].

Таким образом, в развитии игровой деятельности сохраняется гендерная асимметрия в выборе игрушек и партнеров по игре, поддерживаемая родителями и производителями игрушек, с другой стороны, в большинстве игровых компетенций статистически достоверных различий не обнаруживается, игровые предпочтения детей становятся более разнообразными. Мы видим реальную гендерную трансформацию современной игры, что доказывает еще раз ее социокультурный характер.

Список литературы

- Иванова Е.В. Исследование игровых компетенций старших дошкольников: гендерный аспект / Иванова Е.В., Виноградова И.А. // 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. 40-47.
- 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.
- Ильин Е.П. Пол и гендер. — СПб.: Питер, 2010. — С.418-421.
- Какие игрушки запрещены в британских детских садах Электронный ресурс http://acgi.ru/news_495369/ Дата доступа 06.08.2018.
- Психолого-педагогическая экспертиза игрушки / Ю.А. Акимова, С.Н. Вачкова, О.И. Ключко, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Цапина. — М.: МГПУ, 2016. — 112 с.
- Смирнова Е.О., Собкин В.С. Исследования игры: трудности и возможности // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 3. С. 83-86. doi:10.17759/chp.2017130310
- Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Игровые предпочтения современных дошкольников (по материалам опроса родителей) // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С.56-67.
- Brenda K. Todd, John A. Barry, Sara A. O. Thommessen. Preferences for 'Gender-typed' Toys in Boys and Girls Aged 9 to 32Months. Infant and Child Development, 2016; DOI: 10.1002/icd.1986
- 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.

Ключко Ольга Ивановна — доктор философских наук, профессор департамента психологии института педагогики и психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, e-mail: olga_klioutchko@rambler.ru

1 Подготовлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 18-013-01207)

Показатели игровых компетенций	Группа		Т-критерий Стьюдента	Значимость различий
	девочек	мальчиков		
Потребность в игре	4,32	4,24	-,425	,672
Способность сформулировать игровую цель и поставить игровую задачу	3,61	3,52	-,367	,714
Самостоятельность в планировании сюжета	3,63	3,26	-1,515	,132
Самостоятельность и инициативность в выборе роли	3,54	3,30	-,956	,340
Самостоятельность в игровых действиях	3,70	3,42	-1,193	,235
Моделирование сюжета	3,30	3,07	-1,023	,308
Длительность разворачивания игровых сюжетов	3,81	3,27	-2,437*	,016
Способность к принятию роли, степень осознанности	3,72	3,58	-,708	,480
Устойчивость роли	3,76	3,34	-1,965*	,051
Выразительность роли	3,81	3,46	-1,627	,106
Предпочтения при выборе роли	3,94	3,80	-,643	,521
Соответствие игровых действий выбранной роли	4,32	3,93	-1,914	,057
Содержание и разнообразие игровых действий	3,77	3,40	-1,734	,085
Характер и степень обобщенных игровых действий	4,27	3,99	-1,543	,125
Характер используемых игровых предметов	4,57	4,30	-1,572	,118
Степень самостоятельности в выборе предметов-заместителей и атрибутов для игр	4,12	4,18	,371	,711
Характер игровых объединений	4,21	4,10	-,526	,600
Характер игровых отношений	4,00	3,65	-1,742	,083
Выполнение правил игры	3,73	3,63	-,488	,626
Умение договариваться со сверстниками в ходе игры	3,58	3,47	-,472	,637
Сопровождение самостоятельной игры речью	3,89	3,87	-,085	,933
Речевая активность во время игры	4,00	3,73	-1,339	,182
Особенности ролевой речи	3,91	3,62	-1,424	,156
Эмоциональное отношение к игре	4,30	4,04	-1,200	,232

* - $p < 0,05$

Таблица 1. Средние значения по показателям игровых компетенций и величины их различий по Т-критерию Стьюдента в группе девочек и мальчиков

П.В. Смирнова

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Особое значение приобретают сегодня исследовательские игры. Именно данный вид игр дает возможность ребенку потренироваться каждый раз в новой, неопределенной ситуации. В статье рассматриваются различные аспекты игры современных детей младшего возраста. В ходе проведенного нами лонгитюдного исследования были выявлены особенности игры и организации домашней среды детей раннего возраста, проживающих в мегаполисе. Также отмечены характерные черты и предпочтения в играх дошкольников и младших школьников. Анализируются тенденции современной домашней среды городского ребенка.

Ключевые слова: игры, исследовательские игры, младший возраст, дошкольники, младшие школьники, современные родители, домашняя среда.

Игры детей естественным образом меняются в каждом поколении, отражая произошедшие изменения в культурном и социальном укладе жизни. Сегодня многие специалисты обеспокоены исчезновением свободной игры из репертуара детей младшего возраста (младший возраст определяется в современной науке от рождения до достижения ребенком десяти лет). Так, значительная доля педагогов и воспитателей, работающих по разным образовательным программам («От рождения до школы», «Счастливый ребенок» и др.) с дошкольниками, отмечают, что ежедневное пребывание ребенка в современном детском саду излишне регламентировано и места свободной детской игры практически не остается. Удивительно, но при этом, те же педагоги признают, что дошкольники способны придумать игру из чего угодно и иногда затрудняются выделить конкретные игры, предпочитаемые их подопечными.

Отечественные и зарубежные специалисты, изучающие дошкольное детство (Савенков А.И., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С. [1], Цаплина О.В. [1; 5], Нико ван Уденховен, Рона Джалла ван Уденховен [4] и многие др. отмечают также общемировую тенденцию раннего академического обучения дошкольников. Причем, голландские ученые-культурологи Нико ван Уденховен и Рона Джалла ван Уденховен [4, с.190] пишут, что, развивая детей, необходимо ориентироваться на ознакомление и приобщение их к различным формам культуры, что будет пробуждать их исследовательскую активность и любопытство: «раннее развитие, ориентированное на приобщение к родной культуре, способно придать дополнительный импульс происходящим в детстве жизненно важным процессам, значительную роль в которых играют родители, члены семей, местные сообщества, государство и, наконец, мировое сообщество в целом...».

Основные различия в игровых предпочтениях и интенсивности скорее связаны с внутрисемейной ситуацией развития ребенка. В настоящей статье подробно рассматривается данная закономерность, выявленная нами в ходе лонгитюдного исследования проявлений исследовательского поведения детей раннего возраста в семьях, проживающих в мегаполисе. Кроме того, в статье также освещены особенности игр в дошкольном и младшем школьном возрасте и выявлено безусловное предпочтение детьми игр, носящих исследовательский характер.

Современные дети играют, но по-другому, нежели дети предыдущих поколений, что совершенно естественно и закономерно. Если внимательно приглядеться к играм современных детей, то обнаружится, что они играют и, причем, не только в компьютерные игры. Часть игр остается неизменной, и это преимущественно исследовательские игры, такие как прятки, салки, «дочки-матери», создание фантазийных миров и пр. Вероятно, данная тенденция неслучайна, ведь именно исследовательские игры дают ребенку испытать опыт самостоятельного выбора, неопределенности, опасности, выстраивания коммуникации, то есть освоить и отработать компетенции, которые так важны в современном мире.

Понятия игры и исследовательского поведения очень близки. В ходе игры ребенка происходит изучение свойств окружающих

предметов и явлений. Мы взяли за основу разделение, которое предложила К. Хатт. В процессе игры ребенок пытается неявно ответить на вопрос: «Что Я могу сделать с этим объектом?»; а в процессе исследовательского поведения: «Что этот объект делает?».

Также в педагогической психологии существует понятие «игра-исследование» (когда исследовательское поведение и игра намеренно не дифференцируются). Например, в образовательной практике особое место занимают игры, направленные на стимулирование и расширение у детей опыта исследовательского поведения (Новоселова С.Л., Поддъяков Н.Н., Поддъяков А.Н., Савенков А.И. и др.). Традиционно в программы дошкольной ступени образования, начиная с младших групп, входят поисково-исследовательские игры, игры-экспериментирования, игровое моделирование. По большей части данные игры построены на экологическом материале (изучение моделей строения тела животных, растений, игры с песком, водой, глиной, мыльной пеной, камнями и пр.).

Начнем с анализа представленности исследовательских игр в периоде раннего детства. В течение нескольких лет (с 2013 по 2016 год) мы осуществляли лонгитюдное исследование по выявлению особенностей игры, исследовательского поведения ребенка раннего возраста. Изначально мы выдвинули гипотезу о наличии взаимосвязи исследовательской активности ребенка в период раннего детства и ключевых составляющих домашней среды его ежедневного пребывания. В исследовании были охвачены двадцать девять детей раннего возраста (из них четырнадцать девочек и пятнадцать мальчиков). Всего в исследовании участвовали девятнадцать семей с детьми в возрасте от 12 до 30 месяцев. 11 семей из них на момент сбора эмпирического материала воспитывали единственного ребенка, пять семей воспитывали двух детей, четыре семьи — трех детей. Развитие большинства детей из выборки удалось отследить, применяя метод срезов в три этапа: 12-18 месяцев, 18-24 месяцев, 24-30 месяцев. Среди нашей выборки встречались дети, большую часть времени в раннем детстве проводившие дома, в семье, не посещавшие детский сад. В обследованных семьях и мать, и отец ребенка принимали участие в воспитании. 17 семей из нашей выборки периодически обращались за дополнительной помощью к бабушкам и дедушкам, 2 семьи — прибегали к помощи приходившей няни.

На эмпирическом этапе исследования был применен следующий диагностический инструментарий: развернутый психолого-педагогический анализ домашней среды ежедневного пребывания ребенка; включенное наблюдение за деятельностью ребенка в домашней обстановке (особенности самостоятельного обустройства ребенком пространства для игры; степень свободы ребенка в выборе места для игры и возможности исследовать наполнение домашней среды; периодичность потери ребенком интереса к определенному участку квартиры и переход к следующему; особенности эмоциональных проявлений; частота побуждений со стороны взрослого к определенным занятиям и пр.); письменный опрос родителей с последующим уточняющим интервью. Опросные материалы для родителей включали в себя

три блока: 1. социальная информация о семье и постоянное место пребывания ребенка; 2. медико-психологический раздел; 3. социальные и когнитивные навыки, демонстрируемые ребенком. Некоторые родители также предоставили дневниковые записи с оценкой уровня когнитивного развития ребенка, особенностей его эмоциональных проявлений и социальных умений. В результате обобщения полученных эмпирических сведений нами были составлены карты развития детей.

Анализируемые показатели представлены в таблице 1. Проявления исследовательского поведения в раннем возрасте отслеживались нами через подражательные реакции, склонность к наблюдению, экспериментирование, вопросно-ответные формы деятельности, поисковую активность, исследовательские игры.

Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте	возраст		
	12-18 месяцев	18-24 месяцев	24-30 месяцев
Игра	Инициированная взрослыми. Любит игры-исследования (прятки, догонялки, конструктор и пр.)	Любит игры-исследования (прятки, догонялки, конструктор и пр.)	Спонтанная самостоятельная, или с другим ребенком или со взрослым. Способен организовать самостоятельную среду для игры в любой обстановке

Таблица 1. Проявление исследовательского поведения в игре на протяжении раннего возраста

Поясним, что «домашняя среда» понимается нами как первичная среда, включающая всю совокупность влияний на развитие ребенка дома: пространственно-физический фактор (особенности жилища, предметно-пространственная среда, наличие или отсутствие отдельной детской комнаты), специфика семьи (наличие сиблингов, воспитательные стратегии, значимые для ребенка члены семьи, проводящие с ним большую часть времени, доля участия бабушек и дедушек в воспитании и пр.). Так, 75% детей, демонстрировавших высокий уровень проявления исследовательского поведения, имели сиблингов. Также с братьями и сестрами воспитывались 18% детей, показавших средний уровень и 50% — низкий уровень проявления исследовательского поведения. При этом, среди детей с высоким уровнем проявления исследовательского поведения было 75% младших детей в семье.

Важными для проявлений исследовательского поведения оказались такие факторы, как «гибкость семьи в вопросе трансформации пространства квартиры в интересах развития и игры ребенка» (75% — у детей с высоким уровнем исследовательского поведения, 72% — со средним, 30% — с низким уровнями, соответственно) и «насыщенность предметно-пространственной среды (достаточное количество разнообразных игрушек, принадлежностей для творчества, детских книг и пр.)» 10% — у детей с высоким уровнем исследовательского поведения, 54% — со средним, 16% — с низким.

Например, в семьях, где у ребенка была регулярная возможность в приобретении нового опыта — исследовательское поведение у детей проявилось в 75% случаев на высоком, в 36% случаев — на среднем уровнях. Таким образом, предоставление ребенку регулярной возможности в приобретении новых впечатлений оказалось также значимым фактором, поскольку регулярные встречи ребенка с новыми обстоятельствами (игрушками, взрослыми, детьми, местами пребывания) увеличивают вероятность встречи с ситуациями социального экспериментирования. В большинстве случаев бабушки и дедушки положительно влияли и стимулировали проявление исследовательского поведения детей из нашей выборки.

Благотворное влияние оказывает на возможность проявлять исследовательскую активность и дает возможность тренироваться в социальном экспериментировании смена взрослых, присматривающих за ребенком в течение дня.

Направленное воздействие на каждого ребенка в семье со стороны значимых взрослых (нахождение родителями времени на персональное общение, игры, чтение и прочие занятия с каждым из своих детей) явилось одним из мощных стимулирующих факторов для развития исследовательского поведения ребенка на протяжении раннего возраста.

Заметим, что в проведенном нами исследовании был выявлен еще один положительный фактор для стимулирования исследовательского поведения ребенка — наличие у родителей высшего образования и профессиональной самореализации. Так, в группе детей с высоким уровнем проявления исследовательского поведения у всех родителей данный фактор присутствовал, в группе со средним уровнем проявления исследовательского поведения — 72%, в группе с низким уровнем — 50%.

Выделена следующая последовательность — после достижения ребенком возраста одного года — освоить наименее изведенное пространство, затем с определенными игрушками придумать игру в новом пространстве. Более того, нам удалось зафиксировать следующую тенденцию: первоначально взрослый обучает

ребенка исследованию в игре, затем ребенку становится важным включить в игру-исследование родителя.

Итак, мы видим, что в период раннего возраста ребенок демонстрирует проявления исследовательского поведения, несмотря на сдерживающие факторы окружающей среды (скудность обстановки, невнимание взрослых к вопросам воспитания, дефицит новых впечатлений, особенности индивидуального темпа развития, особенности темперамента). При этом дети нуждаются в направлении со стороны взрослого. Здесь важно подчеркнуть, что все приведенные нами обобщения и заключения относительно игр детей очень условны, поскольку нет одинаковых детей и абсолютно одинаковых условий развития даже в рамках одной семьи (подробнее, например, в исследовании Thomas A., Chess S., Birch H.G., 1968 [8]).

Теперь рассмотрим тенденции, наблюдаемые в играх современных дошкольников в отношении взрослых к детским играм, в частности, исследовательским. В течение 2017-18 учебного года в ходе проводимой в институте педагогики и психологии ГАОУ ВО МГПУ научно-исследовательской работы «Выявление предикторов учебной успешности ребенка на ранних ступенях образования на основе инструментов SAM (Student Achievement Monitoring)» был проведен опрос родителей будущих первоклассников университетской школы МГПУ в количестве 47 человек. Результаты опроса показали, что большинство детей старшего дошкольного возраста из нашей выборки перегружено дополнительными занятиями и кружками (что, вероятно, свидетельствует о высоких амбициях родителей, ресурсах семьи и некотором игнорировании особенностей дошкольников). В более раннем исследовании [7] были отмечены ключевые черты современных родителей мегаполиса: высокая степень информированности, тревожность, стремление активно включиться в жизнь ребенка и контролировать все ее аспекты, придание огромного значения среде развития ребенка (проявляется через стремление снабдить его большим количеством игровых материалов, гаджетов, включить в обучение как можно раньше, посещение многочисленных развивающих курсов). К. Онор [9] объясняет выявленную тенденцию наблюдающимся повсеместно обесцениванием современными родителями ненаправленной, спонтанной детской игры как основной формы исследования и развития. Отметим, что в зоне риска относительно данных влияний оказываются, как правило, единственные дети в семье, которых современные молодые родители зачастую с рождения стремятся достаточно интенсивно развивать и образовывать.

В современном мире чрезвычайно большое значение отводится вопросам детства: во многих странах созданы специальные условия работы для семей, воспитывающих детей; разработано

множество обучающих программ, игрушек и пр. Тем не менее, родители испытывают множество разнообразных трудностей, высок процент невротических проявлений у детей. Основная трудность, с которой сталкиваются современные молодые родители в ходе воспитания — это отсутствие четко заданной однозначной воспитательной нормы. Что, с одной стороны, дает родителю большую свободу в определении основной траектории в воспитании своего ребенка. С другой стороны, порождает беспокойство и неуверенность в себе как в родителе. У семейных психологов есть даже такой термин, характеризующий современных родителей — «родительский невроз» (Петрановская Л.).

Действительно, сегодня слишком много доступной информации и возможностей. И даже рефлексирующему родителю не всегда бывает легко разобраться в выборе правильного направления обучения и воспитания ребенка; единственно правильной модели сегодня обществом не предлагается, отсюда воспитание превращается в исследовательскую игру (своеобразный квест), которая для кого-то оборачивается повышенной родительской тревогой об упущенных возможностях, а для кого-то становится источником саморазвития. Особое поле для родительских исследований и экспериментирований — сфера дополнительного образования. Многие современные городские родители, преимущественно матери, с большим интересом изучают популярные публикации о детской психологии и воспитании детей; при этом очень расстраиваются, когда обнаруживают, что что-то они сделали в ходе воспитания не так и одновременно эта позиция не мешает им надолго отстраняться от процесса воспитания.

По данным наблюдений и опроса педагогов дошкольных организаций и учителей начальной школы г. Москвы (60 человек) родители дошкольников склонны сегодня проявлять скорее недоверие педагогам, не стремятся обращаться к ним за консультацией и обсуждать волнующие вопросы, касающиеся воспитания детей, в большей степени склонны ориентироваться на популярную информацию из журналов и сайтов. Также «педагоги-дошкольники» регистрируют нежелание значительной доли современных молодых родителей активно включаться в вопросы воспитания и принять родительскую роль как ответственную и важную работу, что проявляется в преимущественном времяпрепровождении ребенка за гаджетами во время семейного досуга. В зоне риска у таких родителей оказываются единственные дети в семье.

Психологическая неграмотность родителей проявляется в обесценивании игры как формы исследования и развития (особенно свободной, ненаправленной). Здесь стоит напомнить, что игра является самым полезным занятием и удовольствием для ребенка-дошкольника и продолжает оставаться значимой деятельностью в младшем школьном возрасте. Не стоит ругать младшего школьника за игру и предпочтение проводить время в игре, а не за учебой. Многие исследователи детства, например, П. Грей, Г. Тулле призывают родителей и педагогов больше внимания уделять играм, в том числе исследовательским и сопряженным с определенным риском. Такие игры учат детей делать самостоятельный выбор, регулировать эмоции, ставить себя на место другого, общаться со сверстниками [6, 9].

Наблюдения педагогов начальной школы в московских школах, работающих по образовательным программам различной сложности «Перспектива», «Гармония», «Школа 21 века», «Школа России») свидетельствуют, что младшие школьники с удовольствием проводят время на переменах и после уроков в играх. Современные младшие школьники играют, и не только в компьютерные игры. На школьных переменах дети с удовольствием играют во вполне традиционные игры: «салки», «прятки», «дочки-матери». Так, к примеру дипломное исследование студентки ИППО О. Фроловой, посвященное изучению специфики коммуникативной культуры младших школьников, проведенное в 2018 году, показало, что только 53% третьеклассников используют мобильный телефон для игр. В основном это различные разновидности игр-гонок, «майнкрафт», игровые учебные приложения («учи.ру» и пр.). Также сегодня у младших школьников популярны игры с применением видеосъемки своих игрушек (преимущественно различных сюжетов с использованием кукол). Таким образом, нетрудно видеть, что характер многих игр на телефоне носит учебную и исследовательскую направленность.

Кроме того, наш опыт работы в жюри различных конкурсов исследовательских и проектных работ школьников свидетель-

ствует о том, что школьники зачастую выбирают для исследования темы, связанные с играми и игрушками. Приведем примеры тем с последнего Фестиваля исследовательских работ младших школьников в Университетской школе МГПУ (июнь, 2018): «Загадки куклы ЛОЛ» (4 класс); «Пять ночей с Фредди» (3 класс); «Слайм» (3 класс); «Бейблэйд — юла 21 века» (1 класс); «Кубик Рубика» (3 класс); «Как Майнкрафт помогает в обучении?» (3 класс); «Танк из Lego Mainsforms: использование в современном мире» (3 класс). Игровая проблематика для исследования интересна и для школьников основной школы. Так, в рамках Международной научно-практической конференции «Объединяемся знаниями» в школе № 1517 (г. Москва 23-25 марта 2018г.) на конкурсе исследовательских проектов школьников были представлены такие темы исследований, как: «Развивающие возможности игры "Майнкрафт" для дошкольников» (6 класс), «Игры для младших братьев и сестер» (7 класс) и др. Нетрудно видеть, что игра является важной частью жизни и для школьников, но приобретает все более исследовательский характер по мере взросления ребенка.

Итак, мы видим, что несмотря на все стремительные изменения, произошедшие в последние годы в мире, игра по-прежнему остается очень значимой для детей младшего возраста. Обратим особое внимание на тот факт, что все приведенные тенденции и результаты, выявленные в упомянутых нами исследованиях, условны, поскольку ситуация рождения и развития каждого ребенка уникальна и неповторима, даже в условиях одной семьи. Специфика влияния микросреды развития ребенка подробно рассмотрена в работах У. Бронфенбренера [1]. Тем не менее, исследования показывают, что разница в играх по большей части обусловлена домашними факторами и социальной ситуацией развития. Лонгитюдное исследование, рассмотренное нами выше, дало возможность сравнить показатели на протяжении периода раннего детства по одному и тому же ребенку и установить, что влияние домашней среды на последующее развитие исследовательских способностей ребенка становится все заметнее в процесс взросления ребенка.

Особое значение для дальнейшего развития ребенка приобретают сегодня исследовательские игры. Именно исследовательские игры дают возможность ребенку потренироваться каждый раз в новой, неопределенной ситуации. Неслучайно в российских современных программах дошкольного образования значимая доля отведена играм исследовательского плана. И по мере взросления, параллельно с выделением учебной деятельности, игровая деятельность развивается и наполняется новым смыслом, приобретает все больший исследовательский характер.

Отмеченные в статье некоторые характерные черты современных родителей говорят о том, что по сути процесс воспитания ребенка становится сегодня для его родителей в определенном смысле исследовательской игрой, заставляя взрослого саморазвиваться, расти вместе с ребенком, проявлять гибкость, умение действовать в ситуациях неопределенности, каждый раз выстраивать коммуникацию с ребенком на новом уровне, выбирать воспитательные стратегии, определять необходимый и достаточный уровень учебной нагрузки для ребенка, следить, чтобы у него было время для свободной ненаправленной игры.

Список литературы

1. Бронфенбрер У. Экология человеческого развития. — М.: АСТ, 2008. — 314 с.
2. Савенков А.И., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Цаплина О.В. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования. — СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2017. — 212 с.
3. Смирнова П.В. Влияние домашней среды на проявления исследовательского поведения ребенка раннего возраста, проживающего в мегаполисе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г., М.: МГПУ / Под ред. О.И. Ключко, 2016. — С. 266-272.
4. Уденховен Н. ван, Уденховен Р.Д. ван. Раннее развитие детей. Культурологический подход. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016. — 224 с.
5. Цаплина О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. № 1 (79). С. 44-53.

6. Gray P. Free to learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for life // Basic books, N.Y., 2013.
7. The power of play: A research summary on play and learning. Minnesota Children's Museum. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.mcm.org/uploads/MCMResearchSummary.pdf> [дата обращения: 01.06.2018].
8. Thomas A., Chess S., Birch H.G. Temperament and behavior disorders in children. — 1968. — 309 p.
9. Tulley G., Spiegler J. 50 Dangerous Things (You Should Let your children do). Penguin, N. Y., 2011. — 144 p.

Смирнова Полина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ,
e-mail: polina_frolova@hotmail.com

Кривова В.А.

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИГРЫ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА-НАСТАВНИКА ВУЗА

В статье отражается специфика работы тьютора в вузе. Описаны основные обязанности и функциональная типология специалистов. Указаны формы работы тьютора-наставника со студентами. Обозначены роль и место коллективной игры в деятельности тьютора. Приведены примеры наиболее интересных и действенных коллективных игр для работы со студентами первых курсов.

Ключевые слова: тьютор, тьютор-куратор, тьютор-наставник, тьюториалы, групповые тьюторские консультации, коллективная игра, деловая игра.

Тьютор в вузе — современная и востребованная профессия. Тьютор становится для воспитанников навигатором-помощником в профессиональной среде. Этот человек позволяет определить направления и перспективы развития и совершенствования своей профессиональной деятельности, помогает выстроить индивидуальную образовательную траекторию, а также благодаря его работе каждый студент способен найти свою нишу в столь многогранной педагогической профессии в будущем и свое место в студенческой развивающей образовательной среде в процессе обучения.

В институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ в 2017 году был организован тьюторский корпус, который начал выстраивать работу со студентами-бакалаврами первого курса очной формы обучения. Деятельность тьюторского корпуса регламентирована специально разработанным Положением о работе тьюторского корпуса, в котором отражены в том числе и основные задачи, а также обязанности тьюторов. В составе тьюторского корпуса работают две категории тьюторов, отличающиеся по своим функциональным обязанностям: тьютор-куратор и тьютор-наставник.

Тьютор-куратор отвечает за все организационные аспекты сопровождения учебного процесса: следит за наполнением контента в системе АИС Деканат, заполняет личные карточки студентов, оформляет зачетные книжки, информирует студентов об изменениях в расписании, выдает справки различного характера по запросам студентов и проч.

Тьютор-наставник также определяет стратегическое прогнозирование развития потенциала личности тьюторанта. Он выстраивает индивидуальные образовательные траектории, консультирует по содержательной стороне учебного процесса, предлагает различные формы взаимодействия для студентов, осуществляет подбор и организацию участия воспитанников в конференциях, мастер-классах, конкурсах и т.п. Тьютор-наставник находится в тесной связи с руководителем образовательной программы, человеком, знающим все тонкости построения учебных планов программы на каждый год обучения; человеком, который лучше, чем кто бы то ни было, знаком с содержательным наполнением программы; человеком, контролирующим взаимодействие и координирующим работу руководителей модулей и преподавателей дисциплин, и согласовывает с ним план своей работы [3]. Обратимся к выдержке из Положения о работе тьюторского корпуса, среди основных задач и обязанностей выделим следующие:

- тьютор-наставник проектирует индивидуальную траекторию профессионального становления обучающихся;

- обеспечивает педагогическое, психологическое и методическое сопровождение обучающихся по освоению индивидуальной траектории профессионального становления обучающегося;
- проводит мониторинг новых образовательных (личностных и профессиональных) результатов и эффектов в связи с организацией тьюторского сопровождения;
- оказывает помощь в выборе тем курсовых работ, сопровождает распределение студентов по научным руководителям, а также оказывает содействие при выборе тем практики;
- фиксирует и организует сбор данных об уровне сформированности компетенций и трудовых действий обучающихся, мотивов, готовности в целом к образовательной деятельности и самообразованию, к академической успеваемости и посещаемости обучающихся;
- сопровождает процесс индивидуального образования в вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования;
- создает условия для привлечения обучающихся к активному включению в учебно-воспитательный процесс вуза.

Среди обязанностей тьютора-наставника можно выделить организацию и проведение ежемесячных групповых тьюторских консультаций и тьюториалов. Время для их проведения выделено в сетке расписания, как правило, такие встречи рассчитаны на 1,5 часа. Это время отводится тьюторам-наставникам для определения дефицитов и сильных сторон личности своих подопечных. Основным отличием тьюторских-консультаций и тьюториалов является обеспечение активной позиции студентов. Именно они выступают главными участниками процесса, они должны большую часть времени этих форм работы говорить, демонстрировать свои установки, личные качества, проявлять активность. Задача же тьютора — создать возможности и обеспечить условия для раскрытия личности каждого подопечного.

Кроме этого, важной составляющей работы тьютора-наставника студентов педагогического института является создание сплоченного коллектива, способного совместными усилиями решать поставленные задачи, способного обеспечивать поддержку членам своей группы, способного конструктивно решать конфликтные ситуации как внутри группы, так и с внешними участниками образовательного процесса. Для решения этих задач на помощь тьюторам-наставникам приходят коллективные игры.

Игра, как писал Л.С. Выготский, представляет собой особое отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций [1]. Игра, по данным Л.И. Федоровой, представляет собой сложный и неоднозначный феномен, который неспособен вместиться в трактовку его определения [5]. Д.

Мид утверждает, что игра — модель социального взаимодействия и средство усвоения социальных установок личностью играющего. Э. Берн описывает важную роль игры в жизни играющего, и как описывает в своей книге Л.И. Федорова, усматривает отчетливую тенденцию выбирать друзей, вступать в брак с людьми, играющими в те же или по крайней мере родственные игры [5]. В контексте данной работы мы будем говорить прежде всего о деловых играх, а предпочли трактовку «коллективная игра» в связи с особой функциональной нагрузкой. Коллективная игра представляет собой взаимодействие субъектов воспитательного процесса в игровой деятельности. Речь идет о формировании с помощью игры сплоченного коллектива из числа студентов-первокурсников. Поскольку наш вуз является педагогическим, основной своей задачей мы видим формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов, что возможно осуществить через демонстрацию принципов и технологий формирования коллектива посредством активного использования игр в практике работы. Коллективную игру следует рассматривать как вариант игрового взаимодействия, в котором принимает участие весь коллектив. При этом игровое взаимодействие рассматривается как взаимодействие в ходе игровой деятельности, следствием которого являются взаимные изменения его участников [2].

С помощью игр такого плана у студентов совершенствуются коммуникативные компетенции, первокурсники осваивают способы формирования коллектива, познают различные модели реагирования в стрессовых ситуациях, а также учатся конструктивным способам реагирования в конфликтных ситуациях. В работе со студентами игра может выполнять сразу несколько функций: диагностическая — позволит в неформальной и безопасной обстановке выявить дефициты, имеющиеся у конкретного человека или группы в целом; формирующая — направлена прежде всего на коммуникативные компетенции тьюторов, а также освоение способов взаимодействия с участниками образовательного процесса; развивающая — тренирует и совершенствует навыки педагогического мастерства в вопросах организации и ведения коммуникации.

Приведем примеры коллективных игр, которые были опробованы в работе тьюторов-наставников, опишем ход игр и укажем цели, для которых их можно использовать. Напомним, что тьюторский корпус работает у нас в институте первый год, а значит, все предложенные игры были адресованы именно первокурсникам. Нужно отметить, что обратная связь от студентов, поступающая по итогам использования подобной практики в работе тьютора-наставника вуза, продемонстрировала положительный эффект и подчеркнула значимость и необходимость использования коллективных игр.

Игра «Мафия» используется для неформального общения в группе, позволяет увидеть стороны личности студентов вне делового общения. Суть игры в моделировании борьбы информированных друг о друге членов организованного меньшинства с неорганизованным большинством. В игре есть сюжетная линия с детективным подтекстом. Начинается игра с того, что каждому раздается его роль. Большинство играющих выполняют роль жителей одного города, в котором начался разгул преступности и все мирные жители в опасности, по ходу игры их могут «убить». Помимо мирных жителей, которые выполняют пассивную роль — от них в игре ничего не зависит, они могут только наблюдать за разворачивающимися событиями, никак не влияя на ход игры, есть шериф — игрок, задача которого вычислить и обезвредить игроков, выполняющих роль мафии, их как правило, трое. Мафия все свои действия выполняет сообща, определяя очередную жертву только «ночью», когда все жители города, включая шерифа, «спят», находятся с закрытыми глазами. Шериф действует в открытую, днем, когда все игроки с открытыми глазами. Он может рассуждать вслух, подбирая аргументы для вычисления мафии и наблюдает за невербальной реакцией игроков. Их реакции могут помочь правильно вычислить искомым действующих лиц. Помимо основных игроков есть ведущий, который управляет сюжетом игры, он всегда находится с открытыми глазами и дает команды «день» и «ночь», сообщает о жертвах мафии, сужая круг подозреваемых. Отметим, что основной ход игры — выбор жертв — осуществляется только невербально. Игра считается завершенной, когда вся мафия обезврежена, то есть игроки, выполняющие ее роль, найдены, тогда победу празднуют мирные жители и шериф, либо если мафии удалось убить мирных жителей и

шерифа, победа достается им. Сюжет игры увлекает студентов, и позволяет тьютору увидеть своих подопечных с другой стороны, тьютор имеет возможность заметить, кому из играющих в какой роли находиться комфортнее, кто и какими способами старается действовать, какими стратегиями и тактиками поведения пользуются и т.п., то есть данная игра обладает большим потенциалом.

Игра «Кастрюля» — для совершенствования коммуникативных навыков, образного мышления, продумывания стратегий и командных тактик. Суть игры заключается в том, что все присутствующие делятся на команды. Как показывает опыт, команды не должны быть более 5-ти человек, каждый игрок получает одинаковое количество листочков, например, по 3, их количество может меняться в зависимости от общей численности играющих. На каждом листочке игрок записывает по одному слову (имя существительное, нарицательное, в именительном падеже и единственном числе — исключение — слова, употребляемые только во множественном числе). Все листочки одинаковым способом складываются и помещаются в кастрюлю (или любую другую емкость). Далее, каждой команде по очереди (очередность определяется произвольно) дается ровно одна минута, за которую нужно объяснить игрокам своей команды как можно больше слов. Отгаданные слова оставляют у себя. Затем кастрюля с ее содержимым передается следующей команде. Так продолжается до момента, когда в кастрюле не останется слов. Игра проводится в три круга с использованием одних и тех же слов. Каждый круг считается завершенным, когда кастрюля окажется пуста. После каждого круга команды подсчитывают число отгаданных слов. Игроки команды объясняют друг другу слова по часовой стрелке. Первый круг — каждое слово нужно объяснить, избегая однокоренных слов. Второй круг — разрешается использовать только жесты. Третий круг — слова нужно объяснить только одним словом. Выигравшей считается команда, набравшая большее количество угаданных слов за все три круга. В ходе этой игры тьютор может определить эффективные способы общения для своих подопечных, игра позволяет выявить группы лиц, коммуникативные навыки которых нуждаются в развитии и обогащении, также данная игра помогает определить условия, при которых может быть организовано эффективное взаимодействие подгрупп.

Игра «Встреча на мосту» — проработка способов решения конфликтных ситуаций и выработка конструктивных способов реагирования. Дидактическая игра с элементами тренинга. Суть игры заключается в том, что двоим участникам предлагается одновременно пройти «мост», который изначально конструируется на полу с помощью соединенных листов бумаги, ширина «моста» должна быть на 1-2 см больше средней ширины стопы участников. Задача участников — переправиться с одной стороны на другую разными способами. В ходе игры с участниками обсуждаются варианты переправы, выбираются оптимальные. Переход можно усложнить, предложив участникам реально возникшую или профилактического плана проблемную ситуацию, в этом случае основанием для совершения шагов являются аргументы сторон, состоятельность которых оценивается ведущим — в нашем случае тьютором.

Игра «Лабиринт» — для отработки невербальных способов коммуникации, формирования чувства ответственности, доверия и поддержки между участниками группы. На полу клеится лабиринт из белого скотча любой конфигурации, с одним входом (он же выход), размером 2,5 м. х 2,5 м. Цель игры: команда (все члены команды или несколько человек — как решат участники) должна пройти лабиринт с закрытыми глазами, не наступив на границы. Участникам предлагается придумать правила игры, то есть предложить свои варианты, способы, условия и ограничения при прохождении лабиринта: как будете его проходить; на время или до выигрыша; сколько времени надо на то, чтобы подготовиться. Когда правила игры группой придуманы, ведущий может внести в них добавления, если есть необходимость:

- 1) Игра проходит в полном молчании, кроме тех, кто дает команду проходящему. Те, кто нарушает молчание, выбывают из игры.
- 2) Если человек (а он идет вслепую) заступил за границу, то из игры удаляется не он, а тот, кто дал ему эту команду. Если игра проводится в темное время суток или в момент сумерек, или в аудитории без естественного освещения, постепенно можно включать свет, заменяя его фонариками. В конце игры — горят только фонарики. Можно включать громкую музыку (помехи).

3) Помощник тоже надевает повязку на глаза и дает команды идущему, ориентируясь на подсказки группы.

Игра «Путаница» — для отработки навыков невербального общения в стрессовой ситуации, для отработки быстрой выработки тактик действия в стрессовой ситуации, использования ресурсов членов группы, для сплочения группы, для выявления лидеров. Заключается в том, что все ее участники (кроме ведущего) встают в плотный круг плечом к плечу, вытягивают вперед руки, затем правой рукой берут за руку второго справа от себя партнера, а левой рукой хватают любую руку напротив себя. Когда все участники выполнили действия указанные выше, ведущий предлагает в абсолютной тишине попробовать распутать образовавшуюся «паутину» и восстановить круг, который был изначально, при этом, разумеется, расцеплять руки запрещено. Данная игра позволяет наладить и потренировать невербальное общение, помогает создать атмосферу доверия в группе участников, выявляет лидеров и дает возможность организовать эффективное взаимодействие участников действия.

Игра «100 вопросов к взрослому» — неформальное знакомство и установление значимых в общении аспектов — знакомство с руководителем образовательной программы и тьютором-наставником. Проводится по аналогу известной телевизионной игры. Условия: «взрослый» садится в центр круга (лучше на вращающееся на 360 градусов кресло). Вокруг рассаживаются студенты, которые по команде «взрослого» начинают задавать вопросы «перестрельного» типа, то есть, не по порядку, а в разной. Ограничений в тематике вопросов и в количестве заданных вопросов одним человеком нет. Максимальное число вопросов к одному взрослому ограничивается сотней. Задача «взрослого» ответить на все вопросы. Если в качестве «взрослого» оказывается тьютор, то он может проследить за тематикой вопросов, выявить интересы своих подопечных, значимые области, болевые точки или вопросы «зоны риска». В качестве вариаций тьюторы-наставники предлагали и самим тьюторантам, позитивно зарекомендовавшим себя, оказаться на месте «взрослого».

Деловая игра «Через тернии к звездам: маршрут к успеху» — презентация своих деловых качеств, выработка формулы академически успешной личности. Данную игру мы разрабатывали специально для студентов-первокурсников с высокими баллами ЕГЭ. Автором идеи сценария и ведущим выступила кандидат психологических наук, доцент департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ, тьютор-наставник Травинова Галина Николаевна. Задумывалась игра как вариант знакомства всех студентов-высокобалльников друг с другом и с остальными однокурсниками. Мы планировали задействовать в этом мероприятии всех первокурсников, поскольку одной из задач игры являлась разработка формулы, позволившей вчерашним школьникам успешно пройти выпускные экзамены и поступить в вуз. За месяц до даты проведения игры всем высокобалльникам были даны домашние задания. Студентам требовалось подготовить визитку-презентацию о себе. В данной презентации мы просили представить свою бывшую школу и рассказать об учебных предметах, которые вызывали особый интерес. Представить учителей, оказавших влияние на получение высоких баллов по итогам обучения. Также просили рассказать, принимали ли они участие в различного рода конкурсах, фестивалях, олимпиадах, где демонстрировали свои достижения в той или иной области и каких результатов на них достигали. Нам было интересно, являлись ли студенты школьными активистами, если да, то в каких областях. Предлагали рассказать о своих увлечениях и о роли своей семьи в процессе обучения (как помогали, поддерживали ли, что было особо действенным). А в заключении просили придумать и озвучить свой девиз и двумя тремя словами подытожить все сказанное, выведя личную формулу успеха. Остальные участники игры тоже получали задание: нужно было придумать или найти несколько вопросов на смекалку и сообразительность. Во время проведения игры работа строилась таким образом: сначала жеребьевка выступлений высокобалльников. Затем визитка-презентация первого участника. По завершении выступления презентующего себя участника просили задать вопрос по своему выступлению залу; тот, кто давал верный ответ, получал право задать свой заранее подготовленный вопрос на смекалку студенту, представившему свою визитку. Затем, участник подходил к доске, на которой были написаны разнообразные качества. Студента

просили выбрать одно качество, которое помогло ему добиться высоких результатов в обучении. Выбранное качество закреплялось на стенде. Очередь переходила к следующему выступающему. Таким образом, к концу игры на стенде были зафиксированы те важные качества, которые необходимо развивать каждому присутствующему, чтобы приблизиться, повторить или превзойти результат обучения своих однокурсников.

Деловая игра «Стенд-ап в науке». На 1-й молодежной конференции института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ первокурсники выступили в роли спикеров и докладчиков о сложных и проблемных полях простым доступным языком. Работа началась с подготовительного этапа, на котором тьюторы-наставники, проведя опрос, выявили темы и вопросы, являющиеся проблемными, значимыми и нуждающимися в обсуждении среди студентов. Оказалось, что вопросы имеют смежный характер, поэтому было решено организовать отдельный вид работы в рамках конференции и пригласить в качестве основных спикеров и слушателей всех первокурсников института. Были обозначены следующие блоки вопросов: организация образовательного процесса на первом курсе; первый опыт практической профессиональной деятельности первокурсников и эффективный тайм-менеджмент в вопросе совмещения учебы и подработки. Определившись с тематикой, тьюторы-наставники продумали содержательное наполнение каждого обозначенного круга вопросов и вышли в свои группы, чтобы определить докладчиков и помочь сформулировать темы выступлений.

Таким образом, по первому блоку вопросов, организации образовательного процесса на первом курсе, были заявлены темы выступлений, связанные с использованием электронных образовательных ресурсов. Так, студенты осветили технологии использования при подготовке к занятиям и при написании различного рода научных работ электронного ресурса журнала «Начальная школа». Еще одна тема была связана с возможностями электронной библиотечной системы eLIBRARY.RU для научной деятельности студентов. Третьей темой выступления стал рефлексивный анализ и передача опыта в вопросе дистанционного выбора элективов и других видов занятий, в ходе этой темы были озвучены преимущества и недостатки этой системы, а также предложены варианты помощи и озвучены примеры реальных историй эффективной организации дистанционного выбора.

Второй блок вопросов, посвященных опыту профессиональной деятельности студентов, охватил обобщение и рефлексивный анализ участия студентов в различного рода конкурсах, фестивалях и других мероприятиях профессиональной направленности. Как показала практика, за первый год обучения практически каждому студенту удалось поучаствовать в такого рода мероприятиях. Так в этом блоке вопросов удалось обсудить подготовку и участие в деловой игре «Через тернии к звездам: маршрут к успеху». Также студенты поделились своими впечатлениями от участия в детском фестивале «Филология для малышей», который стал для первокурсников первым опытом профессионального сопровождения младших школьников. Еще одной темой для обсуждения стал общеуниверситетский фестиваль «Дружба». Не обошли вниманием и Школу вожатых, в рамках этой темы студенты провели анализ творческих практик и поделились впечатлениями от организации процесса занятий. А в завершении этого блока одна из студенток обобщила опыт профессиональной деятельности и в своем выступлении сделала акцент на проблемах и потенциальных возможностях Школы вожатых..

Третий блок вопросов, касающийся тайм-менеджмента и совмещения учебы и подработки, был освещен через итоги анкетирования студентов разных курсов института, которые поделились опытом такого совмещения, рассказали о тех вакансиях, которые следует выбирать, отметили и удобный для совмещения с учебной графикой работы, а также рассказали о расстановке приоритетов при выборе: учеба или работа. Приятным моментом было то, что большинство респондентов уверенно говорили о неоспоримом приоритете обучения над подработкой, даже если работа кажется постоянной, без должного уровня образования очень скоро можно стать не востребованным на рынке труда, а упущенные годы будут препятствовать получению полноценного образования. К тому же, отмечали студенты, современный человек учится постоянно, это вызвано веяниями современного общества, если на какой-то период своей жизни он перестает учиться, это сразу оказывает воздействие на его развитие и

конкурентоспособность. По итогам рассмотрения результатов анкетирования первокурсникам было предложено обсудить услышанное и выделить условия эффективного совмещения, а также составить оптимальный график подработки. Тьюторы-наставники отмечали хороший уровень подготовки студентов, которые выступали спикерами, их свободную манеру общения, которая располагала к диалогу, а также высокий интерес аудитории к обозначенным проблемам, это было видно по многочисленным вопросам, которые сопровождали каждое выступление.

Обобщив отзывы первокурсников о коллективных играх, мы отметили, что такого рода взаимодействия несут позитивный опыт: прежде всего, повышают уверенность в себе, совершенствуют профессиональные навыки, помогают развить требовательность к себе, развивают организаторские способности, а также учат грамотно действовать в сложных ситуациях. Игра позволяет тренировать значимые для будущего педагога качества, воспитывая и развивая личность студента-первокурсника, помогает ему найти себя в студенческой среде, способствует снятию барьеров в общении и помогает раскрыть потенциал. Коллективные игры, отмечают студенты, требуют серьезной подготовки и несут бесценный профессиональный опыт.

Опытным путем мы пришли к общему мнению, что нужно проводить подобные мероприятия на параллель первокурсников — это поможет наладить коммуникацию и установить профессиональные связи на студенческой скамье.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. Стенограмма лекции, прочитанной в 1933 г. в ЛГПИ

- им. А.И. Герцена // Дошкольное образование. 2005. №5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dob.1september.ru/article.php?ID=200500510>. (Дата обращения: 27.05.2018).
2. Леванова Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psy.wikireading.ru/26401>. (Дата обращения: 25.05.2018).
3. Моделирование технологий деятельности тьютора педагогического образования в социально-образовательном и культурном пространстве мегаполиса: монография / А.П. Каитов, А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков; под научной ред. проф. А.И. Савенкова. — М.: Перо, 2017. — 110 с.
4. Муродходжаева Н.С. Игра в образовательной среде педагогического вуза: теоретико-методологический аспект // European social science journal. 2014. №7-3 (46). С. 94-99.
5. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. — М.: ФОРУМ, 2009. — 176 с.
6. Цапина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.
7. Цапина О.В. Исследование и формирование позитивного образа мира и образа «Я» у современных студентов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 33-46.

Кривова Вероника Анатольевна — кандидат психологических наук, доцент департамента психологии института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: kva1208@yandex.ru

О.Л. Зверева

ОСОБЕННОСТИ ИГР СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Общезвестным является факт воспитательного потенциала игры. В статье выявляется противоречие между использованием игры и игрушек в развитии детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации и в семье. На основе проведенного опроса воспитателей анализируются типичные игры современных детей, приоритеты родителей в выборе игрушек. Как выход из сложившейся ситуации автор рассматривает просветительскую работу с родителями воспитанников в разных организационных формах.

Ключевые слова: игра, игрушка, виды игр, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, строительные игры, подвижные игры, компьютерные игры, предметно-игровая среда, гаджеты, предметы-заменители, родители воспитанников.

Развитие творческого потенциала ребенка, его инициативности и самостоятельности — актуальные задачи дошкольного образования на современном этапе [6]. Средством развития этих качеств, а также развития воображения, творчества у детей дошкольного возраста является игра. По мнению Д.Б. Эльконина, игра является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, ролевая игра и есть своеобразная форма жизни ребенка в обществе взрослых. Автор дает определение игре: ролевая игра есть такая деятельность, в которой дети, беря на себя роли взрослых и создавая игровую ситуацию, моделируют деятельность взрослых людей — ее смысл, мотивы, задачи и нормы отношений, существующие между взрослыми [5, с.24]. Игра имеет огромный развивающий потенциал. Вместе с тем, следует отметить существующее противоречие между значением игры в разностороннем развитии ребенка и состоянием игры в практике дошкольного образования.

Нами был проведен опрос 20-ти воспитателей дошкольных образовательных организаций г. Москвы с целью выявления особенностей игр детей в детском саду и в семье для реализации ее воспитательного потенциала. Как отметили педагоги ДОО, «сюжетно-ролевые игры — основное поле досуга ребенка, где он может как дома, так и в детском саду, на улице, в гостях использо-

вать подручные средства, игрушки для воплощения своих идей и фантазий, исполняя какую-либо роль (продавец магазина, косметолог салона красоты, мамы или папы), отображать увиденное, сюжет мультфильма, книги».

Мы определили, во что играют современные дети. Педагоги обозначили, по сути, все виды детских игр: сюжетно-ролевые, дидактические, строительные, театрализованные, компьютерные, подвижные. Традиционно дети играют в «семью — дочери-матери», в «больницу», «школу», «магазин», «автобус», «парикмахерскую» и др. Появляется и новая тематика игр: «Кафе «Макдоналдс»», шоу «Голос. Дети», «Семья на пикнике». Популярными являются сюжетно-ролевые игры на темы фильмов, мультфильмов, комиксов: игры в щенков из мультсериала «Щенячий патруль», свинок из мультсериала «Свинка Пеппа», «Мои маленькие пони», «Молния Маккуин», «Трансформеры», «Полицейские и преступники». Педагоги отмечают, что дети с радостью принимают любую идею, исходящую от взрослого (игра в школу, в больницу, в магазин, дочери-матери) и очень любят, когда с ними играют.

Пользуются популярностью у детей настольно-печатные игры: лото, домино с изображением животных, овощей-фруктов, растений, деревьев, видов транспорта, пазлы — собери картинку, «Сказки из дерева», раскраски, где «они воплощают свои

фантазии, параллельно придумывая разные истории». Начиная со второй младшей группы, дети любят играть со строительным материалом «Лего», деревянным и металлическим конструктором, мозаикой, строить из кубиков, составлять из деревянных деталей сказки «Теремок», «Репка», «Гуси-лебеди». Исполняется деревянный конструктор «Томика» (производство г. Томск). Детей привлекают стройки и машины. Они могут строить заправку/парковку/гараж для машинок, используя при этом грузовые машинки, самосвал.

В детском саду дети играют в пальчиковый театр, бибабо, они очень любят настольный театр. С удовольствием играют в подвижные игры: хоровод, игры с мячом, «Море волнуется», «Прятки», «Кошки-мышки», «Жмурки», «Вышибалы», «Салки», «Классики», а также спортивные игры — футбол, боулинг. Воспитатели отмечают, что дети старшего дошкольного возраста приносят в детский сад часто с собой игрушки, которые прилагаются к журналам: «Морские обитатели» с каждым выпуском появляется новая игрушка — разные виды акул, или «Лего-журнал» «Собери всю команду» — с каждым выпуском появляется новый человечек лего. Детям интересен журнал «Лягушки мира» — собери всю коллекцию лягушек. Некоторые мальчики играют в игру «Разрушим садик», которая заключается в разбрасывании игрушек по всей комнате и кидании друг в друга. Мальчики в основном предпочитают играть с машинками любого размера, в том числе трансформерами, все играют со зверятами, в железную дорогу с паровозиком, магнитную рыбалку, домики для зверят (там даже живут машинки у некоторых детей). Дети среднего и младшего возраста играют в игрушки малыши-трансформеры, часто просят взрослого приделать руку или ногу у игрушки «обратно».

Как отмечают воспитатели, сегодня появилась новая игровая реальность в виде компьютерных игр, которые всё чаще становятся основой игровых сюжетов: Майнкрафт, «Зомбики» (дети бегают, ходят друг за другом, рычат), игры с куклой Baby born, пони - единороги с набором атрибутов, с мягкими игрушками «модной тенденции». По мнению воспитателей, первое место по популярности занимают игры, находящиеся в различных современных гаджетах: «Candy», «Три в ряд», «Make town», «Gardenscapes», «Fishdom», «Superfarmers». Педагоги отмечают тот факт, что игра сейчас стала другой. Объясняют это тем, что исчезли дворовые сообщества, где ребёнок учился играть, меньше стало многодетных семей, где сюжетно-ролевые игры передавались от старшего поколения к младшему. Современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов и мультфильмов, и брать на себя роли телевизионных героев. Все реже можно увидеть длительные прогулки и беззаботный досуг родителей совместно с детьми на площадках.

Если в ДОО имеют место все виды игр, то в семье складывается иная ситуация. Нас интересовал вопрос: играют ли дома дети в игры, если да, то в какие. Выяснилось, что дома играют не все дети. Зачастую дети предоставлены сами себе на горке или на качелях или единенно играют с гаджетами. По словам родителей, некоторые дети играют в компьютерные игры на планшете или телефоне (5-6 лет), при этом данные игры зачастую заменяют детям реальность. По рассказам детей, они играют в компьютерные игры, игровые приставки, гаджеты. Родителям удобны эти виды игр, поскольку дети дают им возможность заняться своими делами. В то же время, воспитатели считают, что дома дети играют в те же игры, что и в детском саду, дети показывают дома родителям, чему они научились. Например, дети играют в «воспитательницу»: «они усаживают родителей и исполняют роль воспитателя». Если детей в семье несколько, то они играют в «Дочки-матери», «Больницу», «Школу», «Семью», «Барби и Кен», трансформеры и т.д. Также дети играют в радиоуправляемые игрушки, которые выполняют различные команды, запоминают слова и т.д., предпочитают интерактивных роботов, самолеты, машинки, квадрокоптеры. Играют в куклы. Они собирают пазлы, играют в «Развивалки», конструктор «Лего», игры с песком, в куклы. Например, в семье дети 3-4-х лет постоянно играют в игру «Рыцарь и принцесса», прогоняющие дракона. (Драконом является кот). Или ходят на рыбалку, ловят рыбу, а затем «жарят» ее на сковороде, «едят» и всем предлагают. Еще очень любят пальчиковые игры с животными, выдумывают различные сюжеты. Дети дома любят играть в прятки, в настольные игры, дети постарше любят играть в «Имаджинариум» (игра в ассоциации). Детям старшего дошколь-

ного возраста интересны различные опыты, мальчикам нравятся «игры-раскопки». В то же время, дома дети порой играют сами с собой, зачастую воплощая то, что увидели или услышали, используя подручные средства и любимые игрушки. Например, могут покатают в коляске игрушки, помыть кого-то, взять на себя какую-то роль, построить домик-шалаш из одеяла, создать свой уголок. Отмечена тенденция: многие родители пытаются избегать в своем доме большого количества игрушек из-за того, что они собирают пыль, при этом, «не осознавая, что таким образом отнимают у ребенка одну из прелестей детства». То есть, дома дети играют в различные игры, при этом доминируют компьютерные игры и игры с радиоуправляемыми игрушками.

Е.В. Зворыгина выделяет педагогическую организацию предметно-игровой среды, ее своевременное изменение с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей. Подбор игрушек и игрового материала, разнообразного по тематике и образному решению, помогает восстанавливать в памяти ребенка недавние впечатления, побуждает его к самостоятельной игре. Детям необходимы игрушки из разных материалов, разной фактуры, величины, степени готовности. По мнению Е.В. Зворыгиной, «самостоятельная игра формируется более успешно, если в нее постепенно вносятся игрушки от условной по образу к игрушке более реалистической и игрушке-заместителю» [3].

Д.В. Менджеричкая, Д.Б. Эльконин отмечали, что для осуществления замысла ребенку необходимы игрушки и разные предметы, которые помогают ему действовать в соответствии со взятой на себя ролью [4, 6]. Сейчас популярны среди детей игрушки, сошедшие с экранов телевизоров и раскрученные детскими сериалами: покимоны, монстры, человек-паук, Бэтман, прыгуны, веселые прилипалы, куклы Лол, Монстр хай, трансформеры, человек-робот, человек-чудище, конструкторы «Лего», различные уродцы, волшебные пони, феи, Звездные войны, Гарри Поттер, а также сумочки и наклейки, мягкие игрушки неестественных «кислотных» цветов, которые нарушают представление о реальности и др. Среди современных детей авторитетом пользуются такие герои как: Гарри Поттер, Люди Икс, Аватар и пр. По мнению воспитателей, имеется огромное количество антипедагогических игрушек, которые пользуются популярностью у детей. Многие педагоги негативно отзываются о куклах monster-high. У этих кукол неестественный отталкивающий внешний вид (синий/зеленый цвет кожи, вызывающий макияж и одежда). Образы и дизайн персонажей, входящих в серию, были созданы по мотивам различных фильмов ужасов и фантастических фильмов о монстрах. Приведем высказывание одного из респондентов: «Считаю антипедагогическими все страшные и монстрообразные игрушки, телефоны и планшеты, их нельзя давать дошкольникам вообще». Воспитатель рассуждает: «Почему детей так привлекают эти игрушки? Возможно, потому что они необычные, потому что дети любят этот мультфильм, на котором основано создание этих кукол и атрибутики. Но при этом данные куклы создают образ «ужасной красоты»: татуировки, разноцветные волосы, равная одежда, болезненно худое тело, все это дети впитывают и используют как пример для подражания, что достаточно негативно сказывается на их поведении». И как резюмирует педагог: «Если традиционные игрушки — добрые и милые — выполняют психотерапевтическую функцию (а именно: помогают детям овладеть своими страхами и победить их), то жуткие изделия игрушечной промышленности, наоборот, приносят в жизнь малышей дополнительную порцию кошмаров».

По данным нашего исследования, детям нравятся большие кукольные дома и все то, чем они обустраиваются (мебель, игрушечная еда, техника). Отмечается и гендерный подход в игровых приоритетах. У всех мальчишек «мания» машинок «Hot Wheels», все собирают коллекцию. Девочки играют с любимыми игрушками, создают игру по воображению по типу «Дочки матери» или «Домики». Мальчики любят машинки, комплексы заправок, парковок и т. д. Есть интерес к оружию. Нравятся наборы резиновых насекомых, которые выглядят очень реалистично. Девочки выбирают кукол и всё что с ними связано, а мальчики — оружие и машинки. Девочки любят Беби бонь — интерактивных пупсов, которые обладают многочисленными функциями: кушать кашу, пить воду, сосать бутылочку, закрывают глазки, реагируют на звуки, плачут и т.д. Но и у тех и у других продолжает развиваться интерес к различным видам мозаики и лото. Возникает вопрос:

может ли обилие игрушек способствовать развитию детского игрового творчества? Родители нередко сетуют на то, что у ребенка много игрушек, а он не играет... Обилие игрушек, по нашему мнению, тормозит развитие фантазии у ребенка, он, порой, не знает, что с ними делать. А задача взрослого подсказать, показать на собственном примере, как применить тот или иной предмет-заместитель.

Нас интересовал вопрос: «По какому принципу покупают родители детям игрушки?» Были даны такие варианты ответов: «по просьбе ребенка», «то, что увидели в рекламе или у другого ребенка», очень мало родителей обращают внимание на возрастные ограничения и пользу для развития ребенка. Родители покупают то, что модно, то, что нравится не только детям, но и им самим. «Часто не задумываясь, без привязки к ребенку, родители покупают детям игрушки, возможно даже на подсознательном уровне — сами в детстве о таких игрушках мечтали, но не имели», — пишет воспитатель ДОО. Детям покупают все, что они хотят, «лишь бы не приставали». А предпочтения и желания детей появляются исходя из рекламы/ мультфильмов/ рассказов других детей, подражания. Часто родители руководствуются собственными вкусами и взглядами на воспитание, а также ориентируются на цену. Иногда приобретают антипедагогические игрушки (агрессивные, искажающие реальную действительность). Многие родители покупают детям игрушки, которые являются обычной забавой. К ошибкам родителей относится приобретение гигантских плюшевых изделий, которые ребенок не может взять в руки. Детям покупаются однотипные игрушки, вследствие чего комнаты похожи на магазин «Детский мир». А ребенок, тем временем, играет двумя-тремя самыми любимыми игрушками. Электронные игрушки (транспортные, музыкальные), создавая иллюзию активности ребенка, на самом деле манипулируют им и задают программу действий. Говорящие и движущиеся собачки и кошечки, куклы, вступающие в диалог со своими хозяйками, разрушают иллюзорное пространство ролевой игры». Исследование позволило выделить основные ошибки, допускаемые родителями: покупка игрушек, вызывающих агрессию («Монстры Хай»), игрушек из виртуальных игр, которые имеют агрессивный цвет, непонятную форму — «Миньоны», закладывающие определенные стереотипы («Барби», «Винкс»). На бессознательном уровне детям внушают: будь монстром, не доверяй никому, учись выживать (а не жить), кооперируйся, а не сотрудничай. В семье приобретаются игрушки, которые могут причинить телесные повреждения ребёнку (дротики для метания, пистолеты с пульками и т.п.). Игровая продукция может испугать ребёнка, вызвать страх, изображать смерть, моделировать боль, включая звуковую имитацию криков боли и ужаса. У многих мальчиков есть игрушка Халк — зелёный урод, безжалостный убийца, который прославился непредсказуемым поведением и неуравновешенным характером, в ярости не контролирует свои силы. Играя, дети помогают ему проявить силу и ярость, расправиться с врагами, играть в игровые автоматы, надеясь на везение. Это пропаганда зла, силы, ярости, бездуховности.

Есть и положительный опыт. Многие родители при покупке игрушек основываются на их обучающей направленности, развитии ребенка, они советуются с воспитателями, читают инструкции, посещают форумы для родителей, педагогов. Иногда родители ориентируются на дизайн и многофункциональность игрушки. Делается вывод о том, что «игрушки надо выбирать», а не собирать!»

Д.В. Менджеричка писала, что если под рукой нет нужных игрушек, то дети заменяют один предмет другим, наделяя его воображаемыми признаками. Предмет-заместитель представляет собой обобщенный предмет деятельности, который ребенок наделяет несвойственным им в обыденной жизни условным игровым значением. Эти предметы направлены на развитие воображения. По мнению воспитателей, предметы-заместители помогают детям развернуть игру. В ролевых играх дети довольно часто используют предметы-заместители. Приведем примеры: детали конструктора дети используют в качестве продуктов, телефона, круглые предметы применяются в качестве таблеток, фишки и листочки в качестве денег в игре в «магазин», кубики-мебель, кусочек пластилина — колбаса; вырезанные из картона или связанные из ниток предметы используются как блины, сыр, котлеты, конфеты. Очень часто при игре в «Кафе» дети используют листья вместо денег. Стул используется вместо коня, стол, накры-

тый покрывалом, — шалаш, вместо спирта в игре «Поликлиника» ребенок использует воду, а вместо еды — Лего. Вместо зеркала дети могут использовать сковородку, шарик может стать жвачкой или конфетой, мяч — капустой, палочка или прыгалка — микрофоном, веточка — волшебной палочкой, цветок — кольцом или заколкой, резинки — браслетом, покрывало — плащом и т.д. Воспитатель Л. привела пример: «Дети недавно сами придумали игру в «Музыкальный оркестр»: взяли палочки (дирижеры), из книг сделали барабаны, микрофон из формочки продолговатой формы». Воспитатель отмечает: «Достаточно легко дети подыгрывают, если без капли сомнения предоставить вместо кусочка хлеба кубик конструктора и сказать ребенку: «Покушай хлебushка», то ребенок поверит и будет «кушать понарошку». Данная непосредственность исчезает ближе к школьному возрасту, когда ребенок начинает активно возражать, если что-то не сходится с его понятиями». Иногда дети нуждаются в своевременной подсказке взрослого. Так, у девочки не было кровати для куклы. Педагог предложил ей использовать для этого небольшую коробочку... и игра продолжила свое развитие. На приведенных примерах мы видим возможности игры в развитии инициативности и самостоятельности у детей.

Выявив состояние игр детей в семье, мы пришли к выводу о необходимости просветительской работы с родителями воспитанников. Хорошо, что педагоги знают значение игры и необходимость ее использования в воспитании и обучении детей. По данным опроса, педагоги ведут работу с родителями в данном направлении. Как ответил воспитатель: «Сейчас дети мало играют, особенно в подвижные и настольные игры, и одним педагогам эту проблему не решить, нужно подключать родителей и не закрывать на эту проблему глаза». Для этого используются разнообразные формы: как традиционные, так нетрадиционные. Среди них следует отметить консультации для родителей по выбору игрушек и игр в соответствии с возрастом, по организации различных игр с детьми дома на темы: «Игрушка в жизни ребёнка», «Любимые игры и игрушки ваших детей», «Безопасные игрушки», а также об ограничении детей в использовании компьютерных игр и гаджетов.

Просветительская работа проводится в форме презентации, в которой родители могут наблюдать, в какие игры и игрушки дети предпочитают играть в детском саду. Широко используется наглядная информация. Для родителей подготавливаются буклеты, вывешивается информация на стендах, создаются папки-передвижки, проводятся индивидуальные беседы, семинары и круглые столы, анкетирование, родительские собрания, семинары-практикумы, размещение информации в родительском уголке. Представляет интерес показ видео с примерами поведения детей (кризис 3-х и 7-ми лет), где воспитатели объясняют, как игра может помочь в разрешении конфликтов. Педагоги организуют мастер-классы на темы: «Игрушка своими руками», «Как из бросового материала изготовить игрушки и занимательные игры». Назначение открытых занятий с родителями, по мнению педагогов, заключается в том, «чтобы родители меньше слушали, а больше делали». Проводятся выставки совместной работы детей и родителей: «Мастерская добрых дел», «Моя любимая игрушка». На родительских собраниях инсценируются сказки: «Колобок», «Репка», «Доктор Айболит», проводятся конкурсы на лучший сценарий для игры дома (на транспорте, в поликлинике). Для родителей воспитанников организуется общение в информационной среде на тему: «Что такое игра?», «Сколько можно играть?», «Что такое сюжетно-ролевая игра?». Так, воспитательница создала группу с родителями онлайн, где регулярно помещает рекомендации по занятиям с детьми дома или освещает информацию в родительской группе в Whats App. Разрабатываются авторские игры, совместно с родителями создаётся оборудование для игр, родителей привлекают к созданию и подбору игровых атрибутов, мотивируют их к созданию собственных игр. Для установления «обратной связи» практики рекомендуют проводить анкетирование и опросы родителей «с целью изучения их знаний и потребностей в данном вопросе».

Положительным в этом опыте является использование интерактивных форм и методов общения с родителями, практико-ориентированный характер общения. Воспитатели предлагают в работе с родителями применять игровые технологии, анализировать на собраниях педагогические ситуации, дискутировать на данную тему. По мнению воспитателей, помимо индивидуальной работы и бесед родителям можно устраивать открытые посеще-

ния ДОО, показывать родителям, как играют их дети, уточнять, задавать вопросы. Устраивать недели игры и игрушки с участием родителей, создавать курсы для родителей «Учим родителей играть с детьми правильно и с пользой». Педагоги резюмируют: «Чем ближе родители станут к истинному смыслу игры, ближе к своим детям через игру, тем бережнее они будут выбирать предметы, с которыми взаимодействует их ребенок». При помощи игры родители смогут лучше понять логику детей, поближе познакомиться с его интересами.

Как отмечают воспитатели, родители реагируют на проводимые мероприятия по-разному. Большая часть родителей считают эту тему важной и интересной. Особенно родителям нравятся мастер-классы. Многие прислушиваются к рекомендациям, соглашаются и благодарят педагогов за проявленное внимание к этой теме, советуются, какие игрушки покупать и в какие играть «для развития ребенка», причем даже «сложные» родители. Они слушают педагогов с интересом, задают вопросы. Но есть и такие родители, которые «не считают нужными эти темы». Они проявляют безразличие к проводимым мероприятиям. Как считают педагоги, выполняют рекомендации педагогов не все родители.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что в семье не всегда используются развивающие игры, особенно совместные игры детей и родителей. Родители недооценивают роль игры в развитии ребенка, допускают типичные ошибки в выборе игрушек для детей. Выход из сложившейся ситуации нам видится в организации просветительской работы с родителями воспитанников в ДОО с использованием практико-ориентированных форм и методов общения.

Список литературы

1. Зверева О.Л. Предметно-игровая среда как условие развития игрового творчества у детей // Детский сад: Теория и практика. 2017. №6. С. 48-56.
2. Зверева О.Л. Проблемы организации предметно-игровой среды // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, 28–30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) / под ред. Е.И. Ивановой. — Текстовое электрон. издан. в 2 томах. — М.: НАИР, 2017. — Т. 2. 680 с., 1 CD ROM. 2 т. С. 371-376.
3. Зворыгина Е.В. Развитие творчества дошкольников в игре // Воспитание детей в игре / Науч. ред. В.М. Иванова. — М.: АПО, 1993. — С. 1-22.
4. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Т.А. Марковой. — М.: Просвещение, 1982. — 128 с.
5. Эльконин Д.Б. Игра: ее место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание. 2018. №3. С.17-25.
6. ФГОС ДО. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». www.consultant.ru/popular/education

Зверева Ольга Леонидовна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольной педагогики Московского педагогического государственного университета, e-mail: zverev59@mail.ru

Т.М. Недвецкая

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается специфика дидактической игры как важного условия психического развития ребенка дошкольного возраста. Конкретизировано содержание социального интеллекта и уточнены исходные диагностические критерии оценки уровня его развития у детей старшего дошкольного возраста. Описаны результаты экспериментальной работы по развитию социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. Раскрыты содержательные аспекты развития и проявления социального интеллекта детей 5-6 лет в дидактической игре.

Ключевые слова: дидактическая игра, социальный интеллект, когнитивный, эмоциональный, поведенческий компонент социального интеллекта.

Вопросы теории и практики дидактической игры являются предметом многочисленных зарубежных и отечественных исследований (В.Н. Аванесова, Ф.Н. Блехер, А.К. Бондаренко, Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Е.О. Смирнова и др.). Значение дидактической игры для развития ребенка дошкольного возраста определяется ее влиянием на формирование ряда новообразований в познавательной сфере (познавательные интересы, умственные действия и элементы внутреннего плана деятельности, интеллектуализация познавательных процессов). Дидактические игры создают благоприятные условия для развития эмоциональной и нравственной сферы ребенка.

Сущность дидактической игры заключается в единстве игровой и дидактической задач. В этом виде групповой или парной игры «действия участников и их взаимоотношения регламентированы заранее сформулированными правилами, обязательными для всех участников» [6]. Появление таких игр подготавливается ролевыми играми с воображаемой ситуацией, где правила скрыты в роли. Развитие дидактической игры заключается во все большем выделении и осознании игровой задачи, в более сложных правилах и большем их числе, которым следует подчиняться в игре.

Задачи, ставящиеся в дидактических играх, разнообразны. Среди них выделяют и те, решение которых во многом зависит от проявления социальных способностей детей, их социальной перцепции, психологической наблюдательности, социальной памяти, воображения, мышления («Узнай по голосу», «Что изменилось во внешности», «Узнай, о ком говорю», «Я знаю много ласковых имен» и др.).

Успешность совместной игровой деятельности детей во многом зависит от характера их общения в ней, от наличия у ребенка не только определенных знаний, умений и навыков действий с игрушками, но и проявляемых социальных способностей при согласовании своих действий с действиями партнеров. Эффективное взаимодействие дошкольников в процессе дидактических игр обусловлено согласованием с партнером игровых действий в соответствии с обозначенными правилами и целью совместного решения дидактической задачи. В таких играх часто возникают конфликты интересов между ее участниками, успешное разрешение которых во многом определяется проявлением детьми своих социальных способностей, что позволяет сохранить позитивные отношения с партнером.

К числу таких способностей относят социальный интеллект (далее — СИ), который рассматривается нами как интегральная

когнитивно-социальная способность, обеспечивающая понимание ментальных состояний людей (эмоции, желания, намерения) как причину их взаимообусловленного поведения в межличностной ситуации и умение определять возможные способы опосредованного влияния на намерения других людей для достижения общих предметных и коммуникативных целей [2]. СИ обладает своеобразием психологической структуры, в которой на основе анализа моделей данного феномена (Дж. Гилфорда, Д.В. Ушакова, О.Б. Чесноковой) выделена система взаимосвязанных компонентов: когнитивного, эмоционального, поведенческого [5; 8]. Каждый из выделенных компонентов определяется содержательными критериями: когнитивный включает в себя социальную перцепцию, социальную память, социальное мышление, социальное воображение; эмоциональный — эмоциональное предвосхищение, эмоциональную децентрацию, эмпатию; поведенческий — способность выбрать эффективную тактику поведения для достижения цели в общении, оказывать влияние на мнение и поведение собеседника.

В межличностном взаимодействии ведущими становятся такие функции СИ, которые обеспечивают понимание, прогнозирование и планирование процесса общения. Важным психологическим условием развития СИ в дошкольном возрасте является межличностное взаимодействие детей в игровой деятельности, в процессе которого удовлетворяются их важнейшие социальные потребности. Однако проблема связи СИ и игровой деятельности детей дошкольного возраста в период их активного социального развития остается недостаточно разработанной. Вместе с тем, в связи с изменившейся социокультурной ситуацией развития ребенка (В.В. Абраменкова, Н. Горлова, Д.И. Фельдштейн и др.), негативно сказывающейся на психологических характеристиках современных дошкольников, представляется важным изучение влияния игры на развитие их социальных способностей. Выявление факторов, детерминирующих развитие социального интеллекта дошкольников, позволит успешно осуществлять индивидуальный подход к детям в формировании их компетентного поведения, укреплении психологического здоровья.

В эмпирическом исследовании, целью которого было определить влияние дидактических игр на развитие социального интеллекта дошкольников, приняли участие 136 детей в возрасте от 5 до 6 лет учреждений дошкольного образования г. Минска и Минской области. Мы предположили, что «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский) социального интеллекта дошкольников может быть актуализирована в условиях игровой деятельности и посредством специальных развивающих воздействий, что позволит оптимизировать межличностные отношения детей в группе сверстников.

В связи с недостатком инструментальных, психометрически обоснованных средств диагностики социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста была адаптирована полная версия методики Дж. Гилфорда и М. Салливан (в адаптации Е.С. Михайловой) [1]. Для ее модификации был разработан стимульный материал, соответствующий детским представлениям о социальной действительности. Методика содержит в себе 4 субтеста и позволяет изучить как общий уровень социального интеллекта ребенка, так и частные способности понимать поведение других людей: способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации (Субтест 1. «Заверши историю»), способность понимать и распознавать эмоциональные состояния человека на основе его мимики, позы, жестов (Субтест 2. «Группы экспрессии»), способность понимать изменение значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей ситуации (Субтест 3. «Кто это сказал?»), способность понимать логику развития ситуации межличностного взаимодействия, значения поведения людей в этих ситуациях (Субтест 4. «Подбери картинку»). Результаты психометрической проверки методики после ее адаптации на репрезентативной выборке ($n=544$) послужили основанием для выводов относительно надежности, внутренней согласованности, критериальной и конструктивной валидности психодиагностического инструмента [3].

С целью исследования СИ дошкольников 5–6 лет и специфики его проявления (поведенческий компонент) в дидактических играх осуществлялось стандартизированное наблюдение за поведением испытуемых экспериментальной группы в процессе са-

мостоятельно организованной игровой деятельности. Для изучения влияния дидактической игры на развитие СИ дошкольников были проведены наблюдения за взаимодействием детей в таких играх, как «Домино», «Шашки», «Парочки», «Чудесный мешочек», «Учимся считать в игре», «Чего не стало?», «Пазлы» (кто быстрее соберет), «Что изменилось?», «Узнай, о ком говорю», «Я знаю много ласковых имен» и др. В протоколах наблюдений фиксировалась степень выраженности показателей игрового поведения детей с разным уровнем СИ: особенности содержания игры, специфика игровых сюжетов, взаимодействие в игре; выполнение игровых действий и использование игровых предметов; соблюдение игровых правил; особенности конфликтов в игре. Нами были определены следующие меры выраженности изучаемых показателей: «1» — ярко выражен; «2» — выражен часто; «3» — выражен редко; «4» — не выражен. Достоверность различий в степени выраженности изучаемых показателей между группами детей с разным уровнем развития СИ определялась по критерию углового преобразования Ф. Фишера.

Для обеспечения принципа экологической валидности, предупреждения эффекта присутствия в качестве наблюдателей-исследователей выступали педагоги, постоянно работающие с детской группой. Перед началом исследования все они получили подробный инструктаж, бланки протоколов наблюдений. Наблюдения за взаимодействием в игровой деятельности испытуемых экспериментальной группы проводились в течение двух месяцев.

Были выделены показатели проявления СИ детей во взаимодействии с партнером в дидактических играх: тактика взаимодействия в ситуации конфликта интересов с партнером (открытое конкурирование, сотрудничество, псевдосотрудничество), способность учитывать одновременно краткосрочную и долгосрочную перспективу последствий выбранного способа поведения, учет интересов партнера по игре.

Наблюдения за общением детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх позволило выявить различия в их поведении в зависимости от уровня развития СИ.

Так, дети с уровнем развития СИ ниже среднего при совместном решении дидактической задачи чаще конкурировали с партнером по игре, чем дошкольники с уровнем развития СИ выше среднего ($\varphi^*=1,87$, $p \leq 0,05$). У таких детей выявлены более низкие оценки по способности влиять на намерения и действия других сверстников, они чаще ориентированы на удовлетворение собственных интересов, чем дети со средним уровнем СИ ($\varphi^*=3,18$, $p \leq 0,01$). Приведем пример.

Снежана К. (средний уровень СИ) пригласила Настю Д. (уровень развития СИ ниже среднего) поиграть в игру «Учимся считать в игре». В игровом задании девочкам нужно было вместе найти «соседей чисел».

Игра началась. Снежана находит первое число и ставит нужную карточку. Настя расстроилась, она не осознает совместной задачи, но ориентирована на выигрыш. Настя предлагает свою карточку с числом, но Снежана находит ее вариант неверным. Настя обижается: «Почему? Это правильно!». Снежана успокаивает сверстницу: «Говорю же тебе, нет! Ну вот посчитай. Разве после пятерки идет восемь?». Настя долго считает про себя и следит за поведением сверстницы. Снежана смотрит на подругу и ждет. Тогда Настя с неохотой откладывает карточку в сторону.

Игра продолжается. Новое задание. Девочки вместе увидели нужную числовую карточку. Настя вырывает карточку из рук Снежаны, кладет ее на числовой домик и говорит: «Я выиграла!». Игра заканчивается, Снежана обижена, уходит...

Как видно из приведенного примера игры, поведение ребенка с уровнем развития СИ ниже среднего преимущественно направлено на достижение одной собственной цели с учетом краткосрочной перспективы (приоритет собственных интересов: выиграть «здесь и сейчас»), на межличностное превосходство, в меньшей степени дошкольники ориентируются на действия своего партнера, прогнозируют дальнейшее его поведение.

Дети со средним уровнем развития СИ реже проявляют конкурентное поведение в игровом взаимодействии ($\varphi^*=2,88$, $p \leq 0,01$) и ориентированы на сотрудничество со сверстником, чем дети с более низкими показателями СИ ($\varphi^*=2,91$, $p \leq 0,01$). Вместе с тем они чаще, чем дошкольники с более высокими показателями развития СИ, ориентированы на псевдосотрудничество с партнером в дидактической игре ($\varphi^*=3,21$, $p \leq 0,01$). При

таким взаимодействии дети демонстрируют завуалированный приоритет своих интересов над интересами партнера. Никакой формы прямого давления на сверстника (и тем более агрессии) не применяется. Напротив, такие дети, как правило, уговаривают, всячески убеждают партнера и отвлекают его внимание («А давай ты мне отдашь свою карточку, у тебя и так много, а у меня посмотри, как мало. А в следующий раз, когда ты не успеешь, я тебе отдам свою»).

Отметим в нашем исследовании и то, что наиболее предпочитаемыми дидактическими играми для детей со средним уровнем развития СИ, в которых их социальные способности наиболее выражены, были игры, нацеленные на описание характерного поведения известных ребенку людей, их черт характера: «Узнай, о ком говорю», «Что изменилось во внешности?», «Потерялся ребенок», «Я знаю много ласковых имен», «Я люблю тебя за то...», «Умеем ли мы дружить» и др.

Дети с уровнем развития СИ выше среднего и ориентацией на достижение цели чаще настроены на сотрудничество в совместной дидактической игре, чем дети с более низкими показателями развития СИ ($\varphi^*=1,79$, $p \leq 0,05$). Такие дети пытаются найти компромисс между своими собственными интересами, с одной стороны, и сохранением положительных отношений со сверстником – с другой. Приведем пример.

Юра С. (уровень развития СИ выше среднего), Аня С. (средний уровень СИ) и Тимофей М. (средний уровень СИ) раскладывают домино. Юра предлагает Ксюше (средний уровень СИ) играть с ними.

Ксюша: «Я не умею, я не играла в такое».

Юра: «Не страшно, я тебя научу».

Юра раскладывает костяшки домино и предлагает детям отобрать себе по пять, пересчитывает их у каждого в руках: «Все правильно, можно начинать». В ходе игры Юра следит за соблюдением правил игроками, в то же время он помогает Ксюше, подсказывает: «Ксюша, ты же смотри, нельзя показывать всем, закрывай рукой», «Ксюша, эту нежелательно использовать, у тебя есть лучше, подумай»...

Данные наблюдения показывают, что дети с уровнем развития СИ выше среднего обладают более сложной иерархией целей. Достижение выигрыша не является для них единственной целью. Столь же важной может быть и иная цель — произвести хорошее впечатление, сохранить позитивное самовосприятие и не разрушить основу для дальнейших отношений. Тактика взаимодействия подчиняется не только выигрышу, но и сохранению баланса интересов и развитию отношений.

Проведенное исследование игрового взаимодействия дошкольников разного пола позволило выявить различия социального интеллекта детей в дидактических играх. Анализ протоколов наблюдений показал, что мальчики и девочки с одинаковой частотой выбирают тактику сотрудничества с партнером в дидактической игре с целью сохранения баланса интересов и развития отношений со сверстниками. Вместе с тем мальчики в большей степени открыто конкурируют друг с другом ($\varphi^*=1,88$, $p \leq 0,01$), при этом они ориентированы на краткосрочную перспективу отношений, отдавая приоритет собственным интересам: выиграть «здесь и сейчас». Тогда как девочки во взаимодействии со сверстником в дидактической игре чаще выбирают тактику псевдосотрудничества ($\varphi^*=1,97$, $p \leq 0,01$), оказывают влияние на действия партнера посредством привлечения внимания к своим огорчениям, своему эмоциональному состоянию, посредством совместных уступок, взаимобмена привилегиями в игре, в редких случаях — шантажа.

Таким образом, в процессе дидактических игр СИ дошкольников обуславливает характер взаимодействия детей и успешность согласования игровых действий с партнером в соответствии с обозначенными правилами с целью совместного решения дидактической задачи. Так, в ситуации конфликта интересов с партнером для детей с высокими показателями СИ характерен выбор тактики сотрудничества, реже — псевдосотрудничества. Тогда как дошкольники с более низкими показателями СИ чаще всего выбирают тактику открытого конкурирования, при этом они редко учитывают долговременную перспективу последствий выбранного способа поведения. Доминирующими компонентами социального интеллекта дошкольников в дидактических играх выступают когнитивный и поведенческий, в большей степени определяющие успешность игрового взаимодействия.

Таким образом, в дошкольном возрасте структурно-содержательная специфика разных видов игровой деятельности является условием развития отдельных компонентов социального интеллекта детей. Дидактическая игра создает специфические условия для развития когнитивного и поведенческих компонентов социального интеллекта дошкольников. В ходе исследования у детей старшего дошкольного возраста выявлены разные уровни развития социального интеллекта (высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий), которые проявляются в структурно-содержательных характеристиках игры и определяют успешность межличностного взаимодействия детей. Уровень развития социального интеллекта взаимосвязан с социальной активностью дошкольника в игровой деятельности, оказывает влияние на характер общения со сверстниками, ролевое взаимодействие в разных видах игр в дидактических играх. Дошкольники с низкими показателями развития социального интеллекта проявляют во взаимодействии с партнером тактику открытого конкурирования, направленную на достижение собственной цели без учета перспективы сохранения позитивных отношений с партнером. Дети с высокими показателями развития социального интеллекта используют во взаимодействии со сверстниками тактику псевдосотрудничества и открытого сотрудничества, направленные не только на достижение успешного результата игры, но и на сохранение баланса интересов и развитие отношений.

В дошкольном возрасте существуют гендерные различия в развитии отдельных компонентов СИ. Выявлена специфика выраженности способностей в структуре СИ мальчиков и девочек 5–6 лет в дидактических играх: мальчики чаще конкурируют и ориентированы на краткосрочную перспективу отношения друг с другом, тогда как девочки проявляют способности опосредованного влияния на действия и эмоциональное состояние партнера по игре, что определяется тактикой псевдосотрудничества.

Полученные результаты дают основание использовать игровую деятельность в качестве средства повышения уровня СИ дошкольников, что, в свою очередь, будет содействовать улучшению структурно-содержательных характеристик игры в целях амплификации детского развития

Список литературы

1. Михайлова (Алешина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. — СПб: ГП Имант, 1996. — 53 с.
2. Недвецкая Т.М. Взаимосвязь социального интеллекта и игровой деятельности дошкольников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05; Национальный институт образования. Минск, 2013. — 160 л.
3. Недвецкая Т.М. Методика исследования социального интеллекта детей дошкольного возраста: процесс и процедура адаптации // *Вестник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А.А. Куляшова*. 2011. №1 (37). С. 34–41.
4. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // *Вестник практической психологии образования*. 2006. №1 (6). С. 30–39.
5. Социальный интеллект: теория, измерение, исследование / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: Институт психологии РАН, 2004. — 176 с.
6. Урунтаева Г. Специфика дидактической игры дошкольника // *Дошкольное воспитание*. 2016. С. 8–15.
7. Чеснокова О.Б., Мартиросова Ю.В. Взаимодействие школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индуцированного конфликта интересов // *Вестник Московского университета: научный журнал*. 2011. № 2. 2011. С.48–58.
8. Чеснокова О.Б. Методы диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте / О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский, Ю.В. Мартиросова // *Психологическая диагностика*. 2008. №3. С. 52–81.

Недвецкая Татьяна Михайловна — кандидат психологических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии дошкольного и начального образования ГУО «Минский областной институт развития образования», Минск, Республика Беларусь, e-mail: tani839@yandex.ru

А.И. Савенков, З.В. Пархимович

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье описаны основные формы организации игровых изобразительных практик детей старшего дошкольного возраста в коллективной деятельности. Предложены методические решения, направленные на развитие когнитивных функций, эмоционального интеллекта, социальной компетентности, позитивной социализации личности ребенка.

Ключевые слова: игровые изобразительные практики, старший дошкольный возраст, коллективная деятельность, игра, когнитивные функции, эмоциональный интеллект, социальная компетентность, социализация.

Игровая, изобразительная деятельность детей старшего дошкольного возраста является эффективным средством развития личности ребенка (Р. Арнхейм, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, Н.П. Сакулина и др.). Многими исследователями отмечается её позитивное влияние на становление и развитие когнитивных функций, развитие эмоционального интеллекта, социальной компетентности и позитивной социализации личности ребенка в целом (И.И. Ветрова, З.В. Пархимович, А.И. Савенков, Т.Д. Савенкова, Е.В. Сергиенко, П.В. Смирнова, Д.В. Ушаков и др.).

Разнообразные игровые и изобразительные практики детей дошкольного возраста содержат большие возможности для познания ими окружающей действительности, имеют важное значение для обучения и воспитания. Фиксация окружающей действительности в детских рисунках и играх дает детям множество впечатлений, образов, которые отражаются в работах детей, так как в процессе рисования ребенок вновь обращается к тем чувствам, которые испытывал при восприятии этого явления, а затем переносит их на лист бумаги при помощи разнообразных материалов. Наполняя жизнь ребенка явлениями из окружающего мира, важно воспитывать у детей эстетическое отношение, чувства. В процессе наблюдения ребенок учится видеть и оценивать прекрасное или безобразное, замечать в неприметном — значительное, в неказистом — выразительное, восхищаться красотой природных форм, явлений, любоваться природой, а следовательно, происходит развитие художественного вкуса.

Разработкой теории и методики изобразительной деятельности дошкольников занимались такие ученые как: Е.И. Васильева, Р.Г. Казакова, Т.С. Комарова, В.Б. Косминская, С.В. Погодина, Н.П. Сакулина, М.Г. Смирнова, Н.Б. Халезова.

Изобразительную деятельность дошкольников можно считать игровой практикой. Игра — тип осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе. Когда ребенок рисует, его привлекает не конечный результат, а сам процесс — размазывание красок пальцами, ладонями, кистями; смешивание цветов, получение разнообразных оттенков. Он исследует физические свойства материалов, как этот материал себя ведет, как с ним правильно работать и что от него можно ожидать. Работа с красками вызывает у детей положительные эмоции.

Игровые и изобразительные практики детей дошкольного возраста, такие как рисование, лепка, аппликация, конструирование положительно влияют на развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности, так как процесс игры способствует поднятию настроения, жизненного тонуса, развитию инициативы, активности, умению выслушивать и выполнять задания, доводить начатую работу до конца. Занятия всеми вышеперечисленными видами деятельности способствуют развитию мелкой моторики, что очень важно для дальнейшего обучения.

Игровые и изобразительные практики имеют преимущество в развитии когнитивных функций дошкольников (память, мышление, внимание, восприятие, воображение и т.д.), а также активизируют регулирующие механизмы личности. В процессе игровых

изобразительных практик формируется зрительная память, благодаря данной функции ребенок успешно познает окружающий мир, воспроизводит познаваемые объекты и явления, закрепляет прошлый опыт.

Организация игровых и изобразительных практик детей старшего дошкольного возраста в коллективной деятельности относится к числу вариантов совместной деятельности, интенсивно изучающейся в психологии. Специалисты по совместной деятельности (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Н.Н. Обозов, Д.А. Ошанин, А.И. Савенков, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев и др.) выделяют три основные формы её организации (рисунок 1):

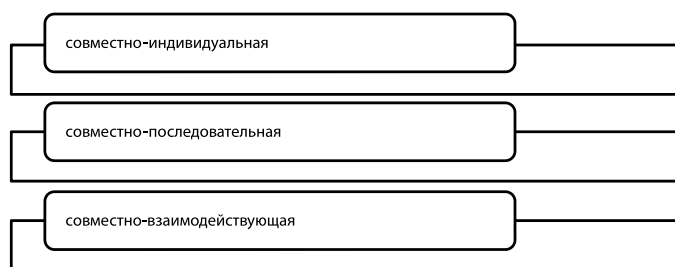


Рисунок 1. Основные формы организации совместной деятельности

Данные наименования предложены Л.И. Уманским. Каждая форма совместной деятельности указывает на характер взаимодействия членов группы.

Совместно-индивидуальная форма организации деятельности предполагает, что участники в начале работают индивидуально и лишь на завершающем этапе работа каждого становится частью общего продукта.

Совместно-последовательная форма организации деятельности предполагает последовательный ход событий. Результат, полученный одним участником, становится предметом деятельности следующего участника, затем третьего, четвертого и т.д. Эта совместная деятельность может быть максимально похожа на производственный конвейер, а может лишь напоминать его внешне, но по своим мыслительным механизмам она может быть от него бесконечно далека.

Совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности представляет согласование действий участников на всех этапах работы от планирования и проектирования до завершения, получения окончательного продукта. Взаимодействие может быть организовано как парное, как взаимодействие в группах по три-четыре человека, как взаимодействие в группах относительно большого состава.

На рисунке 2. представлена описанная выше классификация форм организации совместной деятельности. Как несложно заметить, три основные формы организации коллективной совместной деятельности имеют зоны взаимного пересечения и могут

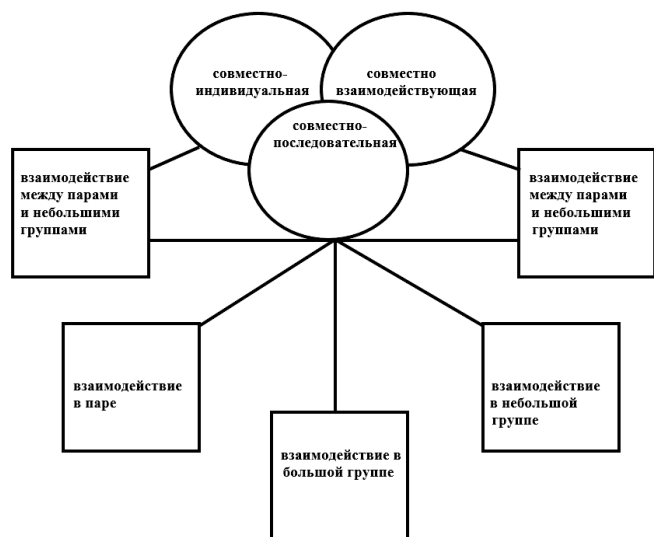


Рисунок 2. Классификация форм организации совместной деятельности [7, с.48].

трансформироваться одна в другую. Все это способно разнообразить процесс организации совместной творческой работы детей.

Опишем ряд игровых и изобразительных практик детей старшего дошкольного возраста в коллективной деятельности. Мы остановимся на игровых сюжетах, которые легко могут быть воспроизведены. Пользуясь описанием основных форм организации коллективной совместной деятельности, любой педагог может бесконечно менять тематику проведения игр и таким образом добиваться бесконечного разнообразия в разработке сюжетов коллективных работ, выполняемых с детьми.

Коллективные игровые и изобразительные практики на основе совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности

Напомним, что совместно-индивидуальная форма — это один самых простых вариантов организации совместного взаимодействия. Каждый делает свою работу самостоятельно и лишь на завершающем этапе она становится частью общей композиции.

«Цветик-семицветик». Цель игры: развитие творческих способностей, совершенствование знаний детей о цветах спектра, развитие внимания, памяти, мышления.

Перед началом игры педагог проводит небольшую беседу по сказке В.П. Катаева «Цветик-семицветик», сообщает о цветах, которые присутствовали в этом цветке и предлагает детям сделать вместе такой же «цветик-семицветик», но не простой, так как вместо лепестков будут контуры ладоней детей. На доске крепится большой лист, где педагогом заранее нарисован стебель и сердцевина цветка. Дети выбирают листы цветной бумаги. После того, как каждый выбрал себе несколько цветов, педагог предлагает обвести карандашом контур своей ладони на каждом листе цветной бумаги и вырезать их. Дети «по цепочке» подходят к доске и приклеивают лепестки цветка вокруг сердцевины в порядке следования цветов в спектре либо радуге, при этом объясняя свои действия. Когда лепестки приклеены, проводится коллективное обсуждение данной работы.

«Составь букет». Цель игры: совершенствование знаний детей о теплых и холодных цветах, что они могут означать; научить детей дифференцировать теплые и холодные цвета, развивать внимание, эмоциональный интеллект, закреплять в активном слове их названия. Педагог заранее готовит два листа размера А3 и заготовки цветов, вырезанных из плотной альбомной бумаги. Для усложнения задачи дети могут нарисовать цветы сами и их вырезать. На каждом листе нарисована цветочная ваза с зелеными стеблями. На одной вазе символ теплого цвета (солнышко), на другой — холодного (снежинка). Педагог показывает детям картинки с вазами, рассказывает, почему цвета бывают холодные и теплые, и предлагает составить два букета. Первый букет из цветов теплого тона (который напоминает цвет огня), а другой — холодных тонов (которые похожи на цвет снежных гор, льдин, неба). Далее дети раскрашивают цветы разными цветами и ма-

териалом (гуашь, акварель, карандаши, фломастеры и др.). Дети находят нужные цветы и прикрепляют их на концы стеблей, рассказывая, почему он прикрепил этот цветок именно к этой вазе, например: «Мой цветок голубой, он напоминает холодную льдинку, поэтому я прикрепил его на вазу с снежинкой».

«Разноцветные шары». Цель игры: совершенствование знаний детей о цветах первого порядка (желтый, красный, синий), научить детей смешиванию и получению новых цветов второго порядка; развивать наблюдательность, воображение, мышление. Педагог рисует на большом листе бумаги А2 изображение человека или животного (можно приготовить его заранее). Это может быть мальчик или девочка, клоун или цирковой медведь и др. Педагог рассказывает детям о трех основных цветах и предлагает попробовать на палитре их смешать в разном порядке и пропорциях, рассказывает о получившихся цветах в результате смешивания. Далее каждый ребенок рисует несколько воздушных шаров для этого человека (клоуна, медведя и др.). Получая в результате смешивания новые цвета, закрашивает ими свои шарики. По мере готовности шарики вырезаются и приклеиваются на общий лист.

«Гуляющие цыплята». Цель игры: развитие творческих способностей, внимания, воображения, фантазии. Для проведения этой работы надо приготовить большой лист цветной бумаги (он может быть светло-зеленым или каким-то другим) и вырезанные из белой плотной бумаги одинаковые силуэты цыплят. Количество силуэтов должно равняться количеству детей, участвующих в коллективной работе.

В начале лучше побеседовать с детьми о цыплятах. Особенно часто в этих обсуждениях дети подчеркивают, что цыплята очень похожи друг на друга. Действительно, нетренированный человек обычно не может отличить одного цыпленка от другого.

Но мы в ходе обсуждения обязательно внушаем детям мысль, что это сходство кажущееся. Дети должны понять, что на самом деле у каждого цыпленка свой характер и свои внешние и внутренние особенности. Он, как мы с вами, единственный и уникальный. Цыплята нам кажутся одинаковыми не потому, что они одинаковые, а потому, что мы не наблюдательны и невнимательны.

Задание каждому ребенку — доработать силуэт цыпленка. Сделать это надо так, чтобы твой цыпленок имел свой неповторимый облик, выражающий его особенный внутренний мир. Затем нарисованный каждым ребенком цыпленок наклеивается на общий лист бумаги.

«Птицы на дереве». Цель игры: развитие творческих, исследовательских способностей, внимания, памяти, воображения. Подготовительный этап включает беседу о том, какие птицы известны детям и о том, что они знают об их поведении и образе жизни. Затем педагог предлагает каждому ребенку нарисовать ту птицу, которая нравится ему больше других. Как только дети включились в работу, сам педагог на общем листе бумаги рисует большое дерево.

Далее нарисованных каждым участником птиц аккуратно вырезают. Каждой птице надо найти свое место на нашем большом общем дереве.

Завершить игру лучше всего коллективным обсуждением выполненной работы. В ходе этого обсуждения активизируются познания детей, будут востребованы итоги их исследований и размышлений.

По аналогии с предыдущими можно разработать сюжеты для выполнения работ на самые разные темы, например: «деревья в парке», «облака», «снежинки» и др.

Занятия, построенные на основе совместно-индивидуальной формы организации совместной деятельности, позволяют сформировать у детей первичные и относительно простые умения и навыки сотрудничества в коллективной творческой деятельности. Но при выполнении этих работ, несмотря на то, что дети ориентированы на создание коллективной композиции, единство группы носит во многом формальный характер, так как реальное взаимодействие осуществляется только на этапах планирования и итоговой оценки. Результат работы каждого является частью общей композиции, вместе с тем он достаточно определенно выделен, и всегда есть возможность оценить то, как учитывались задачи общей работы любым из участников.

Коллективные игровые и изобразительные практики на основе совместно-последовательной формы организации совместной деятельности

Совместно-последовательная форма организации совместной деятельности предполагает последовательное выполнение действий участниками в ходе коллективной работы, когда результат действия, выполненного одним участником процесса, становится предметом деятельности другого.

«Продолжи картину». Цель игры: развитие воображения, фантазии, творчества. Задача игры состоит в следующем: каждый ребенок по одному подходит к доске и начинает изображать какой-либо предмет, но не до конца. О своих замыслах дети не рассказывают. Следующий ребенок дополняет изображение по-своему и так по порядку. Выигрывает тот, кто смог внести последнее изменение.

«Гусеница». Цель игры: развитие творческих способностей, чувства цвета, понимания теплой и холодной цветовой гаммы, умения располагать цвета по оттенкам от светлого к темному и наоборот.

Педагог заранее заготавливает изображение головы гусеницы и цветные круги теплой и холодной цветовой гаммы разных оттенков. Эту игру также лучше всего провести как художественную эстафету между детьми, разделенными на несколько команд. На доске крепится несколько больших листов бумаги. Из каждой команды к доске выходит по одному ребенку. Каждый прикрепляет на лист бумаги один элемент. Затем из каждой команды выходят следующие ребята. Задача первого этапа — из предложенных кругов составить гусеницу холодной цветовой гаммы, а затем теплой. После выполнения первого этапа задача усложняется, предложенные круги нужно расположить по оттенкам от светлого к темному и наоборот. Важные особенности этой игры: быстрота, правильность расположения кругов и аккуратность. Побеждает та команда, которая первой завершила работу. В ходе коллективного обсуждения итогов работы нужно обратить внимание на качество ее выполнения.

На основе предложенных вариантов организации совместной деятельности можно разработать множество самых разных сюжетов для проведения игровых изобразительных практик с детьми старшего дошкольного возраста.

Коллективные игровые и изобразительные практики на основе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности

Эта форма организации совместной деятельности, с одной стороны, предполагает наличие у детей определенного уровня способностей работать в коллективе, с другой — выступает важнейшим средством формирования умений планировать, координировать свою деятельность и объективно оценивать результаты коллективного творческого труда. Этот вид совместной деятельности наиболее сложен в организационном плане, так как не предполагает итог обособленных действий разных детей, а является результатом коллективного творческого мышления, совместного планирования, взаимодействия друг с другом. При таких условиях от каждого ребенка требуется инициатива и, в то же время, готовность и способность согласовывать свои идеи и действия с общими задачами.

Специально разработанные нами игры позволяют последовательно включать детей в различные варианты творческого взаимодействия, от наиболее простых — работа в паре, небольшой группе (3-4 человека), до сложных, таких как, например, работа в группах по 20-25 человек. Повышенного внимания заслуживает и то, что совместно-взаимодействующая форма организации совместной деятельности может быть реализована и по более сложной схеме, чем взаимодействие между отдельными участниками работы.

«Сказочный поезд». Цель игры: развитие творческих способностей, умения работать в паре, распределять обязанности, договариваться. Игра предполагает работу в паре, а затем результат деятельности каждой пары становится частью общей композиции, выполненной группой детей.

Педагог заранее готовит заготовки для игры. Это вагоны из плотной белой бумаги для каждой пары, который имеет три выреза для окон. По завершению игры в них нужно будет приклеить нарисованные изображения сказочных героев. В предлагаемых каждой паре заготовках неслучайно сделано три выреза для окон. Эта простая уловка не позволяет участникам поделить работу арифметически поровну. В этой ситуации поневоле кто-то должен рисовать одного пассажира, а кто-то двух. К тому же надо

договориться об оформлении вагона. Для того, чтобы выполнить работу хорошо и в срок, участникам следует разумно распределить обязанности и помогать друг другу. Для многих пар это разделение работы оказывается очень сложной задачей. Каждый ребенок хочет рисовать сказочных героев — пассажиров поезда. Оформление вагончика все рассматривают как вспомогательную, второстепенную работу.

По завершению игры, вагончики, подготовленные каждой парой детей, склеиваются между собой. Педагог отдельно приклеивает паровоз и получается большой, красивый сказочный поезд. Общая работа такого рода обычно производит большое впечатление на детей.

Более выразительны работы тех, кто сумел поделить задание равномерно и помогал товарищу во время работы; те же, кому не удалось этого сделать, нередко не успевали в течение занятия выполнить свою часть общей композиции. В результате изображения либо оставались незаконченными, либо доделывались наспех. Такие вагончики обычно подвергались критике во время обсуждения общих результатов. В дальнейшем этим детям мы уделяли повышенное внимание для того, чтобы сформировать у них умение действовать согласованно.

Более сложных подходов к распределению обязанностей требует взаимодействие в более крупных (чем пары) по количеству участников группах. При выполнении работ такого рода особое внимание следует уделять комплектованию состава каждой группы. Здесь могут помочь и социометрия, и простые наблюдения. Но важно не столько то, как получить информацию о потенциальной готовности того или иного ребенка к сотрудничеству, сколько определить, в какой группе удастся в данный момент получить максимальный педагогический эффект для каждого из детей. Иногда бывает полезно комплектовать группу по принципам взаимного расположения участников друг другу, иногда, напротив, целесообразно объединить детей, мало ориентированных на взаимодействие.

Для развития способностей творить в коллективе, на базе совместно-взаимодействующей формы организации совместной деятельности, мы в основном использовали темы, широко применяющиеся в практике работы с детьми по изобразительному искусству («Космос»; «Обитатели леса»; «Растения» и др.). Тематика может быть бесконечно разнообразной, но надо помнить, что на основе одной и той же темы можно разработать бесконечно много сюжетов для совместного творчества.

«Наша любимая сказка». Цель игры: закрепить и углубить знания о героях сказок, развитие эмоционального интеллекта, социальной компетентности, инициативы, умения договариваться, распределять обязанности, планировать композицию. Первый этап занятия — беседа. В ходе ее выясняем, кто из детей какую сказку любит больше других и почему. Какие герои кажутся ему наиболее привлекательными. Затем детей, выразивших свои симпатии к одним и тем же сказкам, объединяем в пары.

Задача детей — нарисовать совместную работу, изобразив героев своей любимой сказки. Лучше всего в данном случае предложить детям работать гуашью на больших листах плотной бумаги.

От умения договориться с партнером, правильно спланировать свою композицию, от умения и желания работать вместе, не мешая, а, напротив, помогая друг другу, зависит в данном случае успех деятельности пары.

Опыт показывает, что если первая проблема успешно решена и между участниками работы не возникло непреодолимых разногласий на этапе планирования, то следующий этап согласования совместных действий проходит относительно безболезненно, без споров, обид и ссор.

Дети делят между собой обязанности по-разному. В одних парах разделение идет по принципу — «половину работы делает один, а вторую половину — другой».

Естественно, что все эти особенности совместной работы наглядно отражаются в ее конечном продукте — выполненной совместной композиции. Безусловно, и на этапе планирования, и на этапах выполнения работы необходимо корректировать взаимодействие детей. Но как показывает наша экспериментальная работа, наиболее эффективно не столько вмешательство на ранних этапах, сколько правильно построенное обсуждение завершенных работ.

По конечному итогу наглядно видны и достижения, и просчеты. Если на всем этом умело акцентировать внимание детей, то

они вполне способны сделать выводы в дальнейшем. Поэтому так важно после выполнения работ в парах устроить выставку-обсуждение совместных работ. В ходе этих обсуждений, опираясь на примеры, легче и нагляднее можно показать детям, что умение работать вместе приводит к хорошим результатам. И, напротив, «... когда в товарищах согласья нет, на лад их дело не пойдет ...».

«Корабли». Цель игры: закрепить и углубить знания о кораблях, морском флоте, развитие эмоционального интеллекта, умения договориться, распределять обязанности, планировать композицию. Этот сюжет отличается тем, что задание требует активного выражения собственных эмоций. Поэтому в ходе его, как и других подобных занятий, можно наблюдать активные эмоциональные реакции детей.

В работе участвует не три, как в предыдущем сюжете, а две более крупных группы участников. Дети делится на две примерно равные группы. В каждой группе назначается адмирал — «командир эскадры». Все остальные участники получают звания «капитанов».

Получив задание, члены команд-эскадр договариваются между собой о том, какие корабли необходимы в эскадре и кто что будет рисовать. Обычно в этих случаях необходим большой флагманский корабль, его можно поручить сделать «адмиралу» (самостоятельно или с помощниками). Кроме того, необходимо также много разных кораблей и корабликов. Проведя, таким образом, предварительное планирование группа приступает к работе.

Корабли можно нарисовать (акварель, гуашь, фломастеры и др.) или выполнить в технике аппликации. На каждом корабле должно быть название, причем это может быть и фамилия его капитана — автора самого корабля, и любое иное наименование. Каждый корабль и флот в целом должны соответствовать тому настроению, которое задано «общим приказом» каждой эскадре.

По мере готовности кораблей их изображения размещают на общем листе. Одна эскадра слева, другая справа. Те, кто закончил делать свой корабль раньше других, получают новое задание. Им можно поручить нарисовать море (волны), небо, чаек и другое, можно даже построить порт для своей эскадры.

В данной игре взаимодействие между группами-эскадрами осуществляется по совместно-индивидуальной форме. Группы не взаимодействуют между собой на этапах выполнения и планирования, они вступают в контакт только на этапе анализа и оценки.

Итоги игры подводятся, как обычно, в ходе коллективной беседы, где отмечаются лучшие индивидуальные и групповые работы. Дети с интересом рассказывают о кораблях, об их назначении и возможностях. Отмечают наиболее удачные, интересные работы, отвечающие общему замыслу.

Эта игра может приобрести несколько иную окраску, если ее сюжет немного изменить, дав задания построить противоположные флоты. Например, дети получают задание нарисовать «добрый» и «злой» флоты.

«Путешествие в подводное царство». Цель игры: закрепить и углубить знания о море и его обитателях, развитие эмоционального интеллекта, социальной компетентности, инициативы, умения договориться, распределять обязанности. Один из самых распространенных и увлекательных сюжетов для коллективных работ по изобразительному искусству — коллективное рисование обитателей подводного мира. Сюжет предполагает активизацию знаний детей в области биологии, географии и даже физики. Он предполагает большую многоуровневую работу, допускает создание множества деталей и может дорабатываться практически бесконечно.

Этот сюжет позволяет организовать взаимодействие детей по самой сложной схеме. Дети активно сотрудничают на всех этапах работы. Они вместе планируют композицию, вместе делят участки работы, постоянно корректируют и дорабатывают общий замысел, обсуждают итоги работы. Такие занятия требуют от педагога большого мастерства.

Начинать работу, также, как и в предыдущих случаях, лучше всего с коллективной беседы. Она поможет выяснить, что дети знают о море и его обитателях. С помощью такой беседы можно выявить и углубить знания детей в этой области.

Большинство детей знает только широко известных рыб и морских животных. Они без труда назовут таких морских обитателей как, например: кит, акула, дельфин, морской котик, рыба-меч, рыба-пила, мурена, скат, осьминог и др. Известны практически всем: крабы, морские звезды, медузы, кораллы и др. Дети

знают о подводных вулканах, коралловых рифах, водорослях, моллюсках. Некоторые могут многое рассказать об особенностях поведения разных морских обитателей. Вместе с тем обычно в каждом классе находятся дети, которые будут утверждать, что в морях обитают шпроты, крабовые палочки, а селедка вылавливается уже соленой.

Естественно, что не стоит ограничиваться на этом этапе только тем, что дети знают о море и его обитателях. Для пополнения их знаний, обогащения впечатлений можно воспользоваться открытками, плакатами, книгами и видеофильмами о море. Сейчас издается много хорошо иллюстрированных энциклопедий, снято множество замечательных фильмов.

Распределять обязанности между детьми лучше всего, используя полученную в ходе беседы информацию. В итоге одни дети берутся рисовать осьминогов, другие — китов, третьи — тюленей, кому-то достанутся крабы, а кому-то медузы или акулы.

Процесс создания общей композиции в этом случае имеет в основе своей значительно более сложную систему взаимодействия детей, чем в предыдущих случаях, потому что от первого и до последнего этапа дети работают совместно, постоянно что-то добавляя к общей композиции, постоянно совершенствуя ее изобразительные, выразительные, содержательные характеристики.

«Путешествие в подводное царство» — так называется игровая ситуация, с помощью которой детям предлагалось обсудить итоги коллективной работы. Дети обычно увлеченно рассказывают о том, что изображено, какие события происходят с их героями. Очень важно подчеркнуть в заключительной беседе, что никто из детей в одиночку не смог бы создать такую большую интересную работу. Это поможет детям ощутить преимущества совместной деятельности, создаст хороший эмоциональный фон для выполнения подобных работ в дальнейшем.

Представленные выше игры и изобразительные практики, основанные на трех основных видах взаимодействия, практически мало зависят от предметной специфики деятельности. Они могут осуществляться на любом предметном содержании. Их можно использовать в традиционном обучении, в процессе коллективного музыкального или танцевального творчества, при проведении детьми совместных исследований и воплощении совместных проектов.

Список литературы:

1. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьезного. Игра, миф, ритуал, сон, искусство и другие. — СПб., 2003. — 400 с.
2. Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 99-107.
3. Комарова Т.С., Савенков А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. Учебное пособие. Сер. 68. Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). — М., 2017. — 108 с.
4. Муродходжаева Н.С., Мадумарова А.В. Использование информационно-коммуникативных технологий в процессе интеллектуального развития детей дошкольного возраста // Информатизация образования: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции. — М., 2015. — С. 110-112.
5. Пархимович З.В. Формирование психологической готовности ребенка к школе на этапе дошкольного образования // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы научно-практической конференции 7 апреля 2017 г. Ред.-сост. А.И. Савенков. — М.: Перо, 2017. — С. 40-43.
6. Пархимович З.В., Савенкова Т.Д. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности. Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). С. 107-120.
7. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. — М.: НКЦ, 2015. — 128 с.
8. Савенков А.И., Айгунова О.А., Кривова В.А., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Савенкова Т.Д. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как фак-

- торов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу. Научный редактор А.И. Савенков. — М., 2017. — 212 с.
9. Савенков А.И., Савенкова Т.Д. Психология детской одаренности в трудах русских ученых конца XIX начала XX веков // Одаренный ребенок. 2016. № 3. С. 6-12.
 10. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3 (41). С. 47-53.
 11. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэлвея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT V2.0). — М., 2010. — 176 с.
 12. Смирнова П.В. Игра и исследовательское поведение современного ребенка раннего возраста (на материале лонгитюда) // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 93-98.
 13. Цаплина О.В. Технологии развития познавательной активности дошкольника // Детский сад от А до Я. 2016. № 1 (79). С. 44-53.

Савенков Александр Ильич — доктор психологических наук, доктор педагогических наук, чл.-корр. РАО, профессор, директор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: asavenkov@bk.ru

Пархимович Зарина Викторовна — аспирант департамента педагогики института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: zarina.pa@yandex.ru

Е.Ю. Раннева

СИСТЕМОГЕНЕЗ НАРОДНОЙ ИГРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье предпринята попытка описания народной игры старших дошкольников с позиции системогенетического подхода. Предложено направление изменения системы по формам взаимодействия дошкольников и исследовано взаимовлияние предлагаемых форм взаимодействия и процессов, происходящих в системе. Основное внимание уделено социальному интеллекту дошкольника.

Ключевые слова: народная игра, старшие дошкольники, системогенез, системный подход, генетический подход, социальный интеллект.

Народная игра обладает богатейшим потенциалом по развитию человека в принципе и ребенка, в частности. Происходит это потому, что наши далекие предки в пору проживания в общинах, а также в многопоколенных семьях и в отсутствие технических средств общения очень бережно относились к культуре отношений, национальной культуре. Важным и необходимым для них было чувствовать себя принадлежащими к семье, роду, народу, находиться с другими в эмоциональном контакте.

Сейчас, в эпоху урбанизации и техногенного совершенствования, мы можем наблюдать разобщение людей, снижение вовлеченности в игру, которая являлась и является особым социальным пространством, где проигрываются всевозможные жизненные ситуации. Также игра — это возможность пережить в безопасных условиях жизненные трудности, например, страхи, обрести умения уступить, порадоваться, сопереживать за другого, потерпеть и «невывбранность», и просто физическую боль. Таким образом, народная игра, привнесенная в жизнь дошкольника, поможет решить проблему развития социального интеллекта, который, как известно, обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов), что, в свою очередь, явится фактором социальной адаптации личности, а успешная адаптация ведет к росту личностных достижений и эффективному межличностному взаимодействию.

Эту проблему мы и попытались разрешить, разработав серию занятий, основанных на народных играх. Причем особенностью занятий явилось следование принципу системогенеза, а именно исследование проблемы не только с разных сторон, но также в движении, развитии, динамике, что отражает суть генетического принципа исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании возможностей народной игры в рамках системогенетического подхода к формированию совместной деятельности старших дошкольников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности разработки рекомендаций по эффективному формированию совместной деятельности дошкольников в практике психологов, педагогов дошкольного образования.

Итак, целью исследования стала разработка серии занятий,

отвечающей принципу системности и генетическому принципу, для реализации совместной деятельности старших дошкольников.

Определение цели обусловило выбор методов исследования:

- а) теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методологической литературы);
- б) эмпирические (анкетирование, беседа, наблюдение, тестирование, методы математической и статистической обработки фактического материала, метод оценки независимых экспертов и др.).

Опытно-экспериментальную базу исследования составили детские, дошкольные учреждения г. Москвы, относящиеся к ГБОУ СОШ №1056. В ходе исследования на различных этапах принимали участие дети старшего дошкольного возраста, а также работники указанных дошкольных учреждений.

Психологической основой изучения системности послужили работы таких авторов как: Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Е.В. Шорохова, а также работы выдающихся зарубежных психологов: М. Вертгеймера, В. Келера, Ж. Пиаже и др.

Все игры относились к разряду игр совместных, поэтому определим, что мы подразумеваем под совместной деятельностью. В данной работе мы придерживаемся той точки зрения, что совместная деятельность будет таковой в случае, если имеет место быть создание единого общего продукта организованной группой дошкольников.

Составляющими совместной деятельности детей являются: мотивы совместной деятельности, цели совместной деятельности, представление о предстоящей совместной деятельности, подсистема психологических механизмов взаимодействия между людьми (сотрудничество, подражание, внушение, сопереживание, эмоциональное взаимозаражение, соперничество и т.д.), совместная мыслительная деятельность, групповая рефлексия результата действия. Они были выделены на основе работ П.К. Анохина, А.К. Белоусовой, А.Л. Журавлева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадрикова и характерны для старших дошкольников.

Для более четкого понимания механизмов, работающих внутри организованных групп в целях последующей совместной деятельности, необходимо придерживаться некоей стратегии для

ее изучения и последующего описания. Такой стратегией, на наш взгляд, может стать классификация совместной деятельности, предложенная Л.И. Уманским [8]. Это совместно-индивидуальная — каждый участник делает свою часть общей цели (задачи) независимо друг от друга (возможное количество участников — вся группа детей); совместно-последовательная — общая цель (задача) выполняется последовательно каждым участником (вся группа детей, организованная в малые подгруппы); совместно-взаимодействующая форма взаимодействия — происходит одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными. Причем первая из них является наиболее простой для сотрудничества, и далее они предложены по усложнению. Детям они предъявляются обычно именно в этой последовательности. И это оправдано тем, что в случае предъявления формы взаимодействия, начиная со сложной, мы не добьемся ощутимых результатов в плане эффективности совместной деятельности старших дошкольников, что было выявлено нами в эксперименте с детьми старшего дошкольного возраста. Эффективность оценивалась нами по следующим параметрам: соответствие отведенному времени, степень проработанности работы, соответствие предложенной теме, а также способность решать возникающие разногласия в целях получить качественный результат взаимодействия, а также удовлетворенность от работы самих участников.

Исходя из отмеченного, нами была разработана и предложена серия игр, состоящая из 15 занятий. Причем, на каждую из форм взаимодействия отводилось 5 занятий. Каждое занятие состояло из серии народных игр или одной народной игры, отвечающее выбранному нами на данном этапе принципу взаимодействия, а также рефлексивной или формирующей части занятия.

Опишем вариант занятия, предложенного на каждую из трех форм взаимодействия. Начнем с совместно-индивидуальной формы. К данной части серии занятий были подобраны следующие народные игры:

«Зевака» — дети встают в круг, на расстоянии одного шага друг от друга и начинают перебрасывать мяч, называя по имени того, кто должен ловить мяч. Мяч перебрасывают, пока кто-то его не уронит. Тот, кто уронил мяч, встает в центр круга и по заданию играющих выполняет 1-2 упражнения с мячом. И общей, индивидуальной целью игры, является возможность остаться в круге.

«Наседка и цыплята» — роль наседки отводится воспитателю. Дети — цыплята. Они располагаются на одной стороне площадки. Перед ними находится верёвка на высоте 40 см. По сигналу: «Цып, цып, мои цыплятки. Выходите погулять, зелёную травку пощипать» дети подлезают под верёвку и двигаются по залу (пьют водичку, клюют зёрнышки и т.д.).

По сигналу воспитателя: «Кошка» дети возвращаются назад, подлезая под верёвку. Целью каждого ребенка и всей команды является не выбыть из игры и сохранить команду в первоначальном составе.

«Лапта» — русская народная командная игра с мячом и битой. Игра проводится на естественной площадке. Цель игры — ударом биты послать мяч как можно дальше и пробежать поочередно до противоположной стороны и обратно, не дав противнику «осалить» себя пойманным мячом. За удачные пробежки команде начисляются очки. Выигрывает команда, набравшая больше очков за установленное время. Мы придерживались варианта игры, ограничиваясь максимальной дальностью удара и быстрой пробежкой до противоположного края после. Начислялись очки за дальность и быстроту и складывались в командный зачет.

Как мы видим, совместно-индивидуальная форма игры отличается командной общей целью для всех участников (мы выбрали игры так, чтобы водящий при его наличии в игре был взрослым), при этом каждый выполняет свои действия, при этом важные для достижения командной цели. До начала игры дети получали представление о предстоящей совместной деятельности в виде подробного рассказа о ней, иногда дополненную рисунками или картинками, изображающими предстоящую деятельность. Также давалось время перед игрой обсудить и обдумать стратегию игры, обменяться мыслями и эмоциями. Обсуждение было достаточно вялым и неохотным. Общая цель как бы расщеплялась на частные. Что касается восприятия детьми предстоящей игры, то в целом наблюдалось воодушевление и интерес перед новой игрой, так как многие из предлагаемых игр детям были не-

знакомы, хотя вариации некоторых из них были явно известны. При проведении игр мы обратили внимание, что процесс игры захватывает детей целиком, хотя наибольший интерес вызывает все же собственное участие и собственный результат и вклад в игру. После каждой игры дети с инициатором игры беседовали на тему улучшения результатов (возможно ли это, как возможно, кто должен внести этот вклад, один или все участники, что помогло команде, что помешало справиться с задачей и так далее).

Следующей ступенью овладения народной игрой стало совместно-последовательное участие старших дошкольников в игре. К примеру, вот такие игры участвовали в данной серии.

«Эстафеты» — любые варианты. Например, по очереди нести яйцо на ложке, передав его товарищу в команде. Цель игры — сделать это, с одной стороны, максимально быстро, чтобы привести команду к победе, а с другой — максимально аккуратно, чтобы команда не проиграла.

Или «Хромая ворона», когда участникам команд предлагается, связав согнутую ногу в колене кушаком, на одной ноге допрыгать до финишной черты и обратно, передать кушак следующему игроку, который выполняет то же задание. Разрешается помогать друг другу перевязывать ногу.

К данной серии игр дошкольники были уже подготовлены и имели представление об общей цели, заранее обсудили, кто и как будет участвовать в игре. Было понятно, что каждый участник осознавал вклад товарища по команде и невозможности выиграть без него. Во время игры наблюдалась сильная эмоциональная вовлеченность детей, сопереживание во время участия, наблюдались элементы сотрудничества в момент передачи ведущей роли участника от одного к другому. После игр проводились рефлексивные минутки и было заметно, как дети воодушевлены участием и совместным результатом. Также обсуждались моменты, которые способствовали потере времени при передаче главенствующей роли в игре.

Последним этапом в представлении народных игр старшим дошкольникам явилось представление их, когда участие производится в форме совместно-взаимодействующего участия.

Были предложены следующие игры.

«Донеси рыбку» и ее вариации с количеством участников (мы увеличивали постепенно) и общей задачей. Дети делятся на две команды. На линии старта двум игрокам вручается по две удочки длиной в 1 метр. На конце каждой удочки кладется фанерная рыбка. Удочки держатся одна в правой руке, другая — в левой. Участники должны пронести и опустить «рыбок» в спасательный круг, который находится на линии старта на расстоянии 8-10 метров. Играющие начинают движение одновременно по сигналу судьи. Уронивший «рыбку» должен тут же положить ее на удочки и двигаться дальше. Выигрывает та команда, которая раньше опустит «рыбок» в круг.

И вариации этой игры с общим лабиринтом на большом деревянном руге и веревками по периметру круга, дергая за которые, команда может управлять мячом. Только делать это необходимо слаженно, чтобы мяч не упал и покатылся в нужную для выигрыша сторону.

Поскольку эта форма взаимодействия является самой сложной, тем более для старших дошкольников, которые только учатся сотрудничать и достигать общие цели, перед каждой игрой мы предлагали некие подготовительные игры на синхронизацию участников для того, чтобы они почувствовали себя командой, единым организмом. Например, такие: участники садятся по кругу и кладут руки на колени соседям. Далее задача — по кругу передать сигнал, который состоит в последовательном хлопке руками по коленям. Человеку на первых порах тяжело привыкнуть, что сперва он хлопает правого соседа рукой, затем — правый сосед его, затем левый, потом он левого соседа. Задача — ускорить прохождение сигнала до предела. Потом запускаются два сигнала одновременно и т.д. Смысл упражнения — расширение границ собственного тела (тела участников становятся как бы продолжением друг друга, подобно тому, как автомобиль — продолжение тела опытного водителя). Другой вариант — перекрестить ноги с соседями и хлопать «по своим ногам», которые на самом деле — ноги соседа. Соседи становятся как бы единым организмом.

При проведении таких игр мы наблюдали, с одной стороны, понимание детьми необходимости работать дружно, совещаясь и помогая друг другу, а, с другой, возникающие сложные для раз-

решения задачи для старших дошкольников приводили к разобщенности и «перетягиванию одеяла на себя». По результатам взаимодействия проводились рефлексивные минутки для обсуждения возникших эмоциональных состояний, возможностей для сотрудничества и сопереживания. В процессе игры детям помогали разрешить ситуации, которые требовали вмешательства взрослого. Также в этой серии игр чаще по сравнению с первыми двумя проводились игры и формирующие занятия на: понимание эмоций члена команды и людей в принципе, умение выражать собственные эмоции, а также управление ими.

Рассмотрим ключевые составляющие системы совместной деятельности старших дошкольников по итогам проведения серии народных игр.

Первым, как наиболее значительным и представляющим интерес нашего исследования, предложим к рассмотрению эмоциональный отклик дошкольников. По результатам работы в одной группе по принципу усложнения совместного взаимодействия и во второй предъявляемые игры в хаотичном порядке взаимодействия по Л.И. Уманскому, проведена методика Т.Д. Савенковой на диагностику базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника [6]. Измерялись такие показатели как: понимание эмоций других людей, которое включает в себя идентификацию базовых эмоций, способность к сопереживанию, склонность к суггестивному воздействию; выражение собственных эмоций, которое включает непосредственно выражение эмоций и доминирующее настроение; управление своими эмоциями и поведением, включающее способность к саморегуляции и стрессоустойчивость. Методика проводилась воспитателями групп, психологом, логопедом, а также преподавателями предметных дисциплин и представляла из себя экспертную оценку по предложенной балльной системе. В итоге дети показали результаты, на 21% превосходящие результаты параллельной группы сверстников, где проводились те же народные игры, только делалось это бессистемно относительно к формам совместной деятельности. Также группой, где занятия проводились без какой-либо системы по формам взаимодействия, была достигнута меньшая эффективность совместной деятельности в игре, особенно на последнем этапе совместно-взаимодействующих игр.

Для оценки генезиса мотивов взаимодействия нами была предложена собственная модификация методики Г.А. Урунтаевой на изучение мотивов взаимодействия. Дошкольникам были предложены следующие составляющие выбора: посмотреть на играющих в народную игру детей, поиграть в народную игру с детьми, поиграть в игрушки, побеседовать с детьми это по факту проведения серии народных игр у обеих групп. Группы показали результаты, представленные на рисунке 1.

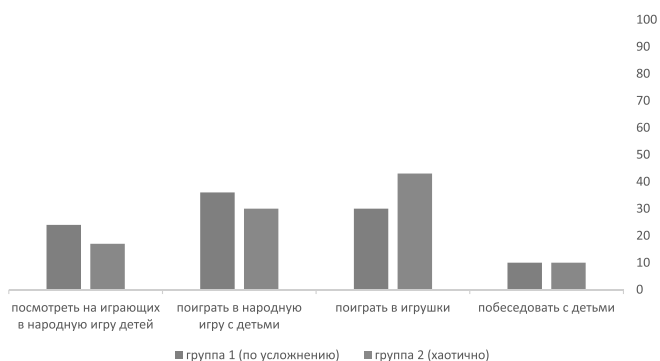


Рисунок 1. Распределение мотивов взаимодействия детей в 1 и 2 группе в процентном соотношении

По результатам опроса мы можем наблюдать повышенный интерес к участию в свободной или народной игре, а также менее выраженный интерес в пассивном взаимодействии с ровесником. При этом в случае предъявления народных игр в порядке усложнения взаимодействия мы наблюдаем повышенный интерес именно к организованной народной игре. Во второй же группе интерес к народной игре и участию в ней высок, но не так, как к свободной игре. Исходя из наблюдений, можем предположить, что случилось так по причине неумения разрешать конфликтные

ситуации, возникающие в процессе игры, вследствие чего часто не был достигнут результат по факту взаимодействия, а это, в свою очередь, не принесло удовлетворения от общения со сверстником.

Проследим динамику следующего компонента совместной деятельности старших дошкольников в условиях первой и второй групп.

Кооперирование старших дошкольников для создания некоего продукта вызвано скорее не желанием овладения предметом такой деятельности, а получением результата, который недоступен отдельно ребенку, а если доступен, то только своей частью. Отсюда наличие единой цели для детей старшего дошкольного возраста, включенных в деятельность, может быть рассмотрено в качестве признака совместной деятельности, однако справедливости ради нужно отметить, что для данной возрастной категории участников совместной деятельности это не обязательный компонент. В то время как для взрослых любая форма совместной деятельности приобретает целесообразность при наличии сознательно поставленной цели и подчиненности совместной деятельности ее достижению.

Для наглядной динамики цели мы обратились к совместно-последовательной форме взаимодействия детей дошкольников как наиболее прозрачной для отслеживания двух факторов — производительности (или эффективности) и качества. Именно для данной формы взаимодействия успешность выполнения задачи игры будет напрямую зависеть от того, насколько эффективно и качественно будет выполнена часть задачи игры (любая эстафета). Проанализировав качество и быстроту выполнения поставленных в игре задач, мы пришли к выводу о явном преимуществе группы, имевшей навык более простого взаимодействия по принципу совместно-последовательной формы.

Исходя из анализа основных компонентов системы совместной деятельности старших дошкольников, мы можем говорить о том, что народная игра, предъявленная старшим дошкольникам в виде поступательного усложнения взаимодействия в системе, влечет за собой усвоение ребенком способов разрешения конфликтных и других ситуаций по взаимодействию для достижения общего результата, удовлетворяя потребности в познавательной активности, в общении.

Список литературы

1. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избр. тр. — М.: Наука, 1978. — 400 с.
2. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. Ростов на Дону: РГПУ, 2002. — 358 с.
3. Журавлев А.Л. Психология совместной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. — 640 с.
4. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры. — М.: Просвещение, 1986. — 80 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
6. Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». 2017. № 3 (41). С. 47–53.
7. Стельмах О.Д., Чернушевич В.А. Профессиональная практика будущих педагогов-психологов с использованием народных игр // Социальная педагогика. 2012. №.5. С.95-103.
8. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. — М.: Наука, 1977. — С.54-71.
9. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 185 с.

Раннева Екатерина Юрьевна — аспирант института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: tt7@rambler.ru

Т.Д. Савенкова, Н.С. Муродходжаева

СОВМЕСТНЫЕ ИГРЫ-ЗАНЯТИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассказывается об особенностях организации совместных игр-занятий на материале изобразительной деятельности и художественного конструирования для развития эмоционального интеллекта и становления социальной компетентности детей дошкольного возраста. Автор описывает такие формы организации совместной деятельности дошкольников, как совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая.

Ключевые слова: игра, игры-занятия, эмоциональный интеллект, совместная деятельность.

Футурологи, специалисты по развитию новых технологий и разработке инновационных образовательных систем среди важнейших характеристик, наиболее востребованных в настоящее время и особенно важных в будущем, называют высокий эмоциональный интеллект. Поэтому, одной из важнейших образовательных областей, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, является социально-коммуникативное развитие ребенка [14], где задача развития эмоционального интеллекта подчеркнута особо.

В современной науке проблематика эмоционального интеллекта изучается интенсивно (О.А. Айгунова, И.Н. Андреева, Р. Барон, С.С. Белова, И.И. Ветрова, С.П. Деревянко, И.А. Егоров, Д.В. Люсин, О.В. Лунева, Д.Р. Карузо, Н.В. Коврига, А.Р. Комарова, Дж. Майер, М.А. Манойлова, И.Н. Мещерякова, Дж. Мэтьюс, Е.Л. Носенко, А.С. Петровская, Р.Д. Робертс, А.И. Савенков, Е.А. Сергиенко, П.В. Смирнова, П. Сэловей, Д.В. Ушаков, Е.Л. Яковлева и др.).

Традиционно считается, что наиболее эффективным средством развития эмоционального интеллекта и становления социальной компетентности ребенка-дошкольника является совместная деятельность со сверстниками и взрослыми (С.И. Карпова, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Т.А. Павленко, З.В. Пархимович, Н.Б. Полковникова, А.И. Савенков, П.В. Смирнова, О.В. Шилова, Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова, О.В. Цаплина, А.Л. Южанинова и др.). Поскольку ведущий вид деятельности дошкольника, в котором формируются основные психические новообразования — игра (Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин и др.), т.е., есть все основания предполагать, что для развития эмоционального интеллекта ребенка и становления его социальной компетентности наиболее результативными могут быть совместные коллективные игры со сверстниками и взрослыми.

В нашем исследовании мы использовали собственные методические разработки и методические находки разных авторов, предлагающих сюжеты для коллективных игр старших дошкольников в условиях образовательного процесса, осуществляемого в детском саду. В качестве основы для разработки игровых сюжетов нами использовалась классификация форм организации совместной деятельности, разработанная в отечественной психологии (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Ф.Д. Горбов, А.И. Донцов, А.В. Журавлев, С.А. Козлова, Т.С. Комарова, Б.Ф. Ломов, В.Я. Ляудис, Р.С. Немов, М.А. Новиков, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, К.К. Платонов, С.К. Рошин, В.В. Рубцов, В.А. Соснин, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, В.Э. Чудновский, П.Н. Шихирев и др.).

Коллективные игры старших дошкольников разрабатывались нами на материале изобразительной деятельности и художественного конструирования.

Наиболее простой вариант игрового взаимодействия детей был построен нами на основе совместно-индивидуальной формы организации деятельности. Она допускает как варианты тесного сотрудничества, так и формального взаимодействия участников. Характеризуется данная форма тем, что участники в начале работают обособлено, индивидуально, и лишь на завершающем этапе работа каждого становится частью общего продукта.

Характерной особенностью, обычно ускользающей от внимания специалистов, изучающих совместную деятельность, является то, что при этом способе взаимодействия важен момент наличия или отсутствия общего замысла. Замысел этот может существовать, и он может быть оговорен заранее в начале работы и тогда участники способны с разной степенью его учитывать. Он может присутствовать только в планах педагога, также возможна ситуация, когда никакого плана может не быть изначально, при этом на заключительном этапе полученные каждым участником продукты могут быть соединены в единую общую работу.

Можно утверждать, что вариант совместно-индивидуальной формы организации игровой деятельности дошкольников результативен с педагогической точки зрения и способен служить действенным средством развития первых навыков взаимодействия со сверстниками, а, следовательно, и средством развития эмоционального интеллекта. Первый вариант позволяет обучать ребенка планированию своей работы, соотносить ее с общим замыслом и деятельностью других, второй вносит в работу интригующий элемент необычности — работа, создававшаяся индивидуально, вдруг образует часть некоего нового общего целого. Третий вариант особенно привлекателен с точки зрения творческого развития личности, он содержит моменты импровизации.

Второй из выделенных специалистами форм организации совместной деятельности является совместно-последовательная. Она предполагает, что результат, полученный одним участником, становится предметом деятельности следующего, затем третьего, четвертого и далее. Для иллюстрации варианта такого взаимодействия обычно используется производственный конвейер или эстафета.

Например, в группе детского сада мы создаем «фабрику по производству бумажных игрушек». Заранее заготовим стандартные детали для каждого участника, усадим детей за выстроенные в линию столы и запустим наше производство. Предметная деятельность детей в этом случае внешне лишена элементов творчества — ребенку надо действовать по алгоритму, приклеивать свою деталь на нужное место. Но нельзя не заметить, что сама смоделированная нами игра в производственный конвейер будет восприниматься детьми как новый интересный опыт, требующий творческого осмысления и первичного понимания сути производственных и социальных взаимодействий людей.

Можно пойти чуть дальше и предоставить участникам свободу в выборе цвета приклеиваемой детали, право ее смещения и тогда каждая новая игрушка, сделанная на нашем конвейере, будет отличаться от предыдущей. Нарушив, таким образом, принцип работы производственного конвейера, мы сохранили сам вариант взаимодействия, придав ему творческий характер. Как несложно убедиться, воспитательные возможности изменились, но нельзя сказать, что они уменьшились или их не стало.

Совместно-последовательная форма организации деятельности вполне может быть творческой по своему содержанию и направленности. Так, например, в нашей экспериментальной работе мы предлагали детям игру, условно названную нами «бесконечные рассказы». Каждый участник (их обычно бывает пять-

шесть) последовательно берет со стола карточку с изображением какого-либо человека, животного, растения, здания и т. п. Причем карточки лежат вниз изображениями. Первый начинает рассказ. Он, завязывая сюжет, произносит несколько собственных, оригинальных предложений о том, что изображено на его карточке. Затем рассказ продолжает другой участник, соединяя первую, уже произнесенную часть рассказа, со своей, которая должна освещать то, что изображено на его карточке, затем вступает в дело третий участник, за ним четвертый и так далее. В итоге рождается необычный рассказ, описывающий сочетания самых неожиданных персонажей и необычные события, с ними происходящие.

Третья форма организации совместной деятельности — совместно-взаимодействующая, относится к числу самых сложных. Она требует от участников развитого эмоционального интеллекта и реальной социальной компетентности. Согласование действий участников, в этом случае, предполагается на всех этапах работы — от планирования и проектирования до завершения. Взаимодействие между детьми может быть организовано как парное, как взаимодействие в группах по три-четыре человека, как взаимодействие в группах относительно большого состава.

На основе данной формы организации совместной деятельности нами проводилось множество коллективных игр-занятий с использованием сюжетов: «морские обитатели»; «город»; «зоопарк» и др. В начале коллективной игры дети составляли общий план работы, договариваясь между собой. Затем воплощали общий замысел, корректируя предыдущие собственные решения.

Анализ результативности применения коллективных игр, построенных на материале изобразительной деятельности и художественного конструирования, проведенный с помощью методики оценки эмоционального интеллекта ребенка старшего дошкольного возраста [11], показал, что по базовым показателям развития эмоционального интеллекта старших дошкольников получены хорошие результаты.

Список литературы

- Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С.99-107.
- Комарова Т.С., Савенков А.И. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. Учебное пособие. Сер. 68 Профессиональное образование. — М.: Юрайт. 2018. — 96 с.
- Муродходжаева Н.С. Педагогика игры: лингвокультурологический аспект. — Германия: LAP-LAMBERT LTD, 2014. — 229 с.
- Организация игровой среды ребенка до трех лет / О.В. Цаплина, Е.В. Иванова, И.И. Казунина, Ю.А. Акимова. — М.: НИИЦ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. — 48 с.
- Павленко Т.А. Развитие сотрудничества детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в коллективной творческой деятельности // Детский сад от А до Я. 2017. № 6 (90). С.20-27.
- Полковникова Н.Б. Исследование аксиологических составляющих процесса формирования межличностных отношений взрослых и старших дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 1. С.50-54.
- Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 1. С.62-68.
- Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка как факторов формирования учебной успешности на этапе перехода из детского сада в начальную школу / А.И. Савенков, О.А. Айгунова, В.А. Кривова, Т.А. Павленко, Н.Б. Полковникова, Т.Д. Савенкова. Научный редактор А.И. Савенков. — М.: Перо, 2017. — 128 с.
- Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», в 2 томах / Том 1. — М.: Академия, 2009. — 416 с.
- Савенков А.И. Педагогическая психология. Учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», в 2 томах / Том 2. — М.: Академия, 2009. — 240 с.
- Савенкова Т.Д. Методика диагностики базовых параметров эмоционального интеллекта дошкольника // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 3 (41). С. 47-53.
- Савенкова Т.Д., Пархимович З.В. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 2 (44). С. 107-120.
- Смирнова П.В. Влияние домашней среды на проявления исследовательского поведения ребенка раннего возраста, проживающего в мегаполисе // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции, 12-13 апреля 2016 г. — М.: МГПУ, 2016. — С.266-272.
- Социализация личности ребенка от рождения до школы в современных культурно-исторических условиях: монография / А.Н. Ганичева, Н.И. Демидова, Е.А. Дубровская, В.Д. Калинин, С.В. Кожакарь, С.А. Козлова, Н.Б. Полковникова, Н.П. Флегонтова, А.Ш. Шахманова, С.Е. Шукшина; под науч. ред. С.А. Козловой. — М.: МГПУ, 2017. — 194 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы и письма Минобрнауки РФ. — М.: ТЦ Сфера, 2016. — 96 с.

Савенкова Татьяна Дмитриевна — младший научный сотрудник лаборатории образовательных инфраструктур института системных проектов ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: savenkovat@mgpu.ru

Муродходжаева Наталья Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: murodhodjaeva@yandex.ru

СЕКЦИЯ 3. ИГРА И ИГРУШКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ



Е.О. Смирнова

ИГРА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье поднимается проблема развития инициативности детей дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях. Инициативность и самостоятельность ребенка в разных видах деятельности стоит на первом месте среди результатов дошкольного образования. Однако жесткое программирование свободного времени в детских садах, постоянный контроль и школьные формы занятий не оставляют возможностей для проявления детской инициативы, самостоятельности, творческой активности. Описываются условия, необходимые для развития инициативности: время и место для свободной самостоятельной детской деятельности, эмоциональный комфорт, возможность выбора и др.

Ключевые слова: игра, детская инициативность, дошкольник

Одним из главных качеств личности человека является инициативность, т.е. готовность активно включиться в жизнь, преобразовать окружающую ситуацию, проявить себя в конкретном действии. Инициативность — основа любой творческой активности. Это качество формируется в дошкольном детстве, когда ребенок приобретает относительную независимость от взрослого и начинает все более активно и самостоятельно действовать [8].

Между тем проявлениями содержательной детской инициативности в дошкольных образовательных организациях становится все меньше.

Жесткое программирование свободного времени в детских садах, постоянный контроль и школьные формы занятий не оставляют возможностей для проявления детской инициативы, самостоятельности, творческой активности. Традиционные виды детской деятельности принимают форму «обучения на занятиях», либо сами становятся предметом обучения. Особенно это касается детской игры, которая все более подменяется игровыми формами обучения. Значение игры рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых знаний, умений, для формирования полезных навыков и пр. Свободная детская игра подменяется игровыми методами обучения, игровыми технологиями, игровыми занятиями и пр. Например, с буквами и цифрами знакомит кукла; дети соревнуются, кто больше придумает слов на букву «п»; дошкольники учатся правильно прыгать, «превратившись в лягушек». Все это называется игровыми средствами обучения.

Но детская игра, согласно конвенции о правах ребёнка ООН (статья 31), обладает следующими признаками [7]:

- это свободная активность, лишённая принуждения и контроля со стороны взрослых. Взрослые не имеют права вмешиваться в игру, запрещать или прерывать ее. Они могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей;
- игра должна приносить эмоциональный подъем, причем источником удовольствия является процесс деятельности, а не ее оценка или поощрение взрослого;
- это спонтанное, активное опробование себя и предмета игры. Она не должна подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану. Это всегда импровизация, неожиданность, непредсказуемость.

Таким образом, игра — это **свободная инициативная активность, в которой ребёнок делает то, что он сам хочет**. Взрослые могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей, но не управлять и не нарушать её. Игра является основной формой проявления инициативности и самостоятельности дошкольников. Такая самостоятельная активность даёт

возможность ребёнку почувствовать результаты своей активности, реализовать свой замысел и, наконец, почувствовать себя. Это имеет важнейшее значение для формирования самосознания и уверенности в себе [6].

Д.Б. Эльконин, вслед за Л.С. Выготским, неоднократно отмечал, что игра имеет прямое отношение к формированию **мотивационно-потребностной** сферы ребёнка, что в игре возникает **новая форма желания**. В игре появляется смысловой центр действий ребёнка. Он уже не просто крутит руль, а ведет машину как шофёр, не просто делает уколы, а лечит больного, как врач. Ребёнок хочет действовать как кто-то другой — взрослый или какой-то персонаж, хочет почувствовать себя другим, пережить что-то новое.

Именно **создание мнимой, воображаемой ситуации** с опорой на реальные представления и переживания является главным специфическим признаком сюжетной игры, отличающим её от других видов деятельности. Не только роль, но и всякая мнимая ситуация является универсальной, общей характеристикой сюжетной игры [6]. В игре ребёнок одновременно существует как бы в двух реальностях: воспринимаемой и созданной его воображением, при этом он никогда не смешивает эти уровни, поскольку воображаемая ситуация придумана им самим («как будто», «понарошку»).

Важно подчеркнуть, что игровое действие всегда вбирает в себя личные переживания и личные смыслы ребёнка — он играет в то, что **для него** наиболее важно и значимо. Во что бы дошкольник ни играл, он всегда отражает наиболее важные моменты своего опыта — реального или желаемого. Даже если это игра по мотивам фильма или сказки, ребёнок изображает только то, что для него близко и понятно.

В отличие от этого игровые приёмы обучения не учитывают и не требуют личных переживаний и желаний ребёнка. Здесь инициатива исходит от взрослого, который даёт задания, контролирует действия, оценивает их и пр. Всё это никак не ведёт к развитию его инициативности, самостоятельности. Как правило, основной мотив, который реализуется и развивается на занятиях, даже игровых, это мотив достижения. И в этом ещё одно принципиальное отличие игры как деятельности и как средства обучения.

Известно, что игра как детская деятельность приносит яркие положительные эмоции, причём источником удовольствия является сам **процесс игры**, а не её оценка взрослым. Играющие дети испытывают удовлетворение от самой игры, а не от того, что их высоко оценят. Дети сами стремятся преодолеть импульсивные действия для того, чтобы получить большее удовлетворение от того, что получилось. Именно это оказывает влияние на формирование мотивации, на становление личностных механизмов поведения.

В случае игровых форм обучения действия ребёнка направлены преимущественно на оценку взрослого, и ведущей здесь становится мотивация достижения, которая всегда порождает сравнение с другими и конкурентные установки. А занятия практически всегда предполагают оценку взрослого, стремление превзойти другого, конкурентность. Очевидно, что соревнование, стремление превзойти других — необходимая составляющая жизни и установка современного человека. Но когда эта установка становится главным мотивом уже в дошкольном возрасте, это может вызвать множество межличностных и внутри личностных проблем. Среди них демонстративность, обидчивость, агрессивность, застенчивость и пр. [5]. Рост конкурентных установок детей дошкольного возраста, который наблюдается в настоящее время, стимулируется, с одной стороны, активным продвижением всевозможных конкурсов и соревнований совсем маленьких детей, а, с другой, следствием дефицита сюжетной игры — той деятельности, где нет соревнования и конкуренции. Многими родителями эти конкурентные установки поддерживаются и одобряются. Честолюбие, эгоизм, способность добиться своего, стремление к признанию считаются залогом успешной жизненной позиции. Однако при этом не учитывается, что болезненная потребность в признании и самоутверждении чревата серьёзными личностными проблемами. Когда не насыщаемая потребность в похвале, в превосходстве над другими поддерживается уже в дошкольном возрасте, она становится главным и единственным мотивом всех действий и поступков человека, им владеет страх оказаться хуже других. Отсюда тревожность, завистливость, неуверенность в себе, которая компенсируется хвастовством и подчеркиванием своих преимуществ. Всё это рано или поздно приводит к тяжёлым переживаниям, к повышенной тревожности, эгоцентризму, обиде на других и на мир в целом. Гораздо более прочной оказывается позиция, основанная на интересе к делу, радости от процесса и на отсутствии конкурентного отношения к окружающим, которые в дошкольном детстве укрепляются в сюжетной игре.

И ещё одно существенное отличие игровой деятельности и игры как средства обучения заключается в возможности творить и создавать. Игра — это *проба, спонтанное, активное опробование себя и предмета игры*. Она не может подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану. Это всегда импровизация, неожиданность, порождение новых ассоциаций и событий. Игра стимулирует творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому она становится источником творческого воображения и общей креативности. В отличие от этого игровые методы обучения предполагают правильные действия или однозначные ответы на вопросы.

Характерно, что в современной дошкольной педагогике сама игра нередко становится не только средством, но и предметом обучения. Понимая значение игры, некоторые воспитатели стремятся научить детей «правильно играть»: распределяют роли, определяют сюжет игры, подсказывают, как нужно правильно играть, кому и что нужно говорить и т.д. Для таких воспитателей характерны уверенность в своей правоте и активное стремление передать своё представление об игре детям. Любая детская инициатива, отклоняющаяся от намеченного плана игры, воспринимается как нарушение нормы. При этом часто наблюдаются упреки в адрес детей, осуждения их за неумелость или несообразительность: «Играйте дружно, нужно делиться», «сориться нельзя», «Ты не правильно делаешь, смотри как надо» и т.д. Действия каждой роли устанавливаются заранее, выбираются предметы оперирования, строится игровое пространство и пр. Получается, что воспитатель сам играет за детей, если такое руководство можно назвать игрой. Прямое руководство игровыми действиями, предлагаемые воспитателем готовые сценарии не являются игровой деятельностью и поэтому не имеют развивающего эффекта. Педагог должен создавать условия для самостоятельной игры, он может участвовать в ней как партнер, но не руководить детскими действиями и не контролировать их. Игры по заранее разработанному взрослому сценарию, как и использование сказочных персонажей на занятиях, не имеют ничего общего с самостоятельной детской деятельностью. Такое руководство игрой искажает её суть, которая заключается в свободном движении в воображаемой ситуации, в отсутствии регламентации со стороны взрослого и в отсутствии готового плана действия. Свободное течение игры, спонтанное рождение образов, идей, ассоциаций является

важнейшей особенностью сюжетной игры, позволяющей ребёнку творить свой мир и выражать себя [6].

Отсутствие свободной игры уже сейчас приводит к тревожным последствиям. Психологи и педагоги отмечают снижение интересов и любознательности детей: они перестали задавать вопросы (поскольку им постоянно и преждевременно дают ответы), не прикладывают усилий для решения задач, не интересуются окружающим. Дошкольники все реже проявляют инициативность в создании поделок и конструкций, им стало трудно общаться — многие дошкольники не нуждаются в сверстниках и предпочитают проводить время в одиночестве. Можно говорить о снижении общей инициативности детей — игровой, исследовательской, двигательной. Дети не могут сами найти себе занятия, скучают среди игрушек, не могут организовать свою деятельность.

Дефицит активности и самостоятельности современных дошкольников проявляется, прежде всего, в снижении уровня развития сюжетной игры. Наше исследование, в котором участвовали дошкольники пяти-шести лет из дошкольных образовательных организаций г. Москвы, показало, что низкий уровень развития игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдался у 60% детей. Средний уровень развития игры, когда ребенок принимает роль и намечает сюжет, встречался почти в два раза реже (у 35% детей). Высокий уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у 5% дошкольников). Таким образом, тот уровень игры, который раньше считался возрастной нормой для старших дошкольников, в настоящее время является исключением [6; 7]. Но игра может задавать зону ближайшего развития, т.е. быть ведущей деятельностью, только в случае своего полноценного развития. У дошкольников с низким уровнем развития игры остаются неразвитыми произвольность, самоорганизация и мотивационная сфера личности [4], ведь игра — практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Самостоятельная организация своих действий превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Не умея развернуть и самостоятельно играть, дети теряют способность к самоорганизации, они не могут самостоятельно содержательно и творчески занять себя. Оставшись без руководящих указаний взрослых, они не знают, что делать и буквально «теряют себя». Они не прилагают усилий для изобретения новых игр, для сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира.

На преодоление данных проблем направлен Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2]. Основной его задачей является создание условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, а, значит, для реализации развивающих видов деятельности и, прежде всего, игры.

Необходимым условием для проявления инициативы является *эмоциональный комфорт* каждого ребенка, который во многом зависит от контакта с воспитателем. Способность обеспечивать эмоциональную поддержку каждого воспитанника, доброжелательность, умение создавать условия для позитивных отношений между детьми — необходимое требование к компетентностям педагога.

Право на игру предполагает *время и место для реализации свободной, инициативной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей*. Такая деятельность дает возможность искать, пробовать себя, делать осознанный выбор и в дальнейшем нести за него ответственность. К игре нельзя отнести деятельность, предполагающую директивное руководство взрослого, даже если при этом используются игрушки и сказочные сюжеты. Дети, постоянно ведомые взрослыми (родителями и воспитателями), ничего не выбирают, не видят результатов своей инициативы, не придумывают самостоятельных занятий и в конечном счете не чувствуют себя, своей самостоятельности и независимости. Свободная, инициативная деятельность оказывает, безусловно, положительное воздействие на становление личности ребенка — его инициативности, самостоятельности и ответственности.

В отличие от этого, использование игровых средств обучения предполагает прямое руководство взрослого. Каждый момент времени педагог направляет его действия, дает готовую инфор-

мацию, которую нужно запомнить и усвоить, сообщает правила и инструкции, которым нужно следовать. В такой ситуации дошкольник чувствует себя ведомым, управляемым взрослым, что никак не способствует развитию его инициативности, самостоятельности и личности в целом [5].

Особую роль в поддержке инициативности детей играет предоставление **возможности выбора**. Любой сознательный выбор — игрушек, деятельности, партнеров, места — является проявлением детской инициативы. Очень важно предоставлять такую возможность ребенку. Это приучает его принимать решения в масштабах собственной детской жизни и брать за них ответственность. В последнее время в некоторых детских садах практикуется так называемый «клубный час», т.е. время, в течение которого каждый ребенок может выбрать помещение (группу) в здании детского сада, куда он пойдет. Такой выбор очень нравится детям и делает данное время (и детский сад в целом) особенно привлекательным.

Однако выбор сам по себе еще не определяет формирование инициативности ребёнка. Инициативность — это не выбор из готовых альтернатив (как выбор продуктов в магазине), а преобразование реальности и проявление собственных усилий (физических, умственных, волевых). Главным пространством проявления и формирования инициативности является, конечно, игра.

Как отмечалось выше, детская игра по природе своей инициативная деятельность. Взрослый не должен управлять ею или контролировать ее. Но это вовсе не означает устранения педагога от детей и от детской деятельности. Педагог может и должен стимулировать самостоятельность и активность дошкольников. Не руководить, не требовать, не давать инструкции и предписания, **а побуждать детей к самостоятельной свободной активности**. Трудность в том, что готовых алгоритмов действий для всех ситуаций быть не может. Иногда можно начать игру с одним ребенком, взяв на себя, например, роль больного и попросив его вылечить. Другие, скорее всего, присоединятся к такой игре. Когда дети увлекутся и сформируют свой замысел, можно незаметно отойти, передав им инициативу.

Можно стимулировать инициативу, создавая проблемные ситуации. Например, нам нужно сделать домик для кукол или построить мост через реку. Кто что предложит? Главное здесь — не давать готовых решений (даже если они есть у педагога), а подталкивать детей к необходимости принять собственные. Задача воспитателя — **вызвать интерес детей к какому-то занятию, а, значит, желание заниматься им**. Именно желание, т.е. мотивация, стремление к самостоятельности лежит в основе всякой инициативы. То, что ребенок (впрочем, как и любой человек) делает сам, всегда более ценно и привлекательно, чем то, что дают или навязывают другие.

Самое трудное для взрослых — понять и принять, что игра детей далеко не всегда соответствует их представлениям и ожиданиям. Дети играют не так, как хотят взрослые. Они часто переключаются с одной деятельности на другую, «застревают» на однообразных действиях, затевают странную с точки зрения взрослых игру или плохо, неумело выполняют роли. Задача педагога — не прерывать, не давать образцы, не руководить свободной активностью детей, а дать возможность действовать самостоятельно (конечно, если они не причиняют вреда себе и другим).

Важным условием поддержки игры детей во всех видах детской деятельности является **предметно-пространственная среда**. Пространство для игры заслуживает особого разговора [3]. Далеко не всегда игровое оборудование способствует игровой деятельности. Например, точные копии продуктов питания (пластмассовые помидоры, яблоки, пиццы и пр.), которые часто украшают игровые уголки, препятствуют развитию сюжета. В них уже нельзя вложить новый образ, они не могут изменить свою функцию в игре. Для стимулирования инициативы ребенка игрушка должна быть максимально открытой, чтобы можно было по-разному использовать ее и придавать новые значения. Большую роль в игре имеют так называемые предметы-заместители (неоформленный или природный материал — шишки, каштаны, палочки и т.п.), способствующие развитию воображения, знаково-символической функции мышления.

Очень важна для игры возможность самостоятельного изменения пространства, т.е. **трансформируемость среды**. Такая трансформируемость обеспечивается наличием специальных предметов

(ширм, модулей, легких перегородок, скамеек, больших лоскутов ткани, полок на колесах и пр.). Эти предметы могут передвигаться, образуя новые зоны и создавая укромные уголки для самостоятельной игры. Трансформируемую среду можно создать с помощью занавесок, разделяющих помещение на две или четыре части, или шатров, которые создают укромные уголки для уединения.

Важна также возможность использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели. Детский стульчик может стать машиной или домиком, а стол, накрытый тканью, жилищем или норой. Использование мягких модулей и ширм резко расширяет возможности игры. В тех группах, где детям позволяют использовать стулья или столы для игры, наблюдались более частые проявления детской инициативы и более развернутые формы сюжетной игры.

Нередко запрет на использование в игре мебели и полифункциональных материалов (досок, коробок, веревок) объясняется обеспечением безопасности детей. Однако стремление оградить детей от любых рисков и тотальный контроль за их активностью приводят к полному отсутствию у них инициативности и самостоятельности, что порождает дефицит самоконтроля и в конечном счете повышенную опасность травматизма.

Приоритет безопасности (т.е. «сохранения ребенка» и его охраны от всех рисков) может тормозить развитие личности и психики, которое во всех документах зафиксировано как целевой ориентир образования.

Источником развития и главной задачей дошкольного образования в контексте ценности безопасности стало обучение на занятиях, которое по замыслу создает зону ближайшего развития.

Хорошо известное теоретическое положение о том, что обучение ведёт за собой развитие, стало руководством к действию и своеобразной научной основой тотального обучения детей, начиная с раннего возраста. Оно как бы оправдывает директивный дидактический стиль, который царит в современном дошкольном образовании — как в сознании родителей, так и в дошкольных образовательных учреждениях. «Обученность», т.е. объём знаний и навыков, являются синонимами развитости ребёнка.

Все способности и качества ребенка воспитатель должен формировать путем обучающих, формирующих воздействий. Активен здесь, прежде всего взрослый, которому рекомендуется постоянно направлять и управлять ребёнком. Ребенок выступает как *пассивный объект* воспитывающих и формирующих действий взрослых, а развитие как *формирование навыков* на основе научения. Педагоги, в свою очередь, не взаимодействуют и не сотрудничают с детьми, а «реализуют программу».

С точки зрения здравого смысла этот путь наиболее очевидный, простой, измеримый и проверяемый. Воспитатели привыкли пользоваться готовыми конспектами и отвыкли придумывать новые игры и виды деятельности. Кроме этого, администрации было проще и привычнее осуществлять проверку четко зафиксированных в расписании занятий, чем анализировать эффективность руководства другими видами детской деятельности. Тип отношений, описанный выше, получил название «*учебно-дисциплинарная модель*», которая тормозит активность ребёнка и не имеет ничего общего с развитием. Можно видеть, что обучение не просто идёт впереди, а вытесняет и подменяет развитие.

Далеко не всякое обучение способно вести за собой развитие. Между обучением и развитием должна стоять собственная активность или **деятельность ребёнка**.

Основная задача развития детской инициативности состоит в преодолении учебно-дисциплинарной модели и в возвращении известному тезису об обучении и развитии его истинного первоначального смысла.

Ребёнок никогда не является пассивным приемником обучающих воздействий взрослого. У него всегда есть свои желания, интересы, своё отношение к окружающему, которые находят отражение в его деятельности. Деятельность человека — это не просто его внешняя активность, она обязательно включает внутренний, **психологический пласт**. Напомню, что термином «деятельность» А.Н. Леонтьев называл лишь те процессы, в которых выражается и осуществляется то или иное **отношение человека к миру**, и которые отвечают особой, соответствующей им потребности [1]. Однако, эти положения трудно приложимы к реальности фронтального обучения детей в детском саду, которое часто лишено для них какого-либо смысла.

Следует подчеркнуть, что среди результатов дошкольного образования, которые сформулированы как целевые ориентиры, на первом месте стоит **инициативность и самостоятельность ребенка** в разных видах деятельности. Другие характеристики, такие как коммуникативные и творческие способности, способность к произвольному поведению и к волевым усилиям, любознательность и интерес к окружающему миру также предполагают инициативность и самостоятельность детей, которые в дошкольном возрасте **формируются прежде всего в игре**. Именно эти качества, а не совокупность знаний и не умение читать и считать, обеспечивают готовность к обучению в школе. И не только в школе, но и к дальнейшей жизни.

Список литературы

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс] // Российская газета. 2013. № 265. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>.

3. Развивающая предметно-пространственная среда в детском саду: Метод. пос. / Под ред. Е.О. Смирновой. М.: Русское слово, 2016.
4. Смирнова Е.О., Гударёва О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
5. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml>.
6. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психология и педагогика игры. Учебник для академического бакалавриата. М.: ЮРАЙТ, 2016.
7. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–10.
8. Эриксон Э. Детство и общество. — СПб: Ленато. АСЕ, Фонд «Университетская книга», 1996.

Смирнова Елена Олеговна — доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail.ru: smirneo@mail.ru

В.С. Собкин

ИГРЫ И ИГРУШКИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА (ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

В статье приводятся результаты социологического исследования, посвященного изучению особенностей детской игры с точки зрения родителей детей дошкольного возраста. Результаты исследования показывают, что большинство родителей активно включаются в совместную игру со своим ребенком, однако, по мере взросления ребенка происходит заметное уменьшение активности родителей по организации и поддержанию его игровой деятельности. Важным результатом является наличие связи между включенностью родителей в игровую деятельность и позитивными детско-родительскими отношениями. В статье приводятся данные по играм и игрушкам, которые предпочитают дошкольники.

Ключевые слова: игра, игрушки, социологический опрос, родители

Значение игры для психического развития ребенка трудно переоценить. Специалисты в области дошкольного детства отмечают, что в сюжетно-ролевой игре формируются и интенсивно развиваются все высшие психические функции и личностные особенности ребенка. Она способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в образах и представлениях, развивает способности, позволяющие понять другую точку зрения (см. работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович и др.). В свое время Л.С. Выготский, характеризуя значение детской игры в психическом развитии, писал: «Игра — роль в развитии; правила — школа воли; мнимая ситуация — путь к абстракции» [8, с.6]. Игра создает зону ближайшего развития. В игре ребенок выше своего возраста, он «как бы на голову выше самого себя. Действие в воображаемом поле создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре» [2].

Экспериментально доказано, что роль, которую берет на себя ребенок, коренным образом перестраивает как его действия, так и значения предметов, с которыми он действует [8]. Роль является смысловым центром игры и для ее осуществления служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия. Другим важным моментом, структурирующим игру, является игровое правило. Всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило. Важно заметить, что развитие ролевых игр в онтогенезе идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями. Л.С. Выготский полагал, что всякая игра с правилом есть мнимая ситуация. Но первоначально правило в игре не осознано, его надо

открыть, оно скрыто. В игре впервые возникает особая форма переживаний ребенка — радость от того, что он действует так, как требуют правила. Это определяет формирование произвольного поведения, которое продолжается и в школьном возрасте. В этом отношении характерно сопоставление условности в игре и искусстве. Как отмечает Ю.М. Лотман, то и другое есть воспроизведение, заменяющее собой реальность, спецификой его является двуплановость [4, с.86]. Однако есть принципиальное отличие: «Соблюдение правил в игре является целью. Целью искусства является истина, выраженная на языке условных правил» [4, с.91].

Следует отметить, что если в рамках отечественной психологической науки существует богатая традиция исследования игры, то социологические работы по данной тематике практически отсутствуют. Учитывая важность игры как ведущей деятельности дошкольного возраста, мы попытались коснуться данной темы в нашем социологическом исследовании [6]. В данной статье мы рассмотрим особенности детской игры с точки зрения родителей детей дошкольного возраста. При этом одна линия анализа будет посвящена включенности родителей в игру детей, их активности как организаторов сюжетно-ролевой игры: играют ли родители вместе со своими детьми? Придумывают ли сюжеты и сказки для игры ребенка? Другая касается представлений родителей о предпочтениях детей относительно любимых игр и игрушек: в какие игры любят играть ребенок? Есть ли у него любимые игрушки, какие они? Каково соотношение традиционного и современного культурного контекста в содержании игры дошкольника сегодня?

Включенность родителей в совместную игру с ребенком

Для определения особенностей включенности родителей в организацию совместной игры с ребенком им был предложен специальный вопрос. При этом ответы на него позволяют охарактеризовать не только включенность родителей в игру с ребенком (играть/не играть), но и выявить те причины, в связи с которыми родители не принимают участия в совместной игре: ребенок предпочитает играть самостоятельно; дефицит свободного времени; неумение родителей играть. Анализ полученных ответов показывает, что большинство родителей активно включаются в совместную игру со своим ребенком (64,3%). Однако почти каждый четвертый (22,5%) отмечает, что его ребенок предпочитает играть самостоятельно; каждый десятый (10,2%) ссылается на нехватку времени для совместной игры с ребенком; и лишь незначительная часть родителей (3,0%) отмечают, что «не умеют играть».

Следует обратить внимание на то, что включенность родителей в совместную игру со своими детьми явно содержательно коррелирует с такими особенностями детско-родительских взаимоотношений, как стили взаимодействия (авторитарный, ориентация на равноправие) и эмоциональное самочувствие взрослого при общении с ребенком. Так, если среди родителей, придерживающихся авторитарного стиля воспитания, доля играющих с ребенком составляет 40,7%, то среди сторонников равноправных отношений взрослого и ребенка таких гораздо больше — 70,0% ($p = .0001$). И, напротив, придерживающиеся авторитарного стиля чаще, чем родители, поддерживающие равноправные отношения с ребенком, указывают, что их дети играют самостоятельно (33,3% и 17,8% соответственно, $p = .009$). Таким образом, склонность к авторитарному стилю накладывает ограничения на сотрудничество взрослого с ребенком в игровой деятельности. Не менее показательны и эмоциональные характеристики детско-родительских отношений в связи с участием взрослого в игровой деятельности. Родители, испытывающие позитивные эмоции при общении с детьми, гораздо чаще, чем те, кто фиксирует проблемы в детско-родительских взаимоотношениях (сложности, скандалы), указывают и на совместную игру со своим ребенком. Противоположная тенденция проявляется среди тех родителей, которые отмечают трудности в отношениях с ребенком. Они чаще указывают на отсутствие совместной игры: либо им не хватает на это времени, либо ребенок предпочитает играть самостоятельно. Как мы видим, результат однозначен: включенность родителей в игровую деятельность оказывает явное позитивное влияние на общий эмоциональный фон детско-родительских отношений.

Помимо влияния совместной игры на стиль взаимодействия взрослого с ребенком и его эмоциональное самочувствие, следует подчеркнуть и явную корреляцию игры с другими видами досуговой деятельности. Так, например, среди родителей, играющих вместе с детьми, явное большинство ориентировано на ежедневное чтение книг своему ребенку. В свою очередь у родителей, которые ссылаются на нехватку времени для совместной игры, как правило, нет времени и на чтение книг (корреляция значима на уровне .01). Действительно, важным показателем включенности взрослого в совместную игру с ребенком является его способность организовать игровую ситуацию, игровое пространство. В этой связи родителям предлагался специальный вопрос: «Придумываете ли Вы сами для своего ребенка сказки, интересные истории для игры?». Полученные результаты показывают, что большинство родителей (60,1%) «довольно редко» придумывают своему ребенку сюжет для игры. Регулярно предлагают игровые сюжеты лишь четверть родителей (26,9%). Остальные 13,0% вообще не проявляют подобной активности: 5,0% не считают это необходимым, 3,5% ссылаются на отсутствие времени, 4,5% указывают, что не умеют. Характерно, что по мере взросления ребенка родители все реже проявляют свою активность, связанную с организацией игрового сюжета. При этом основной сдвиг происходит при переходе от среднего (4-5 лет) к старшему дошкольному возрасту (5-7 лет) — 31,9% и 22,9% соответственно ($p = .001$). Таким образом, приведенные данные показывают, что на этапе старшего дошкольного возраста происходит не только снижение активности взрослого как партнера в детской игре, но и изменяется его роль в ее организации — он все реже становится соавтором игрового сюжета. Добавим, что отказ взрослого от принятия подобной авторской позиции связан не только с возросшей активностью ребенка, но и с усложнением самой игры. В этом отношении весьма показательны, что по мере взросления

ребенка все большее число родителей указывают на свое неумение придумывать игровые сюжеты. Отсюда следует, что именно на этапе перехода к сюжетно-ролевой игре взрослый все чаще оказывается неспособен к ее организации и поддержке. По-видимому, это связано также и с тем, что взрослый не может психологически войти в «предлагаемые обстоятельства» детской игры. Неумение взрослого принять игровые обстоятельства характеризуют хорошо описанные феномены, когда ребенок ограничивает от него игровое пространство (закрывает дверь, прячется и т.д.). Это связано с тем, что взрослый находится не в смысловом пространстве игры, а в пространстве значений обыденной жизни, результатом чего является разрушение игровой ситуации и игры в целом [8]. Проведенное исследование показало, что по мере взросления ребенка происходит заметное уменьшение активности родителей по организации и поддержанию его игровой деятельности. Особенно значимые изменения происходят на этапе перехода к старшему дошкольному возрасту, т.е. тому этапу, когда ребенком реализуется развернутая сюжетно-ролевая игра. Если на этапе младшего дошкольного возраста взрослый строит свои игровые отношения с ребенком, удерживая дидактическую позицию, то по мере взросления ребенка он сокращает игровое взаимодействие. Важным барьером здесь, по-видимому, выступает отстраненность взрослого от современной детской культуры (ее персонажей и сюжетов).

Любимые игры дошкольников

Особый сюжет при анализе игровой деятельности дошкольников связан с описанием различных видов и типов игр. Следует отметить, что возможны разные основания для классификации детских игр (например, по содержанию, по форме, по месту и времени проведения, по количеству и составу участников и др.). Традиционно в отечественной детской психологии выделяются такие виды игр как предметная, режиссерская игра, сюжетно-ролевая игра, игра с правилом и т.д. При классификации детских игр особое внимание уделяется их систематизации в логике возрастного развития ребенка.

Для определения наиболее распространенных детских игр в ходе опроса родителей просили ответить на вопрос о том, в какие из перечисленных видов игр их дети обычно предпочитают играть (см. Таблицу 1).

Виды игр	Общее	Родители мальчиков	Родители девочек	p=
Подвижные, спортивные	52,3	53,8	51,6	
Настольные	42,2	39,2	44,5	01
Конструирование, строительство	41,7	50,8	31,2	0001
Игры в «семью»	24,7	9,7	39,9	0001
Компьютерные игры, игровая приставка	23,0	28,4	17,4	0001
Игры в персонажей из книг, кинофильмов, мультфильмов	13,3	13,0	13,6	
«Военные» игры	12,3	21,4	3,1	0001
Различные профессии	7,3	4,6	10,5	0001

Таблица 1. Мнение родителей о различных видах игровой деятельности, предпочитаемых их детьми (%)

Из приведенных в таблице 1. данных видно, что предпочтения в выборе игр зависят от пола ребенка. При этом различия проявляются как относительно форм, так и содержания игровой деятельности. Если мальчики, по мнению родителей, в большей степени ориентированы на конструирование и компьютерные игры, то девочки — на настольные игры. Что же касается содержания игр, то здесь различия достаточно традиционны: мальчики чаще предпочитают военные игры, а девочки — игры в семью.

Помимо гендерных, наблюдаются и явно выраженные возрастные различия в игровых предпочтениях детей. Наши данные показывают явно выраженную тенденцию снижения значимости подвижных и параллельное увеличение популярности настольных и компьютерных игр в игровых предпочтениях детей дошкольников (см. Таблицу 2).

Возраст ребенка	Подвижные игры	Настольные игры	Компьютерные игры
1,5-3	70,4	27,4	5,2
3-4	61,9	39,2	10,8
4-5	56,4	45,0	15,6
5-7	43,9	44,6	33,4

Таблица 2. Динамика популярности различных игр с возрастом ребенка (в %)

С одной стороны, эти данные свидетельствуют о явном возрастании значимости интеллектуальной активности в игровой деятельности современного дошкольника, а с другой — о последовательном снижении проявлений физической активности ребенка в игре (гиподинамия). Обсуждая вопрос о подвижных играх, следует подчеркнуть, что они ориентированы на активное взаимодействие ребенка с другими детьми (индивидуальное и командное). В ходе этих взаимодействий развиваются не только физические способности (сила, ловкость и др.), но и нравственно-этические особенности личности: взаимопомощь, поддержка, командная ответственность. Снижение значимости подвижных игр в детской субкультуре свидетельствует о деформации традиционного жизненного пространства существования современного ребенка. Причем не только в физическом (отсутствие соответствующих мест для подвижных игр), но и в социально-психологическом плане, поскольку сегодня городской ребенок ограничен в своих возможностях общения со сверстниками. Добавим, что представления родителей о предпочтении их детьми различных видов игровой деятельности зависят и от социально-стратификационных факторов. Так, родители с высшим образованием чаще, чем родители со средним, отмечают игры своих детей в персонажей книг, кинофильмов и мультфильмов (17,1% и 8,3% соответственно, $p = .0001$). Родители же со средним образованием чаще указывают на игры в семью, чем родители с высшим образованием (28,5% и 23,4% соответственно, $p = .007$). Таким образом, мы видим, что более высокий культурный потенциал семьи явно расширяет и содержательный репертуар детской игры.

Предпочтение детьми-дошкольниками различных видов игрушек

Игрушка является важным средством социализации ребенка-дошкольника. Сама игрушка определяет круг тех предметных и социальных действий, которые реализуются в игре. Так, по мнению Ю. М. Лотмана, для включения ребенка в мир общественных смыслов игрушка требует не только эстетического отношения («озерцание чужой мысли»), а именно полноценной игры с ней: в этом и состоит принципиальное отличие куклы (игрового средства) от статуэтки (которая относится к художественному тексту) [3]. Следует отметить, что существуют различные психолого-педагогические классификации видов и типов игрушек. Так, например, в своей классификации Е.А. Аркин [1] использовал внешние критерии: 1) звуковые игрушки (трещотки, жужжалки, бубенцы, погремушки и т. д.); 2) двигательные игрушки (лук, стрелы, бумеранги и т. д.); 3) образные игрушки (изображения животных, куклы); 4) веревочка и другие материалы, из которых делают различные фигуры. В основе других классификаций игрушек лежат представления о различных аспектах психического и физического развития ребенка. В частности, В.С. Мухина [5], рассматривая игрушку как средство психического развития ребенка, выделяет две большие группы: игрушки, направленные на познавательное развитие ребенка (погремушки, матрешки, пирамидки, игрушки-заместители реальных предметов человеческой

культуры, орудий); игрушки, воздействующие на нравственную сферу личности ребенка (куклы, мягкие игрушки — изображения зайца, обезьяны, собаки и др.). Весьма дробную психолого-педагогическую классификацию игрушек дает Е.А. Флерина [7]. Она выделяет: игрушки моторно-спортивные, которые способствуют развитию крупной и мелкой моторики, глазомера (мяч, обруч, прыгалки, кегли, волейбол, бирюльки, мозаика и т. д.); игрушки сюжетные, содействующие развитию творческой подражательной игры, через которую ребенок выявляет, закрепляет и углубляет свой социальный опыт (люди, животные, транспорт, мебель и проч.); игрушки творческие трудовые, которые развивают конструкторские способности и изобретательство (всевозможные строительные материалы, конструкторы, разнообразные модели и т. п.); игрушки технические, которые развивают конструктивные способности, расширяют технический кругозор, формируют интерес к строительству и технике (различные виды машин, игрушечные фотоаппараты, калейдоскопы, подзорные трубы и т. п.); настольные игры, которые способствуют развитию сообразительности, внимания, быстрой ориентировки в форме, цвете, величине, усвоению грамоты, счета, организуют детский коллектив в играх с правилами; игрушки музыкальные, которые служат средством развития музыкального слуха (поющие птицы, примитивные музыкальные инструменты, игрушки с музыкальной мелодией); игрушки театральные, которые подводят к собственной театральной игре, обогащают детское художественное восприятие (теневой театр, театр игрушек, марионеток); игрушки веселые, которые развивают чувство юмора (прыгающий зайчик, кричащая утка, птица с вертящимся хвостом). Помимо психолого-педагогического, встречается и социологический подход к классификации игрушек.

В нашем исследовании, анализируя материалы социологического опроса родителей, мы частично используем сложившиеся представления о тех или иных типах игрушек. Следует отметить, что в ходе опроса нас интересовало мнение родителей именно о любимых игрушках их ребенка: какие игрушки в большей степени предпочитают мальчики, а какие девочки? Как по мере взросления ребенка меняются его приоритеты? В этом отношении вопрос о любимой игрушке позволяет охарактеризовать сюжетно-событийное содержание детской игры, динамику ее развития. Поэтому при классификации игрушек нам важно было фиксировать содержание игры (военные игрушки, транспортные игрушки и др.), ролевые позиции (куклы, животные и др.), средства (материалы для продуктивной игры, спортивные игрушки и др.), следование правилам (настольные игры и др.), а также аспекты, касающиеся современного и традиционного культурного контекста. В ходе исследования родителям дошкольников был задан открытый вопрос: «Какая у Вашего ребенка любимая игрушка?». В результате было получено более 1500 ответов, которые были сгруппированы в следующие 12 категорий:

- животные (медведь, собака, кошка, лошадь, заяц/кролик, слон, тигр, мышь, обезьяна, петух, овца, утка, бегемот, кенгуру, жираф, олень и др.);
- традиционные куклы (куклы, пупсы, куклы-малышки, кукла Маша, кукла Таня, кукла Алина, матрешки и др.);
- современные куклы (Barbie, Baby Born, Baby Annabelle, Bratz);
- традиционные персонажи детской субкультуры (Чебурашка, крокодил Гена, Винни-Пух, Пятачок, Буратино, доктор Айболит, Хрюша, Кот в сапогах, рыцари и др.);
- современные персонажи детской субкультуры (Человек-паук, Черепашки-ниндзя, Бэтмен, роботы, трансформеры, Смешарики, Шрек и др.);
- военные игрушки (солдатики, танки, пистолеты, меч, лук и стрелы, оружие и др.);
- транспортные игрушки (машинки, самолеты, железная дорога, мотоциклы, вертолеты, грузовики и др.);
- игры с правилами (домино, лото, пазлы, настольные игры и др.);
- материалы для продуктивной игры (конструктор, «Лего», кубики, мозаика и др.);
- спортивные игрушки (мяч, хоккей, футбол, обруч и др.);
- дидактические игрушки (развивающие игрушки);
- «не игрушки» (в данную категорию вошли объекты, которые не являются игрушками: компьютер, игровая приставка, GameBoу, интерактивные игры, велосипед, фотоаппарат,

детский рюкзачок, школьные принадлежности, магнитофон, удочка и др.).

Средние данные о предпочтениях различных видов игрушек детьми дошкольного возраста приведены в Таблице 3.

Виды игрушек	Общее	Родители мальчиков	Родители девочек	p=
Транспортные игрушки	31,1	43,3	6,0	0001
Животные	30,5	20,2	41,5	0001
Традиционные куклы	17,5	1,6	34,8	0001
Современные куклы	7,0	0,0	14,8	001
Материалы для продуктивной игры	13,6	15,0	8,0	.0001
Современные персонажи детской субкультуры	5,7	7,2	2,1	0001
Военные игрушки	12,3	21,4	3,1	.0001
Традиционные персонажи детской субкультуры	3,1	3,4	0,9	0002
«Не игрушки»	3,2	3,3	2,1	
Спортивные игрушки	2,2	2,2	1,6	
Игры с правилами	1,4	0,9	1,6	
Профессии	7,3	4,6	10,5	000,1

Таблица 3. Предпочтения различных видов игрушек (в %)

Полученные данные показывают существенные различия в видах игрушек, предпочитаемых мальчиками и девочками. Так, мальчики чаще предпочитают транспортные игрушки, материалы для продуктивной игры, современных персонажей детской субкультуры, а также военные игрушки. Девочки же чаще, чем мальчики, отдают предпочтение животным, традиционным куклам, современным куклам, а также традиционным персонажам детской субкультуры. Эти результаты позволяют говорить о том, что не только содержание, но, по-видимому, и психологические особенности игровой деятельности мальчиков и девочек существенно различаются. И в первую очередь это связано с особенностями игровой роли: в одном случае, у девочек, кукла выступает либо как партнер, либо как посредник реализации ролевого отношения; в другом случае, у мальчиков, игровая роль осуществляется как действие «Я в предлагаемых обстоятельствах». Если девочки в ходе игры ориентированы на освоение и расширение роле-

вого репертуара поведения с помощью игрушек-партнеров, то мальчики — на освоение разнообразных игровых сюжетов с использованием игрушек-средств, поддерживающих символическое принятие роли.

Важно обратить внимание и на возрастные изменения. Полученные данные позволяют выделить две содержательные тенденции. Первая связана с усложнением игры: если на ранних этапах ребенку интересны игрушки-средства (машинки, транспорт), то к старшему дошкольному возрасту все более популярными становятся игрушки, необходимые для сюжетно-ролевой (куклы, персонажи), а также для продуктивной игры (конструирование). Вторая тенденция состоит в том, что с возрастом дети все большее внимание начинают уделять персонажам современной детской субкультуры, в то время как значимость традиционных сюжетов для игр явно снижается. Таким образом, можно сделать вывод, что сюжетно-ролевая и режиссерская игра дошкольника не просто развиваются, но на этапе перехода к старшему дошкольному возрасту начинают строиться преимущественно на материале современной детской культуры. Традиционные же персонажи оказываются наиболее популярны среди детей раннего возраста, когда сюжетно-ролевая игра только начинает формироваться. Эти результаты имеет смысл сопоставить с приведенными ранее данными об изменении степени включенности взрослых в детскую игру по мере взросления ребенка. Напомним, что по мере взросления ребенка родители все реже отмечают свое участие в совместной игре с детьми. Отсюда мы можем сделать вывод о том, что игровое взаимодействие «взрослый — ребенок», как правило, строится на материале традиционной детской культуры, в то время как самостоятельная игра ребенка реализуется через современные сюжеты с привлечением современных персонажей.

Полученные материалы свидетельствуют о позитивном влиянии совместной игры с ребенком на общий эмоциональный фон детско-родительских отношений.

Список литературы

1. Аркин Ю.П. Семейная педагогика. — М.: Просвещение, 1967.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №6. С. 62-77.
3. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры / Лотман Ю.М. Избранные статьи в трех томах. — Т.1. Таллин: Александра, 1992. — С. 377-380.
4. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. — М.: Наука, 1970.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. Учебник для студ. вузов. — М.: Академия, 1999.
6. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. и др. Социология дошкольного детства. — М.: ЦСО РАО, 2013.
7. Флерина Е.А. Игра и игрушка: пособие для воспитателей детского сада. — М.: Просвещение, 1973.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Владос, 1999.

Собкин Владимир Самуилович — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием», e-mail: sobkin@mail.ru

Катриина Хельякка

ОСНОВЫ ДИЗАЙНА ИГРУШЕК В XXI ВЕКЕ: СОЗДАНИЕ ИГРОВОЙ ЦЕННОСТИ ИГРУШЕК

В статье изложены результаты исследования автора в области дизайна игрушек. Выявлены универсальные параметры (universals) дизайна, определяющие игровую ценность игрушек в международном масштабе. Предпринята попытка выделить, пояснить и обсудить так называемые «Основы дизайна игрушек в XXI веке».

Ключевые слова: дизайн игрушек, игровая ценность игрушки, трансгенерационное взаимодействие.

Информацию об исследовании игрушек, как научной дисциплины, крайне сложно найти. Еще сложнее найти научные публикации в области дизайна игрушек. Проблема для каждого исследователя, заинтересованного в литературе в области дизайна игрушек, заключается в том, что, несмотря на множество исследований, их сложно найти, так как они разбросаны по различным дисциплинам и часто отмечены названием и другой необходимой в данной области информацией, которые не отражают суть исследования. Поначалу в ходе поиска исследований игрушек меня поразил факт, почему так мало научных работ, посвященных дизайну игрушек? Впоследствии было установлено, что существует достаточно информации, необходимо лишь знать, где искать, или, скорее, к каким источникам обращаться.

Настоящая работа представляет собой краткое изложение открытий и результатов анализа в отношении важных аспектов исследования в области дизайна игрушек исследователем, занятым в индустрии игрушек с начала текущего тысячелетия, и членом научного сообщества в течение последнего десятилетия. Моя цель заключается в определении универсальных параметров (universals) дизайна, определяющих игровую ценность игрушек в международном масштабе. Будучи автором, мне хотелось бы верить, что данная работа станет основным источником информации для будущих дизайнеров игрушек или исследователей в области дизайна игрушек, а также лиц, которые желают лучше понимать основы создания игрушек. Принимая во внимание ограничения настоящей работы, я предлагаю рассматривать ее с точки зрения одного из множества источников информации о дизайне игрушек, предназначенного для всех, кто им интересуется, и источником вдохновения для дальнейшего поиска полезных ресурсов, а также расширения области знаний, в зависимости от желаемого типа игрушек.

Наряду с соответствием стандартам безопасности и определением национальных законодательных положений, представляющими два наиболее важных аспекта согласно мнению производителей и продавцов игрушек, в настоящей работе основное внимание уделяется основополагающим аспектам дизайна игрушек с точки зрения игровой ценности, однако, не предполагается рассмотрение дизайна как такового в вышеуказанных масштабах.

Иными словами, цель настоящей работы заключается в перечислении и обсуждении ценностей (дизайна), которые увлекают пользователей игрушек различного возраста на протяжении длительного периода времени. В настоящей работе не рассматриваются вопросы применения органических материалов для производства игрушек и их безусловной игровой ценности (например, признание палки в качестве экспоната в Национальном зале славы игрушек при Национальном музее игры «Стронг»). Определение дизайна игрушек в контексте настоящего исследования: игровые предметы, созданные с помощью разума и навыков дизайна, предназначенные для играющих (ребенка, взрослого или животного), с целью создания игровой ценности в разрабатываемых физических, цифровых или гибридных объектах.

Определение «игрушки»

Исследователи цифровых игр Zagalo и Branco [16, с.13] определяют игрушки в качестве объектов, разработанных для игры. Специалисты в области образования Hassinger-Das и др. [3] рас-

сматривают игрушки с более традиционной точки зрения и определяют их следующим образом: «Любой предмет, который можно использовать для игры <...>, включая изготовленные игрушки, как куклы или конструкторы, а также бытовые предметы, которые дети превращают в игрушки, например, картонная коробка в качестве кукольного домика» [3, с.2]. Итак, чтобы определить объект в качестве игрушки, он должен быть пригодным для игры. С теоретической точки зрения, все игрушки пригодны для игры, тем не менее, существует множество прочих предметов, как, например, палка, которая упоминалась ранее.

Таким образом, данное определение следует изменить следующим образом: несмотря на то, что множество объектов может и используется для игр, игрушки разработаны в качестве объектов, предназначенных для использования во время игр. Следовательно, первая основа для изготовления и дизайна игрушек — это создание предметов, пригодных для игры, а именно, игрушек.

В предыдущем исследовании мы выделяли следующие характеристики игрового опыта: игрушки, как правило, являются одновременно физическими, воображаемыми, функциональными и эмоциональными единицами [5]. Иными словами, характеристики игрушек:

- Физические: осязаемость и материальность игрушки достигается за счет мультисенсорного взаимодействия с игрушкой.
- Воображаемые: нарративный элемент игрушки, т.е. ее история, передается через ее идентичность и «личность», связь с медиа продукцией (трансмедийный дискурс) и позволяет игроющему привязаться к игрушке.
- Функциональные: игрушки, которые имеют механические и (все более) технологические характеристики, которые можно использовать в качестве неограниченных игровых предметов (без особых указаний) или предполагающих правила действия, а именно, правила игры.
- Эмоциональные: после восхищения от получения новой игрушки устанавливается эмоциональная связь, которая приводит к привязанности, удовольствию и радости.

Если разница между физическими и трехмерными игрушками совершенно понятна, как, например, между плюшевыми игрушками в качестве «традиционных игрушек» и цифровыми играми на смартфоне, игровой консоли и прочих игровых устройствах, то концептуальная основа для определения игрушки в отличие от игры не имеет четких границ. Например, недавняя разработка так называемых умных, подключенных к сети игрушек (connected toys), как интернет-игрушки [8]. Трехмерные персонажи представляют собой «игровые устройства» для взаимодействия по определенным правилам, и в то же время «игрушечные друзья», обличенных в физическую форму, которых хочется обнять. Таким образом, к игрушкам можно отнести следующие игровые предметы: игрушки, игры и гибридные игры с персонажами в форме игрушек или игрушек в игровой форме, технологически обработанные трехмерные игрушки или игрушки/игры с интерактивными, цифровыми компонентами, а также тематические гибридные игровые продукты. Несмотря на то, что концепция игрушки претерпевает преобразование из физической формы во все более цифровую, можно отметить, как «игрушки», которые предназначены для игры на экране, в первую очередь, предполагают использование физического устройства (смартфон, планшет, телевизор,

камера или игровая консоль), а, во-вторых, требуют физического управления данным устройством (за счет команды «проведите, нажмите и/или наклоните») [7].

Принимая во внимание, что к игрушке в качестве концепции дизайна, пригодного для игры, можно найти подход с различных точек зрения, и что игрушка предполагает определенного рода манипуляции, можно перейти к исследованию способов применения игрушек, с которыми разработчик должен ознакомиться, чтобы обеспечить (и предусмотреть), что игровой предмет имеет целевое назначение (что с предметом можно играть различными способами). На основании теоретических знаний, полученных из различных источников, мы составили список важных вопросов, которые дизайнеры и производители игрушек должны задать при разработке нового дизайна: 1. Для какого типа игр подходит дизайн игрушки? 2. Для кого предназначен дизайн игрушки? 3. Имеет ли дизайн игрушки игровую ценность?

От игровых предметов к игровому взаимодействию

Давайте подробнее рассмотрим данные вопросы. Игрушки являются функциональными в двух отношениях: во-первых, игрушки функциональны, если их можно использовать для игр. Во-вторых, игрушки должны обладать различными функциями, чтобы их можно было использовать во время игр. Hassinger-Das и др. [3] указывают следующие четыре аспекта функциональности игрушки: игрушка может: а) побуждать к физической активности; б) способствовать социальному взаимодействию; в) быть репрезентацией других объектов; г) способствовать творческому развитию. «Игрушки являются инструментом, вдохновляющим на различные виды игр». Более того, игрушки могут вдохновить на следующие виды игр: 1) игра понарошку; 2) предметная игра; 3) физическая игра [3, с.2; с.5].

Прежде всего, при разработке предмета для игры, на самом деле создается предмет для игрового взаимодействия. Преподаватель в области дизайна игрушек Mathieu A. Gielen отмечает: «Если вы желаете разработать дизайн игрушки, необходимо начать с разработки деятельности» [2]. Для разработки деятельности необходимо сформулировать и выразить ее в форме возможностей (affordances) или возможных действий. И, наконец, дизайнер игрушек должен создавать продукт, пригодный для игр. Данная точка зрения представляется совершенно очевидной, однако, требует дальнейшего рассмотрения. Какое качество игрушки побуждает к действиям?

Игра с игрушкой означает игровое взаимодействие «с» и при помощи игрушки, которое происходит во время игры в одиночку (игры с игрушкой в одиночестве) или социальной игры (игры с игрушкой в компании прочих игроков, например, используя игрушку по очереди). Если взаимодействие между прочими игроками происходит за счет совместного пользования физической игрушкой, цифрового контента в виде игрушки (например, как в случае новых интернет-игрушек, «умных» и подключенных к сети), то взаимодействие между игроком и игрушкой всегда подразумевает физические манипуляции определенного рода. Две следующие функции являются наиболее важными: способность игрушки побудить к физическим действиям с игровым предметом, к идеям игры в одиночку или в компании, а также способность игрушки к развитию воображения и творческих способностей игроков.

Игровая экосистема в 21 веке

В игре игровой предмет должен быть подходящим для пользователя [6, p.93]. Пользователь игрушки называется игроком. Игроки представляют все возрастные и гендерные группы и участвуют в игровой экосистеме, которая включает широкий спектр игровых предметов, а также индустрию игровых и социально-сетевых платформ (физических и цифровых), которые позволяют делиться результатами и наблюдать за ходом игры. Все поколения, которые имеют доступ к цифровым технологиям и информационным платформам, могут использовать их для игр. На сегодняшний день различные устройства с экраном (телевизоры, смартфоны и планшеты) выступают в роли игрушек [3]. Например, изменения в средствах связи привели к изменению игрового процесса, а именно, фиксации игрового процесса на мобильном устройстве. Иными словами, технологии позволяют игрокам расширить игровые характеристики, которые ассоциируются с

традиционными, трехмерными и физическими игрушками, до цифровых и социальных игровых пространств. Современные предметные игры являются гибридными играми [7].

Цифровое поколение [14] — спорный термин, который пришел в индустрию игрушек наряду с терминами «Миллениалы» или «Поколение Z», описывает поколение, которое все время окружено устройствами, подключенными к сети Интернет и социальным сетям, и для которых социальные взаимодействия основаны на опыте использования технологий. Фактически, современной индустрии игрушек важно понимать, каким образом можно зафиксировать и передать новый опыт данному поколению, которое также называют «поколение смартфонов» [15]. Напротив, более зрелых игроков, которые не были рождены в эпоху цифровых технологий, называют «цифровыми иммигрантами».

Игрушки, как и их дизайн, должны быть всеохватывающими: отдельным дизайнерам игрушек и индустрии игрушек в целом [6] следует рассматривать игровые предметы в более широком смысле. Это включает не только рассмотрение ребенка в качестве потребителя игрушки, но и игрушки в качестве деятельности, которая интересна и детям, и взрослым, а также игры как формы поведения, которая происходит между поколениями: детьми и их родителями, бабушками/дедушками, опекунами и преподавателями, а именно, трансгенерационной игры. Более того, современные типы игрушек могут представлять собой «межвидовые» игрушки [13], а именно, игрушки, которые используются для игры между людьми и питомцами.

Таким образом, качественный дизайн игрушки не предполагает наличие возраста или «вида»: игровые предметы, которые разрабатываются для детей, обычно подходят и для взрослых. Тем не менее, детскую и взрослую игру можно рассматривать с точки зрения отличий в отношении способа игры: с одной стороны, зрелые, которых зачастую называют «коллекционерами» игрушек, посвящают свое время и ресурсы для изменения характеристик определенной игрушки, например, за счет изготовления по заказу, придумывания историй, а также представления игрушки как части дизайна дома. С другой стороны, дети по большей части играют спонтанно с многочисленными игрушками, а также не стремятся к изменению внешности игрушки, по сравнению со взрослыми. Общим знаменателем, а именно игровой характеристикой, объединяющей игроков разных поколений, является придумывание историй с игрушками, в основе которых лежат реальные, ежедневные события или фантастические сценарии, источником вдохновения которых являются средства массовой информации или воображение. И что в дизайне игрушки, наконец, вызывает и поддерживает интерес играющего? Два ключевых условия: качество и игровая ценность игрушки, которые мы рассмотрим далее.

Понятие «игровая ценность»

Большинство дизайнеров стремятся создать новые игрушки самого высокого качества. Качество — это цель, которая относится к любым видам дизайна, однако, что это означает в индустрии игрушек? Mathieu A. Gielen, преподаватель в области дизайна игрушек, приводит три основных характеристики, которые значительно влияют на качество игрушек, и которые сложны для студентов, изучающих дизайн игрушек: бесцельность (aimlessness), эмпатия и игровая ценность. В то время как бесцельность и эмпатия требуют теоретического рассмотрения, которое невозможно в рамках данной статьи, мы перейдем к изучению и дальнейшему обсуждению понятия игровая ценность при разработке новых игрушек.

Игрушки должны быть пригодны для игр, иными словами, иметь широкую функциональность, например, быть разноплановыми (и таким образом обеспечивать возможность долгосрочной игры), познавательными и понятными [9]. Stephen Kline перечисляет наиболее подходящие показатели для определения игровой ценности: привлекательность игрушки (выбирают ли дети игрушку добровольно во время исследований) и длительности использования игрушки во время свободной игры (привлекательность) [10, с.175]. Kudrowitz and Wallace дополняют данный список критериев количеством и разнообразием игр [11, с.1]. В предыдущем исследовании мы предполагали, что игровая ценность исходит из следующих параметров: эстетика, простота, разноплановость, способность доставлять удовольствие, веселье/развлечение, об-

разовательный потенциал, безопасность, долговечность, соответствие возрасту, эргономичность в использовании и устойчивость [6, с.135]. Данные параметры можно разделить на объективную и субъективную игровую ценность, которую можно исследовать: объективную игровую ценность — теоретически, на основании дизайна игрушки, а субъективную игровую ценность — опытным путем, по степени взаимодействия, которое она вызывает в исследовании с играющими.

Игровая ценность основывается на данных факторах и характеристиках игрового опыта, как указывалось ранее. Более того, игровая ценность заключается в использовании игрушки, наряду с отношением, которое игрок устанавливает с игрушкой. Кроме этого, игровая ценность создается из комбинации возможностей, сформированных дизайнером игрушки, а также манипуляциями и смыслом, определяемых играющим. Характеристики игрового опыта можно рассматривать в виде следующих этапов взаимодействия с игрушкой, которые мы предлагали: вау-эффект, состояние потока, двойной вау-эффект и эффект сияния [6; 4]. Мы предполагаем, что игрушка с высокой игровой ценностью производит вау-эффект. «Восклицание «Вау» — это элемент неожиданности и изумления от какого-либо действия или поступка, которое совершается впервые» [6, с.83]. По мере использования в игре игрушка производит вторичный вау-эффект (или «двойной вау-эффект»), в результате которого возникает состояние потока. Популярные игровые модели развиваются, и таким образом ценность игрушки возрастает: когда играющий творчески играет с игрушкой, он получает дополнительную ценность, именуемую эффектом сияния.

Дизайн игрушек: игровая ценность в использовании игрушки

Вероятнее всего, игровая ценность игрушек основывается на комбинации различных аспектов. Чтобы проверить список общих основ изготовления и дизайна игрушек, мы продемонстрируем как основы дизайна игрушек в XXI веке, согласно настоящей работе, могут применяться для оценки дизайна игрушки. В качестве примера предлагаем взять одну из наиболее универсальных игрушек, плюшевого медведя (the teddy bear), самую продаваемую игрушку на Земном шаре [12]. Плюшевый медведь — универсальный пример созданного объекта, который отвечает на основополагающие вопросы для любого дизайнера игрушек: 1. Для какого типа игр подходит дизайн игрушки? 2. Для кого предназначен ди-

зайн игрушки? 3. Имеет ли дизайн игрушки игровую ценность?

Медвежонок «Тедди» — это игровой объект, разработанный для играющих любого возраста. Популярность и всемирная известность игрушки, которая существует более ста лет, подтверждает ее игровую ценность. Для дальнейшего рассмотрения необходим более тщательный анализ, а именно, исследование характеристик игрового опыта, которые представлены в настоящей работе.

Характеристики «игрового опыта с плюшевым медведем» можно сформулировать следующим образом. Физический аспект крайне устойчив; материальность, начиная с текстуры и компактности или «неуклюжего» характера, вместе способствуют пригодности для игры: возможности обнять игрушку, придать любое положение и разместить на кровати или диване являются важными характеристиками. Воображаемые, или (трансмедийные) нарративные характеристики обширны, учитывая возможные ассоциации: «оригинальная» история Теодора Рузвельта и одновременное создание плюшевых медведей в Германии; воображаемые медведи, например, Винни-Пух, Паддингтон; злой герой из мультфильма «История игрушек»; «дизайнерские плюшевые медведи» для взрослых, например, переосмысление дизайнером Мори Чака медвежонок Тедди — Мрачный медведь, и наиболее современные: плюшевый медведь из фильма «Третий лишний» и медведь Рилаккума, придуманный японской художницей. Данная характеристика также включает личность, созданную играющим, начиная с имени, которое он дает игрушке. Теоретически, функциональность плюшевого медведя относится к тому, насколько игрушка подходит для игры понарошку, предметной игры и физической игры. На сегодняшний день плюшевый медведь также имеет технологические функции, так как представляет собой игровой контент за счет робототехники и подключения к сети Интернет. И, наконец, «игровой опыт с плюшевым медведем» можно рассматривать как эмоциональный опыт, так как возникает привязанность к игрушке и устанавливается эмоциональная связь с ней (например, за счет миловидности и ощущения незащищенности медвежонок).

Характеристики, составляющие основы дизайна игрушек, представлены в Таблице 1: основополагающие вопросы дизайна игрушки, характеристики игрового опыта, элементы игровой ценности (объективные и субъективные), и наконец, характеристики игрового опыта по мнению дизайнера и при использовании игроком:

Универсальные параметры дизайна игрушек		Оценка: на примере медвежонок «Тедди»	
ХАРАКТЕРИСТИКИ ИГРОВОГО ОПЫТА Физические характеристики. Функциональные (механические и технологические) характеристики. Воображаемые характеристики. Эмоциональные характеристики.		Материальные характеристики (размер, текстура). Пригодность для игр (возможность обнять, придать любое положение). Нарративные возможности (история). Возможность установления эмоциональной связи (например, миловидность, незащищенность).	
ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЕ ВОПРОСЫ ДИЗАЙНА ИГРУШКИ Для какого типа игр подходит дизайн игрушки? (ВОЗМОЖНОСТИ И ИГРОВЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ) Для кого разработана игрушка?		Предметная игра, игра понарошку, физическая игра. Для любого возраста.	
ХАРАКТЕРИСТИКИ ИГРОВОГО ОПЫТА Вау-эффект (первое знакомство с игрушкой). Состояние потока (состояние во время игры с игрушкой). Двойной вау-эффект (удивление от второго вау-эффекта). Сияние (играющий придает значения игрушке). Каким образом игрушка воплощает игровую ценность?		Создаются разработчиком (эстетика, механика). Создаются играющим (связь с игрушкой). Создается разработчиком (элемент неожиданности). Создаются играющим (развитие игрушки). (в зависимости от дизайна)	
ОБЪЕКТИВНАЯ ИГРОВАЯ ЦЕННОСТЬ долговечность, соответствие возрасту, образовательный потенциал, эргономичность и безопасность.	СУБЪЕКТИВНАЯ ИГРОВАЯ ЦЕННОСТЬ эстетика, простота, разноплановость, веселье/ развлечение, способность доставлять удовольствие, устойчивость.	Зависит от исследования дизайна игрушки.	Зависит от взаимодействия с игрушкой.

Таблица 1. Применение универсальных параметров дизайна игрушек в оценке дизайна игрушки

Обсуждение

На протяжении карьеры в качестве исследователя игрушек к нам неоднократно обращались за советом касательно источников информации о дизайне игрушек. К сожалению, таких материалов относительно мало и их достаточно сложно найти даже в научном сообществе. На основании текстов, которые нам удалось найти в различных источниках по всему миру, а также в пределах различных научных дисциплин, мы обнаружили, что компиляция параметров дизайна может быть полезной для молодых ученых, проводящих исследования в области дизайна игрушек. В настоящей работе мы предприняли попытку выделить, пояснить и обсудить так называемые «Основы дизайна игрушек в XXI веке».

Kudrowitz and Wallace справедливо отмечают, что «игрушка находится в воображении ребенка, а процесс создания игрушки — в воображении дизайнера» [11]. В настоящей работе не рассматриваются специфические возможности игрушек, равно как и разница в представлениях детей, как традиционных пользователей игрушки, и дизайнера игрушки в отношении концепций, лежащих в основе создания игрушки. Напротив, мы обращали внимание на универсальные характеристики игрушек. В статье про создание игрушек для международного рынка Kathleen Alfano считает, что хорошая игрушка выходит на международный рынок по причине универсального характера основных игровых характеристик (например, обруч или йо-йо) [1, p.23]. Тем не менее, если игрушка разработана как продукт массового спроса, наличие целевой группы, знаний в области продаж и стратегии маркетинга выходят на первый план. Иными словами, высококачественный дизайн игрушки может быть успешным в международном масштабе, но и может равным образом потерпеть неудачу в связи с другими факторами, такими как упаковка, маркетинг, место продажи и т.д. Это означает, что высококачественный дизайн игрушки еще не является готовой продукцией, если не подобрана правильная упаковка. Однако, большинство проблем при оценке успешности дизайна игрушки можно решить путем исследований.

Заключение

«Основы дизайна игрушек», изложенные в настоящей работе, представляют собой «пищу для размышлений» в отношении определения прямого подхода к дизайну игрушек. Так как данная работа имеет отношение к дизайну игрушек с точки зрения концептуальной основы, необходимо проводить тщательную оценку любого проекта игрушки на основании назначения, целевой группы и возможного рынка сбыта, а также выбора правильных материалов, эстетики и своевременности с точки зрения конкуренции и тенденций. В то же время дизайнерам игрушек следует стремиться к новизне, а именно, находить свежий подход и соответствовать универсальным игровым потребностям за счет привлекательного дизайна.

И, наконец, несмотря на общепринятое мнение, что новая игрушка должна производить вау-эффект, возможно, более важно задуматься об устойчивом игровом опыте за счет создания эффекта потока сознания, двойного вау-эффекта и эффекта сияния, и, таким образом, разрабатывать игрушки с долгосрочной игровой ценностью в физических, функциональных и воображаемых характеристиках. Если эти характеристики игрового опыта тщательно рассматриваются и включаются в дизайн игрушки, то в конечном итоге они способствуют развитию эмоциональной связи между игроком и игрушкой. Мы надеемся, что данная исследовательская работа послужит началом (и в этой связи останется незаконченной), такой «картой сокровищ» для руководства, начиная с первых шагов на вашем пути к новым открытиям в теоретической и практической области дизайна игрушек.

Благодарность

Написание данной работы не было бы возможно без предыдущих работ авторов в области игровой культуры и дизайна игрушек. В частности, я хотела бы поблагодарить Брайана Саттона-Смита за проведение исследования игрушек и игрового процесса, а также предоставление доступа в архив Брайана Саттона-Смита при Национальном музее игры «Стронг». Также мы бы хотели выразить свою благодарность членам Международной ассоциации по исследованию игрушек (ITRA), в частности, Dr. Toy Stevanne Auerbach, Barry Kudrowitz, Mathieu Gielen and Remi Leclerc, которые внесли огромный вклад в мое видение игрушки

как игрового предмета, а также в углубление знаний в области дизайна игрушек. Также я хочу поблагодарить Yoav Ziv из Колледжа изобразительного искусства Шенкар (Тель-Авив) за приглашение дважды посетить вдохновляющую конференцию «От бумаги до приложений».

Список литературы

1. Alfano, Kathleen (1996) "Making Toys for a Global Market". In Berg, Lars-Erik, Nelson, Anders, Svensson, Krister (Eds.) *Toys in educational and sociocultural context. Toy research in the late twentieth century. Part 1. Selection of papers presented at the International Toy Research Conference, Halmstad University, Sweden, June 1996*, 21-31.
2. Gielen, Mathieu A. (2008) *Design for Children's Play and Learning. Reader. ID5182, TU Delft, Faculteit Industrieel Ontwerpen*, January, 2008.
3. Hassinger-Das, Brenna, Zosh, Jennifer, M, Hirsh-Pasek, Kathy & Roberta Michnick Golinkoff (2017) "Toys". In Pepper, Kylie (Ed.) *The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
4. Heljakka, Katriina (2017) *Contemporary Toys, Adults, and Creative Material Culture: From Wow to Flow to Glow*. In A. Malinowska and K. Lebek (Eds.), *Materiality and Popular Culture. The Popular Life of Things*. Routledge, 237–249.
5. Heljakka, Katriina (2018) "Dimensions of the Toy Experience" Analysis Workshop II: Hybrid Money Games and Toys. In Paavilainen, Janne; Heljakka, Katriina; Arjoranta, Jonne; Kankainen, Ville; Lahdenperä, Linda; Koskinen, Elina; Kinnunen, Jani; Sihvonen, Lilli; Nummenmaa, Timo; Mäyrä, Frans; Koskimaa, Raine & Suominen, Jaakko (eds.) *Hybrid Social Play Final Report. TRIM Research Reports 26, Faculty of Communication Studies, University of Tampere*, 16–18. Retrieved from: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103277/978-952-03-0751-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Heljakka, Katriina (2013) *Principles of adult play (fulness) in contemporary toy cultures*. From *Wow to Flow to Glow*. Doctoral dissertation. Aalto University publication series, 72/2013.
7. Heljakka, Katriina (2016) "Strategies of Social Screen Players across the Ecosystem of Play: Toys, games and hybrid social play in technologically mediated playscapes." *Wider Screen* 1-2, 2016. Retrieved from: <http://widerscreen.fi/numerot/2016-1-2/strategies-social-screen-players-across-ecosystem-play-toys-games-hybrid-social-play-technologically-mediated-playscapes/>
8. Heljakka, Katriina & Ihamäki, Pirita (2018, June) "Preschoolers Learning with the Internet of Toys: From Toy-Based Edutainment to Transmedia Literacy". *Seminar.net*, Vol. 14, No. 1, 85-102.
9. Keskinen, Teemu (2006) "Lelu ei ole leikin asia" [A toy is nothing to play with] *Satakunnan Kansa*, 28.8.2006, 15.
10. Kline, Stephen (1995) *Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing*. Verso.
11. Kudrowitz, Barry, M. & Wallace, David, R. (2008) "The Play Pyramid: A Play Classification and Ideation Tool for Toy Design." *International Journal of Arts and Technology* 3(1): 36-56.
12. Leclerc, Remi (2008) "Character Toys: Toying with Identity, Playing with Emotion". Paper presentation at *Design and Emotion Conference, Hong Kong Polytechnic University*, 6th-9th October 2008.
13. Pennell, Greta and Pennell, J.R. (2018, July) "Going to the dogs: A growing trend in Toyland." Paper presented at the *International Toy Research Association, Paris France*.
14. Prensky, Marc (2005) *Digital Natives: how they think differently*. Retrieved from <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/digitalnatives/star.htm>.
15. *Spirit of Play, The Global Toy Magazine* (2018) Was kann die Spielwarenbranche der Smartphone-Generation bieten? 24–27.
16. Zagalo, Nelson, and Pedro Branco (Eds.) *Creativity in the Digital Age*. London: Springer Verlag.

Катриина Хельякка — Ph.D., научный сотрудник Университета Турку и Центра передовых технологий игровой культуры, Финляндия,
e-mail: katriina.heljakka@utu.fi

TOY DESIGN UNIVERSALS FOR THE 21ST CENTURY: DESIGNING PLAY VALUE IN TOYS FOR CHILDREN, ADULTS, AND TRANSGENERATIONAL PLAYERS

Toy research named as an area of academic inquiry is still scarce. Even more so is the realm of toy design related academic publications. The challenge for anyone interested in earlier literature in toy design is that although a diverse body of research exists, it is often difficult to find because of the scattered information spread across different disciplines and often labeled with topics that do not address the conducted research or other design-related information clearly enough to contribute to this field. What amazed me in the beginning or my own academic inquiry in toy research was why there is so little published work on toy design? I later found out that there is plenty of information, should one know where to look, or rather, who to turn to. This paper sums up discoveries and insights made in relation to important facets of toy design by a toy researcher, who has worked within the toy industry since the beginning of this millennium and in academia during the past decennium. My goal is to outline a set of toy design universals that apply globally to values associated with playthings. As the author, I would like to think of the paper to function as a firsthand resource to those who aim to become either toy designers, or those who are doing toy research and want to understand better on what basis designing for play has happened so far. Considering the limitations of the paper, I would suggest the piece as one of many entryways into knowledge on toy design, one meant for everyone interested in toy design, to become inspired about where to go next in terms of helpful resources and for enlarging the scope depending on what kind of toys they aspire to design.

Although meeting safety standards and acknowledging country-specific, legislative issues represent two of the most major aspects of (industrial) toy designers, makers and marketers to think of, this paper focuses on the core aspects of toy design in terms of play value and does not discuss the aforementioned dimensions of design per se. In other words, the aim is to list and discuss (design) values that players of toys of different ages will consider as alluring in long-term play. This focus will leave out the consideration of organic play materials and their undeniable play value (for example, the stick, which has been inaugurated to The Strong National Museum of Play's National Toy Hall of Fame). The main criteria for my definition of toy design here then, is that it is concerned with playthings created with the human mind and design-skills involved, and intended for a playing being (child, adult – or pet), and that it aims to create play value within the physical, digital or hybrid objects being designed.

Defining the “Toy”

Digital play scholars Zagalo and Branco [16, p. 13] define toys as objects designed for the act of play. Educational professionals Hassinger-Das et al. [3] take a more traditional perspective on the toy, by defining it as: “Any item that can be used for play [...], including formal toys that are manufactured such as dolls, or blocks, as well as everyday items that children transform into informal toys, such as a cardboard box used as a dollhouse” [3, p. 2]. In sum, in order for an object to be considered a toy, it must be a playable object. Conceptually, all toys are playable, but so are many other entities, such as the aforementioned stick. Therefore, it is best to revise this notion into the following: Although many objects can and may be played with, toys are designed mainly as objects intended to be used in play. Consequently, and this constitutes the first design universal for toy design, is that it aims at the creation of playable objects that are toys.

In my earlier research I have sketched the dimensions of the toy experience as follows: Toys are usually physical, fictive, functional and affective entities [5]. In other words, toys are:

- Physical: the toy's tangible materiality is accessed through multisensory engagement with the toy.
- Fictive: the toy's narrative element e.g. backstory is communicated through its identity and 'personality', its connection to other media products (transmedia storytelling) and enables players' to become a fan of the toy.
- Functional: toys have mechanical and (increasingly) technological

functionality, and they can be played as open-ended playthings (without instructions) or with rules of engagement in a game-like manner.

- Affective: after the firsthand excitement of discovering a new toy, it invites to emotional engagement with it, designing for attachment, pleasure and joy.

While the difference between physical, three-dimensional playthings such as plush toys considered by many as 'traditional toys', and for example, digital games played with smartphones, consoles and other gaming devices, is clear cut, the conceptual landscape for what is to be understood as a toy versus a game, are continuously blurring. For instance, with recent development of so-called smart, connected toys, such as the Internet of Toys (or, IoToys, for references see e.g. [8]) three-dimensional toy characters are indeed, gaming devices for rule-bound interaction at the same time they represent huggable and posable 'toy friends'. In this way, the products of play refer to playthings comprehensively: toys, games and hybrids toyfied games or gamified toys, technologically enhanced 3D toys or toys/games with an interactive, digital component, and thematically hybrid play products. Despite the concept of the toy which is undergoing a transformation from the purely physical into the increasingly digital, it is notable how even the 'toys' that are played through a screen include first a physical device (smartphone, tablet, television, camera, or game console) and second, require physical manipulation of this device (through either “swipe, tap and/or tilt”) [7].

Given, that we now have an idea about how the toy, as a concept for playable design, can be approached from multiple perspectives, and that it always entails manipulation of some kind, we will move on to explore the dimensions of use of the toy a designer must ask in order to ensure (and envision) that the plaything is purposeful (that it can be played with in many ways). Based on the theoretical threads collected through various sources, I have compiled a list of important questions toy designers should ask when working with a new design: 1. What kind of play does the toy design correspond to? 2. Who is the toy design meant for? 3. Does the design of the toy convey play value?

From Playable Objects to Ludic Interaction

Let us now turn to examine these questions in more detail. Toys are functional in two senses: First, they are functional if they can be used to play. Second, they should have different functions that can be employed in play. Hassinger-Das et al. [3] list four points in reference to the toys

functionality: the toy can: a) encourage physical activity, b) foster social interactions, c) serve as representations of other objects, and d) allow creative expression. “Toys are tools for encouraging different kinds of play”. Moreover, they can encourage three types of play: 1) pretend play, 2) object play, and 3) physical play [3, p. 2; p. 5].

First and foremost, when designing for play, although designing playable objects, one is actually designing for ludic interaction. Toy designer educator Mathieu A. Gielen says: “If you want to design a toy, you start by designing an activity” [2]. To design an activity, again, is to formulate, and to give form to affordances, or action possibilities for the toy. Fundamentally, a toy designer must design for playability. As this seems self-evident, it needs further consideration. What is it in a toy that calls out for action?

Toy play means ludic interaction with and through toys that may happen through solitary play (playing with the toy alone), or social toy play (playing with the toy in the company of other players by for example sharing the toy). Whereas the interaction with the other players may happen either by sharing a physical toy, digital content mediated by the toy (as is the case e.g. in the new Internet of Toys kind of connected, ‘smart’ toys), the interaction between the player and the toy always involves physical manipulation of some kind. The most central of these functions are the following two: The toys abilities to encourage physical engagement with the plaything to offer ideas on how to play alone or in the company of others, and the ways in which toys are able to inspire the players’ imagination and creativity.

21st Century Ecosystem of Play

In play the tool of the toy must fit its user [6, p. 93]. The user of any toy is a player. Players represent all age groups and gender, and are involved in the ecosystem of play, inhabited by besides a wide range of playthings, also the industries of play, and the social media platforms (physical and digital) that allow sharing and spectating of play. All the generations playing, who have access to digital technologies and communication platforms may eventually use these for play. Today, various screens (televisions, smartphones and tablets are functioning as toys [3]. For instance, the change in communication technologies has also resulted in playing with toys being documented with mobile devices while playing [7]. In other words, technology lets players extend the play patterns associated with traditional, three-dimensional and physical toys to digital and social playscapes. The nature of contemporary object-based play is thus hybrid play [7].

Digital natives [14], a contested term also adopted by the toy industry as a parallel to “Millennials” or “Generation Z”, describes a generation which has always been surrounded with connected devices and social media, and for whom ways of acting and being in the social world are framed by their experiences with technology. In fact, what is also of interest to the toy industry today, is to understand how to capture and deliver novel experiences to this generation, which is also referred to as the “Smartphone Generation” in an industry publication [15]. In contrast, mature players who have not been born to a world where communication is largely channeled by digital media, are called ‘digital immigrants’.

Toys should be inclusive, and so should toy design: Individual toy designers as well as the industries of play [6] should think of playthings in a much broader sense. This wide perspective should not only consider the human child as a consumer of toys, but think of toy play as an activity that is of interest to both children and adults and play as a form of behavior that again today, takes place between generations – between children and their parents, grandparents, caretakers and teachers – in the name of transgenerational play. Moreover, toy play of the contemporary kind may manifest as “inter-species” [13], that is, they toy play between humans and their pets.

In sum, quality toy design has no age, nor ‘species’: What is designed for children in terms of playthings usually works well for adults too. Nevertheless, it is possible to consider the toy play of children and the one of adults to represent nuanced differences in regards to ways of playing: On the one hand, adults who are most often labelled as ‘collectors’ of toys, dedicate time and resources to alter the dimensions of singular toys for example through customizing, cultivating them through storytelling and displaying them as a part of domestic environments design. On the other hand, children often play more spontaneously with multiple toys during a play session and are not as keen in developing the toys’ physical appearance as adults. A common thread, a play pattern that unites players of different ages

is nevertheless the storytelling with toys, which is based as much on real, everyday events as well as purely fantastic scenarios drawing inspiration from other media and the imagination. What then, is it that aspires and sustains a players’ interest in terms of toy design? Two key terms are the quality of design and play value the toy conveys, which will be elaborated next.

The Concept of ‘Play value’

Most designers aspire to create new toys that communicate top quality on many levels. Quality is a goal much referred to in any types of design, but what does it mean when considering toys? Mathieu A. Gielen, a toy design educator, lists three major concepts that greatly influence toy quality and that are challenging for toy design students to grasp: aimlessness, empathy and play value. While aimlessness and empathy require a thorough theoretical discussion that cannot be developed further in the scope of this paper, I will go on by examining and further discussing the concept of play value in terms of designing new toys.

Toys should be playable, in other words, they should have good functionality, for example, be versatile (and in this way allow opportunities for long-term play), instructive, and comprehensible [9]. Stephen Kline lists the most useful measures on play value as the toy’s attractiveness (based on whether children voluntarily choose it in tests) and the length of time the children would play with it in free play (fascination) [10, p. 175]. Kudrowitz and Wallace compliment this set of criteria with the amount and variety of play [11, p.1]. In earlier research, I have suggested that play value may result from the following dimensions: aesthetics, simplicity, versatility, pleasurability, fun/amusement, educational potential, safety, durability, age appropriateness, ergonomics of use, and sustainability [6, p. 135]. These dimensions may be further divided into objective and subjective play value, which may both be tested: Objective play value theoretically, in terms of the toy design itself and subjective play value empirically in terms of the interaction it generates once tested with players.

Play value, together, is built on these factors and further, the dimensions of the toy experience as explained earlier. Moreover, play value manifests in the use of the toy, alongside the relationship the player builds up with the toy. Furthermore, play value, as the word says, is created in combination with the affordances given to the toy by its designer and the manipulation and meaning conducted by the player. The dimensions of the play experience can be viewed by looking at the stages of toy play, which I have suggested to be wow, flow, double-wow, and glow [6; 4]. The presumption is that a toy with an outstanding play value will endorse a wow effect. “Wow” is the unexpected, the surprising element of something that has not been done before” [6, p. 83]. Once utilized in play, the toy gives the player a secondary wow (or, a ‘double-wow’), which results in an experience of flow. Popular play patterns are used to cultivate, and in this way, add value to the toy in play: when the player has creatively played with the toy, it has gained an additional value, namely glow.

Toy Design Universals: Play Value in Toy Use

The play value of toys emerges most probably from a combination of different facets. To test the list design universals I will illustrate how the design universals for the 21st century toy design as suggested in the paper, may be used to evaluate a toy’s design. Let us use the example of perhaps what is one of the most universal character toys in the world, the teddy bear, the world’s first mass-marketed toy [12]. The teddy as a universal example of a designed object responds to the elemental questions every toy designer must ask: 1. What kind of play does the toy design correspond to? 2. Who is the toy design meant for? 3. Does the design of the toy convey play value?

The teddy bear is a playable object intended for players of all ages. As a popular and universally known toy that is over one hundred years old, the play value of the toy seems validated. To investigate the example further, a more thorough analysis is needed: This will be done through inspection of dimensions of the toy experience as presented in the paper.

The dimensions of the ‘teddy bear experience’ could be formulated as follows. Its physical aspect is strong: its materiality, starting from the texture, the compactness or ‘slouchy’ nature together contribute to its playability: huggability, poseability and displayability on the bed or sofa are important dimensions. Its fictive, or (transmedially) narrative dimension is vast, considering the associations that can be

made: the 'original' backstory of Theodor Roosevelt and simultaneous development of the teddy bears in Germany, fictive bears e.g. Winnie the Pooh, Paddington, the evil bear from *The Toy Story* film; 'designer toy bears' with adult appeal like Mori Chuck's re-interpretation of the teddy bear with Gloomy Bear, and more recently, the TED bear from a film with the same name, and the Rilakkuma bear from Asia. This dimension also encompasses the player generated personality beginning from the name given to the toy. Conceptually, the functionality of the teddy bear has to do with how it is playable in pretend play, object play and physical play. Nowadays, through the Internet of Toys-related playthings the teddy bear is also technologically functional when it mediates play content through robotics and connectedness. Finally, the 'teddy bear experience' may be considered as an affective experience, as the toy most often persuades attachment and invites emotional engagement to bond with the toy (through for example cuteness and vulnerable expressions).

Below, the different dimensions that constitute the Toy Design Universals are collected in Table 1.

The elemental questions for toy design, the dimensions of the toy experience, the aspects of play value (both objective and subjective), and finally, the dimensions of the play experience in the mind of the designer and in the use of the player:

Discussion

At several occasions during my career as a toy scholar, I have been approached in order to give suggestions about possible source texts in relation to toy design. Unfortunately, these kinds of materials are still relatively scarce and hard to find even within academia. By consulting the texts I have managed to find from a kaleidoscope of sources found in many parts of the world and academically, in different disciplinary realms, I realized that a compilation of design universals could be a useful starting point for many young scholars to start their explorations in toy design. In this paper I have attempted to outline, motivate and discuss what I call "Toy Design Universals for the 21st Century".

Kudrowitz and Wallace have wisely stated that "a toy is in the mind of the child, a toy product is in the mind of the designer" [11]. This paper has not discussed contextually specific affordances of toys, nor the different ways children, as the traditional players view the toy, versus the toy designer's various conceptions of what constitutes a toy. On the contrary, I focused on the universality of toys. In her article about making toys for a global market, Kathleen Alfano claims that a good toy is basically good around the world because of the universality of basic play patterns (e.g. playing with a hula hoop or a yo-yo) [1, p. 23]. Yet, when a toy is designed to a mass-marketed product, the

question about the target group, the knowledge about the area of sales and the strategies of marketing become elemental. That is to say, the core of good quality toy design could succeed globally, but could equally fail because of other things such as packaging, marketing, point of sales, etc. This demonstrates how well-executed toy design is still not a complete product unless it has been 'packaged' accurately. However, most questions regarding evaluating a toy design's potential to succeed may be solved by testing.

Conclusion

To conclude, the 'Toy Design Universals' outlined in this paper represent a first 'think piece' in how toy design could be approached in straightforward terms. While this contribution only serves toy design from the viewpoint of a conceptual framework, it is needed to evaluate every toy design project carefully based on its aims, target group and possible market, not to mention the right raw materials, aesthetics and timeliness in terms of competition and trends. Simultaneously, toy designers should at the same time strive to newness, meaning fresh approaches, and cater to universal play needs with appealing designs. Finally, although aiming at 'wow' in new toys is considered important, perhaps even more important is to think of sustainable toy experiences with the flow, double-wow, and glow factors in mind, and in this way, design toys with long-term play value in terms of their physicality, functionality, and fictionality. If these dimensions of the toy experience are thoroughly considered and integrated well into the toy's design, they will ultimately contribute to the affective bond to become created between the player and the toy. I wish the exploratory paper at hand will work as an initial (and therefore unfinished) treasure map of sorts to guide the first steps of the way in this process towards new discoveries in both theoretical and practical approaches to toy design.

Acknowledgements

Writing this paper would not have been possible without previous authors in toy cultures and toy design. I would like to thank the late Brian Sutton-Smith for all toy and play research, and for donating his archives to the Brian Sutton-Smith Archives at The Strong National Museum of Play. Moreover, I would like to express my gratitude to fellow ITRA (International Toy Research Association) members Dr. Toy Stevanne Auerbach, Barry Kudrowitz, Mathieu Gielen and Remi Leclerc, who have all contributed greatly to how I view toys as playthings and who have allowed me to deepen my perspectives on toy design. Also, I want to thank Yoav Ziv at Shenkar College of Design in Tel Aviv for inviting me to the inspiring From Rags to Apps Conference twice.

Toy Design Universals		Evaluation: Example of the teddy bear	
DIMENSIONS OF THE TOY EXPERIENCE Physical dimension Functional (e.g. mechanical and technological) dimension Fictive dimension Affective dimension		Material affordances (e.g. size, texture) Playability (e.g. huggability, poseability) Narrative affordances (e.g. backstory) Affordances inviting to emotional engagement (e.g. cuteness, vulnerability)	
ELEMENTAL QUESTIONS FOR TOY DESIGN What kind of play does the toy design correspond to? (AFFORDANCES AND PLAY PATTERNS) Who is the toy designed for?		Object play, pretend play, physical play All ages	
DIMENSIONS OF THE PLAY EXPERIENCE Wow (first encounter with the toy) Flow (the state of mind whilst playing with the toy) Double-wow (a surprising sensation of secondary 'wow') Glow (player generated marks on, and meanings for the toy)		Designer generated (aesthetics, mechanics) Player generated (engagement with toy) Designer generated (element of surprise) Player generated (development of the toy)	
How does the toy convey play value?		(design-specific)	
OBJECTIVE PLAY VALUE durability, age appropriateness, educational potential, ergonomics and safety	SUBJECTIVE PLAY VALUE aesthetics, simplicity, versatility, fun/amusement, pleurability, sustainability	Case-specific testing of the toy design	Case-specific testing of the player interaction

Table 1. Exemplifying the application of Toy Design Universals in evaluating a toy design

References

1. Alfano, Kathleen (1996) "Making Toys for a Global Market". In Berg, Lars-Erik, Nelson, Anders, Svensson, Krister (Eds.) Toys in educational and sociocultural context. Toy research in the late twentieth century. Part 1. Selection of papers presented at the International Toy Research Conference, Halmstad University, Sweden, June 1996, 21-31.
2. Gielen, Mathieu A. (2008) Design for Children's Play and Learning. Reader. ID5182, TU Delft, Faculteit Industrieel Ontwerpen, January 2008.
3. Hassinger-Das, Brenna, Zosh, Jennifer, M, Hirsh-Pasek, Kathy & Roberta Michnick Golinkoff (2017) "Toys". In Pepper, Kylie (Ed.) The SAGE Encyclopedia of Out-of-School Learning. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
4. Heljakka, Katriina (2017) Contemporary Toys, Adults, and Creative Material Culture: From Wow to Flow to Glow. In A. Malinowska and K. Lebek (Eds.), Materiality and Popular Culture. The Popular Life of Things. Routledge, 237-249.
5. Heljakka, Katriina (2018) "Dimensions of the Toy Experience" Analysis Workshop II: Hybrid Money Games and Toys. In Paavilainen, Janne; Heljakka, Katriina; Arjoranta, Jonne; Kankainen, Ville; Lahdenperä, Linda; Koskinen, Elina; Kinnunen, Jani; Sihvonen, Lilli; Nummenmaa, Timo; Mäyrä, Frans; Koskimaa, Raine & Suominen, Jaakko (eds.) Hybrid Social Play Final Report. TRIM Research Reports 26, Faculty of Communication Studies, University of Tampere, 16-18. Retrieved from: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/103277/978-952-03-0751-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
6. Heljakka, Katriina (2013) Principles of adult play (fulness) in contemporary toy cultures. From Wow to Flow to Glow. Doctoral dissertation. Aalto University publication series, 72/2013.
7. Heljakka, Katriina (2016) "Strategies of Social Screen Players across the Ecosystem of Play: Toys, games and hybrid social play in technologically mediated playscapes." Wider Screen 1-2, 2016. Retrieved from: <http://widerscreen.fi/numerot/2016-1-2/strategies-social-screen-players-across-ecosystem-play-toys-games-hybrid-social-play-technologically-mediated-playscapes/>
8. Heljakka, Katriina & Ihämäki, Pirita (2018, June) "Preschoolers Learning with the Internet of Toys: From Toy-Based Edutainment to Transmedia Literacy". Seminar.net, Vol. 14, No. 1, 85-102.
9. Keskinen, Teemu (2006) "Lelu ei ole leikin asia" [A toy is nothing to play with] Satakunnan Kansa, 28.8.2006, 15.
10. Kline, Stephen (1995) Out of the Garden: Toys and Children's Culture in the Age of TV Marketing. Verso.
11. Kudrowitz, Barry, M. & Wallace, David, R. (2008) "The Play Pyramid: A Play Classification and Ideation Tool for Toy Design." International Journal of Arts and Technology 3(1): 36-56.
12. Leclerc, Remi (2008) "Character Toys: Toying with Identity, Playing with Emotion". Paper presentation at Design and Emotion Conference, Hong Kong Polytechnic University, 6th-9th October 2008.
13. Pennell, Greta and Pennell, J.R. (2018, July) "Going to the dogs: A growing trend in Toyland." Paper presented at the International Toy Research Association, Paris France.
14. Prensky, Marc (2005) Digital Natives: how they think differently. Retrieved from <http://coe.sdsu.edu/eet/articles/digitalnatives/star.t.htm>.
15. Spirit of Play, The Global Toy Magazine (2018) Was kann die Spielwarenbranche der Smartphone-Generation bieten? 24-27.
16. Zagalo, Nelson, and Pedro Branco (Eds.) Creativity in the Digital Age. London: Springer Verlag.

Katriina Heljakka

Toy researcher holds a post-doctoral position at University of Turku (digital culture studies) and continues her research on toys and the visual, material, digital and social cultures of play in the Academy of Finland project Centre of Excellence in Game Culture Studies. katriina.heljakka@utu.fi

Н.Ю. Матушкина

ВОЗРАСТНАЯ АДРЕСАЦИЯ ИГРУШЕК

В статье рассматривается проблема возрастной адресации игрушек и игрового материала. Приводится описание характера игровой, продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности детей в разных возрастах: от рождения до подросткового. Описаны критерии экспертизы, разработанные в Центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ. Утверждается, что основной критерий оценки — развивающий потенциал игрового действия — учитывает возможность игрушки быть средством детской деятельности.

Ключевые слова: игра, игрушки, психолого-педагогическая экспертиза, детская деятельность.

Современные дети живут в условиях развитого производства, когда игрушка из самодельного индивидуального предмета превратилась в объект потребления. Детские комнаты современных детей практически завалены игрушками. Для того, чтобы игрушка стала популярной и востребованной, снимаются многосерийные мультфильмы. Персонажи любимых мультфильмов и сопутствующие им атрибуты являются одним из самых покупаемых сегментов игровой промышленности. При этом маркетинговая привлекательность игрушки и возможность ее использования для игры зачастую противоречат друг другу. Например, говорящие куклы с множеством функций обладают очень высокой привлекательностью, для детей они делают игрушку как будто живой, партнером по игре, для взрослых выглядят современно, технологично. Однако их игровая ценность очень низка. Ребенок не может вложить в игрушку значимое для него содержание, так как его уже вложил производитель. При этом обилие игрушек на рынке имеет и свою положительную сторону. Производители создают множество интересных оригинальных разработок, обладающих высоким развивающим потенциалом. В этой связи остро встает вопрос о

выборе игрушек, о тех критериях, руководствуясь которыми, покупатель может решить, какая игровая продукция подходит для того или иного возраста, пола, случая или конкретного ребенка.

В Центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек разработана оригинальная концепция пригодности игровых материалов. Исследования, основанные на этой концепции, публиковались не однократно. В данной статье мы подробно рассмотрим каждый из критериев через призму возрастной адресации.

Первое, что оценивается в игрушке — это ее тип, то есть, возможность применения для той или иной детской деятельности. Каждая деятельность соответствует тому или иному возрастному периоду.

Так, в младенческом возрасте ребенок сначала рассматривает окружающие предметы, потом учится их захватывать, потом трясет, грызет, кидает, стучит и совершает другие неспецифические действия. Неспецифическими их можно назвать потому, что для кидания предмета не так важно, что это: мячик или гусеница. Ребенок еще не наделяет игрушку тем культурным значением, которое вкладывают в нее взрослые. Такая деятельность называется

манипулированием. Для нее подходит целый класс предметов. Для рассматривания используются подвесные мобили, различные подвески, изображения, коврики с рисунками. Их задача — привлечь внимание ребенка. Постепенно ребенку становится интересно не только рассматривать, но и захватывать предметы, он начинает к ним тянуться, пытаться взять их в руку. Для манипулирования подходят погремушки, мячики, неваляшки и др.

В раннем возрасте (от 1 года до 3 лет) ребенок учится действовать с настоящими предметами согласно их культурному смыслу: есть ложкой, рисовать фломастером, поливать цветы из лейки и др. Для этого нет необходимости в игрушках, просто необходимы удобные для ребенка настоящие предметы, например, маленький веник, нетяжелая лейка и пр.

В этот возрастной период ребенка привлекают различные свойства предмета, ему становятся доступны более вариативные действия с игрушками: нанизывание колец на стержень, кидание мяча двумя руками, катание машинки, складывание предметов в емкости, соединение деталей и другое. При этом ребенок начинает учиться свойствам предметов: размер, форму, способность катиться и издавать звуки. Для такой исследовательской деятельности в раннем возрасте подходят: сортеры, пирамидки, мисочки-вкладыши, каталки, мячи разных размеров, кувальды, черпачки, удочки, ситечки, различные емкости, крупные конструкторы.

В раннем возрасте появляются первые символические действия ребенка, то есть, действия понарошку. Ребенок кормит кукол и мягких игрушек, накрывает их одеялом, укладывает спать, купает. Для такого вхождения в сюжетную игру ребенку необходимы игрушки-персонажи (куклы, животные), предметы оперирования (посуда, машинки, утюг, телефон и др.) и маркеры пространства (домики, гаражи, кукольная мебель).

В дошкольном возрасте сюжетная игра стремительно развивается и достигает своего расцвета. В сюжетной игре появляется ролевое замещение, а старший дошкольник может не только принимать на себя роль, но и действовать в воображаемой ситуации.

Параллельно ролевой игре развивается другое направление сюжетной игры — режиссерская игра, когда роль ребенком не присваивается, а переносится на игрушку и ребенок действует от лица нескольких персонажей.

В связи с разделением сюжетной игры разделяются и игрушки для нее. Для режиссерской игры необходимы игрушки-персонажи (куклы, животные, роботы), предметы оперирования (кукольная посуда, машинки для кукол, утюг, телефон и др.) и маркеры пространства (домики, гаражи, кукольная мебель), соотносимые с игрушками-персонажами, а для ролевой — предметы оперирования (посуда, руль, утюг, телефон, набор доктора и др.), маркеры пространства (домики, крупногабаритные конструкторы, лавки, ширмы), соотносимые с ребенком, и маркеры роли (накидки, шляпы, повязки).

С развитием произвольности становится возможным еще один вид игровой деятельности — игра с правилом. Игрок в игре с правилом в отличие от сюжетной игры всегда имеет какую-либо конкретную цель: обогатить кого-либо и первым занять свободное место, встать в пару, избавиться от карт и т.д. При этом в зависимости от конкретной игры действия всех игроков строго регламентированы правилами. Короткова Н.А., сравнивая игру с правилами и сюжетной игрой, указывает на цикличность первой: неизменно повторяются завершённые циклы игры, всякий раз с шансом на выигрыш.

Игры с правилом бывают настольные или подвижные, также их можно разделить на командные, игры с переходом водящего, игры с групповым проигрышем/выигрышем. Игры отличаются по механике: стратегические игры, игры на скорость реакции, игры на ловкость, силу, умственные компетенции и пр. Для многих подвижных игр никакое оборудование вообще не требуется, например, прятки, салки, третий лишний и т.д. Для некоторых необходимо оборудование: мяч, веревка, прыгалки, ворота или что-то еще. К подвижным играм для дошкольников с использованием оборудования можно отнести: кольцебросы, «матальщики» (когда требуется как можно быстрее примотать к себе шарик), кегли, городки и пр.

Настольные игры всегда опираются на предметный материал. Для детей дошкольного возраста подходят игры-балансиры, игры на память, скорость реакции, на внимание и некоторые на ловкость. Примеры настольных игр с правилом для дошкольников: мемори, детское домино (с картинками), бирюльки, падающая башня,

магнитные удочки. При этом дошкольники зачастую не ориентируются на победу, для них достаточно интересен сам процесс.

Познавательно-исследовательская деятельность в дошкольном возрасте также интенсивно развивается и приобретает форму экспериментирования, то есть, от непосредственного наблюдения за своими действиями переходит к построению гипотез и их проверке. По мнению одного авторитетного направления, разработанного Поддьяковым Н.Н., именно экспериментирование является ведущей деятельностью дошкольного возраста. Познавательная активность ребенка распространяется на самые различные области: мир животных, социальная жизнь людей, неживая природа, знаки и символы, техника, устройство тела и прочее. Игрушек и оборудования для экспериментирования в дошкольном возрасте большое множество: для исследования движения — динамические игрушки (волчки, юлы, кувальды, кувальды-конструкторы, кувальды-чипсы, шагающие игрушки), летающие игрушки с разным типом запуска (воздушные змеи, резиномоторные самолеты, движущиеся от давления воздуха/воды и пр.), для исследования оптических эффектов (калейдоскоп, перископ, теневые ширмы), шумовые игрушки, игрушки-балансиры и др. Также к познавательно-исследовательской деятельности относится решение головоломок — задач с одним или несколькими вариантами решения, например, пазлы, составные картинки, составление картинок по схеме и др.

В дошкольном возрасте из интереса к материалам и их преобразованию рождается продуктивная деятельность. С развитием наглядно-образного мышления и целенаправленности деятельности ребенок уже может представить себе результат, которого хочет добиться и стремиться к его реализации. По сути, к продуктивной деятельности относится любая деятельность, направленная на создание продукта. Так, к продуктивной деятельности закономерно отнести рисование, лепку, собирание мозаик, плоскостных и объемных конструкторов с различными типами крепления. Для детей дошкольного возраста подходят: сюжетные мозаики (где на детали нанесены изображения, например, лицо или колесо, из которых можно собрать различные варианты целого), магнитные мозаики, мозаики с деталями, прибивающимися гвоздиками, магнитные конструкторы, конструкторы с шестеренками, сотовые конструкторы и др.

Кризис 7 лет сопровождается существенными изменениями в психической и социальной сферах жизни ребенка. Центральной в жизни ребенка становится учебная деятельность. Однако другие деятельности остаются значимы и продолжают свое развитие.

Младший школьник может уже объективно оценивать свои действия и способности, соотносить их с действиями других. Игра с правилом становится уже самостоятельной деятельностью детей, для реализации которой не требуется взрослый. Становятся доступными речевые игры с правилом («Да», «Нет» не говорить...», «Города», «В контакте»), сложные стратегические игры (шашки, шахматы), игры, где требуются подсчет очков (домино, карточные игры). Достаточное овладение схематизацией создает условия для того, чтобы были доступны и интересные пространственные игры на листе бумаги: «Морской бой», «Крестики-нолики», «Точки» и др. Соревновательный элемент игры часто очень значимо переживается.

Подвижные игры с правилом имеют свой расцвет в этом периоде по нескольким причинам. Во-первых, младший школьник уже достаточно ловок и без труда удерживает правила (а может и конструировать их сам). Во-вторых, задача возраста состоит в обретении чувства компетентности. Младшим школьникам внутренне необходимо многое уметь. В-третьих, игра с правилом как ничто другое позволяет объективно оценить свои достижения по отношению к сверстникам (в отличие от школьных оценок, которые зачастую мало информативны для детей). В-четвертых, подвижная игра еще не воспринимается как нечто несерьезное (в сравнении со спортом или настольными играми). Поэтому большая часть подвижных игр с правилом наилучшим образом подходит младшим школьникам: «Резиночки», «Казаки-разбойники», «Светофор», «Семейка», «Шарады» («Крокодил») и многие другие.

Сюжетная игра младших школьников зачастую ускользает из поля зрения взрослых, в том числе и психологов. Тем не менее, ее наличие отмечается многими практиками. Ролевая игра по-новому переживается и смешивается с другими деятельностями. Например, младшие школьники могут играть в школу, но смысловой акцент делать не на роли учителя/ученика, а действительно решать

примеры. Или в игре в кафе много внимания уделять составлению и оформлению меню. Так как ролевая игра младшего школьника — это зрелая игра, она уже не нуждается в опоре на внешние средства — игрушки. Для нее достаточны обыденные предметы и полифункциональные материалы (бумага, скотч, картон, ткани и др.).

Продуктивная деятельность в этот возрастной период сводится в двух направлениях: в виде знакомства с новыми техниками и в форме оттачивания мастерства. Для реализации первого направления на современном рынке представлено множество материалов: бумага для квиллинга, наборы для изготовления мыла, шампуня, фонариков, гравюр, поделок из папье-маше, модели техники из картона, дерева и пластмассы. В традиционных же культурах многие дети в этом возрасте владели каким-либо мастерством, например, вязанием наравне со взрослыми. Как уже упоминалось выше, младший школьный возраст выстраивается вокруг стремления чувствовать себя компетентным. В рамках продуктивной деятельности это вполне возможно, особенно если развить какое-либо направление в качестве хобби.

Познавательно-исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте реализуется в первую очередь в рамках учебного процесса. Однако у детей остается интерес к основам наук, свойствам материалов, устройству механизмов который не вполне реализуется в рамках школьной программы. Очень важно поддерживать любознательность детей, не ограничивающуюся школьными предметами. Для экспериментирования младших школьников существует множество наборов: для выращивания кристаллов, экспериментов с мыльными пузырями, выращивания растений, химических опытов, экспериментов с магнетизмом, балансиры.

Переход от младшего школьного возраста к подростковому влечет за собой смену приоритетов. Задачей возраста является поиск собственной идентичности, который реализуется в межличностном общении со сверстником. Социальная ситуация изменяется в связи с переходом в среднюю школу. Расширяется круг взрослых, которые взаимодействуют с ребенком в образовательном процессе. В школе подросток знакомится с основами наук. В рамках учебной деятельности формируется мышление в понятиях. Познавательный интерес теперь уже может быть удовлетворен через чтение специализированной литературы (энциклопедии, атласы, определители растений), наблюдение за окружающим миром с помощью специализированной техники (микроскоп, телескоп).

Продуктивная деятельность продолжает развиваться в обозначенном выше направлении: поиск себя через хобби. В некоторых случаях из хобби может определиться будущая профессиональная деятельность.

Сюжетная игра в подростковом возрасте фактически не представлена в современном обществе. Однако из нее берут начало писательская деятельность (так значимая для развития рефлексии), театральная деятельность.

Актуальным для подростков видом игры, не исчезающим с возрастом, является игра с правилами. Подростки могут участвовать в ней наравне со взрослыми. В подростковом возрасте игры с правилами служат как дополнительная форма межличностного общения. В этом возрасте доступны игры со сложной системой правил, с оригинальной механикой (например, определение на звук количества шариков в емкостях или прогнозирование смещения цвета из нескольких). Пристрастие к какому-либо типу игр может приводить подростка к появлению хобби и, возможно, кружка по интересам (шахматный клуб, клуб игры в «Мафию»). Такая любовь к определенной игре может сохраниться у человека на всю жизнь.

Согласно приведенному выше описанию определяется примерный рекомендуемый возраст. Следующий критерий, по которому оценивается любой игровой материал, это технические характеристики игрушки: ее прочность и качество исполнения. Этот критерий также имеет свою возрастную специфику: игрушка, соответствующая деятельности какого-либо возраста, должна быть удобна для самостоятельных действий ребенку именно этого возраста. Отнюдь не всегда адресат оказывается способен использовать игрушку. Так, конструктор из небольшого числа деталей (например, 10), предназначенный для сборки паровозика, явно адресован младшему дошкольному возрасту. При этом детали прикрепляются друг к другу с помощью сложного крепления (защелкивание при сильном надавливании, прикручивание с помощью винтов и гаек и др.). Такой конструктор младший дошкольник физически собрать не может, а для детей старшего возраста конструктор с одним вариантом

сборки и малым числом деталей не представляет интерес, так как ребенок не может вложить в него свои образы. Таким образом, получается, что конструктор не хорош ни для кого именно из-за неточности возрастной адресации. Так, этому критерию не соответствуют слишком тяжелые или громоздкие погремушки, которые не может захватить младенец, куклы больших размеров, с которыми неудобно действовать, настольные игры с полем, которое невозможно разложить ровно и многое другое.

Главный критерий и самый «психологический», на котором строится психолого-педагогическая экспертиза — это развивающий потенциал игрового действия. Суть данного критерия состоит в том, чтобы оценить, насколько те действия, которые провоцирует игрушка, являются развивающими для какого-либо возраста или насколько та или иная игрушка может стать средством деятельности. Примеров игрушек, не развивающих деятельности, сколько угодно.

Образные игрушки (куклы, персонажи, мягкие игрушки, фигурки животных и др.) могут быть не рекомендованы для игры по нескольким причинам. Во-первых, сам образ должен быть понятен ребенку. Например, куклы-монстры: согласно мультфильму их прототипы — подростки, их история происхождения понятна подросткам. Но подростки уже не используют кукол для игры. А для дошкольника не ясен тот сложный контекст, который стоит за такой куклой. Поэтому дети-дошкольники не разворачивают с ними полноценный игровой сюжет, действия сводятся фактически к предметной игре: расчесывание, переодевание. То есть, игрушка не становится средством игровой деятельности, не способствует развитию игры и, следовательно, ребенка.

Образ игрушки может быть и понятен ребенку, но, все же, закрыт для различного использования. Например, фигурка животного в спящей или другой фиксированной позе. Ребенку очень сложно использовать в игре в погоню, в дружбу и других спящую собаку. Также трудны для вкладывания своего содержания куклы с фиксированным выражением лица, например, кричащие.

Машинки с встроенным персонажем, которого нельзя достать, также будут являться закрытыми по способу действия. Фактически ребенок ничего не может делать с такой игрушкой, кроме как катать. Захватывать игрушку, катать ее и наблюдать за ее движением — это действия, которые можно считать развивающими только для младенца. И действительно, существуют такого рода игрушки для детей младенческого возраста, но они не могут быть рекомендованы для детей постарше.

Иногда неточность возрастной адресации приводит к снижению привлекательности игрушки. Например, космическая станция для инопланетян по своему замыслу понятна старшим дошкольникам, но изготовлена в виде округлых форм яркого цвета. Поэтому старшие дошкольники распознают ее как игрушку для малышей и не пытаются задействовать ее в игре при наличии более привлекательных игрушек. Конечно, это нельзя даже считать существенным недостатком игрушки, тем более, что восприятие в данном случае в большей степени зависит от моды, от привычки детей, однако, все же имеет значение при выборе игрушек ребенком, а зачастую и взрослым.

Второй распространенный недостаток образных игрушек — интерактивность. Интерактивность может быть представлена в виде нескольких фраз говорящей куклы, 60 функций домашнего питомца, умения проигрывать музыку и танцевать под нее или каким-либо другим способом. Все эти игрушки объединены одним свойством — они делают сами то, что должен вкладывать в игру с ними ребенок, подталкиваемый своим воображением. Игра плохо умеющего играть ребенка с интерактивными игрушками сводится к наблюдению за эффектами, производимыми игрушкой. Игрушка как бы заглушает собственный, возможно еще не явный посыл ребенка.

Интерактивность, хотя и повышает маркетинговую привлекательность, может снизить развивающий потенциал и другого типа сюжетных игрушек — предметов оперирования (особенно часто встраивают звуковые и световые эффекты в игрушечную технику, например, стиральную машинку или утюг).

Игрушки с перечисленными выше недостатками не обладают игровой ценностью и не соответствуют игровым потребностям ни для какого возраста. Напротив, чем больше игрушка соответствует критериям, тем для более широкого возрастного диапазона она может быть рекомендована. Например, кукла-девочка со спокойным

выражением лица, без встроенных механизмов, которую удобно посадить, достаточно легкая будет хороша как для ребенка двух лет, так и старшей дошкольницы. Зачастую и у младших школьников не ослабевает любовь к своим куклам — девочки сами изготавливают для них одежду.

Игрушки и оборудование для экспериментирования могут иметь различный развивающий эффект. Многие производители под видом развивающих игрушек пытаются продавать игрушки с дидактическим дополнением. Например, гусеница-каталка, которая произносит иностранные буквы при нажатии на лапки. В этой игрушке объединены сразу две неудачные идеи. С одной стороны, она совершенно не состоит из динамической игрушки, так как не производит действия, которое зависит от движения, и за которыми ребенку раннего возраста будет интересно наблюдать. С другой стороны, в этой игрушке содержится интерактивный, якобы обучающий элемент. При этом совершенно не учитывается возрастная специфика изучения иностранного языка. В раннем возрасте знаки и символы вообще не являются предметом интереса ребенка. Исключение могут составлять символы, обозначающие что-то знакомое и важное для ребенка, например, марка машины. Интерес к форме буквы появляется с освоением пространства и схематизации. Ведь запомнить букву — это не то же самое, что запомнить логотип: его можно запомнить как целостный образ. А знание буквы требует распознавания ее разного размера, цвета, в различных шрифтах, в любой части слова, заглавной и прописной. Для освоения буквы во всех ее образах ребенок должен научиться анализировать ее черты, отличать основные варианты написания от дополнительных. Не стоит забывать и о смысловой основе деятельности. Ребенку должно быть интересно, что написано, ему должно хотеться прочитать слово, открыть за надписью смысл. Поэтому буквы в алфавитном или хаотичном порядке, нанесенные на плечевого медведя, сумочку доктора или каталку-гусеницу, не представляют интереса для прочтения, нивелируя смысл чтения. Такие игрушки не обладают ценностью для развития познавательной-исследовательской деятельности.

Игрушка для экспериментирования должна привлекать внимание к свойству объекта. В отношении цвета могут быть интересны его переходы и смешения, полученное разными способами (смешение красок в воде, или цветной массы для лепки, или за счет быстрого движения волчка). Непосредственное изучение названий цветов не представляет особого интереса для ребенка и происходит в быденной жизни, не требуя специального материала.

Игрушки для исследования движения должны передвигаться каким-то особым образом так, чтобы ребенок мог влиять на движение. Низким развивающим потенциалом обладают машинки на пульте управления, так как ребенок не может понять, почему нажатие им на кнопку приводит игрушку в движение. В отличие от них резиномоторная модель самолета движется настолько быстро и далеко, насколько была закручена резинка. Многие дети после нескольких запусков перестают отпускать самолет в воздух, а хотя неспособны видеть, как же именно он приходит в движение.

К конкретному возрасту довольно точно адресуются игры с правилами, и это не удивительно. Игра с правилами несет в себе объективный критерий оценки действий ребенка. Для того, чтобы быть успешным в игре, необходимо что-то хорошо уметь, например, быстро считать или уметь придумывать слова на заданную букву. Все эти навыки легко осваиваются в определенный период, но не доступны детям на два года младше. Исключение составляют игры на удачу, так как для везения возраст не важен. Однако тип игр на везение все же имеет возрастную специфику. Так, игры-ходилки уже совсем неинтересны подросткам, тем более взрослым.

Нужно признать, что при всем многообразии далеко не все настольные игры обладают высоким развивающим потенциалом. Зачастую производителями недооценивается значение для развития игры с правилом как таковой. Или же они стремятся использовать игру для отработки каких-либо навыков, для заучивания информации. Так рождаются скучные игры для изучения правил дорожного движения, изучения геометрических фигур, запоминания действий, которые нужно совершить при пожаре и пр. Эти игры скучны и не решают ни обучающих задач, ни игровых.

Игра с правилом не может сводиться к выполнению бессмысленных для ребенка действий по очереди, в которых успешность никак не зависит от действий партнера. Хорошая игра с правилами, напротив, строится на контакте с другими игроками, на чувствовании

себя рядом с ними, на соотношении своей стратегии и стратегии соперника, на желании прочесть его мысли, на внимании к партнеру и стремлении его перехитрить, обогнать, усложнить ему задачу. Игра с правилами обязательно должна быть интересной, иначе она теряет свое развивающее значение.

Существует целый класс предметов, пригодных для игры детей всех возрастов. Это так называемые полифункциональные предметы. Как правило, это вообще не игрушки, но прекрасные предметы для игры. Полифункциональным предметом можно заместить маркер роли, маркер пространства, персонажа и т.д. Приведем пример полифункциональных предметов, пригодных для замещения определенных классов игрушек:

Маркеры роли (пиратская шляпа, белый халат, корона) — лоскуты, веревочки.

Образные игрушки (куклы, мягкие игрушки, роботы, животные, герои сказок) — чурбачки, палочки разных форм, тряпочки.

Маркеры пространства (домики, замки, кукольная мебель, стол парикмахера, стационарные машинки на участке) — ширмы, лавки, стулья, ткани, сетки, коробки, веревки, прищепки.

Предметы оперирования (посуда, градусник, шприц, наручники, пистолет, расческа, утюг, продукты) — чурбачки, лоскуты маленькие, каштаны, веревочки, баночки, емкости.

Полифункциональные предметы позволяют вложить в игру тот сюжет и то содержание, которое доступно и актуально ребенку. Поэтому, используя картонную коробку, одни дети делают из нее домик, другие — посылку, третьи — паровоз, а четвертые соединят с другими коробками, чтобы получился туннель. Также и зеленая драпировка позволяет перевоплотиться в камень или супергероя. То есть, один и тот же полифункциональный материал может использоваться одним и тем же ребенком на протяжении многих лет для выполнения различных задач в игре.

Еще одним важным свойством полифункциональных предметов является их применимость для других детских деятельностей. Дети делают из них полосу препятствий, из картонных труб делают желоба для скатывания шариков, из досок горки для лазанья и скатывания, из сеток делают гамаки, укрытия и все, что угодно. Если взрослые позволяют детям использовать эти материалы, то, как правило, не навязывают конкретного способа действия, как с готовой игрушкой. Готовая игрушка — предмет, в который взрослые уже вложили культурный смысл: кукла нужна для сюжетной игры и не подходит для того, чтобы ее кидали, мяч подходит для того, чтобы его кидать, но взрослый вряд ли будет использовать его как персонаж сюжетной игры. Деревянный ящик на колесах, напротив, такого смысла не несет, его предназначение сводится к его функциям: в него можно что-то сложить и его можно возить. Если это достаточно большой ящик и в него помещается ребенок, то он может быть использован в качестве кровати, телеги, машины, корабля, а может просто скатываться с наклонной поверхности, а можно в нем скатываться с наклонной поверхности и т.д.

Полифункциональные материалы позволяют ребенку проигрывать и прожить те сюжеты, которые редко отражены в игрушках, но могут волновать его, например, тема смерти, пожар на космическом корабле, спасение тонущих котят, сложные отношения в семье ежей-королей и все, что угодно.

Подводя итог, можно утверждать, что возрастная адресация — это сквозной критерий оценки игрушек, который выводится в зависимости от типа деятельности, технических характеристик и возможности применения для конкретной деятельности.

Список литературы

1. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников. — М.: Линка-Пресс, 2016.
2. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. — М.: Академический проект, 2002.
3. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка. — М.: Речь, 2010.
4. Смирнова Е.О., Мещерякова С.Ю., Ермолова Т.В. Игры и игрушки для детей раннего возраста. Методическое пособие для воспитателей. — М.: МГППУ, 2004.

Матушкина Наталья Юрьевна — младший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: nataliamoyseeva@gmail.com

СПЕЦИФИКА ИГРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ С НАРОДНЫМИ КУКЛАМИ

В статье представлены материалы исследования, в котором выявляются возможности народной куклы как средства игры современного дошкольника. Описывается степень знакомства современных детей и взрослых с народными куклами, степень их привлекательности, отношение к образу народных кукол. Рассматриваются особенности игры детей с народными куклами. В статье приводятся результаты исследования, свидетельствующие о том, что народные куклы не утрачивают своей актуальности и могут быть средством игры современных детей.

Ключевые слова: народная кукла, современная кукла, средство игры.

Народная игрушка является культурным наследием подобно народным песням, сказкам, играм. В традиционном обществе общекультурные знания, навыки, значимые аспекты поведения передаются посредством фольклора, народных праздников, обрядов, забав. В кукольных играх дети воспроизводили самые значимые события жизни: рождение, смерть, свадьбу, праздники, приобщались к традициям и духу своего народа.

Народная кукла на Руси не изображала, а обозначала образ человека. Традиционная матерчатая кукла была безлика. Кукла без лица считалась недоступной для вселения злых сил и в этой безликости отражалась обережная функция куклы. В традиционных куклах самый распространенный образ — образ куклы-матери. Начиная с советского времени, кукла постепенно утрачивает идеальную норму взрослости, появляются куклы-девочки. При этом современные куклы для девочек — это чаще всего образ подростка, юной женщины.

Как отмечает А.Б. Теплова [5], одно из существенных отличий традиционных игрушек от современных состоит в том, что среди традиционных игрушек не было игрушек, изображающих монстров, представителей потустороннего мира. Традиционная культура избегала материализации в игрушке образов зла. Современные игрушки связаны больше с коммерцией, выпускаются серийно, их история воплощена в медиа-продукции. Так появились мультфильмы и куклы Monster High. Это стильные девочки-подростки, которые учатся в магической школе — дети монстров Дракулы, Франкенштейна и др.

Несмотря на все эти различия, существует нечто общее, что объединяет игры детей разных поколений. А.Б. Черная провела сравнительный анализ игр девочек с куклами разных культур и исторических эпох: игры с куклой сахарских и северо-африканских девочек (J.P. Rossie, 1999); игры с куклой в народном детском саду г-жи Брандт во Франции (Н.Ф. Михайлов, 1924); игры с «простой» куклой английских, шотландских, американских девочек (К. Эллис, Ст. Холл, 1925); игры с куклой Барби (Л.И. Эльконинова, М.В. Антонова, 2002); игры с куклой Братц (А.Б. Черная, 2005). Анализ показал, что «игровые сюжеты отражают социально значимые смыслы идеализированной взрослой жизни, а образ куклы интерпретируется как знак человека, включенного в определенный социальный и культурный контекст. В то же время кукла выступает знаком, символом, образом, через которые ребенок «удваивает» реальность, наполняя ее индивидуальными значениями и смыслами» [6].

То есть, игровые сюжеты девочек разных эпох имеют сходное содержание. Но сможет ли игрушка другой исторической эпохи стать средством игры современных детей?

В настоящее время народные игрушки являются традиционным средством патриотического воспитания, знакомства с народными промыслами. В жизни современного ребенка народная кукла чаще всего присутствует как сувенир, музейный экспонат или как результат продуктивной деятельности в рамках образовательной программы ДОО. При этом народные куклы утратили свою игровую ценность, детей привлекают более яркие и экспрессивные современные куклы.

В этой связи возникает ряд вопросов:

- Как воспринимают современные дети и взрослые народную куклу?
- Какие качества видят в ней дети и взрослые?
- Может ли стать такая кукла персонажем игры современных дошкольников? Что они привносят в детскую игру и какие роли им отводятся?

Для ответа на эти вопросы было предпринято специальное исследование, в котором принимало участие 68 взрослых и 30 детей (девочки 5-7 лет).

Этапы исследования:

1. Опрос родителей в социальной сети Интернет.
2. Беседа с каждой девочкой, выявляющая степень знакомства, привлекательности, оценку отношения к образу народных кукол (использовалась модификация методики «Семантический дифференциал»).
3. Наблюдение за свободной игрой детей с современными и народными куклами.

В качестве народных кукол использовались фабричные куклы (Рисунок 1.) с условным образом, в народных костюмах и с отсутствием прорисованного лица. Именно эти признаки отличают народные куклы от современных.



Рисунок 1. Образцы народных кукол, использовавшихся в исследовании

Степень знакомства и отношение к народным куклам.

Отношение родителей к народным куклам

Опрос взрослых проводился в сети интернет. Респондентов просили ответить на открытый вопрос: «Что вам нравится или не нравится в народных куклах?».

Основная часть (87%) опрошенных родителей ответили, что им нравятся народные куклы, и они есть у них дома.

Опрос показал, что большинство родителей (53%) считают, что народные куклы — «душевные», «родные», «уютные», от них идет «мягкость» и «теплота». Противоположных мнений здесь не было, никто не называл отрицательные нравственные характеристики.

Однако, внешний вид кукол, их история, технические параметры оценивались по-разному. Несмотря на то, что большинству опрошенных взрослых нравятся народные куклы, отношение к безликости этих кукол у них не такое однозначное. Только 48% родителей нравятся куклы без лица, они считают, что безликость, идея народности, рукотворность — это безусловные достоинства кукол — «простор развития воображения, фантазии», «ребенок знакомится с новым творчеством». Однако почти половина родителей те же особенности относит к недостаткам кукол — «примитивные», «непонятны детям». По-видимому, такой критический взгляд взрослых связан с тем, что родители видят явное отличие народных кукол от современных и несмотря на свое положительное отношение к этим игрушкам, понимают, что их непривычный облик может вызвать отторжение у детей.

Различается и отношение у родителей к истории и воспитательной функции народных кукол: 38% родителей считают, что они помогают ребенку знакомиться с народным творчеством, а 21% уверены, что эти куклы детям непонятны.

	Достоинства	Недостатки
Нравственные характеристики	53% «душевные», «родные», «уютные», «мягкость», «теплота»	—
Внешний вид	48% «безликие», «простые — простор для развития воображения, фантазии»	43% «безликие», «примитивизм»
История, идея	38% «самобытные», «народное творчество»	21% «непонятны детям»
Операционально-технические характеристики	20% «их можно делать самим»	50% «непрочные», «малофункциональные», «не везде можно найти»

Таблица 1. Отношение родителей к народным куклам

Часть родителей видит достоинство кукол в том, что их можно сделать самим (20%). Однако 50% родителей считает их непрочными, малопригодными для игры.

Родители назвали условия, при которых, на их взгляд, народные куклы могут понравиться ребенку. Они считают, что детей можно учить играть с народными куклами. Это могут сделать или взрослые, которые расскажут про куклы, или сверстники, которые играют в такие куклы. Еще один путь — это продуктивная деятельность, когда ребенок делает куклу сам вместе со взрослым. Часть родителей считает, что если нарисовать лицо кукле, ребенок будет с ней играть.

Отношение детей к образу народных кукол.

Беседа с каждой девочкой проводилась после того, как им были показаны народные куклы, и ребенок мог рассмотреть их вблизи.

Выяснилось, что практически все дети не были знакомы с народными куклами ранее. Примечателен тот факт, что в этом детском саду в коридоре у входа в обследуемую группу находится фольклорный уголок-музей с русской печкой и народными куклами, но только одна девочка сказала, что видела таких кукол в детском саду. Из тех девочек, кто был знаком с народными куклами, кто-то видел их в музее, кто-то — в сувенирных магазинах.

Девочек попросили сказать, на кого похожи народные куклы. Несмотря на то, что куклы выглядят несовременными, только 17% девочек самостоятельно назвали кукол деревенскими жителями («живут в русском народе», «живут в деревне»), остальные не выделяли этот момент.

Большинство детей увидели в них разновозрастных персонажей, хотя куклы отличались размером совсем немного. Девочки представляли, что это мама и дочка, сестры: «девочки, одна ходит в школу, другая на подготовку», «мама, она ходит на работу, девочка ходит в детский сад», «женщина, девочка».

На кого похожа народная кукла?

- на разновозрастных персонажей — 63%
- на взрослых — 8%
- на детей — 29%



Рисунок 2. «Возрастные» различия кукол в ответах детей

Особенно интересно было выяснить отношение детей к такому внешнему признаку народных кукол как «безликость».

Большинство девочек ответили, что им больше нравятся куклы с лицом и лишь некоторые старшие девочки (33%) сказали, что им не важно, есть лицо или нет. Так во время беседы одна девочка сказала: «Нравится кукла без лица, какая разница-то. Эта («современная кукла») почти как человек». На вопрос: «А это важно?» ответ был: «Не знаю».

Детям предлагалось оценить качества куклы по шкале от 1 до 7. Характер оценок девочек подготовительной и старшей группы существенно отличался. Так, для более старших девочек народные куклы — добрые, умные, смешные, нестрашные.

У девочек младшего возраста оценка была более дифференцированной. Кто-то из них оценил кукол как умных, кто-то как глупых. Разделились мнения младших девочек и по другим шкалам, народные куклы для них добрые и злые, смешные и несмешные, нестрашные и устрашающие.

Для этих девочек отсутствие лица не только признак «некрасивости», но и возможность увидеть некоторые психологические характеристики. Результаты опроса показывают, что облик народных кукол является пугающим и злым для 25% девочек, глупым для 17%, а совсем некрасивыми кукол назвали только 8% девочек.

Во время проведения опроса девочки давали свои комментарии: «Глупая, потому что лица нет», «Иногда она на своих детей ругается и тогда злая, а иногда нет и тогда смешная», «Люблю смешных», «Я люблю смеяться». Девочки противопоставляют качества «злой — смешной, добрый для них тот, кто смеется, улыбается».

Выбор сюжетов.

В процессе беседы девочкам предлагали выбрать, какая кукла — народная или современная — больше подходит для предлагаемых сюжетов («С какой куклой ты бы поиграла в «Больницу», «Сказку», «Детский сад», «Вечеринка», «Дочки-матери»). Девочки могли выбрать две куклы для одного сюжета.

Почти для всех сюжетов девочки считали более подходящей современную куклу и выбирали ее в полтора раза чаще. Только для сюжета «Сказка» большинство детей предпочли народную куклу (Рисунок 3.).

Особенности игры.

Для выявления особенностей игры и характера игровых действий детям предлагалось поиграть. На первой встрече девочки приглашались по парам, им предлагалось поиграть с народными

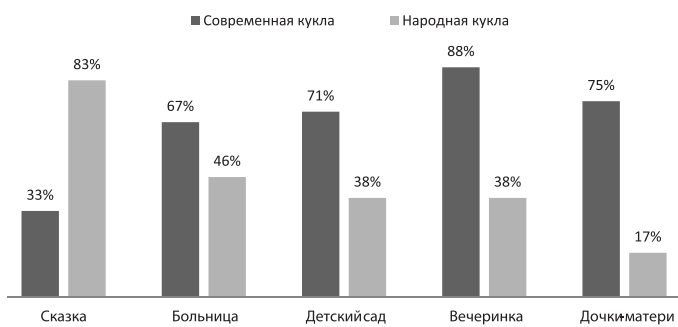


Рисунок 3. Выбор сюжетов для игры с народными и современными куклами (результаты опроса)

куклами (две куклы-девочки и две куклы-мальчика). Во время второй встречи детям были предложены современные и народные куклы.



Рисунок 4. Народные куклы на первой игре

В первой игре с народными куклами дети выбирали чаще кукол-девочек, они были подружками, сестренками. При выборе кукол обоих полов были следующие комбинации ролевых позиций: мама — сын, папа — дочка.

При игре с народными куклами наблюдались в основном сюжетно-отобразительного характера, свойственные более раннему возрасту. Игры чаще имели предметное содержание: игры в предметы, манипулирование с игрушками и полифункциональным материалом. Девочки начинали одевать кукол, заворачивать их в разные ткани. Основным содержанием игры являлось воссоздание семейных отношений между детьми и родителями, игр в сказку не было.

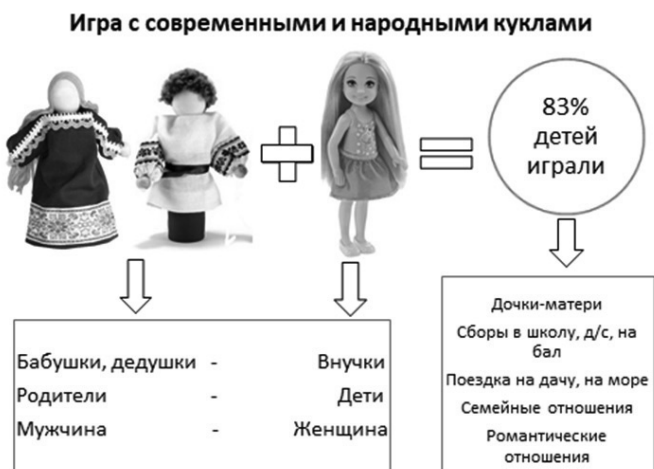


Рисунок 5. Особенности игры с народными и современными куклами

Во время второй встречи детям было предложено поиграть с народными и современными куклами одновременно. Большинство детей (83%) использовали в игре все предложенные куклы. Сопоставление ролевых образов показало, что при первой игре народные куклы были родителями и их детьми. При игре с современными куклами народные куклы в половине случаев (50%) исполняли роли представителей более старшего поколения: бабушек и дедушек.

Таким образом, народные куклы привнесли в игру детей межвозрастное взаимодействие и семейную тематику. Отсутствие лица не являлось препятствием для включения народной куклы в игру и наделяло ее характером. Центральным моментом игры у детей становилось содержание, которое отвечает на данный момент личным потребностям ребенка. Дети проигрывали близкие им сюжеты семьи, семейных и даже романтических отношений.

При в сочетании с современными куклами привлекательность народных кукол явно возрастала. Одна из девочек во время второй встречи сказала: «Они какие-то другие стали. Мне очень нравятся». Девочки играли больше с народными куклами во время второй игры (вместе с современными куклами).

Выводы

Исследование показало, что современные дошкольники в большинстве своем не знакомы с народными куклами и испытывают при первом знакомстве негативное отношение к безликому облику. С народными куклами они играли впервые. Содержание игры определялось не только образом деревенских или сказочных жителей, который навеивает одежда кукол. Более мощным фактором влияния оказался условный, безликий облик кукол. Отсутствие лица дает возможность детям вложить в них некоторые психологические характеристики.

Содержание игры определялось общим контекстом жизни ребенка: дети проигрывали с данными куклами самые разные сюжеты, отражающие их личный опыт.

Наблюдение за игрой показало, что традиционные народные куклы могут использоваться в игре современных дошкольников.

В условиях современного образования традиционная игра рассматривается прежде всего в качестве важного средства приобщения к истокам национальной культуры и обогащения игры. Необходимо создавать определенные условия, чтобы народная кукла превратилась из музейного экспоната в персонаж живой детской игры. Одним из способов приобщения к этнической культуре, историческим традициям жизни, может быть совместная игра с народными и современными куклами.

Список литературы

1. Лотман Ю.М. Куклы в системе культуры // Избранные статьи в трех томах. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры. — Таллинн: Александра, 1992. — С.377-380.
2. Морозов И.А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма) / И.А. Морозов. — М.: Индрик, 2011. — 352 с.
3. Романова А.Л. Образная игрушка как носитель социокультурных ценностей: сравнительный анализ советских и современных кукол // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 91-98.
4. Смирнова Е.О. Куклы нашего времени / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева // Вестник практической психологии образования. 2006. №2 (7). С.81-85.
5. Теплова А.Б. Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Анна Борисовна Теплова. — М., 2013. — 23 с.
6. Черная, А.В. Игры девочек с куклами и кукольными домиками в разных культурах // Развитие личности. 2014. № 3. С. 121-142.

Смирнова Светлана Юрьевна — младший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: svetlanka.vas@gmail.com

К ПРОБЛЕМЕ СОЗДАНИЯ РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРЕДМЕТНО-ИГРОВОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье рассматриваются развивающие функции игрушки в зависимости от ее происхождения; обсуждается проблема недостаточности готовой промышленной игрушки для полноценного детского развития; затрагивается вопрос о специфике понимания педагогами, что такое игрушка-самоделка и предмет-заместитель, указывается на распространенные ошибки в их понимании; обозначаются организационные проблемы создания развивающей предметно-игровой среды в условиях детского сада на современном этапе.

Ключевые слова: развивающая предметно-игровая среда, игрушка промышленная, предмет-заместитель, игрушка-самоделка, орудие деятельности, ФГОС ДО.

Создание хорошей качественной развивающей игрушки — задача весьма непростая. Однако сегодня она вполне успешно решается рядом организаций, производственных объединений, индивидуальных предпринимателей и т.п., о чем свидетельствуют присваиваемые игрушкам знаки отличия, подтверждающие их психолого-педагогическую ценность: знаки «Золотого» и «Серебряного солнышка» (МОО «Экспертиза для детей»), знак «Детские психологи рекомендуют» (Центр психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ), Национальная премия в сфере товаров и услуг для детей «Золотой медвежонок» в номинации «Лучшие игрушки и игры» (АИДТ).

Необходимость обеспечения детей качественной развивающей предметной средой, в том числе и игровой, подразумевают требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО); и здесь в помощь педагогу предлагаются соответствующие перечни необходимых игрушек и оборудования [8, 1].

В то же время нельзя не учитывать тот парадоксальный факт, что игрушка обладает удивительным свойством: чем больше потенциальных образовательных и развивающих возможностей заложит в нее и предусмотрит в ней взрослый — тем менее «развивающей» и тем менее «игрушкой» она может оказаться.

Чтобы разобраться с тем, какой должна быть развивающая игрушка, необходимо четко понимать, в чем именно состоит ее влияние на развитие ребенка.

В какие игрушки играло человечество на заре своей истории, делая первый шаг по пути, приведшему его к современному информационному обществу? Обычно при ответе на этот вопрос упоминаются хорошо известные по музейным экспозициям первые мячи, погремушки, куклы весьма почтенного возраста, уменьшенные копии орудий труда и т.п. Однако не эти игрушки были первыми. Вспомним замечательное высказывание профессора Е.А. Аркина: «При появлении человека на земле игрушка уже существовала» [2, с.12]. Действительно, камешки, ракушки и палочки, песок и глина, семена растений и кости животных существовали задолго до появления человека на земле. И до сих пор эти и подобные им «игрушки» мамы вытряхивают из карманов вернувшихся с прогулки чад под их предостерегающие крики: «Только не выбрасывай! Это мне нужно!».

В той же работе Е.А. Аркин выделяет 3 пути возникновения игрушки: 1) взрослый делал игрушки для ребенка; 2) ребенок делал игрушки сам; 3) «взрослый делал предметы, ребенок превращал их в игрушки» [2, с.35]. Подобное разделение представляет собой не просто некоторый «исторический факт», а позволяет выделить ту специфическую развивающую функцию, которую приобретает игрушка в зависимости от способа ее появления, чтобы понимать ее возможности и ограничения при решении разных педагогических задач.

Рассмотрим обозначенные линии возникновения игрушки отдельно.

Путь первый: игрушки делал для ребенка взрослый.

Большинство игрушек современного ребенка — промышлен-

ные, реже — игрушки ручной работы, созданные мастерами, родителями или педагогами. Здесь нельзя не отметить, что существует ряд замечательных игр и игрушек, сделанных руками педагогов и представленных в Интернете, которые по-настоящему восхищают своей простотой, функциональностью, изяществом решения, и которые ничуть не уступают промышленным образцам, если таковые вообще существуют. Это лишний раз подтверждает: наш педагог детского сада — человек с золотыми руками и яркой фантазией, и это особенно ценно тем, что в совместной деятельности с таким педагогом дети будут присваивать эти умения и способности, а это возможно, когда подобные игрушки делаются не просто для детей, а именно вместе с детьми.

Готовая игрушка выступает предметом культуры, который ребенок осваивает наряду со всеми остальными: ложкой едят, игрушечной ложкой кормят куклу; на кровати спят, на игрушечную кровать укладывают мишку и т.п. То есть, игрушка выступает предметом-орудием, который ребенок осваивает и использует в соответствии с общественной функцией и общественно выработанным способом использования. Способ действия не «написан на предмете», а осваивается (или не осваивается) ребенком в процессе совместной деятельности со взрослым, в ходе присвоения «идеальной формы» (Выготский Л.С.), существующей на том или ином этапе развития общества.

Развивающая функция предметной (в т.ч. игровой) среды требует сочетания традиционных и новых, необычных компонентов, что обеспечивает развитие деятельности ребенка от простых форм к более сложным [13, с.14], поэтому современному ребенку в равной степени нужны и традиционная игрушка, и развивающая компьютерная игрушка, и хорошая дидактическая (еще лучше — автодидактическая) игрушка, которые позволяют решать свои специфические задачи детского развития. Именно этот подход реализован в Методических рекомендациях по организации развивающей предметно-пространственной среды (РППС) [8].

Однако развитие социума связано не только с прогрессивными изменениями. Процессы деградации социальной структуры и общественных отношений в разных областях могут идти параллельно и независимо друг от друга. Поэтому социум определяет не только положительный, перспективный вектор развития игрушки, но и проецирует на нее все противоречия собственного становления. И здесь игрушка может проявлять себя крайне неоднозначно, превращаясь из орудия деятельности в собственную противоположность. Так, сегодня очень сильны тенденции маркетизации детства (данные Андреевой А.Д., Смирновой Е.О. и др.), а это означает, что игрушка нередко предстает как предмет потребления (серии игрушек «Собери всю коллекцию») или средство культивирования определенных псевдоценностей через образы, навязанные масс-медиа (игрушка как социальный атрибут), а нередко предстает и как «антиигрушка» [8, с.19-23].

Но даже если не брать эти крайние проявления, все равно игрушка с заданным взрослым образом или алгоритмом действия с ней является орудием, определяющим вектор развития ребенка в соответствии с представлениями и задачами взрос-

лого. Это имеет не только положительные (вполне очевидные и крайне значимые), но и негативные черты. Так, еще А.П. Усова отмечала, что «готовая игрушка не может полностью удовлетворить запросов ребенка. Это и понятно: она подсказывает ребенку и сюжет игры, и способ ее применения. А ребенок несет в себе впечатления, которые не всегда гармонируют с содержанием игрушечного мира» [22, с.4].

Культурный аспект развития ребенка крайне важен, однако не менее важна и линия саморазвития, спонтанного развития, о которой писал А.В. Запорожец [7, с.232]. Готовой игрушкой взрослый задает вектор ее использования, а это может блокировать развитие других способов действия (и становление способностей) ребенка. Так, в работе Е.М. Гаспаровой было показано, что отсутствие опыта «иного» использования игрушки (не только «как надо», но и «как можно») приводит к тому, что дети-дошкольники отказываются использовать предмет иначе, не по его прямому назначению. Кубик не может быть человечком в игре, потому что «из кубиков можно только строить». [6, с.16]. С подобным отказом сталкивались и другие исследователи. Так, по данным Н.И. Непомнящей, подобные трудности с применением предметов-заместителей возникали у детей 5-6 лет [16, с.310]. А исследования И.В. Котетишвили зафиксировали сходные отказы у детей от 5 до 7 лет [16, с. 329]. Предложение кубиков с лицами детям 6-7 лет в эксперименте Е.Е. Кравцовой [10, с. 117-118] также обнаружило, что этот экспериментальный материал оказался труден для детей даже при разыгрывании хорошо знакомого сюжета: дети просто начинали строить из кубиков (как это было и в исследовании Е.М. Гаспаровой).

Здесь следует обратить внимание на то, что осваиваемые ребенком способы действия с предметом изначально различны. Можно выделить следующие способы действия:

- предметно-специфический, или культурный (на стуле сидят, из кубиков строят, колечки пирамидки собирают на стержень);
- игровой (стул может стать машиной, кубик — человечком или другим персонажем игры, колечко пирамидки — тарелкой или тортиком);
- неспецифический, предполагающий использование предмета в разных целях (стулья можно громоздить и пробираться через них, кубиком можно сбить застрявший в ветках шарик или самолетик; колечко можно обводить карандашом, чтобы получать ровные кружки и т.п.).

Доминирование предметно-специфического способа действия в ущерб остальным закрывает для ребенка двери полноценного (в т.ч. творческого) развития, поскольку сужает пространство собственной инициативы, выдвигая на первый план соответствие образцу.

Именно поэтому особое значение для детского развития имеют два других по происхождению типа игрушек: игрушки, которые ребенок делал сам, и игрушки, в которые он превращал разнообразные предметы.

Путь второй: ребенок делал игрушки сам.

Здесь мы сталкиваемся с феноменом игрушки-самоделки — проблемой крайне сложной по многим основаниям.

Во-первых, при всей очевидности, что такое игрушка-самоделка, понятие оказывается не вполне определенным. В теории и на практике постоянно наблюдается подмена понятий «игрушка-самоделка» и «поделка», а это принципиально разные явления. При этом популярностью пользуются именно книги-«рецептурники» и готовые наборы из серии «Сделай сам», предлагающие сделать нечто по прилагающимся подробным алгоритмам действий, выкройкам или схемам. Однако это не имеет никакого отношения к игрушке-самоделке, специфику которой мы рассмотрим далее.

Во-вторых, популяризация, реклама игрушки-самоделки (как и предмета-заместителя) — дело заведомо неблагоприятное: педагоги, признавая важность самодельной игрушки, практически не предоставляют детям возможностей для создания самодельной игровой среды. Можно предполагать, что это связано с тем, что самостоятельные творения детских рук далеки от совершенства и мало соответствуют тому образу суперсовременной игровой среды, который возникает в голове воспитателя при словах «РППС по ФГОС». А, главное, нет никакой гарантии, что она будет адекватно оценена проверяющими работу ДОО структурами. Примерно такое же отношение к самодельной игрушке у родителей:

это сложно, это требует много времени, терпения и усилий. Кроме того, она, по совершенно понятным причинам, неинтересна для производителей (повторим: самодельная игрушка — это не поделка из серии «Сделай сам»), и, соответственно, такая игрушка практически не попадает в поле зрения экспертного сообщества.

Проведенное сто лет назад исследование Д.Д. Галанина, связанное со сбором воспоминаний респондентов о любимых играх и игрушках в детстве, позволило автору сделать следующий вывод: «Почти все указали мне на то, что покупные игрушки, как таковые, играли самую ничтожную роль в их детской жизни. В большинстве случаев они их ломали, чтобы посмотреть внутреннее устройство, и затем безжалостно бросали. Но тем не менее почти все, за редкими исключениями, пользовались игрушками. Эти игрушки были большей частью самодельные» [5, с.9]. Эти слова абсолютно созвучны утверждению Д.В. Менджеричкой о том, что «самодельные игрушки необходимы даже при самом богатом оборудовании» [12, с.36]. Обосновывая это положение, она высказывает еще одно, актуальное и поныне, замечание: «В наших детских садах много самодельных игрушек, но они в большинстве случаев изготавливаются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание особенностей ребенка, который стремится делать все сам» [12, с.36].

Появление игрушки-самоделки в игре ребенка определяется ходом развития его игровой деятельности, которая, достигая определенного уровня, начинает требовать особой предметной среды для своей реализации. Анализ работ 1960-1990-х гг., в которых затрагивалась проблема использования детьми предметов-заместителей и обобщенной модульной среды (исследования Т.В. Володкович, Е.М. Гаспаровой, Н.-Э.Т. Гринявичене, И.В. Котетишвили, Е.Е. Кравцовой, Н.И. Непомнящей и др.) позволил сделать следующий вывод: к концу дошкольного возраста, когда способность к замещению полностью сформирована, у ребенка возрастает интерес к реалистической игрушке, который находит свое разрешение в создании игрушки-самоделки. При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что создаваемая самим ребенком игровая среда «реалистична», а то, что она в полной мере отвечает его собственным игровым замыслам и интересам. При этом на самом деле внешний вид игрушки может быть весьма и весьма далек от идеала. В качестве примера можно привести отрывок из воспоминаний А. Трапера, который, будучи ребенком, с увлечением играл в солдатиков и делал их сам из пластилина на проволоочном каркасе: «Я думал, что у меня получаются великолепные фигурки. На один из своих дней рождения я устроил парад — выстроил всех пластилиновых солдатиков на большой доске и стал хвастаться родственникам, которые пришли в гости. Родственники восхищались, а вот мои родители потом мне весьма сдержанно объяснили, на что похожи мои фигурки» [18, с.32-33].

Учитывая тот факт, что к концу дошкольного возраста тематика самодельных детских игр охватывает практически любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистичной» игровой средой становится просто невозможно. Самостоятельное же изготовление ребенком необходимых игрушек полностью разрешает это противоречие. Подобно предмету-заместителю, игрушка-самоделка позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка, т.е., по словам Л.С. Выготского, «начинается действие от мысли, а не от вещи» [4, с.69]. Мы подробно рассматривали этот вопрос в ряде публикаций [17, 21, 20].

Создание игрушки-самоделки способствует не только развитию игры как деятельности, но и формированию многих практических и конструктивных умений ребенка, становлению проектного мышления, практическому познанию свойств и возможностей разных материалов применительно к тем или иным задачам своей деятельности. То есть, самодельная игровая среда в этих условиях способствует становлению универсальной способности к построению новых целостностей различного типа (Парамонова Л.А.). При самостоятельном создании достаточно сложной игровой предметной среды игра ребенка настолько тесно смыкается с продуктивными и иными неигровыми видами деятельности, обеспечивая их мотивационно, что переход от игры к труду и обратно становится практически неуловим. А это — становление мотивации достаточно сложной и трудоемкой продуктивной деятельности.

Развивающее значение самодельных игрушек, в т.ч. и «домиков в коробках», не ограничивается исключительно игровым сюжетом, который они позволяют развернуть, и практическими навыками, которые ребенок оттачивает и совершенствует. Чрезвычайно ценным здесь является то, что подобные игры совершенно иначе формируют личность ребенка, давая бесценный опыт создания необходимой ему предметной среды собственными силами, без бесконечного и тупикового «Купи!». На самом деле это не столь безобидная проблема, как кажется на первый взгляд, и касается далеко не только родительского кошелька. Дело, скорее, в развенчании печальной иллюзии: «Моя игра не складывается, потому что у меня нету того-то! Как только мне купят это, у меня такая интересная игра начнется!». Заменить недостающий предмет чем-то иным не получается: сам ребенок не знает, как это можно сделать, а предлагаемая взрослым замена (чаще всего предмет-заемитель или предложение сделать недостающую игрушку самостоятельно) в таких условиях воспринимается ребенком достаточно специфично — как отказ купить требуемое — и поэтому сразу отвергается. Но вот «это» покупают, а игры и ожидаемого счастья все равно нет: «Это потому, что мне еще не хватает...» и так до бесконечности. Понимания того, что игра не складывается не из-за отсутствия игрушки, а совсем по другим причинам, так и не наступает. Происходит подмена содержательной стороны деятельности (т.е. ее смысла), другой, «атрибутивной», стороной, связанной исключительно с внешнепредметной формой организации этой деятельности. И такая подмена приводит к тому, что человек начинает искать смысл не в самой деятельности, а в ее атрибутах — вещах (и, разумеется, там его не находит), а это чревато впоследствии серьезными личностными и ценностными кризисами («У меня все не складывается, потому что мне не хватает...»). Умение создать игрушку — это умение создать ОРУДИЕ своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.

В то же время следует подчеркнуть, что статус развивающей предметной среды самодельная игрушка и игровая среда приобретают только в том случае, когда ребенок создает их самостоятельно — от замысла, соответствующего его игровым интересам, до практического воплощения, в процессе которого происходит применение и подстраивание под конкретную задачу известных ему способов действий в новых условиях, а главное — выстраивание предметной среды собственной игры в полном соответствии с собственными замыслами и представлениями. Если же «самостоятельность» ребенка ограничивается вырезанием и склеиванием готовой выкройки, предложенной ему взрослым, то такая «самоделка», формируя практические навыки ребенка, оказывает на развитие его игровой деятельности влияние ничуть не большее, чем обыкновенная готовая игрушка. В таком случае, действительно, лучше не мучиться и сразу купить промышленную игрушку — развивающий эффект «выкроечной» или сделанной по алгоритму «самоделки» будет таким же или даже меньшим, если учитывать ее эстетические качества. У подделки иная задача: научить, дать новый способ действия. И развитии будет определяться тем, насколько ребенок этот новый способ сможет обобщить, насколько сможет переносить его и применять в новых условиях.

Еще одна опасность, связанная с излишним вниманием взрослого к процессу создания самодельной игрушки (или игрового макета), — это особая изощренность технических решений при создании игрушки или игрового макета, которая в некоторых случаях может происходить в ущерб собственно игре. И тогда самоделка или макет становятся красивым, но мертвым элементом предметной среды группы. Создание игрушки-самоделки — это не вектор «сделали — поиграли». Это вектор «играю — делаю для игры» [19].

Что касается вопроса о том, насколько интересны такие самодельные игрушки современному (то есть, с точки зрения некоторых взрослых, крайне избалованному изобилием игрушек и поэтому весьма привередливому) дошкольнику, то ответом будут следующие факты. Практика создания подобных самоделок свидетельствует о том, что такие игрушки не менее привлекательны для современного ребенка, чем для детей «эпохи дефицита» или детей прошлых веков. Современные дети увлеченно создавали макеты и играли с ними в разных группах детского сада (опыт создания макетов на базе ДОО № 1782 СВОУО [19]); в работе В.И. Бутенко и Л.К. Тришиной отмечается, с каким интересом играли дети в домашних условиях в самодельные домики, созданные с родителями [3]; а в

интернет-форумах, где мамы делятся впечатлениями и разнообразным опытом занятий с детьми, и где также можно встретить попытки возрождения «домиков в коробках», сами мамы отмечают, что у современных детей это вызывает не непонимание, а восторг (комментарий одной из мам: «Не знаю, насколько хватит. Но домик для Барби пока отдыхает») [20, с.224]. И это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка. Еще раз напомним фразу Д.В. Менджеричкой об особенностях ребенка-дошкольника, «который стремится делать все сам» [12, с.36].

Делая игрушку-самоделку, ребенок преобразует мир вокруг себя соответственно собственным представлениям, идеям, его собственному образу этого мира. Превращая в игрушки предметы вокруг себя (третий путь рождения игрушки по Е.А. Аркину), ребенок преобразует себя, собственные способности.

Третий путь возникновения игрушки: ребенок превращал в игрушку любой предмет.

Е.А. Аркин особо выделял этот путь рождения игрушки: «Вещь не рождается игрушкой, а становится ею. Любая вещь взрослому, попадая в руки ребенка и преломляясь в его сознании, могла и может стать орудием игры, т.е. игрушкой» [2, с.35]; и ранее: «игрушки не рождаются, а делаются, и делаются иногда руками, и всегда воображением и волей ребенка. Любой предмет, имеющий самое серьезное назначение в жизненном обиходе взрослых, попадая в руки ребенка, легко превращается в игрушку» [2, с.16]. Описывая этот путь появления игрушки, Е.А. Аркин, по сути, разрешал давний спор о том, что появилось раньше: культ или игра, становились ли игрушки предметами культа или же последние возникали из детских игрушек. Ответ очевиден: взрослый делал предметы, в т.ч. культовые (амулеты, обереги и пр.), ребенок превращал их в игрушки.

Это незатейливое превращение на самом деле имеет большой психологический смысл. Потому что в этом случае игрушка становится важнейшим орудием формирования собственной психики, ведь именно в процессе такой игры происходит становление знаковой функции сознания, воображения, основ теоретического мышления, ряда других значимых способностей [17, 21]. Это происходит только в рамках такой игры, где мнимая ситуация существует исключительно в воображении ребенка: «Мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи» [4, с.69]. Потому что пока дети совершают реальные действия с реальными предметами, передавая друг другу ксерокопии банкнот и муляжи фруктов, ни о какой воображаемой ситуации не может быть и речи. Мнимая ситуация возникает тогда, когда происходит расхождение видимого и смыслового плана [4, с.65], когда одинаковые камешки становятся разными товарами в магазине, которые покупают, используя листочки или фантики и ими же давая сдачу... Это расхождение и является критерием игры, а не освоение правильного ролевого поведения, как это нередко полагают педагоги. Роль только тогда «работает» на развитие, если там происходит полагание себя в некоторой условной ситуации и реализуются пробы собственного переживания, поведения, действия в этих новых условиях. Не случайно С.Л. Новоселова определяла игру как «форму практического размышления ребёнка об окружающей его действительности» [14, с.198]. Если же это выученный набор заранее известных действий — это не игра. Большинство же игрушек создает мини-копию реального мира, не оставляя ребенку даже возможности присутствия чего-либо «понарошечного». В тех садах, где это давление готовой игрушки удается преодолеть, детская игра поднимается на совершенно иной уровень. Замечательное описание такой ситуации есть в книге М.В. Осориной. Цитата достаточно большая, но она настолько великолепно описывает ситуацию, что мы не будем ее сокращать: «В тупиковом конце коридора детского сада, куда выходили двери нескольких групп, то есть на нейтральной территории, поставили большой ящик, куда сложили обломки отживших свое игрушек, приготовленных поначалу для выноса на настоящую помойку. Там были куклы без рук и ног, скальпы, которые так часто отклеиваются с кукольных голов, разрозненные кубики и детали конструкторов, остатки игрушечной мебели и многое другое. Все это было слегка прикрыто, но доступ к ящику был свободен. И когда один из первопроходцев, обнаруживших ящик, робко спросил, можно ли оттуда что-нибудь взять поиграть, ему разрешили с условием, что потом все эти предметы из помещения группы будут возвращены обратно в ящик. Вскоре этот ящик стал местом паломничества де-

тей из разных групп, которые вытаскивали оттуда всевозможные обломки и радостно уносили их в игровые комнаты. Воспитатели были поражены взлетом творческой фантазии детей и совершенно новыми сюжетами их игр, на которые вдохновили их ломаные игрушки. Привычные и уже надоевшие куклы, чинно сидевшие на полках в группах, могли быть героями далекой не всех ситуаций, волновавших детей. Шли дни, но дети не теряли интереса к ящику, потому что воспитатели соблюдали законы жизни помойки: она всегда привлекала новизной и маленькими сюрпризами. Ее содержимое постоянно менялось, почти каждый день там можно было обнаружить новые странные предметы, которые хотелось рассмотреть и как-нибудь приспособить к делу» [15, с.98].

Необходимость использования предметов-заместителей — также не «открытие» для современного педагога. Однако недостаточное понимание значения заместителя и ошибки в предложении их детям и применении бытуют по сей день. Хорошей иллюстрацией здесь будет фраза, сказанная некогда возмущенной заведующей советского детского сада: «Вы считаете, что на семидесятом году советской власти мы не можем обеспечить наших детей нормальными игрушками?!..». Такая же установка встречается и по сей день: «Нам этот мусор не нужен, у нас достаточно хороших игрушек!».

Использованию предмета-заместителя надо учить, особенно в раннем детстве (выше мы уже упоминали факт, что в более позднем возрасте он принимается с трудом). Учить, не объясняя и показывая, а непосредственно включая в игры с маленькими детьми (Ф.И. Фрадкина, Е.В. Звoryгина, Е.М. Гаспарова, Н.Н. Палагина и др.). И здесь главное — помнить, что предмет-заместитель — это случайный предмет, тот, который попадает под руку, его не нужно специально готовить и подбирать. В некоторых случаях неверное обучение детей использованию таких предметов приводит к непониманию сущности замещения и к стереотипизации предмета-заместителя, которое выражается в том, что дети не могут использовать в сходной ситуации другие предметы (ищут именно такой же) или используют определённый предмет-заместитель только для обозначения конкретного предмета и отказываются замещать им же другой. Это происходит в ситуациях, когда педагог для замещения предлагает всегда один и тот же предмет, когда заместители готовят заранее и т.п., т.е. фактически заместитель теряет функцию замещения и становится одной из игрушек с жестко закрепленным значением.

Признавая необходимость для детской игры предметов-заместителей, мы сегодня сталкиваемся с ситуацией, когда обеспечить детские сады многофункциональным «мусором» может оказаться сложнее, чем дорогими игрушками. Наполнить группу шишками и каштанами, пробками от пластиковых бутылок и прочим невозможно, т.к. «все элементы РППС должны иметь сертификаты» [8, с.12], а обломки игрушек, имеющих сертификаты, проверяющие комиссии сочтут нарушением п. 3.3.4.(5) ФГОС ДО, который ставит требование «исправность и сохранность материалов и оборудования». Получается, что фактически в распоряжении детей только крупногабаритные модули и мелкие конструкторы, детали дидактических наборов и пр. Однако в ряде садов сами педагоги запрещают использовать их «не по назначению», т.е. в качестве предметов-заместителей, а не для конструирования построек или игр по правилам.

Подводя итог, можно резюмировать, что детская игрушка выступает орудием деятельности ребенка, но при этом реализует разные функции развития в зависимости от особенностей своего происхождения:

Через игру с готовой игрушкой ребенок приобщается к соответствующей культуре: игрушка выступает своеобразным культурным орудием, позволяющим ребенку в доступной форме реализовать подобное приобщение. Она же выступает в определенном смысле некоторой «идеальной формой» для создания собственных игрушек и даже целых игровых миров из подручных и подделочных материалов.

Через игру с игрушкой-самоделкой ребенок творит мир вокруг себя в соответствии с собственными потребностями и представлениями, игрушка выступает как подлинное орудие его деятельности.

Наделяя значением (смыслом) предметы вокруг и превращая их в игрушки, ребенок преобразует себя, развивает собственные способности: игрушка выступает как психологическое орудие.

Педагогическая задача, которая в связи с этим встает перед взрослым: не потерять ни одну из функций игрушки. Однако ре-

ализация этой задачи сталкивается с рядом серьезных проблем. На одну уже было указано выше — это сложности обоснования присутствия предметов-заместителей в группе (отсутствие сертификатов или нарушение требований ФГОС ДО). Вторая заключается в том, что взрослый часто не видит за предметом того смысла, который привносит туда ребенок. Поэтому взрослый ориентируется только на внешний вид самой игрушки, а не на то, что она значит для ребенка. Неучет последнего способствует появлению у взрослого (педагога, родителя) иллюзии, что именно предмет определяет развитие. Очевидный вывод будет связан с желанием «улучшить детскую игрушку» в целях улучшения детской игры. И взрослый начинает превращать каждый «наделенный смыслом» предмет или игрушку-самоделку в промышленную игрушку. А это в ряде случаев фактически лишает игрушку развивающего потенциала, снова превращая ее в конкретный «предмет», но уже лишенный смыслового контекста. Потому что домик для куклы, сделанный собственными руками, а главное, собственным воображением и замыслом, это совершенно не то же самое, что домик, купленный в магазине, какими бы «наворотами» он не обладал. Когда ребенок наделяет деталь игрового модуля «ролью» плиты, он сам положит на него кругляшки-комфорки или представит их себе. А завтра наделит этот же куб «ролью» батискафа или тигра. Но если взрослый начинает выпускать мягкие модули в виде плиты, раковины, стиральной машинки и т.п., то они будут ими и сегодня, и завтра, и никаких тигров и космических кораблей здесь уже не возникнет. Сохранение игрового и развивающего потенциала игрушки предполагает не внешнее сходство со своим прообразом, а возможность выполнить необходимое функциональное действие с этой игрушкой, домыслив себе недостающее.

Не нужно возлагать на игрушку слишком большие надежды, считая, что она определяет развитие ребенка. Любой предмет может быть использован как во благо, так и во зло. Но не нужно и «демонизировать» игрушку, опасаясь за психическое здоровье ребенка [8, с.22], ведь его выбор той или иной игрушки, так же как и содержание той или иной игры — всего лишь лакмусовая бумажка, которая указывает на то, какой внутренний мир формируется у ребенка в нашем, взрослом, окружении. Как показывают исследования, агрессивные игрушки выбирают дети из семей с выраженным неблагополучием в детско-родительских отношениях [25, с.39], отвергаемые дети [24, с.82], дети с уступчивым типом взаимодействия, который характеризуется низкими показателями умения действовать по правилам во взаимодействии [11, с.79]. Не найдя игрушку, созвучную их собственному состоянию, такие дети сделают ее самостоятельной, либо будут испытывать дискомфорт от отсутствия таковой. В последнем исследовании [11] также отмечается, что дети конфликтного типа взаимодействия действовали агрессивно с любимыми игрушками. А это значит, что проблема не в игрушке, а во внутреннем мире ребенка.

Создавая развивающую предметно-игровую среду, мы не можем опираться на извечную педагогическую иллюзию: уберем «плохие» игрушки, оставим «хорошие» — и это будет способствовать развитию ребенка. Развитие определяет совсем иное, о чем писал еще 150 лет назад К.Д. Ушинский: можно купить «для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, — и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели» [23, с.182].

Стремление взрослого всё сделать для ребенка нередко обобщается своей противоположностью — сделать за ребенка. И тогда мы сталкиваемся с той же проблемой, с которой уже сталкивались родители и педагоги более ста лет назад, и, видимо, даже раньше: игрушка подменяет игру, предмет подменяет деятельность, атрибут подменяет сущность. Поэтому закончить эту статью хочется цитатой, которой уже более века, и которая до сих пор не потеряла своей актуальности: «Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушки, 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?» [9, с.101].

Игрушка — не панацея, но игрушка — и не безделка, игрушка

— это опора мысли ребенка (С.Л. Новоселова) подлинное орудие его деятельности. И какой будет эта деятельность (а, значит, и развитие ребенка), зависит от нашего понимания ее специфики и адекватной педагогической поддержки.

Список литературы

1. Аверин С.А. Коновалова Т.Г., Маркова В.А. Реализуем ФГОС: моделирование развивающей предметно-пространственной среды современной дошкольной образовательной организации: Методическое пособие. М.: ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ», 2014.
2. Аркин Е.А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М. Гос. Центр НИИ НКЗ РСФСР, 1935.
3. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста // Игруют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. М.: Линка-Пресс, 2006. С. 157-179.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62-76.
5. Галанин Д.Д. Игры и игрушки. М.: ред. журн. «Дет. чтение» и «Пед. листок», 1903.
6. Гаспарова Е.М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. М., 1985.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
8. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Рабинович П.Д., Марич Е.М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. Методические рекомендации для педагогических работников дошкольных образовательных организаций и родителей детей дошкольного возраста. М.: Федеральный институт развития образования, 2014.
9. Кейра Ф. Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. М.: кн. маг. В.В. Думнова п/ф «Насл. бр. Салаевых», 1908.
10. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991.
11. Куприна Т.А. Влияние типов межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста на выбор игрового материала и игровую деятельность // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 72-80.
12. Менджерицкая Д.В. О детских играх // Игры детей. М.: Учпедгиз, 1948. С.17-25.
13. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. М.: Центр инноваций в педагогике, 1995.
14. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
15. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Изд. 3-е. СПб.: Речь, 2007.
16. Психология и педагогика игры дошкольника. М.: Просвещение, 1966.
17. Развитие игры детей 2-3 лет. Методическое пособие / Под ред. Трифоновой Е.В. М.: ТЦ Сфера, 2014.
18. Трапер А.Е. Мой мир солдатиков // На путях к новой школе. 2004. № 2. С. 32-34.
19. Трифонова Е.В. Организация развивающей предметно-игровой среды: еще один взгляд на проблему // Современный детский сад. 2010. № 4. С. 35-43.
20. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. М.: Национальный книжный центр, 2017.
21. Трифонова Е.В. Роль игры в становлении познавательных способностей детей дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. 2013. № 3. С. 4-15.
22. Усова А.П. Забавы и развлечения детей в детском саду и дома. В помощь воспитателю детского сада. М.: Наркомпрос РСФСР, 1944.
23. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004.
24. Филиппова Е.В., Пивненко Т.В. Исследование игры детей дошкольного возраста с проблемами в общении // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 80-88.
25. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Психологическая наука и образование. 2003. № 1. С. 23-43.

Трифонова Екатерина Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета,
e-mail: ev.trifonova@mpgu.edu

И.А. Котляр (Корепанова), М.В. Соколова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ДЕТСКИХ ПЛОЩАДОК

В статье рассматриваются современные тенденции в организации детских уличных игровых сред. Активная трансформация игровой среды в последнее время ставит вопросы о ее соответствии возрастным потребностям детей. Исторический анализ изменения отечественных и зарубежных детских площадок, а также представления о стадиях возрастного развития ребенка позволяют выделить основные линии психолого-педагогического анализа игровой среды. Проведенный анализ типовых отечественных игровых сред выявил основные проблемные точки, требующие пересмотра существующего подхода к созданию игровых площадок. Точка отсчета в проектировании площадки — ребенок как инициативный, активный исследователь, способный устанавливать эффективные партнерские отношения для работы в команде. В заключении представлен подход к проектированию игровой среды, соответствующей основным возрастным потребностям детей.

Ключевые слова: ребенок, игра, детские площадки, игровая среда, игровая ценность.

Современные новые детские площадки внешне сильно отличаются от своих предшественников. Они яркие, разнообразные, на первый взгляд, безопасные. Некоторые из них

настолько высокотехнологичны, что посетители даже не знают, как пользоваться оборудованием. На смену стандартному набору «качели-песочница-шведская стенка», размещенным на газоне

или грунте, пришли пластиковые конструкции в виде игровых домиков, маленьких песочниц и наборов качелей на резиновом покрытии. Эти изменения характерны не только для России, но и в целом для Европы.

Если мы немного углубимся в историю детских площадок, то увидим, что с 1950-х годов, во время возрождения европейских городов после разрушений Второй мировой войны, стали появляться в массовом порядке специальные игровые пространства для детей на улице. В 1960-х годах утвердился стандартный набор: огороженные площадки с однотипным металлическим оборудованием (качели, горка, турник, песочница, лазательная комбинация). Рельеф и природные материалы на площадке отсутствовали. Советские послевоенные детские площадки так же представляли собой набор однотипных металлических, в редких случаях деревянных конструкций, расположенных на плоскости. В конце 1970-х годов в Европе однотипные плоские площадки стали сменяться новыми, со сложным оборудованием, часто выполненным из дерева. На смену простым объектам пришли сложные комплексы — система домиков, горок, башен и платформ, переходов между ними. Стали появляться площадки, на которых роль игрового оборудования выполняли природные объекты — кусты, камни, бревна, пни, а так же важной составляющей стал ландшафт (холмы, тоннели, ложбины). Появились площадки с авторским оборудованием и площадки — дизайнерские проекты. Конец XX века был связан с появлением и массовым внедрением нового материала — пластика. Этот материал позволил создавать нестандартное, яркое, красочное оборудование, так называемые игровые городки. Господствующей стала идея о том, что детям необходимо красивое оборудование (см., например, анализ [12]).

В данный момент в Европе на улицах, во дворах и в парках можно увидеть как площадки с ярким, пластмассовым оборудованием и резиновым покрытием, так и площадки, выполненные из природных материалов, с преобладанием сложных игровых конструкций из дерева.

Как мы уже отмечали, в России до начала XXI века господствовали плоские площадки со стандартным металлическим оборудованием. Последние 10 лет наблюдается массовый переход к яркому, пластмассовому оборудованию (игровым городкам) и к искусственному покрытию. И лишь последние несколько лет стали возникать новые площадки, где в центре находятся природные материалы и ландшафт. В массовой застройке российские проектировщики и девелоперы ориентируются на те принципы и тенденции, которые в Европе были распространены до конца XX века (подробнее об истории детских площадок см. [5]).

Итак, мы выделяем несколько тенденций в современных российских массовых детских площадках: выбор синтетических материалов, ориентация на плоские безрельефные площадки, преобладание оборудования для активного движения и размещение на площадках интерактивного оборудования. Рассмотрим эти тенденции чуть подробнее.

Пожалуй, основная тенденция — это смена материалов, преобладание синтетических материалов по отношению к натуральным. Это касается как оборудования, так и покрытия. На большинстве площадок произошла замена покрытий — на место естественных песка, газона, грунта пришли синтетические: разноцветная резина, а в некоторых случаях и искусственный газон. Практически полностью исчезли опавшая с деревьев листва, плоды, а также лужи и сопутствующие им грязь. Естественный рельеф игровых площадок был заменен на ровную плоскую поверхность, просматриваемую со всех сторон. На месте металлических или деревянных игровых элементов появились пластиковые. В основном, это игровые комплексы, содержащие в себе горки, платформы, переходы между платформами, небольшие песочницы и качели. Такие игровые комплексы приглашают к циклическому повторяющемуся движению: скатился, поднялся, пробежал, забрался, вновь скатился. Открытые плоские пространства так же приглашают к активному движению (Рисунок 1).

В последнее время все чаще на площадках появляются элементы интерактивного оборудования, такие как электронные качалки, сенсорные компьютерные панели, встроенные интерактивные игровые и музыкальные программы, игровые проекторы и т.п. Их дизайн бывает крайне привлекателен для детей, однако зачастую правила их использования не очевидны, расшифровка требует серии непрямых пробующих действий, после которых дети часто



Рисунок 1

теряют интерес к дальнейшему использованию. Само использование предполагает минимальную активность со стороны пользователей, оставляя им роль пассивных получателей впечатлений.

Конечно же, наряду с современными площадками во многих городах во дворах до сих пор существуют площадки с морально устаревшим, эстетически непривлекательным оборудованием, зачастую не соответствующим элементарным нормам безопасности. По сравнению с такими вариантами современные площадки становятся еще более привлекательными.

Предлагаем посмотреть, насколько современные тенденции отвечают потребностям посетителей — детей и сопровождающих их взрослых. Среди основных потребностей, которые может удовлетворять уличная игровая среда, можно выделить следующие: потребность в игре (во всем многообразии ее разных видов и типов), потребность детей разных возрастов в общении, а также в экспериментировании и исследовании, движении, отдыхе и риске. Эти потребности могут удовлетворяться в соответствующих деятельности детей. Среда может способствовать и предлагать возможности для реализации обозначенных потребностей и разворачивания деятельности или их части, а может препятствовать им. В самом обустройстве игрового пространства, в его ландшафте (или его отсутствии), в различном игровом оборудовании взрослые закладывают возможности разнообразных действий с ними. То есть, при проектировании среды взрослые «зашифровывают» в пространстве определенные сценарии деятельности, и таким образом среда создает те или иные «вызовы» для ребенка. Дети на площадке в силу своих возрастных возможностей могут отзываться или не отзываться на такие «вызовы» или сами их инициировать. Тем самым дети «расшифровывают» те сценарии деятельности, которые заложены в ландшафте или игровых объектах и их сочетаниях. Такая деятельность по раскрытию сценариев открывает им различные аспекты человеческой деятельности, способов действия, взаимодействия и отношений. Дети также могут предлагать свои собственные сценарии в процессе фантазийной и исследовательской активности или совместной деятельности.

Нами было проведено наблюдение за поведением детей и подростков на дворовых московских площадках с типичным набором оборудования на резиновом покрытии. Исследование показало [6], что в основном дети и подростки на площадках двигаются, перемещаются от одного объекта к другому, как бы следуя притягательной силе этих объектов. Изучение свойств объектов ограничено простыми стереотипными действиями и происходит в большинстве случаев согласно логике использования объекта. Дети практически не выходят за пределы типичных действий: например, с горки — спуск, на качелях — раскачивание. «Преодоление» — выход за пределы возможности данного объекта, эксперимент со своими возможностями и возможностями объектов — на таких площадках дети и подростки осуществляют редко (менее 30% всех действий). Игра наблюдалась лишь в 15% случаев. А это значит, что уличная площадка — основной элемент городской среды, созданный для детей, не стимулирует игровую деятельность. Чаще всего дети играли в домике (30%) или в игровом городке и песочнице. Конфликты отмечались крайне редко (менее 2%), в основном на качелях и в домике, в ситуациях регулирования порядка и продолжительности использования объекта (кто, в какой последовательности и как долго качается) или в групповой

игре. За все время наблюдения была зафиксирована одна опасная рискованная ситуация — на горке. Экспериментирование также было обнаружено только при использовании горки: дети влезали по скользкой поверхности наверх. Возможно, исследуемые объекты на детской площадке не предполагают и не стимулируют данную деятельность, столь важную для развития ребенка.

Дети на современной площадке в основном выступают в роли пользователей различных объектов, выполняют действия согласно логике объектов, не преобразуя их. Они мало включены в продуктивные виды деятельности, экспериментирование, игру, общение. То есть, в сами игровые пространства, в типичное стандартное оборудование не заложены возможности для разворачивания этих деятельностей.

Взрослые на современных детских площадках в основном выполняют функцию контроля — в 61% случаев; чаще всего они контролируют детей на скалодроме, карусели, спорткомплексе, реже всего — на скамейке и в домике. Они сопровождают детей, контролируют их действия и регулируют возникающие сложные и конфликтные ситуации. Наибольшее участие (22%) в совместной деятельности взрослые проявляют в песочнице и на скамейке. Помощь детям оказывают чаще всего на качелях-балансирах, пружинах и горке. Родители редко включены во взаимодействие с детьми на площадке (за исключением родителей детей раннего возраста). Сами родители констатируют, что им на детской площадке крайне скучно и они воспринимают прогулку как вынужденную необходимость. Надо отметить, что такая позиция ведет к снижению времени и уровню качества самой прогулки. Родители отмечают, что чаще всего прогулка состоит из обхода трех-четырех площадок, находящихся рядом. В среднем пребывание на каждой площадке составляет от 15 минут до получаса. В таких условиях дети, находящиеся под постоянным контролем взрослых, менее свободны в своих пробах и играх, менее активны и инициативны. То есть, оказывается, что детская площадка поддерживает только одну из множества деятельностей.

Безусловно, представленные данные показывают лишь некоторые характеристики, не претендуют на полный охват всех возможных вариантов использования площадки. Но все же они демонстрируют тревожную тенденцию. На площадке дети НЕ играют, а если играют, то эти игры стереотипны, кратковременны и бедны.

Разрабатываемый нами психолого-педагогический анализ игровой среды и ее потенциала позволяет оценить степень ее соответствия возрастным задачам развития ребенка [2; 3; 4; 8 и др.]. Ключевое положение — необходимо придерживаться целостного подхода к оценке и проектированию пространства для игры, экспериментирования, общения, движения и отдыха. Как отдельные элементы пространства, так и все пространство в целом должно быть таким, чтобы содействовать разворачиванию игры и других ключевых видов деятельности детьми разных возрастов, интересов, темпераментов и возможностей.

Современное представление о том, какой может быть хорошая игровая площадка для детей разных возрастов, опирается на признание важности игры как основы развития ребенка.

31 статья Конвенции о правах ребенка гласит, что «ребенок имеет право на игру. Игра — ... главная форма активности ребенка. Играя, ребенок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности. Игра это добровольная, свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения... Игра интуитивна и спонтанна, она не может быть запрограммирована и управляема извне» [10].

Основным критерием психолого-педагогического анализа выступает **игровая ценность** всей среды, которая складывается из показателей игровой ценности ландшафта, игрового оборудования, покрытия, озеленения, дополнительных элементов благоустройства. Игровой ландшафт включает в себя такую поверхность, на которой есть холмы, впадины, изгибы, уклоны; предлагает бесконечное количество сценариев игры, вариантов движения, способов исследования, уровней общения и т.п. Элементы игрового оборудования также обладают различным потенциалом, с одними дети могут производить множество игровых действий, с другими — ограниченное число. Игровые объекты также имеют различный игровой потенциал для детей разных возрастов. Некоторое оборудование имеет узкую возрастную адресацию, другое подойдет всем — от младенцев до пожилых

людей. Структура покрытия площадки также может обладать высокой игровой ценностью, а может не иметь ее вовсе. Количественная и качественная оценка игрового потенциала оборудования помогает повысить привлекательность игровой площадки. Грамотно подобранные виды посадок и растительности также могут существенно повысить игровую ценность площадки — наличие кустов, деревьев, растений, разнофактурных натуральных покрытий делает площадку не только уютной и эстетически привлекательной, но и существенно повышает игровую ценность.

Покрытие игровой площадки также имеет определенную степень игровой ценности. Натуральные покрытия обладают практически бесконечной игровой ценностью. Из песка, например, можно сделать, построить бесчисленное количество объектов, форм и конструкций, сделать практически любой ландшафт для самых разнообразных игр, бесконечно экспериментировать с его свойствами. Обычный газон кроме своих приятных тактильных качеств может быть использован в качестве игровых элементов, таких как еда, покрывало, кров, элементы декора. Галька представляет огромное разнообразие возможностей для предметов-замещений в разнообразных играх. Разного размера круглые камешки могут быть грузами, человечками, монетками, строительным материалом, элементами орнамента. Древесная щепа разного размера также является крайне ценным игровым материалом — кусочек коры может легко стать корабликом, домом, человечком, пультом управления Вселенной. Все вышеперечисленные покрытия обладают достаточными ударопоглощающими качествами.

Helen Woolley, Alison Lowe (см. анализ [12]) высказали предположение, что уличное пространство в стиле укрупненной стандартным оборудованием огороженной детской площадки с резиновым покрытием предоставляет меньше возможностей для игры, чем пространство, содержащие природные элементы, ландшафт, «открытые» объекты типа песка. Все обследованные десять площадок в разных частях Англии были упорядочены в континууме — от наиболее «закрытой» площадки, с жесткими границами и отсутствием рельефа, от площадки с резиновым покрытием, стандартным оборудованием до природной площадки с вариативным «открытым» оборудованием. Было выявлено, что игровая ценность увеличивается вдоль этого континуума между крайними площадками. То есть, природные площадки с подвижным оборудованием обладают максимальной игровой ценностью (Рисунок 2.).



Рисунок 2

Итак, **игровая ценность** объекта или материала — это количество и качество, разнообразие и продолжительность возможных игровых действий, которые можно совершить с его помощью [11].

Теоретический анализ типовой современной игровой среды, удерживающий вышеописанные ключевые критерии оценки, позволяет сформулировать несколько гипотез:

- Синтетическое игровое покрытие обладает низкой игровой ценностью.
- Форма плоской поверхности площадки также обладает низкой игровой ценностью.
- Набор стандартного оборудования отвечает только небольшой части возрастных задач развития ребенка.
- На площадках часто отсутствует возрастное зонирование среды.
- На площадках часто отсутствует какая-либо возможность их преобразования.

Остановимся подробнее на каждой из гипотез. Большинство современных городских площадок сегодня имеют разноцветное резиновое покрытие (либо синтетический газон). По мнению многих проектировщиков, девелоперов, воспитателей, родителей резиновое покрытие является более безопасным, чем натуральные покрытия, лучше защищает ребенка от возможных падений, соответствует задачам детской прогулки — покрытие чистое, по нему можно активно двигаться и ребенок возвращается с прогулки опрятным. Однако, если посмотреть на эту проблему с другой стороны, то можно отметить следующие важные моменты. Во-первых, ровное резиновое покрытие обладает само по себе крайне низкой игровой ценностью, оно обеспечивает только потребность ребенка в движении. По нему можно только бегать или катать машинки, играть в мяч. Плоская поверхность обладает низкой игровой ценностью по сравнению с рельефной, которая может предлагать большую вариативность игровых сценариев и пробы разных типов движения, что активно способствует развитию ловкости. Ни один сантиметр поверхности игровой площадки невозможно преобразовать, невозможно сделать холмик или ямку, построить город или домик. На резиновой поверхности нечем зацепиться глазу, ни один кусочек поверхности не может стать чем-то в игре ребенка. В отличие от синтетических покрытий, натуральные предоставляют ребенку возможность самому трансформировать поверхность под различные игровые задачи, а также дают огромный спектр игровых заместителей (песок, галька, камешки, щепки), которые обогащают игру детей разных возрастов. Во-вторых, резиновое покрытие обеспечивает безопасность при ударах только в случае, когда его толщина в местах возможного падения высотой в 2 м составляет порядка 8–10 см, что практически нигде не встречается. Чистая одежда ребенка после прогулки, конечно, выглядит и сохраняется лучше, чем испачканная, но не является значимым критерием того, что за время прогулки ребенок был активным, много исследовал, пробовал и экспериментировал.

Набор стандартного оборудования (игровой комплекс, качели, качалки, песочница) во дворах обеспечивает лишь часть возрастных потребностей ребенка — в движении, подвижных играх и игре с песком, и не соответствует потребностям детей старших возрастных групп. Дети достаточно быстро теряют интерес к оборудованию, на котором возможно ограниченное количество действий, и которое расположено на одной плоскости. С исчезновением обычных игровых домиков, а так же озеленения на самой игровой территории, наличия предметов-заместителей на площадках существенно снизилась частота ролевых и сюжетных игр, так как именно эти компоненты среды поддерживают возможность такого вида игр. Существующие игровые домики в составе игровых комплексов не вполне подходят для этой роли, так как в них происходит энергичное движение детей, такой постоянный транзит делает зачастую невозможным сюжетно-ролевую игру (за исключением двигательных игр с ролевыми позициями). Маленькие размеры песочницы и узкие бортики не позволяют детям создать интересное игровое пространство. Отсутствие в песочнице приспособлений для игры с песком, отсутствие доступа к воде существенно обедняют экспериментирование и исследовательскую деятельность ребенка. Полное покрытие игровой территории синтетическим материалом лишает малышей возможности разнообразного сенсорного опыта, столь важного в ранние годы, а также возможности изучения естественной экосистемы места проживания, ее сезонной трансформации. Дети не могут изучить строение и свойства почвы, иметь контакт с ее разными формами и качествами (чернозем, глина, песок и их сочетания), изучать ее изменения в зависимости от погодных условий в разное время года. Искусственное покрытие тщательно и ежедневно убирается, обеспечивая стерильность игровой среды и невозможность ее изучения и освоения.

Группа датских ландшафтных архитекторов провела анализ поведения детей на детских площадках, содержащих как естественные объекты (кусты, деревья, склоны, ручьи и т.п.), так и традиционные (качели, горки, лазательные комплексы и т.п.). Авторы проанализировали, какие наборы объектов наиболее привлекательны для детей, какие объекты стимулируют разнообразие детских активностей. Наблюдения показали, что наиболее привлекательными являются объекты, с которыми дети могут производить различные преобразования (см. анализ [5]), то есть, природные объекты и материалы. Игры и исследовательские действия с этими объектами были продолжительнее по времени, интенсивнее и разнообразнее (Рисунок 3).



Рисунок 3

Результаты этого исследования наглядно подтверждают наши гипотезы.

Создавая игровое пространство, ориентированное на потребности разных возрастных групп, учитывающее нюансы различного типа деятельности детей и взрослых, приоритет в выборе наполнения площадки лежит в следующих континуумах: низкая-высокая игровая ценность, кратковременная-продолжительная игра, низкий-высокий темп деятельности, низкий-высокий уровень риска, индивидуальная-совместная деятельность.

Так какими же должны быть детские площадки, чтобы они не только нравились детям и взрослым, но и обладали развивающим потенциалом?

Один из ведущих методологов и проектировщиков детских игровых пространств Г.Бельциг в своей книге заявляет достаточно провокационный важный постулат о том, что на самом деле детям не нужны детские площадки. Детская площадка — это своеобразный компромисс, на который идет город, чтобы хоть как-то оправдать себя перед ребенком, забирая у него возможность свободно передвигаться по городу и играть. Звучит странно, но детям не нужны детские площадки. И существуют детские площадки лишь потому, что дети не могут играть там, где бы они хотели [11].

Группа немецких проектировщиков детских игровых сред Г. Агде, А. Нагель и Ю. Рихтер задают очень важную перспективу в понимании того, что же такое детская площадка и какой она должна быть: «Взрослым часто кажется, что они прекрасно понимают, что нужно детям, в результате игровые площадки скрывают действия и фантазию детей. Детям нужен свободный выбор места, времени и способа игры. Они должны иметь возможность перенести пережитое на игру и, кроме того, сами составлять возможные варианты игр. Поэтому при создании игровых площадок следует так оформлять окружающую среду, чтобы детям (да, пожалуй, и взрослым) предоставлялась широкая возможность, играя, общаться с окружающим миром» [1].

Задача сделать интересную детям и взрослым площадку, учитывая так много критериев и при этом обеспечить достаточный уровень безопасности, является сложной и комплексной. Тема проектирования детской игровой среды, а также тема риска является достаточно новой для отечественной практики, однако в мире накоплен достаточно большой опыт, часть которого может быть ориентиром для тех, кто включен в эту сферу деятельности. Комплексный подход к проектированию игровых пространств разработан в Великобритании. В методическом руководстве «Дизайн для игры: Руководство по созданию успешных игровых пространств», созданном общественной организацией Play England при участии David Ball, профессора в области оценки игрового риска и др., сформулированы 10 принципов проектирования игровой среды, адресованные ландшафтным архитекторам и основанные на многолетнем опыте проектирования, экспертизы, эмпирических исследований и наблюдений [13] (Рисунок 4).



Рисунок 4

Остановимся кратко на каждом из 10 принципов создания успешного игрового пространства.

1. Игровое пространство должно быть органично вписано в окружающую среду.

Если, например, в той местности, где создается площадка, есть холмы, то они должны присутствовать и в ландшафте площадки. Если есть гранитные валуны или высокие травы, то им должно быть найдено место и на площадке. Доминирующая цветовая гамма города или района может быть отражена и в цветовой гамме площадки.

2. Удобное расположение.

Дети до подросткового возраста нуждаются в таких местах, где они могут играть рядом с домом. Для подростков же площадки могут быть и отдалены от места проживания.

3. Использование природных элементов.

Природный материал лучше всего стимулирует детей к творчеству. Камешки, веточки, листочки, шишки — прекрасный материал для сенсорной стимуляции.

Естественный ландшафт — канавы, впадины, ложбины — активизирует детскую игру лучше любого сложно сконструированного дорогостоящего оборудования.

На детских площадках должны присутствовать зеленые насаждения. И причина не только в том, что кустарники, деревья, многолетние травы — достаточно недорогой материал, но и в том, что дети могут участвовать в посадках, тем самым становясь со-творцами своего игрового пространства. Зелень делает площадку уютной.

Важно и то, что посадки никогда не остаются статичными: в течение года листва меняет свою окраску, опадает и появляется вновь; ветки и стебли растут, ломаются, вновь вырастают. Игровая среда не остается статичной, она меняется. Тем самым меняются условия для игры.

4. Обеспечение широкого спектра игровых впечатлений при минимальном количестве оборудования.

При выборе оборудования и ландшафта следует руководствоваться принципом многофункциональности. Например, широкая изогнутая бетонная полоса может выступать как высокий бордюр (вызов для движения на высоте пятилетнего ребенка), как дорожка для скейтинга или как широкая скамья для сидения, как стена крепости в игре в рыцарей и т.п. Предпочтение лучше отдавать таким объектам, которые могут быть использованы детьми разных возрастов.

5. Доступная безбарьерная среда.

Инклюзивная детская площадка НЕ должна содержать объекты «только для слепых» или «только для маломобильных детей». Все объекты должны быть доступны всем — то есть, не иметь четко заданных способов использования, иметь широкий спектр назначения.

6. Игровое пространство должно отвечать потребностям местного сообщества.

Для этого рекомендуется использовать соучастное проектирование, привлекать к разработке местных жителей — потенциальных пользователей этого пространства. У них может быть свое представление о дизайне, функциональном наполнении пространства; только местные жители могут знать уникальную историю места, на котором планируется построить игровое про-

странство и именно уникальная история может стать «изюминкой» проекта.

Именно жители — местные пользователи — будут особенно придирчивы к тому, чтобы были учтены потребности всех: и родителей с младенцами в колясках, и шумных подростков, и бабушек с внуками.

7. Разрешить детям разного возраста играть вместе или рядом, не мешая друг другу.

Одни и те же объекты могут использоваться детьми разных возрастов. И если, например, для малышей песочница — место строительства песочных замков, то для подростков — место для тусовки, общения.

8. Игровое пространство должно создавать возможности для рискованного поведения и для решения проблем.

Игровое пространство тогда хорошо, когда оно безопасно, но при этом в нем есть место для пробы своих возможностей, для испытания себя. Дети нуждаются в том, чтобы учиться преодолевать трудности, справляться с опасностями. На протяжении всего детства дети учатся распознавать риски и вести себя в соответствии с собственной оценкой того, что для них опасно, а с чем они могут справиться.

9. Своевременный уход и профилактика поломок.

Игровое пространство должно быть устойчиво к тому, что его будут интенсивно использовать. Безусловно, на любом оборудовании или элементах ландшафта появляются следы использования. Это неизбежно и создает ощущение «живого» материала. Но износ не должен создавать ощущения запустения, поломки. Любая, даже незначительная поломка повышает вандалопривлекательность конкретного объекта и площадки в целом.

10. Игровое пространство — место изменений и эволюции.

Прекрасно, если площадка растет вместе с ребенком, меняется в соответствии с его интересами.

Удачное решение для этого — регулярное добавление новых элементов на площадке. Второй вариант — создание площадок с возрастным зонированием. Малыш сначала играет в своей «малышовой» зоне, через пару лет переходит в следующую зону и т.п. Большое, разнообразное, протяженное пространство позволяет «двигаться» по нему по мере взросления.

Итак, обобщая, отметим, что на хорошо спроектированных игровых пространствах возникает ощущение, что они существуют сами по себе, никем не создавались, а возникли как естественное явление. На успешных площадках хорошо и комфортно всем — и детям, и взрослым.

В заключении можно обозначить еще один важный, но не очевидный аспект в создании игрового пространства. Это экологический аспект в эксплуатации площадки. При выборе материалов для детей младших возрастов очевидно, что натуральные материалы дают больше сенсорной информации для всех органов чувств, а для детей старших возрастов предоставляют множество возможностей для игры. Однако любая, даже самая хорошо спроектированная площадка из качественных материалов, когда-то нуждается в утилизации. Площадки из натуральных материалов с натуральным покрытием имеют естественный цикл переработки и не загрязняют пространство, которое мы передаем нашим детям в будущее.

Анализ литературы и опыт проектирования и экспертизы позволил нам выделить основные принципы проектирования: учет возрастных особенностей пользователей, открытость объектов и высокая игровая ценность, поддержка допустимого риска, учет уровней активности посетителей, приглашение к общению или принцип диалогичности [9].

Проведенный анализ современных тенденций в организации игровых сред позволяет сформулировать следующий тезис. Одной из главных задач проектирования является создание принципиально новой модели детских игровых сред с разнообразием объектов, открытых для совершения игровых и исследовательских действий, в которой возможно активное преобразование самой среды, присвоение и освоение территории детьми и взрослыми, привлечение детей к созданию таких сред, которые отвечают потребностям их возраста.

Список литературы

1. Агде Г., Нагель А., Рихтер Ю. Проектирование детских игровых площадок / Пер. с нем. Д.Е.Зюсюкова; Под ред. В.А.Коссаковского. — М.: Стройиздат. 1988. — 88 с.

2. Гейл Я. Города для людей / Пер. с англ. — М.: Альпина Паблишер, 2012. — 276 с.
3. Гибсон Дж.Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. — М.: Прогресс, 1988. — 464 с.
4. Глазачев В.Л. Урбанистика. — М.: Издательство Европа, 2008. — 220 с.
5. Котляр И.А., Соколова М.В. Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. No 1. С. 5–15. doi: 10.17759/jmfp.2016050101
6. Котляр И.А., Соколова М.В. Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 4. С. 54–63.
7. Котляр-Корепанова И.А., Соколова М.В. Детская площадка как феномен детской субкультуры // Вопросы образования. 2017. №2. С. 153-166.
8. Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н. Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. — М., 1999. — С. 370–425.
9. Смирнова Е.О., Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г. Детская площадка в контексте культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. №3. С.269–279. doi:10.17759/chp.2016120316014n3a2.pdf (дата обращения: 1.09.2018).
10. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–10.
11. Beltzig G. Kinderspielplätze mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg. Augustus Verlag, 1990.
12. Czalczynska-Podolska M. The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value // Journal of Environmental Psychology. 2014. Vol. 38. P. 132–142. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.01.006.
13. Design for Play: A guide to creating successful play spaces [Электронный ресурс] // Play England, 2008 <http://www.playengland.org.uk/media/70684/design-for-play.pdf> (дата обращения: 01.09.2018).

Котляр (Корепанова) Инна Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Государственного университета «Дубна», e-mail: iakorepanova@gmail.com

Соколова Мария Владимировна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: maria.sokolova.v@gmail.com

Е.Е. Клопотова, Т.Ю. Кузнецова, Ю.А. Романова

ВЛИЯНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР НА НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье проведен анализ роли компьютерных игр в жизни современных дошкольников и представлены результаты экспериментального исследования влияния компьютерных игр на развитие познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста. Показано, что характер влияния компьютерных игр (позитивный или негативный) на познавательное развитие старших дошкольников может определяться двумя факторами: жанром компьютерной игры и временем, проводимым ребенком за компьютером. Компьютерные игры развивающего жанра оказывают положительное влияние на развитие таких познавательных процессов как внимание, восприятие и наглядно-образное мышление, в то время как компьютерные игры всех рассматриваемых жанров негативно влияют на развитие воображения. Полученные данные позволяют однозначно говорить о том, что неограниченный доступ к компьютерным играм негативно сказывается на всех исследуемых познавательных процессах.

Ключевые слова: компьютерные игры, развитие дошкольника, познавательные процессы.

Сегодня исследованиям роли компьютерных технологий в развитии детей уделяется все большее внимание. С одной стороны, это обусловлено увлеченностью современных детей гаджетами. По данным различных исследований, проведенных в последние годы, от 72% до 90% старших дошкольников являются активными пользователями компьютеров, планшетов, iPad и др. [3, 8]. С другой стороны, их роль в детской субкультуре. Проведенный нами опрос родителей показал, что 88% из них считают, что в старшем дошкольном возрасте ребенку уже необходимо уметь пользоваться, как минимум, планшетом и поддерживают его в стремлении к использованию различных гаджетов (дают пользоваться своими, покупают собственные для ребенка и т.д.), оставшиеся 12% считают, что осваивать гаджеты ребенку стоит начинать в начальной школе. При этом, дети 5-7 лет, являющиеся пользователями компьютеров или планшетов, в 82% случаев используют их для компьютерных игр, в 14% случаев смотрят мультфильмы и в 4% случаев слушают музыку. Как видно, в основ-

ном, гаджеты используются современными дошкольниками для компьютерных игр и происходит это, как правило, с разрешения родителей. Большинство современных родителей рассматривают гаджеты не только как предмет развлечения для своих детей, но и, в большей степени, как возможность обучения и развития. Наш опрос показал, что в среднем на компьютерные игры дошкольники тратят около 6 часов в неделю. Для сравнения: в зарубежных странах средняя продолжительность времени, которое ребенок проводит за компьютером, составляет более 9 часов в неделю [9]. Очевидно, что компьютерные игры занимают существенное место в жизни детей. Позволяя дошкольнику проводить время за компьютером, сами родители отмечают как положительные изменения в поведении детей после компьютерных игр, так и отрицательные.

К сожалению, в ситуации, когда компьютерные игры становятся все более существенной частью жизни, ни педагоги, ни психологи не могут однозначно охарактеризовать их влияние на

развитие ребенка. Когда речь идет о личностном и эмоциональном развитии детей, то подавляющее большинство исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом, говорят о потенциальном вреде компьютерных игр. Отмечаются такие негативные последствия как: повышение агрессивности и эмоциональной лабильности, несформированность коммуникативной сферы и др. [1, 7, 8, 9, 10]. Когда же речь заходит о познавательном развитии ребенка, то тут нет однозначного мнения относительно влияния компьютерных игр.

С одной стороны, очевидно, что подмена реальной деятельности на ранних этапах развития ребёнка деятельностью в виртуальном пространстве не может не иметь негативных последствий для его развития. С другой стороны, ряд отечественных и зарубежных авторов говорят о возможном положительном влиянии компьютерных игр на познавательное развитие ребенка. Компьютер передаёт информацию в привлекательной для ребенка форме, что не только ускоряет запоминание содержания, но и делает его осмысленным и долговременным. Общение с компьютером вызывает у детей живой интерес, сначала как игровая деятельность, а затем как учебная [1, 4, 9, 10]. Отмечено, что компьютерные игры способствуют улучшению моторики и концентрации внимания, способствуют развитию творческих способностей в процессе решения игровых задач. В исследовании Обуховой Л.Ф. и Ткаченко С.Б. показано, что решение конструктивных задач в компьютерной игре более привлекательно для дошкольников. Увеличение мотивации, постепенное вовлечение детей в процесс игры, повышение интереса к выполнению заданий, получение обратной связи на эмоциональном уровне способствует улучшению показателей решения задач конструктивного типа в компьютерном варианте в отличие от «картонного» варианта [5].

Интересным является тот факт, что в последние годы активно развивается направление создания так называемых «серьезных», или «умных», компьютерных игр («Serious Games»), направленных на решение каких-то конкретных задач развития или воспитания детей: формирование важных поведенческих навыков, саморегуляции, самоконтроля и др. [4]. На сегодняшний день уже существуют успешные попытки создания компьютерных игр, основная цель которых не развлечение, а решение каких-то образовательных/развивающих задач. Проведенные исследования позволяют говорить о том, что, обладая большей привлекательностью, интерактивными возможностями и др., такого типа игры действительно являются более эффективным средством решения поставленных задач, чем традиционные способы работы с детьми [1, 4, 5].

Сегодня различные компьютерные программы уже активно используются и в образовательной работе с детьми. В детских садах не только появляются компьютерные классы, где под руководством специалиста, за компьютером, дети рисуют, решают ребусы, собирают пазлы и т.д., но и психологи, логопеды и другие специалисты активно используют компьютер в работе с дошкольниками. Вопрос о влиянии компьютерных игр на познавательное развитие очень остро стоит относительно детей дошкольного возраста, т.к. именно в этот период закладывается основа дальнейшего формирования всех психических функций. Несмотря на широкое распространение и применение детских компьютерных игр, мы до сих пор не можем однозначно говорить о пользе или вреде, который они могут нанести познавательному развитию дошкольника.

Задачи и методы экспериментального исследования

Анализ исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом [1, 7, 9, 10], показал, что в качестве важных факторов, влияющих на развитие ребенка, выступает время, затрачиваемое на компьютерную игру, и содержание предпочитаемых игр. В нашем исследовании мы попытались выяснить, как время, затрачиваемое на игру, и различные жанры компьютерных игр влияют на некоторые характеристики познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.

Опираясь на положения А.В. Запорожца о том, что в дошкольном детстве создаются особо благоприятные условия для развития образных форм познания — восприятия, наглядно-образного мышления, воображения, причем сформировавшиеся психологические новообразования имеют непреходящее значение для всей последующей жизни человека [6], мы в качестве значимых показателей познавательного развития рассматривали именно эти

психические процессы, добавив к ним внимание, так как оно занимает особое место среди всех познавательных процессов. Внимание влияет на успешность протекания практически всех видов деятельности, и не только на этапе дошкольного детства. Поэтому можно говорить о том, что развитие произвольного внимания как высшей психической функции тесно связано со всеми познавательными процессами.

В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста. Для оценки характеристик произвольного внимания использовались стандартизированные методики: «Шифровка» (Тест Векслера. Детский вариант. Субтест 11) и «Красно-черная таблица» (Методика Ф.Д. Горбова. Детский вариант). По сути, эти методики направлены на выявление одних и тех же характеристик произвольного внимания — концентрация, распределение, переключение, но их совместное применение повышает точность полученных результатов. Для оценки уровня развития восприятия и наглядно-образного мышления использовались стандартизированные методики из диагностического комплекса познавательного развития дошкольников, разработанного под руководством Л.А. Венгера. Для оценки уровня развития восприятия использовались две методики: методика «Эталоны» (автор О.М. Дьяченко) и методика «Перцептивное моделирование» (автор В.В. Холмовская). Для оценки уровня развития наглядно-образного мышления использовалась методика «Схематизация» (автор Р.И. Бардина), для оценки уровня развития воображения — нестандартизированная методика «Дорисовывание» (автор О.М. Дьяченко) [2].

Результаты экспериментального исследования

Пытаясь выявить, сколько времени дети 5-7 лет затрачивают на компьютерные игры, мы провели опрос. Учитывая, что современные дошкольники часто сильно загружены и у некоторых из них, в силу высокой занятости, в будние дни совершенно не остается свободного времени, мы пришли к выводу, что целесообразно рассматривать время, затрачиваемое на игру из расчета в неделю. Опросив дошкольников и их родителей, мы разделили их на три группы, в соответствии с количеством затрачиваемого времени на компьютерную игру в неделю. В первую группу вошли дети, которые не играют в компьютерные игры (12%). Вторая группа — дети, которые играют до 6 часов в неделю (69%). Третью группу составили дети, которые играют более 6 часов в неделю (19%). Все дети были обследованы с помощью диагностических методик, перечисленных выше.

Анализ результатов диагностического обследования показал, что выделенные нами группы детей отличаются по уровню развития произвольного внимания, восприятия, наглядно-образного мышления и воображения.

Среди детей, принимавших участие в эксперименте, наиболее высокий уровень развития произвольного внимания продемонстрировали дети, затрачивающие на компьютерные игры до 6 часов в неделю. Наиболее низкие результаты были выявлены у детей, играющих больше 6 часов в неделю — как правило, это дети, имеющие неограниченный доступ к компьютеру. Средние результаты развития произвольного внимания продемонстрировали дети, не играющие в компьютерные игры. Эти данные позволяют однозначно говорить о том, что неограниченный доступ к компьютерным играм отрицательно влияет на развитие произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте. А так как внимание является условием функционирования всех познавательных процессов, то очевидно, что это негативное влияние распространится на все познавательное развитие ребенка.

Похожая картина складывается и при оценке уровня развития восприятия и наглядно-образного мышления у детей выделенных групп. Наиболее низкий уровень развития восприятия и наглядно-образного мышления был выявлен у детей, играющих в компьютерные игры больше 6 часов в неделю. Средние результаты развития произвольного внимания продемонстрировали дети, не играющие в компьютерные игры. Наиболее высокие результаты показали дети, затрачивающие на компьютерные игры до 6 часов в неделю.

Несколько иная картина складывается с уровнем развития воображения. Наиболее высокие результаты показали дети, не играющие в компьютерные игры. Средние показатели развития воображения были выявлены у детей, затрачивающих на компьютерные игры до 6 часов в неделю. Самые низкие показатели

развития воображения продемонстрировали дети, играющие в компьютерные игры более 6 часов в неделю.

Общую тенденцию распределения уровня развития внимания, восприятия, наглядно-образного мышления и воображения у детей в зависимости от времени затрачиваемого на игру можно видеть на Рисунке 1. Для наглядности представлены средние результаты развития каждого познавательного процесса в соответствии с показателями используемой методики, поэтому сравнивать уровень развития познавательных процессов между собой не целесообразно.

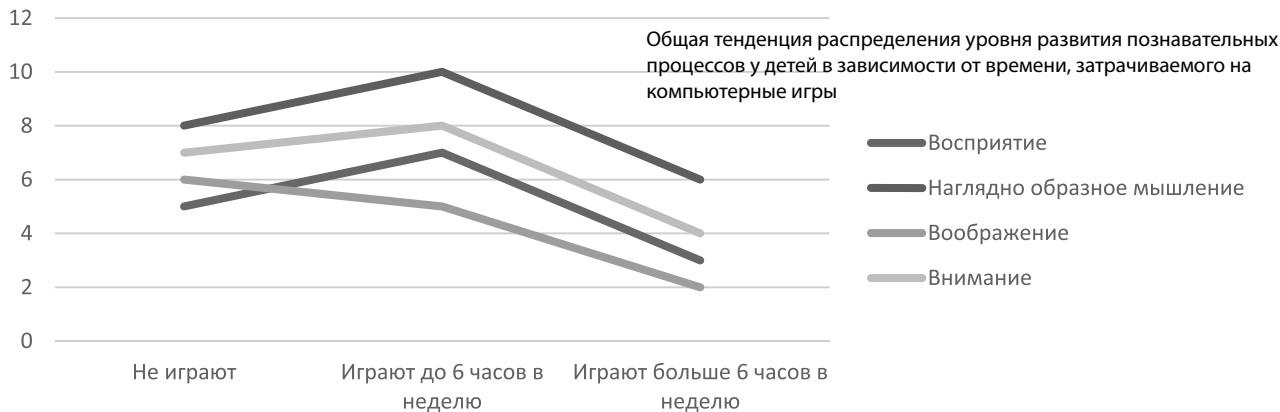


Рисунок 1. Общая тенденция распределения уровня развития познавательных процессов у детей в зависимости от времени, затрачиваемого на компьютерные игры

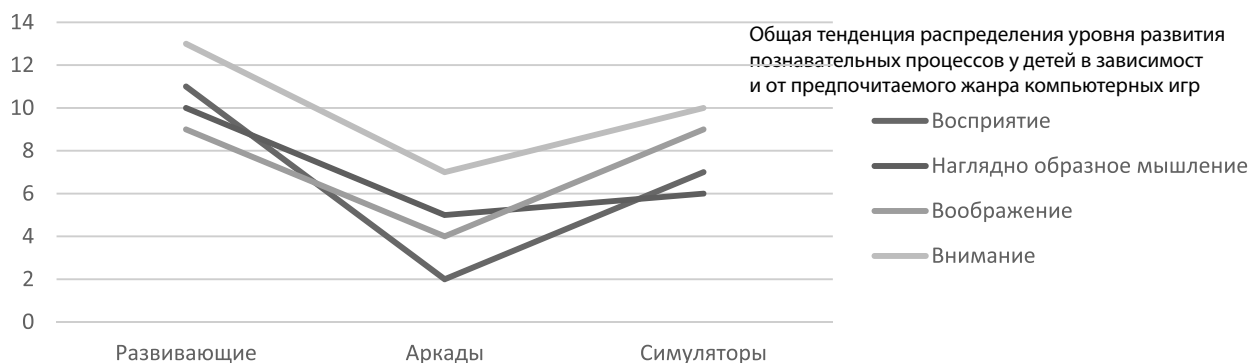


Рисунок 2. Общая тенденция распределения уровня развития познавательных процессов у детей в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерных игр

На рисунке 1. наглядно видно, что в группе детей, играющих в компьютерные игры ограниченное количество времени, наиболее высокие показатели развития внимания, восприятия и наглядно-образного мышления. При этом, наиболее высокий уровень развития воображения демонстрируют дети, не играющие в компьютерные игры. Косвенно это может говорить о том, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте, наиболее благоприятной средой для развития которого является свободная сюжетно-ролевая игра. В тоже время, можно однозначно говорить о том, что неограниченный доступ к компьютерным играм негативно сказывается на всех исследуемых нами познавательных процессах. Это наглядно демонстрируют низкие результаты развития внимания, восприятия, наглядно-образного мышления и воображения детей, играющих в компьютерные игры более 6 часов в неделю.

Для выявления предпочтений в выборе компьютерных игр детей старшего дошкольного возраста мы провели опрос родителей дошкольников (100 человек) и их детей. Оказалось, что наиболее распространенными играми являются развивающие компьютерные игры (61%), симуляторы (22%) и аркадные игры (17%). Под развивающими играми, как правило, производители предлагают традиционные дидактические игры для дошкольников, перенесенные на экран монитора (лабиринты, «исключение лишнего», «поиск пары», «прочтение пиктограмм», «Мемори» и др.), сюда же относятся пазлы и раскраски. Игры-симуляторы создают ситуации максимальной включенности игрока в процесс, задача которого состоит

в имитации управления каким-либо аппаратом или транспортным средством, осуществлении какой-либо деятельности (различные варианты гонок, «Парикмахер», «Кондитер», «Чистим пони» и др.). Аркады предполагают короткий по времени, но интенсивный игровой процесс («Тетрис», Pac-Man). Игроку необходимо пройти какое-то количество постепенно усложняющихся уровней, каждый из которых может быть одновременно представлен на экране. Обычно игрок имеет некоторое количество жизней. Как показал наш опрос, в дошкольном возрасте существует достаточно устойчивое предпочтение детьми определенного жанра компьютерных игр.

С помощью перечисленных выше диагностических методик мы оценили уровень развития внимания, восприятия, наглядно-образного мышления и воображения у детей, предпочитающих компьютерные игры различных жанров. Уровень развития всех исследуемых познавательных процессов достаточно однозначно позволяет говорить о том, что наиболее высокие результаты развития демонстрируют дети, предпочитающие играть в развивающие компьютерные игры, в то время как наиболее низкий уровень развития познавательных процессов показали дети, предпочитающие компьютерные игры аркадного жанра.

Общую тенденцию распределения уровня развития внимания, восприятия, наглядно-образного мышления и воображения у детей в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерных игр можно видеть на рисунке 2. Для наглядности представлены средние результаты развития каждого познавательного процесса в соответствии с показателями используемой методики, поэтому сравнивать уровень развития познавательных процессов между собой не целесообразно.

Таким образом, полученные нами результаты позволяют сделать следующие выводы. Компьютерные игры оказывают влияние на познавательное развитие старших дошкольников. Это влияние может носить как позитивный, так и негативный характер.

Характер влияния компьютерных игр (позитивный или негативный) на познавательное развитие старших дошкольников может определяться двумя факторами: жанром компьютерной игры и временем, проводимым ребенком за компьютером.

Можно говорить о положительном влиянии компьютерных

игр развивающего жанра на познавательное развитие. Возможно, это связано с тем, что при правильном их подборе в соответствии с возрастными особенностями, они направлены на овладение действиями, лежащими в основе мышления и восприятия, требуют концентрации внимания, при этом факторы утомления (интенсивные звуки, быстрая смена картинок, резкие спецэффекты и др.) достаточно низкие.

Результаты показали, что компьютерные игры всех рассматриваемых нами жанров отрицательно влияют на развитие воображения в старшем дошкольном возрасте. Косвенно это может говорить о том, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте.

В тоже время, можно однозначно говорить о том, что неограниченный доступ к компьютерным играм негативно сказывается на всех исследуемых нами познавательных процессах.

Очевидно, что использование различных цифровых образовательных ресурсов значительно расширяет возможности родителей и педагогов в образовании ребёнка. При этом стоит отметить, что компьютерные игры, дополняя традиционные виды деятельности дошкольников, не должны заменять обычные игры детей.

Список литературы

1. Войскунский А.Е. «За» и «против» компьютерных игр / Войскунский А.Е., Аветисова А.А. // Игра, обучение и Интернет. М., 2006. С. 5-15.
2. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста. М.: МОиПК, 1996.
3. Клопотова Е.Е. К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. №1. С. 87-91.
4. Клопотова Е.Е., Кузнецова Т.Ю. Использование «серьез-

- ных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. №4. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2017/n4/Klopotova_Kuznetsova.shtml
5. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 49-61.
 6. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986.
 7. Солдатова Г.У., Олькина О.И. Игры по правилам // Дети в информационном обществе. 2017. №27. С. 27-36. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20\(1\).pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20(1).pdf)
 8. Солдатова Г.У. Они другие // Дети в информационном обществе. 2013. № 14. С. 50-61. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/14/22_33.pdf
 9. Greenfield P.M. Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 2004.
 10. Yuji H. Computer games and information-processing skills // Perceptual and Motor Skills. 1996. Vol.2. P. 643 - 647.

Клопотова Екатерина Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: klopotova@yandex.ru

Кузнецова Татьяна Юрьевна — магистр по направлению «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: kuznetsovatu@bk.ru

Романова Юлия Александровна — аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ, e-mail: flegt2007@yandex.ru

Ана Ньевес-Роза, Шакира Санчез Милиан

ДАВАЙТЕ ИГРАТЬ, ИЛИ ИГРАЕМ В ВИДЕОИГРЫ: РАЗВИТИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Более чем за тридцать лет исследований мы установили прямую зависимость между играми и развитием навыков в раннем детстве. Польза игр варьируется от способности к саморегуляции до развития коммуникативных навыков. Тем не менее, согласно данным, наблюдается тенденция сокращения игрового времени в школах и учебных классах. Времяпрепровождение детей в раннем возрасте с традиционного активного отдыха сменяется на виртуальные игры. Характеристика данного типа социального развития является ключевым вопросом нашего исследования. Наша цель заключается в исследовании влияния взаимоотношения игр и развития в цифровую эпоху, а также взаимоотношения с когнитивным развитием в раннем детстве.

Ключевые слова: игры, технологичные игры, раннее развитие.

На протяжении многих лет психологи, педагоги и специалисты по развитию изучают влияние игр на детей. Согласно теориям Пиаже и Выготского, игры — это отличный способ обучения. Детские игры способствуют развитию когнитивных навыков. Последние исследования подтверждают данную точку зрения [2, 11, 12]. Игры помогают в развитии навыков для решения проблем дивергентного и творческого мышления, языковых навыков и межличностных взаимоотношений. За счет игр дети также учатся выражать, контролировать и регулировать свои привязанности и эмоции.

Существуют различные типы игр, которые могут способствовать развитию различных навыков, а также когнитивному развитию [12]. Специалисты по поведенческим наукам расходятся во мнениях и ведут споры, какие типы игр способствуют развитию. Оценка основана на пользе детских игр, такой как использование воображения, моделей коммуникации, развитие межличностных

отношений и, среди прочего, получение эмоционального опыта. Многие исследования детского развития показывают, что дети активно учатся с рождения. Отношения ребенка с окружающими людьми и взаимодействие с внешней средой играют важную роль в обучении. Детское развитие — это последовательный процесс поведения, приобретенного за счет взаимодействия организма и окружающей среды, а также «посланий», данных ребенку [3].

Согласно общепринятому мнению, игры — это досуг с низкой образовательной ценностью, так как многие предыдущие поколения воспринимали игры как развлечение. Тем не менее, существуют доказательства, что игры могут рассматриваться с точки зрения инструмента когнитивного и эмоционального развития [10]. Л.С. Выготский подчеркивает роль детских игр и поясняет, что игры нельзя определять сугубо как развлекательное мероприятие [13]. Важно подчеркнуть, что различные типы игр требуют различного уровня когнитивной зрелости, разные игры предла-

гаются в определенный возраст в зависимости от этапа развития [11, 12].

Наблюдение за игрой ребенка поможет собрать информацию об уровне развития, навыках и потенциале. Согласно Л.С. Выготскому, «в играх поведение ребенка соответствует поведению в более старшем возрасте, а также отличается от ежедневного поведения. В играх ребенок как будто бы превосходит свои возможности. Игры представляют собой концентрированную форму всех тенденций развития, как фокус увеличительного стекла, как будто бы ребенок старается превзойти сам себя. Отношение игр и развития можно сравнить с отношением между указаниями и развитием» [13, с.102].

Более чем за тридцать лет исследований мы установили прямую зависимость между играми и развитием навыков в раннем детстве [5, 7, 13]. Польза воображаемых игр варьируется от способности к саморегуляции до развития коммуникативных навыков. Традиционные игры предшествуют моторному развитию и развитию языковых навыков в школе [4]. В научной литературе также идет дискуссия о том, как учебный план, который включает обучающие игры, влияет на способности ребенка к обучению [10] в рамках физического и логического мышления. Подобные игры помогают детям взаимодействовать с людьми, а также обучают взаимодействию в группе и сотрудничеству с другими детьми. Подобная деятельность способствует физическому и эмоциональному развитию ребенка [6]. Данный тип игр также способствует развитию уважительного отношения к другому и себе, сплоченности и развитию навыков сотрудничества и других качеств, относимых к эмоциональному интеллекту.

Игры в различных проявлениях (игры в одиночку, игры рядом и социальные игры) являются неотъемлемой частью детства и основой для развития детей. Тем не менее, игровое время в школах, детских садах и даже дома значительно сокращается [5]. С течением времени форма игр изменилась с физической на виртуальную: с постоянных игр на свежем воздухе на времяпровождение дома с меньшим уровнем активности. Подобные игры и игрушки формируют иной сценарий по сравнению с традиционными играми. Мы предполагаем, что развитие современных детей отличается. Поэтому мы считаем, что необходимо обратиться к научным источникам для исследования влияния данных игр и игрушек на развитие ребенка [9]. Это позволит лучше понимать и зафиксировать данные о когнитивных навыках, развитии языковых навыков, моделях коммуникации, социального и эмоционального развития, навыков восприятия и развития моторики детей в цифровую эпоху.

Цель настоящего исследования заключается в сборе информации о детских играх в раннем возрасте. Мы также хотели бы зафиксировать наличие различных типов игр и игровых сценариев. Мы узнавали, какие игрушки предпочитают дети, а также в какие игры играют. Более того, мы узнавали о выделенных местах для игр в пределах учебной обстановки у учителей, а также включены ли игры в учебный план в качестве инструмента обучения. Гипотезы нашего исследования: 1) степень игрового времяпровождения в школах сокращается, и 2) игровое времяпровождение детей в раннем возрасте с традиционных подвижных игр сменяется виртуальными играми. Переменными величинами настоящего исследования являются игры, а именно: игры в одиночку, групповые игры; виртуальные игры, игры рядом, социальные игры, ролевые игры, творческие игры, игры по правилам и настольные игры. Раннее детство определяется как возраст от 3 до 7 лет. Научной литературы в отношении традиционных и виртуальных игр, а также детского развития в раннем возрасте среди населения Пуэрто-Рико не было обнаружено. Данные, полученные в ходе настоящего исследования, представляют собой последнюю информацию для научного сообщества и общественности об играх и игровых предпочтениях в раннем детстве.

Методика

Сбор информации в рамках настоящего исследования осуществлялся за счет интервью с привлечением фокус-групп и полевого наблюдения.

Участники: первая группа из 23 учеников. Возраст (5-6 лет). 13 девочек (56%) и 10 мальчиков (44%). Пять преподавателей (2 преподавателя начальной школы; 1 преподаватель дошкольного учреждения и 1 преподаватель средней школы), а также один

директор школы. Вторая группа: дети дошкольного возраста (3-4 года), полученные данные на стадии анализа.

Интервью начальника учреждения. Интервью директора школы в виде пяти вопросов в целях понимания философии образования в учреждении. Включены ли игры в качестве инструмента обучения в учебный план, а также каким образом игры включены в учебный план в качестве инструмента обучения? Длительность игрового времяпровождения во время перерыва и в учебной аудитории. Интервью занимает 15-20 минут.

Интервью преподавателей. Преподаватели начальной и средней школы, назначенные учреждением, отвечали на вопросы. Интервью включает пять вопросов для сбора информации об играх в качестве воспитательной практики. Включены ли игры в учебный план, рассматриваются ли игры в качестве инструмента обучения, включены ли игры в учебное время, а также сколько времени занимают игры в учебное время? Интервью занимает 15-20 минут.

Демографические данные. Родители заполняли анкету с демографическими данными. Анкета включает вопросы о возрасте, категориях и школьных оценках, а также, есть ли братья/сестры, проживающие в одном доме, какие игры предпочитают дети и сколько времени проводят в играх.

Лист наблюдения. Лист для сбора данных был разработан с целью сбора следующей информации: сколько времени дети проводят в играх во время перерыва, где играют, взаимодействие между детьми во время игр, какие предметы или игрушки используются для игр, тип игр, существуют ли правила, присутствуют ли настольные игры, гонки, социальные игры и игры в одиночку.

Процедура

Приглашение на участие в исследовании было направлено в начальные и дошкольные учреждения восточной части Пуэрто-Рико. По мере подтверждения участия учреждения в исследовании проводились интервью с директором и преподавателями учреждения от начальной до средней школы.

Формы согласия были предоставлены всем участникам. Формы согласия для участия детей были направлены родителям и/или опекунам детей в возрасте от 3 до 7 лет. После этого происходил сбор форм согласия, посещение школ на согласованную дату с целью наблюдения за детьми во время игр и за фокус-группами. Наблюдение за детьми осуществлялось во время перерыва, а наблюдение за фокус-группами — в учебной аудитории. С согласия родителей и детей осуществлялась аудиозапись.

План: пилотное исследование с описательной структурой. Осуществлялся сбор качественных и количественных данных, а также описательный анализ. Применялась описательная статистика.

Фокус-группа

Фокус-группа состояла из группы от семи до десяти детей. Для сбора информации о предпочтениях задавались открытые вопросы. Всего задавалось семь вопросов.

Вопросы задавались об играх, предпочтениях в одиночных или групповых играх, в какие игры дети предпочитают играть с друзьями, если ли у ребенка братья/сестры, и играют ли они вместе, где ребенок играет больше: дома или в школе.

Результаты

Результаты, которые мы сейчас представим, являются данными, полученными на основании интервью и наблюдения за фокус-группами (рисунки 1-5). Данные, полученные на основании полевого наблюдения, находятся на стадии анализа.

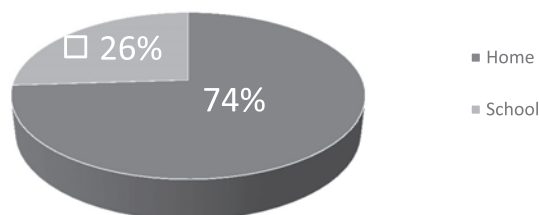


Рисунок 1. Процентное соотношение ответов респондентов на вопрос: «Где дети играют больше?»

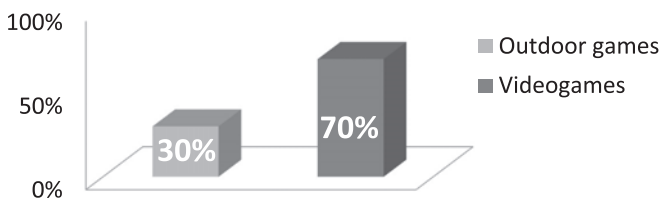


Рисунок 2. Количество ответов на вопрос: «Во что вам нравится играть?»

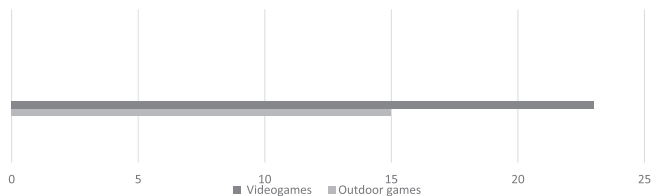


Рисунок 3. Процентное соотношение подвижных игр и видеоигр, в которые играют дети в возрасте 5-6 лет

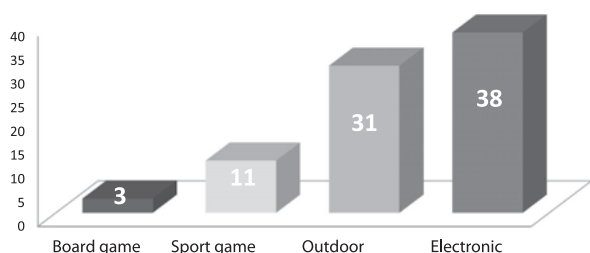


Рисунок 4. Типы игр, которые предпочитают дети

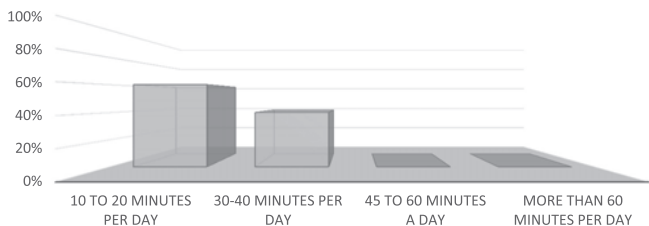


Рисунок 5. Процентное соотношение игр в учебной аудитории в качестве инструмента обучения

Анализ

74% ответили, что играют больше дома, нежели в школе. Этот факт, с одной стороны, подтверждает точку зрения других исследователей, а именно, что дети играют меньше в учебных учреждениях, включая детские сады и начальную школу. Это может повлиять на развитие когнитивных навыков, что в научной литературе ассоциируется с играми в раннем детстве. Это необязательно представляет собой проблему. Тем не менее, побочный эффект данного типа игр заключается в снижении уровня активности и социального взаимодействия. Игровое времяпровождение в школе значительно изменилось. Более того, время перерывов также сократилось. Игры как часть процесса обучения отсутствуют в ежедневном плане занятий, даже если директор школы и преподаватели признают важность игр в развитии ребенка.

Перейдем к данным исследования. Традиционные подвижные игры все реже встречаются даже среди детей в возрасте 5-6 лет, по сравнению с компьютерными играми. Иногда дети играют в электронную версию спортивных игр вместо того, чтобы поиграть в эти игры на улице. Дети предпочитают виртуальные игры подвижным. Дети данной группы в большей степени играют в виртуальные игры, а не в спортивные и настольные игры вместе. С другой стороны, давайте рассмотрим, как данный инструмент, согласно ожиданиям, помогает в обучении пользователей. Согласно результатам, дети больше осведомлены об электронных играх, чем о традиционных. Дети знают не только больше вариантов приложений и видеоигр, (Таблица 1), они также быстрее осваивают словарный запас в отношении электронных устройств, которые используются для игр.

Уличные игры	Технологические игры
пластилин	Batman**
прятки	Kitchen
плавание	Piano
футбол	Halo**
пляжные игры	Call of Duty **
красный свет, зеленый свет	Talking Tom
пятнашки	Pokemon *
кормление животных	Minecraft*
гонки	Makeup (макияж)
дочки-матери	Lego City *
бег под дождем	Motor Strike*
езда на мотоцикле	соедини точки
игра в больницу	Monkeys
волейбол	просмотр видео на Youtube*
бейсбол	Dora
	Super Mario 2*
	Cars *
	Sonic *
	Приложение для пения
	Call of Duty (Playstation)**
	Sharks*
	Make nails
	Beauty Salon Game

*игры для детей в возрасте 7+, 8+, 10+ и, 12+ лет

** игры для взрослых детей (17+ лет).

Прочие игры без * рассчитаны на детей в возрасте 3+ лет

Таблица 1. Игры и видеоигры, которые упоминали дети при ответе на вопрос: «В какие игры вы играете?»

Заключение

Безусловно, мы столкнулись с иным сценарием развития, по сравнению с ситуацией 10-15 лет назад. Возможное влияние подобных ситуаций признается учебными заведениями. В схожей ситуации оказалась и Национальная ассоциация образования детей младшего возраста США, которая в последнем исследовании стандартов подчеркивает важность игр для установленных стандартов по отношениям, учебному плану и преподаванию. Более того, при подробном рассмотрении мы можем проследить данные изменения, которые уже на данный момент имеют последствия для когнитивного развития детей. Последователи Л.С. Выготского придают особое значение концепции социального развития. Данная концепция позволяет «объединить социальную и ежедневную деятельность и обстоятельства со знаниями и развитием человека» [8]. Концепция позволяет найти подход к исследованию отношений между социальными условиями и когнитивным развитием детей. Так как когнитивные процессы зачастую происходят в определенном контексте, когнитивные навыки ребенка отражают опыт в условиях данного контекста. Необходимо рассмотреть взаимоотношения между ребенком и окружающей средой, детством в условиях цифровой эпохи. В работах Л.С. Выготского прослеживается диалектическое отношение между биологическими и социальными аспектами субъекта. Особое внимание следует обратить на социальную ситуацию развития для понимания актуальных когнитивных возможностей и потенциала ребенка.

Список литературы

1. American National Association for the Education of Young Children (NAEYC). The 10 NAEYC Program Standards. <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards>.
2. Asplund, M. y Pramling, I. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 52(6), 623-641. doi:10.1080/00313830802497265
3. Barreno Salinas, Z., & Macias Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. *Revista Ciencia Unemi*, 8(15), 110-118. Recuperado de: <http://www.unemi.edu.ec/ojs/index.php/cienciaunemi/article/view/205>
4. Dolya, G. & Holder, J. (2011). *Finger Gym: Developmental games to improve language, fine motor skills and handwriting*. London: GDH Publishing.
5. Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Bruselas: Toy Industries of Europe.
6. Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 330-360.
7. McCune-Nicolich, L. (1981). Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language. *Child Development*, 52(3), 785-797. 10.2307/1129078.
8. Saljo, R. & Veraksa, N. (2018). Vygotsky in two perspectives: Russian and Western understanding. In *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values*. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Eds.). Pp.9-21. London: Routledge
9. Smirnova, E., Nieves-Rosa, A. (2018). Technological modern toys in early child development. In *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values*. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Ed.). pp.157-165. London: Routledge
10. Soloveiva, Y. & Garvis, S. (2018). Vygotsky's conception of preschool development: Play with orientation and narration. In *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values*. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Ed.). pp.97-109. London: Routledge.
11. Tsao, L. (2002). How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78(4), 230-233. Recovered from <http://uprm.edu/library/relay.php?url={URL}/docview/210385012?accountid=28498>
12. Verenikina, I., Siraj, I. & Kervin, L. (2018). Learning through digital play in the Australian context of early childhood education and care. In *Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values*. Nikolay Veraksa, Sonja Sheridan (Eds.) pp.166-178. London: Routledge.
13. Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole & S. Scribner (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, pp. 92-104. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ана Ньевес-Роза — профессор департамента психологии Университета Пуэрто Рико, e-mail: ana.nieves2@upr.edu

Ana Nieves-Rosa, Shakyra Sánchez Milián

LET'S PLAY OR PLAY VIDEOGAMES: GROWING IN A DIFFERENT DEVELOPMENTAL SITUATION

Abstract. More than three decades of scientific research have established a strong positive relationship between play and skills development in early childhood. The benefits of play range from learning self-regulation to the development of healthy interpersonal skills. Nevertheless, data shows a tendency of reduction of playtime at schools and, classroom. Children's playing time at an early age is changing from a traditional outdoor activity to a technological games activity. The characterization of this social development situation is one of the interests of this study. With an intention to tend a bridge for study the impacts of this relationship of play and development on the digital era and, its relationship with the cognitive development of early childhood.

Keywords: play, technological games, early development

Psychologists, educators and development professionals have studied for many years the influence of play in children. Piaget and Vygotsky's theories indicate that playing is seen as a useful tool for learning. Child play can be related to the development of cognitive abilities. Recent studies confirmed it [2, 11, 12]. Play is helpful for the development of: problem solving skills, divergent thinking, creativity, language skills and, interpersonal relationship. Through play children also, learn how to express, control and regulate their affections and emotions.

There are different types of play that can contribute to different abilities as well as cognitive development [12]. There are different opinions and debates from behavioural scientists on which types of games are appropriate for skill learning development. The evaluations are based on the experience and benefits gained by child play, like the use of imagination, communication patterns, interpersonal development and emotional experiences, among others. There is research focused on child development that recognize children as active learners from birth. The relationship that a child has with the people around him and interaction with the surrounding environment play an important role in their learning experience. The integrated child development is a sequential process of behavior acquired through interactions between the body, environment and the quality of instruction offered to the child [3].

It is common to think of playing as a leisure experience with little or no educational value, since for generations it has been perceived as an entertainment activity. However, there is evidence suggesting that playing could be considered a learning tool for cognitive and emotional development [10]. Vygotsky highlight the role of playing in children and explain that game cannot be defined as an activity only for pleasure [13]. It is important to emphasize that different types of games require different levels of cognitive maturity; different games are observed at distinct ages, depending on the different developmental stages [11, 12].

The observation of child play will allow to collect information about their level of development; their current skills and potential. In Vygotsky's words,

"In play, the child is always behaving beyond his age, above his usual everyday behaviour; in play he is, as it were, a head above himself. Play contains a concentrated form, as in the focus of a magnifying glass, all developmental tendencies; it is as if the child tries to jump above his usual level. The relationship of play to development should be compared to the relationship between instruction and development" [13, p.102].

More than three decades of scientific research have established a strong positive relationship between play and skills development in early childhood [5, 7, 13]. The benefits of imaginary play range from learning self-regulation to the development of healthy interpersonal

skills. Traditional play, precursor of motor development, has also been linked to language development by the Vygotsky pedagogical school [4]. The scientific literature also discusses how curriculum that integrate educational play has influenced children learning abilities [10] in both, physical and logical reasoning. Such games help children interact with other individuals as well as how to interact in groups and cooperate with each other. These activities help long-term physical and emotional development of the child [6]. This type of play is also associated with acquiring respect, solidarity and cooperative work skills, characteristics also related, to emotional intelligence.

Playing, in its various manifestations (solitary play, parallel play and, social games among others), is a natural part of childhood and fundamental in their development. Nevertheless, playtime in schools, day care centres and even at homes has been declining [5]. Through the years playing games has change from manual to technological; from getting dirty outside to a less physical activity inside. These toys and games generate different scenarios other than those experienced in traditional playing. We mean by this, that the developmental situation for our kids nowadays, in an important cognitive development period, is different. For that reason, we deem it necessary to start lifting a body of scientific knowledge to study the effect of these games and toys in children's development [9]. This will lead us to a better understanding and a properly documentation of the cognitive abilities, the language development, communication patterns, socioemotional development, perceptual and motor skills of children in this digital era.

Objective of the study

The purpose of this research is to gather information about play during early childhood. We also want to document the presence of diverse types of games and play scenarios We ask children about which toys they prefer and what games they play. Also, we asked teachers about the type of space set aside for playing within educational settings and if play is integrated in their curriculum as a teaching tool. The hypothesis of our study was: 1) play on school settings have been declining and, 2) Children's playing time at an early age is changing from a traditional base of outdoor activities to a technological games activity. The variables studied in this work were play as solitaire game, group play; technological games, parallel play, social play, role play, creative play, games with rules, and board games. The early childhood was defined as children between 3 and 7 years old. No extensive scientific literature regarding traditional and technological games and child development in early years in the Puerto Rican population was found. The data collected by this study will provide actual information to the academic community and the public on play and games preferences on early childhood.

Method

This study collected information through interviews, focus groups and field observations.

Instruments:

Participants: Our first group consisted of 23 students. Ages (5 and 6 years old). Thirteen girls (56%) and ten boys (44%). Five teachers (2 with preparation in k-3; 1 preparation in preschool and, 1 in secondary), and one school director. A second group of preschooler age 3 to 4 was evaluated but data still in process of analysis.

Principal's Interview. The interview to the school principal consists of five closed questions to understand the educational philosophy of the school. If playing, as a learning tool, is integrated in the teaching strategies and, how playing is integrated in the curriculum. The length of playtime allowed during recess and in classroom in the school. The interview takes from 15 to 20 minutes.

Teacher's Interview. Teachers from Pre-K to Second grade, identified by the school, were interviewed. The interview consists of five closed questions to gather information on playing as a pedagogical practice. If playing is integrated in the curriculum, if playing is considered as a teaching tool, if they use playing during class time and, how much time do they integrate the playing strategy in a class day. The interview takes from 15 to 20 minutes.

Demographic Information

Parent will fill out the children demographics' questionnaire. The sheet will include information about age, genre and school grade; also, if the child has siblings that live in the same house; games they prefer, and time children spent playing.

Observational sheet

A data collection sheet was designed for this study to collect the

following information: how much time children stay playing during recess period; where they play; interactions among children while playing, what are the objects or toys used for playing, what type of games are played, if there are rules, board games, racing games, social play or solitary playing.

Procedure:

First, an invitation to participate in the study were sent to elementary schools and preschool centres in the west part of Puerto Rico. Once the schools agree to participate in the study, interviews were conducted with the principal and teachers from Pre-Kinder to Second grade.

Consent forms to all participants were distributed. Consent forms for children participation were sent to parents and/or guardians of children, ages 3 to 7. After all consent forms were collected, school's visits were conducted on scheduled days to observe children during playtime and focal groups. The observations were made during recess time at school and the focal groups were conducted in a classroom. Audio recordings were taped with the consents of the parents and children.

Design: Pilot Study with a descriptive frame. Qualitative and quantitative data were gathered and, descriptive analysis was conducted. Descriptive Statistics were used.

Focal group

The focal groups consisted of seven to ten children. Open questions were asked to gather information about play preferences. A seven questions guide was used.

Questions were about play and games; preference to play alone or in group; what games they prefer to play with friends; types of games favoured; if the child has siblings and if they play together; where she/he plays more, at home or at school.

Results

The result we are going to present is the data about the interviews and focal groups. We still analyzing the data gathering from the observations in the field.

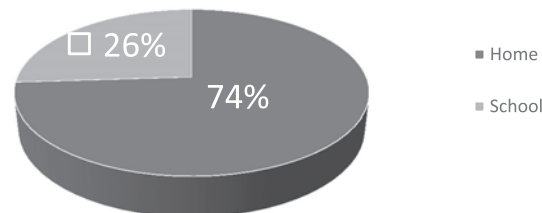


Figure 1. Percentage of participants responds to the question about where they play more

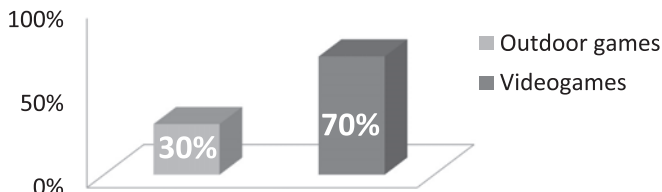


Figure 2. Frequency of responses to the question: What do you like to play more?

Table 1 Games and videogames that children mentioned when were asked: What games you play?

Outdoor Games	Technological Games
playdough	Batman**
hide and seek	Kitchen
swimming	Piano
soccer	Halo**

going to the beach	Call of Duty **
red light, green light	Talking Tom
tag	Pokemon *
feed the animals	Minecraft*
play racing	Makeup
play the family	Lego City *
getting wet in the rain	Motor Strike*
ride bike	Connect dots
play Doctors	Monkeys
volleyball	You tube videos*
baseball	Dora
	Super Mario 2*
	Cars*
	Sonic *
	Singing (App)
	Call of Duty (Playstation)**
	Sharks*
	Make nails
	Beauty Salon Game

*Games rated for ages 7+, 8+, 10+ and, 12+

** Games rated for ages M (Mature; 17+). All other games without an * are rated for ages 3+

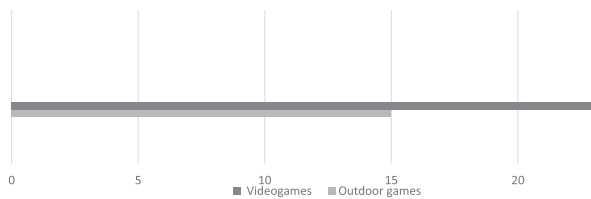


Figure 3. Frequency of outdoor games vs videogames played by children 5-6 years old

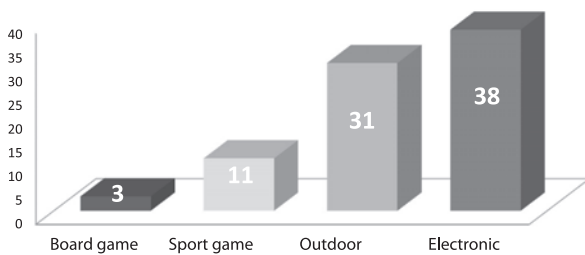


Figure 4. Frequency of the type of games prefer by children

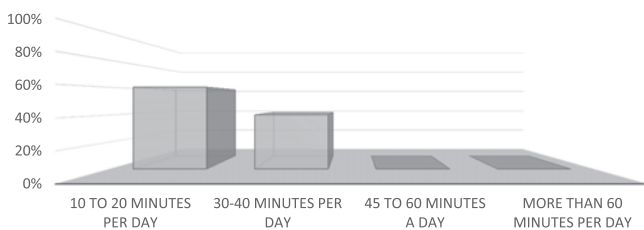


Figure 5. Percent of Play use in classroom as a teaching strategy

Analysis

Regarding to where children playing more, 74% said they play more at home than at school. This fact that children say they play more in the house than the school on the one hand, subscribes to the concern that other researchers have pointed out in the sense that there is less room for play in schools, including kindergartens and preschool.

What may have an impact on the development of cognitive skills that scientific literature correlates with playing at early childhood. This is not necessarily a problem. But the collateral effects of this type of gaming that include a less room for active movements with the body and, less social communication need to be observed. The time for play at school has change dramatically. Not only, children have less time for recess. Play as part of the repertoire of learning strategies not have a strong presence daily in classroom neither. Even when school director and teachers recognize playing is an important activity in the development of children.

Now, lets identify what data tell us. The traditional outdoor game scenarios are less common even in children of 5 to 6 years old, in comparison with electronical games. Children sometimes play an electronical version of a sport game instead of the outdoor original version of these. Children prefer tech toys than outdoor games. Children in this group do more electronical games than sport games and board game together. On the other hand, lets observe how this new instrument, as expected, mediate the learning of their users. Results identify a more knowledgeable childhood on electronic games topics than in what we usually call traditional games. They not only know more variety of apps and videogames, as showed in Table 1. Children also manage a very fluently vocabulary related to the electronical instrument they use for playing.

Conclusion:

We are certainly facing a scenario that presents a different development situation to 10 or 15 years ago. The potential impact of these situations is not unnoticed within those that generate educational policies. Such is the case of the NAEYC (American National Association for the Education of Young Children) which in his later standards review, reinforces the importance of playing in their standards of relationships, curriculum and teaching. And, if we look closely we can follow the trace of this change that is having implications today on children cognitive development. The scholars from the Vygotsky tradition, emphasize the concept of social development situation. This concept permit «to connect social and natural practices and circumstances with human knowing and development» [8]. This concept allows us to approach the study of the relationship between the social context and the cognitive development of young children. Since the cognitive process happen always within a context, the cognitive abilities of a child are reflecting the experiences that the context provide. We need to be aware of the interrelationship between the child and their environment; the childhood and, the digital era. Within a Vygotskian scope is possible observe the dialectical relation between the biology and social aspect of the subject, we need to comprehend their social development situation to understand their actual cognitive abilities and their possibilities too.

References

1. American National Association for the Education of Young Children (NAEYC). The 10 NAEYC Program Standards. <https://www.naeyc.org/our-work/families/10-naeyc-program-standards>.
2. Asplund, M. y Pramling, I. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. Scandinavian Journal Of Educational Research, 52(6), 623-641. doi:10.1080/00313830802497265
3. Barreno Salinas, Z., & Macias Alvarado, J. (2015). Estimulación temprana para potenciar la inteligencia psicomotriz: importancia y relación. Revista Ciencia Unemi, 8(15), 110-118. Recuperado de: <http://www.unemi.edu.ec/ojs/index.php/cienciaunemi/article/view/205>
4. Dolya, G. & Holder, J. (2011). Finger Gym: Developmental games to improve language, fine motor skills and handwriting. London: GDH Publishing.
5. Goldstein, J. (2012). Play in children's development, health and well-being. Bruselas: Toy Industries of Europe.
6. Lindsey, E. W., & Colwell, M. J. (2013). Pretend and physical play: Links to preschoolers' affective social competence. Merrill-Palmer Quarterly, 59(3), 330-360.
7. McCune-Nicolich, L. (1981). Toward Symbolic Functioning: Structure of Early Pretend Games and Potential Parallels with Language. Child Development, 52(3), 785-797. 10.2307/1129078.
8. Saljo, R. & Veraksa, N. (2018). Vygotsky in two perspectives: Russian and Western understanding. In Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Eds.). Pp.9-21. London: Routledge

9. Smirnova, E., Nieves-Rosa, A. (2018). Technological modern toys in early child development. In Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Ed.). pp.157–165. London: Routledge
10. Soloveiva, Y. & Garvis, S. (2018). Vygotsky's conception of preschool development: Play with orientation and narration. In Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values. Nikolay Veraksa & Sonja Sheridan (Ed.). pp.97-109. London: Routledge.
11. Tsao, L. (2002). How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education*, 78(4), 230-233. Recovered from <http://uprm.edu/library/relay.php?url={URL}/docview/210385012?accountid=28498>
12. Verenikina, I., Siraj, I. & Kervin, L. (2018). Learning through digital play in the Australian context of early childhood education and care. In Vygotsky's Theory in Early Childhood Education and Research: Russian and Western Values. Nikolay Veraksa, Sonja Sheridan (Eds.) pp.166-178. London: Routledge.
13. Vygotsky, L. S. (1978). The role of play in development. In M. Cole & S. Scribner (Eds.). *Mind in society: The development of higher psychological processes*, pp. 92-104. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Ana Nieves-Rosa, PhD, Professor; Department of Psychology
University of Puerto Rico, ana.nieves2@upr.edu
Shakya Sánchez Milián

В.Т. Кудрявцев

ИСКУССТВО «ОТСЕЧЕНИЯ ЛИШНЕГО» (о воображении взрослых и детей)

Культура, мир человеческих творений, в любом своем явлении, прежде всего, — условие (возможность) и инструмент свободы. Варвары не только разоряли Рим, но и поразились тому, что разоряли. Среди прочего их особо поразил водопровод. Они ведь привыкли искать воду. Либо она находила их, порой в самый неподходящий момент — обрушиваясь ливнем или накрывая наводнения. А по каналу (трубе) вода сама приходит к человеку по его воле — в том количестве, которое ему необходимо. Канал, как и любой культурный артефакт, — обуздание стихии, «отсечение лишнего» (Микеланджело), избыточного в свете полагаемой цели. Овеществленная человеческая воля. А варвары знали только «волю» стихии. Свою собственную волю они, скорее всего, «не признавали» даже в продуктах той, достаточно развитой «материальной культуры», которую успели создать, по-язычески не разделяя ее со стихийной. Водопровод — результат и средство произвольного усилия, сделал человеческую волю зримой. Не исключено, что, столкнувшись с ним (и другими подобными изобретениями) воочию, варвары испытали первый собственно «культурный шок». А в нем — кто знает? — мелькнули проблески будущего европейского самосознания [3].

Главная проблема психологии творчества не в том, как создается «творческий продукт», а в том, что созидание меняет в создателе и других людях. Шекспир, человечество, я, отдельный читатель и зритель, вырванный из его рядов, до «Гамлета» и после... Нас объединяет то, что мы уже не можем оставаться прежними, мыслить, переживать, жить так, как если бы «Гамлета» не написали. Даже те, кто «Гамлета» вовсе не читал, не смогут остаться прежними. Потому что уже изменился мир вокруг них, вокруг всех нас. В нас. И подталкивает его к изменению не только «Гамлет», но и любое произведение, изобретение, открытие — от зубочистки до новейшего айфона, от установления в донаучной форме простейших механических закономерностей до расшифровки генетического кода человека. И в зубочистке, и в айфоне, и в первых механических понятиях, и в прорывных достижениях генетики воплощена, «опредмечена» не только творческая изобретательность, но и новый образ мира, образ жизни в нем с себе подобными, образ себя среди них. Новый образ миропонимания и самоотношения — вплоть до повседневного «самоощущения», «самочувствия» (в смысле Э.В. Ильенкова [2]). Он передается на разных культурно-предметных носителях, через которые мы осознаем его природу и историческую необходимость в нем, дотопе «витающую в воздухе», порой очевидную, но без этого не поддающуюся осознанию. В свою очередь, по мере вызревания этой необходимости творятся и сами носители этого образа.

Титан «берет глыбу мрамора и отсекает от нее все лишнее». А что лишнее? То, что заточает в камне ангела: «Я видел ангела в куске мрамора и вырезал, пока не освободил его».

Великое творчество — это смерть и рождение глыбы. Камень — агрегатное состояние хаоса. «Замороженная» энтропия. В том, что осталось от каменной глыбы, избавленной от избытков не-

прикаянной материи, торжествует свою победу над законсервированным хаосом живая «глыба» — Личность освободителя. Но ведь и он вовсе не подошел к каменной глыбе уже со своей готовой свободой, чтобы навязать ее. Он высек эту свободу из камня, отбрасывая неуместное и несвоевременное. А своевременным в творчестве бывает только будущее, уместным — то, что сейчас притягивает его. Преодоление окаменевшей избыточности (а это сложнее всего) становится работой с «пространством-временем», в котором рождается творец, освободитель, Личность. Это значит сделать, как говорил апокрифический Иисус, внешнее как внутреннее. Творчество — это всегда аскеза, в «психологическом» остатке, когда от человека (и от материала) остается не «кочерыжка», а гениальная простота.

Титанизм — экстремально развитая способность к «отсечению лишнего». А что «отсечь» от самого Микеланджело Буонарроти? Поэта? Архитектора? А, может быть... скульптора?! Может быть, стоит пожертвовать и скульптором. В пользу титанического мыслителя, которым он был и в скульптуре, и в архитектуре, и в поэзии, и в живописи. Титанизм — это не космическая всеядность. Это — цельность космоса внутри, откуда и приходит будущее, воплощаемое в любых пространствах и временах.

А что, кого «освобождает» ребенок? Палочка, в которой он вдруг «увидит» лошадку — сродни куску мрамора. Но «освобождает» малыш не ее, а наездника, которым станет в игре. Другого человека, который уже где-то притаился в нем, но не было волшебного жезла (палочки), чтобы вызволить... Этот «другой», как джинн, однажды выпущенный из сосуда, превращается в спутника на всю жизнь. Он может быть не только наездником, в нем бесконечный запас возможностей для самых разных «реинкарнаций». «Реинкарнаций» человеческого в человеке. И уже за пределами игры. Ведь воображение — это способность посмотреть на вещь, ситуацию, событие, другого человека, на себя самого больше, чем одной парой глаз. Такая виртуальная многоглазость, без которой не построить своего, самобытного — человеческого — образа мира. Концентрированный взгляд всех, но — мой, а потому ни на чей другой не похожий, способный проникнуть в то, что другие не видят. Но и я не увидел бы, если бы не «сконцентрировал взгляда». Такие концентрации всегда уникальны и, как правило, спонтанны. Без них не бывает ни гениальных озарений, ни осмысления того, что повседневно творится вокруг и внутри. Каждый из нас в воображении смотрит на мир «глазами человечества», у которого нет отдельных глаз, а наши глаза становятся для человеческого рода окулярами для проникновения в неизведанное (значимое или незначимое для него — другой вопрос). Это — главный пункт концепции выдающегося мыслителя Эвальда Васильевича Ильенкова, в развитие которой я 30 лет назад, под началом, а потом и совместно с его другом, моим учителем Василием Васильевичем Давыдовым, начал работать над темой воображения.

И — из того же стихотворения Микеланджело:

*Лишь вашим взором вижу сладкий свет,
Которого своим, слепым, не вижу;
Лишь вашими стопами цель приближу
К которой мне пути, хромому, нет...*

Наездник в итоге уступает место «человеку вообще», голос которого мы распознаем в нашем самосознании, рефлексии, совести, даже в виде слышимых отголосков «внутренней речи», «речи почти без слов» (Л.С. Выготский). Во многом другом, что позволяет, вслед за И. Кантом и Э.В. Ильенковым, квалифицировать воображение как *всеобщее свойство сознания*, как *универсальную способность* [1]. Дети-дошкольники благодаря тому, что эта универсальная способность совпадает у них с центральным возрастным психическим новообразованием (Л.С. Выготский, В.В. Давыдовым) — по-своему, «титаны». Они стремятся «видеть все», «творить все» и «быть всем», пусть и под определенным смысловым углом. А взрослые, ничтоже сумняшеся, легко обходят эти углы, «отсекая лишнее» в них из соображений своей взрослой целесообразности. Без воображения (из коротких штанишек которого они выросли, не заметив, что «зарыли в себе» универсальную человеческую способность, конечно же, не только, и не столько своим руками — руками других взрослых), смыслового чутья и такта.

Несколько лет назад в передаче «Минута славы» показали очаровательную и очень способную, невероятно артистичную четырехлетнюю девочку. С двух лет она занимается гимнастикой, а теперь стоит на руках и одновременно поет в микрофон.

– Тебе нравится то, что ты делаешь? – спросил ведущий, когда номер завершился.

– Нет, – ответила малышка.

А еще до передачи ей задавали такой вопрос:

– Кем бы ты хотела быть?

– Всем! – Ответ был кратким и по-своему точным.

Что же такое ее «всё»? Это и полет под куполом цирка, и съемка в кино (то, что она сама включила), и, допустим, сочинение стихов, рисование. Но такое «всё», с точки зрения взрослых, — журавль в небе. Так не бывает. Лучше синица в руке, то бишь микрофон, в который поешь, одновременно делая акробатическую стойку. Это всех восхищает, на это можно натренировать, это глубоко удовлетворяет родительские амбиции.

Наша героиня, например, признается: акробатика ей не нравится. А выступать здесь — это да, ей перед аудиторией и кинокамерами очень радостно. Будем считать, что это и есть плата за по-настоящему не прожитое и не пережитое детство. Как психолог скажу: она несоразмерно велика.

Мне часто приходится работать с детьми, которые расплатились своим детством за такие вот «радости», не столько свои, сколько взрослых. На корню убитые учебные интересы, «школьные неврозы» еще до школы, эмоциональное неблагополучие, в целом, неконтролируемое внимание, неадекватная самооценка — это лишь скромный перечень тех проблем, к которым привели детей амбиции взрослых. Сейчас многие эксперты говорят о вреде ранней муштры детишек в садиках с «особыми» образовательными программами, в специализированных студиях и спортивных секциях, занятий с репетиторами дома, начиная с полутора лет, но большинство тех же родителей не подозревают об их масштабе. И вот, на потоке (и нарасхват) — очередная «Математика, не отрываясь от груди». Дорожки к развалам с такой литературой вымощены благими намерениями и мифами о том, что «после трех лет поздно».

Дело даже не в когнитивных и прочих «передозировках», которые не соответствуют «возрастным возможностям». До определенного возраста дети вовсе не ориентируются на содержатель-

ную сторону усваиваемого (может быть, это и во спасение). Более того, поначалу взрослое педагогическое предложение воспринимается ими как шанс попробовать что-то интересное из желанного «всего». Но воображение тянется к другому «интересному», которое лишь в составе этого «всего» и «интересно», и вдруг упирается в ограничение.

Так во имя чего «отсекается лишнее» взрослыми и детьми? Предварительный ответ — снова у Микеланджело:

*И высочайший гений не прибавит
Единой мысли к тем, что мрамор сам
Таит в избытке, — и лишь это нам
Рука, послушная рассудку, явит.*

*Жду ль радости, тревога ль сердце давит,
Мудрейшая, благая донна, — вам
Обязан всем я, и тяжел мне срам,
Что вас мой дар не так, как должно, славит.*

*Не власть Любви, не ваша красота,
Иль холодность, иль гнев, иль гнет презрений
В злосчастии моем несут вину, —
Затем, что смерть с пощадою слита
У вас на сердце, — но мой жалкий гений
Извлечь, любя, способен смерть одну.*

Воображение — не только взгляд невидимыми глазами невидимых других. Это — еще и адресация к ним, как если бы они были видимыми и могли ее «прочитать». Но кто-то из них должен быть обязательно персонализирован и значим для воображающего. Для кого-то — это «благая Донна», для кого-то — мама, папа или детсадовский друг, воспитательница, учитель, Дед Мороз... разумеется, — всегда сам воображающий. «Референтный круг» адресатов сам собой постепенно расширяется, и адресация становится общезначимой.

Мотив быть услышанным, понятым и при этом не остаться без ответа — лейтмотив детства и творчества. Он и «подсказывает», что оставить, а что отсечь — в логике реального положения вещей, которые объединяют «референтный круг», небезразличный для вовлеченных в него, пусть им условно будет хоть все человечество.

Понятое поначалу одним, ибо только ему предназначенное, становится *понятым другим*. Но если не понял он, главный адресат, не поймут и другие.

У девочки из варежки в одноименном мультфильме Романа Качанова получается щенок. У Малыша из ничего (кроме желания иметь щенка) — Карлсон. Все так — воображение первоначально отзывается на потребность в любви, дружбе, сочувствии, понимании, признании. В том, чтобы не только получать все это в качестве подарка, но и самому дарить другим. И ради удовлетворения этой потребности воображение готово создавать любые миры.

Список литературы

1. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. — М., 1968.
2. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М.: Издательство политической литературы, 1991. — 464 с.
3. Кудрявцев В.Т. Культура как самоотношение // Культурно-историческая психология. 2016. № 3. С. 121-128.

Кудрявцев Владимир Товиевич — доктор психологических наук, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства» МГППУ, профессор РГГУ,
e-mail: vtkud@mail.ru

КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

Исследование посвящено изучению познавательной активности и децентрации у детей дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. Полученные данные свидетельствуют о том, что способность к децентрации как интеллектуальной категории сформирована фактически у одной трети исследуемых детей старшего дошкольного возраста. Получены данные о характере и основных «проблемных зонах» сюжетно-ролевой игры современных дошкольников. Сопоставлены уровни сюжетно-ролевой игры со степенью сформированности феномена децентрации у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: сюжетно-ролевая игра, когнитивное развитие, децентрация.

Сюжетно-ролевая игра рассматривается как основное условие развития дошкольника. Однако, очевиден тот факт, что современная социокультурная среда изменилась. Общество современных детей сегодня отличается от того общества, в котором жили их родители, поскольку те изменения, которые произошли за последние 20-30 лет, никак не представлены в прошлом опыте их родителей.

Многие исследователи отмечают, что современные мальчики и девочки перестают играть. По мнению Эльконина Б.Д. [10], современное детство можно расценивать как кризисный период. Образ взрослости — центральная категория, задающая целостность детства, является единственным способом и опорой для представления детьми их будущего. Распад сюжетно-ролевой игры приводит к разрыву между идеальными и реальными представлениями о жизни.

В своих работах Абраменкова В.В. [1] говорит о парадоксах и противоречиях современности, одним из которых является фактически лишение неотъемлемого права ребенка на игру, прежде всего, традиционную для всех культур — игру со сверстниками.

Гударева О.В. [5] констатирует, что нынешние условия развития игры детей дошкольного возраста значительно отличаются от тех, которые были актуальны во времена классических исследований. Данные ее наблюдений показывают, что уровень развития сюжетно-ролевой игры сегодняшних детей заметно ниже, чем у детей 20-30 лет назад. Социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры, т.е. ведущая деятельность старших дошкольников в исследуемых автором группах не имеет должного развития. Причины, повлиявшие на качественное изменение игровой деятельности, как отмечает автор, это изменение социальных установок по отношению к игре. На сегодняшний день в образовательной практике большая роль отводится развитию интеллекта. Одновременно существует тенденция сдвинуть обучение на более ранний период развития. К тому же повышенная занятость родителей и вследствие этого — общий недостаток времени для взаимодействия с членами семьи, поэтому потребности, вызывающие игру, ныне удовлетворяются другим способом.

Современные исследования указывают на то, что сегодня ребенок сталкивается с огромным разнообразием культурных текстов. Игры дошкольников, например, по современным мультисериалам преимущественно повторяют сюжеты оригиналов, воспроизводя традиционные бытовые коллизии и/или профессиональные взаимодействия персонажей [7].

Общий способ построения пробы смысла действия состоит в создании особой формы игры. Ее сюжет имеет двухтактную структуру. Первый такт — это последовательность игровых действий, символическое значение которых состоит в вызове действия. Второй такт заключается в ролевом отклике на вызов (ряде игровых действий, символизирующих ответ на вызов). Смысл действия становится для ребенка ощущаемой реальностью тогда, когда дети в игре строят вызов ролевого действия, связывая его с ответом на это действие [2].

В то же время рассмотрение игры как совместной деятельности позволяет акцентировать внимание не только на социальном, но и на операционном ее аспекте, когда умственные операции являются средством или орудием отображении социального контекста.

Процесс перехода от уровня мышления, характерного для дошкольного периода развития, к более высоким формам очень сложен. Выделение взрослого как образца действия, возникающее на границе раннего и дошкольного периодов развития, уже содержит в себе возможности такого перехода. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка — со своей индивидуальной и специфически детской — на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Рассматривая действия ребенка в игре, легко заметить, что ребенок уже действует со знаниями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители — игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия по Гальперину П.Я.), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через слово-название уже как знак вещи, а действия — как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внешнее действие, но приобретающее уже характер обобщенного жеста-указания.

В свете идей Эльконина Д.Б. игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. Функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий. Может быть, эта модель соотношения функционального и онтогенетического развития, которая наблюдается столь наглядно в игре, является общей моделью соотношения функционального и онтогенетического развития. Это предмет специальных исследований.

Способность детей старшего дошкольного возраста создавать и произвольно удерживать сюжет игры как идеальный план игрового взаимодействия является важной предпосылкой освоения ими в дальнейшем идеальных структур, в том числе, теоретических понятий [8].

В одном из последних исследований по данной проблеме Смирнова Е.О., Веракса А.Н. и др. получили высокую корреляцию такого ключевого показателя игры, как «устойчивость замысла» с показателем методики «Схематизация». Авторы отмечают, что устойчивостью игрового замысла коррелирует с показателем методики «Понимание смысла сюжетных картинок», где также требуется удержание целостной ситуации и ее последовательное раз-

ворачивание. Способность к выстраиванию целостного сюжета (составление рассказа) и к опосредствованию («Схематизация») связана и с показателем устойчивости игрового замысла, который отражает субъективную значимость игровой идеи. Эту связь авторы рассматривают как одно из выражений «единства аффекта и интеллекта». В своих выводах исследователи отмечают, что в игре отражаются и проявляются не только интеллект и фантазирование ребенка, но и значимые для него мотивы, которые удерживаются, объективируются в игровых действиях и подчиняют себе ситуативные сиюминутные побуждения [9].

Одной из задач нашего исследования являлось изучение связи познавательной активности с сюжетно-ролевой игрой как ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Нами было проведено наблюдение за познавательной активностью детей на занятиях и в повседневной жизни в течение двух недель [6]. Были разработаны 13 критериев невербального (например, внимательно слушает указания, понимает инструкции и т. д.) и вербального (задает вопросы на занятиях и в повседневной жизни, активно отвечает) характера. В исследовании принимали участие воспитанники дошкольного учреждения г. Минска — 40 детей (20 мальчиков и 20 девочек) в возрасте 5-6 лет.

Критерием наблюдения являлась оригинальность детских высказываний. Среди воспитанников были дети, у которых эти критерии не проявлялись, тогда как у некоторых они были выражены в большинстве случаев. Так, Яна А. на занятиях, когда воспитательница задавала проблемные вопросы, предлагала: «Давайте покрасим рыжего кота в черный цвет, на глаза ему наденем черные очки от солнца, тогда злая колдунья ночью его не найдет», «Снег грязный, в рот его брать нельзя. Если вы растопите дома кусочек снега, то и узнаете, что это правда». Женя Б. после безрезультатного поиска колеса от машины предложил снять в машине оставшиеся три колеса и сделать гусеничный танк. Для этого он попросил у девочек две резинки для волос (они большие и неровные, напоминали гусеничную цепь) и натянул их с обеих сторон машины.

Максимальное количество оригинальных вопросов было у Андрея Б. (9 вопросов): «Интересно, насколько хватит электричества, если все люди будут смотреть телевизор с утра до ночи?», «Если куриные яйца будут высиживать какая-нибудь другая птица в другой теплой стране, то появятся цыплята или какие-то другие птички?».

Были определены три уровня развития познавательной активности (ПА) для каждой группы. Например, у Сергея К. высокий уровень ПА. Он характеризуется тем, что ребенок внимательно слушает объяснения, если что-то непонятно — спрашивает. На занятиях проявляет себя активно: постоянно подсказывает детям, которые отвечают, поднимает руку, активно отвечает сам. Мальчик общительный, в его речи преобладают оценочные описательные высказывания, он владеет большим объемом информации (о мире техники, природы, бытовых вещах). Задает вопросы не только на занятиях, но и в повседневной жизни («А почему...», «А как вы думаете, зачем...», «А что, если...»). Умеет уже читать небольшие сказки (охотно читает их для друзей по группе).

Лена С. имеет средний уровень ПА: довольно внимательная и исполнительная, но на занятиях большей частью пассивна (чаще отвечает, когда вызывает воспитатель), во время наблюдения ни разу не была отмечена ее подсказка товарищам. Во время решения различных проблемных ситуаций как на занятиях, так и вне их редко предлагала свои идеи. Ее решения носили стандартный повторяющийся характер. Вне занятий девочка активно задавала вопросы различных типов.

Вадим П. — низкий уровень ПА: часто невнимательно слушает указания как взрослых, так и детей по группе. Мальчика очень трудно чем-то заинтересовать, на занятиях он часто безучастен. В процессе наблюдения за ним не были зафиксированы причинно-следственные вопросы, высказывания оригинальных идей. В ходе двухнедельного наблюдения он только два раза задал вопросы на занятии.

В самом начале воспитателям двух групп было предложено оценить каждого ребенка по четырем видам деятельности: игра, труд, учение, общение. В результате были определены следующие типы социальной активности: 1) исполнительно-инициативный; 2) инициативный; 3) исполнительный; 4) реактивный.

Результаты подтвердили, что наибольший процент детей принадлежит к исполнительному типу (25 % девочек и 50 % мальчи-

ков в первой группе и 30% девочек и 50 % мальчиков — во второй), т.е. дети не проявляют инициативы в вышеуказанных видах деятельности, но они охотно подчиняются другим, старательны, владеют соответствующими навыками, достигают хороших результатов. На втором месте дети с инициативным типом социальной активности. Такие дети с желанием включаются в деятельность, могут организовать других, выдвинуть инициативу, но не доводят начатое дело до конца, не владеют необходимыми навыками. Детей с исполнительно-инициативным типом социальной активности (25 % девочек и мальчиков в первой группе и 30 % девочек во второй группе) отличает желание задавать тон в различных видах деятельности, предлагать новую инициативу, они могут организовать других детей, доводят дело до конца. Дети с реактивным типом (12,5 % девочек в первой группе и 20 % мальчиков во второй группе) пассивны в общении, игре, на занятиях, медлительны, не уверены в себе, плохо владеют умениями и навыками. Такие дети составляют наименьший процент исследуемой выборки.

Что касается различий между мальчиками и девочками, то можно отметить, что в обеих группах девочек с исполнительно-инициативным и инициативным типом больше, чем мальчиков с такими же типами (девочек на 12,5 % больше, чем мальчиков в первой группе, во второй группе девочек на 40 % больше). В обеих группах 50 % мальчиков принадлежат к исполнительному типу.

Наблюдение за игровой деятельностью старших дошкольников проводилось по критериям, предложенным Д.Б. Элькониним: 1) основное содержание игры; 2) характер игровой роли; 3) характер игровых действий; 4) отношение к правилам.

На основе этих критериев были выделены уровни развития сюжетно-ролевой игры: II (низкий), III (средний) и IV (высокий).

Результаты наблюдения подтвердили, что низкий уровень протекания сюжетно-ролевой игры у детей 5-6 лет отсутствует. Процентное соотношение трех уровней в группах приблизительно одинаковое. Причем самый высокий, четвертый уровень по выделенным признакам фактически преобладает как у мальчиков, так и у девочек. Однако девочки, хотя и не намного, превосходят мальчиков в процентном соотношении по содержанию и характеру игры, а также по степени отношений к игровым правилам и процессуальной стороне игровых действий.

Инвариантный диапазон дифференцируется шириной активных характеристик коммуникативных показателей, что позволяет определить разные уровни игровой деятельности ребенка. Если рассматривать отнесенность актов общения к собственно игровой стороне совместной деятельности и к области отношений между играющими как партнерами, то у детей старшей группы были выделены три типа ориентации общения: первый направлен на игровое действие; второй — на саму игру и партнера; третий — главным образом на партнера. Соотношение таких актов общения — 35 %, 35 % и 30 %.

Таким образом, мы смогли выделить четыре доминирующие группы детей, которые отличаются между собой по различным показателям.

1. Дети с высоким уровнем познавательной активности представлены исполнительно-инициативным и инициативным типами. Для таких детей характерен IV уровень развития сюжетно-ролевой игры. Большинство этих детей принадлежат к благоприятным статусам («звезды» и «предпочитаемые»).

2. Дети со средним уровнем познавательной активности представлены инициативным и исполнительным типами (последних больше). Для таких детей характерен преимущественно IV уровень развития сюжетно-ролевой игры. Дети этой группы принадлежат ко всем статусным категориям, кроме «изолированных».

3. Дети с низкой познавательной активностью представлены в основном исполнительным и реактивными типами. Половина детей находится на III, половина — на IV уровне развития сюжетно-ролевой игры. Эти дети имеют все возможные статусы.

4. Дети с низким уровнем познавательной активности представлены исполнительным и реактивными типами. Для них характерен III уровень развития сюжетно-ролевой игры и неблагоприятные статусы («изолированные» и «пренебрегаемые»).

Тесную взаимосвязь высокого уровня познавательной активности с внеситуативно-личностным общением можно объяснить тем, что в данной форме общения происходит расширение областей знаний о человеке, мире. Создается новое содержание

познавательной активности (нравственные, этические вопросы и понятия, психологические качества людей), в ходе общения (особенно со взрослыми) ребенок приобретает определенный набор умственных действий и операций, которыми он далее должен овладеть. У ребенка развиваются и закрепляются более сложные действия внутреннего плана. Умственные действия, которые создаются во внеситуативно-личностной форме общения, позволяют решать задачи в других областях (например, в проблемных ситуациях в сфере вещей, явлений, событий), задачи, которые требуют проникновения во внутренние свойства предметов или их взаимосвязи.

Помимо такого важного компонента когнитивного развития как познавательная активность, мы решили исследовать еще один малоизученный аспект когнитивного развития ребенка — децентрацию. Понятие «децентрация» впервые рассматривается в генетической теории Ж. Пиаже, оно означает затруднение при переходе на позицию объективного наблюдателя и понимается как свойство эгоцентризма в процессе мышления или как поглощенность перцептивно воспринимаемыми свойствами предметов. В работах Ж. Пиаже данный феномен описывается как качественное различие форм центрации в восприятии и интеллекте. Механизмом преодоления смысловых искажений, вносимых эффектом центрации, выступает процесс децентрации.

Развитие децентрации обеспечивает успешное взаимодействие с внешним миром, с обществом в целом и с отдельным человеком как представителем общества. Именно развитая децентрация позволяет личности понять позицию другого, увидеть ситуацию не только со своей собственной, но и с других точек зрения. Необходимой реальностью сегодня стало умение, во-первых, допустить существование иной (отличной от собственной) позиции, во-вторых, увидеть (услышать) точку зрения другого и, в-третьих, координировать свою собственную точку зрения с позицией партнера (партнеров).

Однако в исследованиях феномена децентрации, с одной стороны, констатируется, что эта способность развивается с возрастом и связана с развитием интеллектуальных структур; с другой стороны, подчеркивается, что способность к децентрации определяется процессами социализации, что источником процесса изменения познавательной позиции является взаимодействие со сверстниками [3, с.78].

Исследование Л. Гоя, проведенное в 2010 году, показало, что формирование у дошкольников логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения, свидетельствующего о выходе детей на новый уровень умственного развития, возможно осуществить через формирование у них умения децентрироваться при условии соблюдения схемы формирующего эксперимента, обеспечивающего приобретение логическими структурами обобщенных и стабильных свойств. Формирование у детей умения децентрироваться в полном объеме через организацию процесса овладения составом и структурой данного умения меняет (повышает) уровень сформированности логических операций классификации, сериации и понимания принципа сохранения [4].

В развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями у детей преодолевается так называемый познавательный эгоцентризм. Благодаря этому формируются новые интеллектуальные операции.

Второй задачей нашего исследования было изучение связи способности к децентрации у детей старшего дошкольного возраста и развития уровня сюжетно-ролевой игры. Для этого проводилось наблюдение за уровнями сформированности сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину (в направлении от низшего к высшему: 1, 2, 3, 4), а также модификация методики Ж. Пиаже «Три горы» [4] и «Три брата»: стадия I — отсутствие децентрации, стадия II — частичная децентрация, стадия III — полная децентрация. Детям предлагались три задачи с одним и тем же содержанием, но с различным положением ребенка в их условии: 1. Задача о реальных братьях. 2. Задача об условно допускаемых (названных) братьях. 3. Задача о чужих братьях. Первая задача предлагалась только тем дошкольникам, у которых имелись реальные братья и сестры.

В исследовании принимали участие воспитанники детских садов г. Минска (141 ребенок в возрасте 6-7 лет).

Поскольку в развитой ролевой игре с ее замысловатыми сюжетами и сложными ролями у детей преодолевается так называемый

познавательный эгоцентризм, мы предположили, что дети, у которых сформирован высокий уровень сюжетно-ролевой игры, способны к децентрации.

Наблюдение за самостоятельной игрой детей позволяет заключить, что наиболее популярны у дошкольников традиционные бытовые и профессиональные сюжеты («Дочки-матери», «Магазин», «Кафе», «Парикмахерская», «Больница» и др.). Игры, объединенные сюжетной линией «Дом. Семья», являются наиболее распространенными среди девочек. Образный ряд, к которому чаще всего обращаются в своих играх мальчики, преимущественно связан с защитой, нападением, спасением. Среди игровых тем у них преобладают «Преступления», «Погоня», «Бандиты», «Война», «Пожарные» и др.

Достаточно популярны как среди мальчиков, так и девочек сюжеты, заимствованные из современных мультфильмов и телепередач. В этих играх дети берут на себя роли героев мультсериалов («Маша и Медведь», «Щенячий патруль», «Мой маленький пони», «Трансформеры», «Человек Паук», «Монстр Хай», «Феи Винкс» и др.) и разыгрывают отношения между ними.

Еще одну группу игр составили профессиональные сюжеты. К ним мы отнесли игры в кафе, ресторан, больницу, ветеринарную станцию, салон красоты, стройку и др. В содержании выделенных игр разыгрывались ситуации различных сфер трудовой деятельности взрослых.

В ходе наблюдения мы выделили игры, в которых дети брали на себя роли домашних животных (кошек, лошадок, собачек) и их хозяев. Основную сюжетную линию в данных играх составляли уход и забота о домашнем питомце.

Остальные сюжеты составили единичные случаи и в большей степени отражали необычные события и особенные случаи из личного опыта конкретного ребенка (путешествие на море, полет на самолете, свадьба, скорая помощь и др.).

Подчеркнем, что полученные данные об игровых предпочтениях старших дошкольников в основном согласуются с результатами исследований, представленных в работах Гударевой О.В., Марич Е.А., Недвецкой Т.М., Панько Е.А., Рябковой И.А., Смирновой Е.О., Собкина В.С. и др.

Одним из аспектов анализа самостоятельной игровой деятельности дошкольников было определение общих характеристик детских игровых объединений. Так, в ходе наблюдения мы выявили, что игровые объединения старших дошкольников устойчивы, количество игровых объединений, включающих в себя детей одного пола, преобладает над игровыми объединениями, состоящими из детей разного пола. Полученные данные свидетельствуют, что девочки более склонны к образованию устойчивых микрогрупп, нежели мальчики.

Игровые диады являются наиболее распространенными устойчивыми объединениями в дошкольной группе. Значительно реже были зафиксированы игровые объединения численностью более трех-четырёх человек. Вероятно, это связано со сложностью для детей построения совместной деятельности и установления взаимоотношений в более крупных группировках.

Анализ содержания игр современных дошкольников осуществлялся на основании критериев развития игровой деятельности (Эльконин Д.Б.), оценки способа существования и характера выполнения игровой роли (Гударев О.В.).

Для подавляющего большинства дошкольников характерно преобладание игр, в которых дети реализуют игровые действия с предметами в соответствии с заданной ролью («делает пиццу», «варит суп», «моет посуду», «убаюкивает куклу», «катает в коляске», «бегает и стреляет» и др.). Игровые действия детализированные, развернутые, все операции выполняются в соответствии с реальными. Вместе с тем, разыгрываемые действия, как правило, не направлены на игровых партнеров, игра носит параллельный характер, ее смысловое содержание не развивается. Игровое взаимодействие с партнером случайно и кратковременно. В данном случае можно констатировать низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры (второй уровень по Эльконину Д.Б., «роль в действии» — по Гударевой О.В.).

В своих играх дошкольники значительно реже воспроизводили цепочку разнообразных ролевых действий (не только собственное кормление, но и чтение сказки, укладывание спать; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и др.). Здесь мы наблюдали игровые действия, пе-

редающие характер отношений к игровому партнеру (обращения с просьбой, благодарностью, указанием); содержательный контакт, обусловленный сюжетом игры; использование в игре предметов-заместителей. Данные характеристики отражают средний уровень развития сюжетно-ролевой игры (третий уровень по Эльконину Д.Б.).

В нашем исследовании мы констатировали единичные случаи, когда в своих играх наряду с функциональным взаимодействием дошкольники воспроизводили отношение к партнеру по игре. Так, например, в игре «ветеринарная станция» врач-ветеринар внимательно осматривал своего пациента и успокаивал волновавшегося хозяина («не волнуйтесь, он поправится, сейчас сделаем укольчик, и все будет хорошо»; «вы правильно пришли, прививки всегда нужно делать»). В ролевых диалогах дети широко используют вербальные и невербальные средства общения, творчески организуют игровое пространство, по ходу игры самостоятельно подбирают предметы-заместители, заменяя их в случае необходимости («нужна ложка, вот палочка подойдет»), развивают сюжет игры и импровизируют. Приведенные данные позволяют выделить высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры (четвертый уровень по Эльконину Д.Б.).

Результаты исследования феномена децентрации показали, что он проявляется в разных ситуациях с различной степенью выраженности. Задачи о своих реальных и условно допускаемых (названных) братьях решило меньшее количество детей, чем задачу о чужих братьях. В задачах о своих и названных братьях дети не учитывали собственного положения, не считали себя братом для других. Полученные данные согласуются с результатами исследования Недоспасовой В.А. (1972).

Как указывает Недоспасова В.А., феномен децентрации обуславливает фактическую позицию ребенка, когда он не может исходить из точки зрения другого лица так же, как из своей собственной. В данном случае ребенок не может поставить себя на место другого, рассуждать от его имени, его отношений, т.е. отождествлять себя с другим.

Сопоставляя результаты двух методик, мы получили следующие результаты. Из всей выборки детей феномен децентрации сформирован полностью или частично у 54 детей, что составило 38,3%. Такие дети представляли для нас интерес в плане развития игровой деятельности. Из этой группы детей у 74% мы обнаружили III уровень развития сюжетно-ролевой игры (по Эльконину Д.Б.) (только 1 ребенок показал IV уровень). Эти дети в процессе игры обсуждали замысел игры с партнерами, учитывали ли их точку зрения. Поскольку познавательная децентрация формируется «двойной позицией играющего», ребенку необходимо координировать различные точки зрения. В этом и проявляется рефлексивность мышления. Дети ясно видели игровую задачу, часто импровизировали, а само содержание игры было разнообразным. Правила выполнялись в соответствии с взятой на себя ролью, а их нарушение четко отслеживалось, что иногда приводило к конфликту. Но разрешался он самостоятельно, без вмешательства воспитателя. Именно в такой ситуации дети способны анализировать свои собственные действия, поступки, мотивы и соотносить их с игровыми ценностями.

Однако следует отметить и тот факт, что были дети, которые не показали по результатам методики сформированность децентрации, но в сюжетно-ролевой игре мы наблюдали у них достаточно хорошие структурные компоненты игры. Среди таких детей больше одной трети (38,8%) также проявили III уровень развития сюжетно-ролевой игры. Эти дети, на наш взгляд, «компенсировали» свою неспособность поставить себя на место партнера по игре другими элементами игровых характеристик. На-

пример, использовали достаточно часто образные игрушки, часто соглашались с партнерами по игре, проявляя конформность, соглашаясь выполнять второстепенные роли.

В заключении можно сделать следующий вывод. Тот факт, что только одна треть исследуемой выборки показала сформированность феномена децентрации, можно связать с теми изменениями, которые на сегодняшний день претерпевает сюжетно-ролевая игра. Функциональное развитие всякого нового умственного действия происходит в зоне его ближайшего развития. Рассматривая действия ребенка в игре, опора на предметы-заместители все более и более сокращается. Но игра выступает как такая деятельность, в которой происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап — умственных действий с опорой на речь. А сама игра — это все-таки интеллектуальная деятельность.

Список литературы

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002. №1. С.3-16.
2. Бажанова Т.В. Развитие формы сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте / Т.В. Бажанова // Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2008.
3. Глоба Н.В. Особенности когнитивной и личностной децентрации младших школьников с задержкой психического развития // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2006. № 2. С.78-89.
4. Гояо Л. Влияние децентрации на формирование логического мышления у старших дошкольников: автореферат дис. ...кандидата психологических наук: 19.00.07 / Люй Гояо, Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. М., 2010.
5. Гударева О.В. Особенности игровой деятельности современных дошкольников // Журнал прикладной психологии. 2003. №2. С.51-56.
6. Маралов В.Г., Ситаров В.А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте: дошкольник-младший школьник. М.: Прометей, 1990.
7. Поливанова К.Н., Сазонова Е.В., Шакарова М.А. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры // Вопросы образования. 2013. № 4. С.283-299.
8. Репина О.К. Конструирование игрового сюжета как фактор развития мышления детей старшего дошкольного возраста / О.К. Репина // Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 2008.
9. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 1. С. 4-14.
10. Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. №3-4. С.7-13.

Комкова Елена Ивановна — кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и организационной психологии Института психологии БГПУ имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, e-mail: lena-komkova@yandex.by

Елупахина Аlesia Валентиновна — старший преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования ГУО «Минский областной институт развития образования», магистр психологических наук, аспирант Национального института образования, Минск, Республика Беларусь, e-mail: alesiyelupakhina@gmail.com

Научный руководитель Е.И. Комкова

СЕКЦИЯ 4. ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА



Т.В. Волосовец, И.Л. Кириллов

ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО ДЕТСТВА В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

В статье показана роль технической игрушки в игровом пространстве дошкольного детства, раскрыт характер ее изменений в современную эпоху.

Ключевые слова: игра, дошкольное детство, предметно-игровая среда, техническая игрушка.

В отечественной педагогике и психологии значение и место игры в развитии детей раннего и дошкольного возраста обсуждались в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Е.Е. Кравцовой, Н.А. Коротковой, А.Н. Леонтьева, Н.Я. Михайленко, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина, которые показали, что детская игра является социальной по происхождению, содержанию и структуре деятельностью, в которой ребенок осваивает мотивы и способы человеческой деятельности; в онтогенезе игра занимает место в ряду других ведущих деятельностей, являясь таковой в дошкольном возрасте; в сюжетной игре как ведущей деятельности возникают основные новообразования данного возраста; становление игры в онтогенезе зависит от особых форм воздействия взрослых, обеспечивающих переход от одного этапа игры к последующему.

Фундаментальная теория детской игры разработана Д.Б. Элькониним (1978). В его трудах в процессе анализа культурно-исторического материала раскрыто социальное происхождение и содержание детской игры, дана характеристика строения игровой деятельности, ее специфических мотивов, отражающих стремление ребенка действовать «как взрослый». Складывание игрового пространства детства имеет тысячелетнюю историю (Д.Б. Эльконин, 1978).

Игра учит взаимодействовать в команде, общаться, распределять роли, сочинять сюжет, развивая его творчески, выполнять заданные правилами игры действия, решать задачи, подводить итоги, проявлять настойчивость, самостоятельность и целеустремленность, видеть и исправлять свои ошибки, выходить из конфликтных ситуаций, договариваться с партнерами по игре о дальнейших действиях. Но в игре развиваются и личностные качества ребенка: эмоциональность, общительность, самооценка, осознание предъявляемых к нему требований, волевая регуляция поведения, формирование системы отношений к себе, к людям, к окружающему миру. Все эти навыки, приобретенные в игре, станут основой «Навыков и компетенций 21 века».

Образовательная среда детского сада включает в себя весь окружающий ребенка спектр объективных и субъективных факторов данного образовательного учреждения, который условно может быть представлен как две части целостного педагогического процесса, целостного образовательного пространства, характеризующиеся взаимодействием в сферах: 1) ребенок — взрослый; 2) 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.

После появления «Концепции дошкольного воспитания» (1989) проблемам организации развивающей предметной среды детского сада как фактора, способствующего полноценному развитию детей дошкольного возраста, в отечественном дошкольном образовании уделялось достаточное внимание (В.А. Петровский и др., 1992; С.Л. Новоселова, 1995 и др.).

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (2013) определены требования к организации предметно-пространственной развивающей образовательной среды дошкольной образовательной организации, которая включает в себя и предметно-игровую среду.

Предметно-игровая среда дошкольной образовательной организации является одной из составных частей игрового пространства детства.

Игровое пространство современного детства отличается широкой представленностью разного рода игрового материала: от традиционной народной игрушки до современной робототехники.

Производство игрушек в современном представлении начинается в эпоху промышленного переворота и индустриализации примерно с 15 века. Сознательное введение игрушки и игровых предметов в образование детей происходит только в середине 19 века и связано с именем автора понятия «детский сад» Фридриха Фрёбеля, который разработал систему «даров».

Именно в эпоху промышленного переворота и индустриализации начинается развитие не только игрового производства, но и развитие технической игрушки, появляются наборы для конструктивной деятельности детей.

Техническая игрушка интенсивно развивалась на протяжении последних двух столетий и отражала основные этапы технического прогресса.

Анализируя техническую игрушку, можно выделить два основных типа: 1 — наборы для конструктивной деятельности детей; 2 — игрушки-копии (от повозок и тележек до космических кораблей и луноходов).

Разнообразии современной технической игрушки практически стирает грани между этими двумя типами: наборы для робототехники позволяют создавать самые разные модели и копии современных технических устройств, которые мало чем отличаются от отдельно создаваемых игрушек-копий.

Современные технические игрушки делают игровое пространство более вариативным, расширяют спектр его возможностей, позволяя создавать новые объекты из достаточно традиционных элементов.

Историческое рассмотрение места технической игрушки в образовательном пространстве детского сада показывает, что техническая игрушка всегда была представлена в образовательном процессе детского сада вне зависимости от особенностей образовательной программы. Анализ также показывает, что более сложные варианты технической игрушки (например, дистанционно управляемые модели) чаще используются в домашних (семейных) условиях, а также в дополнительном образовании.

Таким образом, появление современных технических игрушек, развитие робототехники привело в целом к обогащению игрового пространства современного детства, сделало это пространство соответствующим реалиям цифрового общества.

Список литературы

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.
2. Новосёлова С.Л. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн-проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах. — М.: Центр инноваций в педагогике, 1995. — 64 с.
3. Петровский В.А., Кларина Л.М., Смывина Л.А., Стрелкова Л.П. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. — М., 1993. — 102 с.

Волосовец Татьяна Владимировна — кандидат педагогических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва,
e-mail: volosovets@yandex.ru

Кириллов Иван Львович — кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва,
e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Е.Е. Кравцова

ИГРОВОЕ ПРОСТРАНСТВО И ПРОСТРАНСТВО ДЛЯ ИГРЫ

В статье представлен анализ понятий «игровое пространство» и «пространство для игры» с позиций культурно-исторического подхода. Раскрыты особенности игрового пространства как воображаемой, или мнимой ситуации.

Ключевые слова: игра, дошкольный возраст, сюжетно-ролевая игра, игра с правилами, воображаемая («мнимая») ситуация, игровое пространство.

Хорошо известна мысль В. Шекспира о том, что весь мир — театр, а люди в нем — актеры. С одной стороны, она предельно ясна, правда, с другой стороны, осмыслить ее можно по-разному. Хочу предложить понять, что она может означать в контексте проблемы игрового пространства.

Действительно, что такое игровое пространство, если весь мир — театр? Не менее интересным является вопрос о том, что представляет собой пространство для игры, если все люди в мире актеры?

Попробуем начать с осмысления психологического содержания словосочетания «пространство для игры». Вроде бы, особенно применительно к детям, это словосочетание вполне определено. В детских садах, да и в семьях, есть определенное пространство — игровой уголок, игровая зона и т.п., в которых, с одной стороны, есть особые предметы — игрушки, предназначенные для игры, а, с другой стороны, место, где ребенок может играть (реализовать игру).

Однако, как хорошо знают взрослые, дети все время стараются выйти за границу таких уголков и зон, а предметы, предназначенные для игры, заменяются с большим удовольствием другими предметами, часто ничего из себя, с точки зрения взрослых, не представляющими. Как-то пришлось по просьбе администрации одного очень хорошо оснащенного детского сада проконсультировать мальчика, который, в частности, не принимал участия ни в каких мероприятиях, проводимых в этом образовательном учреждении. Более того, он не обращал внимания на игрушки, которые тогда были нашим детям в диковинку и которых они не имели у себя дома. Местный психолог поспешил поставить ребенку диагноз аутизм. Поскольку родители наотрез отказывались вести ребенка к психологу, я приехала в этот детский сад и попросила не приводить ребенка ко мне, а дать мне возможность понаблюдать за ним в группе.

Дети в группе, разбившись на небольшие по количеству участников компании, занимались разными делами: кто-то что-то строил из кубиков, кто-то что-то делал с куклами, кто-то собирал конструктор, а один мальчик, лежал на полу в уголке и, как потом оказалось, что-то тихо говорил. Мне пришлось тоже лечь на пол сначала довольно далеко от ребенка, потом я постепенно приблизилась и услышала, что он издавал какие-то звуки и что-то говорил. Когда между нами оказалось совсем небольшое расстояние, я услышала, что он говорит: «Не бойся», причем это «не бойся» относилось к его сжато му кулаку.

Наконец, я тоже шепотом обратилась к мальчику и спросила: «Кто у тебя там?», он разжал кулак, и я увидела какие-то остатки игрушки. При этом вокруг него были замечательные замки,

конструкторы, мягкие и другие игрушки, но, оказалось, что это остатки игрушки от его какого-то человечка, которого он «привел» в детский сад и уговаривал не бояться шума.

Когда я рассказала педагогам детского сада, что никакого аутизма у мальчика нет и что он разговаривает со своей сломанной игрушкой, их удивлению не было предела: «У нас такие игрушки, мы создали все условия для игры, а он разговаривает и играет с каким-то обломком!».

Итак, дети далеко не всегда «ведутся» на игрушки и всячески стараются не только не играть в тех пространствах, которые предназначены для игры, а, например, очень любят делать себе разного рода домики. Попробуем разобраться, почему так происходит.

Основная часть. Игра возникает на определенном этапе психического развития на основе воображения. По словам Л.С. Выготского, основой игры является воображаемая ситуация. Представляется, что не всеми исследователями и практиками понимается, что такое воображаемая ситуация. По мысли автора культурно-исторической теории, воображаемая ситуация — это пространство между реальным (оптическим) и смысловым полем. Иными словами, для того, чтобы начать играть, ребенок должен одновременно удерживать в сознании и то, что происходит в реальности, в первую очередь, то, что он воспринимает, и то, что он придумал, задумал, нафантазировал. В доказательство сказанного можно привести слова Л.С. Выготского о том, что в игре в больницу ребенок одновременно «плачет, как пациент и радуется, как играющий».

Итак, для того, чтобы ребенок начал играть, он должен иметь богатый опыт предметной деятельности, в процессе которой он, с одной стороны, получает возможность развить собственную речь, познать физические характеристики окружающих предметов и «открыть» для себя ключевые действия с предметами: «Вот это стол, за ним едят, а это стул, на нем сидят».

Можно сказать, что предметная деятельность и, ее результаты, связанные, в первую очередь, с открытием ключевых действий, вместе со способностью воображать являются содержанием психологической готовности к игровой деятельности.

Обратите, пожалуйста, внимание, что ребенок в своей предметной деятельности ориентирован на окружающие его предметы, а вовсе не на игрушки, хотя многие родители стараются завалить ребенка игрушками с самого раннего детства. Более того, первым компонентом, который позволяет «запустить» воображение (сделать так, чтобы ребенок начал воображать), является особая предметная среда, главной характеристикой которой является то, что она должна оставлять пространство для детского воображения. Зачем не только ребенку, но и взрослому вообра-

жать, если игрушки, которые ему предлагаются для игры, представляют собой аналог реальных предметов, с которыми ребенок привык манипулировать, а совсем не играть.

Расскажу один реальный случай. Разновозрастная компания детей несколько дней с упоением играла в больницу. Увидев это, папа одной из девочек, желая поощрить детей, подарил своей дочке настоящий шприц, который в те времена был редкостью, лежал в бархатной коробочке, блестел своими никелированными частями и т.п.

Этот подарок привел к тому, что дети перестали играть и стали манипулировать со шприцем.

Итак, для игры, особенно в начале ее развития, игрушки, особенно те, которые являются аналогом реальных предметов, не только не нужны, но и даже мешают игре. Уже упоминавшийся много раз Л.С. Выготский подчеркивал, что в игре ребенок действует (должен действовать) от смысла, а не от предметов и игрушек, которые предлагаются ему для игры.

Попробуем разобраться, почему ребенок не хочет играть в специально отведенных для этого местах. Можно выделить две причины, первая из них связана с уже упомянутыми игрушками, которые в изобилии представлены в игровых уголках и игровых зонах. Вторая причина касается особенного самосознания играющего ребенка. В игре ребенок чувствует себя всемогущим, он может делать добрых злыми и наоборот, он может менять сюжет известных сказок или мультфильмов, он может придавать одному и тому же предмету разный смысл. Отсюда следует важный практический вывод: ребенок создает индивидуальные пространства (домики), в которых может реализовать свой замысел.

Итак, несмотря на то, что многие игры носят коллективный характер, их возникновение и развитие игровой деятельности предполагает возможность поиграть одному. Так, например, есть экспериментальные данные, согласно которым сюжетно-ролевая игра возникает на основе индивидуальной режиссерской игры и тоже индивидуальной образной игры.

Однако появление сюжетно-ролевой игры и даже игры с правилами не отменяет индивидуальной игры и, соответственно, индивидуального игрового пространства. Поэтому эти пространства должны быть, во-первых, сделаны самим играющим ребенком. Помимо этого, во-вторых, они предполагают, в первую очередь, индивидуальную игру, в том числе и игру с воображаемым партнером. Иногда, правда, в таком домике играют несколько партнеров, но их бывает небольшое количество, и они выбирают хозяином домика.

Подведем некоторые промежуточные итоги. Итак, пространство для игры не должно создаваться взрослыми и не предполагает общее для целой группы детей пространство. Это, кстати, касается не только детских садов, детских клубов и т.п., но и семьи. В семье, где растет несколько детей, даже мало отличающихся друг друга по возрасту, каждый пытается сделать себе собственное пространство для игры, хотя это ни в коем случае не отменяет того, что они с удовольствием играют вместе. В программе «Золотой ключик» мы стараемся следовать этому принципу и помимо того, что наши дети хорошо умеют играть, они еще не устают друг от друга.

Последним аргументом в защиту сказанного является то, что особенно в дошкольном и младшем школьном возрастах игра обязательно сопровождается речью. Представьте себе две, пусть небольшие группы детей, играющие рядом, каждая из которых сопровождает игру речью, получается шум, все стараются перекричать друг друга, что тоже не способствует как развитию воображения, так и его реализации в игре.

Попробуем теперь разобраться, что такое игровое пространство в контексте идеи Шекспира о том, что весь мир — театр, а все люди в нем — актеры.

Из фразы Шекспира следует, что игровое пространство не ограничено ничем, а может охватывать весь мир. Может быть, это касается только взрослых, а у детей по-другому?

Давайте еще раз вернемся к определению игры. Таким образом, играющий ребенок или взрослый должен быть одновременно и пациентом, и играющим. Иными словами, в игре человек реализует одновременно две позиции. Это означает, что в игру можно играть, а можно и не играть.

Раньше в программу начальной школы обязательно входил рассказ Л. Пантелеева «Честное слово». Взрослый человек идет ве-

чером по парку и слышит детский плач. Он идет на плач и находит мальчика, который рассказывает ему, что они с мальчишками играли в войну и ему доверили охранять склад. Он и охраняет, хотя уже темно, мальчики куда-то подевались, хочется кушать и т.п.

Взрослый человек ему объясняет, что мальчишки, с которыми он играл, уже давно дома, и он тоже может идти домой, а завтра продолжить игру.

Но мальчик идти домой отказывается, мотивируя это тем, что он дал честное слово, что будет стоять на посту. Никакие уговоры взрослого на него не действуют. Он, с одной стороны, хочет домой и кушать, а, с другой стороны, должен стоять на посту, так как дал честное слово.

Взрослому приходится найти военного и привести его к мальчику. Тот по всей форме освобождает ребенка от несения службы, и мальчик довольный бежит домой.

Хорошо известный рассказ, который, как казалось взрослым, с одной стороны, демонстрировал, как дети, даже маленькие, могут держать данное честное слово, а, с другой стороны, как игра помогает становлению и развитию произвольности.

Все бы здорово, кроме одного: поведение мальчика в этом рассказе является наглядной иллюстрацией того, что ребенок не играет. Чтобы не быть голословной, попробую свой вывод аргументировать.

Пожалуй, главным доказательством того, что мальчик из рассказа «Честное слово» не играет, является отсутствие у него воображаемой ситуации — основы игры. Уже говорили, что в воображаемой ситуации человек реализует двусубъектную позицию: он в игре, как пациент, и, одновременно, он вне игры, как играющий.

Например, опишу игру маленького в отличие от героя рассказа мальчика. Он играет в котенка и говорит тоненьким голосом: «Я маленький котенок, я очень люблю молочко, дайте мне молочка». Затем вдруг начинает говорить своим обычным голосом: «Я сейчас приду, схожу в туалет и вернусь».

После туалета ребенок просит маму, с которой играл в котенка: «Мама, дай попить». Мама предлагает ему молоко, на что мальчик обычным голосом отвечает: «Ты же знаешь, что я не люблю молоко».

В чем главное отличие этого маленького мальчика от героя рассказа «Честное слово»? Маленький мальчик легко переходит от воображаемой ситуации к реальной и обратно, тогда как герой Пантелеева застрял в условной ситуации. Именно поэтому он плачет и жалуется, что страшно и хочется есть, но не уходит со своего условного игрового поста.

Такому поведению мальчика могут быть разные объяснения, например, у него неправильно развивалась игра, или он начал играть при отсутствии психологической готовности к игре, или он намеренно погружался в игру, поскольку у него были какие-то проблемы в личной жизни.

То есть, вроде бы имела место игра, в данном случае, игра в войну, которая предполагала охрану склада с оружием, но герой рассказа «Честное слово» в эту игру не играл в психологическом смысле этого слова.

Таким образом, в игру можно играть, а можно и не играть. Тоже самое можно сказать и про любую другую деятельность или ситуацию. Расскажу про одно исследование, выполненное под руководством Д.Б. Эльконина. Детям показывали гору спичек, лежащую на одном столе, а на другом столе стояли пустые коробки из-под этих спичек. Детям рассказывалась история, что в эту комнату приходили малыши и рассыпали все спички. Им предлагалось по одной спичке переносить спички на другой стол и укладывать их аккуратно в коробочки так, чтобы была головка к головке. Все дети соглашались с выполнением задания и начинали с энтузиазмом его выполнять. Взрослый же выходил из комнаты под каким-то предлогом и наблюдал за деятельностью детей с помощью зеркала Гезелла. Даниил Борисович полагал, что дети с высоким уровнем уровня пресыщения, то есть те дети, которые долго могли выполнять это задание, психологически готовы к школьному обучению, так как умеют подчиняться правилам.

Действительно, дети показали разный уровень пресыщения и по-разному выполняли задание. Не буду в рамках статьи подробно останавливаться на всех полученных результатах этого исследования, но хочу рассказать про мальчика, у которого не только не обнаружилось пресыщения, но который сам вызвал пресыщение у экспериментатора. Он медленно поднимал по одной спич-

ке (как было сказано в инструкции) и переносил их на соседний стол, аккуратно укладывая в коробки. Продолжалось это довольно долго. Когда же взрослый, не выдержав, прервал эксперимент, войдя в комнату и спросил мальчика, что он делает, тот охотно объяснил, что он подъемный кран и таким образом переносит бетонные блоки на стройку.

Если оставить в стороне психологическую готовность к школьному обучению детей, принимавших участие в этом исследовании, то необходимо отметить, что поведение этого мальчика свидетельствует о том, что он сумел превратить обычную деятельность по правилам в игру. Иными словами, он в реальном поле выполнял то, что ему предлагал взрослый, но, одновременно, с помощью воображаемого поля придавал смысл долгим однотипным действиям. Иначе говоря, ребенок сумел во вполне реальной деятельности создать воображаемую ситуацию и, таким образом, превратить ее в игру.

Оказывается, мальчик из исследования Д.Б. Эльконина и мальчик, играющий с мамой в котенка, похожи, так как они умеют создавать игровое пространство.

Что же такое игровое пространство? Можно сказать, что игровое пространство представляет из себя воображаемую ситуацию. Таким образом, замечание Шекспира о том, что весь мир — театр предполагает, что люди, которые актеры, могут создавать воображаемую или, как ее еще называет Л.С. Выготский, мнимую ситуацию, как в специальных играх, так и в других видах деятельности.

Необходимо отметить, что эта способность — создание игрового пространства — присуща не только детям, но и взрослым. Например, Агата Кристи, которая не любила мыть посуду, во время этой деятельности придумывала кровавые преступления, а Том Соьер превратил в интересное занятие покраску забора, когда его в наказание заставили это делать.

Такое понимание понятия «игровое пространство» позволяет сделать три практических вывода. Первый вывод совпадает с тем заключением, которое было сделано при анализе понятия пространство для игры. Игру, игровое пространство нельзя ограничивать никакими пространственными или временными рамками. Человек, умеющий играть, может играть (в психологическом смысле этого слова) везде и со всем. Этот феномен, являющийся, пожалуй, одной из главных особенностей игры, далее обеспечивает формирование учебной деятельности — способности учить себя.

Второй вывод касается логики становления игровой деятельности. Иными словами, логики становления способности создания игрового пространства. Понимание того, как возникают первые воображаемые ситуации (игровые пространства) позволит ответить на вопрос — как научить детей играть.

До поры до времени дети живут в реальном времени и пространстве. Более того, они находятся в плену своего восприятия. Например, многие дети, являющиеся по «паспорту» дошкольниками, не могут сказать, что кукла стоит, когда они видят перед собой сидящую куклу. Они или отказываются выполнять просьбу взрослого сказать, что кукла стоит или закрывают глаза, отворачиваются и только тогда могут погрешить против собственного восприятия.

Параллельно, как уже указывалось, они реализуют предметно-манипулятивную деятельность, в процессе которой, по справедливому замечанию В.П. Зинченко, открывают для себя значения слов и «ключевые действия» с предметом. Как только ребенок открыл для себя, что, например, за столом едят, он может перенести эту функцию, например, на стул или коробку и тем самым трансформировать стул или коробку в стол. Но это еще не игра, а

некоторое вхождение в игру, так как в этой деятельности ребенок реализует только одну позицию.

Первые воображаемые ситуации предлагает ребенку взрослый, например, ребенку, который стучит кубиком по стульчику, взрослый говорит: «Какой ты молодец, как папа забиваешь гвоздь». Или ребенок возится в песке с формочками, а взрослый говорит: «Ой, наверное, это ты готовишь обед, в этой формочке будет суп, в этой каша, а с помощью этой формочки мы сделаем вкусные пироги».

Если ребенок понимает, что такое забивать гвоздь и что такое готовить обед, печь пироги и т.п. и если у него сформирована психологическая готовность к игровой деятельности, то он уже не просто стучит по стульчику, а пытается, как папа, забить гвоздь и не просто сидит в песочнице, а начинает готовить обед. Конечно, особенно на первых этапах развития игрового пространства, взрослый не только предлагает воображаемую ситуацию, но и создает условия для ее поддержания, например, «смотрит», чтобы стульчик не качался после того, как в него забивают гвоздь или «ест» суп из песка, нахваливая его.

Если попытаться сформулировать, что делает взрослый, то он расширяет поле действия ребенка за счет создания воображаемого пространства. Более того, он старается, чтобы ребенок не только принимал задачу на воображение, но и удерживал воображаемое пространство как можно дольше. Только длительная совместная деятельность ребенка и взрослого обеспечивает способность ребенка начать самому создавать игровое пространство, удерживать и развивать его.

Наконец, третий вывод из понимания игрового пространства как воображаемой, или мнимой, ситуации связан с тем, что игра не ограничивается детским возрастом, а сопровождает человека всю его жизнь. При этом необходимо отметить, что игра взрослого не только помогает ему научить ребенка создавать игровые пространства, но и существенно влияет на личную и профессиональную жизнь.

В конце хочу поделиться с вами результатами одного исследования, в котором принимали участие педагоги, в большинстве своем педагоги дошкольного образования. Обнаружилось, что у значительной части педагогов не различались личностная и профессиональная позиции. Они всегда и везде в общении с самыми разными людьми действовали как педагоги. Отсюда оказалось, что у многих из них серьезные проблемы как со своими детьми, так и со своими мужьями. Многих мужья оставляли, мотивируя это тем, что не хотят, чтобы их все время воспитывали и оценивали. Вроде бы речь идет о профессиональной позиции, но она во многом совпадает с той позицией или ролью, которую ребенок занимает в игре. Эти педагоги, с одной стороны, как и мальчик из рассказа «Честное слово», мучились, жаловались, но, с другой стороны, продолжали «стоять на посту».

Ситуация кардинально менялась, в том числе и в личной жизни, когда их научили создавать игровые пространства. Так что, немного перефразируя фразу В. Шекспира, можно сказать, что весь мир — игра, а люди — это игроки, которые придают ей смысл.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978. — 304 с.

Кравцова Елена Евгеньевна — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»,
e-mail: ekravcova@rambler.ru

ИГРУШКИ ИЗНАЧАЛЬНЫЕ: ГАРМОНИЯ МЫСЛИ, ЧУВСТВА, ДЕЙСТВИЯ

Автор обращается к народной игрушке в поисках ответа на вопрос о гармонии рационально-логического и эмоционально-ценностного способов освоения мира детьми дошкольного и младшего школьного возраста; делает обзор народных игрушек, дошедших из глубины веков до наших дней; обосновывает место народной игрушки в современной образовательной среде, выявляет педагогический потенциал, приводит вариант классификации; делает вывод о значении народных игрушек для социокультурной идентификации ребенка.

Ключевые слова: народная игрушка, народная культура, народная педагогика, принцип культуросообразности, социокультурная идентификация, традиции, ценности, образ детства, интеграция познавательного и художественного развития.

В последние десятилетия отечественная культура стремительно теряет эмоционально-ценностные ориентиры, национально-этническую самобытность, индивидуально-личностные черты, вследствие чего многие россияне утрачивают целостность картины мира и не могут найти смысл жизни. В поисках выхода из этого кризиса историки, археологи, этнографы, искусствоведы, культурологи, психологи, педагоги все чаще обращаются к народной культуре и народной игрушке. Для педагогов одним из самых важных является аксиологический аспект проблемы, связанный с гармонизацией мировосприятия и мироощущения ребенка в процессе общения с народной игрушкой. Обращение к народной игрушке — один из верных путей гармонизации рационально-логического и эмоционально-ценностного способов освоения мира растущим человеком.

В данной статье, подготовленной в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России № 25.9403.2017/БЧ «Система психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в дошкольном детстве», педагогический потенциал народной игрушки раскрывается на основе принципа культуросообразности и современного взгляда на интеграцию как целенаправленный перевод информации из одной образовательной области в другую в целях рождения в сознании ребенка культурных и личностных смыслов. Статья написана в жанре педагогического эссе.

Специфика и сущность народной игрушки. В широком значении слова игрушка толкуется как предмет, специально созданный для игры, потехи, забавы. В словаре С.И. Ожегова дается следующее определение: «Вещь, служащая для игры». На страницах «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля находим уже более точное определение: «Игрушка — вещьца, сделанная для забавы, для игры или потехи, особенно детям». В данном смысловом контексте народная игрушка рассматривается как конкретный предмет, специально созданный взрослым (мастером, матерью, отцом, бабушкой, дедушкой) в традициях народной культуры для игры, потехи, забавы ребенка или группы детей.

Важно обратить внимание на то, что традиционные определения отражают эмоциональные и функциональные, но не ценностные аспекты игрушки и связанной с ней игры. Но специфика народной игрушки обусловлена, прежде всего, ее аксиологической сущностью. Поэтому народную игрушку необходимо осмыслить и принять как особую форму, связанную с отражением целостности мира и его творческой интерпретации с позиции народного идеала — эстетического и этического в их неразрывном единстве. Каждая народная игрушка — это уникальное явление культуры, творчески воплощенное мастером на уровне подлинного произведения искусства. В рукотворной игрушке автор воплощает, а ребенок постигает картину мира в гармонии разума, чувства, действия.

Разнообразие и классификация народных игрушек. Народные игрушки разнообразны по материалу и технике изготовления, по

форме и размеру (величине), по возрастному ориентиру и способу управления, по образовательному и развивающему потенциалу и другим отличительным признакам. Обзор традиционных народных игрушек позволил автору выделить основания классификации и систематизировать огромное многообразие игрушек. Результаты приведены в таблице 1.

Живая связь веков и поколений. Народные игрушки из глины и дерева, бересты и соломы, цветных лоскутков и шерстяных ниток... Свистульки, бирюльки, козули, тетеры... Дымковские и филимоновские, абашевские и каргопольские, богородские и семеновские... Все это — особый мир, созданный умными и любящими взрослыми для воспитания своих детей. Поэтому каждая игрушка, согретая теплом рук, дарит ребенку доброту, красоту и заботу. Рукотворная игрушка несет послание тысячелетий, незримо держит связующую нить поколений, хранит светлое ощущение высшей гармонии. Формы и пропорции народной игрушки трансформируются в сторону пространственного расширения (как по горизонтали, так и по вертикали) и остаются неизменными на протяжении веков и тысячелетий. Рукотворная игрушка служит своеобразным родовым кодом, который отражает важнейшие вехи и ориентиры жизненного пути конкретного человека и целого народа.

Даже в самой обыденной рукотворной игрушке таится огромный энергетический заряд. Наши предки полагали, что игрушка, имеющая глаза и «личину» (личность), может ожить и тем самым нарушить зыбкое мировое равновесие, подтолкнуть мироздание к хаосу. Вот почему антропоморфная кукла безлицевая. Образы древнейших скифских игрушек сохранились в народной культуре и после крещения Руси, поскольку их метафизическая суть не противоречила христианскому откровению. Традиционная игрушка не была вынесена нашими предками из сферы повседневной жизни в сакральное измерение. В глубинном мироощущении человека гармонично сочетались телесное и духовное, земное и небесное. Глубоко символичен тот факт, что «Музей игрушки» находится рядом с Троице-Сергиевой лаврой в Сергиевом Посаде. Не случайно сам святой Сергей Радонежский часто делал глиняные игрушки «в утешение» детей, которые вместе со взрослыми приходили в основанный им монастырь.

Потребность в созидании. Творение, создание, созидание народной игрушки — это выход человека из обыденного течения жизни, подъем на более высокую ступеньку, открытие новых возможностей в материале, инструменте и, самое главное, — в себе самом. Творчество — это уникальный способ саморазвития, глубоко волнующий и радующий. Прежде всего, это состояние души. Что-то будто «бьёт родником» из души мастера и стремится вырваться наружу в виде детской игрушки. Одушевление — неотъемлемая часть присутствия человека в этом мире. Поэтому в нашем языке и сознании складывается оценочное отношение к предмету как обладающему или не обладающему душой. Народная игрушка наделяется смыслом и одушевляется в воображении

Типы и виды народных игрушек	
По возрастному ориентиру	
<ul style="list-style-type: none"> • от рождения до 1 года; • от 1 года до 3 лет; • от 3 лет до 5 лет. 	<ul style="list-style-type: none"> • от 5 до 6 (7) лет; • от 6 (7) до 10 (12) лет; • от 10 (12) до 14 лет.
По образовательному и развивающему потенциалу	
<ul style="list-style-type: none"> • сенсорные (погремушка, пирамидка, музыкальные и тактильные игрушки); • двигательные (мяч, юла, неваляшка, конь-качалка, богородские и различные заводные игрушки); • игрушки-забавы (коза, кукла-перевертыш, неваляшка, юла, богородские игрушки, например, курочки, медведи-кузнецы); • музыкальные (погремушки, пищалки, трещотки, свистульки, маракасы, барабан и др. детские музыкальные инструменты); • спортивные (мяч, бирюльки, лапта, кегли, серсо, городки, коньки, самокат, ходули, качели и др.); • образные (куклы, солдатики, машинки, образы животных и героев сказок); • общественно-бытовые (кукольная посуда, мебель, гардероб, аптечка). 	<ul style="list-style-type: none"> • производственно-технические (совок, ведерко, лейка, игрушечные инструменты и оборудование: грабельки, молоток, паяльцы, ткацкий станок); • конструктивные (кубики, различные конструкторы, строительные наборы и сборно-разборные игрушки); • интеллектуальные (дидактические игры и игрушки: лото, матрешки, пирамидки, головоломки, игрушки-шутки, например, перевертыши); • обрядовые (жаворонки-веснянки, пасхальные голубки, писанки, кукла-масленица, купавка, неразлучники, мартенички и др.); • обережные (берегиня, кубышка-травница, бессонница, ловушка для сна, игрушки-подушки и др.); • театральные (пальчиковые, варежковые, марионетки, Петрушка и др.); • празднично-карнавальные (воздушные шары и змеи, флажки, маски, елочные игрушки, куклы-символы, карусели).
По материалу изготовления	
<ul style="list-style-type: none"> • деревянные; • соломенные; • глиняные; • текстильные; • нитяные; • шерстяные; • меховые; • бумажные, картонные; • папье-маше; • металлические. 	<ul style="list-style-type: none"> • пластмассовые; • резиновые; • латексные; • фарфоровые, фаянсовые; • из теста (соленого, пряничного, марципанового) и др.; • из травы, мочала, ракушек, кокоса, лозы и др. природных материалов; • из новых искусственных материалов;
По степени готовности	
<ul style="list-style-type: none"> • готовые, полностью оформленные; • готовые структурно, но требующие оформления (керамические и деревянные фигурки для росписи, выжигания, резьбы). 	<ul style="list-style-type: none"> • сборно-разборные (трансформеры), состоящие из заменяемых частей и деталей; • заготовки и полуфабрикаты для игрушек-самоделок; • набор различных материалов для создания игрушек-самоделок.
По величине	
<ul style="list-style-type: none"> • мелкие, размером с пальчик и ладошку (от 3 до 10 см); • средние, локтевые (от 10 до 50 см). 	<ul style="list-style-type: none"> • крупногабаритные, ростовые (соразмерные росту детей в разные возрастные периоды).

Таблица 1. Педагогическая классификация народных игрушек

мастера и ребенка, взявшего игрушку в руки. Рукотворная игрушка — яркое подтверждение того, что в процессе неотчужденного труда на свет является «тёплая» вещь, в которую мастер вложил свою душу, а в результате отчуждённого труда появляется предмет, сделанный без души и потому сам бездушный.

Ценность рукоделия. Рукоделие — древнейшее искусство-мастерство, возникшее в первобытные времена. И, в то же время, оно вечно молодое, потому что необходимо человеку разных эпох в его повседневной жизни. Это искусство позволяет создать среду для комфортной жизни, обустроить быт, организовать содержательное общение людей, строить отношения и делать жизнь более радостной. В рукоделии человек способен гармонизировать свой внутренний мир, найти ответы на многие вопросы бытия.

Рукотворные вещи, в т.ч. народные игрушки, существуют вне моды и вне времени. Секреты их вечной притягательности просты: каждое изделие уникально, в каждый предмет вложены труд, старание и отношение мастера; каждая вещь обладает своей формой, энергией, душой, настроением. И чем дальше мы уходим от советского «рукоделия по бедности», тем больше начинаем ценить рукотворные изделия.

В гармонии с развитием и познанием. Народная игрушка — это не только культурное наследие, музейный экспонат или оригинальный сувенир. Лаконичная по форме, выразительная по оформлению, понятная по смыслу, близкая по мироощущению, она и сегодня может удивить, порадовать ребенка и помочь в его развитии.

Барыни, няньки, водоноски, всадники, гусары, уточки, петушки, лошадки выставлялись перед ребенком на столе, доске, подносе, лавке или комодe по определенному принципу: это — уточки, это — птицы, это — рыбы, это — горшки, а это — посуда... И это были первые обобщения, приводящие в порядок разрозненные представления о мире. Народные игрушки, наряду с другими предметами народной культуры (посуда, одежда, мебель, инструменты), позволяли формировать представления детей о форме, числе и числовом ряде, учили ориентироваться на плоскости и в трехмерном пространстве. Система влияния народной игрушки на сознание ребенка была хорошо продуманной, логически выстроенной и многоаспектной, воздействуя на все виды ощущений и восприятий — визуальный, звуковой, тактильный, обонятельный, осязательный...

День за днем ребенок рассматривает и обследует предметы, сравнивает их формы, пропорции и фактуры, учится считать и измерять. Детская арифметика осваивается с помощью игрушек, сделанных дедом, отцом или народным мастером: поставь столько же уточек, сколько стоит петушков; прибавь еще уточку; сколько уточек стало теперь? Сколько всего игрушек? На сколько уточек больше, чем петушков и т.д. Расставляя солдатиков, мальчик исподволь знакомился с единицами воинских формирований разных времен и народов. Дальнейший принцип счета десятками, сотнями, тысячами воспринимался легко. А девочка, играя с куклами, постигала мудрость вековых традиций и обрядов, училась ухаживать за младенцем, вести дом, шить, вышивать, вязать, встречать гостей.

Русский народ многие процессы своей жизнедеятельности отражал через народную игрушку и народную игру. Народные игры — это яркое отражение этноса в целом и истории его

развития. И это прекрасное средство образования, развития и воспитания детей в увлекательной деятельности. Игра ребёнка — это модель освоения жизни. В игре ребенок начинает отличать подлинное от искусственного, доброе от злого, истинное от ложного. Рукотворная игрушка воплощает в гармонии единство чувства, слова и дела, поэтому является бесценным и неизменным спутником детства.

Народная игрушка — многогранный социокультурный феномен, мир вневременных по своей значимости идей и ценностей, наиболее значимой чертой которого является духовность. Народная игрушка позволяет гармонизировать рационально-логический и эмоционально-ценностный способы построения целостной картины мира в сознании ребенка, является уникальным средством его социокультурной идентификации (национальной, семейной, гендерной).

Список литературы

1. Брехт Б. Восприятие искусства и искусство восприятия // Декоративное искусство СССР. 1964. № 8. С. 36-37.
2. Ветлугина Н.А. Воспитание эстетического отношения ребенка к окружающему // Основы дошкольной педагогики: под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. — М.: Педагогика, 1980. — С. 193-200.
3. Деншин А.И. Куклы народные. — Вятка: Авторское издание, 1919.
4. Кандинский В.В. О духовном в искусстве // Искусство и образование. 1998. № 3. С. 78-80.
5. Крылова Н.Б. Культурология образования. — М.: Народное образование, 2000. — С. 75-78.
6. Лотман Ю.М. Лекции о русской культуре. Воспитание души. — СПб: Искусство, 2003.
7. Лыкова И.А. Азбука народной культуры. Парциальная программа художественно-эстетического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. — М.: ИД «Цветной мир», 2016.
8. Лыкова И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности: Дис. ... докт. пед. наук. — М., 2009.
9. Лыкова И.А. Художественный труд в детском саду. Парциальная программа «Умелые ручки». — М.: ИД «Цветной мир», 2016.
10. Савенкова Л.Г. Эстетическое воспитание учащихся средствами декоративно-прикладного искусства в советской школе (1917-1980): Автореф. дис.... канд. пед. наук. — М., 1984.
11. Семенова Т.С. Народное искусство как явление духовной жизни народа. Очерки. — М.: Знание, 1977.
12. Шпикалова Т.Я. Программа Основы народного и декоративно-прикладного искусства для школ с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. — М.: Просвещение, 1992.

Лыкова Ирина Александровна — доктор педагогических наук, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, e-mail: cvetmir@mail.ru

ТРАДИЦИОННАЯ ИГРУШКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

В статье рассмотрены возможности использования традиционной русской народной игрушки в образовательной деятельности современной дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: традиционная игрушка, современное детство, образовательное пространство, педагогический потенциал игрушки.

Встречается ли традиционная игрушка в образовательном пространстве современного детства? Конечно, встречается. В образовательной среде детского сада есть традиционная народная игрушка, но нет глубокого понимания ее педагогического потенциала. Современный педагог приносит в образовательное пространство дошкольного детства традиционную игрушку как форму, поскольку ее педагогическое содержание ему не понятно. В результате ее развивающий потенциал ограничивается изучением истории и технологией изготовления традиционных кукол, в лучшем случае вместе с родителями в проектной деятельности. К сожалению, интерес к народной игрушке у воспитывающих взрослых все же скорее этнографический, эстетический и исторический, а не образовательный. В результате такая игрушка уходит в разряд занятиной музейной вещицы.

Сегодня необходимо осмыслить культурную сущность традиционной игрушки и ее огромный педагогический потенциал. Рассматривая игрушку как инструмент педагогического воздействия взрослого, мы выявляем ее педагогический потенциал в двух существенных проявлениях:

- 1) в содержании, заложенном в самом образе игрушки как культурном тексте;
- 2) в заданных игрушкой формах взаимодействия, которые порождают ответные ориентировочные действия и социальные эмоции ребенка, и задействуют механизмы его личностного роста.

Игрушка, как и любой другой объект, появляющийся в жизни ребенка, должна занять свое место в его ценностной системе координат. В процессе выбора ребенком определенного места игрушке в этой системе, задействуются, начинают проживаться и осмысливаться в игре те ценности, которые с ней связываются. Поэтому существенным оказывается то, какие именно образы предлагает взрослый ребенку через игрушку для осмысления и принятия. В традиционной народной культуре таких образов немного. Это главные человеческие образы, которые близки и понятны ребенку — младенец, мать с младенцем, семья. Для традиционной культуры характерно, что каждый образ поддерживается известными детям текстами — песенками, сказками, колыбельными. Ребенок получает не только образ, данный в игрушке, но и живую картинку, в которой раскрывается ценностное отношение к нему. Именно этого живого и ценностного отношения и не хватает современному воспитателю, который знакомит ребенка с традиционной игрушкой.

Кроме того, современный воспитывающий взрослый уверен, что игрушка обязательно должна что-либо развивать, самые разнообразные качества, психологические новообразования, навыки и умения. Педагогические возможности игрушки раскроются в специально организованных занятиях, которые воспитатель предлагает детям. Опасность такого подхода предвидел великий русский педагог К.Д. Ушинский: «Придумать целый цикл своих собственных игр-занятий, как то сделал Ф. Фребель, значит брать на себя слишком много, и эти придуманные взрослыми, а не созданные самими детьми игры всегда носят на себе печать искусственности точно также, как и подделки под народные песни» [3]. Если воспитатель предлагает традиционную игрушку лишь как пособие по традиционной культуре или родной истории, он не задействует ее возможности в полной мере. Поскольку традиционная игрушка, безусловно, обладает большим педагогическим потенциалом, но раскрывается он только во взаимодействии, в свободной игре.

Рассмотрим развивающие и педагогические возможности, которыми обладает самая простая традиционная игрушка «младенец-пеленашка». Это простейшая игрушка, представляющая из себя завернутый в пеленку сверток ткани. Для играющего ребенка даже эта простейшая игрушка способна раскрыть заложенные в ней традиционной культурой смыслы, задействовать свои посреднические функции и воспитательные возможности.

Эта кукла-сверток рождается буквально из ничего. В основу игрушки положен скрученный «скалкой» лоскут ткани, перевязанный в верхней трети свертка ниткой. Нить отмечает голову младенца. Больше его телесность ничем не выражена. Нет ни рук, ни ног, ни лица, ни половых признаков — чистый, непознанный и неведомый еще образ, как для создающего его взрослого, так и для играющего с ним ребенка. В игре ему предстоит наполнить его смыслом. Пеленка и свивальник (длинная лента, которой закрепляли пеленки) выступают как символ беззащитности, беспомощности младенца. Телесность игрушки «пеленашка» так же, как и недавно телесность самого ребенка, рождается в процессе пеленания. Именно пеленки и свивальник формируют образ тела в этой игрушке. Лишенный излишней конкретики, явленной «натуральной» телесности, младенец-«пеленашка» концентрирует внимание играющего ребенка на действиях, связанных не с заботой о теле, а с установлением эмоционального контакта, построением со-бытийной общности. Малыш качает игрушку, прижимает к груди, поет ей колыбельные песни, укладывает в колыбельку. Ему не нужны особые телесные знаки, он твердо знает, кто у него на ручках — мальчик или девочка. Отсутствие глазок и нарисованного лица позволяет малышу не задумываться, спит или нет его младенец. Работает воображение ребенка. Более конкретная телесность, которая есть у современных пупсов, скорее отвлекает малыша. Ребенок легко принимает этот условный, скупой образ.

Образ младенца вызывает в играющем ребенке ответные социально значимые чувства и эмоции. Эти эмоции могут быть разными по силе, но они всегда вызывают в играющем ответные действия. Первое, что делает любой ребенок, получая в руки такую игрушку, — трепетно и нежно прижимает младенца к груди и начинает его покачивать. И, оказывается, совершенно не важно, что современный ребенок никогда не видел спеленатого младенца, образ, заложенный в этой игрушке, им свободно читается. Игрушка естественно инициирует процесс укачивания младенца, который, чаще всего, сопровождается пением колыбельной песни. Поэтому и современный малыш, который часто не знает, что спеть или сказать младенцу, начинает что-то напевать, говорить ласковые и нежные слова. Это существенно не только для раскрытия в ребенке будущего родительского чувства к младенцу, но и для становления начал знаково-символического мышления у ребенка.

Мы знаем, что у ребенка к концу дошкольного детства должно быть сформировано знаково-символическое мышление, которое развивается на специальных занятиях, часто с помощью карточек и других дидактических пособий. Как же может способствовать развитию этого сложного качества такая простая и «устаревшая» игрушка? Игрушка рождается из скрученной ткани, перевязанной нитью. Так предмет — ткань — становится прообразом тела младенца. Этот сверток, спеленатый и связанный свивальником, являет собой знак младенца. Ребенок в своем сознании в игре означивает данный предмет, но как только он берет его в руки, нежно прижимает к себе и качает, скрученная свертком ткань становится

символом его любви, заботы будущего родительства. В сознании ребенка происходит означивание предмета и символизация знака. И этот процесс происходит естественно, самостоятельно, без навязанного взрослым разъяснения. Игрушка — это не модель человека. Это, прежде всего, символ, несущий определенный смысл, который ребенку предстоит самостоятельно раскрыть в «смыслопорождающей игре» (Ю. Лотман) [1].

То, что традиционная игрушка младенец-«пеленашка», которой нет в игровом наборе современного ребёнка, может адекватно восприниматься дошкольниками и транслировать антропологические смыслы, заложенные в ней традицией, и в процессе изготовления, и в игровой деятельности, было доказано в ходе эксперимента, проведенного в дошкольных образовательных организациях Москвы и Ярославской области в 2011 году [2]. В исследовании принимали участие 60 детей в возрасте от 4 до 7 лет, из них 35 девочек и 25 мальчиков. Эксперимент проходил в форме занятия по изготовлению традиционной игрушки «пеленашка». Методом наблюдения оценивалась степень вовлечённости ребёнка в занятие по трём показателям: когнитивному, эмоциональному и рефлексивному. На когнитивном уровне учитывался интерес ребёнка к самому процессу создания игрушки и способность к её изготовлению. На рефлексивном уровне — способность принять и удерживать образ младенца и отражать это в игре. На уровне эмоций учитывалось, как ребёнок проявляет заботу и нежность по отношению к игрушке, или он просто доволен своим достижением в изготовлении игрушки, или безразличен к получившейся игрушке. Влияние игрушки на ребёнка учитывалось и по тому, как ребёнок поступил с уже готовой игрушкой после проведённого задания. Большинство детей взяли игрушку домой в подарок. Буквально единицы продолжили играть с игрушкой дома или в группе в последующие дни. И также небольшая группа детей оставила игрушку без интереса.

Маленькие дети испытывают определенные трудности в изготовлении игрушки. По большей части им требуется помощь взрослого. Сделанную игрушку в первый момент все зачарованно укладывают на ручку и начинают качать. Эта игра нравится всем — и девочкам, и мальчикам. В процессе изготовления игрушки дети разучивают с педагогом простую колыбельную песню. Все они поют и укачивают игрушечного ребёнка. Лишь немногие дети отвлекаются и начинают играть, представляя, что их младенец-«пеленашка» уже вырос и ходит сам. С точки зрения эмоций, в подавляющем большинстве, дети проявляют заботу и нежность к игрушке. Детей, которым игрушка безразлична, единицы. Мальчики больше довольны своим результатом, достижениями в ручном труде. С точки зрения приобретения нового знания дети, в большинстве, очень хотят научиться делать игрушку, очень стараются и расстраиваются, если у них не получается.

Разученная колыбельная песня — основа для инициации игровой деятельности. В одной из групп дети получили еще и маленькую самодельную колыбельку в подарок от родителей и старших школьников. Они сразу же устроили свои уголки на игровой площадке на улице и развернули игру. Девочки объединялись в небольшие группы либо устраивали свое собственное игровое пространство. Большинство детей забрали колыбельки домой. Многие дети продолжили играть с младенцем-«пеленашкой» в семьях.

Можно с уверенностью сказать, что педагогический потенциал игрушки-«пеленашки», заключенный в ее образе, предельно лаконичном — практически знаковым, легко раскрывается современным ребенком. Дальнейшее раскрытие педагогического потенциала игрушки-«пеленашки» происходит в порождаемых ею беззащитным младенческим образом действиях. Эти действия направлены на установление эмоциональной связи с игрушечным младенцем и требуют вербального оформления либо в ласковых словах, либо в пении колыбельных песен. То, что в процессе занятия ребенок выучивает простую колыбельную песенку и может сразу же спеть ее, запускает механизм «одушевления» игрушки. Игрушка-«пеленашка», которую малыш укачивает, прижимая к груди, через механизм замещения переводит физическое представление о заботе в психологическое знание о заботе и любви как ценности.

Современная педагогика в процессах воспитания может использовать традицию как главную инновацию. Педагогу предстоит найти новые стратегии и технологии, которые помогут ребенку преодолевать противоречия современного мира и вырабатывать основы собственного мировоззрения с опорой на неизменные ценности традиционной культуры. Важно перейти от формального освоения технологий и внешних элементов к раскрытию ценностно-смыслового содержания родной культуры через естественные для мира детства культурные практики.

Список литературы

1. Лотман Ю.П. Куклы в системе культуры. Избранные статьи: сборник статей: в 3 т. — Таллинн, 1992.
2. Теплова А.Б. Педагогический потенциал материнского фольклора и традиционной игрушки для становления картины мира современного ребенка: Дис. ... канд. педагог. наук. — М., 2013.
3. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология. В 2 т. Т. 1. — М.: Юрайт, 2017.

Теплова Анна Борисовна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, e-mail: abteplova@mail.ru

О.А. Скоролупова

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье представлены и методически раскрыты приемы осуществления проблемного обучения математике детей дошкольного возраста в виде технологии «Ситуация», которые являются не только хорошим средством формирования и развития математических навыков, но и имеют мощный социальный эффект, помогают формировать социальные навыки, служат эффективным средством позитивной социализации дошкольников.

Ключевые слова: обучение математике, игровые приемы, дети дошкольного возраста, проблемное обучение.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее — ФГОС ДО, Стандарт) [1] ставит перед каждой дошкольной организацией в любом регионе нашей страны четкую цель: обеспечить детям полноценное и радостное проживание раннего и дошкольного детства как уни-

кального периода развития и формирования личности ребенка, через поддержку естественных процессов развития, воспитания и обучения. Мы подчеркиваем слова «естественных процессов», поскольку, в отличие от европейской системы образования, традиции которой необычайно сильны в современной российской

педагогической практике, мы стремимся помочь педагогам строить образовательный процесс по-новому, исходя из интересов детей.

Учитывая цели, задачи и принципы Стандарта, сформулируем несколько базовых тезисов, которые легли в основу нашей статьи:

1. Мы живем в эпоху перемен настолько стремительных, что не можем с достаточной степенью определенности описать наше будущее и будущее наших детей через 15–20 лет. В такой ситуации неопределенности актуальными становятся не объем базовых знаний, а умение человека самообучаться, дообучаться в течение всей жизни, приобретая новые компетенции, необходимые для успешности в профессиональной деятельности. Следовательно, нашей — педагогов и родителей — актуальной задачей в настоящее время является создание у детей той базы, которая формирует потребность в постоянном саморазвитии. В настоящее время мы говорим о необходимости развития у ребенка не узких знаний, умений и навыков, но навыков и компетенций XXI века.

2. Актуальным становится не обучение, реализуемое только как процесс передачи детям готовых знаний, но развивающее обучение — на любом уровне общего образования, особенно на дошкольном.

3. Развивающим может считаться только то обучение, в процессе которого происходит не только интеллектуальное или художественное, но и личностное развитие ребенка, формирование мотивации к самостоятельному обучению.

4. Важным свойством развивающего обучения является то, что в его процессе происходит преодоление ребенком определенных затруднений, посильных для ребенка, решение им возникающих проблем. Это формирует у ребенка механизмы саморазвития, столь необходимые для успешности в дальнейшем обучении и в профессиональной деятельности.

5. Эффективной технологией развития ребенка через преодоление разумных затруднений и решение актуальных для него проблем является технология «Ситуация». Она разработана в программе «Мир открытый» и является важнейшим инструментом реализации программного содержания. Но по сути своей эта технология надпрограммна, то есть, может быть использована педагогом при работе по любой программе дошкольного образования.

6. Важными элементами технологии «Ситуация» являются:

— наличие противоречия, актуальной проблемы в предлагаемом материале (причем противоречие должно быть понятно ребенку);

— наличие у ребенка личностной потребности в устранении этого противоречия. Для выполнения этого условия мы должны хорошо знать интересы наших детей и отталкиваться от них при построении индивидуальной работы.

7. И, наконец, последний базовый тезис, положенный в основу данной статьи: ведущей деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра.

Учитывая изложенное, в нашей статье мы рассмотрим примеры реализации технологии «Ситуация» через преодоление разумных затруднений и актуальных проблем в математическом развитии детей дошкольного возраста. Акцент мы делаем на использовании ведущей деятельности — игры — в разных ее проявлениях и видах.

1. Игровое сюжетно-событийное развертывание, в котором детей вводят в знакомую ситуацию (например, сказочный сюжет), задавая в ней математическое содержание и развивающее направление, позволяющее детям самостоятельно «открыть» новое знание.

Пример 1: Занятие по математике в старшей группе. Тема: «Измерение длины условной меркой. Независимость длины от мерки».

Дети вводятся в ситуацию всем хорошо знакомого мультфильма «38 попугаев». Удава долго мучила проблема: как измерить свою длину. Наконец, с помощью своих друзей он нашел решение этой проблемы. А как вы измерили бы удава? Удава измеряют с помощью попугая, мартышки и слоненка. Удав считает, что в попугаях он гораздо длиннее. Так ли это на самом деле? Почему, несмотря на то, что измеряли одного и того же удава, длина его обозначалась разными числами (38 попугаев, 5 мартышек, 2 слоненка)?

Вот примеры различного подхода детей к ответам на этот вопрос.

Мальчик Петя имеет достаточно большой запас знаний по математике: умеет хорошо складывать и вычитать числа в пределах 100, сравнивать их (родители очень гордятся тем, что мальчик уже знает таблицу умножения!). Но знания его формализованы, не наполнены практическим смыслом. На вопрос, действительно ли удав в попугаях длиннее, он ответил очень доказательно: «Разумеется, ведь $38 > 5 > 2$ ».

Зато девочка Оля, знания которой не столь обширны и глубоки, но наполнены практическим смыслом, в отличие от Петиних, возмущенно вскричала: «Да ты что? Ведь удав тот же самый! Просто слон вон какая большая мерилка, а попугай вон какая маленькая». Девочка прекрасно поняла, что числа, обозначающие длину, зависят исключительно от величины мерки, сама же длина от нее не зависит.

Пример 2: Занятие по математике в подготовительной к школе группе. Тема: «Состав числа 9».

Мы опять оказываемся в компании наших веселых друзей. На этот раз мартышка и слоненок раскладывают орехи на две кучки. Мы присоединяемся к ним и делим число на два меньших — сначала делаем это практически (роль орехов выполняют фасолинки), затем записываем в цифровом выражении.

В мультфильме (и в рассказе) у слоненки и мартышки было 10 орехов, они раскладывали их на две кучки. Если дети будут работать с четным числом, возникает опасность того, что, разделив совокупность 10, допустим, предметов на две равные части, дети могут остановиться, не найдя всех вариантов. Мы применяем эту ситуацию с нечетным числом, поскольку тогда детям легче выстроить алгоритм действий и избежать шаблона, так как нечетное число не делится на две равные части. На занятии дети раскладывают фасолины в два стаканчика (или две неглубокие чашечки).

Задаю детям такую задачу: «У мартышки и слоненка было 9 орехов. Как можно разложить эти орехи на две кучки?».

Дети предлагают множество ответов, но выстроить четкую последовательность им трудно, так же, как и построить способ деления определенного количества предметов на две части. Им нужна всего лишь одна маленькая подсказка: «А что, если все орехи сложить сначала в одну кучку? Сколько тогда их окажется в другой?».

	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

После этого процесс пойдет автоматически. В заключение я рассказываю, что точно так же мартышка и удав делили на две части 10 орехов. Дети смогут это сделать самостоятельно (на следующем занятии, в самостоятельной деятельности).

Когда способ деления чисел от 1 до 10 на два числа уже достаточно автоматизирован, мы начинаем делить числа на 3 составляющих числа. К мартышке и удаву присоединяется вездесущий попугай и принимает участие в дележе орехов.

Пример 3: Занятие для детей старшего дошкольного возраста. Тема: «Деление геометрических фигур на части».

Вообще в сказках Г. Остера о приключениях мартышки, удава, попугая и слоненка есть много сюжетов, которые идеально подходят для занятий по математике.

Например, в той же ситуации, когда надо было измерить удава, мартышка предложила ему сложиться пополам, потом еще раз пополам, а затем сделала вывод: «Все ясно: ты равен двум своим половинам или четырем половинам половин». Этот сюжет идеально подходит для занятия, когда дети учатся делить на части геометрические фигуры. Сначала делим на 2 и 4 части полоску бумаги (удава), сгибая ее сначала пополам, ровно совместив края, а затем еще раз пополам. Потом дети делят на части круг (2, 4, 8 частей) и квадрат. И круг, и квадрат могут быть тортом на дне рождения мартышки.

После того, как дети проделают все это «вручную», а я запишу все это на доске, после того, как они уяснят себе соотношение различных частей и целого, задаю такой вопрос: «Представьте себе,

что вас пригласили в гости сразу к Саше и к Пете. Попасть одновременно в два места вы не можете. Вы знаете, что и у Саши, и у Пети будут одинаково большие круглые торты. Но у Саши будет 4 гостя, а у Пети — 8 гостей. К кому из них вы предпочтете пойти в гости?». Поверьте мне, дети безошибочно выберут Сашин торт, разделенный на 4 больших аппетитных части, а не Петин, разрезанный на 8 вдвое меньших частей.

2. Игровые проблемно-практические ситуации.

Пример 1: Занятие по математике в средней группе. Тема: «Число 0 и цифра 0».



В начале занятия я, как правило, предлагаю детям разрезные картинки, собрав которые, они смогут самостоятельно определить тематику предстоящего занятия. Кроме того, эта игра может стать прекрасным способом деления детей на подгруппы, если это требуется для занятия. К данному занятию я использую картинку звездного неба или портрет героя Кубарика, у которого возникли определенные проблемы.

Кубарика мы можем заранее собрать из конструктора.

«Сегодня к нам прилетел инопланетянин. Его зовут Кубарик.

Он живет на далекой планете, о которой мы ничего не знаем. И Кубарик тоже ничего не знает о Земле, но хочет узнать как можно больше. Как мы можем рассказать ему о нашей жизни? Давайте сначала попробуем объяснить ему, что обозначают цифры. Но вы должны помнить, что он не знает нашего языка, и если вы будете объяснять ему с помощью речи, он ничего не поймет. Как же тогда объяснить Кубарику, что обозначает, например, цифра 1?».

Самое главное в развивающем проблемном обучении — не давать детям готовые рецепты, а только ответы на их вопросы. Еще лучше — предложить детям вопрос, чтобы они нашли ответ самостоятельно. Именно это я сделала. Послушайте, что предложили дети старшей группы:

- Нужно показать Кубарику 1 палец.
- А можно показать ему 1 карандаш.
- А можно показать 1 круг.

Потом Вова вдруг пришел к мысли, что этого будет недостаточно. Надо рядом с каждым предметом ставить цифру 1, потому что иначе Кубарик не поймет, что и 1 круг, и 1 палец, и 1 карандаш обозначаются одинаковой цифрой 1. А Леночка предложила: «Надо еще и назвать “Цифра 1”. Тогда Кубарик будет изучать наши слова и научиться их понимать».

Аналогично мы показали Кубарику, что цифра 2 обозначает любую совокупность из двух предметов, цифра 3 — любое множество из трех предметов и т.д.

Затем я ставлю перед детьми очередную задачу: «А как объяснить Кубарику, что обозначает цифра 0? Помните, мы с вами говорили, что 0 записывается тогда, когда нет ни одного предмета. Как же это показать?».

Алина: Надо составить кучки предметов и рядом с каждой поставить свою цифру. А рядом с пустой кучкой поставить 0.

Игорь: А как ты покажешь пустую кучку?

Алина: Ну, можно тогда не кучки, а стаканчики с фасолинками, или тарелочки с палочками. А рядом с пустым стаканчиком положить цифру 0.

Воспитатель: Но тогда Кубарик не поймет, как получился 0.

Яна: А можно сделать так. Мы разложим 9 кружочков, а рядом положим цифру 9, а потом один кружок уберем и поставим цифру 8, потом уберем еще 1 и поставим цифру 7. А когда уберем последний кружок, поставим цифру 0.

Конечно, редко случается, что в группе есть ребенок, которо-

го «осеняет» такая идея. Как правило, с этим ребенком предварительно позанимались дома родители, выполняя данные мною накануне рекомендации.

Потом мы все вместе выстраиваем эту последовательность: дети на своих столиках, я — на доске:

1-й шаг		9
2-й шаг		8
3-й шаг		7
4-й шаг		6
5-й шаг		5
6-й шаг		4
7-й шаг		3
8-й шаг		2
9-й шаг		1
10-й шаг		0

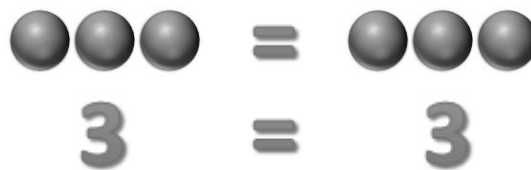
В результате дети видят динамику этого процесса, сами могут осуществить его. В процесс формирования понятий «число 0» и «цифра 0» включаются перцептивные действия, зрительная, слуховая и моторная память.

Пример 2. Занятие в подготовительной к школе группе. Тема: «Сложение и вычитание чисел в пределах 10».

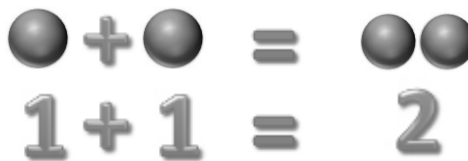
Ситуацию с Кубарику, который не понимает нашу речь, можно использовать и на этом занятии.

Сначала перед детьми ставится задача: объяснить Кубарику смысл знаков «=», «+» и «-».

В результате споров дети приходят к выводу, что сначала надо объяснить значение знаков на предметных совокупностях, потом в числовом обозначении. Например:



Затем переходим к знакам «+» и «-».



Аналогично строим другие примеры и их наглядное изображение, а также «объясняем» знак «-».

С помощью этого способа также легко обосновать способ сложения и вычитания чисел путем последовательного прибавления или отнимания единиц.

3. Ролевые учебные игры.

Моделирование (ситуации, роли, решения проблемы), имитация, состязательность. Надо помнить, что положительная состязательность отвечает следующим условиям:

- ограниченность определенными жесткими условиями;
- наличие цели.

На занятиях по математике дети с большим интересом играют

в следующие игры:

«Мы пришли в магазин». В ней дети разыгрывают роли покупателей, кассира, продавца, заведующей магазином. Покупатель выбирает покупку, оплачивает ее в кассу. Кассир выписывает чек, на котором нарисованы палочки по количеству выбранных товаров и указана сумма, которую заплатил покупатель; он также принимает деньги и сдает сдачу. Задача усложняется тем, что у покупателей есть монеты определенных номинаций: 1 рубль, 2 рубля, 5 рублей, 10 рублей. А за товар они должны заплатить самые разные суммы: 3, 4, 6, 7, 8 или 9 рублей. Продавец проверяет правильность чека и выдает покупателю товар. Дети должны уметь правильно подсчитать общую сумму, вспомнить состав числа (из каких монет можно составить нужную сумму), посчитать сдачу, вежливо попросить вернуть покупку и т.д. Дети в этой игре, кроме навыков сложения и вычитания чисел, отрабатывают еще и социальные навыки, вступая в отношения покупатель — продавец, покупатель — кассир и т.д. В конфликтных ситуациях приглашается заведующая магазином. Когда дети только осваивают эту игру, в качестве заведующей выступает воспитатель, потом эта роль поручается какому-то ребенку. Еще лучше, если дети выберут его сами.

«Зоопарк». В этой игре проблемные ситуации могут быть самые разные: привезти нужное количество животных, поместить в определенную (седьмую, пятую, десятую) по счету клетку, подобрать клетку или вольер нужного размера (закрепление понятий высоты, длины, ширины), составить рацион и правильно смешать компоненты (взвешивание и измерение объемов) и т.д.

«Мебельная фабрика». Эту игру можно хорошо использовать при закреплении навыков сложения и вычитания чисел, знания геометрических форм, измерения площадей.

«Кондитерский цех». В этой игре великолепно отрабатывается измерение объемов сыпучих и жидких тел.

4. Игра-драматизация с акцентом на эмоциональное переживание.

Пример: Занятие в средней или старшей группе на тему: «Измерение объемов».

На занятии дети попадают в сказку «Иван-царевич и серый

волк». Когда коварные братья убили Ивана-царевича, волк послал ворона за живой и мертвой водой. Принес ворон живой и мертвой воды в двух разных бутылочках и сказал: «Живой воды больше». Как быть серому волку? Ошибиться никак нельзя. Если перепутать живую и мертвую воду, Иван-царевич не оживет никогда, никогда не заживут его раны. Жалко нам Ивана-царевича до слез. На этом фоне эмоционального сопереживания дети ищут выход из создавшейся ситуации. Они измеряют объем воды условной меркой и при этом приходят к заключениям:

— если объем измеряют разными мерками, то результаты получаются разные;

— число мерок больше, когда мерка меньше;

— сравнивать по объему можно только тогда, когда мерки одинаковые.

Все перечисленные нами приемы осуществления проблемного обучения математике являются не только хорошим средством формирования и развития математических навыков, но и имеют мощный социальный эффект, помогают формировать социальные навыки, служат эффективным средством позитивной социализации дошкольников.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Утвержден приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155, зарегистрировано в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384 // Российская газета. 2013. 25 ноября. № 6241 (265).

Скоролупова Оксана Алексеевна — вице-президент Института мобильных образовательных систем (ИМОС), федеральный эксперт — член Экспертного Совета по дошкольному образованию Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, советник по развитию издательства «БИНОМ. Лаборатория знаний», почетный работник общего образования Российской Федерации,
e-mail: oskorolupova@gmail.com

Ю.В. Карпова, Н.Н. Полякова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «МОЗАИКИ ИГРОВОЙ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ НА БАЗЕ ИГРОВОГО НАБОРА «ДАРЫ ФРЁБЕЛЯ» В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются возможности использования современных игровых наборов на базе набора «Дары Фрёбеля» в речевом развитии детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Представлены результаты опыта организации образовательной деятельности детского сада с использованием «Мозаики игровой логопедической». Описываются методические приемы и особенности речевого развития детей с учетом индивидуальных возможностей и потребностей каждого ребёнка.

Ключевые слова: игровые наборы, коррекционно-развивающая работа, логопедическая работа, развитие связной речи, художественное конструирование.

В настоящее время значительно возрос интерес к набору «Дары Фрёбеля». Он позволяет встраивать в образовательный процесс широкий круг задач для развития дошкольников. Современными полифункциональными модификациями классического набора является комплект «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» (авторы: Волосовец Т.В., Карпова Ю.В. СИПКРО г. Самара, Ананьева И.Н. учитель-логопед детского сада № 325 г. Самара; комплект разработан и представлен компанией «Светоч» г. Самара, с участием творческой группы педагогов МБУ детского сада 200 «Волшебный башмачок» г.о. Тольятти). Комплект появился в 2018 году и уже завоевал большой ин-

терес у логопедов, дефектологов, воспитателей и родителей.

В «Мозаике игровой логопедической» заложены огромные игровые и коррекционно-развивающие возможности, целый комплекс инновационных комбинированных методик речевого развития детей дошкольного возраста. Представленный игровой комплект может рассматриваться как специальный дидактический материал для использования в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ, так как является адаптированным под особенности разных нозологических групп детей (ТНР, УО, ЗПР).

Воспитатель в группе с инклюзивным образованием детей с ОВЗ легко сможет самостоятельно осуществлять коррекционно-диагностическую и коррекционно-развивающую работу, если

в его педагогическом арсенале будет «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора "Дары Фрëбеля"».

Логопеды, дефектологи с помощью «Мозаики» могут решать коррекционно-развивающие задачи не только по всем направлениям речевого развития, но и развития всех познавательных процессов. «Мозаика» отвечает интересам и потребностям ребенка дошкольного возраста. Она дает возможность активно действовать с геометрическими телами, на практике познавать их цвет, форму, величину, усваивать правильные названия деталей, совершенствовать восприятие пространственных отношений, развивать сенсомоторику. Пользуясь вспомогательным материалом (рабочие поля: цветные и контурные изображения различных объектов окружающей действительности), дети могут реализовывать свои потребности в художественном конструировании, в контексте речевого развития составлять сюжетные и предметные картинки, сопровождая их рассказом. При художественном конструировании дети не столько отображают структуру образов, сколько выражают свое отношение, передают характер, пользуясь цветом, формой, фактурой, обозначая все эти признаки словом.

В пособии учтены индивидуальные возможности и потребности каждого ребенка. Ведь он должен быть успешен в этом виде деятельности, получать удовлетворение от игры и видеть результат — обязательно положительный.

Для этого в пособии разработаны технологические карты с заданиями 3-х уровней сложности с соответствующими рабочими полями по 10 лексическим темам, которые есть во всех программах, и поэтому они успешно встраиваются в АОП для каждого ребенка.

К первому уровню сложности относятся задания для детей 3-7 лет с легкой умственной отсталостью, задержкой психического развития и ОНР (1 уровень развития речи), используются рабочие поля с цветным изображением.

Ко второму уровню сложности относятся задания для детей 3-5 лет с ОНР (2 уровень развития речи), рабочие поля с контурным изображением для наложения и цветным изображением в качестве образца. Уже на этом этапе дети могут создавать небольшие мультфильмы с использованием «Мозаики игровой логопедической на базе набора "Дары Фрëбеля"».

К третьему уровню сложности относятся задания для детей 5-7 лет с ОНР (3 уровень развития речи), ФФН, ФН и нормой речевого развития для совершенствования навыков самостоятельной речи и звукового анализа. Рисуют фон для мультфильмов, проявляют творчество, либо свободно выбирают и комбинируют готовые рабочие поля.

Нельзя не согласиться, что такой подход обеспечивает и в значительной степени облегчает, с одной стороны, диагностическую функцию педагога, а с другой, индивидуально-ориентированную коррекционно-развивающую.

На первый взгляд пособие состоит из простых геометрических фигур разного цвета. На самом деле при его разработке были проведены многократные игровые пробы, в результате которых была создана совершенно определенная линейка цветов и форм, необходимых для реализации содержания по всем лексическим темам. Геометрические фигуры, палочки, кольца, полукольца и т.д. максимально символичны и безгранично расширяют возможности педагога и ребенка в их интерпретации. Специалист получает возможность использовать один и тот же материал для решения коррекционно-развивающих задач по разным направлениям логопедической работы. Так, например, фишки можно использовать и как элемент построения сюжетного изображения, и при выполнении ребенком заданий на развитие чувства ритма, на усвоение грамматического строя на уровне слова и предложения.

Такой же полифункциональной особенностью обладают и остальные детали набора. К каждой теме прилагается качественный и количественный перечень деталей, необходимых для создания мозаичной постройки для 1 и 2 уровней, которые набираются в пеналы, а на 3 уровне возможно объединение деталей и свободный выбор детьми. Таким образом, можно сказать, что пособие, с одной стороны, полифункционально, а с другой — целесообразно оптимизировано. Это значительно сокращает время подготовки дидактического материала к занятиям, не снижая, а, наоборот, повышая эффективность его использования.

С начала 2017-2018 учебного года мы включили «Мозаику игровую логопедическую» в коррекционно-развивающий про-

цесс 4-х групп для детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Данное пособие позволило нам реализовать самые амбициозные идеи в работе с детьми с ОВЗ.

Результат, который мы получили в конце года, превзошел все наши ожидания. Для правильной оценки эффективности использования «Мозаики игровой логопедической» мы сравнивали экспериментальные и контрольные группы парами в одной возрастной категории, отбирали одинаковое количество детей в обеих группах.

Для изучения уровня развития связной речи у старших дошкольников с ТНР мы адаптировали комплекс диагностических заданий для изучения смысловой и семантической стороны связных контекстных высказываний, предложенный В.К. Воробьевой (4 серии заданий).

Динамика в развитии связной речи у детей с ТНР наглядно продемонстрировала, что эффективность работы по развитию связной речи в экспериментальных группах с использованием «Мозаики игровой логопедической на базе набора "Дары Фрëбеля"», значительно выше показателей аналогичной работы в контрольных группах.

С использованием «Мозаики логопедической» нам удалось внедрить комплекс комбинированных методик, состоящий из классических методов и приемов О.С. Ушаковой, В.К. Воробьевой, Т.А. Ткаченко, а также авторских — с использованием современных средств и технологий, которые в совокупности привели к позитивному результату в развитии связной монологической речи у старших дошкольников с ТНР.

Это специальные методы и приемы, обеспечивающие подход к самостоятельному созданию связных рассказов, например: в индивидуальной работе ребенку предлагается последовательное конструирование предметов по опорным словам (дерево, белка и т.п.) из элементов «Мозаики» с последующим составлением рассказа по сконструированной сюжетной картинке.

После прослушивания небольшого рассказа и определения его частей (начало рассказа, середина и конец) дети распределяются на малые подгруппы по 2-3 человека (или индивидуально по желанию ребенка) для конструирования каждой части рассказа в отдельности. При конструировании картинок (частей) к одному рассказу дети одновременно могут работать на разных рабочих полях в зависимости от уровня их развития: одним детям могут быть предложены рабочие поля с цветным изображением для наложения геометрических фигур, соотнося их с цветом и размером, предложенными на рабочем поле, другим — с контурным изображением: дети могут выбирать цвет самостоятельно, а третьим — чистые поля для творческого воплощения части сюжета. Уровень речевого развития соответствует уровню сложности заданий. По мере выполнения заданий, части к рассказу, сконструированные детьми, фотографируются взрослым и с помощью электронного оборудования сразу проецируются на экран. Таким образом, дети самостоятельно создали серию сюжетных картинок, которую сложили в целостный рассказ. В процессе такой работы использовались методы и приемы организации индивидуально-дифференцированного подхода к речевому развитию детей применительно к различным уровням сложности.

Это также методы обучения осознанному овладению связным рассказом на основе усвоения правил смысловой и языковой организации рассказа.

Например, комментированное конструирование рассказа по опорным словам: вопросы педагога подводят ребенка к словам-ответам, которые становятся опорными словами для составления рассказа. Свои ответы ребенок конструирует (как бы зарисовывает) на рабочем поле. Таким образом, к концу диалога у ребенка есть не только опорные слова, но и смысловая опора — сконструированная картинка, после чего рассказ будет иметь более качественное языковое и семантическое содержание, а ребенок положительные эмоции.

Следующие методы связаны с развитием навыка контроля за правильностью построения связных рассказов в самостоятельной речи и в речи партнера по коммуникации. Например, коллективное конструирование рассказа с использованием рабочих полей по определенному зачину. Первый ребенок выбирает рабочее поле в определенной теме и начинает рассказ (например, рабочее поле с изображением дерева с плодами). Второй ребенок самостоятельно выбирает рабочее поле в той же тематике, обобщая две

картинки (например, рабочее поле с изображением вазы с фруктами). Раскладывая фигурки на рабочих полях, в зависимости от уровня развития, дети могут пользоваться приёмами наложения на цветное или контурное изображение, также могут проявить творчество, добавив новые элементы на рабочее поле, далее составляется рассказ по двум или более картинкам (рабочим полям), объединённым детьми самостоятельно в логике определённой темы. Отдельно на карте с символами правил смысловой организации рассказа дети фигурками из мозаики закрывают окошки, контролируя выполнение партнёрами по коммуникации всех правил составления рассказа (с правилами организации текста дети знакомятся на предыдущих занятиях; для этого направления работы у детей имеются карты с символическим изображением правил смысловой организации текста и фишки из «Мозаики логопедической»).

Наиболее эффективными являются методы формирования специальных мотивов, осознанности в употреблении монологических высказываний в разных видах детской деятельности. Уникальной особенностью «Мозаики игровой логопедической» является возможность создавать детьми самостоятельно сюжетные, предметные картинки или серии картинок. В процессе их создания взрослым используется целый комплекс специальных приёмов по активизации лексического словаря, по развитию лексико-грамматического строя речи, после чего коррекционный эффект значительно возрастает.

Главным мотивом для детей является желание, чтобы их рассказ превратился в открытку для мамы, в мультфильм или книгу с историями в картинках. На основе «Мозаики игровой логопедической» в детском саду созданы два направления — «Мульти-Фрёбель» и «Конструируем речь сами». Все рассказы детей записываются, а картинки, сконструированные детьми, распечатываются. На их основе создаются мультфильмы и книги с историями в картинках. Диски с мультфильмами и сборники детских рассказов находятся в группе. Листая эти книги, дети могут заново просматривать свою историю, пусть маленькую, но свою, пересказывать свои рассказы или истории других детей, конструировать к ним новые картинки, т.к. «Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля»» всегда находится в речевой среде группы.

Сложно не согласиться, что у детей значительно возрастает мотивация к рассказыванию, конструированию, так как полученный результат — это не просто выполненное задание взрослого, а это их собственные достижения, результаты успешной продуктивной и речевой деятельности.

Полученный эффект в логопедической работе от использования «Мозаики игровой логопедической» подтолкнул команду авторов и разработчиков этого пособия к продолжению работы по созданию специальных игровых пособий для работы с детьми с ОВЗ. В настоящее время разработан и скоро должен появиться набор для работы с детьми с интеллектуальными и двигательными нарушениями (авторы: Волосовец Т.В., Карпова Ю.В., СИПКРО г. Самара, Краснова Н.С. — заведующий и Полякова Н.Н. — заместитель заведующего МБУ детский сад №200 «Волшебный башмачок» г. о. Тольятти; комплект разработан и представлен компанией «Светоч» г. Самара, с участием творческой группы педагогов МБУ детский сад №200 «Волшебный башмачок» г. о. Тольятти).

Список литературы

1. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006.
2. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи. Методическое пособие. — М.: Сфера, 2017.
3. Волосовец Т.В., Карпова Ю.В., Ананьева И.Н. Мозаика игровая логопедическая на базе игрового набора «Дары Фрёбеля» с технологическими картами: учебное пособие. — Самара: Вектор, 2018.

Карпова Юлия Викторовна — кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного образования государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования»

Полякова Наталья Николаевна — заместитель заведующего по воспитательной и методической работе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад №200 «Волшебный башмачок» городского округа Тольятти Самарской области

И.А. Комарова, Н.Г. Здорикова

ИГРОВАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА В СИСТЕМЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Совершенствование современной системы дошкольного образования в соответствии с принципами гуманизации, культуросообразности и личностно-ориентированного подхода предполагает учет личностных особенностей развития детей дошкольного возраста, влияние различных социализирующих факторов современного общества и создание условий для полноценного развития ребёнка. Образовательная среда учреждения дошкольного образования является одним из условий формирования личности и определяется как социокультурная среда, в которой складываются межличностные отношения, происходит социальное становление в деятельности и коммуникации со сверстниками и взрослыми. Развитие у дошкольника игровой культуры на основе педагогического сопровождения данного процесса позволит избежать в дальнейшем проблем, связанных с социализацией, общением со сверстниками и взрослыми, развитием самостоятельности, становлением произвольности психических процессов, с достижением целей будущей учебной деятельности.

В связи с этим в статье особое внимание уделяется роли организации игрового пространства педагогом и необходимости педагогического сопровождения развития игровой культуры ребёнка в системе нравственных ценностей современного общества.

Ключевые слова: игровая культура, игровое пространство, дошкольники, нравственные ценности, педагогический процесс, педагоги учреждений дошкольного образования, игровая позиция педагога, детство, педагогическое сопровождение.

В современных социокультурных условиях усиливается значение культурологической составляющей образовательной деятельности и, соответственно, возрастает внимание ученых из разных областей научного знания к изучению феномена игровой культуры, определению путей ее развития и формирования у ребенка дошкольного возраста. Феномен игровой культуры современного детства постепенно трансформируется из составляющих элементов культуры как общего понятия и игры в самостоятельную научную дефиницию. Игровая культура дошкольника, тесно связанная с социализацией и межличностным взаимодействием, требует особого тщательного и разностороннего изучения. Потребности современного научного общества и практико-ориентированные педагоги нуждаются в пополнении теоретически обоснованными, систематизированными знаниями о феномене игровой культуры ребенка, что позволит решить ряд профессиональных задач. Среди них особо можно выделить следующую проблематику: гуманизация образовательного процесса как приоритет в обеспечении доступности качественного образования на основе педагогического сопровождения и поддержки ребенка-дошкольника; эффективное функционирование и развитие педагогического процесса в учреждениях дошкольного образования разного уровня на основе лично-ориентированного подхода; совершенствование организационной структуры педагогического процесса с использованием современных игровых технологий; обеспечение качественной профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования на игротехнической основе с целью развития их направленности на игру и формирования игровой позиции как носителей ценностей культуры.

Следует отметить, что провозглашенные наукой позитивные тенденции гуманизации образовательных процессов не реализуются в полной мере в практической работе, что объясняется проявлением некоторых инерционных факторов. В частности, в информационном пространстве активно пропагандируются деструктивные модели поведения, наносящие вред нравственному развитию ребенка. Негативные явления в детской среде, такие как агрессивные модели поведения, жестокое и безнравственное обращение с детьми в семье, находят отражение в играх дошкольника, что свидетельствует о деформации психического развития ребенка и снижении влияния воспитательной деятельности в учреждении дошкольного образования.

На основе анализа диссертационных исследований и наблюдений практики работы белорусскими учеными (Е.А. Панько, Я.Л. Коломинский и др.) выделены причины снижения уровня игровой субкультуры и развития игровой деятельности дошкольников: изменение социокультурных условий жизни детей, разрыв между поколениями детей и родителей, высокая степень занятости последних; ценностное отношение родителей к обучающим играм, недопонимание полноценного проживания детства в самостоятельной игре; появление профессий, «закрывают» для ребенка (программист, дизайнер, стилист и др.); утрачивается представительство идеального образа взрослого, отсутствие содержательного материала для позитивной игровой деятельности; становится редкостью дворовое общение, активно внедряются современные информационные технологии и компьютеризированные игры и игрушки, чрезмерная увлеченность которыми признается опасной для здоровья и психического развития; ограниченные возможности проникновения дошкольников во внутренний, чувственный мир взрослого; социальный мир в целом становится сложнее и требует дополнительных усилий для освоения [6].

Кроме того, изменения в век информации некоторых сфер жизнедеятельности человека значительно повлияли на игровую культуру как общества в целом, так и ребенка, в частности. Во-первых, изменились материальные носители этой культуры — игрушки. Размыты требования к их разработке и производству с позиции эстетических и нравственных критериев. Многие игрушки сложно назвать первым произведением искусства для ребенка. В свободных играх отражение детьми окружающей действительности пронизано идеями современной мультипликации, что требует отдельного исследования проблематики в направлении создания качественного продукта. Т.В. Бажанова отмечает, что материалом современных сюжетно-ролевых игр дошкольников становятся естественные чувства и эмоции, с которыми ребенок пытается справиться. Это желание обладать игрушками

и переживание, связанное с необходимостью отказаться от них; чувство расставания с родным и близким человеком; обида, желание быть любимым и нужным; чувство своей разрушительной силы, всемогущества; попытка осознать, что значит умереть, быть мёртвым; чувство страха; переживание неуспеха (вопрос о самореализации); чувство власти над другим человеком (кто имеет право командовать); чувство, вызванное необходимостью выполнять режим; переживание своей беззащитности перед внешним миром [6]. Дошкольники, сталкиваясь с негативными явлениями социума и его комплексом острейших проблем, не могут без системной поддержки противостоять деструктивным воздействиям. Следовательно, проблема педагогического сопровождения становления и развития игровой культуры ребенка-дошкольника с позиции привития нравственных ценностей и нравственного воспитания в целом приобретает особую актуальность в связи с современной социокультурной ситуацией, которая характеризуется многими исследователями как ситуация духовно-нравственного кризиса, причины которого разнообразны и расплывчаты.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется: на социально-педагогическом уровне — возрастающими требованиями общества к качеству педагогического процесса в системе дошкольного образования и соответствующей подготовке будущего педагога как носителя и транслятора ценностей игровой культуры в детской среде; на научно-теоретическом уровне — необходимостью разработки игровых технологий, направленных на развитие личностных качеств ребенка-дошкольника; на теоретико-методологическом уровне — важностью осмысления ориентиров в образовании детей на основе методологических подходов и обоснования возможностей влияния игрового пространства учреждения дошкольного образования на поддержку творческих начал личности; на научно-методическом уровне — необходимостью поиска и внедрения методического обеспечения для оптимального педагогического сопровождения дошкольника в игровой деятельности и повышения эффективности работы педагогов по развитию нравственных качеств у детей.

В современный период игра как феномен человеческой культуры, в которой отражаются многие эталоны ценностей, приобретает статус гуманистического средства формирования культуры взаимоотношений и нравственности. Смысл конструктивных изменений личности ребенка постигается через осознание ценности полученного в игре социального опыта, умений и навыков, приобретаемых качеств. Концептуальными основаниями широкого использования игры в педагогическом процессе учреждений дошкольного образования выступают следующие положения: игра как форма нравственности и сфера свободного общения, связанная с дружбой, способствует оптимальной реализации индивидуальности (Ф. Шлейермахер); игра является средством усвоения социальных установок (Л.С. Выготский); игра способствует реализации свободы личности в воображении (А.Н. Леонтьев); игра является формой психогенного поведения, способствует удовлетворению личности в самоопределении, самоутверждении, самореализации (Д.Н. Узнадзе); игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста (Д.Б. Эльконин). В данной связи проблемы игровой культуры современного детства выдвигаются в ранг приоритетных в дошкольной педагогике.

В научной литературе моральные нормы определяют как объективные ценности, а нравственность означает сознательное приятие и соблюдение личностью моральных ценностей и совершенствование на этой основе своего поведения. Осознанное выполнение моральных норм в основном наблюдается только в условиях свободных отношений и общения детей. Проблема свободы и становления самостоятельности ребенка в развивающейся пространственно-предметной среде при умелом руководстве педагога прослеживается в трудах Л.Н. Толстого, М. Монтессори, Л. Колберга и мн. др. Проведенный анализ состояния основных категорий и норм морали в нравственном воспитании дошкольников показывает, что внесение в него принципа свободы и осознанного выбора нравственного поведения требует обращения к игровым средствам.

Обобщение исследований по проблеме игровой культуры показало, что определение её содержания как важнейшей составляющей культуры человека не достаточно представлено в научной литературе. До сих пор не сформировался внятный терминологический аппарат.

гический аппарат, и, следовательно, существует дефицит понятийной чёткости. Это новое понятие, которое пока не вошло ни в один из отечественных педагогических словарей. Данный феномен обосновывается философом и культурологом Й. Хейзинга. Этой проблематикой занимались также Х. Ортега-и-Гассет, Г. Гессе и др. Современные исследования феномена игры, отражающие социально-философский анализ, представлены в диссертациях В.А. Аликина, Ю.С. Башкирцевой, И.Е. Берлянд, Н.А. Мазровой, В.М. Розина и др.

Основанием нашего исследования явились личностно-ориентированные подходы в образовании, раскрывающие специфику личностного развития (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, А. Маслоу, К. Роджерс и др.); антропологические идеи педагогов о гуманистическом воспитании, условиях становления свободной и нравственной личности (Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.); психологические концептуальные подходы, отражающие специфику личностного развития ребенка на разных этапах онтогенеза (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.); идеи педагогической свободы и поддержки, раскрывающие новые позиции педагога в обучении и воспитании детей (Ш.А. Амонашвили, О.С. Газман); теоретические положения о роли игрового пространства, стимулирующего свободное развитие ребенка (Т.С. Комарова, И.С. Кон и др.). В рамках исследования интерес представляют работы, раскрывающие направления влияния игровой культуры на развитие личности (Л.Т. Ретюнских, А.В. Чёрная) и положения о социальной, деятельностной и творческой сущности человека (Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.).

Анализ степени разработанности исследуемой проблемы игровой культуры современного детства и изучение практического опыта выявил, что в настоящее время существует ряд вопросов, требующих разрешения противоречий между:

- необходимостью гуманизации дошкольного образования и укоренившимися традициями авторитарной педагогики;
- теоретико-методологическим обоснованием средств игры как феномена образования, отражающего ценности личности, и недостаточной степенью разработанности проблемы игровой культуры ребенка как личностной ценности, определяющей его отношения с миром;
- современными требованиями повышения качества образования в направлении развития ценностного потенциала личности ребёнка и отсутствием целенаправленного педагогического сопровождения, определяющего развитие игровой культуры детей дошкольного возраста в системе нравственных ценностей.

Целью статьи является определение педагогических аспектов развития игровой культуры современного детства в системе нравственных ценностей и актуализация педагогического сопровождения данного процесса.

Нами определены следующие задачи исследования: выявить степень разработанности проблемы развития игровой культуры дошкольников в аспекте гуманистических подходов с использованием педагогического сопровождения; раскрыть сущность и содержание понятия «игровая культура» и рассмотреть её с позиции становления нравственных качеств личности; разработать и представить условия педагогического сопровождения ребёнка-дошкольника в развитии его игровой культуры с позиции приоритета системы нравственных ценностей в игровом пространстве учреждения дошкольного образования.

Материал и методы. Рабочим материалом данного исследования явились концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь, Кодекс Республики Беларусь об образовании, образовательные стандарты дошкольного образования, учебная программа дошкольного образования; а также публикации авторов, исследующих вопросы игры и игровой культуры. В результате анализа и обобщения данного материала даны характеристики игры и игровой культуры с позиции философских, культурологических, психолого-педагогических наук; раскрыты основные параметры педагогического сопровождения ребёнка-дошкольника в игровой деятельности. В исследовании использованы теоретические методы (анализ, синтез, обобщение научной литературы).

Понятийный аппарат изучения проблемы современной игровой культуры имеет полинаучный характер и включает в себя понятия не только педагогики, но и философии, культурологии, социологии, психологии и пр. Игра является многомерным и

сложным явлением на протяжении развития всей культуры человечества. Её история — история превращения забавы в культурный инструментарий, и, далее, в философскую категорию онтологического и гносеологического значения, в категорию мировоззрения и мироощущения. Человеческую игру нельзя понять при помощи простых схем, формул и ясных выражений. Понятие игры как процесса, деятельности или технологии условно и требует уточнения параметров исследуемого явления.

Игровая деятельность — это ведущая деятельность дошкольника по меткому определению Д.Б. Эльконина, так как в ней удовлетворяются все его потребности, и особое значение имеет формирование произвольности и самостоятельности. В свою очередь, педагог учреждения дошкольного образования должен осознавать развивающее значение игры как ведущего вида деятельности ребёнка, и, соответственно, уметь занимать игровую позицию и развивать личностную направленность на игру. В период детства игра определена как наиболее подходящая форма организации жизни ребёнка (Л.С. Выготский, Г.П. Щедровицкий). Она оказывает влияние на сознание дошкольников, наполняет их жизнедеятельность и обеспечивает единство социализации и индивидуализации. Поэтому, на наш взгляд, педагогу необходимо понимать зависимость образовательной деятельности от организации игрового культурного пространства в педагогическом процессе дошкольного учреждения; относиться к ребёнку как субъекту жизни, способному к культурному саморазвитию. В данной связи востребованы педагогические умения комбинированно использовать знания о феномене игры; оперативно находить игровые варианты решения проблем и жизненных ситуаций; динамично использовать приёмы игрового общения и игровой техники; широко использовать модификации уже известных идей; создавать новые способы взаимодействия в педагогической деятельности [4].

В памятниках философского творчества толкование игровых явлений заключалось в создании образа эвристического и деятельностного сознания, предвещающего развитие отношения человека к миру (Сократ, Платон, Аристотель). В данном аспекте игровые явления принадлежат к духовной сфере человека, являясь самостоятельной действительностью и реальностью и вторичным выражением существующего. Посредством игры возможно формирование навыков философско-мировоззренческого обоснования своей жизненной позиции; познание окружающего мира и освоение полезной информации на основе противоречивых знаний, созданных в процессе игры. Изначально философские выводы о сущности игры фиксировались в метафорической или образной форме. В дальнейшем начинается её рациональный анализ. Происходит связывание игрового феномена с логико-культурными потребностями человека. Игра характеризуется как гуманистическое средство формирования культуры взаимоотношений, способствующее укреплению контактов между людьми; как особый адогматичный тип миропонимания и форма существования свободы личности (Ж.-П. Сартр); самоценная деятельность, превосходящая действительность (Г. Гадамер); высшая страсть, доступная элите (Х. Ортега-и-Гассет). Определяющую роль игры в духовной деятельности человека отмечают К. Леви-Стросс, И. Кант, Ф. Шиллер, Дж. Дьюи, Й. Хейзинга и мн. др.

Современный философский аспект игровых явлений, значимый для нашего исследования, рассмотрен в трудах Т.А. Апинян, Р.Р. Ильева, Л.Т. Ретюнских, В.М. Розина, В.И. Устиненко, П.Г. Щедровицкого, Г.П. Щедровицкого и мн. др. В философском понимании игра характеризуется как один из важных видов социальной деятельности, которой присущи отношения взаимозависимости, коммуникативные связи, продуктивность и результативность; элемент человеческой культуры, творящий самого человека и являющийся неотъемлемым атрибутом его жизни. Т.А. Апинян, известный исследователь игры как феномена, выделяет следующие теории игры: философские, в которых игра рассматривается как структурообразующий принцип; психологического, социального и культурологического характера, представляющие функционирование игры в жизни человека; теории игры как вида деятельности. Учёный рассматривает категорию игры как феномен человеческого сознания и как вид непродуктивной деятельности [1].

Изучению онтологических и гносеологических аспектов игры посвящено научное исследование Р.Р. Ильева, в котором

осуществлена систематизация теорий игр по философским основаниям и игра представлена как способ расширения границ сознания субъекта на основе освоения содержательного богатства мироздания. Р.Р. Ильясов отмечает равнозначную опасность тенденций обесценивания игровой культуры и игрового позитивизма. В игре, по его мнению, выражено стремление к балансу человеческих сил и возможностей, поиску меры и нормы. Человек в игре, по Р.Р. Ильясову, выступает как существо творческое, реализующее потенциал своего развития, и самодостаточное, что позволяет преодолевать хаотичное начало личности [5]. Важной для нашего исследования является позиция Л.Т. Ретюнских, согласно которой игровые явления представлены как феномен бытия и сложная целостность коммуникации, сознания и действий [8]. По мнению автора, игра структурирует бытие человека, позволяет самообъективироваться в культурном контексте посредством конструирования условной реальности. При рассмотрении игры как культурного феномена нами учитывались положения методологического анализа проблем игры в педагогике и алгоритм её изучения, представленный Г.П. Щедровицким [11]. Значимым является и определение игры, данное В.И. Устиненко, где игра характеризуется как произвольная деятельность, отражающая отношение человека к миру, к людям, к самому себе в условной форме [9].

Исследование игры как феномена в философии является основой для толкования ее сущности и образовательного потенциала в дошкольной педагогике. Определение онтологического статуса игры способствует постижению её взаимосвязей с культурой и образованием. Изучение аксиологических аспектов игры позволяет определять её ценностные свойства и различать как педагогическое средство, определять моменты перехода в псевдоигру и игроизацию. Познавание гносеологических аспектов игры, связанных с постижением человеком мира и самого себя, позволяет конструировать образовательный процесс, повышая его результативность. Возникновение новых игровых форм связано с изменением экономической и социокультурной ситуации в обществе. Некоторые игровые формы (игроизация, игротерапия, игротехника) способны решать проблемы социального отчуждения, распространяющегося в современном обществе. Игровые явления в образовании рассматриваются как источник сохранения культурных традиций и развития инноваций в различных сферах общественной жизни, средство познания и самопознания, педагогическое творение. Корни исследуемой нами категории игровой культуры следует искать в постнеклассических научных ориентациях, в частности, педагогики постмодерна, где реальность представлена как изменчивая и труднодоступная для однозначного понимания [3].

На основе анализа философского изучения состояния исследуемой проблемы нами выделены следующие основные элементы знаний о феномене игры:

- представления об игре как форме нравственности, связанной с искусством и дружбой; как сфере свободного общения, где человек имеет возможность оптимально реализовать свою индивидуальность; как гуманистическом средстве формирования культуры взаимоотношений;
- представление об игре как форме эстетической деятельности, что предполагает рациональный анализ игры и её значения в социокультурной реальности с акцентом на её эстетическом аспекте;
- представление об игре, с одной стороны, как вторичном выражении существующего; с другой, как самостоятельной действительности и реальности, в рамках которой могут изменяться события и сам человек, снова подтверждая принадлежность игры к истинно человеческой, духовной сфере;
- представление об игре как универсальной и специфической форме со своими характерными устойчивыми признаками;
- представления об игре как герменевтическом феномене, существующем через интерпретативную деятельность субъекта, что находит отражение в фантазийном начале игры и возможности наполнения её различными смыслами; возможности распоряжаться своей фантазией без ограничений, но настолько, насколько это позволяют интеллектуальные способности, менталитет, современная культура и социальные стереотипы;
- представления об игре как средстве и форме социализации, где игра рассматривается как «тест» духовного состояния обще-

ства на степень его гуманности [2].

Для целостного представления об игре как универсальной специфической форме, существующей в культуре, нами выделены те инвариантные признаки, которые позволяют отличать её от других феноменов человеческой жизни. Игра — это свободное, добровольное занятие, которое освобождает от жёсткой социальной и природной детерминированности (Р.Р. Ильясов, Й. Хейзинга, С.А. Шмаков и др.); она условна и символична, с одной стороны, и реальна как вид деятельности; с другой стороны, в этой реальности проявляется фантазия и действует принцип «как будто» (А.М. Жигун, А.И. Лазарев, Д.Б. Эльконин и др.); игра интерактивна, по воле человека наделяется некоторой субъектностью, втягивает в совместную деятельность (С.С. Кашлев, А.П. Панфилова, Л.П. Павлова и др.); имеет свои пространственно-временные ограничения (А.И. Лазарев, А.И. Мазаев и др.); структурирующим компонентом и условием сохранения игры являются правила, регламентирующие игровое поведение, условность игровых отношений, эмоциональность (Н.П. Анисеева, О.С. Газман и др.); игра двойственна, так как наряду со структурной упорядоченностью характеризуется неопределённостью и непредсказуемостью (Ю.М. Лотман, А.И. Мазаев); игра самодостаточна и внеутилитарна (М.Я. Басов, Е.И. Добринская, В.И. Устиненко и др.); самоценна как культурная форма, развивается по своим правилам и нормам (Й. Хейзинга), но находится в стадии становления и совершенствования.

С психологической точки зрения традиции игровой культуры исследовала А.В. Чёрная, представляя их как условия для развития внутреннего психического пространства личности. Таким образом, в структурном плане, игровая культура — это синтез взаимообусловленных компонентов (знаний об игре; опыта игрового взаимодействия; ценностей игры; соотношения традиционного и инновационного вида деятельности), предполагающий их обогащение и саморазвитие. Определение игровой культуры как обобщённого опыта игрового освоения человеком реалий предметного, образно-знакового, природного, социально-нормативного мира (по А.В. Чёрной) [10] является базовым для нашего исследования.

В психолого-педагогических исследованиях игра рассматривается как условие развития и формирования личности; как средство обучения, воспитания, социализации и просвещения человека. Качественную характеристику игры как теории и практики составляют традиционные и инновационные функции (воспитательная, развивающая, коммуникативная, гедонистическая, психотерапевтическая и мн. др.), позволяющие подчеркнуть её педагогическую сущность, основанную на гуманистическом потенциале культуры (А.А. Вербицкий, О.С. Газман, В.В. Давыдов, Л.В. Луцевич, А.А. Тюкова, М.Г. Яновская и др.). Полифункциональный характер актуализирует значимость игрового феномена, что позволяет воспринимать игровое обучение как освоение новых форм реальной жизнедеятельности.

В исследованиях дошкольного образования (Н.Я. Михайленко, Е.В. Зворыгина, С.Л. Новосёлова, Е.И. Панько, Д.Б. Эльконин и мн. др.) особое внимание уделяется роли педагога в организации игр и методике работы по руководству играми дошкольника. Учёные (А.В. Запорожец, А.М. Леонтьев, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что игровая культура усваивается детьми, с одной стороны, стихийно на основе традиций; с другой, под воздействием взрослых с целью её развития. Соответственно, будущий педагог, как носитель и транслятор ценностей общества, должен обладать и соответствующим уровнем высокой игровой культуры. Но, в практике работы наблюдаются такие явления, как навязывание взрослыми детям своих волевых решений, авторитарное изменение направленности игры, отсутствие отношений партнёрства в совместной игровой деятельности, стереотипное представление об игре как регламентированном процессе, практики стимулирования детской игры; отсутствие представлений о возможностях развития игры, её планирования, установлении связей с другими видами деятельности. Данные тенденции отмечены и в научных исследованиях (Е.В. Груздова, Р.М. Миронова, Л.В. Луцевич, Е.В. Коробова и др.).

Анализ социально-философских и педагогических публикаций по проблеме игровой культуры (В.А. Аликин, К.Ю. Баннов, Ю.С. Башкирцева, Т.С. Бибарцева, О.С. Газман, Е.В. Груздова, Н.П. Дмитриева, Н.А. Мазрова, Я.Ю. Манусова, В.М. Розин и др.) по-

зволил выделить следующие компоненты данного феномена: зна- ниевый — это осведомлённость об игре (углубление знаний, ка- сающихся феномена игровой культуры); деятельностный — опыт игровой деятельности (развитие способов игровой деятельности, формирование игровых умений, освоение игровых техник и по- вышение уровня оперирования ими); эмоциональный — опыт эмоционально-ценностного отношения в игровом взаимодей- ствии; личностный — личностные качества, способности, цен- ностные ориентации, духовные качества, достигнутый уровень развития личностной культуры.

Предпринятое нами теоретическое исследование игровой культуры современного детства позволило расширить представле- ние об изучаемом явлении и сделать вывод о необходимости разработки педагогического сопровождения процесса развития игровой культуры ребёнка-дошкольника.

Идеи о необходимости сопровождения детей как актуальные высказываются современными педагогами, развивающими идеи «педагогика успеха» [7]. Концепция педагогического сопрово- ждения представлена как процесс заинтересованного наблюдени- я и личностного участия в жизни ребёнка, поощрения максима- льной его самостоятельности и активности.

Педагогическое сопровождение рассматривается как систем- ный инструментарий, обуславливающий качество и эффектив- ность развития детей; варьирование средств и методов с целью достижения целевых ориентиров, в частности, познавательных интересов, способов решения проблемных ситуаций, а также лю- бознательности, целеустремлённости, самостоятельности и дру- гих личностных качеств; мониторинг, проектирование индивиду- альной траектории развития ребёнка (Е.А. Рыбакова); системный инструментарий педагогической деятельности (И.Э. Куликов- ская); процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала (А.Л. Уманский); процесс создания оптимальных условий развития и проявления способностей и нейтрализации (либо коррекции) факторов, нега- тивно влияющих на их реализацию (В.А. Лазарев); пролонги- рованную педагогическую поддержку (П.А. Эльканова); один из механизмов ддящегося, двустороннего, солидаристического пе- дагогического взаимодействия (М.В. Шакурова); умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивиду- альном образовательном маршруте, индивидуальном продвиже- нии в учении (Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова) и др.

Параметры, характеризующие педагогическое сопровожде- ние, дают возможность его применения к ребёнку в развитии игровой культуры. Нами определены условия педагогического со- провождения развития игровой культуры дошкольников с целью ориентации на нравственные ценности: актуализация развития игровой культуры ребёнка в педагогическом процессе учрежде- ния дошкольного образования и семейном воспитании; напол- нение игрового пространства современными игровыми средами, прошедшими психолого-педагогическую экспертизу; использо- вание игровых технологий в работе с детьми; варьирование средств и методов для достижения целевых ориентиров; повышение профессиональной компетентности педагогов в сфере современ- ной игровой культуры. Сформированность у будущих педагогов научных представлений о современных подходах и концепциях игры, системное видение процесса воспитания игровой культу- ры, теоретическая и методическая готовность к деятельности по совершенствованию и обновлению игрового процесса в дошкольном образовательном учреждении являются, на наш взгляд, показате- лями результативности профессиональной подготовки к работе с детьми дошкольного возраста.

Таким образом, нами даны содержательные характеристики понятия «игровая культура»; рассмотрено игровое пространство как культурная среда, где происходит развитие ребёнка и станов- ление его самостоятельности; представлено педагогическое со- провождение развития игровой культуры ребенка дошкольника

как педагогическая гуманное направление, выраженное в оказа- нии помощи детям в их коммуникации и социализации, проявле- нии нравственных норм поведения.

Дошкольное образование призвано расширять возможности развития ребёнка, способствовать приобщению к общечелове- ческим ценностям и культуре. Обновление не только содержания, но и организации педагогического процесса на основе культуроло- гических принципов и гуманистического характера образова- ния способствует эффективности подготовки профессионально компетентных кадров, призванных обеспечивать сопровождение и поддержку уникального самоценного периода детства. Иссле- дователи, отмечая социальную природу игры, подчёркивают её особую чувствительность к сфере человеческих отношений и влияние на развитие качеств личности. С одной стороны, в игре развивается то, что будет нужно ребёнку во взрослой жизни, она способствует приобретению социального опыта. С другой, со- держание игр и склонность к игровой деятельности варьируют- ся в зависимости от культурной ситуации, в которую погружён ребёнок. Экономические, культурные, социальные изменения в обществе отражаются на содержании игр, расширяя границы из- учения данной проблемы.

Список литературы

1. Апинян Т.А. Игра в пространстве серьёзного: Игра, миф, ри- туал, сон, искусство и другие / Т.А. Апинян. — СПб: изд-во СПбГУ, 2003. — 400 с.
2. Башкирцева Ю.С. Игровые начала культуры: (Социально-фи- лософский аспект): дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / Ю.С. Башкирцева. — Калининград, 2004. — 163 л.
3. Борзенков, В.Л. Педагогическая игротехника. Методология. Теория. Практика / В.Л. Борзенков // Монография. — М.: изд. АМБ-агро, 2000. — 173 с.
4. Здорикова Н.Г. Организация обучения будущих педагогов дошкольного образования на игротехнической основе / Н.Г. Здорикова // «Вестник ВДУ им. П.М. Машерава». 2014. № 4. С. 97-102.
5. Ильясов Р.Р. Игра как предмет философского познания: онто- логический и гносеологический аспекты: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01 / Р.Р. Ильясов. — Уфа, 2006. — 326 л.
6. Игра в жизни дошкольника: пособие для педагогов учрежде- ний дошкольного образования / Е.А. Панько и др.; под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. — Мозырь: Белый Ветер, 2014. — 184 с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллек- тивная монография / под ред. Л.В. Трубайчук. — Челябинск: ЧИПКРО, 2014. — 204 с.
8. Ретюнских Л.Т. Философия игры / Л.Т. Ретюнских. — М.: Ву- зовская книга, 2002. — 256 с.
9. Устиненко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре / В.И. Устиненко // Философские науки. 1980. № 2. С. 69-77.
10. Черная А.В. Феноменология традиций игровой культуры: опыт историко-генетического исследования / А.В. Черная // Развитие личности. 2011. № 2. С. 82-105.
11. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педаго- гическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий. — Избр. труды. — М.: Школа культурной политики, 1995. — С. 687-716.

Комарова Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета педагогики и психологии детства Могилёвского государственного университета имени А.А. Куле- шова, e-mail: komarovamgu@mail.ru

Здорикова Наталья Геннадьевна — старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилёвского государствен- ного университета имени А.А. Кулешова, e-mail: zdorikova_nata@mail.ru

СЕКЦИЯ 5. ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Баенская Е.Р., Либлинг М.М.

ЛОГИКА И ФОРМЫ ИГРОВОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПРИ РАССТРОЙСТВАХ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА



В статье представлены основные цели, задачи и приемы игровой коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Раскрывается логика и подробно описывается последовательность занятий с дошкольниками. Обсуждаются возможные формы занятий, аналогичные игровым по своим целям и содержанию, основанные на совместном с ребенком сюжетном рисовании, чтении, просмотре диафильмов.

Ключевые слова: игровые занятия, расстройство аутистического спектра, ауто-стимуляция, совместно-разделенное переживание, сюжет, эмоционально-смысловой комментарий.

Использование игры в коррекционно-развивающих занятиях с детьми, имеющими нарушения развития, имеет давние традиции. Игра как ведущая деятельность ребенка дошкольного возраста создает возможности для его физического развития, для формирования эмоциональной сферы, для развития самостоятельных занятий он, скорее всего, выберет иную игру. Ту, в которой происходит нечто такое, что впечатлило его в собственной жизни, в мультфильме или в книжке — события, отношения, переживания и яркие эмоции. Такая игра всегда имеет сюжет, или, по крайней мере, его элементы, отдельные эпизоды сюжета.

Чаще всего «развивающими играми» считаются такие, которые дополняют знания ребенка об окружающем мире, развивая его эрудицию, и тренируют память, внимание, способность к формально-логическим операциям, содействуя формированию когнитивных функций. Такая игра возможна «с подачи взрослого» и, несомненно, приносит ребенку пользу, однако для своих самостоятельных занятий он, скорее всего, выберет иную игру. Ту, в которой происходит нечто такое, что впечатлило его в собственной жизни, в мультфильме или в книжке — события, отношения, переживания и яркие эмоции. Такая игра всегда имеет сюжет, или, по крайней мере, его элементы, отдельные эпизоды сюжета.

Дети могут проигрывать простые бытовые ситуации: поездку на автобусе, покупки в магазине, приготовление еды, уход за малышами, лечение больных и др. Сюжеты могут быть и более сложными, развернутыми, включать в себя опасные, драматичные впечатления: путешествия, аварии, сражения.

Игра с сюжетом не всегда воспринимается и признается взрослыми «развивающей», хотя имеет значение для детского развития ничуть не меньшее, чем познавательные дидактические игры. Безусловно, любой игровой сюжет можно, при желании, наполнить различного рода познавательной информацией. Однако, на наш взгляд, гораздо важнее, что сюжетная игра, построенная на имитации, дает ребенку возможность эмоционально отреагировать и осмыслить то, что происходит в его собственной жизни, делясь переживаниями с другими детьми или взрослыми. Именно эти свойства сюжетной игры позволяют говорить о том, что она является наилучшим средством социального развития ребенка, особенно такого, который испытывает выраженные трудности в коммуникации.

Дошкольник с РАС не играет так, как играют обычные дети. Его игра состоит из стереотипных действий, направленных на повторение определенных впечатлений — сенсорных или эмоциональных — которые однажды вызвали его удивление, интерес или доставили удовольствие и потому запомнились. Ребенок может стучать по разным поверхностям, сравнивая звуки, кружиться или бегать по кругу, наслаждаясь вестибулярными ощущениями,

повторять одно и то же слово или фразу, если в них содержатся необычные звуко сочетания или если они были произнесены кем-то с «сильным чувством».

Также для самостоятельной игры аутичного ребенка характерно использование неигровых предметов: например, малыш может выстраивать длинные ряды из пуговиц, раскладывать в особом порядке предметы одежды, книжки или кухонную утварь. Если же используются игрушки, то совсем не обязательно, что дошкольник с РАС будет применять их в игре в соответствии с функциональным смыслом: так, например, любая игрушка может быть использована, чтобы раскрутить ее и наблюдать за вращением.

Как правило, в самостоятельной игре дошкольника с РАС сюжет отсутствует, однако, он может стереотипно и крайне свернуто проигрывать одно и то же событие, которое когда-то произвело на него сильное впечатление. Например, ребенок, на глазах которого разбилась электрическая лампочка, когда ее пытались заменить на новую, стереотипно бросал на пол различные предметы, крича при этом: «Лампа упала! Лампа разбилась!».

Ребенок с аутизмом, как правило, не допускает в свою игру других людей; в то же время, сам он не включается в игры, предложенные ему взрослым или другим ребенком. Некоторые дети с РАС могут вовлекаться в общую беготню на детской площадке, вместе с другими детьми кататься с горки, но игры с сюжетом, также, как игры с правилами, им недоступны. Дети с аутизмом (без специального обучения) не могут участвовать даже в таких простых играх, как прятки и салочки.

И, тем не менее, мы можем утверждать, что специальный психолого-педагогический подход, основанный на игровом взаимодействии, является наиболее адекватным в развивающей работе с аутичным дошкольником. В Институте коррекционной педагогики РАО на протяжении более чем 30 лет разрабатываются формы и методы коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Многолетний опыт показал, что именно игры с сюжетом (точнее, выстраивание игровых сюжетов) позволяют содействовать психическому развитию и социальной адаптации ребенка с аутизмом.

Для того, чтобы начать игровые занятия и установить эмоциональный контакт с аутичным ребенком, мы определяем тот круг сенсорных и аффективных впечатлений, которые он предпочитает. Для этого важно и наблюдение за ребенком, и подробный разговор с его родителями, это помогает специалисту подобрать

именно те игрушки, книги, занятия, в которые ребенок может включиться с наибольшей вероятностью.

В начале игровой работы ребенку ничего не навязывается, так как важнейшая наша задача — присоединиться к тем занятиям, которые выбирает сам малыш, усиливая их аффективную насыщенность и одновременно придавая им определенный игровой смысл. Этот первый необходимый шаг коррекционной работы мы называем «присоединением к аутостимуляции», так как самостоятельная игра ребенка с аутизмом всегда автономна и стереотипна.

Итак, мы наблюдаем за собственными занятиями ребенка, затем стараемся усилить те аффективные впечатления, которые доставляют ему удовольствие, и обязательно комментируем свои действия, придавая тому, что происходит, определенный игровой смысл. Например, если ребенок любит сильные вестибулярные ощущения, мы можем помочь ему кувырнуться и кружиться, но при этом обязательно приговариваем, что-нибудь, вроде: «Летит-летит птичка, высоко-высоко, далеко-далеко! И вернулась в свое гнездышко, прямо к маме прилетела!», — передавая ребенка на руки его маме. Или, когда малыш «застрял» у двери игровой комнаты, открывая и закрывая ее, мы можем прокомментировать: «Да-да, проверь как следует, хорошо ли открывается наша дверь? Как замок, исправный? Ай да мастер, ай да молодец!»; или можем прятаться за дверь, переглядываясь с ребенком и произнося «ку-ку!» всякий раз, когда он открывает дверь; или принести игрушечных зверей, которые по очереди будут стучать в дверь и проситься «пустить в теремок».

Таким образом, уже на первых занятиях мы стремимся вовлечь аутичного ребенка в совместное осмысленное переживание, преобразуя его аутостимуляцию в совместное игровое действие. Конечно, говорить о целостной сюжетной игре мы пока еще не можем, но, тем не менее, те игровые события, которые нам удается закрепить во взаимодействии с аутичным ребенком, могут стать в дальнейшем ее основой. Важно при этом, что в игру ребенка вносится «событийность», так как наш комментарий фиксирует внимание на игровом действии, переключая его со стереотипных сенсорных и других привычных ребенку аффективных удовольствий.

Присоединение к аутостимуляции и ее обыгрывание является не просто одним из приемов, используемых в занятиях с аутичным дошкольником. По нашему убеждению, такое присоединение является важнейшим принципом коррекционной работы при аутизме. Преодолеть склонность аутичного ребенка к аутостимуляции можно лишь вовлекая его во взаимодействие, в совместное-разделенное переживание. Именно это направление коррекционной работы должно быть, на наш взгляд, ведущим при расстройстве аутистического спектра. Именно в движении «от аутостимуляции к разделенному переживанию» возможно преодолеть центральные для аутистического расстройства проблемы, максимально нормализовать его психическое развитие [2].

Присоединение к аутостимуляции и ее обыгрывание является первым этапом наших игровых занятий с аутичным дошкольником, особенно в случаях наиболее тяжелого аутизма. Преобразуя аутостимуляцию во взаимодействие, придавая ей игровой смысл, мы начинаем формировать интерес аутичного ребенка к другим людям, к житейским событиям. Такая целенаправленная игровая работа приводит к тому, что ребенок с РАС начинает интересоваться эмоциями других людей, все больше проявляя способность к «эмоциональному заражению», и начинает обращать внимание на то, что происходит в его собственной жизни. Важно, что при этом снижается его повышенная чувствительность, возрастает заинтересованность в коммуникации.

Следующим логичным шагом в игровых занятиях является выстраивание простых событийных цепочек из наработанных нами совместных игровых действий. Формирование простого сюжета невозможно без персонажей, и таким персонажем может быть сам ребенок. В этом случае, каким бы примитивным ни был сюжет, мы можем говорить, что игра становится сюжетно-ролевой.

Персонажами могут быть игрушки: нам понадобятся игрушечные звери, или игрушки — персонажи любимых мультфильмов ребенка. Желательно, чтобы игрушечные звери были реалистичными, а игрушки — персонажи мультфильмов — максимально соответствовали своим нарисованным прототипам. Когда игрушка «Винни-Пух» или игрушка «Чебурашка» в деталях

соответствуют тем изображениям, к которым ребенок привык в мультфильме, он с большой вероятностью примет их в качестве действующих лиц нашего игрового сюжета.

Простраивание последовательности событий в игре является сложным и, порой, длительным этапом коррекционных занятий, в итоге которого формируется стереотип сюжета. Такой стереотип исходно бывает очень простым, мы стремимся к тому, чтобы он отражал последовательность обычных бытовых событий детской жизни: «всех зверей покормили и повезли кататься на машине», потом «звери катались с горки», а затем «вернулись домой и легли спать». Выстраивая простой игровой сюжет, мы развиваем способность аутичного ребенка к пониманию последовательности событий (такое понимание всегда следует за интересом, за яркими эмоциями, которыми мы стараемся насытить совместную игру). На этом этапе работы мы не стремимся формировать одновременно несколько сюжетов или придумывать неожиданные сюжетные повороты. Само по себе выстраивание последовательности событий в игре с аутичным ребенком — задача сложная, учитывая фрагментарность его восприятия и склонность к фиксации на отдельных аффективных впечатлениях. Поэтому мы не форсируем такую работу и не стремимся к разнообразию, первично даже опираясь на стереотипность ребенка с РАС. Нам важно построить «каркас» игрового сюжета, который в дальнейшем мы сможем обогащать и насыщать разнообразными деталями.

Результаты данного этапа игровой работы крайне важны для развития аутичного ребенка. Построение сюжета формирует понимание логических и причинно-следственных связей, в том числе, формируется и представление о времени, так как ребенок начинает воспринимать и осознавать последовательности событий собственной жизни. В результате совместного со взрослым построения и осмысления игрового сюжета ребенок с РАС осваивает понятия «завтра», «вчера», «через неделю», «прошлым летом» и т.п.

Когда сюжет сложился, наши дальнейшие усилия мы направляем на его детализацию, на внесение новизны в привычный уже ребенку порядок игровых действий. Это крайне важно, в первую очередь, для преодоления присущей ребенку с РАС стереотипности: ведь если сюжет станет стереотипным, то игра перестанет выполнять свою развивающую роль, превращаясь в аутостимуляцию. Кроме того, нам важно, чтобы в игровом сюжете, так же, как в реальной жизни ребенка, происходили изменения, чтобы он обогащался множеством подробностей; тогда ребенок с РАС будет обращать на них внимание не только в игре, но и в своей жизни.

Например, мы не просто кормим игрушечных зверей, но подробно обсуждаем, что любит каждый из них, ведь «зайцу уже надоела морковка, надо придумать ему что-то другое, но тоже вкусное», а «у мишки косолапого сегодня плохое настроение, давай слепим ему ягоду-малину». Привычный игровой момент «укладывания спать» дополняем пением колыбельной песни, «а то слон что-то никак не заснет». Во время «купания зверей» один из них вполне может «простудиться», и тогда ему придется «давать таблетки», и, возможно, «капать в нос капли» (в зависимости от того, был ли подобный опыт в жизни ребенка).

На самом деле, мы начинаем наполнять деталями и, таким образом, расшатывать привычный сюжет сразу после того, как он построен. Не всегда ребенок с РАС охотно принимает новые подробности, поэтому при детализации сюжета игры крайне важно учитывать его личный опыт. Например, мы можем позволить себе добавить в игру «покупки в супермаркете», узнав от мамы ребенка с РАС, что он недавно побывал с ней в таком магазине, где его катали на продуктовой тележке и он сам выбирал для себя сладости.

Наш эмоционально-смысловой комментарий на данном этапе игровых занятий становится все более развернутым с тем, чтобы заинтересовать ребенка новыми сюжетными подробностями, провоцировать его самостоятельно вносить дополнения, делать осмысленный выбор. Кроме того, насыщая привычную игру новыми деталями и впечатлениями, мы формируем возможность перейти в будущем к проигрыванию разнообразных сюжетов, отражающих самые разные социальные ситуации: как все устроено в парикмахерской, в поликлинике, что происходит в детском саду, что бывает в поездках и путешествиях и т.п. Включаясь в подобные сюжетные игры, дошкольник с РАС осваивает разные

роли, начинает разбираться в социальных правилах, в человеческих отношениях.

Также существенно, что на данном этапе игровой работы у ребенка с РАС развивается способность принимать новое, быть более гибким, менее стереотипным. Дошкольник начинает проявлять инициативу в игровых и житейских ситуациях, его речь становится менее шаблонной; часто у ребенка возникает желание прокомментировать что-то, увиденное в жизни, самостоятельно внести дополнение в игру.

Существует и заключительный, крайне важный этап игровых занятий, который помогает аутичному ребенку освоить игру «с приключением». Такая игра подразумевает переживание опасности, преодоление препятствия, возможность совладания с собственным страхом. Формирование таких качеств у ребенка необходимо, если мы хотим, чтобы он стал по-настоящему самостоятельным, мог справляться с разного рода трудностями в своей жизни.

Взрослый может вносить в игру элементы неожиданности, опасности, когда поймет, что ребенок готов к переживанию «острых ощущений». Порой и сам ребенок начинает вносить в игру остроту, проигрывая «аварию», или рассуждая о «нарушителе», или о «страшном чудовище». Задача взрослого — помочь ребенку найти и проиграть вместе с ним такой вариант развития событий, который приведет игровой сюжет к благополучному завершению, поможет все довести «до хорошего конца». Так, если проигрывается авария — мы «вызываем команду спасателей», возглавит которую, конечно, ребенок, с которым мы играем — «смелый, умный спасатель Петя». Все машины, «попавшие в аварию», Петя отлично отремонтирует (с помощью взрослого, ведущего игру), ну а если в результате аварии есть пострадавшие — тот же Петя будет «опытным врачом», чтобы быстро их вылечить. Мы всегда стремимся к тому, чтобы ребенок проигрывал роль «героя», «спасателя», «смелого богатыря», потому что знаем, как привлекает детей «сильная личность». Желание быть сильным может провоцировать малыша брать на себя роль «злого волка» или «пирата», которого все боятся. Поэтому одна из задач игровой работы — создавать положительные образы «сильных героев», дать ребенку с РАС возможность культурной трансформации агрессивных влечений, которые, конечно, переживает любой малыш на определенном этапе своего эмоционального развития.

На данной стадии работы в игровых занятиях мы используем различные варианты игры-психодрамы, разработанные сотрудниками исследовательской группы ИКП РАО [8].

Таким образом, на игровых занятиях аутичный ребенок осваивает способность к эмоциональному преодолению, совладанию с собственными страхами. Он учится искать выход в сложной, опасной ситуации, и, в конечном итоге, переживать ощущение успеха, удовольствие от преодоления барьера, благополучного разрешения проблемы. При этом, конечно, возрастают возможности его социализации, так как развивается эмоциональная выносливость, формируется умение отстаивать свои интересы. Освоив в игре положительные роли, дошкольник с РАС более осмысленно следует социальным правилам.

Существуют и другие виды занятий с аутичным ребенком дошкольного возраста, которые так же, как и сюжетная игра, направлены на последовательное формирование его аффективного опыта, и органично сочетаются с ней, хорошо ее дополняя. Такая работа возможна в русле совместного сюжетного рисования, совместного чтения, при просмотре мультфильмов, диафильмов. Так же, как в игре, взрослый присоединяется к отдельным впечатлениям, привлекающим ребенка, и постепенно с помощью эмоционально-смыслового комментария выстраивает на их основе развернутый сюжет.

Совместное с ребенком рисование представляет собой по содержанию аналог игры: взрослый, рисуя и эмоционально комментируя изображаемое, разыгрывает перед ребенком ситуацию, созданную на основе привлекательного для него впечатления, вовлекая его в эмоциональный контакт, в диалог [3]. Во многих случаях возможность более продолжительной и устойчивой включенности ребенка с РАС во взаимодействие обеспечивается именно тогда, когда взрослый рисует перед ним изображение интересующего его предмета, игрушки, персонажа, его самого, какого-то значимого эпизода из жизни или мультфильма, вокруг

которого постепенно начинает вырастать создаваемая взрослым история. Так, например, можно привлечь внимание аутичного ребенка, пребывающего в полевом поведении, зафиксировав на бумаге какое-то приятное для него впечатление; в другом случае — с помощью рисования можно присоединиться и наладить эмоциональный контакт с ребенком, не допускающим взрослого в свои стереотипные занятия. Рисование позволяет эмоционально тонизировать аутичного ребенка, не допуская его перевозбуждения, и одновременно вносить сюжетное (смысловое) развитие в изображение, налаживая с ребенком диалог. При этом можно пытаться добавлять детали в рисунок ребенка, а можно рисовать рядом, выходя в итоге на совместное изображение.

Последовательность этапов в формировании развернутого сюжета в рисунке такая же, как и в развитии совместной сюжетной игры. Мы создаем условия и возможность продвижения ребенка от фиксации отдельного, фрагментарного впечатления к событию, к составлению истории; от аутостимуляции к разделенному со взрослым переживанию, к наполнению чисто аффективного, чаще всего сенсорного впечатления, эмоциональным смыслом, и к качественному усложнению переживаний ребенка.

Развитие сюжета в создаваемом изображении происходит так же, как в реальных игровых действиях, благодаря усложнению эмоционально-смыслового комментария. Оно происходит в двух направлениях: добавление подробностей, эмоциональных значимых для ребенка деталей, и внесение событийности, придание динамики изображаемому («вот в окошке зажегся свет», «пробежали по луже — полетели брызги», «вот следы на дорожке», «шарик полетел высоко-высоко» и т.д.).

Детализация рисунка, подробная проработка его сюжета затруднительна для ребенка с аутизмом, но помочь в ней может использование ритма (ритмического изображения и комментария), эмоциональная акцентуация какой-то детали, которая подкрепляется и удерживается яркостью изображения. Накопление положительных, привлекательных деталей позволяет увеличить длительность включения ребенка во взаимодействие, увеличить его активность в контакте. Это проявляется, в том числе, в речи, в спонтанных комментариях ребенка и его обращениях к взрослому (например, «кнопочку надо нарисовать», «туфли красивые»), которые моментально подхватываются взрослым и включаются в общий смысловой контекст изображения.

На этом этапе занятий ребенок с РАС может включаться и в сам процесс рисования: и с поддержкой его руки, и самостоятельно. Накопление значимых подробностей, их эмоциональное комментирование позволяет аутичному ребенку осваивать более дифференцированные представления об окружающем мире. Рисунки желательно сохранять и вносить туда добавления на последующих занятиях, что дает возможность проговорить, проиграть еще раз вместе с ребенком эмоционально проработанные впечатления.

Введение динамики в рисунок обеспечивается изображением события. Вокруг какой-то очень привлекательной для ребенка детали, предмета, образа взрослым создается история. Например, вокруг нарисованного чайника, в котором «бурлит вода», возникает праздничное чаепитие; изображение «подозрительных пчел» обрывается историей про поход за медом Винни-Пуха; изображение двери и дверного замка становится основой «истории о том, как мальчик пришел в гости». Эти истории могут быть «с продолжением», они требуют «раскадровки» — изображения последовательности событий, имеющей начало и конец. Необходимость их наглядного разворачивания во времени и пространстве предполагает использование большого листа бумаги. Развернутое в пространстве изображение иллюстрирует развернутый комментарий взрослого. Полноценный сюжет уже включает в себя и «острые впечатления», приключения, нарушающие привычный порядок событий, но обязательно имеющие «хороший конец». Совместное со взрослым переживание таких впечатлений стимулирует развитие способности ребенка к развернутому диалогу.

Таковы, в общем виде, логика и задачи игровой коррекционно-развивающей работы с дошкольником, имеющим РАС. Подчеркнем еще раз, что игровые занятия при аутизме дают возможность формировать у ребенка способность к совместно-разделенному переживанию, развивать интерес к событиям жизни, возможность понимания их последовательности — сюжета.

Список литературы

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005. — 266 с.
2. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: дис. ... докт. психол. наук. — М., 2008. — 240 с.
3. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми // Дефектология. 2008. № 4. С. 85-92.
4. Баенская Е.Р., Гусева И.Е. Страхи у детей с аутизмом. Часть 1. // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/strahi-u-detej-s-autizmom> (Дата обращения: 21.08.2018)
5. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. — М., 1986.
6. Либлинг М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Дефектология. 2014. № 3. С.30-44.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
8. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. — М.: Теревинф, 2012. — 341 с.
9. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. — М.: МГППУ, 2008. — 462 с.
10. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения // Дефектология. 2007. № 1. С.12-26.

Баенская Елена Ростиславовна — доктор психологических наук, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,
e-mail: baenskaya@ikp.email

Либлинг Мария Михайловна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,
e-mail: libling@ikp.email

Н.С. Гращенко

«ИГРОВОЙ КАСКАД» В КОРРЕКЦИОННОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА¹

В статье представлен пилотный проект по организации и проведению игровых коррекционных занятий с группами детей, имеющих расстройства аутистического спектра, в условиях дошкольной образовательной организации. Основой игровых развивающих занятий послужили методы эмоционально-смыслового подхода к коррекции детского аутизма, разработанные в ИКП РАО. Описаны первоначальные результаты проекта, подробно обсуждаются особенности организации и проведения игровых занятий.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, эмоционально-смысловой подход, игровые занятия, подражание, потешковые игры, сюжетная игра, коррекционная помощь.

В рамках эмоционально-смыслового подхода к коррекции аутизма [10, 14], основанного на фундаментальных традициях и богатейшем опыте отечественной коррекционной (специальной) психологии, основоположником которой был Л.С. Выготский, неоднократно указывалось, что основой коррекционной помощи аутичному ребенку является его вовлечение в совместно разделенное со взрослым переживание, являющееся детерминантой развития как собственно социальных контактов ребенка с окружающими людьми, так и его высших психических функций, социальных по своей природе [4].

Для оказания эффективной коррекционной помощи детям с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) с января 2014 года мы начали проводить коррекционно-развивающие игровые занятия в дошкольной образовательной организации. Поскольку в качестве ведущей деятельности дошкольников выступает игровая, из разработанных авторами эмоционально-смыслового подхода методов за основу был взят метод игровой терапии [1, 8]. Изначально это было отдельное игровое занятие, основой которого стала простая потешковая игра «лицом к лицу» в малых группах (3-5 человек), состоящих, преимущественно, из детей с аутизмом и, отчасти, из детей с интеллектуальными нарушениями [6]. Первые изменения проявились уже после нескольких игр. Дети не только наблюдали за действиями педагога, но и стали непроизвольно им подражать. Со временем они начали улыбаться, играя с лицом взрослого («щечки», «носик», «ку-ку»), с готовностью шли на игровые занятия; возникла и совершенствовалась способность к подражанию и самоконтролю. Причем не только в играх на непосредственное взаимодействие, но и в играх с предметами.

Такие изменения, в том числе в поведении детей с тяжелыми формами РАС (со 2-й, а в ряде случаев и 1-й группой аутизма по классификации О.С. Никольской), вдохновляли специ-

алистов ДОО и родителей. Началась методичная работа над развитием и стабилизацией выявленных ресурсов детей. Дети с относительно более легкими формами аутизма (3-4 группа по О.С. Никольской) первыми демонстрировали свои новые возможности. Однако, вслед за ними, интерес к лицу взрослого, ведущего игру, а затем и к эмоциям сверстников, включенных в игровое взаимодействие, стали демонстрировать дети с исходно тяжелыми формами аутизма (2 и 1 группой по О.С. Никольской). Больше всего поражало то, что в работу по методам, разработанным сотрудниками Института коррекционной педагогики, в нашем случае были включены дети не в раннем, а 5-6 летнем возрасте. Эффективность эмоционально-смыслового подхода была более чем очевидной, а первоначальные результаты позволяли надеяться, что попытки добиться более выраженной динамики детей с тяжелыми формами РАС могут оказаться успешными.

Проблема заключалась в том, что до достижения 7-летнего возраста воспитанникам ДОО оставалось совсем немного времени. Возраст детей с РАС, которых удавалось включить в игровые занятия, составлял 4,5-6 лет, а уровень их общения, взаимодействия с окружающими и качество включенности в занятия, требующие произвольной организации деятельности, были все еще низкими. Об этом свидетельствовал тот факт, что вне ДОО занятия с ними, как правило, проводились только индивидуально. Для школы и дальнейшей успешной социализации этого было недостаточно. Данная проблема послужила поводом к началу исследования, которое на сегодняшний день продолжается, но уже позволило получить ценные результаты.

Целью настоящего исследования являлась разработка эффективной развивающей программы для детей дошкольного возраста с тяжелыми формами РАС (1-2 группа по классификации О.С. Никольской). Его важнейшими задачами стали:

- изучение возможностей применения методов эмоционально-смыслового подхода в групповой коррекционно-развивающей работе с дошкольниками с аутизмом и РАС;
- разработка и апробация игровой развивающей программы для дошкольников с тяжелыми формами РАС.

Методологической основой нашего исследования является эмоционально-смысловой подход к коррекции аутизма, разработанный К.С. Лебединской, В.В. Лебединским, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг. Его методы: педагогическое проектирование, эксперимент, наблюдение, анализ результатов.

Работа началась с того, что к прежним играм, основанным на непосредственном взаимодействии, мы добавили новые; при этом отдельные занятия выстраивались в логическую цепочку взаимосвязанных игр, благодаря чему результаты стали превосходить исходные целевые ориентиры. К таковым, в первую очередь, следует отнести готовность детей с наиболее тяжелыми формами аутизма (1 группа с отягощениями в виде выраженного физического дискомфорта или низким мышечным тонусом) к подражанию в игре, чего прежде достичь не удавалось. Кроме того, массовыми феноменами среди детей с низкофункциональным аутизмом, вовлеченных в занятия, стали следующие: оперативное подражание, принятие изменений в игровых шаблонах, интерес к эмоциям другого и готовность к игре со сверстниками (2-я группа самостоятельно, 1-я — с побуждения и часто при помощи взрослого), проявление инициативы в игре со взрослым и сверстниками в рамках организованных занятий, а также перенос игровых навыков из организованных занятий в свободную деятельность (2-я группа — массово, 1-я группа — в отдельных случаях).

В итоге нами были созданы два проекта развивающей программы для детей с РАС, основанные на игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста.

В первом проекте, разработка и реализация которого проходила с 2015-2016 по 2016-2017 учебный год в муниципальном детском саду, в общей сложности приняли участие 27 детей с РАС. Данный проект и результаты, полученные в ходе его реализации, впервые были представлены на I Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства» и опубликованы в Альманахе ИКП РАО [5].

Однако наибольшую эффективность показал второй проект, разработка и реализация которого началась в сентябре 2017 года и продолжается по настоящее время на базе детского развивающего центра. Во-первых, в него были включены дополнительные занятия, среди которых необходимо отметить совместное чтение и сюжетное рисование. Таким образом, игровые занятия дополнились другими, также рекомендованными авторами эмоционально-смыслового подхода [3, 13]. Во-вторых, в отличие от первого варианта, взаимосвязанные игровые занятия с детьми здесь проводились не отдельно в течение недели, а следуя друг за другом с небольшими перерывами на отдых в течение трех часов. В связи с этим данный проект получил название «Игровой каскад» (сокращенно «Каскад»). На сегодняшний день в него вовлечено 11 детей с РАС 5-7 летнего возраста. Семеро из них участвуют в игровых занятиях на протяжении 2-3 лет, трое — на протяжении 2 месяцев. По классификации О.С. Никольской [12] состояние 10 детей исходно соотносилось с 1-2 группами детского аутизма («низкофункциональный аутизм»), а 1 ребенок оценивался нами как ребенок с 3 группой аутизма («высокофункциональный аутизм»).

Результаты, полученные на текущий момент, показывают следующее.

Все дети, более полугодом участвующие в проекте, в свободной деятельности иницируют игру со взрослым, а пятеро из них затевают активные игры и со сверстниками: парные (катание с горки, ладушки и пр.) или объединяясь в группу до 3-4 человек (догонялки, «бой подушками» и пр.).

В ходе коллективных музыкальных игр (хоровод, «паровозик») дети без проявления тревоги держат друг друга за руки, плечи, пояс, выполняют действия по показу педагога, а в нужный момент вновь выстраиваются в хоровод или паровозик. При этом шестеро обходятся уже без помощи и побуждения со стороны взрослого. Большим открытием для нас стал момент, когда на станции «Обнимашкино» (игра «Паровоз Букашка») дети начали не только откликаться на распахнутые объятия взрослых, но и по собственной инициативе подходить и обнимать друг друга.

В играх «лицом к лицу» 10 детей с аутизмом (в том числе 2 «новичка», опыт участия которых в «Каскаде» на сегодняшний день составляет неполных 2 месяца) с интересом играют с лицом не только взрослого, но и сверстников. Такие непростые для детей с РАС игры, как «щечки», «носик», «паучок», «ладушки», игра в мяч, прятки под платками и т.д., требующие не только физического контакта с партнером, но и произвольности, и слаженности во взаимодействии, стали для детей любимыми, стабильно вызывая радостные улыбки и залихватистый смех. Дети активизируются настолько, что выполняют роль ведущего в излюбленных играх (6 детей самостоятельно, 2 ребенка с помощью). Более того, четверо уже активно перехватывают функции взрослого, призывая собравшихся к началу игры, описывая и приветствуя присутствующих, назначая очередных игроков или самостоятельно выбирая себе пару.

У детей наблюдается выраженный прогресс в речевом развитии. Во-первых, в поведении пяти мутичных детей (с исходно 1 группой аутизма) стабильно наблюдаются факты, предшествующие речевой инициативе: выполнение по просьбе взрослого игровых действий, подражание мимике, а иногда (2 ребенка) и артикуляции взрослого. Во-вторых, у шести детей активно развивается внешняя (экспрессивная) речь. На текущий момент уже 2 ребенка (исходно мутичных с 1 группой аутизма) не только стабильно подражают артикуляции взрослого, но и сопровождают действия мимикой, жестами, интонацией, а также отдельными, обращенными к другому, словами. Кроме этого, 1 ребенок (исходно мутичный с 1 группой аутизма) уже использует простые фразы, а 3-е детей (1 с исходной 3 группой, 2 ребенка с исходной 2 группой аутизма и активной речевой ауто стимуляцией) употребляют развернутые фразы и предложения не только в эгоцентрическом комментировании действий и описании происходящего, но и в осмысленных ответах на вопросы, и попытках рассуждать на конкретные темы. В-третьих, идет развитие внутренней речи, что в поведении проявляется в растущей способности всех участников проекта слушать сказки и стихи, которые читает взрослый, показывать персонажей, изображенных на страницах книг.

В июне 2018 года, впервые за время реализации проектов, родители сообщили, что две девочки (6,5 лет с исходной 2 группой аутизма и 7 лет с исходной 1 группой аутизма), не проявлявшие прежде интереса к игрушкам, изображающим животных и людей, дома по собственной инициативе и без специального обучения стали играть с куклами, разыгрывая с ними сюжеты, многие из которых напрямую отражали собственный опыт ребенка.

В качестве необходимых элементов «Игрового каскада» выступают следующие.

- 1) Обыгрывание сюжета в совместном чтении (подгруппа 6-10 детей):

проигрывание сюжета в коротких потешковых играх («изображение» персонажей и их действий), проигрывание сюжета посредством элементов театрализации (куклы, бумажные фигурки и т.д.).

Задачи: введение в тему и контекст предстоящих игр посредством чтения сказки с наглядной поддержкой (иллюстрации в книге, макет), актуализация «сказочных» сюжетов и событий, имеющих отражение в обычной жизни детей; введение в правила групповой работы; развитие интереса к наблюдению и слушанию, побуждение к первичному подражанию благодаря эмоциональному заражению в коротких и ярких потешках, обыгрывающих действия героев сказки, стихотворения.

- 2) Игры в кругу «лицом к лицу» (малая группа 3-5 детей):
 - игры на непосредственное взаимодействие (потешковые игры);
 - игры с предметами (массажные мячи, шарики су-джок, ленты и пр.);
 - игры, опосредованные предметами (игра в мяч, прятки под платком).

Задачи: введение в контакт, развитие взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками, знакомство со свойствами предметов и вариантами их использования в играх, преодоление избирательности, развитие оперативного подражания действиям взрослого, развитие инициативы в игре со взрослым и сверстниками и т.д.

- 3) Логопедические игры (малая группа — 3-5 детей):
 - пальчиковая гимнастика на основе потешковых игр;
 - артикуляционная гимнастика с обыгрыванием заданного сюжета;

дидактические игры по сюжету (с предметами и картинками).

Задачи: формирование представления о смысле и значении речи, развитие фонематического слуха, побуждение к речевой активности посредством потешковых игр, развитие артикуляционной моторики и артикуляционного аппарата, развитие речевого мышления в играх и загадках с картинками, развитие и коррекция речи.

4) Обыгрывание сюжета в продуктивных видах деятельности (малая группа — 3-5 детей, позже подгруппа 6-10 детей):

сюжетное рисование;
сюжетная аппликация;
сюжетное конструирование.

Задачи: развитие опосредованного взаимодействия с педагогом, погружение в контекст событий сказки / стихотворения / рассказа, развитие произвольности, организация позитивного опыта в исследовании и развитие интереса к созданию образа, отражающего конкретный сюжет или персонаж, организация опыта успешного участия в продуктивных видах деятельности, формирование готовности ребенка к выходу на сюжетную и сюжетно-ролевую игру.

5) Музыкальные игры (вся подгруппа — 6-10 детей) и Логоритмика (малая группа — 3-5 детей):

коллективные игры («паровозик», «ручеек», эстафеты);
хороводные игры;
коммуникативные музыкальные игры;
пение с потешковым обыгрыванием текстов простых песенок;
игра на музыкальных инструментах.

Задачи: актуализация непосредственного взаимодействия детей со взрослыми и сверстниками при помощи ритмически организованных игр; формирование речевой активности на основе развития восприимчивости к темпо-ритмической стороне речи; обеспечение готовности детей к выходу на игры с правилами.

6) Свободная игра (вся подгруппа — 6-10 детей):

катание с горки, догонялки, игра в мяч и пр.

Задача: решение проблемы «переноса навыка» установки и поддержания контакта, игры и выполнении правил корректного взаимодействия с окружающими из организованных занятий в свободную деятельность; оценка эффективности коррекционной помощи и качественных изменений в поведении детей (их готовности инициировать игру и отвечать на игровые инициативы взрослых и сверстников) в слабо структурированных и свободных условиях.

Организация игрового пространства. «Игровой каскад» целе-

сообразно проводить в одном просторном помещении, площадь которого подходит для коллективных хороводных игр, не ограничивает свободное перемещение детей во время перерывов, а также позволяет организовать несколько игровых зон. В качестве оборудования для игровых зон требуются:

пуфы, подушки, расположенные кругом для чтения (по количеству общего числа участников «Игрового каскада»);
детские стулья, расположенные кругом для игры в кругу и полукругом для логопедических игр (по числу участников малой группы, плюс взрослый);
стол(ы) и стулья для занятий продуктивной деятельностью;
для логоритмики могут одинаково хорошо подойти пуфы, стулья, ковер, лавочка (все зависит от предпочтений педагога и фактического удобства детей);
музыкальный центр для проведения логоритмики и музыкальных игр.

Временной регламент. Между игровыми занятиями, длительность которых составляет 20-30 минут, делаются небольшие перерывы на отдых. Длительность игр и перерывов в каждом конкретном случае определяется требованиями СанПиН к организации занятий с детьми дошкольного возраста. «Свободная игра» не является собственно игровым занятием, а представляет собой большой перерыв, во время которого обеспечивается музыкальный фон, отслеживается и при необходимости поддерживается любая игровая инициатива детей со взрослыми или сверстниками.

Базовые методы. Результаты многолетних наблюдений показывают, что проведение игровых занятий для детей с РАС на основе традиционных для дошкольного образования методов необходимого коррекционного эффекта не дают. Наиболее ярко это иллюстрирует крайне низкая динамика развития детей с тяжёлыми формами РАС (2-я и особенно 1-я группа аутизма по классификации О.С. Никольской), находящихся на инклюзивном образовании в общеразвивающих группах дошкольных образовательных организаций. Таких детей пытаются привлекать к непосредственной образовательной деятельности группы (с организацией «того же» чтения, рисования, музыки и т.д.), не используя при этом специальных методов, учитывающих их особые образовательные потребности. В итоге детей с РАС либо совсем не удается вовлечь в занятия, либо частично удается организовать их поведение на занятии, не рассчитывая при этом на осмысленное выполнение заданий ребенком.

№ п/п	Игровое занятие	Форма	Базовый метод	Ведущий
1	Обыгрывание сюжета в совместном чтении*	Подгруппа (6-10 детей)	Совместное чтение	Дефектолог
2	Игры в кругу*	Малая группа (3-5 детей)	Игровая терапия	Психолог
3	Логопедические игры*	Малая группа (3-5 детей)	Игровая терапия	Логопед
4	Обыгрывание сюжета в продуктивной деятельности	Сначала малая группа, позже подгруппа	Сюжетное рисование	Педагог дополнительного образования
5	Музыкальные игры*	Малая группа (3-5 детей)	Игровая терапия	Музыкальный руководитель или воспитатель
	Логоритмика*	Подгруппа (6-10 детей)		
6	Свободная игра	-	-	Свободная деятельность детей, к которой взрослые подключаются только при необходимости или по инициативе самих детей

* Игровые занятия, в состав которых входят потешковые игры.

Таблица №1. Необходимые элементы «Игрового каскада»

Именно поэтому важно подчеркнуть, что наш «Игровой каскад» выстраивается на основе специальных коррекционных методов. Это методы, предложенные авторами эмоционально-смыслового подхода к коррекции аутизма [1, 2, 3, 8, 9, 13]. Будучи основанными на отечественной психологической традиции, на идее «замещающего онтогенеза», данные методы целенаправленно воздействуют на развитие дефицитарных ресурсов детей с РАС, которые исходно препятствуют формированию их эмоциональной и смысловой сферы и, как следствие, обуславливают трудности ребенка в коммуникации и социализации. Не сам по себе факт проведения с детьми чтения, рисования и т.д., а именно опора на указанные методы позволяет получить выраженный коррекционный эффект. Соответственно, привлекаемые педагоги должны знать эти методы и руководствоваться ими в ходе разработки и проведения игровых занятий.

В связи с этим может быть интересен следующий факт. В рамках реализации пилотного проекта проводились эксперименты, заключающиеся в передаче конспекта того или иного игрового занятия, разработанного на базе конкретного метода эмоционально-смыслового подхода, недостаточно подготовленному ведущему. Результаты показали, что при этом степень эффективности (уровень вовлеченности детей, качество выполнения ими игровых заданий) обнаруживает прямую связь с наличием опыта педагога в работе с детьми с РАС (для «новичков» характерен высокий уровень внутренней тревоги, неуверенное владение навыками смыслового комментирования и эмоционального заражения детей), но метод надежно работает и в таких случаях. Таким образом было установлено, что не только привлечение опытных педагогов, виртуозно владеющих методами эмоционально-смыслового подхода к коррекции аутизма, но и предоставление ведущим качественных конспектов игровых занятий, разработанных на основе данных методов, может обеспечить эффективность «Игрового каскада», достаточную для получения выраженных результатов в динамике психического развития детей.

Ключевой элемент. Важнейшим элементом «Игрового каскада», имеющим особенную ценность в обеспечении эффективной коррекционной помощи детям с тяжелыми формами РАС, выступают короткие потешковые игры. Те самые игры, в которые играют родители со своими детьми в младенческом и раннем возрасте. Речь не о пестушках, в напевном комментарии родителя сопровождающих действия ребенка и режимные моменты (купание, кормление и т.д.). Речь о коротких играх, где незатейливые стихотворные формы повествуют о забавном сюжете, а бесхитростные движения либо иллюстрируют его («Идет коза бодатая...»), «Сорока-ворона кашку варила...»), либо усиливают темпо-ритмическую сторону устной речи («Ладушки, ладушки...»), «По кочкам, по кочкам...»). Такие игры предполагают непосредственный физический и эмоциональный контакт между ребенком и взрослым — бережный, легкий, вызывающий приятные сенсорные впечатления (поглаживание, похлопывание, покачивание, подпрыгивание, щекотка и т.д.). Именно такие игры создают позитивное настроение и активизируют малыша через захватывающие сенсорные впечатления, пробуждая в нем сначала интерес к действиям взрослого, а затем и инициативу в игровом контакте. Дети сначала смотрят, затем улыбаются, смеются, потом протягивают ладошки или прячут бока от щекотки, а чуть позже доступными для себя средствами начинают просить взрослого поиграть с ними в их самую любимую игру. Это первые формы непосредственно-эмоционального общения, без которых гармоничное развитие других, более сложных форм, попросту невозможно. Это игры, которые наполняют радость жизнь обычных малышей, способствуя развитию их двигательной активности, психических функций, первичных навыков социального контакта. Игры, которых оказываются лишены, в которых отчаянно нуждаются и на которые в первую очередь откликаются дети с наиболее тяжелыми формами аутизма. Именно поэтому потешковые игры являются составной частью всех игровых занятий за исключением одного единственного — обыгрывание сюжета в продуктивных видах деятельности.

Педагогический состав. В связи с разнонаправленностью игровых занятий и высокой энергоемкостью (эмоциональной, физической) большинства игр, проведение «Игрового каскада» силами одного человека невозможно. В отличие от первого проекта, где игры проводятся в виде отдельных занятий, которые в

течение недели организует педагог-психолог, в организации и проведении «Игрового каскада» участие других педагогов обязательно. В качестве таковых, как правило, выступают психолог, логопед, дефектолог, воспитатель, музыкальный руководитель и педагог дополнительного образования. Когда по объективным причинам нет возможности привлечь всех указанных специалистов, в ряде случаев они могут быть заменены другими педагогами, освоившими методы эмоционально-смыслового подхода, или, по крайней мере, использующими качественные конспекты соответствующих игровых занятий.

Практика реализации пилотного проекта показывает, что минимальное количество педагогов, которым по силам справиться с продолжительностью и должным решением задач «Игрового каскада», составляет 3 человека. При работе с детьми с тяжелыми формами РАС минимальное количество педагогов не зависит от общего числа детей в подгруппе. В одной «каскадной» игре может принять участие от 3 до 10 детей, и в любом из этих случаев количество педагогов не должно быть меньше трех человек.

Форма проведения игровых занятий. В игровых занятиях «Каскада» одновременно участвует от 3 до 10 детей. При формировании групп из детей с тяжелыми формами РАС (2-я и особенно 1-я группа аутизма), не имевших прежде опыта участия в групповых занятиях, целесообразно включать в состав не более 3-4 детей. После того, как дети адаптируются к групповым формам работы (обычно на это уходит от 3 до 6 месяцев), их можно объединять с другими, доводя состав до 6-10 человек.

Подавляющее большинство игровых занятий «Каскада» проводятся в малых группах, где количество участвующих детей варьируется в пределах от 3 до 5 человек. Исключение составляют совместное чтение и коллективные музыкальные игры, в которые вовлекаются все дети. Количество и состав детей в малой группе подбираются таким образом, чтобы обеспечить максимальную возможную эффективность решения задач, поставленных на конкретном игровом занятии.

Опыт проведения «Игрового каскада» позволил выявить следующие факторы, влияющие на эффективность работы малой группы:

А) Соответствие поставленной задачи актуальному уровню эмоциональной регуляции и/или зоне ближайшего развития большинства потенциальных участников. В силу особенностей, характерных для различных уровней эмоциональной регуляции [14], не только при разных, но и при схожих формах аутизма дети не одинаково «хорошо» или «плохо» справляются с одними и теми же задачами. Дело не только в тяжести аутизма или уровне интеллектуального развития ребенка, а в специфике решаемых им в данный момент внутренних задач и степени развитости ресурсов, необходимых для их решения. Так, например, с задачей на систематизацию или воссоздание объекта по схеме или образцу, ребенок с «низкофункциональным аутизмом» (2-й группы по классификации О.С. Никольской), стремящийся к упорядочиванию и воспроизведению стереотипов, порой справляется лучше, чем ребенок с «высокофункциональным аутизмом» (с 4-й группой аутизма), способный ступешаться при малейшей неудаче, отсутствии одобрения со стороны взрослого или возникновении препятствия. Кроме того, ребенок с исходно тяжелой 1-й группой аутизма, над развитием эмоциональной и смысловой сферой которого целенаправленно трудились специалисты, со временем начинает решать задачи, которые прежде были под силу лишь «высокофункциональным» детям (3 или 4-й группы). Соответственно, экспериментировать с уровнем сложности предъявляемых детям задач не только можно, но и нужно.

Однако, при организации занятий следует учитывать опыт реализации нашего пилотного проекта, который показывает, что группа более эффективна, когда в ней не более одного-двух детей с явным дефицитом ресурса к решению поставленной задачи. В ситуации, когда таких детей большинство, целесообразно либо облегчить игровую задачу, либо сократить количество детей, приглашаемых к конкретной игре. Это позволяет педагогу в ходе выполнения игровых заданий оказывать физическую помощь менее ресурсным детям, не прекращая обеспечивать эмоциональную поддержку более сильных, и, тем самым, сохранять продуктивный контакт со всей группой детей.

Б) Текущее эмоциональное состояние потенциальных участников. Важно учитывать, что дети с тяжелыми формами аутизма

нередко обнаруживают высокую чувствительность к изменениям погодных условий и другим внешним факторам, которые могут негативно влиять на их эмоциональное состояние и отражаться в особенностях поведения. Педагог не в силах оградить ребенка от всех негативных воздействий или быстро нейтрализовать их последствия. Временные негативные проявления в поведении не являются поводом для отстранения от участия в «Игровом каскаде». Напротив, в такие моменты включение в игры необходимо. Однако при этом ребенка следует отнести к группе потенциального риска и вводить в состав участников малой группы как ребенка с низким ресурсом, даже если это ребенок с относительно легкой формой РАС.

В) Особенность реакций потенциальных участников группы друг на друга. Будет большой ошибкой ввести в малую группу даже из пяти детей одного ребенка с активной вокализацией и двух детей с высокой восприимчивостью к громким звукам. Или наоборот. Такой состав резко поднимает вероятность провала работы группы, чего допустить мы не можем. Игра, в любом случае, должна начинаться, пройти и успешно завершиться. Причем завершить ее можно только тогда, когда все участники испытывают удовольствие от игрового взаимодействия.

Если педагог обладает большим практическим опытом, умеет оперативно снимать растущую тревогу ребенка, может всегда вызвать его улыбку в процессе взаимодействия, данный пункт в его работе существенного значения не имеет. В других случаях целесообразно формировать состав малых групп более предусмотрительно.

Г) Степень тяжести актуальных аутистических проявлений потенциальных участников. При формировании состава малых групп следует руководствоваться правилом: не более двух детей с низкой готовностью к непосредственному контакту. В этом случае ориентация на более ресурсных детей и зазорная, захватывающая игра с ними с периодическим обращением к менее ресурсным ребятам позволит провести игру, которая доставит удовольствие всем ее участникам.

Д) Практический опыт и эмоциональный ресурс педагога. Чем меньше у ведущего практического опыта работы с детьми с РАС, тем меньше должна быть группа по количеству участвующих детей.

Резюмируя отмеченное, выделим главные черты данного проекта. «Игровой каскад» представляет собой логическую цепочку игр, объединенных сюжетом прочитанной сказки, выстроенных на основе специальных методов эмоционально-смыслового подхода коррекции аутизма, в организации и проведении которых участвует несколько педагогов. Игры, вошедшие в «Игровой каскад» в качестве необходимых элементов, целенаправленно воздействуют на развитие дефицитарных ресурсов, преодоление базовых ограничений детей с РАС, которые исходно препятствуют естественному развитию эмоциональной и смысловой сферы и, как следствие, обуславливают трудности воспитанников в коммуникации и социализации. Результаты, полученные на сегодняшний день в рамках данного проекта, представляют научную и практическую ценность, позволяя добиться выраженной позитивной динамики в развитии детей даже с самыми тяжелыми формами аутизма. Реализация проекта «Игровой каскад» продолжается, имеющиеся результаты воодушевляют и педагогов, и родителей. В настоящее время на основе данного проекта формируется целостная развивающая программа для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Список литературы

1. Аршатская О.С. Психологическая помощь ребенку раннего возраста с тенденцией формирования детского аутизма: совместная работа специалистов и родителей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2004. Альманах №8

URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-rannego-vozrasta> (Дата обращения: 21.08.2018)

2. Баенская Е.Р. Возможности использования рисунка в коррекционной работе с аутичными детьми [Текст] / Е.Р. Баенская // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2012. № 1. С. 46-54.
3. Баенская Е.Р. Использование сюжетного рисования в коррекционной работе с аутичными детьми [Текст] / Е.Р. Баенская // Дефектология. 2008. № 4. С.85-92.
4. Баенская Е.Р. Разделенное переживание — путь терапии детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №20 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/razdelennoe-perezhivanie-put-terapii-detskogo> (Дата обращения: 21.08.2018)
5. Гращенкова Н.С. Дошкольное образование: программа, основанная на методе игровой терапии // Альманах Института коррекционной педагогики. 2017. Альманах №28 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-28/preschool-education-a-program-based-on-the-method-of-play-therapy> (Дата обращения: 21.08.2018)
6. Гращенкова Н.С. Утренние занятия в малых группах как вариант адаптации метода игровой терапии к условиям ДОУ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 8. С. 40-49.
7. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение [Текст] / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, И.А. Костин, М.Ю. Веденина, А.В. Аршатский, О.С. Аршатская. — М.: Теревинф, 2005. — (Серия «Особый ребенок»). — С. 217-220.
8. Либлинг М.М. Игра в коррекции детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №20 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/igra-v-korrekcii-detskogo-autizma> (Дата обращения: 21.08.2018).
9. Либлинг М.М. Игровая холдинг терапия при аутизме: методические особенности и этические аспекты применения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №19 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/igrovaja-holding-terapija-pri-autizme> (Дата обращения: 21.08.2018).
10. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Коррекция детского аутизма как нарушения аффективной сферы: содержание подхода // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №19 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-19/korrekcija-detskogo-autizma-kak-narushenija> (Дата обращения: 21.08.2018).
11. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. — М.: МГППУ, 2008. — 464 с.
12. Никольская О.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №18 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (Дата обращения: 21.08.2018).
13. Никольская О.С. Психологическая помощь ребенку с аутизмом в процессе совместного чтения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. Альманах №20 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-20/psihologicheskaja-pomosch-rebenku-s-autizmom> (Дата обращения: 21.08.2018).
14. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. — 197 с.

Гращенкова Наталия Сергеевна — научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»,
e-mail: sobyitie@yandex.ru

КОМПЬЮТЕРНЫЕ РАЗВИВАЮЩИЕ И ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ): МИССИЯ ВЫПОЛНИМА!

В статье представлен многолетний опыт работы школьников с интеллектуальными нарушениями с развивающей обучающей компьютерной игрой «Лента времени», помогающей научить ребенка соотносить события собственной жизни с календарным временем года.

Ключевые слова: игровая обучающая компьютерная программа, дети с умственной отсталостью, дети с интеллектуальными нарушениями, развитие представлений об окружающем мире, дефектология, формирование жизненной компетенции, развитие речи.

На современном этапе развития коррекционной педагогики доказана необходимость применения компьютерных инструментов в обучении детей с ОВЗ. Показано, что использование их уникальных возможностей в специальном образовании подчиняется задачам максимально возможного развития ребёнка и коррекции отклонений в его развитии.

В Институте коррекционной педагогики РАО разработан и экспериментально проверен подход к созданию компьютерных развивающих и обучающих игр для детей с различными нарушениями слуха, с общим недоразвитием речи, с задержкой психического развития (Кукушкина О.И., 2005). Подход создан в контексте культурно-исторической дефектологии, базирующейся на идеях Л.С. Выготского.

Так, например, предложена идея создания компьютерной модели, позволяющей соотносить события жизни ребёнка с образом мира и с календарным временем. Идея реализована в компьютерной развивающей игре «Лента времени», позволяющей ребёнку с ОВЗ старшего дошкольного и младшего школьного возраста создавать панораму любого отрезка года, используя фотографии событий своей жизни, семьи, школы, региона, страны.

ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) определяет требования к материально-техническим условиям получения образования детей данной категории. Стандарт указывает, что технические средства обучения (включая специализированные компьютерные инструменты обучения) должны удовлетворять особые образовательные потребности обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). «Специфика этих потребностей может быть выражена как необходимость уделять особое внимание развитию жизненной компетенции ребёнка. Обязательным условием развития жизненной компетенции является целенаправленная помощь ребёнку в дифференциации и осмыслении его картины мира и её временно-пространственной организации» [3].

Компьютерная игра «Лента времени», открывающая цикл специализированных компьютерных технологий «Картина мира», поддерживает решение задач, определённых ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС НОО для обучающихся с умственной отсталостью. Используя игру «Лента времени», можно помочь детям с интеллектуальными нарушениями «уйти» от стереотипных представлений о временах года. Почему это важно?

Многолетний опыт работы с младшими школьниками с умственной отсталостью в нашей школе-интернате показывает, что не только у большинства первоклассников, но даже у некоторых пятиклассников остаются несформированными представления о существенных признаках, цикличной сменяемости и даже названиях времён года. Младшего школьника с умственной отсталостью можно вполне озадачить вопросом: «Что бывает перед летом?», «Что следует за осенью?», не говоря уже о более сложных временных представлениях. Однажды во время зимних каникул мы с детьми-сиротами, постоянно живущими в школе-интернате, смотрели фильм «Чук и Гек» по одноимённому рассказу Аркадия

Гайдара (реж. И. Лукинский, 1953 г.), где события происходят зимой на фоне заснеженного пейзажа. По завершении просмотра я спросила у детей: «А если мы будем смотреть этот фильм летом, то у Чука и Гека будет какое время года?». И дети ответили: «Лето!»... Подобные ответы отражают как особенности мышления при умственной отсталости вообще, так и неосознанность, недифференцированность временных представлений у детей с умственной отсталостью в частности.

Причины подобных трудностей, конечно же, и в несформированности календарных представлений как таковых (операций классификации, сериации), и в языковых трудностях (отсутствие необходимой лексики в словаре детей, непонимание смысла предлогов, наречий и т.п.). Однако всё же главное — это отсутствия мотивации, отсутствие или непроработанность личного опыта впечатлений, наблюдений и действий ребенка! Об этом писала в 1969 г. в книге «Формирование познавательных интересов аномальных детей» Н.Г. Морозова — исследователь, ученица Л.С. Выготского: «В обогащении представлений детей о мире, частью которых являются временные представления, большая роль принадлежит мотивации, в первую очередь — познавательному интересу» [6]. Из данных, полученных этим автором, следует, что познаваемые ребёнком объекты окружающей действительности должны иметь для него личностную значимость. В противоположном случае устойчивых знаний не возникает.

В 2012 году в школе-интернате мы начали использовать компьютерную игру «Лента времени» в работе с младшими школьниками с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Смысл изучения КП «Лента времени» детьми с умственной отсталостью не в том, чтобы детально изучать тему «Времена года», закрепить в сознании детей знание о приметах, периодах, месяцах разных времён года и актуализировать знания о сезонных изменениях в живой и неживой природе. Главная цель нашей работы — формирование у детей с интеллектуальными нарушениями представлений о временах года на основе их собственного опыта наблюдений: событий личного, семейного масштаба, приуроченных к тому или иному сезону, месяцу, дате, и далее, через этот личный опыт, через его осмысление, обобщение, расширение приближать детей к знаниям о жизни в обществе, формировать их жизненные компетенции.

Важной частью обучения детей с умственной отсталостью работе с компьютерной игрой «Лента времени» являются реальные экскурсии, прогулки и возникающие во время этих походов живые эмоции, проработка полученных впечатлений, разговоры об увиденном, фотографии. Дети фиксируют картины и изменения в природе, часто несовпадающие с их заученными, урочными представлениями о временах года. Например, в компьютерной игре «Лента времени» есть фотография, на которой изображен отцветающий пушистый одуванчик на фоне зеленой травы. Обычно дети, не задумываясь, относят эту картинку к лету. Однажды, 8 октября, во время экскурсии, дети вдруг нашли цветущий

щие маргаритки и одуванчики! А 19 ноября, во время следующей прогулки, к изумлению детей, они снова нашли цветы — свежие, ярко жёлтые одуванчики! Эти моменты и находки переживались детьми очень эмоционально. Они, конечно же, и раньше видели одуванчики не только летом, но именно работа с компьютерной программой «Лента времени» заставила их обратить внимание на этот факт и порассуждать о нём.

Так, постепенно, собирая опыт собственных наблюдений, осмысливая его, дети приходят к выводу, что осень — это не только привычные изменения в природе («листья пожелтели, птицы улетели»), но и много необычного, иногда почти летнего, иногда почти зимнего: можно увидеть одуванчик, расхаживающего по улице и задорно поющего петушка; можно собрать букет из ярких цветов, а можно потрогать первый лёд и слепить снежок из первого снега...

Компьютерная игровая программа «Лента времени» предлагает детям, во-первых, типичные сезонные картины, лёгкие для понимания даже детьми с умственной отсталостью. Во-вторых, в программе заложены проблемные сюжеты, например, когда на фотографии снега нет, но мы видим зимующих птиц — снегиря и синицу.

Наконец, в программе есть фотографии, где точно определить время года или очень трудно, или совсем невозможно для наших учеников. Это может быть как поздняя осень, так и тёплая зима; это может быть прохладный летний день, а может быть и начало осени; это может быть и лето, и осень, но в другой климатической зоне. В этом случае понимание сюжета возможно только через опыт личных наблюдений, впечатлений и действий детей. В нашей школе-интернате живут дети-сироты, большинство которых никогда не видели море и не купались в нем, не бывали на юге, где и осенью продолжается купальный сезон, поэтому, например, фотографию, где на берегу моря в песок закопан большой пляжный зонтик от солнца, они всегда определяют исключительно как летнюю.

Другая, тоже очень «трудная» для понимания детьми фотография — лесной ручей с тонкой корочкой льда по краю и снежными сугробами на берегу, только личный опыт маленького ученика с умственной отсталостью может стать для него опорой в размышлениях о том, какое время года изображено на этом фото.

И если у детей, живущих в Калужской области, не всегда есть возможность увидеть море, то возможность увидеть зимой зелёную траву им вполне представилась. Однажды во время зимних каникул, собравшись на прогулку, они (не посмотрев в окно) по обыкновению взяли с собой лыжи (ведь зима же!). В тот день, 6 января 2014 года, на улице лил дождь, а под окнами интерната зеленела трава! И дети сделали тогда такие наблюдения и фотографии, которые затем значительно помогли им в понимании и других сюжетов компьютерной игры «Лента времени», а также в осознании того факта, что зима — это не всегда только снег и холод, так же как осень — это не всегда только «листья пожелтели, высохли цветы»... Видя на фотографии зелёную траву, ученики уже не спешили «выпалить»: «Лето!», они начинали всматриваться, вдумываться, рассматривать всю картинку целиком и только после этого принимали решение.

А если теперь у них спрашивали, бывают ли зимой дождь, слякоть и даже зелёная трава, они в с уверенностью отвечают: «Да, бывает, мы сами это видели!», приходя, таким образом, к обобщённому пониманию календарных представлений: зима приходит по календарю, а не потому, что на дворе снег и мороз, а лыжи нужны не потому что наступила зима, а только тогда, когда погода зимой снежная и морозная.

Уникальным преимуществом программы «Лента времени» в сравнении с традиционными средствами обучения является динамическая модель календарного года, а также возможность использовать при работе не только стандартный, но и любой другой образный материал (региональный, индивидуальный, значимый, связанный с личным опытом). Авторы компьютерной технологии подчеркивают мысль о том, что «только личный опыт впечатлений, наблюдений и действий является единственно возможной основой для формирования у детей знаний об окружающем мире» (О.И. Кукушкина, 2007). Так и есть. В процессе нашей работы с «Лентой времени» ученики 2-го класса школы-интерната научились работать с компьютерной программой не только в её первоначальном, авторском, виде, но также и с изменённым кон-

тентом программы — сериями фотографий из жизни учеников. Теперь у каждого из них была своя «Лента времени», заполненная фотографиями, картинками, сюжетами из их собственной жизни: «Весна в жизни Иры У.», «Осень и зима Маши П.» и т.д. Мы собрали портфолио фотографий каждого, где запечатлены различные моменты жизни детей на протяжении нескольких лет: учение, отдых, экскурсии, праздники, общение с родителями, друзьями, работниками школы и т.д.

Затем мы «встроили» эти фотографии в программу (для каждого ученика — свой набор фотографий). Это сразу обеспечило повышение мотивации детей к изучению темы и более осознанному восприятию календарных событий. Работая со «своей» «Лентой времени», дети демонстрировали более высокую работоспособность, эмоциональную живость, «включённость», легко определяли (или просто вспоминали), что «это было осенью, зимой, весной, летом...», обосновывали свой выбор и подбирали наиболее точные слова. У них возникала потребность рассказать о том, что происходило в их собственной жизни в разное время года, используя в речи новые слова, которые раньше запомнить было трудно, а теперь они как будто всплывали в их памяти, связанные с непосредственным опытом их собственных впечатлений и переживаний. Таким образом, и словарь детей с умственной отсталостью обогащался гораздо надёжнее и прочнее.

Обычно после изучения периодов того или иного сезона (осень: ранняя, золотая, поздняя; зима: начало, середина, перелом) ученики подходят к изучению месяцев года, соотнося периодов сезона с названиями месяцев. Разграничить в представлениях наших учеников понятия «сезон» и «месяц» — это долгая и кропотливая работа, а также — следующий уровень в работе с «Лентой времени», предоставляющей широкие возможности и для такого рода работы с детьми. Даже для третьеклассников с умственной отсталостью названия месяцев и их последовательность — абстракция, «подлежащая перечислению», но ничем значимым не заполненная. В лучшем случае она связана с днём своего рождения, который, впрочем, называется детьми также скороговорно-механически. А ведь программа по учебному предмету «Мир природы и человека» (предметная область «Естествознание») требует достижения детьми не только минимального, но и достаточного уровня предметных результатов в этой теме. Чтобы помочь ученикам начать осознавать эту абстрактную для них реальность, мы вместе с детьми изготовили для каждого из них в дополнение к компьютерной игре «Лента времени» дидактическую игру-пособие «Лента времени» из картона, которую они заполняют табличками с названиями месяцев, прикрепляя липучками к соответствующему сезону: иногда в хронологическом порядке, а иногда, уже освоившись в теме, в произвольном порядке, вспоминая события своей жизни в разные месяцы года. Такая, не виртуальная, а реальная лента времени даёт наглядное представление о том, где находится зона ближайшего развития каждого ребёнка в части его представлений о сезонах года. На наших занятиях с детьми часто можно было видеть следующее: ученик одной рукой нажимает на клавишу компьютерной мыши, работая с динамической моделью компьютерной игры «Лента времени», а другой рукой тянется к картонной модели «ленты», лежащей рядом на столе рядом с компьютером. Многие дети нуждаются в постоянном обращении к такой материализованной опоре, им нужно подержать, покрутить в руках эту картонную «ленту времени», чтобы лучше понять, как происходит смена сезонов и месяцев, что и за чем следует. Также с помощью этой картонной игры мы осознанно формируем у детей понятие «круглый год», когда они буквально замыкают в круг полосу картона и тактильно ощущают соединение застёжкой — «липучкой» двух концов этой полосы.

Управлять компьютерной программой «Лента времени» детям очень просто, для этого им не требуется специальных знаний, достаточно уметь пользоваться «мышкой». Это также является достоинством данной программы-игры при работе с ней младших школьников с умственной отсталостью.

«Лента времени» может использоваться всеми участниками образовательного процесса: учителями, воспитателями, логопедом, психологом школы в качестве инструмента увлекательного обучения младших школьников с умственной отсталостью и продвижения их по пути освоения жизненных компетенций.

Работа с экспериментальной группой детей завершена. Педагоги, проводившие курс занятий по программе «Лента времени», отмечают повышение интереса детей к изучению темы «Времена года», большую осознанность в её изучении, достижение доста-

точного уровня предметных результатов по завершении ими обучения в 4-м классе.

А значимым личностным результатом, по-моему, стал вопрос, который однажды, уже став пятиклассником, задал мне мальчик, участвовавший в нашей работе: «А когда мы опять пойдём искать одуванчики зимой?».

Список литературы

1. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л., Компьютерные развивающие и обучающие игры для детей с ОВЗ: миссия и особенности // Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции, 2016.
2. Кукушкина О.И. Информационные технологии в контексте отечественной традиции специального образования [Электронная книга] (5,5 Мб): монография. — М.: Полиграф сервис, 2005. — URL: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/informacionnyetehnologii-v-kontekste-otechestvennoj-4752>
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Помощь ребёнку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2013. Вып. № 17».
4. Лента времени [Прикладная программа]: Цикл специализированных компьютерных программ «Картина мира». Программа первая / О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская, Е.Л. Гончарова. — М.: Полиграф сервис, 2002. Режим доступа: <http://childrens-needs.com/katalog/katalog/izuchenie-i-korrekcija-vyjavlennyh-narushenij/lenta-vremeni-cikl-specializirovannyh-kompjuternyh-4153>
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Помощь ребёнку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2013. Альманах №17 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i> (Дата обращения: 22.08.2018)
6. Морозова Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой). — М.: Просвещение, 1969. — 280 с.

Тихонова Елена Викторовна — учитель-логопед ГКОУКО «Людиновская школа-интернат»,
e-mail: chic51_1998@mail.ru

А.И. Сатаева

ИГРОВЫЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ СУРДОПЕДАГОГА В «ЗП-РЕАБИЛИТАЦИИ» С РЕБЕНКОМ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ¹

В статье показаны игровые приемы работы сурдопедагога в процессе «ЗП-реабилитации» ребенка после кохлеарной имплантации. Описано, как эмоционально-захватывающие игровые действия помогают выстраивать эмоциональное взаимодействие ребенка и его семьи на новой сенсорной основе. Выделены показатели готовности ребенка с КИ вступать и вести продолжительный эмоциональный диалог, закладывающий надежную основу для благополучного эмоционального развития, запуска понимания речи и запуска собственной речи в естественной коммуникации.

Ключевые слова: кохлеарная имплантация, игровые приемы работы с ребенком с КИ, ЗП-реабилитация после КИ, эмоциональное взаимодействие, сурдопедагогика.

После проведения кохлеарной имплантации (далее — КИ) ребенку и его семье требуется психолого-педагогическая реабилитация под руководством сурдопедагога. Отечественная научная школа сурдопедагогики предлагает метод «ЗП-реабилитации» [1-5].

Основной целью «ЗП-реабилитации» является перевод ребенка на путь естественного (нормального) развития слышащего ребенка. Главный ориентир сурдопедагога в ходе реабилитации — нормальный ранний онтогенез: логика и этапы нормального развития слышащего ребенка первых года жизни. Сурдопедагог помогает родителям перестроить взаимодействие с ребенком с КИ в семье на новой сенсорной основе [6, 7].

Для перевода ребенка с КИ на естественный путь развития сурдопедагог в работе с семьей применяет особые методические приемы. Один из наиболее эффективных приемов работы сурдопедагога с семьей ребенка с КИ — эмоционально-захватывающие игровые действия, в ходе которых сурдопедагог ожидает от ребенка эмоционального отклика. Важно сразу задать контекст эмоционального взаимодействия посредством эмоционально захватывающих ребенка игровых действий и проводить всю реабилитационную работу в этом контексте, активно вовлекая в нее родителей. Сурдопедагог занимает ведущую и определяющую позицию во взаимодействии с ребенком с КИ и с его родителями. Он выбирает игру, определяет ее содержание, выстраивает последовательность обращений, анализирует отклики ребенка и отклики родителей, определяет, когда и с чем должны включаться

родители в это взаимодействие. Сурдопедагог сам включает их во взаимодействие в нужный момент и подсказывает родителям модели правильного поведения.

Смысл применения эмоционально захватывающих игровых действий заключается в том, чтобы вызвать у ребенка с КИ улыбку, смех, удовольствие от игрового взаимодействия. Однако не все дети с КИ способны и готовы сразу проявлять эмоции, и поэтому сурдопедагог вовлекает в эмоциональное взаимодействие близких ребенка. Специалист предварительно дает родителям краткие инструкции, объясняет, как им следует себя вести в ходе игровых действий. Он направляет игрушку и действия с ней сначала на родителей, пытаясь их «напугать», и ожидает от них соответствующей эмоциональной реакции (пугаются и прогоняют игрушку — «Ой, боюсь, боюсь! Уходи!»). Важно, чтобы родители начали действовать эмоционально, заразительно, демонстрировали включенность в игру, заинтересованность, показывали свои эмоции, за которыми наблюдает и следит ребенок с КИ, сам пока в игру не включаясь. Далее сурдопедагог направляет те же игровые действия уже на ребенка, ожидая эмоционального отклика от него. Однако, если вдруг малыш еще не готов, пугается (боится, прячет ручки, отстраняется, пытается убрать игрушку или отказывается от нее), то сурдопедагог не приближает игрушку к нему, а вновь адресует эмоционально-захватывающие игровые действия родителям. Наблюдая за игрой близких, он вскоре перестанет бояться, сможет самостоятельно справляться со своими страхами и будет воспринимать направленные на него действия

как игру, доставляющую удовольствие. Если же ребенок с КИ готов быстро включиться в эмоциональный диалог, то сурдопедагог старается вызвать у него яркие эмоциональные реакции (улыбку, смех, интерес). Во время такой яркой эмоциональной игры может наблюдаться активизация спонтанных голосовых вокализаций с ярко выраженной интонацией, двигательная активность (подпрыгивает на стульчике, хлопает в ладоши и др.). Эмоционально-захватывающие игровые действия помогают наладить с ребенком с КИ эмоциональный диалог и одновременно способствуют преодолению важного этапа в эмоциональном развитии малыша. По словам Е.Р. Баенской, «так ребенок начинает тренироваться в возможности пережить ситуацию нарушения стереотипа, испытать удовольствие от неожиданности... Именно появление любопытства, возможности при нарушении привычного хода событий испытать не растерянность и испуг, а интерес, лежит в основе развития настоящего исследовательского поведения» [8].

Эмоционально-захватывающие игровые действия отличаются довольно быстрым темпом, заданной последовательностью действий и одновременно быстрой сменой игровых действий, благодаря чему удается длительно удерживать внимание ребенка, а также вызывать и поддерживать интерес к происходящему. Определенный ритм игровых действий сурдопедагог сочетает с периодическими паузами, необходимыми для побуждения малыша к эмоциональному отклику. Сурдопедагог использует точный эмоционально-смысловой комментарий, который сопровождает игровые действия и становится понятным ребенку за счет эмоционально-насыщенной, интонационно-окрашенной речи взрослого. Специалист активно дополняет все игровые эмоционально-захватывающие действия собственной мимикой и естественными жестами, например, показывает рукой, как крутится юла, как летит самолет или бабочка, как быстро едет машина или просит покормить обезьянку, гладит животик и обозначает мимикой, что обезьянка голодная и хочет есть. Все это позволяет ребенку с КИ овладеть мимико-жестикационной системой, которой при норме слуха ребенок овладевает в первые годы жизни. Ребенок с КИ легко осваивает естественные жесты и мимику и в дальнейшем использует эти невербальные средства для ведения эмоционального диалога со взрослым. Сурдопедагог использует привлекательные, довольно крупные игрушки, действия с которыми становятся понятны ребенку по смыслу (уточку, собаку, змею, крокодила, обезьяну, машинки и др.), а также разнообразные звучащие игрушки.

С помощью динамичных сенсорных игрушек, например, лягушки с открывающимся ртом, специалист пытается схватить пальчик, ручку или носик ребенка. Сурдопедагог обращается к родителям, и они демонстрируют, что им «больно», «ругают» и «прогоняют» игрушку. Игрушка появляется несколько раз, пытаясь схватить и пальчик ребенка. Важно, чтобы ребенок начал ожидать появления игрушки, улыбаться, когда игрушка пытается «схватить» пальчик взрослых или ребенка, не пугался, а получал удовольствие от игры.

Используя крупные игрушки, например, льва, обезьяну, тигра, медведя, длинную змею сурдопедагог пытается добиться, чтобы ребенок начал «прятаться» от них, «прогонять» их. Такие действия, как правило, вызывают у малыша смех и радость, необходимые для налаживания эмоционального диалога.

С помощью мелких игрушек, например, мышки, сурдопедагог прячет игрушку в рукав или в карман родителей или ребенка, сажает муху на плечо, на голову или на руку ребенка и учит отмахиваться от назойливого насекомого.

Важно, чтобы эмоционально-захватывающие игровые действия сопровождалось соответствующим по смыслу звуковым сопровождением. В ходе такого эмоционального взаимодействия с ребенком сурдопедагог стремится «запустить» новые слуховые возможности, которые ребенок приобрел после проведения КИ. Например, ребенку предлагают выбрать полицейскую машину в ответ на появление сирены, катать машинку до тех пор, пока раздастся звук. Сначала сурдопедагог предлагает хорошо слышимые звучания (под звон колокольчика предлагает показывать, как скачет лошадка или хлопает ладошкой-игрушкой и стучит ею по ладошке ребенка, или предлагает катать полицейскую машинку под звуки сирены). Предлагаемые звуки постепенно становятся все тише и тогда под звучание маракас ребенку показывают, как птичка перелетает с дерева на дерево, под звуки шелеста листьев

появляется ежик. Важно, чтобы предлагаемые эмоционально-захватывающие действия были естественными и соответствовали реальным жизненным ситуациям.

Сурдопедагог также использует традиционные игры для детей первого года с нормой слуха, которые также относятся к эмоционально-захватывающим игровым действиям. Они необходимы для установления эмоционально-зрительного контакта, когда удовольствие между ребенком и взрослым возникает в ходе совместного эмоционального переживания. К таким играм относятся: «Ку-ку», «Прятки», «Идет коза рогатая», «Ладушки», «Мы ехали по кочкам» и многие другие. В некоторых случаях сурдопедагог прибегает к использованию ширмы, платка/пледы, дверей, чтобы при появлении лица взрослого и при встрече взгляда со взрослым ребенок переживал большую радость и удовольствие. Сурдопедагог поощряет ребенка, когда тот самостоятельно заглядывает за ширму, сам стягивает платок или прячется от взрослого за дверь, за спинкой стула, тем самым продолжая вести эмоциональный диалог со взрослым, предлагая инициативу в продолжении игры.

Показателями готовности ребенка с КИ вступать и вести продолжительный эмоциональный диалог при использовании эмоционально-захватывающих игровых действий являются следующие поведенческие реакции:

- оценивает безопасность игровых действий на примере родителей;
- прослеживает взглядом за действиями сурдопедагога;
- получает удовольствие (улыбается, смеется, сидит довольный), когда игрушка «кусает» взрослых. Чаще следит за более «значимым» взрослым, который является источником его новых впечатлений;
- ждет появления игрушки (приближает корпус к сурдопедагогу, находится в ожидании, смотрит в сторону руки, которая спрятана под столом);
- берет руку мамы или папы с желанием подставить их пальчик при появлении «кусачей» игрушки. Как правило, ребенок будет ориентироваться на того взрослого, с кем он больше получает удовольствие в игре или с кем чаще играет;
- подставляет свой пальчик, чтобы игрушка схватила его, что означает готовность ребенка вступать в эмоциональный диалог самостоятельно. Это свидетельствует о том, что у ребенка скорее всего уже был налажен эмоциональный диалог с родителями на неполноценной сенсорной основе;
- просит игрушку, рассматривает ее, демонстрирует исследовательское поведение;
- повторяет предлагаемые взрослым эмоционально-захватывающие действия (пугает, хочет схватить), при этом улыбается и/или хохочет;
- направляет игровые действия не только на сурдопедагога, но и на родителей. Важно, что при более выраженном эмоциональном поведении сурдопедагога в отличии от родителей, ребенок будет стремиться взаимодействовать со специалистом;
- готов вести продолжительный эмоциональный диалог, меняясь ролями в игре (то просит игрушку сам и самостоятельно действует с ней, то предлагает ее взрослому и начинает руководить игровым процессом);
- принимает позу «ожидания и готовности» к игровым действиям;
- умеет сам завершать игру.

Наличие данных показателей обеспечивает эффективное эмоциональное взаимодействие ребенка с КИ со своими близкими на новой сенсорной основе. Использование эмоционально-захватывающих игровых действий закладывает надежную основу для благополучного эмоционального развития ребенка с КИ, запуска понимания речи и запуска собственной речи в естественной коммуникации.

Использование эмоционально-захватывающих игровых действий сурдопедагогом в «ЗП-реабилитации» помогает родителям легко осваивать необходимые способы для налаживания эмоционального взаимодействия в семье и грамотно применять их дома и на улице.

Список литературы

1. Дети с кохлеарными имплантами. Полноценное восприятие окружающего мира и речи людей при глухоте / под ред. Ку-

- кушкиной О.И., Гончаровой Е.Л. — М.: Национальное образование, 2017. — 208 с.
2. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Реабилитация ребенка с кохлеарным имплантом: «точка запуска» новых слуховых возможностей // Вестник оториноларингологии. 2016; 81(6): 58-61. DOI: 10.17116/otorino201681658-61.
 3. Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Реабилитация детей с кохлеарным имплантом как перевод на путь естественного развития слухового восприятия, коммуникации и речи // Вестник оториноларингологии. 2018; 83(2): 26-29 DOI: 10.17116/otorino201883226-29.
 4. Сатаева А.И. Четыре сессии работы сурдопедагога на запускающем этапе реабилитации ребенка с кохлеарным имплантом // Вестник оториноларингологии. 2016; 81(6): 54-57. DOI: 10.17116/otorino201681654-57.
 5. Сатаева А.И. Система работы сурдопедагога с детьми после кохлеарной имплантации: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Сатаева Альбина Ирековна. — М., 2016. — 24 с.
 6. Сатаева А.И. «ЗП-реабилитация» детей с КИ: технология перестройки взаимодействия родителей с ребенком на новой сенсорной основе // Дефектология. 2018. № 2. С.14-26.
 7. Сатаева А.И. Педагогическая реабилитация глухих дошкольников после кохлеарной имплантации // Вестник оториноларингологии. 2015; 80(1): 28-31. DOI: 10.17116/otorino201580128-31.
 8. Баенская Е.Р. Эмоциональное развитие ребенка первого года жизни в норме // Дети с кохлеарными имплантами. Полноценное восприятие окружающего мира и речи людей при глухоте / под ред. Кукушкиной О.И., Гончаровой Е.Л. — М.: Национальное образование, 2017. — С. 174-175.
- Сатаева Альбина Ирековна** — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФБГНУ «ИКП РАО», e-mail: sataeva@ikp.email

Т.Ю. Бутусова

ИГРЫ С ПРАВИЛАМИ КАК СРЕДСТВО ВКЛЮЧЕНИЯ РЕБЕНКА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В КОЛЛЕКТИВ СВЕРСТНИКОВ

В статье представлен опыт работы с детьми с нарушением интеллекта, показаны отличительные особенности игр умственно отсталых детей. Описаны методы и приемы работы с родителями по обучению совместной игре. Сделан вывод о возможности использования игр с правилами как одного из эффективных средств формирования совместной игровой деятельности и включения особого ребенка в детский коллектив.

Ключевые слова: игра, игры с правилами, понимание правил, дети с нарушением интеллекта, сверстники, методы и приемы, игровое поведение, родители, взаимодействие, включение, детский коллектив.

Стремительное развитие инновационных технологий, новые разработки в области игровой индустрии, виртуальные игровые интересы детей, а также трудности вхождения ребенка с особенностями развития в социум заставляют родителей, педагогов и производителей детских игр по-новому взглянуть на проблемы современного детства.

Для более успешной социализации и интеграции в коллектив сверстников детей, у которых имеются трудности в обучении, во взаимоотношениях со сверстниками, в поведении, необходимы специальные педагогические условия. Зная, как научить играть ребенка, как помочь ему войти в детский коллектив и, используя методические разработки исследований последних лет, педагоги и родители выберут правильный подход к преодолению трудностей у детей.

Задачами образования и воспитания, помимо усвоения определенных знаний и умений, является раскрытие и развитие потенциала ребенка, создание благоприятных условий для реализации его способностей. Естественная игровая среда, в которой есть возможность для каждого ребенка найти свое место, проявить инициативу и самостоятельность, свободно реализовать свои способности и образовательные потребности, является оптимальной для достижения этих задач. Использование игры в коррекционно-воспитательной работе позволяет создать такую среду как в детской организации, так и в условиях семьи.

Известно, что игра в дошкольном возрасте для ребенка естественна, добровольна, спонтанна. Она приносит удовлетворение, ощущение успеха, является средством самовыражения и самореализации. Из всех советов, которые даются родителям, самый распространенный: «Играйте со своим ребенком». Но как быть тем родителям, которые воспитывают детей с проблемами в развитии? Весь родительский потенциал затрачивается на под-

держание здоровья ребенка, уход за ним, обучение навыкам самообслуживания. Опросы родителей детей с нарушением интеллекта выявляют обеспокоенность в том, что эти дети не играют, а развлекаются, совершая стереотипные, однообразные действия с игрушкой. А в какие игры и как играть со своим ребенком родителям зачастую непонятно.

Учитывая отмеченное, определение педагогических условий обучения игре детей с нарушением интеллекта и их родителей как инструмента включения ребенка в детский коллектив является актуальным для специальной педагогики.

Исследовательские задачи касаются, прежде всего, изучения условий воспитания детей с нарушением интеллекта в семье и в образовательном учреждении; выявления качественных особенностей игровой деятельности умственно отсталых детей в сравнении с игрой нормально развивающихся сверстников; определения роли и степени участия родителей в совместной игровой деятельности с детьми; разработки рекомендаций родителям относительно технологий обучения совместной игре.

Результаты исследования.

Экспериментальное исследование игры умственно отсталых детей показало следующее:

- игра умственно отсталого ребенка имеет особенности, при этом у детей есть игровые предпочтения как в отношении партнера, так и в выборе самой игры или игрушки;
- умственно отсталого ребенка можно научить играть при использовании специальных приемов обучения;
- игра служит эффективным средством адаптации и включения умственно отсталого ребенка в коллектив сверстников.

Игры детей с нарушением интеллекта заметно отличаются от игр их здоровых сверстников. Все дети, имеющие нарушения в развитии, любят играть и дома, и в детском саду, и на площадке.

Им хочется, чтобы взрослые с ними поиграли. Но родители сталкиваются с трудностями разного характера. Некоторые жалуются на повышенную подвижность ребенка: много бегает, разбрасывает игрушки, с трудом сидит на месте, непослушен. Других беспокоит, что ребенок неактивен, ему не требуется внимание взрослых и детей, предпочитает оставаться один, однообразно играет с понравившейся игрушкой. Часто мамы во время прогулок или детских праздников сталкиваются с трудностями в поведении своего ребенка: дети игнорируют присутствие сверстников, ведут себя агрессивно, отнимают игрушки, дерутся, криком выражают свое нежелание общаться.

Опрос родителей выявил несколько проблем в понимании значения игры для ребенка-дошкольника. Вопросы задавались стандартные:

- Есть ли у ребенка дома игровой уголок?
- В какие игры любит играть Ваш ребенок?
- Играете ли Вы со своим ребенком?
- Если играете, то в какие игры?
- Используете ли Вы игры, в которые играли сами?
- Какие игры с правилами Вы знаете?
- Какие игры с правилами имеются у Вас дома (лото, домино, шашки, «ходилки» и др.)?
- Может ли Ваш ребенок предложить игру другому ребенку (брату, родственнику, соседу и т.д.)?
- Может ли Ваш ребенок самостоятельно организовать свой досуг?

Выяснилось, что у некоторых детей дома нет даже игрового уголка (коробки с игрушками, ящика в стенке, стеллажа с книгами). Родители не видят в этом ничего предосудительного, объясняя отсутствием места для игр («У нас малогабаритная квартира»), отсутствием времени у ребенка («Ему некогда играть»), ненужностью игрового уголка в доме («Пусть играет на улице») и др.

В основном в свободное время дети любят смотреть телевизор, играть в виртуальные игры, посещают кружки или занятия, и только немногие дети играют в различные игры. Часть родителей указали, что дома имеются игры с правилами и что они играют в эти игры в свободное время, но дети любят играть только со взрослыми или со старшими братьями или сестрами.

Некоторые родители не играют с детьми в силу своей занятости и только в выходные дни могут позволить себе прогулку с ребенком, игру на компьютере, катание на велосипеде или на санках, чтение книг. Но в большинстве случаев отношение к необходимости совместной игры с ребенком сводится к следующему:

- Ребенок не умеет играть один, а у меня нет времени на игры. Лучше дать ему планшет, он хорошо с ним справляется, и это ему пригодится в будущем.
- Ребенку некогда играть, ему надо заниматься более полезными и серьезными делами — плаваньем, дополнительными занятиями, подготовкой к школе и др.).
- Ребенок и сам может поиграть, ему это доставляет удовольствие, незачем вмешиваться в его игру. Нужно только покупать игрушки, а он сам найдет способ, как себя занять. Главное, что ребенок занят и не пристаёт к взрослым.
- Ребенок просит поиграть с ним, но в какие игры и как играть, я не знаю.

Многие родители вспомнили игры из своего детства, но считают их несвоевременными и несвоевременными: «Раньше время другое было, было безопаснее, и мы много проводили времени во дворе».

Из ответов родителей видно, что они не играют с детьми не только потому что заняты, а потому что не знают, как играть и во что играть. К сожалению, родители не всегда могут правильно оценить своего ребенка и увидеть его проблемы. Дети, имеющие проблемы в развитии, не могут построить реальные взаимоотношения в игре со сверстниками. Войти в общество сверстников такому ребенку трудно, а подчас и невозможно, так как он не может организовать игру, участвовать на правах равного партнера, действовать без помощи. Это те критерии, по которым формируется отношение сверстников к ребенку, их симпатии. Если ребенок не принят другими детьми в игру, у него возникает чувство негативизма, агрессии или, наоборот, чувство подавленности и замкнутости. Понятно, что в этом случае дети предпочитают игру со взрослым: пока взрослый рядом, он чувствует себя увереннее и авторитет его среди сверстников «повышается».

В ходе беседы и наблюдений за детьми были выявлены знания детей об играх и их предпочтениях. Вопросы задавались самые простые:

- Любишь ли ты играть?
- Какие игры ты знаешь?
- В какие игры ты больше всего любишь играть?
- Где тебе больше всего нравится играть (дома, на площадке, в детском саду, на даче, в гостях)?
- С кем ты чаще всего играешь?
- Ты любишь играть с мамой, папой, братом или с друзьями?

Изучение игры детей, имеющих отставание в интеллектуальном развитии, показало, что большинство детей не могут вспомнить названия игр. Они отвечают односложно, называют отдельные действия («люблю прятаться, убежать», «ходить кубиками», «мультки смотреть») либо игрушки («машинки», «пирамидки», «мяч», «чудовище», «пони», «кухня» и др.). Некоторые дети упоминают компьютерные игры («танки», «гонки», «Лунтик»), либо показывают некоторые действия: «Так катаюсь на самокате», «Вот так бью мяч» и др. Однако, на предложение незнакомого взрослому поиграть дети откликаются с большим интересом.

В ходе изучения игры детей с нарушением интеллекта отмечались трудности в соблюдении определенных правил, в удержании этих правил до конца игры. Они не могут договориться между собой, в случаях нарушений правил обращаются только ко взрослому, либо начинают кричать, плакать, отбирать игрушки, проявлять негативное отношение по отношению к партнерам, могут даже ударить. Они не готовы начать игру, так как не умеют выбрать ведущего (посчитаться, действовать по очереди, по жребию). У многих детей отсутствует контроль за своими действиями и действиями сверстников. В конце игры не могут определить выигравшего участника, пересказать правила игры. Дети не могут самостоятельно организовать даже небольшую команду для совместной игры. Поэтому изучение особенностей их умений оказалось возможным лишь при условии организации игр педагогом.

Результаты наблюдений и исследований свидетельствуют о том, что игровая деятельность старших дошкольников с интеллектуальными нарушениями не соответствует возрастному уровню и имеет своеобразный характер.

Это проявляется в несформированности игровых умений, фрагментарности и неустойчивости игровых предпочтений, скудности представлений об окружающем мире. Во многих случаях причина этому — отсутствие адекватных психолого-педагогических условий воспитания и обучения детей.

Выделены несколько качественных отличий игры детей изучаемой категории:

- непонимание правил игры;
- неумение подчиняться требованиям и условиям игры;
- неумение выполнять определенные игровые действия в соответствии с правилами игры;
- способность сосредоточиться на задании, что обусловлено неустойчивостью внимания, отсутствием целенаправленности в действиях;
- неумение взаимодействовать со сверстниками.

Изучение теоретических источников явилось основанием для понимания роли игры в развитии детей и разработки рекомендаций для родителей.

Роль игры в развитии детей. Формирование игровой деятельности начинается с развития предметно-игровых действий, основанных на личностном интересе ребенка к той или иной игрушке или ситуации. Логика такова: если ребенку нравится игрушка, то он с ней играет. Теми предметно-игровыми действиями, которыми в норме владеют 2-летние дети, дети с недостатками интеллектуального развития овладевают в 3-5 лет.

В ряде исследований отмечается, что даже детей с выраженными отклонениями в развитии привлекает новая игрушка, которая при обращении с ней или загорается, или издает звук. Эффект проявляется в том, что такая игрушка «усиливает игру». Следовательно, если дети не играют, то причиной этого скорее является отсутствие адекватных условий и доступных игрушек, чем врожденная неспособность к игре.

Взрослый предлагает ребенку совершать предметно-игровые действия по подражанию, неоднократно повторяет их и сопровождает речевыми комментариями. В последующем, действие с

игрушкой переходит к сюжетно-отобразительной игре. Для становления сюжетной игры детей обучают играть сначала рядом со взрослым партнером, а затем вместе со сверстником. Лишь постепенно детей в ходе игры объединяют в микрогруппы.

Игра детей в коллективе тесно связана с их представлениями о взаимоотношениях между людьми. Поэтому необходимо постоянно формировать и обогащать представления детей о роли каждого члена семьи, о способах общения людей между собой. Игра воспитывает социально приемлемые нормы взаимоотношений между людьми, обучает подчинять свое поведение требованиям ситуации и нормам морали.

В дошкольной педагогике принято считать, что игра с правилами имеет большое значение для физического, сенсорного, умственного развития детей. Как показывают педагогические исследования (Н.Я. Михайленко, И.А. Короткова, О.Е. Петрова), развивающий потенциал у игр с правилами очень широк.

Специфика этих игр заключается в том, что правила — это норма, закон, обязательный для всех участников игры, членов детского сообщества. В этих играх необходимо умение выполнять игровые действия по правилам, понимание правила выигрыша в каждой игре, направленность на взаимодействие по правилам с партнером по игре.

В играх с правилами ребенка привлекает игровой процесс, желание выполнять игровые действия, добиваться результата, выигрывать. Такие игры дают возможность каждому участнику сравнивать свои действия и их результаты с действиями и результатами других игроков. Большинство игр с правилами — это игры коллективные.

С помощью игр с правилами можно научить детей договариваться друг с другом, уступать друг другу, слышать другого, поддерживать партнера, думать коллективно.

Освоение правил — длительный процесс, происходящий сначала под руководством педагога, требующего обязательного их выполнения, затем под влиянием детей, усвоивших значимость правил, и, наконец, они становятся фактором, определяющим нормы поведения каждого ребенка. Особенности становления игры с правилами определяют пути перехода от руководства игрой к самостоятельной деятельности, т.е. деятельности без активного участия взрослого.

В зависимости от обучающей задачи игры с правилами условно делятся на две большие группы: подвижные и дидактические игры.

Подвижные игры разнообразны по содержанию и степени сложности:

- сюжетные («У медведя во бору», «Волк и гуси», «Лохматый пес» и др.);
- бессюжетные («Салочки», «Прятки», «Классики»);
- с элементами соревнования, эстафеты («Кто быстрее?», «Кто сильнее?»);
- игры с предметами, с мячом («Передай мяч», «Горячая картошка», «Съедобное-несъедобное», «Вышибалы», «Перетягивание каната»);
- игры-забавы для маленьких детей («Коза», «Поехали с орехами», «С горки ух, в ямку бух» и др.);
- игры-аттракционы («Фокусы», представления, пантомима, «Где мы были, мы не скажем, а что видели, покажем»);
- игровые упражнения для закрепления и совершенствования определенных движений: игры с бегом, игры с преодолением препятствий, игры на выносливость, игры на развитие силы, устойчивости, ловкости и др. («Цапля», «Руки в стороны, в кулачок», «Мышеловка» и др.);
- игры с элементами спорта («Боулинг», «Дартс», «Баскетбол», «Футбол» и др.).

Дидактические игры, в свою очередь, классифицируются на:

- игры с предметами и игрушками (пирамидки, кубики, матрешки и др.);
- настольно-печатные (лото, домино, разрезные картинки, шашки и др.);
- словесные («Садовник», «Испорченный телефон», «Узнай по голосу» и др.).

Но все игры с правилами сопровождаются стремлением ребенка победить, выиграть как в соревнованиях между собой (например, в домино), так и в играх, где он противостоит целой команде участников (как в прятках).

Правила в играх разные: одни из них определяют характер

игровых действий и их последовательность (в настольно-печатных), другие регулируют отношения между участниками (в подвижных). Выполнение правил способствует формированию волевых черт характера, организованности, самодисциплины, контроля за своими действиями и действиями партнеров по игре.

В ходе подвижных игр у детей формируются положительные взаимоотношения друг с другом, они усваивают нормы и правила поведения; развиваются их внимание, мышление, моторика и другие функции. Более сильные партнеры стимулируют остальных к проявлению активности, самостоятельности и других положительных качеств (ловкости, быстроты, силы, настойчивости).

В подвижных играх дети учатся действовать сообща, учитывая особенности коллективного поведения, подчинять свои желания общим правилам, проявлять чувства взаимопомощи и поддержки. Двигательные навыки детей с нарушением интеллекта в старшем дошкольном возрасте весьма разнообразны. Многие из них еще не в полной мере обладают двигательными умениями, у них недостаточно развиты движения, сила, быстрота, координация, ориентировка в пространстве, ловкость, выносливость, а, самое главное, умение сотрудничать в игре без ущерба для себя и партнера. Ведь все подвижные игры основаны на уже сформированных двигательных навыках, которые закладываются на занятиях по физическому воспитанию. А умение организовать совместную деятельность у детей формируется именно в игре, созданной взрослым.

Начинать следует с побуждения активности детей, необходимо вовлекать их в полезную для коллектива деятельность, подбирать для них несложные задания и поручения.

Самыми популярными играми среди подвижных являются игры с мячом. Для проведения этих игр важно иметь достаточное количество мячей разного диаметра и разной фактуры (резиновые, полотняные, набитые песком, ватные, звучащие, колючие и др.). Так как дети с нарушениями в интеллектуальном развитии не сразу хорошо овладевают мячом, прежде всего, необходимо научить их основным способам бросания и ловли мяча.

Игры с бегом являются самыми сложными для проведения, так как требуют не только физических возможностей от ребенка, но и определенного уровня самодисциплины и организации. Однако при правильном и систематическом обучении бегу и четкой организации игрового процесса, игры с бегом проходят успешно и оживленно.

Эти игры проводятся, как правило, на улице, во время прогулки, где можно предоставить детям достаточное игровое пространство. У детей срабатывает механизм всеобщего подражания, часто дети бегут за одним наиболее сильным сверстником, поэтому следует большое внимание уделить организации передвижения детей, избегая столкновений, падений и серьезных ушибов. Организатор должен находиться или среди игроков, или рядом с детьми. Постепенно его роль в организации игры уменьшается, место пребывания смещается за полосу игрового пространства, а процесс регулируется самими детьми.

Особенностью подвижных игр с сюжетом является возможность действовать через образы и роли, которые дети выполняют, через правила, выполнение которых обязательно для всех. Игры этого вида строятся на основе представлений и знаний об окружающей жизни: профессиях людей, явлениях природы, особенностях поведения животных и птиц. Сюжет игры диктует характер движений играющих. Изображая медведя, ребенок имитирует неуклюжую походку «вразвалочку», в другом случае — машет крыльями, как сова; подражая водителю, крутит воображаемый руль.

Действия детей тесно взаимосвязаны. Ребенок, который исполняет роль волка, заставляет быстрее двигаться детей-зайцев. Это и составляет игровые действия. Дети приучаются к согласованному коллективным действиям, учатся менять характер движений по сигналам в соответствии с правилами. Однако, каждый ребенок проявляет в игре самостоятельность, инициативу, активность, ловкость и быстроту в меру своих способностей и возможностей. Правила игры связаны с сюжетом и определяют игровое поведение детей.

В дидактических играх ребенок не только накапливает знания об окружающем мире, но и учится самостоятельно пользоваться этими знаниями в практической жизни. Сущность дидактической игры заключается в том, что решая умственные задачи, пред-

ложенные в игровой занимательной форме, ребенок сам находит решения, преодолевая при этом определенные трудности. Он воспринимает умственную задачу как игровую, а это повышает его умственную активность.

В дидактических играх создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Разбирая и складывая матрешку, он учится различать и называть размер, форму, цвет и другие признаки предметов. В процессе настольно-печатных игр дети усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с их изображением на картинках. Сенсорное развитие ребенка в дидактической игре неразрывно связано с развитием логического мышления и умения выражать свои мысли в слове. Чтобы решить игровую задачу, требуется сравнить признаки предметов, установить сходство и различия, обобщить и сделать правильные выводы. Таким образом, развивается способность к суждениям, умозаключениям, умение применять свои знания в разных ситуациях. Это особенно важно для детей с проблемами в развитии, у которых опыт действий с предметами значительно обеднен.

Успешный результат в дидактической игре, преодоление трудностей приносит ребенку эмоциональное удовлетворение. Это повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает более быстрому и прочному запоминанию. Следовательно, дидактическая игра является важным средством подготовки детей к школе.

Словесные игры построены на словах и действиях участников. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся у них представления об окружающем мире, углублять свои знания в новых обстоятельствах. Дети начинают самостоятельно решать разнообразные мыслительные задачи: описывать предмет, человека или животное, выделять характерные признаки, отгадывать по описанию, сравнивать, находить сходство и различия, группировать предметы по сходным признакам и т.д. К старшему дошкольному возрасту их можно использовать не только в целях формирования мыслительной деятельности, самостоятельности в решении задач, но и в целях накопления у детей опыта игрового взаимодействия. Также значение этих игр подчеркивается в воспитании личностных качеств детей: развиваются умения внимательно слушать взрослого, быстро находить нужный ответ, правильно реагировать, четко формулировать свои мысли, работать в команде.

В настольно-печатных играх дети учатся положительному взаимодействию между собой, проявляют самостоятельность при выборе ответа, подбора вариантов, проявляют чувства взаимопомощи, отзывчивости и поддержку. Они разнообразны по видам и по своим развивающим задачам, которые решаются при их использовании.

Все дети, независимо от характера нарушений, предпочитают игру другим формам двигательной активности, так как она удовлетворяет естественную потребность в эмоциях, движении и является прекрасным средством самовыражения.

Кроме того, игры создают благоприятные условия для приобщения детей с ограниченными функциональными возможностями к совместным занятиям, что является важнейшим фактором интеграции детей в общество здоровых сверстников.

Как помочь ребенку с отставанием в познавательном развитии войти в детский коллектив?

Исторически игра стала элементом культуры, передающимся детям через специальные предметы и средства — игрушки, тексты. С помощью игрушек воплощаются правила и сюжеты. Но маленький ребенок не знает, как этим пользоваться. Родясь, ребенок попадает в уже сложившийся мир игры, который станет его миром только в том случае, если он сможет сам стать частью этого мира.

Передача любой культурной деятельности осуществляется через непосредственное включение человека в эту деятельность, ее наблюдение и специальное обучение.

Как передается игровая культура ребенку?

Это может происходить путем передачи от одного поколения детей к другому в разновозрастных детских группах. Это возможно в многодетных семьях или когда ребенок воспитывается в условиях детского сообщества (детский сад, детский дом, лагерь и др.). Младшие дети наблюдают за игрой старших ребят, посте-

пенно втягиваются в общую игру, набираются игрового опыта, а старшие дети, подрастая, все меньше участвуют в игре. Таким постепенным методом и обеспечивается преемственность игровой культуры, ее сохранение.

Но в современном обществе в детских учреждениях практикуется в основном возрастной подход, т.е. дети делятся на группы одного возраста, а в семье воспитывается по одному ребенку. Дети общаются только со сверстниками, которые имеют такой же игровой опыт, а тенденция к исчезновению игр во дворе приводит к разрыву связи детских поколений.

Более занятыми становятся и старшие дети. Раннее обучение детей, включение их в разнообразные кружки и секции, музыкальные и спортивные школы приводит к тому, что у них не остается времени на свободную игру. Соответственно, старшие дети меньше играют с младшими.

Остается игрушка, через которую происходит культивирование игры в современном обществе. Однако, в самостоятельной деятельности ребенка с интеллектуальными нарушениями, если с ним никто не играет, и он не видит игр других, игрушка остается объектом специфических манипуляций. Ребенок самостоятельно действует с игрушками, но это не значит, что он играет. Отдельные манипуляции с предметами, не включенные в сюжет или в правила игры, не связанные в цепочку игровых действий, нельзя назвать игрой. Если ребенку дать плашки домино и не объяснить правила игры, он их использует как строительный материал (начнет строить дорогу или гараж для машины и т. п.).

При этом взрослый может выступать в роли носителя игровой культуры, но при определенных условиях.

Использование педагогических приемов, направленных на повышение эмоциональной активности детей, уточнение представлений об окружающей действительности, фиксация детского личного игрового опыта в речи — важная составляющая работы взрослого с детьми, имеющими отставание в познавательном развитии. В ходе проведения игр с правилами следует использовать следующие приемы:

- припоминание правил знакомых игр, считалок;
- использование разнообразной предметно-игровой среды;
- смена позиции взрослого в ходе игры — инициатор, организатор и активный партнер;
- привлечение более активного сверстника для организации игры;
- организация игры в малой группе;
- использование наводящих вопросов при оценке результатов игры для вербализации опыта детей.

Плохо усвоенные правила необходимо уточнять в ходе последующих игр, указывать на неправильные действия ребенка, одновременно обращая внимание на образец поведения партнера. Это необходимое условия для игр с правилами, так как эти игры коллективные и требуют участия нескольких партнеров.

Не секрет, что все дети любят и хотят играть, но дети с проблемами в развитии чаще любят играть со взрослыми, от участия в игре взрослого многое зависит. Для того, чтобы повысить уровень интереса к совместной игре с детьми можно использовать различные приемы: загадки, сюрпризы, интригующие вопросы («Как вы думаете, что у меня в коробке? Хотите узнать?») и др. Успех правильного участия взрослого в игре состоит в том, что он сохраняет игру как деятельность, которая радует детей, сближает, укрепляет их взаимодействие. Дети постепенно начинают понимать, что в игре они могут вести себя иначе, чем на занятии: подсказывать друг другу, выручать товарищей, хлопать в ладоши, смеяться, сопереживать, шутить.

Роль взрослого (педагога или одного из родителей) меняется постепенно: сначала он выступает в роли организатора и активного партнера по игре, затем — обычного участника игры, координатора и, наконец, становится в позицию наблюдателя. Свою позицию он определяет в зависимости от уровня самостоятельности детей, готовности сотрудничать в процессе коллективной игры, от сложности игровой задачи.

Он может начать игру, затем поручить одному из детей быть ее организатором, делая вид, что у него появилась срочная работа, а в это время наблюдать за группой. Постепенно каждому ребенку предоставляется возможность попробовать себя в роли организатора и ведущего. Однако не все дети могут выполнять эту функцию. Малоактивные и неуверенные в себе дети часто оста-

ются в «тени», предпочитают выполнять поручения и задания, но при этом они подражают другим детям, учатся у них игровым действиям, игровому поведению. В этих случаях взрослому следует назначить на роль ведущего более активного, «продвинутого» сверстника, что позволяет остальным участникам игры перейти на самостоятельный уровень коллективного взаимодействия.

Какие необходимые условия должны соблюдаться при формировании у детей игровых действий?

Во-первых, необходимость правильного (адекватного возрасту и возможностям ребенка) подбора определенного комплекта игр с правилами, направленных на поэтапное овладение самостоятельными игровыми умениями у детей (подвижные и дидактические игры).

Во-вторых, компетентное представление взрослых об использовании игр с правилами, об их функциональном и воспитательном назначении в работе с детьми (родителей, воспитателей, нянь др.).

В-третьих, привлечение родителей и других близких взрослых в процесс совместной игры. Как ребенок играет с детьми на площадке, на даче, с детьми, приехавшими в гости, что говорят воспитатели в саду? Эти вопросы должны волновать и привлекать внимание родителей.

Многие родители нуждаются в оказании им помощи для организации условий становления совместной игры детей, в освоении игр с правилами как средства, способствующего содержательно-общению с ребенком, а также в освоении и закреплении способов переноса игровых действий из знакомой ситуации в новую.

Рекомендации родителям:

1. Необходимо создать условия в семье для настольно-печатных игр, выделить в комнате игровой уголок (удобный столик, стульчики, полки для этих игр), приобрести несколько настольно-печатных игр (детское лото, детское домино, игры с кубиком, шашки, а также игры для развития внимания, памяти, мышления, речи и др.).
2. Соблюдать правила ознакомления с новой игрой:
 - сначала надо назвать игру;
 - показать ребенку дидактический материал, объяснить, как его надо расположить;
 - объяснить правила игры;
 - научить ребенка определять очередность хода в игре с помощью знакомой считалочки или выучить текст новой;
 - если игра предлагается впервые, то сначала взрослому необходимо выступить в роли ведущего;
 - игра должна продолжаться не более 10-15 минут, чтобы ребенок не устал;
 - в конце игры уточнить, кто выиграл и почему;
 - повторить с ребенком название игры, проговорить правила.
3. На первых порах нужно дать ребенку возможность выиграть. Пусть он почувствует себя победителем. Не следует опасаться, что авторитет взрослого пострадает. Это лучшая награда в игре. Но со временем нужно дать понять ребенку, что победителем может быть любой партнер по игре. Это учит ребенка сотрудничать со взрослыми и сверстниками, перестраивать свое поведение в иных ситуациях.
4. Необходимо дать другому взрослому или другим детям поиграть с ребенком в эту же игру, предоставив ребенку возможность познакомить нового партнера с правилами игры. Важно, чтобы ребенок не только знал правила игры, но и смог объяснить их новому партнеру по игре.
5. Предложить ребенку новую настольно-печатную игру после того, когда он хорошо будет играть в знакомую игру: сам делает выбор игры, сам найдет игру, сможет организовать ее, будет играть по правилам, сможет правильно определить исход игры.
6. По возможности можно играть в настольно-печатные игры не менее 2-3 раз в неделю. Следует заинтересовывать ребенка, но не заставлять его играть. Игра должна продолжаться до тех пор, пока она всем приятна. Стараться уловить настроение ребенка поиграть. В случаях неудачи — переключать его внимание на другое дело.
7. Особенно важными игры становятся в период отпуска, каникул, в поездках, на даче. Учитывая интерес ребенка к знакомым играм, умение играть по правилам, можно в отпуск взять

новые игры. Осваивая новую игру, ребенок учится переносить свои игровые умения из знакомой ситуации в новую. Например, освоив детское домино «Животные», можно предложить другие виды домино: «Овощи», «Фрукты», «Транспорт», «Дорожные знаки» и т.п.

8. Для формирования умений ребенка взаимодействовать со сверстниками взрослому необходимо быть активным партнером по игре. Роль взрослого должна меняться, сначала он — инициатор, затем организатор и активный партнер, а в дальнейшем просто участник игры. Если есть в семье старшие дети, их следует привлекать к играм с правилами в качестве партнеров по игре. В случае затруднения определения победителя, нужно использовать наводящие вопросы в оценке результатов игры. Это поможет избежать конфликтных ситуаций.
9. На свежем воздухе рекомендуется проводить с ребенком подвижные игры. Эти игры удовлетворяют потребность детей в движении, учат действовать по правилам, работать в команде, направлять свои эмоции на достижение цели. Это могут быть сюжетные игры («У медведя во бору», «Гуси-гуси», «Сова и птички», «Кот и мыши» и др.), игры без сюжета («Жмурки», «Салки», «Найди и догони», «Прятки» и др.), а также игры с мячом («Вышибалы», «Съедобное-несъедобное»), эстафеты с мячом и др.

Выводы.

Играя в игры и усваивая правила, дети овладевают умениями организовывать и развертывать игру в коллективе сверстников, учатся контролировать себя и партнеров по игре. Постепенно овладевают самостоятельными игровыми умениями: сначала как посторонние наблюдатели, затем как пассивные участники, далее как активные партнеры, а потом как организаторы игр в новом детском коллективе.

Изменение способов руководства игрой: от организации партнерства (совместной игры) до самостоятельной игры — эффективный путь развития самостоятельности детей, имеющих проблемы в своем развитии. Это, в свою очередь, открывает возможности для поэтапной социализации детей с нарушениями в интеллектуальном развитии, готовности к совместной деятельности на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, формирования основ адекватного поведения в свободное время.

Дети старшего дошкольного возраста, играя и постигая науку совместных переживаний, игрового сотрудничества, становятся более подготовленными к социальным изменениям в своей жизни, вхождению в новый коллектив сверстников (в школе, в лагере, в досуге, на отдыхе). Затрачивая немного времени на игру с ребенком, мы способствуем развитию его самостоятельности, продвижению в развитии, обеспечиваем его счастливое детство.

Список литературы

1. Бутусова Т.Ю. Игры с правилами. Формирование совместной игровой деятельности дошкольников с разным уровнем познавательного развития / Т.Ю. Бутусова // Дошкольное воспитание. 2016. № 3. С. 21-26.
2. Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. — М.: Линка-Пресс, 2015. — 176 с.
3. Особые дети: вариативные формы коррекционно-педагогической помощи: методическое пособие [Текст] / Е.А. Стребелева, Г.И. Филипповых [и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной. — М.: ЛОГОМАГ, 2013. — 244 с.
4. Смирнова Е.О. Игры и игрушки вашего ребенка [Текст]: методическое пособие / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева, А.Ю. Кремлева; отв. ред. Л.В. Наумова. — М.: Русское слово, 2016. — 112 с.
5. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М.: Владос, 2018. — 256 с.

Бутусова Татьяна Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института коррекционной педагогики Российской академии образования, e-mail: butusova@ikp.email

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ ОБОГАЩЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБЩЕНИЯ ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

В статье обсуждаются проблемы проектирования и экспериментальной проверки методического обеспечения для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограничениями здоровья. Экспериментально доказана возможность предупреждения и преодоления трудностей в развитии общения у ребенка-сироты первых лет жизни с органическим поражением центральной нервной системы и ухаживающих взрослых в ходе применения разработанного методического обеспечения.

Ключевые слова: ранняя помощь, общение взрослого и ребенка, трудности общения, дети с ограниченными возможностями здоровья, предупреждение и преодоление трудностей в развитии общения.

Значимость общения ребенка с близким человеком для его благополучного психического развития обоснована в самых разных областях психологии и смежных науках. В отечественной психологии общение рассматривается как важнейшее условие психического развития человека [4, 7, 11, 12, 28]. Дефицит общения в младенчестве и раннем возрасте или его формальный характер, наблюдаемые, например, в домах ребенка, оборачиваются не просто отставанием в психическом развитии ребенка, но и приводят к глубокому искажению его отношений с миром, к нарушениям активности и адаптации [1, 6, 8, 12, 13, 15, 20, 21, 23].

В отечественной коррекционной педагогике представления о ключевой роли личностного, эмоционально окрашенного общения с близким взрослым для психического развития ребенка раннего возраста с ОВЗ рассматриваются в рамках разработанного коммуникативного подхода по предупреждению и преодолению трудностей развития общения у ребенка с различными ограничениями здоровья [21]. В цикле экспериментальных исследований, выполненных в рамках коммуникативного подхода [5, 16, 9, 21], были получены данные, характеризующие трудности в общении близкого взрослого с ребенком первых лет жизни с ограничениями здоровья: взрослые не могли выбрать тему для общения с ребенком, не находили подходящих средств и способов для его инициирования, поддержания и завершения. Часто подменяли общение с ребенком различными вариантами взаимодействия: гимнастикой и физическими упражнениями, кормлением ребенка или его переодеванием. Наблюдались случаи, когда общение подменялось передвижениями по комнате с комментариями со стороны взрослого. Имели место случаи, когда взрослый презентовал ребенку игрушку, называл ее детали, давал им характеристики, удерживал внимание ребенка на игрушке, действиях с ней, но используемый прием не способствовал запуску общения, потому что не содержал инициативы взрослого и не предполагал ответного поведения ребенка. Наблюдались случаи подмены непосредственно-эмоционального или ситуативно-делового общения параллельной игрой игрушек или игровых действий с предметами.

Высокая социальная и практическая актуальность проблемы затрудненного общения близкого взрослого с ребенком первых лет жизни с ограничениями в состоянии здоровья определили необходимость проектирования и апробации методического обеспечения для обогащения содержания общения взрослого и ребенка.

Цель: разработать и экспериментально проверить методическое обеспечение для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограничениями в состоянии здоровья.

Апробация методического обеспечения для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья проводилась в домах ребенка города Москвы.

В ходе проектирования и апробации методического обеспечения для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья применялись следующие методы:

- теоретические: анализ, систематизация и обобщение данных по проблеме исследования;
 - эмпирические: методика диагностики нервно-психического развития детей первых трех лет жизни [17]; диагностический инструментарий оценки общения близкого взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья [21]; наблюдение; констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты;
 - обработки данных: количественный, качественный, статистический анализ. При статистической обработке данных использовались многофункциональный критерий углового преобразования Фишера, коэффициент ранговой корреляции Спирмена, непараметрический критерий Манна-Уитни. Обработка данных проводилась с использованием статистического пакета Statistika 8.0.
- Методологическую основу проектирования методического обеспечения составили идеи культурно-исторической теории развития психики человека Л.С. Выготского, реализованные:
- в возрастной периодизации психического развития детей (Эльконин Д.Б.);
 - в теории о самоценности дошкольного периода развития и принципе амплификации развития ребенка (Запорожец А.В.);
 - в концепции генезиса общения в младенческом и раннем возрастах (Лисина М.И.);
 - в положении о взаимодействии и общении как важнейшем условии психического развития детей (Авдеева Н.Н., Баенская Е.Р., Божович Л.И., Лисина М.И., Мещерякова С.Ю., Никольская О.С., Смирнова Е.О., Эльконин Д.Б. и др.);
 - в положениях об общих закономерностях нормального и аномального развития (Трошин Г.Я., Выготский Л.С.), о социальной природе вторичных нарушений в развитии у детей и их социальной компенсации (Выготский Л.С.);
 - в базовом положении отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики о решающем значении ранней комплексной помощи в предупреждении, коррекции и компенсации отклонений в развитии детей с ОВЗ (Баенская Е.Р., Лазуренко С.Б., Мишина Г.А., Никольская О.С., Пельмская Т.В., Приходько О.Г., Стребелева Е.А., Шматко Н.Д. и др.);
 - в положениях коммуникативного подхода по предупреждению и преодолению трудностей развития общения у ребенка с различными ограничениями в состоянии здоровья (Разенкова Ю.А.).

Всего в экспериментальной работе по апробации методического обеспечения для обогащения содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с ограничениями в состоянии

здоровья приняли участие 161 ребенок — воспитанники дома ребенка и 18 воспитателей дома ребенка.

Экспериментальную группу (ЭГ) составили 86 детей-сирот, контрольную группу (КГ) составили 75 воспитанников дома ребенка. Все дети ЭГ и КГ, как рожденные в срок, так и недоношенные, имели диагноз «органическое поражение ЦНС» разной степени тяжести. Уровень психомоторного развития детей соответствовал первому году жизни, а паспортный возраст составлял от 4 до 15 месяцев. Глубина отставания в психомоторном развитии детей была различной:

- группу риска (с отставанием на 1-2 месяца от типично развивающегося ребенка) составили 15,1% ЭГ и 13,3% КГ;
- группу детей с исходным отставанием на 3 месяца от типично развивающегося ребенка составили 46,5% ЭГ и 42,7% КГ;
- группу детей с выраженным отставанием в развитии (на 4 и более месяцев) составили 38,4% ЭГ и 44% КГ.

В эксперименте принимали участие 18 воспитателей, постоянно ухаживающих за детьми. Возраст воспитателей — от 24 до 67 лет. Среднее педагогическое образование имели 10 из них. Высшее педагогическое образование было у 2 воспитателей, 1 воспитатель имел высшее техническое образование, 1 — среднее медицинское, 2 — среднее специальное, 1 — среднее техническое, 1 — студентка юридического института. Стаж работы с младенцами в доме ребенка — от 11 до 21 года имели 7 воспитателей; 8 лет — 3 воспитателя; от 4 до 6 лет — 8 воспитателей. До прихода в Дом ребенка 10 взрослых работали воспитателями в массовых детских дошкольных учреждениях; остальные воспитатели не имели опыта педагогической работы.

Общий анализ общения детей первого года жизни с ухаживающими взрослыми, проведенный с помощью диагностического инструментария оценки общения близкого взрослого и ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья [21] позволил выделить несколько феноменологических комплексов, отражающих различное содержание, объем и качество трудностей в их общении.

Комплекс феноменов «А — Отсутствие ответа» характеризуется отсутствием реакции на другого человека. В наиболее тяжелом варианте (у части детей с отставанием в психомоторном развитии на 4 и более месяцев) дети не реагируют на приближение взрослого, не прислушиваются к его голосу, избегают зрительного и тактильного контакта. Наблюдается высокая сензитивность, быстрая пресыщаемость контактом, дети быстро устают, пытаются прекратить взаимодействие, выражают негативные эмоции при нахождении на руках у взрослых. Эмоциональные проявления бедные, слабо дифференцированные, бывает сложно распознать позитивные и негативные эмоции. Голосовые реакции представлены крайне скудными вокализациями, немодулированным плачем и недифференцированным криком.

В менее тяжелом виде (у детей второго полугодия жизни, с менее выраженной глубиной отставания — на 3 месяца и большими двуглавыми возможностями) этот комплекс феноменов сопровождается еще некоторыми особенностями: детям может нравиться, когда их берут на руки, но при этом они часто напрягаются, цепляются, будто боятся упасть, или расслабляются, так что взрослому трудно их удерживать. Многие дети любят игры с изменением положения тела в пространстве, активные раскачивания, неожиданные подъемы и опускания. В таких играх они не смотрят на взрослого, часто смеются, но смех может неожиданно перейти в плач. Когда взрослый оказывается в манеже, малыши не стремятся приблизиться к нему.

Поведение воспитателей во взаимодействии с детьми-сиротами, демонстрирующими данные паттерны поведения в коммуникации, характеризовалось явным избеганием общения с детьми, взрослые преимущественно выбирали позу, не просто препятствующую общению, но и препятствующую установлению зрительного контакта.

Следующий вариант — это комплекс феноменов «В — Слабый отклик — отсутствие запроса». Он характеризуется наличием ответного поведения на появление и воздействие взрослого, а инициативные действия практически отсутствуют. Данный вариант поведения в коммуникации был характерен для детей с исходным отставанием в психическом развитии на 3 месяца от типично развивающегося ребенка. Дети охотно шли на контакт со взрослым, выражали удовольствие, когда их брали на руки, «замирали» на

руках у взрослого. Они могли играть со взрослым в игры с предметами, но предпочитали тихо манипулировать игрушками в одиночку. Детальный анализ видеоматериалов взаимодействия позволяет зарегистрировать единичные и очень неярко оформленные проявления инициативности в рамках этого варианта. Дети могут откидывать голову назад, пытаются посмотреть на взрослого, смеяться, вокализовать, улыбаться, однако это происходит в особых ситуациях — в условиях контакта со взрослым, демонстрирующим крайне привлекательное социальное поведение (персональное обращение, высокий позитивный эмоциональный накал и т.д.). Обращает на себя внимание очень скудный диапазон средств общения, которыми оформляется инициатива (в основном, это взгляд), а также практически полное отсутствие настойчивости в ее проявлении — без поддержки инициативное действие практически мгновенно угасает.

Средства инициирования и поддержания общения воспитателей во взаимодействии с этими детьми характеризовались минимальным использованием телесного контакта. Средства общения воспитателей сводились к визуальному и вербальному контакту: вербальный контакт в виде спокойного ласкового разговора наблюдался в половине случаев взаимодействия с младенцами первого полугодия жизни. Взгляды взрослых чаще всего были короткими, непродолжительными, не задерживающимися на лице ребенка. Стремление уйти от визуального контакта во время игрового взаимодействия с младенцами-сиротами наблюдалось в 30% случаев. Воспитатели реагировали на инициативные проявления детей, если это были яркие эмоции младенцев: смех, вокализации, плач. Во взаимодействии с малышами первого полугодия жизни в основном взрослые не замечали коммуникативных сигналов младенцев, не поддерживали их желание продолжить общение. Во взаимодействии с детьми второго полугодия жизни в поведении воспитателей отмечались реакции подавления инициативных проявлений младенцев: они отстраняли от себя ребенка или прекращали игру, если малыш пытался нарушить ее ход.

Последний вариант — это комплекс феноменов «С — Неразворачивающаяся коммуникация». Он характеризуется наличием у ребенка как ответных, так и инициативных коммуникативных действий, которые, однако, не удается организовать в продолжительный диалог со взрослым. Такое поведение в коммуникации было характерно для детей группы задержки. При данном варианте ребенок откликается на воздействия взрослого и способен запрашивать продолжение контакта, однако возникающий диалог достаточно быстро прерывается вследствие различных влияний. Это может иметь вид неразвернутого общения, когда диалог представлен лишь двумя звеньями цепочки — инициативой и ответной реакцией партнеров, без дальнейшего продолжения, когда ребенок прерывает контакт, не откликаясь затем на обращения взрослого, не разделяя ситуацию совместной игры, демонстрируя затем пассивность, «уход» от контактов. Невозможность развернуть длительный обмен коммуникативными действиями всегда сопровождается сложным и «неудобным» или непонятным поведением ребенка, с которым взрослому не всегда удается справиться.

Поведение ухаживающих взрослых во взаимодействии с детьми этой группы характеризовалось следующими особенностями: взрослому было достаточно сложно удерживать внимание ребенка, взрослые старались прервать диагностическую ситуацию через 3-5 минут после начала видеосъемки. Неоднократно наблюдалось, как воспитатели предлагали одну и ту же игру и настаивали на своем содержании общения, игнорируя изменения намерений или желаний ребенка в процессе взаимодействия. Многие взрослые использовали физическое удержание ребенка в ситуации общения, возвращали детей к диалогу насильно, что заканчивалось негативными эмоциональными переживаниями со стороны ребенка. Некоторые приписывали ребенку нежелание продолжать общение, а его поведению — негативные характеристики.

Предмет проектирования. Предметом проектирования стал комплекс игр, направленный на обогащение содержания общения взрослого и ребенка первых лет жизни с различными ограничениями в состоянии здоровья. В основу системы игр была положена народная традиция «пестования, вынянчивания», общения взрослого с младенцем, дошедшая до настоящего времени в виде небольших фольклорных форм — приговоров, пестушек, поте-

шек, закличек, прибауток, колыбельных песен. Необходимость использования малых фольклорных форм была вызвана тем, что они содержат все возможные и доступные для восприятия ребенка способы выражения внимания и доброжелательности ухаживающего за ним взрослого: особую интонацию речи взрослого, ее напевность, особый лад, создающие атмосферу спокойного или бодрого настроения; повторяющуюся ритмическую структуру; чередование рассказывания, напевания с паузами и повторами, стимулирующими активность ребенка. Система игр отражала основные этапы онтогенеза общения взрослого и ребенка, а также возрастные особенности ребенка первого года жизни и содержала более 500 различных ситуаций общения и игры взрослого с младенцем. Система игр включала следующие блоки: «Развиваем чувство взаимного доверия»; «Стимулируем положительные эмоции»; «Привносим в общение новизну и остроту ощущений»; «Стимулируем голосовую активность»; «Стимулируем познавательную активность». Для развития опыта общения взрослого с ребенком второго полугодия жизни (или уровнем развития ребенка, соответствующим второму полугодию жизни) были добавлены следующие блоки: «Развиваем «совместное внимание»»; «Стимулируем подражание и предметные действия»; «Стимулируем предпосылки понимания речи».

Поддержание атмосферы стабильности, эмоционального комфорта, неизблемости уклада жизни, привычек, ритуалов ухода и заботы о младенце — всего того, что является надежной опорой для развития детской психики, было представлено играми в блоке «Развиваем чувство взаимного доверия».

Блок игр с названием «Стимулируем положительные эмоции» был призван помочь взрослому найти наиболее эффективные способы снятия отрицательных эмоциональных переживаний у детей; развития у них положительных эмоций; поддержания активного настроения во взаимодействии с окружающим миром, что позволяло заложить необходимые основы для постепенного усложнения их взаимодействия.

В рамках блока игр «Привносим в общение новизну и остроту ощущений» были собраны приемы, обеспечивающие ребенку эмоциональный комфорт не только в стабильных, предсказуемых ситуациях, но и подготавливающих его к положительному принятию новых, неожиданных, более сложных и насыщенных впечатлений.

В комплексе игр под названием «Стимулируем голосовую активность» были собраны игры-забавы, игры-шутки, игры-упражнения, развивающие гуление и лепет, формирующие звуковое взаимодействие между взрослым и ребенком.

Ситуации, описанные в рубрике «Развиваем совместное внимание», были призваны стимулировать появление и удлинение моментов совместного для взрослого и ребенка сосредоточения на окружающих игрушках и предметах. Представленные ситуации подготавливали основу для формирования произвольного внимания, возможности сосредоточения на общем для взрослого и ребенка объекте интереса, формирования указательного жеста.

В рамках рубрики «Стимулируем подражание и предметные действия» были представлены игры, позволяющие взрослому научить ребенка активно и разнообразно действовать в предметном мире, среди занимательных и увлекательных игрушек.

Ситуации, описанные в рубрике «Стимулируем предпосылки понимания речи», содержали игры и эпизоды общения взрослого с ребенком, способствующие развитию предпосылок понимания речи на большом бытовом и игровом материале.

Практическая новизна. Применение разработанного методического обеспечения, направленного на развитие общения у детей-сирот с ОВЗ в доме ребенка позволяет предупреждать трудности развития общения у ухаживающих взрослых и детей первых лет жизни с ОВЗ. У взрослых формируются умения по организации пространства общения, инициированию и поддержанию общения, что приводит к развитию у детей непосредственно-эмоционального общения, актуализации потребности в общении с ухаживающим взрослым, возникновению ответных и инициативных действий, расширению репертуара средств общения, и в итоге — положительной динамике психического развития. Разработанное и апробированное методическое обеспечение для предупреждения и преодоления трудностей развития общения у детей раннего возраста с ОВЗ может использоваться широким кругом специалистов психолого-педагогического профиля, работающих с детьми с различными ограничениями в состоянии

здоровья соответствующих категорий, в учреждениях здравоохранения, образования и социальной защиты.

Организация апробации. Апробация методического обеспечения, направленного на развитие общения у детей-сирот с ОВЗ в доме ребенка являлась частью психолого-педагогической работы по профилактике и коррекции вторичных отклонений в психическом развитии детей-сирот в рамках реабилитационной медико-педагогической работы в детском учреждении.

Работа проводилась по индивидуальной программе, при составлении которой учитывался фактический уровень развития общения каждого ребенка и ухаживающего за ним воспитателя, определяемый через демонстрируемые варианты поведения ребенка во взаимодействии со взрослым и взрослого в общении с ребенком. На его основании определялись конкретные задачи и содержание обучающего эксперимента.

Конкретными задачами для воспитателей были:

1. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении вариант «А — Отсутствие ответа»:
 - установление эмоционального контакта — вовлечение ребенка в общение на основе разработанного комплекса игр;
 - актуализация улыбки, «комплекса оживления», реакции смеха, других ответных реакций с использованием разработанного комплекса игр;
 - развитие и поддержание контакта взглядами как основного средства эмоционально-личностного общения; поддержание эмоционально-положительных реакций и звуковой активности детей с применением разработанного комплекса игр.
2. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении вариант «В — Слабый отклик — Отсутствие запроса»:
 - активизация всех компонентов «комплекса оживления» на основе разработанного методического обеспечения;
 - развитие активности ребенка в эмоциональном общении со взрослым и поддержание инициативного поведения ребенка в ходе применения разработанной системы игр;
 - развитие подготовительных этапов активной речи — гуления и «певучего» гуления, перехода от гуления к лепету, развитие голосового подражания на основе разработанного методического обеспечения;
 - формирование указательного жеста.
3. При работе с детьми, демонстрирующими в своем коммуникативном поведении Вариант «С — Неразворачивающаяся коммуникация»:
 - развитие продолжительности эпизодов ситуативно-личностного общения с применением разработанного методического обеспечения;
 - расширение репертуара телесно-эмоциональных игр (расширение содержания ситуативно-личностного общения) на основе разработанного комплекса игр;
 - стимуляция перехода от эмоционального общения со взрослым к формированию ситуативно-делового общения с использованием разработанного методического обеспечения;
 - развитие предметных и речевых средств общения на основе разработанного комплекса.

Основной формой организации психолого-педагогической работы, в которой осуществлялась апробация модели развивающего взаимодействия, было ежедневное индивидуальное комплексное занятие. Длительность занятий зависела от возраста ребенка, структуры нарушения, смены характера активности детей во время занятий и их эмоционального состояния и составляла от 15 до 40 минут. Работа с каждым ребенком и воспитателем проводилась в течение нескольких месяцев (от 4 до 9 месяцев).

Работа с воспитателями дома ребенка предполагала:

- развитие знаний ухаживающих взрослых об этапах развития общения у ребенка, конкретизация этих знаний и их соотношение с реальными представлениями воспитателей о тех детях, с которыми они работают;
- развитие наблюдательности и внимания воспитателей к индивидуальным особенностям детей и изменениям в их поведении.

Для формирования профессионального умения дифференцированного применения коммуникативных действий в общении с ребенком с учетом его индивидуальных особенностей использовалась методика анализа видеоматериалов взаимодействия в паре «взрослый — ребенок» [5] для решения следующих задач:

- показать образцы коммуникативного поведения взрослых, обеспечивающего и не обеспечивающего условия для развития общения у детей с ОВЗ различных категорий, дать критерии квалификации поведения взрослого;
- научить анализировать и квалифицировать различные паттерны поведения взрослого во взаимодействии с ребенком, видеть эффективные и неэффективные коммуникативные действия взрослого;
- научить анализировать поведение ребенка (нормально развивающегося и с различной глубиной отставания в развитии) во взаимодействии с близким взрослым; научить квалифицировать варианты трудностей развития у ребенка;
- показать универсальные феномены развития общения у ребенка и специфику, обусловленную социальными условиями и уровнем психического развития ребенка.

В рамках работы воспитатели анализировали специально подготовленные видеоматериалы. Для обучения воспитателей было снято более 60 видеофрагментов взаимодействия матерей с нормально развивающимися младенцами, из которых отобрано для демонстрации воспитателям 40 наиболее удачных и информативных. Также было снято и отобрано 50 видеофрагментов развивающего общения взрослых с младенцами-сиротами с разной степенью выраженности отставания в развитии и 20 видеофрагментов, демонстрирующих искаженные формы общения в ситуациях ухода, кормления и специально организованной игры. Также в рамках проводимой работы воспитатели анализировали видеоматериалы собственного взаимодействия с воспитанниками.

Результаты апробации и их обсуждение. В целях проверки эффективности результатов психолого-педагогической работы по обеспечению условий для развития общения у детей-сирот с ОВЗ проводилась регистрация сроков возникновения основных психологических новообразований в рамках линии социально-эмоционального развития (первых ответных реакций и комплекса оживления, различных форм инициативных действий, различных средств общения), а затем сравнение сроков появления этих новообразований у детей ЭГ и КГ. Дополнительно у 36 детей проводился сравнительный анализ видеоматериалов поведения детей во взаимодействии со взрослыми до и после педагогического эксперимента.

Результаты проверки эффективности психолого-педагогической работы по обеспечению условий для развития общения у детей-сирот с ОВЗ показали следующее.

У детей-сирот, развивающихся в соответствии с возрастными нормативными показателями или у детей группы риска, при комплексной индивидуальной работе в рамках апробируемого методического обеспечения общение развивается в соответствии с общими закономерностями онтогенеза общения, и они достигают уровня развития двенадцатимесячного ребенка своевременно. При этом дети КГ группы риска выходят на соответствующие показатели только к 1 году 3 месяцам — 1 году 6 месяцам, что означает нарастание глубины отставания в сравнении с нормативными показателями.

Часть детей ЭГ с исходным отставанием в психическом развитии на 3 месяца достигала уровня развития двенадцатимесячного ребенка своевременно, то есть удалось скорректировать имеющуюся задержку в социально-эмоциональном развитии этой категории детей. Другая часть детей достигала уровня развития двенадцатимесячного ребенка в срок до 1 года 6 месяцев. Дети контрольной группы с исходным отставанием в психическом развитии на 3 месяца выходили на соответствующие показатели в срок от 1 года 6 месяцев до 2 лет, что говорило о нарастании глубины отставания в их развитии.

Дети экспериментальной группы с выраженным отставанием в развитии более чем на 4 месяца достигали уровня развития двенадцатимесячного ребенка к 1 году 9 месяцам, в то время как дети такой же контрольной группы — только к 2,5-3 годам.

Качественно-количественный анализ социального поведения детей экспериментальной группы, осуществленный с помощью видеосъемки, показал, что у всех детей выросло количество ответных коммуникативных действий и изменилось их качество: «комплекс оживления» стал более ярким с одновременным присутствием нескольких компонентов.

Возросло количество инициативных проявлений, инициативность выражалась в активных поворотах не только головы, но и корпуса в сторону взрослого, голосовых реакциях, продолжительных взглядах.

Обогатился и стал более выразительным репертуар их коммуникативных средств: заметно чаще дети использовали голосовые средства общения (лепет, вокализации), которые приобрели разнообразную эмоциональную окраску. Дети стали чаще адресовать воспитателям улыбки.

Дети стали внимательно наблюдать за действиями взрослого с игрушками, улыбаться, смеяться, стали тянуться к игрушке, повторяя действия за взрослым, протягивать игрушку воспитателю. Возрос познавательный интерес к игрушкам, появилось много разнообразных действий с предметами и указательный жест, многие дети научились протягивать руки навстречу воспитателю, просясь на руки. Резко сократилось количество реакций недовольства и протеста.

В социальном поведении детей КГ, напротив, отмечалось возникновение и увеличение частоты и разнообразия коммуникативных действий, осложняющих коммуникацию: отказ от общения, противоречия в коммуникативных действиях и др., а также реакций недовольства, протеста, агрессии и других поведенческих сложностей.

Таким образом, для детей группы риска с минимальным отставанием в психомоторном развитии (на 1-2 эпикризных срока) такая работа позволяет преодолеть даже темповую задержку в развитии общения. Для детей с отставанием на более чем 3 эпикризных срока удается удержать развитие общения в рамках общих закономерностей онтогенеза общения и предотвратить нарастание с возрастом глубины отставания в социально-эмоциональном развитии. С воспитателем, с которым за время работы установились аффективно-личностные отношения, дети разворачивали продолжительные эпизоды общения различного содержания, в которых демонстрировали и ответные, и инициативные коммуникативные действия с использованием различных средств общения.

В целом, проведенная педагогическая работа позволила предотвратить возникновение вторичных нарушений в развитии общения и обеспечила возможность развития общения у детей в соответствии с общими закономерностями и логикой онтогенеза общения. По отношению к детям с минимальными трудностями развития общения разработанное методическое обеспечение позволяет преодолевать отставание в социально-эмоциональном развитии в течение первого года жизни. По отношению к детям с выраженными трудностями развития общения становится возможным предотвратить отклонения развития от логики нормального онтогенеза, предупредить нарастание выраженности отставания в социально-эмоциональном развитии. Применение методического обеспечения в условиях дома ребенка позволяет изменить характер взаимодействия воспитателей с детьми; дифференцированное применение воспитателями освоенных коммуникативных умений по отношению к воспитанникам с разной выраженностью трудностей в развитии общения способствует развитию у всех детей первого года жизни инициативности и чувствительности, обогащению репертуара коммуникативных и игровых средств, появлению феномена совместного сосредоточения на предмете или игрушке, указательного жеста.

Список литературы

1. Авдеева Н.Н. Привязанность, образ себя и особенности взаимодействия ребенка со взрослым в раннем детстве / Н.Н. Авдеева, Н.А. Хаймовская // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений: Материалы научно-практической конференции. — М.: Полиграф сервис, 1999. — С.16-18.
2. Баенская Е.Р. Нарушение аффективного развития ребенка в раннем возрасте как условие формирования детского аутизма: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 / Баенская Елена Ростиславовна. — М., 2008. — 46 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. — 2-е изд. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. — 352 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: в 6 т. / Л.С. Выготский; под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Педагогика, 1983. — Т.3. — 368 с.
5. Выродова И.А. Обучение воспитателей личностно-ориентированному взаимодействию с младенцами-сиротами в условиях специализированного дома ребенка: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Выродова Ирина Анатольевна. — М., 2009. — 235 с.

6. Галигузова Л.Н. Психические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Л.М. Царегородцева // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 17-25.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Запорожец А.В. — Т.1. — М.: Педагогика, 1986. — 316 с.
8. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни / М.Ю. Кистяковская. — М.: Просвещение, 1970. — 224 с.
9. Кудрина Т.П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Кудрина Татьяна Петровна. — М., 2016. — 140 с.
10. Лазуренко С.Б. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего возраста с высоким риском нарушения психического развития в педиатрической практике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 / Лазуренко Светлана Борисовна. — М., 2014. — 46 с.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл: Академия, 2004. — 346 с.
12. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина // Формирование личности ребенка в общении. — СПб.: Питер, 2009. — С. 21-129.
13. Мещерякова-Замогильная С.Ю. Психологический анализ «комплекса оживления» у младенцев: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Мещерякова-Замогильная Софья Юрьевна. — М., 1979. — 16 с.
14. Мишина Г.А. Пути формирования сотрудничества родителей с детьми раннего возраста с отклонениями в развитии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Мишина Галина Александровна. — М., 1998. — 18 с.
15. Никольская О.С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение / О.С. Никольская. — М.: МГППУ, 2008. — 464 с.
16. Одиноква Г.Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Одиноква Галина Юрьевна. — М., 2015. — 185 с.
17. Пантюхина Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет жизни / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э.Л. Фрухт. — М.: ЦОЛИУВ, 1979. — 88 с.
18. Пельмская Т.В. Педагогическая коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко // Диагностика и коррекция нарушенной слуховой функции у детей первого года жизни; сост. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. — М.: Полиграф сервис, 2001. — С. 51-139.
19. Приходько О.Г. Ранняя помощь детям с двигательными нарушениями: задачи, содержания и методы / О.Г. Приходько // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям. — М.: Полиграф сервис, 2003. — С. 284-302.
20. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с.
21. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: дис. ... доктора. пед. наук: 13.00.03 / Разенкова Юлия Анатольевна. — М., 2017. — 215 с.
22. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 76-87.
23. Солоед К.В. Психическое развитие младенцев в условиях материнской депривации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. / Солоед Каролина Витальевна. — М., 1997. — 142 с.
24. Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. — М.: ВЛАДОС, 2008. — 256 с.
25. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей: в 2 т. / Г.Я. Трошин. — Пг.: Изд. школы-лечебницы д-ра Г.Я. Трошина. — 1915-1916. — Т.1. — 403 с.
26. Хаймовская Н.А. Зависимость между характером взаимодействия и особенностями привязанности ребенка к взрослому: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Хаймовская Наталия Арноновна. — М., 1998. — 165 с.
27. Шматко Н.Д. Если малыш не слышит...: Книга для воспитателей и родителей / Н.Д. Шматко, Т.В. Пельмская. — М.: Просвещение, 1995. — 126 с.
28. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

Разенкова Юлия Александровна — доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», e-mail: Razenkoff@yandex.ru

Г.Ю. Одиноква

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР С КРАСКАМИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ МАТЕРИ И РЕБЕНКА С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье излагается, как игры с красками использовались на индивидуальных развивающих занятиях с детьми раннего возраста с синдромом Дауна. Педагогические занятия, в которые включены разные виды игр, были направлены на развитие у ребенка активного желания общаться и взаимодействовать со взрослым. Игры с красками представляли собой контекст, в котором происходило общение взрослого (педагога, а потом и матери) с ребенком. Первые рисунки, созданные вместе со взрослым, использовались для развития у ребенка средств общения.

Ключевые слова: ранняя помощь, синдром Дауна, ребенок раннего возраста, игры с красками, развитие общения взрослого и ребенка, игра матери и ребенка, налаживание взаимодействия матери и ребенка.

В отечественной научной школе общение рассматривается как важнейшее условие благополучного психического развития ребенка [1, 4, 9].

Согласно культурно-исторической теории развития человека, передача опыта, обучение ребенка всему необходимому происходит именно в его общении со взрослым, носителем этого опыта [1]. «Ребенок овладевает всем богатством действительности — миром предметов и действий с ними, языком, человеческими отношениями, мотивами человеческой деятельности и всеми человеческими способностями — только через и при посредничестве взрослых людей» [9, с.18].

Исследования общения/взаимодействия детей первых лет жизни с разными видами дизонтогенеза и матерей, ухаживающих взрослых, показали, что, начиная с первых месяцев жизни ребенка, наблюдаются и регистрируются трудности в развитии общения, причем как у ребенка, так и у взрослого [2, 3, 5, 7]. В рамках научно-теоретических позиций Л.С. Выготского, трудности развития общения детей первых трех лет жизни с ОВЗ с близкими взрослыми рассматриваются как «социальный вывих» — нарушение естественного, культурного хода развития психики, как отклонения от логики развития коммуникативной деятельности в онтогенезе [8].

В ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» изучалось взаимодействие матерей и детей раннего возраста с синдромом Дауна [5], в котором приняло участие 15 пар «мать-ребенок». Исследование на основе анализа видеоматериалов показало, что большинство детей в общении с матерями были малоактивными, не выражали свои желания, избегали интенсивного контакта с ней, предпочитали большое расстояние, иногда отказывались от общения с матерью. Регистрировалось отставание в развитии средств общения: противоречия в коммуникативных действиях, когда реплики ребенка содержали одновременно «да» и «нет»; ограниченный репертуар средств общения (отсутствие предметных или речевых средств общения). Матери приписывали именно ребенку ответственность за трудности во взаимодействии: говорили о его нежелании общаться с матерью, о том, что не понимают его намерений, критиковали детей.

Был разработан и апробирован комплекс педагогических мероприятий, направленных на изменение качества общения в паре «мать – ребенок раннего возраста с синдромом Дауна».

Цель комплекса педагогических мероприятий — налаживание общения в паре «мать-ребенок» посредством создания условий для развития у ребенка потребности в общении и обучения обоим коммуникативным умениям.

В апробации комплекса участвовали 12 пар «мать-ребенок второго года жизни с синдромом Дауна», которые ранее не принимали участия в исследовании. У всех пар наблюдались значительные трудности во взаимодействии.

Комплекс мероприятий включал индивидуальные развивающие занятия педагога с ребенком и индивидуальные занятия с матерью. Необходимо было создать условия для развития у ребенка активного желания общаться и взаимодействовать со взрослым (вначале это был педагог), а также обучить мать поведению, способствующему созданию этих условий. Помимо этого ставилась задача развития у ребенка операциональной стороны коммуникативной деятельности (путем освоения новых средств общения и обучения умению применять их в практике общения).

Для ребенка первых трех лет жизни чрезвычайно полезными являются совместные игры со взрослым, а при наличии у ребенка ОВЗ они имеют особый развивающий потенциал. В комплекс педагогических мероприятий были включены разнообразные игры, представленные в ранее опубликованных материалах [6].

В данной статье уделим особое внимание играм с красками. Наряду с другими играми, игры с красками были направлены на развитие у ребенка желания играть и общаться со взрослым. Вначале таким взрослым был педагог, мать постепенно вовлекалась для участия в играх и занятиях.

Во время игр с красками ребенок:

- знакомился с материалами (бумагой, жидкими красками, позже — широкой кистью, губкой, печатками);
- учился оставлять отпечатки своих ладоней и пальцев (цветных, окрашенных краской) на бумаге;
- создавал при участии взрослого «продукт» — рисунок.

Главное, что ребенок совместно со взрослым действовал с новыми материалами, удивлялся и радовался этому. Игры с красками представляли собой контекст, в котором происходило общение педагога с ребенком, а потом и матери с ребенком.

Ребенку предлагалось окрашивать ладонь и оставлять цветные следы ладошек на бумаге, вначале он это делал с помощью взрослого, а потом самостоятельно. Изображение предмета не являлось целью и не всегда после игры оставался совместный рисунок, поэтому игры с красками можно назвать играми «доизобразительного» периода. Игры с красками были нацелены на то, чтобы в совместной со взрослым деятельности, которая привлекательна для ребенка, он начал бы общаться со взрослым, завязался первый, очень простой «диалог», ребенок был вовлечен в общение.

Если в процессе игр появлялось изображение предмета или явления, то взрослый обозначал его, наделял смыслом. Картинки собирались в галерею или альбом и использовались для развития у ребенка средств общения.

Для проведения игр с красками учитывались возможности и умения ребенка. Игры включались в занятие, если:

- взрослый был интересен ребенку, он некоторое время смотрел и следил за действиями взрослого (выделял взрослого как значимый объект);
- ребенок занимал вертикальную позу (самостоятельно или с по-

мощью фиксирующих приспособлений). Во время игр с красками ребенок обязательно должен был сидеть за столом;

- непродолжительное время (3-5 минут) ребенок мог, сидя за столом, удерживать внимание на интересующем предмете, занятии. Если он только научился ходить, и передвижение, освоение пространства занимало большую часть его времени, то игры с красками ненадолго откладывались;
- ребенок умел сам брать предложенный предмет, изучать его, манипулировать, переключать из руки в руку.

При отсутствии этих умений игры с красками не проводились.

Для игр с красками необходимо было создать специальные условия. Для рисования было организовано место (детский стол, покрытый клеенкой, стульчики). Обычно во время занятия подготовленный стол стоял в углу, огороженный ширмой. Иногда, непосредственно во время занятия, в положенное время, стол и стульчики специально вносились.

У ребенка была специальная одежда (обычно родители переодевали ребенка в ту одежду, которую не жалко испачкать; также использовались халатики для рисования).

Материалы (краска и бумага) были подготовлены заранее. Для печатания использовались «пальчиковые краски», «пальчиковая гуашь». Если гуашь плотная, густая, ее разводили водой до состояния жидкой сметаны. При первых играх предлагали краску одного цвета. При последующих — краски двух-трех цветов. Краску определенного цвета подавали ребенку в блюдце, так удобнее опускать ладонь в краску и окрашивать ее. Бумага использовалась размером А3 или А4 плотная, для рисования акварелью. Для одного занятия было заготовлено и использовалось несколько листов бумаги. Для занятия заранее были заготовлены влажные салфетки для очищения рук.

Во время игр ребенок и взрослый сидели за столом так, чтобы взрослый находился напротив ребенка или сбоку от него и им легко было смотреть друг на друга.

Играм с красками предшествовали игры с игрушками, двигательные игры, с перемещением в пространстве, на знакомом ребенку материале. Важно было, чтобы у ребенка в этих играх появился интерес к педагогу, к его действиям, к совместным действиям с ним. После этого в занятия были включены игры с красками, которые проводились вместе (наряду) с играми, направленными на развитие эмоционального общения (игры на руках), развитие предметных действий, двигательное развитие, формирование средств общения и др. Игры подбирались и проводились для каждого ребенка индивидуально в соответствии с уровнем его развития. Однако при подборе игрового материала общими являлись следующие задачи.

1. Вовлечение ребенка в игру и общение со взрослым (педагогом, матерью). Педагог предлагал ребенку новые материалы (бумагу, краски), показывал простые действия с ними. Когда у ребенка появлялся интерес и самостоятельные действия (например, сам опускал руку в краску, многократно и беспорядочно оставлял следы ладоней на бумаге), взрослый присоединялся к ребенку: радовался вместе с ним, называл его действия. «Как ты шлепнул ладошкой! И я! Как ты? И я, вот так!». Появлялись первые диалогические цепочки, переключки, организованные взрослым, в которые он включал случайные, иногда хаотичные действия ребенка в качестве ответов. Все рисунки с отпечатками цветных ладоней, которые оставались после игр, через время были показаны ребенку. Взрослый спрашивал: «Кто рисовал? Ты рисовал!». Взрослый делал паузу и дожидался любого ответа. «Как ты рисовал? Шлепал ладошками? Вот так!». Педагог делал паузу, ждал ответ и при затруднении помогал ребенку ответить: они вместе трогали лист, шлепали по нему ладонями, прикладывали свои ладони к цветным отпечаткам.

Во время игр взрослый не ограничивал свободу действий ребенка, но следил за тем, чтобы ребенок оставлял следы именно на бумаге. Если ребенок тянулся к краске другой рукой или двумя руками, это было допустимо. Наряду с комментированием действий ребенка, взрослый задавал вопросы, провоцировал ребенка на ответы: «Еще дать краску? Да? — Да». «Какие синие ладошки! Покажи, какие ладошки? — Вот какие ладошки!».

Задача вовлечения ребенка в игру и общение со взрослым, чтобы начать, «завязать» общение, решалась в следующих играх:

- Знакомство с бумагой и красками. Вначале ребенка познакомили с бумагой: вместе со взрослым он трогал, гладил лист. Далее предлагали краску одного цвета. Как показала практика, на первых занятиях лучше использовать синюю или зеленую краску. Можно использовать и краску любого другого привлекательного для ребенка цвета, кроме черного и красного. Взрослый помогал ребенку опустить

ручку в краску и прикладывал к листу бумаги. Обращал внимание на след ладони, называл действия и ощущения ребенка: «Как интересно! Тебе нравится!». Педагог окрашивал свои ладони и вместе с ребенком оставлял свои отпечатки на бумаге.

• Осваиваем пространство листа. Использовался лист бумаги формата А3 и пальчиковая краска другого цвета. Педагог помогал ребенку и вместе с ним старался заполнить отпечатками ладоней все пространство листа. Педагог, указывая на свободные места, подсказывал ребенку: «Вот еще место, шлепни ладошкой здесь, вот еще пустое место». Любое действие ребенка поддерживалось взрослым. Если ребенок оставлял след на уже окрашенном месте, комментарий был такой: «Ты стараешься!», если на неокрашенном — педагог хвалил ребенка.

• Открытка в технике паспарту. Ребенок вместе со взрослым окрашивал лист бумаги формата А4 одной или двумя красками, которые прямо на бумаге мог смешивать. После этого педагог накладывал на цветной лист и фиксировал клеем особую рамочку — паспарту. Это белый лист, по центру которого вырезан контур фигуры или предмета (яблоко, кукла, машина, кораблик и др.). Изображения обозначались звуками, простыми слогами или их сочетаниями, которые были или должны были появиться у ребенка в речи: (яблоко — «Ам-ам», кукла — «Ляля», машина — «Би-би», кораблик — «У»). Во время окрашивания листа и после, когда взрослый вместе с ребенком рассматривал картинку, педагог использовал любую возможность организовывать диалог с ребенком.

2. Создание условий для развития диалога в игре и общении со взрослым. Взрослый все чаще предоставлял ребенку возможность выразить свое желание: в выборе цвета, формата бумаги, очередности («Кто первый? Ты! А теперь, я!»), а позже в выборе изображения. Также педагог поддерживал те ситуации, когда ребенок самостоятельно о чем-то просил, выражал предпочтения. Развитие у ребенка инициативного поведения (а это возможно только при особой поддержке взрослого) доставляет общение, развивает коммуникацию.

Игры этого периода отличались тем, что отпечаток ладони ребенка на листе бумаги мог быть использован как элемент рисунка. Педагог оставлял свой след ладони рядом или добавлял к отпечаткам ребенка некоторые элементы, детали — получалось изображение, которое взрослый обозначал, например, рыба (открываем и закрываем рот), цветок (нюхаем), ежик (ф-ф) и др. Изображения вывешивались, создавалась галерея рисунков или они были собраны в альбом. Эти изображения использовались для развития понимания речи («Где цветок? Где рыбка?») и для развития предпосылок активной речи («Как делает рыбка?» «Как ежик?»). Важно то, что во время печатания, рассматривания картинки или предъявления ее другим близким взрослым, педагог использовал любой случай для организации диалога: спрашивал ребенка, поддерживал его ответ или инициативу, хвалил.

Задача создания условий для развития общения, диалога решалась в следующих играх:

• «Цветок». Заранее были заготовлены краски двух цветов: зеленая и оранжевая. Взрослый предлагал ребенку «пальчиковую краску» оранжевого цвета. Ребенок сам опускал ладошку в блюдце с краской, а взрослый помогал ему приложить ладошку к листу бумаги в верхней его части (один или несколько раз). После очищения рук ребенка педагог говорил: «Смотри внимательно, что я буду делать». Педагог кисточкой или пальцем на глазах у малыша дорисовывал цветку стебель (длинная зеленая линия), листья (короткие линии). Он называл изображение, восхищался работой ребенка, показывал, как нюхаем цветок. Через некоторое время взрослый вместе с ребенком рассматривали изображение цветка еще раз. У малыша спрашивали, что изображено и помогли ответить, что рисовал сам малыш, что взрослый, как рисовал он и как взрослый.

• «Ежик». Перед началом печатания были заготовлены краски: синяя или светло-коричневая, зеленая (для травы), белая (для глаз ежика). На листе формата А4, расположенного в «альбомном» варианте, т.е. так, как располагаются листы в альбоме, ребенок сам оставлял следы ладошек посередине листа. Взрослый следил и, в случае необходимости, направлял ручку ребенка, чтобы основания ладоней касались нижнего края листа. Следы от пальчиков — иголки ежика. Взрослый пририсовывал пальцем мордочку (в виде лежащей на боку буквы Л) и носик — кружок. Глаз — белый овальный отпечаток подушечки пальца. На высохший белый след была поставлена темная точка — зрачок. Траву рисовали вместе: педагог вместе с ребенком оставлял отпечатки пальцев зеленой краской. Педагог называл: «Посмотри, какой ежик получился! Ёжик!», обозначал ежика «Ф-Ф» или «Пых-пых» и поддерживал любой вариант обозначения ребенком.

• «Рыбки». Использовалась краска одного или двух цветов. Расположение листа формата А3 в «книжном» варианте, т.е. так, как располагаются страницы в книге. Ребенок оставлял цветные следы на листе сразу обеими руками. Взрослый следил, чтобы следы ладошек не накладывались друг на друга, располагались на некотором расстоянии. Лист поворачивали, расположив его в «альбомном» варианте. Педагог говорил: «Вот рыбки, это голова у рыбки (основание ладони), а вот хвостик (след от пальчиков). Давай нарисуем пальчиком глаза и рот?». Глаза рисовали белой краской, на высохший белый след (отпечаток подушечки пальца) ставили точку — зрачок, рот (штрих у основания ладони) рисовали любой контрастной по цвету краской. Вместе рассматривали рисунок. Педагог называл и показывал, а после просил показать и ребенка: где рыбки, где у них глаза, рот и хвост. Взрослый называл: «Рыба, рыбка» и давал обозначение рыбки (открываем и закрываем рот), объясняя: «Так рыбка открывает и закрывает рот и ничего не говорит». При этом было организовано наблюдение за рыбками в аквариуме.

В следующий раз, уже с другими рыбками, взрослый пальцем или кисточкой рисовал водоросли зеленой краской: «Как у рыбок в аквариуме», ребенок помогал ему. Было украшено и дно: подушечками пальцев они вместе оставляли желтые, коричневые, оранжевые следы внизу листа, которые напоминали морские камешки.

По результатам апробации комплекса педагогических мероприятий дети стали более активны в общении с матерями: они стали проявлять инициативу, отвечать на предложения, не наблюдались случаи отказа от общения с матерью, у 75% детей появились разнообразные средства общения. Игры с красками, используемые в работе с детьми раннего возраста с синдромом Дауна, оказались эффективны при правильной организации игр, соблюдении условий проведения, следовании целям игр. «Печатание» или «рисование» вместе со взрослым, как и другие совместные игры взрослого и ребенка, давая возможность привлечь внимание ребенка и организовать общение. В «диалогах» со взрослым по поводу совместной деятельности у ребенка возникал и развивался интерес и мотивация к общению, вместе с ними появлялись умения общаться, получили развитие средства общения. Игры с красками подготавливали ребенка к одному из продуктивных видов деятельности — рисованию.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 244 с.
2. Выродова И.А. Исследование характера взаимодействия воспитателей с младенцами – сиротами в ситуации специально организованной игры / И.А. Выродова // Дефектология. 2008. №2. С.45-51.
3. Кудрина Т.П. Преодоление трудностей в развитии общения матери и слепого младенца: автореф. дис. канд. пед. наук / Т.П. Кудрина. — М., 2015. — 24 с.
4. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. — М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МО-ДЕК», 2001. — 384с.
5. Одиноква Г.Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна: автореф. дис. канд. пед. наук / Г.Ю. Одиноква. — М., 2015. — 24 с.
6. Одиноква Г.Ю. Использование игры для развития взаимодействия матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна / Г.Ю. Одиноква // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2016. №8. С.50-53.
7. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. докт. пед. наук / Ю.А. Разенкова. — М., 2017. — 50 с.
8. Разенкова Ю.А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция: монография / Ю.А. Разенкова. — М.: Полиграф сервис, 2017. — 200 с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин; 3-е изд. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 384с.

Одиноква Галина Юрьевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»,
e-mail: odinokova@ikp.ru

СЕКЦИЯ 6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИГР И ИГРУШЕК



Козырева Н.А.

МЕТАМОРФОЗЫ ИГРЫ: ОТ ИГРЫ РАЗВИВАЮЩЕЙ К ИГРЕ СОЗИДАЮЩЕЙ

В статье описываются авторские игры, методики и программы обучения детей, педагогов и студентов (будущих педагогов) разработке игр и игрушек. Материалы статьи могут быть полезны педагогам детских садов и центров развития, школ и учреждений дополнительного образования, вузов, ЦМИТов, кванториумов.

Ключевые слова: игровая среда, разработка игр и игрушек, ЦМИТ, ТРИЗ, ТРИЗ-педагогика, творческое мышление, инновационное мышление, «Начинаем изобретать», «Изобретаем игры», «Теремок сказок», «Неваляшка учить изобретать», «Выбираю Успех», геймификация в образовании.

ТРИЗ (отечественная Теория решения изобретательских задач) востребована как методология решения проблемных ситуаций, приводящая к выработке когнитивных и креативных навыков для успешной творческой жизни [1]. Она позволяет не только научить генерировать новые идеи, но и воплощать свои идеи в жизнь. Важную роль обучению детей разных возрастов разработке собственных игр с помощью инструментов ТРИЗ-педагогике придают авторы образовательных программ, которые можно использовать как в дошкольном образовании, так и в школе, дополнительном образовании [7].

Нами было выбрано направление — использовать игры и игрушки как технологии развития креативности, и поставлена задача создать такую среду (от игровой к инфраструктурной), в которой дети, молодежь и педагоги могут не только развить свои творческие способности, но и научиться воплощать в жизнь свои идеи, развивать навыки инновационного предпринимательства. Девиз: «Ребенок — не просто потребитель внешней пусть даже РАЗВИВАЮЩЕЙ среды, а её СОЗИДАТЕЛЬ».

В рамках этого направления разработано несколько образовательно-развивающих программ («Изобретаем игры», «Начинаем изобретать», «Геймификация в образовании»), которые прошли апробацию и применяются в России и Беларуси в учреждениях образования. Особенность программ в том, что они основываются на отдельных инструментах ТРИЗ с учетом возрастных особенностей развития детей, студентов и взрослых людей, и ориентированы на развитие творческого неординарного мышления, формирование умений решать изобретательские (проблемные) задачи, воспитание интереса к процессу собственного творчества и к его результатам. ТРИЗ хорошо вписывается в игровые структуры настольных и компьютерных игр, позволяя создавать игровые механики с большим числом вариативности действий игроков.

Главная психологическая цель наших программ — дать успешный опыт СОЗИДАНИЯ, инновационной деятельности: от создания идеи до её реализации (от рассказывания собственной сказки детьми 3-7 лет до внедрения игры в производство студентами и педагогами). Были выбраны следующие виды игр для реализации этих программ: настольные, головоломки, ролевые, компьютерные. На каждый возрастной период, исходя из задач развития ребенка, проектировались соответствующие игры.

Приведем несколько примеров разработанных нами «игр для создания игр», методик и программ.

1) Настольная игра «Теремок Сказок» изначально была предназначена для детей от 4 до 7 лет [2]. Мы сделали карточки с различными эпизодами сказок, и «убрав» из сюжета одного из героев, расположили его на отдельном элементе (вкладыше). Получился своеобразный сказочный «конструктор», творческий набор для сочинения новых сказок. Однако в процессе её примене-

ния стало понятно, что не только дети, но и подростки 10-15 лет, и взрослые (студенты и педагоги) с удовольствием учатся придумывать свои сказки и новые варианты игровых заданий, при этом играючи осваивая типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ и некоторые другие методы проектирования. На рис. 1 и 2 приведены примеры занятий с игроками разных возрастов — подростками, педагогами.



Рисунок 1.



Рисунок 2.

Развитие креативности детей, логического мышления, творческой, авторской позиции, которую ребёнок начинает проявлять и вне занятий, доказано результатами исследования в кандидатской диссертации [3].

Те типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ, которые дети научились использовать для создания словесных игр со сказками, они могут использовать для создания пока «виртуальных» игрушек в следующей игре.

2) Компьютерная игра «Неваляшка учить изобретать» предназначена для детей от 7 до 12 лет, но в неё с удовольствием играют и студенты, и педагоги. В игре используются схемы изобретений игрушек Неваляшка. Игровые механики: типовые приёмы разрешения противоречий (ТРИЗ), ресурсы (ТРИЗ), физические эффекты, квест, стратегия (построение города Неваляшек).

Игровая задача: построение города Неваляшек из «заготовок», размещение Неваляшек в домики-приёмы. Дидактические цели игры:

- познакомить детей с изобретательскими приемами (ТРИЗ);
- познакомить детей с некоторыми физическими явлениями и законами;
- дать возможность применить приемы и эффекты на практике, создавая СВОЮ игрушку.

Имеется прототип первого уровня игры, на котором можно научиться собирать свои новые игрушки-Неваляшки, используя элементы изобретений, сохранить и распечатать свою игрушку. На рисунке 3 приведен скриншот одного из игровых заданий, на котором дети могут посмотреть, как устроена игрушка «внутри».

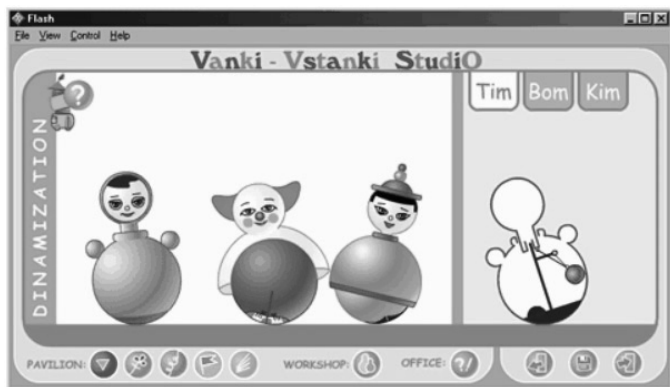


Рисунок 3.

3) На основе собранной базы данных по игрушкам-изобретениям была разработана образовательная программа «Начинаем изобретать». В ней дети учатся использовать приёмы ТРИЗ как источник идей для разработки различных видов игр: настольных, конструкторов, головоломок, квестов и др. Детям очень нравится менять правила известных игр и создавать свои игры, проявлять свои творческие и лидерские способности.

Изготавливать макеты своих игр дети могут из картона и бумаги. Но очень важно не просто изготовить игру, хотя для многих детей на это может уйти не одно занятие. Принципиально важным является умение так рассказать о своей игре, её правила, чтобы их поняли и оценили твои друзья. А увлечь новой игрой своих юных коллег, которые тоже умеют разрабатывать игры, очень непросто — ведь они могут и ошибку в правилах найти, и свои правила игры предложить, которые автор может принять или отклонить. Таким образом процесс проектирования игр оказывается важным для развития личностных навыков авторов — коммуникации, презентации.

На рисунках 4 и 5 приведены примеры демонстрации авторами своих игр друзьям.

4) В последние годы появилась новая прекрасная возможность для авторов игр: дети смогут быстро напечатать на 3D-принтере свои разработки, сначала с помощью дизайнеров. Это очень усиливает мотивацию к получению результата, делает для ребёнка его успешность реально «осязаемой». Разработка игр и игрушек с детьми по авторской методике «Начинаем изобретать» с помощью привлечения современных технологий 3D-прототипирования была реализована нами в Московской школе изобретателей ГБОУ «ИннАрт» Департамента образования города Москвы.



Рисунок 4.



Рисунок 5.

Разработанные программы обучения детей работе на 3D-принтерах при изготовлении своих игр и игрушек (от 20 до 144 часов) можно использовать для воспитания поколения конкурентоспособно-мыслящей молодёжи в детских технопарках, ЦМИТах (Центрах молодёжного инновационного творчества) и других современных учреждениях дополнительного образования, а также в кружках научно-технического творчества молодёжи в Домах Культуры. Так, в рамках проекта «Лаборатория творчества и изобретательства» нами были созданы две пилотные площадки для популяризации изобретательства и инновационного предпринимательства на территории ДК «Десна» и в ЦКиС «Ватутинки» (Троицкий и Новомосковский округ Москвы) [4]. Мы научили детей от 10 лет придумывать собственные игры методами ТРИЗ и с помощью современных технологий 3D-прототипирования быстро изготавливать макет своей разработки. На рисунках 6 и 7 показаны фотографии процесса обучения и ожидания авторами своей первой разработки из печати.

Чтобы ознакомить юных авторов игр с различными этапами творческого пути изобретателей по внедрению своих идей, с теми видами работ, которые изобретателю необходимо осуществить на каждом этапе, со специалистами, которые могут помочь ему решить возникающие проблемы, были организованы выезды ребят в Москву на международные выставки и в ЦМИТ. На Международной специализированной выставке товаров для детей «Детство / KIDS RUSSIA» (Москва, Крокус-Экспо) участники проекта, которые на занятиях уже разработали свои первые настольные игры и головоломки, познакомились со специалистами отделов разработок крупнейших российских компаний — «Звезда», «Биплант», «HobbyWorld». Детям рассказали о современных материалах, видах игровых полей, трендах в области игр, формах сотрудничества с авторами, и пригласили ребят присылать свои игры на рассмотрение. Так участники проекта получили первые



Рисунок 6.



Рисунок 7.

профессиональные контакты для коммерциализации своих игр.
 5) Однако привлечь детей в ЦМИТы — это отдельная задача. Например, в Пензе было создано уже 16 ЦМИТов, но школьники не шли пользоваться 3D-принтерами даже бесплатно, поскольку не понимали, что именно они могут на них печатать. Для её решения Минпром и Министерство образования Пензенской области организовали межрегиональный семинар-стажировку «Школа плюс ЦМИТ — пространство для творчества». Для семинара нами была разработана образовательная программа (18 часов) по обучению педагогов школ (учителя технологии, математики, физики) приёмам ТРИЗ для разработки игрушек как наиболее доступного и интересного для детей объекта.

За время семинара учителя научились сами придумывать идеи новых игрушек и других товаров. В частности, они придумывали новые игрушки-Неваляшки, используя физические эффекты и законы, которые дети изучают в школе. На рисунках 8 и 9 показаны фотографии презентации разработанных педагогами игрушек и вручения авторам их игрушек, распечатанных на 3D-принтерах.

В конце семинара их ждал сюрприз: они получили в подарок 3D-модель того объекта, который накануне придумали. Педагоги, первый раз в жизни ставшие АВТОРАМИ товара, были просто растеряны от такого нового, изобретательского поворота в своей жизни. Однако этот поворот состоялся, и результат реально остался у них «в руках». В отзывах они писали о том, что теперь будут побуждать своих учеников к изобретательской и проектной деятельности.

Разработаны плакаты с описаниями типовых приёмов изобретательства и примерами их применения в игрушках-изобретениях, издана книга [6].

На рисунках 10 и 11 показан пример плаката и апробация методики на экспозиции Клуба изобретателей и разработчиков игр НАИР (Москва, Крокус-экспо).



Рисунок 8.



Рисунок 9.

7 ПРИЕМ		А) ОДИН ОБЪЕКТ РАЗМЕЩЕН ВНУТРИ ДРУГОГО, КОТОРЫЙ, В СВОЮ ОЧЕРЕДЬ, РАЗМЕЩЕН ВНУТРИ ТРЕТЬЕГО И Т. Д.					
		Прием применен к КОРПУСУ		Прием применен к ГРУЗУ			
	Базовая игрушка	 а.с. СССР № 1227231 1986 г.	 а.с. СССР № 166434 1991 г.	 ПАТЕНТ США №2554516 1951 г.	 а.с. СССР №676290 1979 г.		Базовая игрушка
ЧТО СДЕЛАНО?	Изнач. количество дополнительных рабочих органов, создавая различные комбинации колебательных систем	Внутри рабочих корпусов созданы несколько ступенчатых грузов, так выделены в форме вол	Внутри. Небольшие болванки придают другим игрушкам — массу	Грузы вписаны в полости корпуса, переключая нагрузку при различных играх, изменяя центр тяжести	ЧТО СДЕЛАНО?		
ЗАЧЕМ?	Получены Неваляшки-Морозики (две игрушки в одной)	Количество грузов можно менять и проводить наблюдения за изменением параметров движения Неваляшки	Получены игрушки, имеющие центр тяжести игрушки, и движенье от них Неваляшки становится более интересными	Это позволяет сделать движенье Неваляшки	ЗАЧЕМ?		

Рисунок 10.

Ведется разработка конструктора 3D-моделей игрушек, чтобы можно было взять их в руки и посмотреть, как ЭТО работает, и предложить свой, другой вариант.

Нашу программу обучения педагогов разработке игрушек можно использовать как модуль подготовки специалистов для работы с детьми в ЦМИТах, детских технопарках, кванториумах.

6) Одним из направлений подготовки специалистов может стать обучение будущих педагогов в вузах педагогической направленности. В МГУ им. А.А. Кулешова нами разработан курс «Геймификация в образовании», который призван развить творческое мышление и креативные способности студентов, а также сформировать умения создавать новые игры и игрушки для



Рисунок 11.

формирования образовательной среды нового поколения. В содержательную основу курса включено развитие интеллектуально-творческого и морально-волевого (мотивационного) компонентов инновационного мышления студентов [5]. Интеллектуально-творческий компонент включает, в частности:

- современные методы и техники поиска новых идей и решений, активизации творческого мышления, основанные на апробированных методах ТРИЗ-педагогике для повышения продуктивности творческой личности и образовательного процесса (типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ, морфологический анализ, метод фокальных объектов, метод повышения уровня новизны творческих продуктов).

По каждому виду игр/игрушек студенты изучают игровую механику: структуру игры, её элементы, взаимодействия игроков, цели игры и пути их достижения, особенности выбора сюжета и дизайна игры, рассматриваются примеры известных игр. Будущие педагоги дошкольных учреждений, учителя физики, математики и информатики, русского, белорусского и иностранных языков разработали уже десятки авторских игр в рамках выполнения курсовых и дипломных работ, а также самостоятельной исследовательской деятельности. Это настольно-печатные игры разных видов, компьютерные, механические игрушки, мягкие игрушки. Каждый студент видит перспективу расширения своего профессионального творчества: как можно расширить свои игры на другие темы, как изменить правила игр, какие другие виды игр можно применить для повышения мотивации детей в образовательном процессе. Оценивая свои разработки с точки зрения перспективы патентования и внедрения, несколько студентов обратились в научно-исследовательский сектор университета с просьбой оказать им помощь в этом процессе.

И это уже характеризует морально-волевой (мотивационный) компонент личности, связанный с преодолением препятствий во внешней среде (получение патента — это очень непростой процесс, который может длиться годы и требует как интеллектуальных, так и финансовых вложений). Начинаем мы развивать мотивацию к достижениям, предоставляя студентам (как субъектам собственного творческого развития) возможность выбора тематики и уровня выполнения практических заданий. В процессе обучения они создают 10 творческих продуктов, и уровень оригинальности, вид игровой продукции и тему игр выбирают сами студенты при выполнении каждого практического задания. Осуществлять эту свободу выбора на первых заданиях им ещё непривычно, поэтому они выбирают самые простые виды игр и низкий уровень оригинальности. Но по мере выполнения заданий и обсуждения их на практических занятиях у них крепнет уверенность в собственных силах, студенты поднимают планку своих возможностей.

Очередным шагом на пути творческого развития личности становится выступление студентов с авторскими играми на ежегодной Региональной научно-практической конференции студентов и аспирантов вузов Могилевской области «Молодая наука» и публикация тезисов лучших разработок в сборнике конференции. Выступать со своими идеями как на секционном (присутствует 40-60 человек), так и на пленарном заседании (до

300 человек) соглашаются далеко не все студенты, даже если сами работы у них имеют достойный уровень. Выступление — это ещё одно препятствие, на преодоление которого у личности должен быть соответствующий морально-волевой ресурс. Однако творческий путь изобретателя, в том числе изобретателя игр, состоит не только в разработке идей, но и в презентации их перед разными группами людей, и без желания и умения преподнести свою идею трудно ожидать воплощения её в реальности, внедрения.

Следующим, ещё более сложным препятствием, является участие в инновационных конкурсах, поскольку здесь для написания заявки автор должен перейти от хорошо ему знакомого объекта — своей игры/игрушки — к осознанию её преимуществ и недостатков, её полезности, ценности для других людей. И ещё важным шагом в развитии автора является понимание того, что для успешности реализации его идеи нужно привлекать других людей в проект, которые обладают нужными для этого компетенциями. Как помочь автору на этом этапе? Конечно, тоже с помощью игры — экономической стратегической деловой игры «Выбираю Успех!».

7) Мы разработали эту игру для детей от 10 лет и проводим бизнес-тренинги и турниры с подростками, старшеклассниками и студентами, а также взрослыми изобретателями. Игра позволяет сыграть роль Изобретателя, Промышленника, Коммерсанта и Банкира, их ролевые действия наглядно изображены на картинках. В процессе игры участники начинают осознавать свои интересы и видеть интересы, функции других игроков, понимают, чем они могут быть друг другу полезны для достижения своих целей, учатся видеть необходимые для реализации идеи ресурсы и развивают навыки коммуникации (умение договариваться) и креативное мышление. На рисунках 12 и 13 показаны моменты бизнес-тренинга и турнира.



Рисунок 12.



Рисунок 13.

- Кроме этого, участие в игре позволяет участникам: прочувствовать цели, задачи и препятствия, которые стоят

перед каждым из этих основных игроков современного инновационного рынка, и выбрать лично для себя, какая же роль ближе по душе;

- упражняться в использовании возможностей выбора в каждой конкретной ситуации и корректировать свои критерии выбора;
- продумывать различные стратегии прохождения пути по достижению своей цели, и гибко менять свои стратегии при изменении поведения игроков и экономической ситуации;
- научиться задавать умные вопросы и давать не менее умные ответы;
- выработать отношение к деньгам, не как к цели, а как к инструменту для достижения своей цели;
- научиться быстро ориентироваться в сложной экономической ситуации;
- осознать сложность налоговой системы, научиться честно платить существующие налоги и проектировать новую налоговую систему, удобную для всех игроков рынка;
- осознать свои внутренние барьеры по отношению к деньгам и по отношению к взаимодействию с другими людьми.

Студенты-авторы игр после участия в играх «Выбираю Успех!» пришли к мысли о том, что им необходимо привлечь в свою команду студента-экономиста для написания бизнес-плана. Вместе они разработали бизнес-план и подали на Белорусский Республиканский Конкурс инновационных проектов 2017 года инновационный проект «Увлекательная математика»: разработка и внедрение системы настольных игр для средней школы (5-9 класс). Проект прошёл в финал, и команда студентов участвовала в Молодёжной стартап-школе в рамках Недели Устойчивого развития при содействии Правительства Республики Беларусь и Правительства Германии. Тем самым студенты продолжили своё собственное личностное творческое развитие, активно участвуя в преобразовании игровой образовательной среды в средней школе.

Таким образом, появляется новое поколение детей и молодых людей, которые умеют сами придумывать игры для себя и для своих сверстников. И некоторые из них уже даже выпускают свои игры! Девиз «ПРИДУМАЛ СВОЮ ИГРУ — СОЗДАЛ СВОЁ ДЕЛО» успешно реализовал наш ученик Антон Навернюк: им получено уже три патента на изобретения (первый — в одиннадцать лет), и одну из своих игр — конструктор «Волшебные спиральки» — уже выпускает сам автор.

Нами разработаны и игровые методики для педагогов и родителей, как научить детей придумывать игры. А если учесть, что 3D-принтеры, на которых можно быстро печатать разные товары, скоро станут такими же обычными в наших домах, как простой компьютер и принтер, то дети смогут сами себе и придумывать, и печатать игры и игрушки!

Тем самым запущены «механизмы трансформации», метаморфозы игры:

1. Игра и игрушка из инструмента развития познавательных и креативных способностей детей превращается в самостоя-

тельную, личностно значимую деятельность: дети, обучаясь в играх и на играх, сами создают новые игры. Эти игры могут быть как индивидуализированными под потребности каждого ребёнка, так и тиражируемы для обучения новых поколений детей-создателей.

2. Педагоги, обучая детей созданию новых игр, создают авторские игровые методики и технологии, тоже трансформируя и игру, и предметно-развивающую среду, и свою деятельность, переходя на уровень коммерциализации, инновационного предпринимательства.
3. Таким образом, в наших программах ИГРА проходит следующий цикл: от инструмента развития мышления и креативности ребенка — к инструменту развития личностных и профессиональных качеств людей. И в этом процессе игра становится объектом для тренировки и развития их творческих способностей, образно говоря, для СОЗИДАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ СОЗИДАТЕЛЕЙ игр. Игра в создание игр продолжается!

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В., Филатов В.И. Поиск новых идей: от озарения к технологии. — Кишинев: Картия Молдовеняскэ, 1989.
2. Козырева Н.А. «ТЕРЕМОК СКАЗОК»: 110 развивающих игр со сказками для детей 4-7 лет. Пособие для воспитателей и ТРИЗ-педагогов. — М., 2013. — 124 с.
3. Козырева Н.А. Психологические условия формирования творческой позиции дошкольников (на материале игр с противоречием): Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 2007.
4. Козырева Н.А., Комаров М.М. Проект «Лаборатория творчества и изобретательства» // Дом культуры. вып.7. 2015. С. 20-27.
5. Козырева Н.А. Подготовка будущих педагогов к инновационной деятельности посредством проектирования игр и игрушек // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя АА Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія, методыка. Могилев: МГУ имени А.А. Кулешова, 2017. Вып.2. С. 50-55.
6. Козырева Н.А. Начинай изобретать! — М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. — 150 с.
7. Терехова Г.В., Нестеренко А.А. Развитие ТРИЗ-образования в России. — European Social Science Journal. 2015. № 1-1 (52). С. 115-120.
8. Й. Хейзинга. «Homo Ludens». — М.: Прогресс-Академия, 1992. — 416 с.

Козырева Нелли Арнольдовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Могилёвского государственного университета им. А.А. Кулешова, e-mail: nellydelf@mail.ru

Н.В. Ключ

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ НОВЫХ ИГРУШЕК

В статье описана методика проведения занятия по проектированию игрушек с детьми 6-9 лет в центре дополнительного образования, выделены этапы занятия по проектированию игрушек, их задачи и особенности проведения. Приведены примеры использования метода генерации идей для проектирования игрушки, исследовательской деятельности и практики работы с идеями учеников. В качестве иллюстраций используются фото с занятий. Методика может быть полезна в детских лагерях и летних школах, как дополнительные занятия в группе продленного дня.

Ключевые слова: детское творчество, развитие воображения, проектирование игр и игрушек, методы генерации идей, исследовательская деятельность детей, картотека изобретений, детское изобретательство, начинаем изобретать, Метод Фокальных Объектов (МФО), Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ), ТРИЗ для детей, дополнительное образование, проекты с детьми, проектная деятельность.

Актуальность темы заключается в возросшем интересе к детскому изобретательству со стороны родителей, педагогов школ и центров дополнительного образования. Практика проектирования предметов позволяет формировать следующие метапредметные навыки (в соответствии с ФГОС): овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера; освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям; овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами.

Разработанная нами программа «Начинаем изобретать» для детей 6-9 лет по проектированию новых предметов, в том числе игр и игрушек, отвечает вызовам дня и помогает реализовать задачи по развитию воображения, детской креативности, формирования интереса к решению открытых, в том числе изобретательских, задач.

Нами был разработан курс «Начинаем изобретать», который использовался в московской школе изобретателей ГБОУ «Ин-нарт». Сейчас он применяется в качестве курса дополнительного образования в Клубе для детей и родителей «А-класс», школе Seymour House, школе В.И. Жохова на Яузе. Годовой курс содержит тридцать шесть занятий длительностью 45-75 мин., в зависимости от возраста учеников. В курсе есть общая структура и сменные темы, в связи с чем его можно проводить в течении трех лет в одной и той же учебной группе (численность 8-10 человек), меняя «изобретаемые предметы» и изучаемые методы генерации идей. Курс также может быть использован в детских лагерях и летних школах, как дополнительные занятия в группе продленного дня.

В рамках курса «Начинаем изобретать» с детьми 6-9 лет проводятся занятия по проектированию игрушек. Проектирование игрушек осуществляется в рамках практики по придумыванию необычных предметов с помощью методов ТРИЗ (Теории Решения Изобретательских Задач) и других методов генерации идей. Подробнее о ТРИЗ см. в книге Г.С. Альшуллера [1].

Мы используем два типа творческих задач: усовершенствовать знакомый предмет и придумать необычный (сказочный, фантастический) предмет.

Эти задачи интересны детям 6-9 лет, хорошо делятся на этапы, что дает педагогу больше вариантов подготовки и проведения занятий. Мы условно разделяем занятие по проектированию предметов и игрушек на восемь этапов, но эти этапы можно пропускать или менять их последовательность в зависимости от решаемой педагогической задачи, возраста детей, времени проведения или самочувствия группы, особенностей расписания.

Этапы творческого занятия по проектированию игрушек:

1. Введение в задачу, ситуацию.
2. Знакомство с методом генерации идей.
3. Исследовательская деятельность.
4. Генерация идей.
5. Отбор идеи.
6. Фиксирование идеи необычного предмета.
7. Презентация своей идеи группе.
8. Знакомство с картошкой изобретений по теме.

На некоторых этапах можно использовать ресурсы других занятий, занятия по техническому проектированию, искусству, тематические занятия, экскурсии (как исследовательскую деятельность). Также эти этапы можно использовать в качестве источника идей для индивидуальной проектной работы.

Этапы представляют собой структурную основу, которую можно использовать несколько лет для одной и той же учебной группы, меняя изучаемые методы генерации идей и объекты проектирования.

Рассмотрим содержание работы с детьми на каждом этапе занятия.

1 этап. Введение в задачу, ситуацию.

Какими задачами и ситуациями можно увлечь детей 6-9 лет? Ребенок может придумать необычный (сказочный, фантастический) предмет; изменить обычный предмет так, чтобы им мог пользоваться необычный персонаж; изменить обычный предмет

так, чтобы его можно было использовать в непривычной обстановке; придумать варианты использования в устройстве предмета вновь изученных физических эффектов.

Примеры задач:

- Давай придумаем необычный мяч (расческу, чашку...).
- Давай придумаем игру для Снежной Королевы (космонавта, врача...).
- Интересно, какими должны быть в магазине игрушек (в музее, на северном полюсе...) светильники (обои, лестницы...).
- А как можно использовать магниты (линзы, мыльные пузыри, растущие кристаллы, ...) в предмете (игрушке, игре, обуви, посуде...)?

2 этап. Знакомство с методом генерации идей.

На занятиях мы знакомим детей с разными методами генерации идей. Например: МФО — Метод Фокальных Объектов, СО — Системный Оператор, Приемы Фантазирования, Метод Морфологического Ящичка и др. методы генерации идей. Подробнее о методах генерации идей можно прочитать здесь [4, 5, 7].

В качестве примера рассмотрим алгоритм Метода Фокальных Объектов (МФО):

1. Выбрать фокальный объект — на нём фокусируется мысль.
2. Выбрать 3-4 случайных объекта (из книги).
3. Составить списки характерных свойств, функций и признаков случайных объектов (по 5-6 интересных слов — прилагательных, деепричастий, глаголов).
4. Признаки случайных объектов поочередно присоединить к фокальному объекту и записать.
5. Все полученные словосочетания развиваются путём свободных ассоциаций.
6. Оценить полученные варианты и выбрать наиболее интересные и эффективные решения.

Пример из проведенного занятия по теме «Придумываем необычный мяч» (таблица 1).

ТОРТ	ЦВЕТОК	ЛЮСТРА
<ul style="list-style-type: none"> • Вкусный • Многослойный • Именинный • Покрыт кремом • Внутри начинка • Порционный 	<ul style="list-style-type: none"> • Раскрывает лепестки • Растущий • Ароматный • Шипы на стебле • Опыляют пчелы 	<ul style="list-style-type: none"> • Электрическая • Освещает • Покрыта абажуром • Пыльная • Сломанная • Висит на потолке

Таблица 1. Свойства случайных объектов

Далее свойства этих предметов переносятся на мяч, дети придумывают, как будет выглядеть и что будет уметь такой мяч.

Варианты решений, предложенных детьми: съедобный мяч для игр за столом на празднике; мяч-матрешка со сменными слоями для разных видов игр; для зимних игр — намораживает на себя снег и в процессе игры меняет размер; мячик для малыша — раскрывается лепестками и внутри игрушка-сюрприз; надувается и сдувается в зависимости от места удара по нему; мяч с сильным запахом для людей с ослабленным зрением; липкий мяч-розыгрыш; мяч с «волосками»-датчиками, исследующий удары игроков; мяч с семечками, приклеенными к оболочке, который рассеивает их во время игры на улице; мяч с использованием воздушной струи, меняющий траекторию полета; мяч, вырабатывающий электричество от ударов рукой или ногой, может стать зарядкой для гаджетов; мячик, снимающий игроков, когда находится в верхней точке полета; светящийся мячик для игры в темноте (может еще и музыку играть, чтобы легче было его найти).

3 этап. Исследовательская деятельность.

Под исследовательской деятельностью в контексте данного курса мы понимаем: изучение коллекций предметов с целью выявления их функция и свойств, знакомство с физическими эффектами, освоение различных способов действий.

Задача исследования — познакомиться со скрытыми свойствами предметов. Практика показывает, что идеи, предложенные детьми после практического исследования, более ин-

тересные и жизненные, чем идеи, взятые «из головы».

Исследования могут быть простыми (рассмотреть предмет, покрутить в руках) и сложными (провести опыт по изучению свойства). Исследование можно провести как отдельную игру-упражнение, а можно возвращаться к этому в течении нескольких занятий, в том числе в форме тематических экскурсий. А можно использовать результаты этого исследовательского практикума на других занятиях.

Что можно исследовать с детьми?

а) Интересные предметы. На рис.1 – фрагмент коллекции волчков.



Рисунок 1. Коллекция волчков.

Коллекция нескольких видов одного и того же предмета, разных предметов с одной и той же функцией, предметов с неизвестным назначением, старинные и современные модификации предмета и т.п.

Изобретая игрушку, дети получают возможность «поиграть» в нее, исследуя по ходу дела видимые и скрытые свойства, слабые места, сравнивают ее с известными им аналогами.

б) Способы действия.

Дети могут разрисовывать ткань, ткать коврик (Рис. 2), складывать оригами, смонтировать из конструктора простой механический узел, и т.п. Затем в ходе занятия мы предполагаем, как эти действия можно использовать в игре или игрушке. Что, если в Неваляшке можно будет поднимать грузик с помощью ворота? Что, если в настольной игре узловые точки будут соединены не нарисованными линиями, а разноцветными шнурами? Можно ли сделать игрушку с возможностью ее раскрасить? Практика такого рода делает идеи и предложения детей ближе к реальности.



Рисунок 2. Способ соткать полотно.

в) Физические эффекты.

Знакомство с физическими эффектами — азбука изобретательства. Изучая физические явления в форме занимательных опытов, дети осваивают навык придумывать интересные игрушки с новыми физическими эффектами, игрушки, изменяющие свои свойства, игрушки, отвечающие на воздействия пользователя.



Рисунок 3. Занимательные опыты. Мыльные пузыри. Магнетизм.

Дополнительно о детских исследованиях с целью проектирования новых объектов: [3; 5; 6].

4 этап. Генерация идей.

Этап генерации идей проводится в форме мозгового штурма. Дети придумывают предмет или игрушку с помощью изученного метода генерации идей. Этап имеет свои особенности для использования на занятиях с детьми младшего возраста. Длительность: шестилетние дети работают от пяти минут, старшие ребята могут работать до 15 минут. Взрослый обязательно включен в процесс: создает поддерживающую обстановку, вслух демонстрирует образец рассуждений, ищет и отмечает в каждой идее ценное зерно.

Со старшими детьми можно фиксировать идеи условными пиктограммами на доске.

Младшие работают индивидуально, старших можно объединять в команды. Педагогу важно учесть, что это шумный этап, это его особенность. Здесь важен баланс: с одной стороны, веселое и раскрепощенное высказывание идей, с другой стороны — внимание к уровню комфорта и усталости участников.

Некоторые идеи вызовут желание их раскритиковать, но это разрушит творческий настрой ребенка. Поэтому вместо критических замечаний мы используем фразу «...и здесь возникает интересная задача, как сделать/избежать...», которая позволяет эту идею изменить или развить, не фрустрируя юного автора идеи.

Какие сложности могут возникнуть на этом этапе? Генерация идей будет сильно затруднена, если:

- В комнате душно.
- Когда идеям сразу дают оценки или критикуют.
- Ребенок голоден, не выспался, заболевает, устал к вечеру.
- Ребенок в ссоре с вами или с другими участниками.
- Ребенку очень важно угадать ваше мнение, он борется за ваше внимание с другими участниками, он часто сталкивался с невышными ожиданиями или критикой взрослых.

Процесс генерации идей эмоционально возбуждает детей. Они вдохновлены, обсуждают идеи, поэтому после этого этапа лучше дать задания, предполагающие индивидуальную работу в тишине,

чтобы привести детей в спокойное состояние. Например, нарисовать свою идею, вылепить ее из пластилина или создать макет.

5 этап. Отбор идеи.

После того, как на предыдущем этапе дети предложили много идей, ребенку надо будет выбрать ту, которую он захочет разрабатывать самостоятельно, а затем презентовать группе. Какую идею лучше выбрать?

У младших детей критерий отбора только один: выбрать то, что ребенку больше всего понравилось.

С опытом у детей появляются новые критерии отбора. Для выработки критериев мы используем методики М. Гафитулина и А. Нестеренко [2; 6]. Эти критерии постепенно «кристаллизуются» из реакций педагога, который комментирует работы детей, и из обсуждений картотеки изобретений. Когда группа рассматривает чужие изобретения, их уже можно и оценивать, и критиковать, если есть желание, а также рефлексировать эти критерии.

Если работала команда, то результат обсуждения команды докладывает капитан.

6 этап. Фиксирование идеи необычного предмета.

Для ребенка отдельную сложность представляет перевод смутных мыслительных образов-догадок в детализированный проект, понятный другим людям. Поэтому на каждом занятии мы отводим время для фиксирования идеи с целью презентации ее другим участникам группы.

Мы используем следующие способы фиксирования идеи ребенком: запись в тетради, рисунок, коллаж, макет. На этом этапе ребенку может понадобиться помощь педагога в выборе средства или способа представления идеи. Со временем необходимость в помощи существенно уменьшается. Результаты рекомендуется фотографировать — это позволит сохранить работы для предъявления успехов детей родителям, поможет проанализировать продвижение каждого ребенка.

Вот некоторые примеры детских работ, созданных нашими учениками (Рис. 4-6).

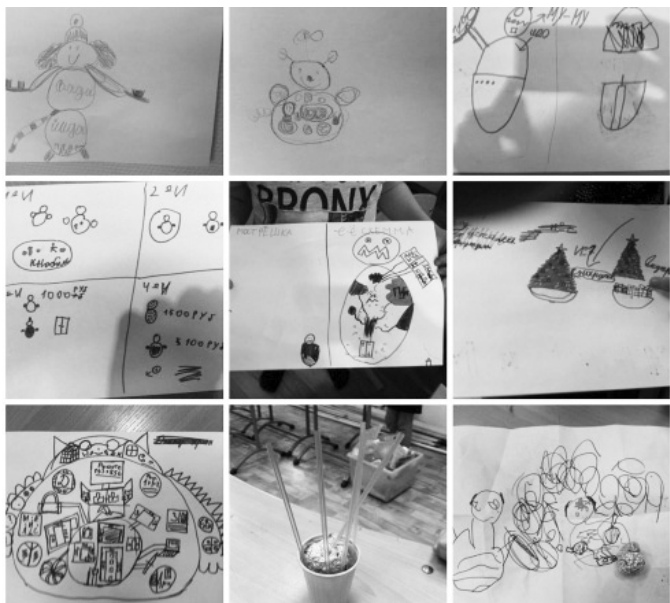


Рисунок 4. Необычные Неваляшки.

7 этап. Презентация своей идеи.

Один из самых значимых этапов работы изобретателя — познакомить других людей с результатами своей работы, столкнуться с их реакцией — поддерживающей или критической, с их пониманием или непониманием, с необходимостью давать пояснения и привлекать к совместной работе. Как этот этап организуется с детьми 6-9 лет?

Для ребенка вполне достаточно рассказать о своей работе любому заинтересованному взрослому. Критично оценивать детскую работу не нужно, да и бессмысленно на этапе наброска. Но можно задать полезные вопросы:

- кому или где пригодится этот необычный предмет?
- какую проблему помогает решить?
- чем отличается от обычных предметов?

Мы проводим также выступление ребенка перед учебной

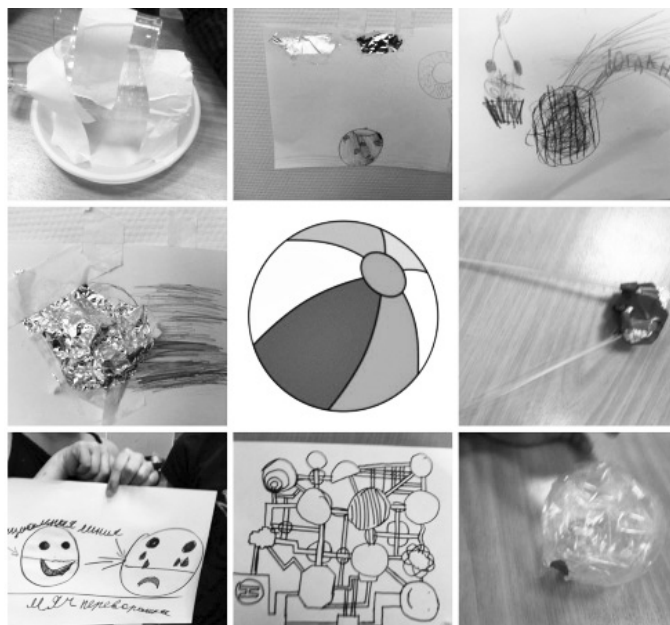


Рисунок 5. Необычные мячи.

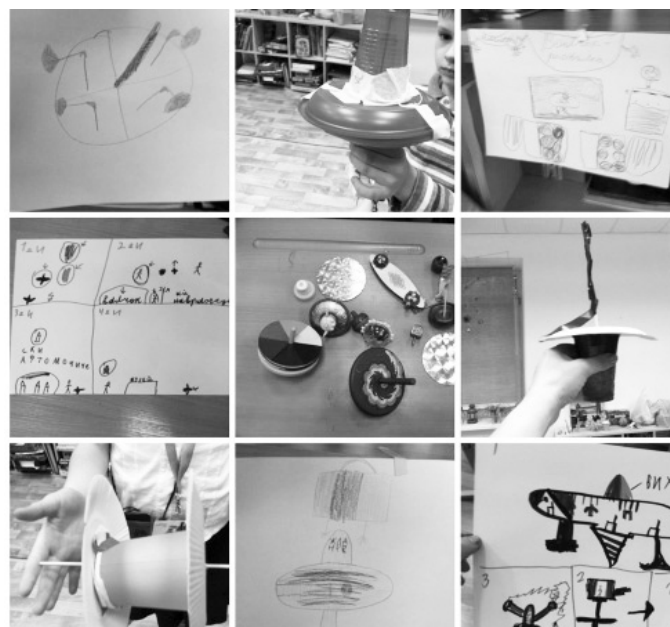


Рисунок 6. Необычные волчки.

группой, во время которого он показывает свой рисунок или макет и рассказывает, в чем суть идеи и ее особенности, для чего может быть использована их идея. Важно: если проводится групповая презентация, то учебная группа не должна превышать 8-10 человек. Долго ждать своей очереди выступать младшим детям очень сложно.

Мы вводим правила для выступающих и слушающих. Например, выступающего не перебивают, если есть дополнения, можно сказать о них после выступления в форме «вижу еще одну интеллектуальную задачу», ограничено время выступления и т.п.

Если есть возможность, мы приглашаем родителей, которые обычно ожидают детей за пределами классной комнаты, войти и послушать выступление своих детей. Это дает родителям представление о продвижении своего ребенка, а детям — доброжелательную аудиторию для тренировки навыков презентации.

8 этап. Знакомство с картотекой изобретений.

Какие цели у этого этапа?

- Вдохновить, удивить.
- Показать способы, которыми идея может быть реализована.
- Обсудить применение одного и того же метода или физического эффекта в разных видах предметов.
- Продемонстрировать критерии оценки: новизну, ресурсность,

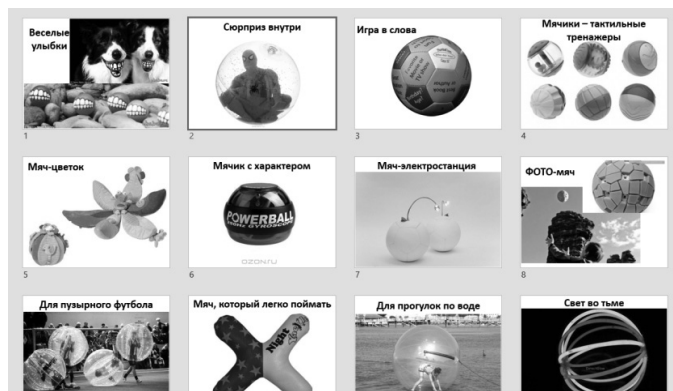


Рисунок 7. Карточка необычных мячей.

интересный дизайн и т.п., не задевая никого из детей лично.

Взрослые изобретатели знакомятся с карточкой чужих изобретений на этапе исследования. Но если детям предъявить чужие идеи до этапа генерации, то они будут просто копировать те, которые им понравились. Поэтому мы смотрим карточку после презентации детьми собственных идей. Тогда интересные ходы дети начинают переносить на новые предметы, а это — другой уровень новизны.

Можно рассматривать как карточки с предметами, так и компьютерную презентацию с чужими изобретениями по теме. Вот пример карточки необычных мячей:

Еще о карточках – см. [6].

Мы рассмотрели восемь этапов творческого процесса по проектированию игрушек.

1. Разработанная нами методика проектирования необычных игр и игрушек состоит из восьми этапов. Все шаги понадобятся, если проводится длительное занятие или праздник со сценарием про изобретения. Некоторые шаги можно опустить, поменять местами или разнести по разным занятиям в зависимости от решаемых педагогических задач, возраста детей и численности группы, времени или особенных условий проведения. Например, этап исследовательской деятельности можно проводить в течении нескольких занятий, или использовать ресурсы других развивающих занятий или экскурсий.
2. «Вход» в процесс можно начинать с любого шага, используя в качестве ресурса уже проведенные игры, занятия и события.

3. Придумывать необычные предметы — это равная ситуация неопределенности для всех участников (и взрослых, и детей), а еще это игра и создание вдохновляющей атмосферы занятия — важная задача преподавателя.
4. Очень важная, хотя и не всегда видимая, работа педагога на занятии — поддержка ребенка. Например, на этапе презентации идеи учебной группе, главное — это пояснения ребенка. Идеи будут приходить к нему не только в процессе рассказа, но и в результате ответов на ваши заинтересованные комментарии — это нормально, т.к. уточняет его видение.
5. Рекомендуем фотографировать работы детей, возможна видео-фиксация выступления ребенка. Это помогает отслеживать его продвижение; кроме того, родители получают творческий архив с работами ребенка.
6. Один из вариантов проведения занятия по описанной нами методике представлен во второй нашей статье. Там приведен конспект занятия по МФО, который разработала и проводит в рамках программы «Начинаем изобретать» для детей 7-9 лет Н.В. Ключ.

Желаем успехов в ваших занятиях!

Список литературы

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. — Новосибирск: «Наука», 1-е издание 1986; 2-е издание. — 1991.
2. Гафитулин М.С. Уровни новизны: Методика оценки творческой деятельности и получения новизны // ТРИЗ. 1994. №7. С.103–108.
3. Козырева Н.А. Педагогика творчества // Новые ценности образования. № 1. 2003. С.96-102.
4. Козырева Н.А. Начинай изобретать! — М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. — 150 с.
5. Нестеренко А.А. Программа по курсу развития творческого воображения (РТВ) на базе теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) для начальных классов базовой школы. — Петрозаводск. 1999. — 26 с.
6. Нестеренко А.А. Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов. — М.: «BOOKinFILE», 2013. — 222 с.
7. Петров В. Методы активизации творческого процесса: ТРИЗ / Владимир Петров. [б. м.]: Издательские решения, 2018. — 114 с.

Ключ Наталия Валериевна — преподаватель детского развивающего центра «А-класс», г. Москва, e-mail: kluchnata@mail.ru

Нестеренко А.А.

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОПИЛОК

Информационная копилка — множество объектов, собранных по определенному признаку, активно используется в обучении как для организации детских исследований, так и для формирования умений и навыков. Важным условием эффективного обучения является освоение копилки в играх. Методика, основанная на разработанной автором модели настольной дидактической игры, позволяет педагогам самостоятельно создавать игры на базе копилки под конкретные задачи. Методика может лечь в основу пособия — универсального конструктора дидактических игр.

Ключевые слова: настольная игра, дидактическая игра, ОТСМ-ТРИЗ технологии, проектирование игр.

Новый образовательный стандарт призван кардинально изменить приоритеты педагогов. Основной задачей учителя начальной школы становится формирование умения учиться, раскрытое через систему универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Жесткая детерминированность учебного процесса должна уступить место вариативности, гибкой подстройке под воз-

можности и потребности обучающихся. Необходимым условием формирования УУД является использование активных методов обучения, организация проектной и исследовательской деятельности [1].

При этом в начальной школе сохраняется большой объем базовых умений, которыми детям необходимо овладеть для успешного продолжения учебы. К таковым относятся не только чтение

и выполнение арифметических операций, но и комплекс умений, обеспечивающих грамотное письмо, связную письменную речь.

В практике проблемно-ориентированного обучения на базе общей теории сильного мышления — теории решения изобретательских задач (далее — ОТСМ-ТРИЗ) интеграция исследовательского обучения и последующего закрепления полученных знаний и умений осуществляется на базе информационных копилки.

Информационная копилка — множество объектов, собранных по определенному признаку (или набору признаков). Так, при изучении русского языка применяются копилки слов определенной части речи (например, копилка глаголов), слов на заданную орфограмму (например, копилка существительных, оканчивающихся на шипящий), копилки однокоренных слов, копилки морфем (корней, приставок, суффиксов), копилки словосочетаний. Иногда копилка задается ученикам в готовом виде, но предпочтительнее, чтобы дети собирали ее самостоятельно [4].

На базе копилки организуются первые детские исследования: выводятся закономерности, которые затем превращаются в правила, строятся модели, позволяющие на их основе синтезировать объекты заданного вида (модели загадок, скороговорок, лимериков и т.п.). Такая технология давно используется в программах развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова [7]. Однако в нашем подходе есть инструменты, позволяющие организовать детское исследование в рамках любой дидактической системы, представленной любым УМК. Одной из главных особенностей технологии ОТСМ-ТРИЗ является освоение копилки в играх. В процессе игр дети сравнивают между собой элементы копилки, классифицируют их, ранжируют, описывают их по признакам, загадывая друг другу загадки и т.п. [3; 4]. Чем младше дети, чем труднее для них изучаемый материал, тем больше времени тратится на игровые тренинги, обеспечивающие присвоение знаний об объектах копилки и первый опыт оперирования этими объектами.

В арсенале технологий ОТСМ-ТРИЗ имеется большой набор игровых тренингов. Большая их часть основана на информационных копилках, что позволяет использовать одни и те же игры на разном учебном материале. Например, на уроке окружающего мира дети с помощью игры «Да-Нет» отгадывают объект из копилки животных или растений, на уроке русского языка аналогичным образом ищут загаданное слово, пользуясь копилкой слов, на уроке математики так же работают с геометрическими фигурами, на уроке литературного чтения — со сказочными героями и т.п. Описание игрового тренинга [4] включает планируемые результаты, на достижение которых он ориентирован, способы усложнения игры, вопросы для рефлексии. Это позволяет педагогу осознанно выбирать игру при проектировании урока или занятия. Однако тенденция повышения гибкости, вариативности учебного процесса требует создать инструменты для самостоятельного синтеза игр педагогами.

Другим аспектом использования копилки является формирование умений и навыков. В курсах русского языка для начальной и основной школы этот процесс занимает значительную часть учебного времени. Как правило, он поддерживается большим числом тренировочных упражнений (вставить пропущенные буквы, поставить слова в нужную форму, определить те или иные характеристики слов, словосочетаний, предложений и т.п.), которые воспринимаются детьми как скучная, рутинная работа.

Опыт занятий русским языком с детьми, находящимися на семейном обучении, показал, что проблема мотивации формирования навыка успешно решается, если предложить ученикам осваивать необходимые умения с помощью настольно-печатных игр на основе собранных ими копилки. Попав в ситуацию, когда им было предоставлено право самим выбрать формы освоения материала, дети чаще всего выбирали игру. Они не только с удовольствием играли в имеющиеся у них игры, но и с еще большим энтузиазмом придумывали такие игры самостоятельно. Первоначально у нас даже не возникло проблем, связанных с конструированием игр. Однако через некоторое время придуманные учениками игры стали однотипными, предсказуемыми. Возникла задача разнообразить этот процесс, которая тоже привела к проблеме создания инструментов для самостоятельного конструирования игр.

Анализ методических материалов к играм по русскому языку, математике, окружающему миру на предмет наличия такого

инструмента в готовом виде не дал положительного результата. Наиболее близкими аналогами можно считать такие многовариантные игры, как, например, «Архикард», «Лингвистический Архикард», «Магнетика» (автор — А.М. Лобок, примеры использования игр размещены на сайте автора <http://allobok.ru/?p=3059>) и другие пособия, в которых представлена богатая игровая среда, позволяющая генерировать на ее основе множество разнообразных игровых сюжетов. Но и здесь мы не нашли ответа на вопрос о том, как сгенерировать игру самостоятельно.

В разработках по классической ТРИЗ описано применение метода морфологического анализа для синтеза подвижной игры. В дошкольной ОТСМ-ТРИЗ технология есть опыт создания подвижных игр на основе морфологической таблицы силами детей 6-7 лет (опыт МБУ №45 г. Петрозаводска, Крохина И.Н., частное сообщение). Наконец, известна разработка М.С. Гафитулина и С.В. Сычева «Система Пи» [2], в которой на основе анализа большой копилки подвижных игр выявлен целый ряд различных моделей, позволяющих генерировать новые варианты игр такого рода.

Таким образом, была поставлена задача разработать методику конструирования дидактической игры на базе информационной копилки. Учитывая, что наибольший дефицит на данном этапе представляют игры, формирующие навык, которые дети могли бы использовать самостоятельно или вместе со взрослыми в малых группах, решено было сузить задачу. Мы поставили ее следующим образом: разработать методику проектирования настольных дидактических игр для формирования понятийного аппарата и развития навыков на базе информационных копилки.

Работа выполнялась по следующему плану:

1. Выявление общих требований к настольной игре на основе копилки.
2. Сбор и первичный анализ банка настольных игр, которые могут быть реализованы на базе различных информационных копилки (в том числе и игр, созданных детьми). Создание модели игры.
3. Выявление и решения проблем, возникающих в связи с созданием и использованием настольных игр. Уточнение модели игры.
4. Разработка технологии синтеза игры для решения конкретной дидактической задачи.
5. Аprobация и корректировка технологии.
6. Разработка проекта настольной игры для промышленной реализации.

Общие требования к настольной игре на базе информационной копилки сформулируем, исходя из функции системы. Функция игры в нашем случае — обеспечить мотивированную отработку действий, формирующих навык. Отсюда следуют требования:

- Игра должна быть реализуема на основе информационной копилки — множества карточек с изображениями объектов, собранных по определенному признаку.
- Игра должна создавать условия для многократного выполнения действий, формирующих навык.
- Игра должна вызывать интерес, а для этого — содержать элементы соревнования, неожиданности, четко измеряемый результат.
- Игра должна обеспечивать понятную обратную связь (в идеале игровые действия должны САМИ показывать, верно ли они выполнены).

Для анализа копилки настольных игр мы использовали игры, имеющиеся у нас и наших учеников, описания различных настольно-печатных игр, представленные на сайтах интернет-магазинов, а также игры, созданные нашими учениками в процессе занятий русским языком. В копилку собирались игры, которые можно использовать для отработки навыков, соответствующие требованиям, выделенным в предыдущем пункте.

Анализ позволил выявить несколько типовых игр, на основе которых создаются (или могут быть созданы) дидактические настольно-печатные игры (таблица 1).

Модель настольной игры на основе копилки.

Анализируя копилку подвижных игр, М.С. Гафитулин и С.В. Сычев [2] выделили минимальную модель игры, состоящую из игровой цели и ограничений, представленных правилами. Например, цель — забить мяч в ворота, ограничения — мяч нельзя трогать руками и т.п.

ТИП ИГРЫ	ПРАВИЛА
«Карты»	Играют от двух и более человек (желательно не больше шести). Игроки по очереди берут из стопки карточки копилки и выполняют требуемые действия (например, берут из копилки слово и придумывают к нему родственное слово). Выигрывает тот, кто соберет больше карточек.
«Лото (пазл)»	Играет 1 человек. Возможно участие нескольких игроков, выполняющих ходы по очереди. Игровое поле разделено на отдельные фрагменты по размерам карточек, на каждом написано задание. Копилка выполнена на карточках, с тыльной стороны представляющих фрагменты целого изображения. Она составлена таким образом, чтобы каждый элемент являлся ответом только на одно задание на игровом поле. Игрок находит в копилке карточку, являющуюся ответом на задание, и кладет ее рубашкой вниз на задание на игровом поле. Когда все поле закрыто карточками, они переворачиваются рубашками вверх. Если задания выполнены правильно, должно получиться изображение (сложиться пазл).
«Лото (карточки)»	Играют от двух и более человек и ведущий (желательно не больше шести). У каждого игрока – игровое поле, расчерченное на прямоугольники, на нем размещены задания (например, слова с пропущенными орфограммами). Ведущий по очереди достает карточки и озвучивает задания. Игрок, который имеет на своем поле соответствующее задание, дает ответ, например, говорит, как пишется слово. Если ответ верен, игрок берет у ведущего карточку и закрывает ею соответствующую клетку на поле. Выигрывает тот, кто первым закроет все клетки.
Составь пару	Играют от 1 человека и более. Требуется соединить два элемента (например, слово с проверяемой орфограммой и проверочное слово, слово с пропущенной орфограммой и букву, которую нужно вставить в опасное место). Рисунок на карточке позволяет проверить правильность ответа.
«Домино»	Играют от двух и более человек. У каждого по 5 карточек из копилки, остальные карточки лежат в колоде. Игроки по очереди выкладывают карточки, составляя цепочку по определенному правилу (например, слово на каждой следующей карточке должно содержать одну из орфограмм, имеющуюся на предыдущей карточке). Если подходящей карточки нет, игрок берет карточки из колоды, пока не найдет подходящую. Выигрывает тот, кто первый сбросит все карточки при условии, что колода пуста.
«Мемори»	В копилке собираются пары элементов, имеющих общий признак (или просто пары одинаковых элементов). Копилка раскладывается на игровом поле рубашками вверх. Игроки по очереди переворачивают любые две карточки. Если карточки совпали, игрок забирает их себе, в противном случае он старается запомнить, где какая карта лежит, чтобы потом перевернуть нужные карты. Выигрывает тот, кто собрал больше карточек.
«Квартет»	Копилка состоит из «четверок» карточек, представляющих разные темы (по 4 карточки на каждую тему). Игрокам раздаются карточки случайным образом. Задача каждого – собрать у себя квартет (4 карточки), опрашивая других игроков. Выигрывает тот, кто быстрее соберет квартет или кто соберет больше квартетов. В стандартном квартете на каждой карточке изображена вся четверка, но нужный экземпляр выделен цветом. Игру можно усложнить, например, не указывать на карточке все элементы квартета, а открыто выложить их список. Тогда игроки сами должны определить, какие экземпляры надо собирать в квартеты.
«Расселение»	Играют от 2-х до 6 человек или групп. Все даются одинаковые копилки. Каждый игрок разбивает копилку на группы (классифицирует) по выбранному им основанию. Затем игроки отгадывают, по какому признаку классифицирована копилка. За каждую разгаданную классификацию игрок (группа) получает балл. Если никто не отгадал загаданный группой признак, балл плюсуется группе после того, как она объясняет, по какому основанию классифицировала копилку (при условии, что классификация проведена верно).
«Пасьянс»	Играет один человек (или несколько — на общий результат). Карточки копилки раскладываются на игровом поле в случайном порядке. Задается правило, по которому карточки можно менять местами (например, можно менять местами карточки слов, в которых есть одинаковые орфограммы, одинаковые морфемы и т.п.). Меняя карточки местами, разложить их в правильном порядке
«Бродилка»	Играют от двух до шести человек, у каждого — своя фишка. На игровом поле раскладываются карточки копилки. Каждая карточка определяет задание (например, раскладываются приставки, с которыми нужно придумать слова). Игроки по очереди кидают кубик, делают соответствующее число ходов и выполняют задание, определенное карточкой. Если задание выполнено, игрок остается на новом месте, если нет, откатывается назад.

Таблица 1. Варианты настольно-печатных игр по русскому языку

Опираясь на эту идею и анализ настольно-печатных игр, предложим модель, приемлемую для наших целей. Для разработки игры под конкретную дидактическую задачу добавим в модель еще два элемента: саму задачу и действия, позволяющие ее решить (например, отработать какой-либо навык).

Модель дидактической настольно-печатной игры на основе копилки включает:

- Дидактическую задачу.
- Игровую цель с измеримым результатом.
- Требования к копилке (например, наличие в ней пар одинаковых элементов).
- Игровые действия, обеспечивающие достижение цели и частично или полностью совпадающие с действиями, формируемыми навык.
- Ограничения, представленные правилами игры.

Более глубокий анализ игр и возникающих при их использовании ситуаций позволил выделить ряд проблем и предложить их решения (таблица 2).

Теперь уточним модель игры, пригодную для наших целей:

- Дидактическая задача.
- Игровые действия, реализующие дидактическую цель.
- Требования к копилке (например, наличие в ней пар одинаковых элементов).
- Базовая модель, включающая игровую цель, и описание правил.
- Средства управления: «помощники», «ограничители», «вес», средства случайного выбора и «средства зашумления».

Заметим, что средства управления не обязательно используются в полном объеме. Как правило, достаточно одного двух средств, например, «ограничителя» и «средства случайного выбора».

В таком виде мы использовали модель для синтеза игр самостоятельно и с группой педагогов и получили ряд новых игр. Приведем пример:

- Дидактическая задача — научить определять, «видеть» корень слова.
- Игровое действие — придумать слово с заданным корнем (прием «наоборот»).
- Копилка включает корни слов с указанием возможных чередований согласных (свеТ/Ч/Щ) и беглых гласных (корЕн).
- Базовая модель — «Карты». Игроки по очереди берут корни из колоды и придумывают с ними слова. Если слово придумано, игрок забирает карточку себе. Игровая цель: забрать себе как можно больше корней.
- Средства случайного выбора: вытянуть карточку с корнем из колоды.
- Ограничитель: количество букв в придуманном слове (задается, например, с помощью волчка).
- «Вес»: за слово из 7 и более букв игрок получает дополнительный ход.
- «Зашумление»: вместо карточки с корнем попадает карточка с рисунком действия, которое надо совершить (например, подпрыгнуть).

Технология проектирования игры будет представлена следующими этапами:

- Определение дидактической задачи
 - Определение действий, необходимых для решения задачи
 - Выявление затруднений, возникающих у детей при выполнении действий
 - Проектирование игры на основе модели.
 - Проверка игры и корректировка результата.
- Приведем пример (таблица 3).

В заключение опишем, как может выглядеть настольная игра-конструктор, позволяющая проектировать и осуществлять игры по русскому языку на основе информационных копилкок.

Игра включает:

- две-три копилки (например, две копилки однокоренных слов, копилку слов на орфограмму Ъ после шипящих на конце су-

ществительных, копилку слов с безударной гласной в корне; в копилках, ориентированных на изучение орфограмм, орфограммы пропущены);

- отдельные карточки с буквами;
- 30-50 пустых планшетных карточек (на которых можно многократно писать и стирать слова) для реализации собственных копилкок;
- кубик и волчок с такой же поверхностью для временной записи букв и символов;
- инструмент для быстрого отсчета времени, позволяющий засечь время от трех до 15 секунд (например, механическая игрушка короткого действия);
- частично размеченное игровое поле планшетного типа для временной записи слов;
- расчерченное на прямоугольники игровое поле для лото (в прямоугольниках также можно записывать слова);
- книжку с описанием игровых правил.

Планируется продолжить работу по составлению и апробации игр на основе копилкок и организовать опросы детей и педагогов с целью выявить наиболее эффективные приемы создания игр и управления ими.

Выводы:

1. Выявлены приемы преобразования дидактических действий (ключевое затруднение, «наоборот», «раздача»), позволяющие повысить эффективность формирования навыка (что подтверждено наблюдениями и требует экспериментальной проверки).
2. Выявлены приемы управления, позволяющие повысить интерес к игре и регулировать ее трудность.
3. Разработана модель настольной дидактической игры, позволяющей конструировать игры по русскому языку под конкретные дидактические задачи. Модель может быть использована для конструирования игр и в других предметных областях.
4. Составлена технология проектирования настольно-печатной дидактической игры с использованием разработанной модели и выявленных приемов.
5. На основе данной разработки составлено описание настольной игры-конструктора, позволяющей составлять дидактические игры по русскому языку.

Список литературы

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2014. — 152 с.
2. Гафитулин М.С. Система Пи (подвижные игры) / М.С. Гафитулин, С.В. Сычев // Журнал ТРИЗ. Педагогика. 1991. №2. С. 66-81.
3. Мурашкова И.Н. Игры для занятий с детьми младшего возраста. — Гомель: «Педагогика+ТРИЗ». №3. 1997.
4. Нестеренко (Селюцкая) А.А. Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов [Эл.ресурс] / Алла Александровна Нестеренко (Селюцкая). — М.: BOOKINFILE, 2013. — 1 эл. Опт. Диск. [CD-ROM] — 603 с.
5. Терехова Г.В. Программа внеурочной деятельности «Тризобретатель» // Г.В. Терехова, А.А. Нестеренко // Начальная школа. 2016. №2. С. 65-68.
6. Хоменко Н. Теория решения изобретательских задач — ТРИЗ: (краткая справка) / Н. Хоменко // Педагогика +ТРИЗ: сб. статей для учителей, воспитателей и менеджеров образования / Система проф. разработчиков, консультантов преподавателей «ТРИЗ-ШАНС». — Гомель, 1998. Вып. 4. С.54-58.
7. Чудинова Е.В. Окружающий мир. 1 класс. Учебник. ФГОС / Е.В. Чудинова, Е.Н. Букварева. — М. — Вита-пресс. 2018. — 96 с.

Нестеренко Алла Александровна — кандидат педагогических наук, ТРИЗ-специалист, методист по инновационной деятельности МБУ СОШ №2101, г. Москва, e-mail: allatriz@gmail.com

¹ТРИЗ — теория решения изобретательских задач (Г.С. Альтшуллер), в рамках которой строится методология решения проблем, на основе общих законов эволюции, общих принципов разрешения противоречий и механизмов приложения этих общих положений к решению конкретных проблем [6]. ОТСМ (общая теория сильного мышления) (Г.С. Альтшуллер, Н.Н. Хоменко) — прикладная научная теория, в рамках которой разрабатываются инструменты, позволяющие конструировать технологии для управления сложными комплексами проблем. Структура теории и последние разработки представлены на сайте <https://otsm-triz.org>. Инструменты ОТСМ-ТРИЗ используются в образовании. Описанные в статье подходы разработаны на базе инструментов ОТСМ.

ПРОБЛЕМА	РЕШЕНИЕ	ПРИМЕРЫ
Навык слабо формируется с помощью стандартных действия.	«Ключевое затруднение». Раздробить навык на действия, выявить ключевые затруднения и работать именно с ними.	Так, если при проверке орфограммы ключевое затруднение состоит в подборе конкретных проверочных слов, то заниматься надо именно этим.
	«Наоборот» — вместо данного действия формировать обратное действие.	Например, не подбираем проверочное слово к слову «сад», а ищем слова, которые можно проверить с помощью слова «сад» (садовый, посадить) и т.п.
	«Раздача».	Раздробить требуемое действие и раздать его между игроками (один ставит ударение, другой выделяет корень, третий подбирает слово и т.п.).
Требуемые действия слишком сложны.	Использование карточек-помощников.	Для составления описательной загадки в технологии ОТСМ-ТРИЗ используются карточки-признаки. Для определения части речи на первых порах используются карточки, содержащие название части речи и характерные вопросы (например, существительное — кто? что?).
Требуемые действия слишком просты, внимание рассеивается.	Использование ограничителей.	Например, задача найти однокоренное слово к заданному слову из копилки может быть ограничена по времени (найти, пока крутится волчок), по признаку слова (найти однокоренной глагол, найти трехсложное родственное слово).
Требуемые действия просты для одних объектов копилки и сложны для других.	Придание разным элементам разного «веса» (начисление разных баллов, дополнительные ходы и т.п.)	Например, за однокоренное существительное — 1 балл, за прилагательное или глагол — 2 балла.
Не хватает игровой интриги.	Использовать средства случайного выбора (кубик, волчок, случайная карточка из колоды), которые задают условия или ограничения.	На гранях кубика — модели состава слова. Кидаем кубик. Какая модель выпала, такое по составу слово мы должны придумать.
	«Зашумление» — ввод в игру элементов, не работающих непосредственно на дидактическую задачу.	Ученица, проектируя игру, в которой нужно было придумывать слова с заданными приставками, запаковала приставки в фантики от конфет, а часть конфет так же оставила на игровом поле. Игрок в зависимости от выпавшего на кубике числа получал либо приставку, которую можно было забрать себе, придумав с ней слово, либо конфету, которую можно было съесть как компенсацию за не полученные в игре очки.
Трудно придумать правила игры.	Использование базовых моделей.	Базовые модели представлены в таблице 1. Первое предложение детей было использовать игру «Мемори» для запоминания словарных слов.

Таблица 2. Проблемы и решения

ЭТАП	ПРИМЕР
Дидактическая задача	Научить применять правило правописания –тся / ться в глаголах.
Действия для решения задачи	Поставить вопрос (что делать? / что сделать? или что делает? Что сделает?), если в вопросе есть Ъ, он будет стоять и перед постфиксом –СЯ.
Выявление затруднений	Трудно поставить вопрос к глаголу.
Проектирование игры	
Приемы и состав действий	Используем прием «наоборот» - вместо того, чтобы определять правописание слова с помощью вопроса будем определять вопрос по заданному правописанию слова. Для обратной связи построить словосочетание или предложение, в котором глагол будет стоять в нужной форме, связать его вопросом с главным словом.
Копилка	Глаголы на –тся / -ться. В копилку включены пары сходные по написанию, различающиеся ударным слогом (клонится — клониться, водится — водиться)
Инструмент	Вопрос: «что делает? что сделает? / что делать? что сделать?»
Действия	Требуется прочитать слово правильно (с верным ударением), поставить к нему вопрос (вОдится / что делает? водИться / что делать?), а затем добавить слова, чтобы получилось предложение. Если это получилось, ученик забирает карточку себе, если нет — возвращает карточку в колоду.
Ограничения	Когда игра освоена, можно задать ограничения по времени (например, с помощью волчка).
Правила игры:	Базовая модель — «Карты». Играют от двух до 6 человек (можно играть группами). Игроки по очереди берут карточки с глаголами из колоды и выполняют игровые действия. Если действия совпали (т.е. составленное предложение дает именно тот вопрос, который задал ученик), он забирает карточку себе, в противном случае кладет ее обратно в колоду. Выигрывает тот, кто собрал больше карточек.

Таблица 3. Этапы проектирования игры под дидактическую задачу

Е.Л. Кудрявцева, А.М. Пуляевская, Е.В. Эсаулова

ИГРА ГЛАЗАМИ ПЕДАГОГОВ РОССИИ (КАК ВЕРНУТЬ ИГРУ В ОБРАЗОВАНИЕ)

Статья посвящена пилотному исследованию по опыту применения игр и игровых технологий, а также мобильности сознания современных российских педагогов, работающих в системе государственного и дополнительного образования от детского сада до вузов. Респондентами стали участники проекта «Игро-мир образования 2035» из 64 регионов РФ, претворенного в жизнь в период с января по май 2018 года с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества. В статье приведены и проанализированы статистические данные около 1000 респондентов, ответивших на вопросы, связанные с игрой, ее использованием на работе и вне, ее созданием, представлениями педагогов об идеальной игре, предпочтениях выбора при покупке игр и т.д.

Ключевые слова: игровые технологии в сфере образования, ключевые вызовы XXI века, пилотное исследование, мобильность сознания, использование и создание современных игр и игровых технологий.

Изучением игры, ее определения, характеристики, структуры, правил, потенциала, вида деятельности, элемента культуры занимается не только педагогика. Ей также посвящены труды известных ученых, философов, психологов.

В литературе можно встретить множество определений понятия «игра». Но нам ближе толкование одного из основоположников научного подхода к изучению игры как явления культуры нидерландского философа, историка, исследователя культуры Йохана Хейзинга, которое он дал в своей работе «Homo ludens» («Человек играющий»): «...мы можем назвать игру с точки зрения формы некоей свободной деятельностью, которая осознается как ненастоящая, не связанная с обыденной жизнью и, тем не менее, могущая полностью захватить играющего; которая не обуслови-

вается никакими ближайшими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами...» [2, с.18].

Мы живем в XXI веке, и любой актуальный вопрос, стоящий перед обществом, нужно рассматривать, учитывая ключевые вызовы современности, к которым относятся:

- глобализация;
- мобильность;
- поликультурность;
- многоязычие;
- интерактивность;
- сетеобразование;

- образование консорциумов;
- увеличение разноканальных потоков информации (СМИ, интернет, социальные сети, пресса...) и необходимость их анализа и интерпретации, подразумевающее владение новыми информационными технологиями.

Кто же поможет вернуть в контент образования модульную, полифункциональную и интегративную игру, о которой в современном обществе начали забывать? Когда дети будут играть, если детство многие рассматривают как подготовку к будущей жизни: дошкольное воспитание — это подготовка к школе, школа — подготовка к университету, университет — подготовка к профессиональной деятельности и ко взрослой жизни? Но современный педагог должен понимать, что каждый период в развитии и становлении человека — это не подготовка к будущей жизни, это САМА жизнь.

В соответствии с ключевыми вызовами XXI века меняется и характер образования, и личность учителя, и личность ученика по сравнению с XX веком. Сегодня учитель в отношении ученика перестает быть источником информации, а становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию.

Какова же личность современного педагога, который направляет ученика самостоятельно добывать знания, классифицировать и систематизировать поступающую лавиной информацию из множества источников? Развивается ли мобильность сознания современных педагогов? Играют ли педагоги с детьми? Создают ли свои игры?

У нас уже есть первые ответы на эти вопросы.

В России с января по май 2018 года международной сетевой лабораторией «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества был реализован проект «ИГРО-МИР ОБРАЗОВАНИЯ 2035» (<http://game2035.nitforyou.com>).

До 10 января 2018 года, то есть, до начала реализации проекта, было проведено вводное анкетирование участников.

Цель исследования: собрать и проанализировать информацию об использовании игр и игровых технологий, их распространении, изучении, тиражировании, о запросах в данной сфере современных педагогов и работников сферы образования (от ДОО до вуза, в т.ч. дополнительного образования) разного возраста, пола, профессионального опыта и в разных субъектах РФ.

Задачи исследования:

1. Изучить интерес и опыт по обращению к игре и игровым технологиям среди современных педагогов и работников системы образования разного возраста, представляющих разные субъекты РФ.
2. Среди педагогов найти единомышленников, готовых и желающих работать в международных сетевых лабораториях «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» для распространения передового педагогического опыта (INTER-образования) и мастерства.
3. Проанализировать работу информационной сети СМИ-партнеров проекта.
4. Изучить эффективные способы распространения игр и игровых технологий в педагогической среде разных регионов РФ.
5. Изучить условия использования педагогами индивидуальных игр на работе и вне работы.
6. Выявить у педагогов проблемные зоны при реализации игр и игровых технологий.

С помощью вводного анкетирования педагогов были собраны интересные статистические данные [1, с.1-36].

1) Состав участников исследования: преимущественно педагоги (от ДОО до вуза, в т.ч. дополнительного образования), преимущественно женщины в возрасте от 30 до 50 лет.

2) География участников исследования: педагоги из 64 регионов РФ. Лучше всего представлены города с населением от 300000

до 1 млн. жителей; минимально представлены жители малых населенных пунктов (сельские школы, городские школы городов до 30000 жителей). Наибольшее количество участников из регионов: Москва и Московская область, Саратовская область, Саратов, Республика Башкортостан; Удмуртская Республика; Свердловская область; Калининградская область; Воронежская область; Иркутская область.

3) Использование игр. Регулярно используют игры 56% участников проекта в возрастной категории 30-50 лет со стажем работы от 10 до 20 лет, живущие в городах с населением от 300000 до 1 млн. человек. (Диаграммы 1, 2, таблица 1). В этих же городах и для этой возрастной категории наиболее часто проводятся игротренинги.

Как часто Вы используете игры?

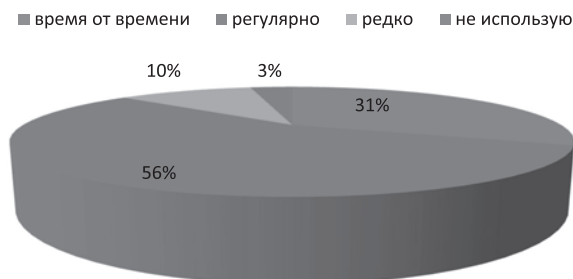


Диаграмма 1. Частота использования игр педагогами

Как часто Вы используете игры?

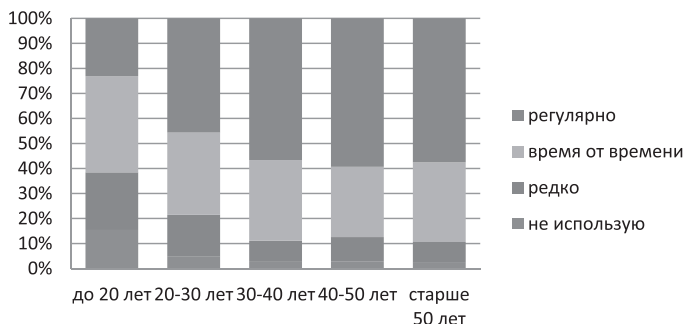


Диаграмма 2. Возраст и частота использования игр

Таблица 1. Возраст и частота использования игр

Возраст участников	Как часто Вы используете игры?				всего
	не использую	редко	время от времени	регулярно	
до 20 лет	2	3	5	3	13
20-30 лет	7	25	49	68	149
30-40 лет	8	22	87	153	270
40-50 лет	9	30	87	184	310
старше 50 лет	4	15	57	103	179
Общий итог	30	95	285	511	921

4) Создание собственных игр.

Этой деятельностью занимаются преимущественно педагоги в возрасте от 40 до 50 лет (на втором месте — в возрасте от 30 до 40 лет) (около 50% опрошенных). При этом трансферу и тиражированию подлежат около 24% от общего количества разработанных ими игр. При точечных интервью было выявлено, что многие авторские игры педагогов являются модулями известных игровых технологий или представляют собой неигровые действия с элементами геймификации (таблица 2).

5) Ориентиры при покупке игр.

При покупке игр абсолютное большинство покупателей всех возрастных категорий ориентируется на: наличие вариантов использования игры, возможность играть в команде (неограничен-

Ваша специализация	Вы сами создаете игры?		
	да	нет	всего
Общий итог	426	495	921
педагог	310	396	706
психолог	32	31	63
логопед	26	9	35
преподаватель	13		13
игропедагог/игротренер	8	5	13
воспитатель	4	5	9
родитель	4	6	10
методист	3	3	6
андрагог	2		2
директор	2		2
педагог-организатор	2		2
дефектолог	1	1	2
заведующий библиотекой	1		1
заместитель директора по воспитательной работе	1	1	2
игромеханик	1		1
игрофикатор	1		1
координатор общественной организации	1		1
лингвист	1		1
медицинский работник	1		1
модератор/игротехник	1		1
музыкальный руководитель	1	2	3
проректор по научной и образовательной деятельности	1		1
репетитор	1		1
руководитель	1		1
связь с общественностью	1		1
социальный работник	1	2	3
учредитель НКО	1		1
филолог	1	3	4
школьник	1		1
юрист	1	1	2
аниматор		1	1
библиотекарь		3	3
бизнес-тренер		2	2
заведующая		3	3
инструктор физической культуры		1	1
начальник отдела подготовки кадров		1	1
педагог-психолог		3	3
повар		1	1
специалист по учебно-методической работе		1	1
студент		2	2
тренер личностного развития детей		1	1
филолог английского языка		2	2
экономист		1	1
нет	1	8	9

Таблица 2. Специализация и самостоятельная разработка игр

ное количество игроков), инновационность технологии игры, простоту использования, ориентированность на любой возраст игроков (таблица 3). И сообщают, что в игре не должно быть негативных эмоций (в т.ч. побежденных при наличии одного победителя), запрета на самостоятельность (при обязательности правил).

Из всех участников опроса среди причин выбора при покупке той или иной игры только 75 человек (8,14%) указали упаковку (точнее, выбрали этот вариант ответа из предложенных, 59 человек ориентируются на яркую упаковку, 16 человек — на знакомую упаковку). При описании идеальной игры тему дизайна упаковки затронули 1% опрошенных (вопрос ставился как открытый и выбор критериев полностью был за респондентами).

Нами сделаны выводы о необходимости разработки системных параметров оценивания игр потенциальным покупателем,

не имеющим специального образования (педагогического или др.). И подобные параметры, основанные на требованиях к играм лицензирующих органов в странах ЕС и потребителей РФ, предложены в рамках проекта широкой аудитории (<http://game2035.nitforyou.com/info/parametry-ocenivaniya-igr/>)

6) Описание педагогами признаков идеальной игры.

Оптимальная покупаемая игра должна быть:

- вариативной по количеству и возрасту игроков;
- иметь простые для понимания правила и допускать их модификацию игроками;
- предполагать возможность как победителя, так и отсутствие побежденных (доступное пониманию играющих, то есть победа всех при наличии одного победителя или без выявления одного);
- недирективной и инновационной.

Если Вы покупаете игру, на что Вы смотрите?	до 20 лет	20-30 лет	30-40 лет	40-50 лет	старше 50 лет	всего
наличие вариантов использования игры	8	78	224	172	94	576
возможность играть в команде	8	80	123	169	103	483
инновационная технология	7	62	143	164	99	475
простота использования	5	55	119	155	86	420
ориентация на любой возраст игроков	4	66	116	142	80	408
цена	5	47	83	96	56	287
языки игры	2	29	39	46	23	139
возможность играть одному	5	29	31	42	20	127
ориентация на один конкретный возраст игроков	1	16	32	45	32	126
знакомые правила (технология)	1	26	32	34	16	109
знакомые авторы	2	16	24	27	9	78
необычная упаковка	2	18	17	12	10	59
новые авторы	1	5	10	8	9	33
знакомая упаковка		8	3	3	2	16
выбираю игру для конкретной цели		2	2	4	2	10
игра интересная и познавательная				5	1	6
отзывы и рекомендации, ориентация на мнения экспертов		1	1	1		3
читая инструкцию, смотрю на смысл этой игры, к чему она приведет		1	1			2
качество изобразительного материала			1			1
нестандартность, наличие «изюминок», незнакомые правила и способы действия; игры, которых у меня раньше никогда не было				1		1
прислушиваюсь к мнению детей			1			1
соблюдение методических подходов к организации игровой деятельности					1	1
содержание в соответствии с морально-нравственными ценностями				1		1
требования ФГОС				1		1
не покупаю игр				1		1

Таблица 3. Возраст и ориентиры при покупке игры

При этом большинство опрошенных, по совокупности ответов, именно данные признаки и характеристики игр и не реализуют в своей реальной практической деятельности. При глубоком интервью выяснена причина — неготовность (индивидуальная и профессиональная) педагогов к системе использования открытых, междисциплинарных игр и игровых технологий.

7) Самые популярные игры.

При анкетировании педагогами было упомянуто 1058 игр. В таблице 4. приводится часть самых широко используемых.

Назовите самые популярные у вашей целевой аудитории игры: Названия игр	Всего в %
Лото	67
Монополия	63
Квесты	54
Домино	34
Интеллектуальные игры (шахматы и шашки)	34
Лего/Конструкторы	31
Крокодил	30
Паззлы	27
Имаджинариум	22
Мафия	22
Мемори	22
UNO	15
Игры Воскобовича	14
Профессионально-ролевые игры (доктор, парикмахер, повар и др.)	14
Твистер	13
Что лишнее/ Кто лишний	13
Эрудит	13
Активити (Activity)	10
Блоки Дьенеша	10
Игры Никитина	10
Морской бой	10
Alias	9
Дженга	9
Мозаика	8
Воображариум	7
Диксит	7
Прятки	7
Что? Где? Когда?	7
Каркассон	6
Нарды	6
Палочки Кюизенера	6
Своя игра	6
Танграм	6
Данетки	5
Кроссворды	5
Кубидром	5
Доббль	4
Жмурки	4

Интеллектуальные игры (шашки и шахматы)	4
Карты	4
КВН	4
Крестики-нолики	4
Лабиринты	4
Ребусы	4
Свинтус	4
Скрабл	4
Словодел	4
Тяни-толкай	4
Угадай, кто/что это?	4
Хоббидром	4
Эволюция	4
60 секунд	3
SnakesandLadders	3
Tick-Tack-Bumm	3
Бинго	3
Виселица	3
Волшебный мешочек	3
Кубики Никитина	3
Лего/ Конструкторы	3
Море волнуется раз...	3
Найди пару	3
Народные игры (У медведя во бору и др. хороводные)	3
Речедром	3
Руммикуб	3
Сложи узор	3
Снежный ком	3
Спящие королевы	3
Творческие игры для дошкольников («Волшебные превращения», «Кто я?», «Магазин игрушек»)	3
Цветик-семицветик	3

Таблица 4. Самые популярные игры

Выводы:

1) Обращает на себя внимание отсутствие интереса и/или опыта по обращению к игре и игровым технологиям среди педагогов и работников системы образования в возрасте до 30 лет.

Следовательно, необходимо ввести спецкурсы по игре и игровым технологиям как обязательные в системе среднего и высшего образования по педагогическим специальностям, а также по специальностям, связанным с управлением образованием. И вести их должны эксперты международного уровня, имеющие многолетний опыт работы не только в РФ, но и за рубежом, где данные технологии активно используются и развиваются.

2) Образовательные организации данных регионов являются опорными для международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (реализующих проект «Игро-мир образования 2035») и входят в сетевое партнерство.

Следовательно:

а) качество реализуемых партнерских проектов является оптимальным для данных организаций, так как присутствует несомненный интерес к расширению партнерства как со стороны самих педагогов (участников анкетирования, специально проводившегося

в индивидуальном порядке, чтобы предупредить «поточную записку» сотрудников со стороны руководства организаций);

б) информационная сеть СМИ-партнеров проекта не достигает индивидуальных педагогов многих регионов РФ, значит, необходим пересмотр системы прямого информирования педагогов и консолидация различных СМИ, например, создание единого портала для информирования педагогов РФ обо всех проектах, направленных на них как на целевую аудиторию, вне зависимости от того, кто является организатором проекта.

3) Для авторов игр и игро-тренеров встает вопрос о переходе на сетевые партнерства и проведение сетевых тренинговых и игровых мероприятий в своих регионах с использованием и популяризацией не только собственных разработок, но и игр иных авторов (экономия финансовых, временных и человеческих ресурсов при росте информированности и вовлеченности населения и самих игротренеров).

Следовательно:

а) индивидуально, начинающим авторам игр необходимо оказывать системную информационно-консультационную поддержку, направленную на развитие их компетенций в сфере игровых технологий нового поколения; анализ предлагаемых ими игр, консультирование по их доработке (для возможного трансфера и тиражирования);

б) необходима организация централизованного пункта для оказания такой поддержки, в который авторы могли бы отправлять свои игры на независимое рецензирование с последующим письменным отзывом и рекомендациями по оптимизации игры;

в) необходимо проведение ежегодной «Ярмарки игр» с участием экспертов в сфере игровых технологий, издателей игр и начинающих авторов игр (как старт-ап площадки); возможно в онлайн- и офлайн-варианте.

4) Большинство опрошенных забывают и не реализуют сами индивидуальные игры (с одним игроком, в т.ч. как путь самоактуализации, рефлексии, переключения видов деятельности и отдыха); используют преимущественно игры со скрытой или явной дидактической доминантой (это проявилось также в ответах на вопрос о причинах неиспользования в домашних условиях тех же игр, что и в профессиональной деятельности).

5) Наиболее сложным для участников опроса оказался открытый вопрос: «Назовите самые популярные у Вас игры (названия конкретных игр или лежащих в их основе технологий)». Проблематика: 1) Участники не знают правильного (стандартизированного) названия игр или пишут его неверно (например: вместо «Мемори/Мемогу» — Мемо, Мемогі, мемори, мемо, карточки-двойняшки, парные карточки, запомни и переверни и пр.). 2) Более 40% отвечавших невнимательно прочитали вопрос (назвать конкретные игры, популярные у целевой аудитории данного специалиста). В результате были названы технологии вообще, типы игр вообще (настольные, подвижные и т.д.). 3) Непонимание разницы между игрой и игровой технологией, игровым заданием и пр. (респонденты относят к играм дискуссию, интервью, тест, мозговой штурм, рефлексию, конкурсы и пр.). 4) Непонимание того, что игры должны быть популярны не у педагога/тренера, а у целевой аудитории (дидактические игры и тесты, проверочные задания, логопедические упражнения подобной популярностью, как правило, не пользуются).

Следовательно: а) При работе с играми рекомендуется больше внимания уделять т.н. «паспорту игры», предлагая составить его самим педагогам, родителям и т.д. б) Необходимо дать педагогам строгую систему (типологию) игр и определение игры, которое поможет им различать игру и др. виды занятий с возможными элементами игры, но игрой не являющиеся.

б) Причина минимальной ориентации на знакомую упаковку при покупке заключается в том, что понятие серийного дизайна (индивидуальный дизайн конкретной игры при соблюдении единых признаков дизайна серии игр) в РФ реализуется минимально или невнятно для рядовых пользователей игр. Также при глубоком выборочном интервью респонденты обозначили причину невнимания к дизайну упаковки: «Упаковка — всего лишь хранилище игры. Ее можно выбросить или заменить на более удобную коробку».

Следовательно: а) Обратить внимание издателей игр на дизайн упаковки игры, привлекающий внимание играющих к названию игры (и название должно быть не просто рекламным, продаваемым, а, в первую очередь, отражать сущность игры и ее целевую аудиторию). Упаковка — это легко прочитываемый пользователем паспорт и лицо игры. б) Обратить внимание дизайнеров и авторов серий игр на необходимость создания «считываемого» и привлекательного для пользователей единого дизайна каждой серии игр. в) Обучить дизайнеров и авторов игр разработке функциональной упаковки игры (например, упаковка как составляющая моделей игры, еще одна игра, игровое поле и пр.).

На основании сделанных выводов проводится работа в группе Фейсбука «Игровые технологии и игропедагогика» и на страничке проекта «Игро-мир образования 2035» (Президентский грант на 2018 г., <http://game2035.nitforyou.com>) в интернете размещаются материалы, способствующие целенаправленному преодолению обозначенных проблем. Начата работа по созданию централизованного ресурсного центра для начинающих авторов игр из РФ (сайт и информационная рассылка проекта «Игро-мир образования 2035»). Приглашаем к сотрудничеству!

Список литературы

1. Пуляевская А.М., Кудрявцева Е.Л. Статистика по результатам вводного анкетирования участников проекта «Игро-мир образования 2035» (с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом Президентских грантов). По состоянию на 28.01.2018. — Электронный ресурс. URL: <http://game2035.nitforyou.com/>
2. Хэйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д.В. Сильвестрова; Коммент. указатель Д.Э. Харитоновича. — СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. — 416 с.

Кудрявцева Екатерина Львовна — кандидат педагогических наук (PhD), научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», научный сотрудник ГБОУ ВПО ЕИ КФУ; ответственный секретарь международного методического совета по многоязычию и межкультурной коммуникации (45 стран мира) при ОЦ ИКаРус (Германия), эксперт федерального реестра РФ в научно-технической сфере; Hägerfelder Weg 4, 18276 Gutow, Germany, info@bilingual-online.net, <http://istina.msu.ru/profile/katerina73/>, <http://bilingual-online.net>, <http://game2035.nitforyou.com>, (участник форума «Да-Игра»)

Пуляевская Александра Михайловна — магистр педагогики, руководитель отдела информатизации образования ЧУ ДПО «Сибирский гуманитарно-технический институт», Иркутск, e-mail: kinf_pam@mail.ru, <http://nitforyou.com/>, <http://game2035.nitforyou.com>

Эсаулова Елена Вячеславовна — кандидат психологических наук, -логопед ГБОУ Гимназия №1593, г. Москва, e-mail: elena-goleneva@yandex.ru, (участник форума «Да-Игра»)

ОСОБЕННОСТИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ И РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Статья посвящена обсуждению результатов эмпирического исследования игровой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью и нарушениями речи. Выявлены и проанализированы результаты исследования игровой деятельности по методике Н.Ф. Комаровой. Рассматривается возможность коррекции игровой деятельности у дошкольников с особенностями психофизического развития.

Ключевые слова: игровая деятельность, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, дошкольники с общим недоразвитием речи и заиканием.

Игра является одним из видов детской деятельности, который используется взрослыми в целях воспитания дошкольников, обучения их разнообразным действиям с предметами, способам и средствам общения. По мнению Л.С. Выготского, «игра человеческого ребенка направлена на будущую деятельность, но главным образом на деятельность социального характера. Ребенок видит деятельность окружающих его взрослых людей, подражает ей и переносит в игру; в игре ребенок овладевает основными социальными отношениями и проходит школу своего будущего социального развития» [3, с.56]. Л.Н. Галигузова указывает, что игра — совершенно особый, уникальный способ освоения действительности, позволяющий ребенку осуществлять действие в условных, придуманных обстоятельствах, поэтому она является важным средством социализации ребенка [4, с.41]. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых в последствии будут зависеть успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с людьми.

Исследователи указывают, что игра не возникает спонтанно, а формируется в результате передачи обществом и усвоения ребенком способов игровой деятельности в процессе общения со взрослым [1; 3; 4; 6; 8]. Более того, успешность такой передачи обществом своей культуры будет зависеть от того, какие содержание и объем будут заложены в процессе передачи игровых способов отображения действительности. В воспитательном процессе руководства игрой со стороны взрослых большое внимание уделяется учету последовательности стадий развития игровой деятельности. Так, по мнению А.Н. Леонтьева, руководство детской игрой без учета закономерностей ее развития как деятельности может превратиться в ее ломку. В развитии игровой деятельности автор выделяет два больших этапа: предметно-игровая деятельность (действие с предметами, усвоение игровых действий, логики их выполнения; освоение предметно-специфических действий, развитие отобразительной, а затем формирование сюжетно-отобразительной игры) и ролевая игра (принятие ребенком роли, появление в действиях предметов-заместителей; сюжетно-ролевая игра, игра рядом; совместная сюжетно-ролевая игра; коллективная игра) [6].

Особенности психофизического развития детей, такие как интеллектуальная недостаточность, а также речевые нарушения (общее недоразвитие речи (ОНР), заикание) интердетерминируют разнообразие отклонений в формировании полноценной игровой деятельности [1; 2; 5; 7; 8; 9].

А.А. Катаева, Е.А. Стребелева указывают причины, затрудняющие самостоятельное последовательное становление игры у детей с интеллектуальной недостаточностью: низкий уровень познавательной активности, задержка в овладении двигательными функциями, предметными действиями, речью, эмоциональным и ситуативно-деловым общением со взрослыми. Так, дети с нарушениями интеллекта не могут длительное время играть, у них отмечается кратковременность, неустойчивость, формальность игровых действий, отсутствие погружения в игровую ситуацию. Недоста-

точный уровень сформированности представлений об окружающем мире отражается и в бедности содержания игры. Низкая произвольность игровых действий приводит к тому, что ребенок не может придерживаться игровых правил. Ролевая игра не всегда переходит в самостоятельную деятельность таких детей [5].

Формирование игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью происходит в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся дошкольников. У детей долго отсутствует интерес к сюжетно-образным игрушкам. К началу дошкольного детства ребенок с нарушением интеллекта, как правило, не проявляет интереса к ним, на короткое время его может привлекать внешний вид, но не возможность действовать с игрушками. Например, кукла воспринимается так же, как и иные игрушки. Кукла не вызывает радостных эмоций, не воспринимается в качестве заместителя человека. По отношению к игрушкам-животным дошкольник с интеллектуальной недостаточностью не проявляет заинтересованного эмоционального отношения. Он манипулирует игрушками-животными также, как манипулирует и кубиками, машинками, поездом. Дети с интеллектуальной недостаточностью часто пробуют игрушку «на вкус» (кусают кубик, облизывают матрешку, откусывают кусочек ноги или руки у куклы). Следует также отметить, что у дошкольников с нарушением интеллекта не формируется и потребностно-мотивационный компонент игры. Они не испытывают потребности играть, а уже будучи включенными в игру, не интересуются процессом игры и атрибутами игры, зачастую демонстрируют равнодушное отношение к игре или пассивно подчиняются требованиям взрослого. Потребность в игре возникает лишь под влиянием обучения на 7-8 годах жизни. К этому возрасту у части детей с легкой интеллектуальной недостаточностью проявляется избирательный интерес к игрушкам и появляются любимые игрушки [1].

В процессе игры дошкольники с нарушениями интеллекта играют непродолжительно, не проявляют инициативы и креативности в игре, не могут действовать в воображаемой ситуации и с воображаемыми предметами. Игровые действия «как будто», «понарошку» отсутствуют, часто дети бросают игру и начинают заниматься чем-то другим [1; 5; 8; 9].

Для детей с речевыми нарушениями также характерна специфика в формировании игровой деятельности. Так, дети со сложными формами функциональных дислалий, с ринолалиями и дизартриями испытывают проблемы в игровой деятельности из-за неправильного звукопроизношения, просодики, нарушения общей и речевой моторики, логофобии, быстрой утомляемости; при этом содержание игры, игровые правила и последующие действия им доступны. Кроме того, для многих детей с речевыми нарушениями возникают трудности при необходимости быстрой переделки динамического стереотипа, поэтому в играх они не могут сразу переключаться с одного вида деятельности на другой [7].

Для детей с алалией, у которых может быть и задержка интеллектуального развития, содержание игр и их правила долгое время остаются недоступными. Игры детей носят однообразный,

подражательный, а иногда и манипулятивный характер, игра не имеет замысла и целенаправленности действий. «Безречь» часто приводит к тому, что в коллективе говорящих сверстников дети с алалией держатся в стороне или, играя вместе с другими детьми, выполняют только второстепенные роли, не вступают в словесные взаимоотношения. Даже в дальнейшем, когда ребенок приобретает некоторый лексический и грамматический запас, навыки фразообразования, в игре эти полученные навыки он не использует [7].

Для детей раннего возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) характерно сочетание предметных и предметно-игровых действий с неадекватными действиями, т.е. ребенок со знакомыми предметами и игрушками действует правильно, с новыми — манипулирует. Отмечается склонность к стереотипным предметно-игровым действиям. В дальнейшем трудности в формировании лексических, грамматических и фонетических средств языка, связной речи приводят к отставанию в формировании полноценной игровой деятельности на всех этапах онтогенеза [7].

Г.А. Волкова, исследовав игровую деятельность заикающихся дошкольников 4-7 лет, получила следующие результаты. Так, для заикающихся детей 4-5 лет характерны игры с 2-3 сверстниками, однако все они играют по-своему, забывая о товарищах. В коллективных играх заикающемуся сверстники предлагают роль, с которой он, по их мнению, может справиться. Заикающиеся редко вступают в конфликты из-за этого и сами нередко выбирают себе второстепенные роли с однотипными действиями. Им свойственны черты поведения в играх, присущие хорошо говорящим детям более младшего возраста. Дети с заиканием не всегда могут играть продолжительно и до конца [2].

Среди заикающихся 5-6 лет примерно одна треть может участвовать в коллективной игре, одна треть — в играх подгруппами в 1-2 человека, и больше одной трети любят играть в одиночестве. Дети играют в одну игру от 5 до 20 минут, в их игре преобладают правила игры, производные от конкретных игровых ситуаций. Игры детей 6-7 лет с заиканием более содержательны, разнообразны по сюжету и форме исполнения. Отношение заикающихся к коллективу играющих сверстников определяется накоплением жизненного опыта, появлением новых и относительно более устойчивых интересов (развитием воображения и мышления). Большинство детей с заиканием участвуют в коллективных играх подгруппами. Те дети, которые предпочитают играть в одиночестве, замкнуты и пассивны. Они плохо выдерживают длительное пребывание в коллективе и в общих играх, лучше работают в однообразных условиях [2]. В последующем Г.А. Волковой выделены 5 (пять) групп заикающихся дошкольников в зависимости от их игровой активности [7].

Обобщив теоретико-эмпирические исследования психологов и педагогов, отметим, что игровая деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью и с речевыми нарушениями изучена недостаточно, имеются отдельные, фрагментарные, а подчас и противоречивые описания игровой деятельности дошкольников обозначенных категорий [1; 2; 5; 7; 8; 9]. Отсюда возникает необходимость дальнейшего изучения игровой деятельности этих детей.

Материал и методы. Теоретические методы: сравнительный, системного анализа, систематизации и концептуализации научных идей; эмпирические методы: наблюдение за играми детей в группе, на участке, их протоколирование; беседы с воспитателями о содержании игр, о способах решения детьми игровых задач, о взаимодействии играющих, об их самостоятельности; методы обработки и интерпретации результатов: комплексный сравнительный анализ, графические методы представления полученных данных.

В исследовании использовалась методика Н.Ф. Комаровой. Цель методики — изучение игровой деятельности дошкольников. К исследованию привлечены 70 испытуемых, из них 20 детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (экспериментальная группа — ЭГ I), 15 детей с заиканием (ЭГ II) и 15 детей с ОНР (3 ур.р.р. по классификации Р.Е. Левиной — ЭГ III); 20 детей с нормальным психофизическим развитием составили контрольную группу (КГ). Возраст испытуемых: от четырёх до шести лет. Исследование проводилось на базе трех ГУО г. Витебска: «Детский дом», «Специальный детский сад №18 для детей с тяжелыми нарушениями речи», «Детский сад №6».

При наблюдении содержания игры оценивались: замысел игры, количество и разнообразие поставленных игровых задач,

степень самостоятельности детей при постановке игровых задач. Игровой замысел представляет собой ту игровую ситуацию, в которую вводится ребенок, и которую он воспринимает как свою. Это достигается, если построение замысла игры опирается на конкретные потребности и склонности детей, а также особенности их опыта. Во всех случаях замысел игры реализуется в игровых действиях, которые предлагаются ребенку, чтобы игра состоялась. Замысел игры может возникать как при помощи взрослого, так и самостоятельно. Нами было выявлено, что у детей ЭГ I замысел игры возникал с помощью взрослого (80% случаев). Однако замысел игры, исходящий от взрослого, не получал поддержки в этой категории детей, так как у многих интерес к игре являлся разлитым, недифференцированным, не наблюдалось поглощения игрой. Случайные раздражители отвлекали внимание детей от игры и зачастую приводили к ее завершению. У детей ЭГ III замысел игры выявлен, когда в игре участвует взрослый (55%), а если дети играют самостоятельно — в 45% случаев. У детей ЭГ II замысел игры проявлялся, когда они играли самостоятельно (60%). В 15% случаев детям КГ помогает в постановке игровых замыслов взрослый, что связано с тем, что в силу определенных обстоятельств (незаинтересованность, усталость, непривычная обстановка, робость) у них не получается придумать игровой замысел. 100% детей КГ смогли самостоятельно ставить и реализовывать игровые задачи.

Из протоколов наблюдения. Кате С. (ЭГ I) было не интересно играть с детьми. Когда педагог предложила поиграть, она согласилась. Эмоциональное состояние девочки не отражало интереса к игре до момента организации педагогом игрового замысла. Ульяна Л. (КГ). Организовывала и придумывала разнообразные замыслы игр для себя, своих друзей в группе. Сама активно участвовала во всех играх.

Разнообразие игровых замыслов у детей ЭГ I находится на низком уровне, для них характерны: слабая переключаемость с одной игровой деятельности на другую, низкая концентрация внимания на выбранной или отведенной роли в игре. Изучаемый показатель отмечается у всех детей КГ, в ЭГ III — у 40%, в ЭГ II — у 60% испытуемых.

Так, Саша К. (ЭГ I) не мог придумать себе игру, пока педагог не предложила ему определенные игры. Саша играл в «Больницу» на протяжении короткого промежутка времени (5 минут) и выполнял только те игровые действия, которые ему показывала и поясняла педагог. Не приносил в игру своих замыслов, не видоизменял её.

Захар Т. (КГ) выбирал разнообразные игры («Милиция», «Больница», «Строители», «Транспорт», «Парикмахерская»), играл с интересом. Придумывал определенные замыслы игр и предлагал их другим детям. Многим сверстникам нравилось играть по замыслам Захара и игра продолжалась длительное время (15 минут). В ходе игры замыслы несколько менялись. Так, в игре «Парикмахерская» дети сначала делали прически друг другу, а потом стали делать прически куклам.

Оксана Б. (ЭГ III) предлагала девочкам разнообразные игры («Парикмахерская», «Больница», «Большая стирка»), иногда придумывала определённые замыслы игр. Многим девочкам нравились ее замыслы, однако не всем девочкам по душе были второстепенные роли в игре, они хотели быть лидерами.

Отмечено, что игровую задачу ребенку может поставить взрослый, некоторым детям требуется незначительная помощь взрослого в постановке игровых задач. Дети могут и самостоятельно решать игровые задачи без какой-либо помощи. В ходе исследования выявлено, что дети ЭГ I не могут самостоятельно поставить задачи в игровой деятельности в отличие от детей КГ (в 100% случаев они ставят самостоятельно игровые задачи без участия взрослого). В ЭГ I 80% детей принимают игровую задачу, которую ставит перед ними взрослый; 20% детей ЭГ III практически не могут самостоятельно поставить задачи в игровой деятельности, если же игровую задачу ставит взрослый, показатели поднимаются до 50% (рисунок 1).

Из протоколов наблюдения. Алеся Ц. (ЭГ I) не могла самостоятельно придумать для себя игру. Когда педагог предложила поиграть в игру «Магазин», Алеся не смогла придумать игровую задачу, ее игровая деятельность продлилась не долго. Играя, она сначала рассчитывалась за товар, а только потом делала заказ или просто брала товар и уходила. В ходе игры педагогу постоянно

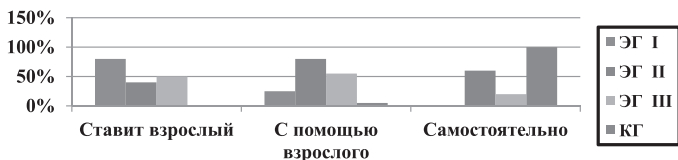


Рисунок 1. Самостоятельность постановки игровых задач (%)

приходилось придумывать для девочки определенные игровые задачи, чтобы игра разворачивалась и была бы интересна для ребенка. Диме Б. (ЭГ I) в игре «Милиция» потребовалась небольшая помощь от педагога. Он поставил перед собой только одну игровую задачу — задерживать плохих людей. Увидев это, педагог предложила ему задерживать не только плохих людей, но и следить за порядком в группе.

Из протоколов наблюдения. Денис К. (ЭГ II) не хотел играть ни в какие игры, предложенные педагогом игры не заинтересовывали его. Если ему не нравилось в игре что-нибудь, он начинал ломать и швырять игрушки. Никите Ч. (ЭГ III) во время игры «Город» потребовалась небольшая помощь педагога. Он играл один, ездил на автомобиле по городу, нигде не останавливаясь, нарушая правила дорожного движения. Педагог предложила ему взять в свою игру других детей, но он отказался. С педагогом мальчик играл, не нарушая правила дорожного движения.

При наблюдении за способами решения игровых задач анализировались: разнообразие игровых действий с игрушками, степень обобщенности игровых действий, игровые действия с игрушками-заместителями, игровые действия с воображаемыми предметами, принятие роли, разнообразие ролевых действий, наличие ролевых высказываний, выразительность ролевых высказываний, возникновение сюжетно-ролевых высказываний по инициативе, появление сюжетно-ролевой беседы, содержательность ролевой беседы. Выполняемые в игре действия с игрушками могут быть как разнообразными, так и однообразными.

В ходе исследования выявлено, что 15% детей ЭГ I имеют небольшое разнообразие игровых действий. Им присущи однообразные, повторяемые действия с игрушками, осуществляемые без эмоциональных реакций, безучастно, часто игрушки использовались не по назначению. По мнению Е.А. Винниковой и С.А. Глуховской, в процессе самостоятельных игр дошкольники с нарушением интеллекта воспроизводят лишь отдельные игровые действия и их цепочки в таком варианте, в каком они предлагались в процессе обучения, то есть, они шаблонны, стереотипны, не содержат ничего нового [1]. Другие категории испытуемых использовали одну и ту же игрушку в разных игровых задачах и ситуациях. Показатель «разнообразия игровых действий с игрушками» в ЭГ III — 65%, ЭГ II — 73,3%, КГ — 100%.

Из протоколов наблюдения. Ксюша Б. (ЭГ I). Взяла одну куклу и носила её по группе. Она не играла с ней ни в парикмахерской, ни в больнице, ни в магазине, не расчесывала её, не укладывала спать и не кормила. Анна П. из КГ, играя с куклой, причёсывала её, переодевала, укладывала спать. В процессе игровой деятельности Анна П. рассматривала различные жизненные ситуации, такие как укладывание куклы-ребенка спать, поход в магазин, в парикмахерскую, в больницу. Через некоторое время Анна П. привлекла к игре ещё нескольких девочек, которые взяли новые игрушки и стали играть в «Дочки-матери».

Известно, что игровые действия с игрушками могут быть развернутыми и обобщенными. Развернутые игровые действия внешне похожи на реальные действия взрослых. Данные игровые действия увлекают ребенка, он их многократно повторяет. Со временем в играх детей происходит замещение отдельных действий в цепочке словом или символическим жестом. В исследовании Е.А. Винниковой и С.А. Глуховской указывается, что вплоть до начала школьного возраста игровые действия детей с нарушением интеллекта носят развернутый характер, они излишне детализированы, весьма реально отражают подлинные действия людей [1].

Игровые действия с игрушками могут быть и обобщенными, в этом случае ребенок выполняет их не развернуто, а быстро, «свернуто». Проявление в игре обобщенных игровых действий с игрушками свидетельствует о возможности использования еще более обобщенного игрового материала — предметов-заместителей. Так, выбирая игру «Дочки-матери», ребенок переносит все

жизненные действия в игровые (укладывает куклу спать, перед сном читает кукле сказку, кормит ее, поет колыбельную песенку). В игре «Телефонный разговор» ребенок дублирует взрослых, так как слышит диалоги родителей, дедушек, бабушек или других взрослых по телефону. Однако ребенок привносит в игру что-то своё, новое. Разговор по телефону приобретает ту сюжетную линию, которая была необходима детям в данный момент игры.

Из протоколов наблюдения. Дина Ш. (ЭГ I): в ходе игры «Больница» ребёнок не мог придумать альтернативу в использовании настоящего шприца для уколов. Поэтому в ходе игры педагог предложил различные варианты замены шприцу. Благодаря этому ребёнок смог продолжить свою игру. Рената Ж. (КГ) в процессе игры «Больница» самостоятельно смогла найти альтернативную замену шприцу и градуснику. Вместо шприца она взяла карандаш, вместо градусника использовала ручку.

Обобщенные игровые действия с игрушками мы наблюдали в игре «Дочки-матери». В процессе игры ребенок производит простейшие игровые манипуляции (взял куклу, положил её спать или покормил). Развёрнутость игровых действий в игрушках в ЭГ II составила 67%, ЭГ III — 45%, КГ — 95%. Обобщенные действия с игрушками в ЭГ I — 100%, ЭГ II — 33%, ЭГ III — 55%, КГ — 15%.

Нормально развивающийся ребенок использует любые окружающие его предметы для реализации своего игрового замысла. Эта способность применять предметы-заместители появляется у него к началу дошкольного детства. К игровым действиям детей с предметами-заместителями можно отнести: игры с брусочками, веревочками, мячиками, палочками и др. В совместных играх педагога с детьми на первоначальных этапах игровой деятельности один и тот же предмет используется для выполнения разных игровых действий. Например, в одной игре палочка — ложка, в другой эта же палочка — градусник, в третьей — расческа. Такое осмысленное использование предметов-заместителей должно давать положительные результаты в самостоятельных ролевых взаимодействиях детей. В дальнейшей работе нужно следить, как дети используют предметы-заместители, и, если необходимо, то можно помочь ребенку с выбором данных предметов.

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается неумение использовать предметы-заместители. Как правило, они склонны к использованию игрушек, являющихся копией реальных предметов окружающей действительности. Функция замещения спонтанно у них не формируется. Сложность в формировании функции замещения обусловлена особенностями их познавательной деятельности, в частности, конкретности мышления, недоразвития воображения и речи. Было установлено, что дети ЭГ I в 100% случаев осуществляют игровые действия с игрушками-заместителями только с помощью взрослого. У них отсутствует опыт использования игрушек-заместителей в соответствии с функциональным назначением предмета. Дошкольники ЭГ III игровые действия с игрушками-заместителями с помощью взрослого осуществляют в 25% случаев, самостоятельно — в 75% (рисунок 2).

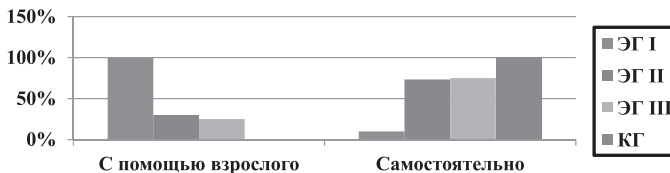


Рисунок 2. Игровые действия с игрушками-заместителями (%)

Исследователи игровой деятельности дошкольника отмечают, что при правильном руководстве игрой к концу третьего года жизни дети начинают принимать на себя роль в игре, действовать в соответствии с этой ролью, что свидетельствует о переходе их на этап сюжетно-ролевой игры. Ролевые действия, которые ребенок выполняет в игре, могут быть разнообразными и однообразными. В рамках исследования выявлено, что принимают роль в игре и выполняют разнообразные ролевые действия в ЭГ I 45% испытуемых, в ЭГ III — 95%, в ЭГ II — 80%, в КГ — 100%.

Из протокола: в ходе игры отмечено, что Саша Д. (ЭГ I) не умеет принимать роли в игровой деятельности. Он не знал, как вести себя в отведенной ему роли и что нужно делать. Не принимал лидирующую и второстепенную роли.

Ребёнок КГ Ростислав А. в сюжетно-ролевых играх принимал разнообразные роли. В большинстве случаев он стремился принимать главную роль в игре. Однако и второстепенные роли вызывали у него интерес.

Тимур В. (ЭГ II) в ходе игр принимал второстепенные роли, не стремился быть лидером в игре. Выбирал вербальные роли.

При выполнении роли в игре дети пользуются разными средствами выразительности, у них изменяются движения, жесты, мимика. Некоторые дети ЭГ I брали на себя роль в игре, но оказывались не в состоянии действовать в соответствии с ней до завершения игры. В условиях организованного обучения принятые роли происходит под руководством педагога, который не только помогает детям вспомнить последовательность развертывания сюжета и основные действия, совершаемые персонажами, участвующими в ней, но и активно принимает участие в игре. В таких условиях большинство дошкольников могут принимать роли на себя и действуют в соответствии с ролью до конца игры.

При выполнении роли большое внимание отводится ролевому высказыванию. Ролевые высказывания — это отдельные реплики, которые ребенок произносит от имени того лица, чью роль выполняет. Они могут быть обращены к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, к взрослому или сверстнику. В играх у детей с интеллектуальной недостаточностью редко проявлялся смех и плач «понарошку», выражение чувств и эмоций было упрощенным, не выразительным. Дети с нарушениями речи демонстрировали изменение высоты, мелодики и тембра голоса в зависимости от игровой ситуации, многим доступны эмоциональные проявления в отношении к персонажам игр и игровым ситуациям.

Наличие ролевых высказываний присуще только детям КГ (100% случаев), так как они в ходе игр «Больница», «Парикмахерская», «Дочки-матери», «Строители» использовали в своей речи разнообразные жесты, движения, высоту и мелодику голоса. Выразительность ролевых высказываний у детей ЭГ I отсутствовала, а вот дети КГ в 85% случаев ее использовали. Они могли обращаться к игрушке, взрослому, сверстнику, используя при этом какую-либо реплику из детских произведений или из стихотворения.

Дети ЭГ I не умели полноценно и эмоционально выражать свою речь. В их речи практически отсутствовала выразительность. Они редко использовали жесты, мимику, изменение голоса в ходе игры. Речевое сопровождение игры у детей с интеллектуальной недостаточностью из-за системного недоразвития речи отличалось большим количеством неадекватных высказываний. Речь не выполняла планирующую функцию, то есть, с ее помощью ребенок не обозначал содержание игры, характер и поведение героя, не мог об этом рассказать партнерам по игре. Характерным для детей с нарушением интеллекта являлось также выполнение игровых действий без сопровождения речи. Они, как правило, действовали молча. В самостоятельных играх использовали заученные фразы, не внося в них никаких изменений. Большинство детей КГ использовали высказывания из своих любимых мультфильмов, сказок, иногда сами придумывали высказывания. Независимо от содержания игры дети КГ старались выражать свои эмоции при помощи жестов, мимики или голоса.

Ролевые высказывания в игре могут появляться по инициативе взрослого, который обращается к играющим с вопросами, если замечает, что они выполняют ролевые действия молча. Инициатором высказываний может быть и ребенок, если он без побуждений со стороны взрослого сопровождает ими свою игру.

В ходе исследования выявлено, что ролевое высказывание детей ЭГ I возникало по инициативе взрослого у 55% испытуемых, а по инициативе самих детей — у 20%. В ЭГ III инициатором выступал взрослый (80%). В ЭГ II инициативу проявляли дети в 50% случаев. У испытуемых КГ ролевые высказывания возникали в 15% случаев по инициативе взрослого, а самостоятельно или по инициативе самого ребёнка в 85%. В онтогенезе игры ребенок постепенно от ролевых высказываний переходит к ролевой беседе. Ролевая беседа — это логически связанные между собой по содержанию фразы, которыми обмениваются играющие. Она характерна для развитой сюжетно-ролевой игры. Ребенок может вступать в ролевую беседу со взрослым, с одним сверстником, с несколькими сверстниками. По данным исследования ролевая беседа со взрослыми у детей ЭГ I возникала в 50% случаях, в 10% —

со сверстниками. У испытуемых КГ в 100% случаев ролевая беседа проявлялась как со взрослым, так со сверстниками. Ролевая беседа в процессе игры у детей с интеллектуальной недостаточностью проходила стереотипно, с помощью заученных реплик в отличие от беседы детей с нормальным психофизическим развитием, у которых беседа была интересной, содержательной, структурированной, эмоциональной, богатой на средства речевого выражения, лексически, грамматически и фонетически правильной.

Из протокола: Анна П. и Дарья Р (КГ). во время игры «Дочки-матери» (Анна — дочь, Дарья — мать):

Анна П.: Мама, у нас закончились продукты дома.

Дарья Р.: Сейчас, доченька, я приберусь дома и схожу в магазин (делает вид, что наводит порядок дома, а Анна в это время играет с куклой).

Дарья Р.: Доченька, я скоро приду.

Анна П.: Мама, ты куда собралась? (забыла, что в доме закончились продукты).

Дарья Р.: В магазин, подай мне, пожалуйста, телефон. Я вызову такси (в это время поет слова из рекламы такси: «Семь, семь, восемь, восемь, позвони и мы подбросим»). Во время пения изменялась интонация в голосе).

Анна П.: Мама, возьми меня с собой в магазин.

Описанные показатели позволяют определить степень сформированности у детей предметных и ролевых способов решения игровых задач. Игровые задачи дети могут решать индивидуально или совместно с кем-нибудь. При совместном решении игровых задач дети вступают во взаимодействие. При взаимодействии выявлены показатели: вступление во взаимодействие (со взрослым; со сверстником); постановка игровых задач (взрослому; сверстнику); принятие игровой задачи (от взрослого, от сверстника, отказывается); длительность взаимодействия (кратковременное; длительное). В результате исследования было выявлено, что самые высокие показатели взаимодействия детей в игре у детей КГ. У детей ЭГ I взаимодействие со взрослыми происходит только в 45% случаев, со сверстниками — в 35% (рисунок 3).

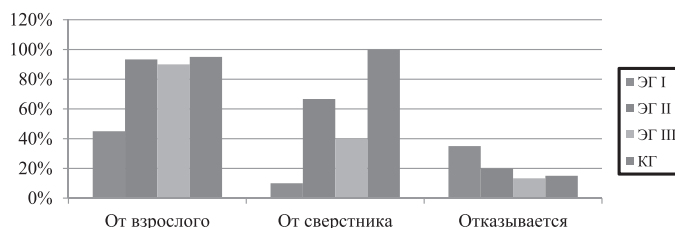


Рисунок 3. Принятие игровых задач (%)

В игре дети могут вступать в кратковременное и длительное взаимодействие. Под кратковременным взаимодействием в игре мы приняли промежуток времени от 3 до 7 минут, длительным — от 15 до 25. В ЭГ I наблюдалось кратковременное взаимодействие в игре, в КГ — длительное.

Из протокола Терезы С. (ЭГ I): не хотела вступать во взаимодействие ни со взрослым, ни с другими детьми, находящимися в группе. Предпочитала играть в одиночку.

Исай К. (КГ) — очень общительный. У него вызывает большой интерес общение как со взрослыми, так и со сверстниками. В отдельных ситуациях можно было проследить больший интерес к общению со старшими людьми.

Влад Щ. (ЭГ III) не хотел вступать во взаимодействие со взрослыми, не слушался, не реагировал на слова взрослого. Во время игры со сверстниками выбирал 2-3 человека, с которыми хотел играть. Например, во время игры в «Милицию», один из детей сделал замечание, что он неправильно играет с жезлом. Влад ответил, что как хочет, так и играет. Спустя время начинал проявлять агрессию по отношению к этому мальчику (например, швырял кубики в него, махал жезлом перед лицом, не давал играть в другую игру).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и речевыми нарушениями. По результатам проведенного исследования нами разработана и внедрена в деятельность ряда дошкольных учреждений г. Витебска программа «Играя, развиваемся». Она с успе-

хом используется не только в работе с детьми обозначенных категорий особенностей психофизического развития, но может быть успешно применима и в работе с детьми дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием.

Список литературы

1. Винникова Е.А. Дошкольная олигофренопсихология: пособие / Е.А. Винникова, С.А. Глуховская. — Минск : БГПУ, 2012. — 216 с.
2. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников: Книга для логопедов / Г.А. Волкова. — 2-е изд., доп. и перераб. — СПб: Детство-Пресс, 2003. — 240 с.
3. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология. 1995. Вып.1. С. 55-77.
4. Галигузова Л.Н. Ранний возраст: развитие процессуальной игры / Л.Н. Галигузова // Дошкольное воспитание. 1993. № 4. С. 41-47.
5. Катаева А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Катаева., Е.А. Стребелева. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.

6. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. 1996. № 3. С. 19-31.
7. Логопсихология: учебно-методическое пособие / авт.-сост. С.В. Лауткина. — Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. — 171 с.
8. Микляева Н.В. Дошкольная педагогика. Теоретико-методические основы коррекционной педагогики: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. заведений / Н.В. Микляева. — М.: Гуманитар. изд. центр. ВЛАДОС, 2008. — 263 с.
9. Обучение сюжетно-ролевой игре дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.Б. Баряевой, А.П. Зарин, Н.Д. Соколовой. — СПб.: ЛОУУ, 1996. — 95 с.

Лауткина Светлана Владимировна — кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры коррекционной работы учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова»,
e-mail: lautkina@tut.by

И.А. Комарова, Н.В. Ершова

ПРОЕКТНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассмотрены теоретико-методические аспекты проблемы поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста. Особое внимание уделено обоснованию методологических основ, признаков, структурных компонентов проектно-игровой деятельности с детьми в учреждении дошкольного образования. Уточнены этапы руководства проектно-игровой деятельностью специалистами дошкольного образования. Проанализированы педагогические условия поликультурного образования детей дошкольного возраста посредством проектно-игровой деятельности.

Ключевые слова: поликультурное образование, поликультурная компетентность, проектно-игровая деятельность, игра, метод проектов, дети старшего дошкольного возраста.

Благодаря повсеместному распространению сети Интернет, нарастающим миграционным процессам, возможности изучать иностранные языки и путешествовать в разные страны мира для людей стало доступным кросс-культурное взаимодействие. В результате межкультурной коммуникации неизбежно происходит интеракция: взаимообмен культурными образцами, нормами и ценностями; взаимовлияние субъектов социального диалога. Однако, сама по себе межкультурная среда не способна сформировать толерантное отношение между людьми или социальными группами. Поэтому в разных странах можно наблюдать вспышки межнациональной агрессии, дискриминацию в отношении женщин, детей, малообеспеченных граждан, инвалидов, беженцев, национальных меньшинств и других субкультур. Таким образом, поликультурное образование является ключевым компонентом развития трансформирующегося глобального общества на пути созидания культуры мира.

Содержание поликультурного образования должно, с одной стороны, соответствовать особенностям и требованиям современной культуры, а, с другой, обладать способностью не только транслировать нормы и ценности общества, но и стимулировать появление и развитие новых культурных феноменов, лишенных стигматизации. Такими явлениями поликультурного образования, к примеру, стали признание равноценности и равноправия многообразия этнокультур, а также распространение толерантности по отношению к представителям, имеющим различную социальную, национальную, гендерную, языковую, психофизическую, профессиональную, мировоззренческую и др. принадлежность.

В конце XX века парадигма поликультурного воспитания и образования стала активно исследоваться учеными Российской Федерации (А.Н. Джуринский, В.В. Макаев, Г.Д. Дмитриев, Л.Л. Супрунова, О.В. Гукаленко, З.А. Малькова, О.В. Хухлаева, И.С. Бессарабова, В.А. Ершов, Н.В. Кагуй, Т.А. Гелло, Л.В. Колобова, И.Л. Краснов, И.А. Потапова, Н.Н. Выгодчикова, М.Н. Сираева, Ф.Н. Зиятдинова, Н.Н. Ушнурцева и др.), Украины (Е.В. Черный, А.К. Солодка, В.В. Бойченко и др.), Армении (М.А. Абрамян), Киргизии (К.Г. Адылбек), Республики Беларусь (В.П. Тарантей, И.И. Калачева, И.А. Комарова, О.О. Прокофьева, Г.Я. Бархерт, Т.В. Палиева и др.). Их научные работы преимущественно раскрывают проблему поликультурного образования в школе или сфере среднего и высшего профессионального образования. Вопросы поликультурного образования детей дошкольного возраста рассматривались в исследованиях Н.В. Кагуй, Е.В. Черного, И.А. Комаровой, О.О. Прокофьевой, Т.В. Палиевой.

В результате анализа научной литературы мы пришли к пониманию поликультурного образования детей дошкольного возраста как триединого процесса поликультурного обучения, воспитания и развития личности, направленного на подготовку ребенка к жизни в социально и культурно гетерогенном обществе через формирование поликультурной компетентности, которая включает социально-личностный, этнокультурный и межкультурный компоненты. При этом поликультурное обучение понимается как организованный процесс получения детьми знаний о многообразии и равноценности культур в обществе, развития умений и навыков межкультурного общения на основе взаимопонимания и терпимости. Поликультурное воспитание — целенаправленный

процесс формирования у детей общечеловеческих ценностей и социально-нравственных качеств личности, необходимых для жизни в поликультурном мире. Поликультурное развитие — процесс качественного изменения духовных и социальных установок индивида, направленный на становление культуры личности и культуры взаимоотношений.

Результатом поликультурного образования дошкольника является приобретение знаний о поликультурном мире, осмысление своей этнокультурной идентичности, накопление опыта межкультурного общения и взаимодействия, формирование толерантности.

В рамках изучаемой проблемы мы определили цель поликультурного образования в учреждении дошкольного образования — формирование поликультурной компетентности детей дошкольного возраста. Становление поликультурной компетентности происходит постепенно, в соответствии с освоением субкомпетенций:

1) социально-личностная — включает развитие социально-нравственных качеств личности ребенка через познание и принятие социальных норм, ролей; упражнение в культуре общения и поведения в семье, кругу друзей, учреждении дошкольного образования, общественных местах, с людьми, нуждающимися в помощи (инвалидами, пожилыми, беженцами и др.);

2) этнокультурная — основывается на осознании дошкольником своей этнокультурной принадлежности; на познании достопримечательностей родного города и страны, государственной символики, а также истории, традиций, обрядов, праздников, фольклора, искусства своего народа; на умении ценить родной язык и культуру;

3) межкультурная — содержит представления о многокультурном глобальном обществе, равноценности культур народов, проживающих на территории Республики Беларусь; умение проявлять уважение, терпимость по отношению к представителям разных культур и поддерживать межкультурное общение.

Наше исследование направлено на изучение проблемы поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста посредством проектно-игровой деятельности. В современной педагогической практике отдельно существуют понятия «игровая деятельность» и «проектная деятельность». В соответствии с научными исследованиями в области психологии формирования личности детей дошкольного возраста мы считаем целесообразным связать эти две дефиниции. Таким образом, процесс осуществления проектно-игровой деятельности в условиях учреждения дошкольного образования становится доступным для понимания пяти-семилетних детей.

Известно, что игра в дошкольном возрасте является фактором гармоничного психического и физического развития ребенка. А.В. Запорожец отмечал, что игра раскрывает дошкольникам способы действий в доступной форме. Благодаря ей дети могут освоить предмет познания лучше, чем в любой другой деятельности [7]. Не случайно игра интегрирует все образовательные области дошкольной педагогики. Вместе с тем, потенциал игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте обнаруживает новые возможности в сочетании с проектным методом.

В основе проектной деятельности лежит проблема и исследовательский поиск, который предполагает создание какого-либо продукта — модели, макета, видеоролика, поделки, альбома, презентации, игры и др. [14]. Основоположник проектного метода Д. Дьюи предлагал строить «обучение деланием», опираясь на интеллектуальную свободу и активность детей, ведущую к деятельности по интересам [4]. Создание проектов в отличие от творческих игр имеет определенную структуру содержания и последовательность действий; предполагает планирование в решении проблемных задач, поиск информации при выполнении проектных заданий, получение продукта творческой деятельности и его презентацию. Метод проектов универсален, то есть, может быть применен во всех областях дошкольного образования, и выступает основой проектно-игровой деятельности с детьми, к отличительным признакам которой относятся:

- педагог занимает различные позиции в совместной деятельности с участниками проектов (помощника, информатора, консультанта, координатора, организатора, эксперта, партнера и т.д.);
- при целеполагании будущего проекта происходит принятие детьми игровой ситуации, игровых правил и ролей;

- педагогическое взаимодействие основано на субъект-субъектных отношениях, что способствует повышению мотивации и интереса к содержанию поликультурного образования, активизации познавательных процессов, эмоциональной отзывчивости и взаимопомощи; проявлению творческих способностей, креативного мышления, самостоятельности в выработке идей и решений; формированию коммуникативных навыков, способности к анализу результатов своей деятельности;
- образовательная среда обладает характерными чертами: информативностью, продуктивностью, диалогичностью (полилогичностью), коллективностью, коллегиальностью, интегративностью, моделированием, творческой направленностью, рефлексивностью, многокультурностью;
- результативностью проектно-игровой деятельности является получение продукта как итога взаимодействия участников проекта.

Таким образом, в проектно-игровой деятельности проект определяет содержание и последовательность организации работы, а игра является методом либо формой поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста.

Исследования Е.С. Полат [12], Е.С. Евдокимовой [5], Л.В. Киселевой [13], Л.В. Пенкрат и Н.В. Самусевой [8] создают методологическую основу проектно-игровой деятельности, которая соединяет два феномена: игру и проект. Авторы в своих классификациях выделяют по доминирующей деятельности детей игровой (ролевой, ролево-игровой) проект как отдельный вид. Согласно их мнению, игровые проекты направлены на решение проблем социального характера с использованием элементов творческих игр, через принятие ребенком какой-либо роли, обусловленной содержанием и характером проекта. Однако, нами в опытно-экспериментальной части исследования применялись не только творческие игры (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные), но также игры с правилами (дидактические, подвижные, народные, коммуникативные, игровые проблемные ситуации).

Технологически игра использовалась нами в следующих случаях:

- как единый сюжет с обыгрыванием определенных ролей детьми (писателей, художников, архитекторов, экскурсоводов, космонавтов, путешественников и т.д.) для решения поставленных задач;
- в качестве дидактического способа получения новой информации, закрепления и обобщения усвоенных знаний, упражнения в совершенствовании культуры поведения;
- в процессе презентации проектов и распространения детьми результатов проектно-игровой деятельности.

На основе изучения теоретико-методических исследований и полученных результатов педагогического эксперимента мы сочли необходимым сформулировать определение проектно-игровой деятельности — целенаправленное созидательное взаимодействие субъектов педагогического процесса друг с другом и социокультурной средой, в ходе которого реализуются познавательные, игровые, творческие и коммуникативные формы активности. Вслед за Н.Д. Левитовым [9], А.А. Люблинской [11], Н.В. Седж [15] мы рассматриваем активность как свойство личности. Нами были выявлены возможности компонентов проектно-игровой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста:

- 1) познавательная активность побуждает желание заниматься умственной деятельностью (сравнивать, рассуждать, оценивать, анализировать), обеспечивает исследовательский творческий поиск, усвоение информации, а также определяет способы преодоления проблем;
- 2) игровая активность делает понимание и решение поставленных задач доступными и интересными для ребенка, осуществляет направленность действий ребенка благодаря игровым ролям и правилам;
- 3) творческая активность выполняет функцию самореализации, развития воображения и креативного мышления, проявляется в созидательной деятельности;
- 4) коммуникативная активность экстериоризирует коммуникативные знания в способность к конструктивному общению и взаимодействию с окружающими, развивает инициативность, сотрудничество, целеустремленность и самостоятельность во взаимоотношениях дошкольников со взрослыми и сверстниками.

Мы заметили, что дети дошкольного возраста не всегда могут определять и решать проектные задачи самостоятельно. Следовательно, роль педагога дошкольного образования является ведущей в организации процесса проектно-игровой деятельности и заключается в создании условий для развития детской инициативы, индивидуальной ответственности за конкретную работу, самостоятельности в реализации замыслов, выражения собственного мнения в отношении какой-либо проблемной ситуации, а также кооперации, сотрудничества дошкольников друг с другом, с родителями и другими агентами социализации. Педагог, принимая роль координатора, партнера и консультанта вовлекает родителей в совместную деятельность с детьми. В решении проектных задач педагог становится наравне с ребенком, помогает и направляет его деятельность, а не навязчиво руководит и требует [13].

Этапы подготовки и реализации проектно-игровой деятельности в учреждении дошкольного образования имеют трехсторонний характер и включают действия педагога, детей и родителей. В организацию деятельности по реализации проектов со стороны педагога входят следующие действия:

- 1) на целеполагающем этапе — появление замысла проекта, изучение вопросов по проекту, подведение детей к постановке проблемы (цели исследования), определение гипотезы и задач поиска, введение в игровую ситуацию, распределение ролей;
- 2) на поисково-организационном этапе — оказание помощи в планировании деятельности для решения проектных задач, организация опосредованной поисковой деятельности детей, направление на источники получения информации;
- 3) на исполнительском этапе — оказание прямой или косвенной помощи в подборе материала и информации для проекта, осуществление контроля над реализацией проекта, анализ и структурирование собранного материала;
- 4) на презентативном этапе — подготовка к выступлению по защите проекта, презентация совместно собранных материалов проекта, подведение итогов проектно-игровой деятельности;
- 5) на рефлексивном этапе — анализ своей деятельности в ходе реализации проекта с целью выявления ошибок и недопущения их в дальнейшем, определение перспектив развития и распространения результатов проектно-игровой деятельности.

Таким образом, в проектно-игровой деятельности по поликультурному образованию проявляется трехстороннее сотрудничество и формирование поликультурной компетентности у детей дошкольного возраста, педагогов и родителей.

В целом методика поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста в нашем эксперименте имеет следующие стадии:

1. информационно-подготовительная — проводится знакомство педагогов и родителей воспитанников с направлениями и задачами поликультурного образования, их ролью в организации проектно-игровой деятельности как средства формирования поликультурной компетентности детей дошкольного возраста;
2. практическая — организуется продуктивное общение всех участников образовательного процесса (педагогов, детей, родителей), в рамках которого происходит совместная работа по достижению результатов деятельности;
3. результативная — демонстрируются индивидуальные и коллективные достижения детей, продукты их совместного с родителями и педагогами творчества в ходе проектно-игровой деятельности; анализируются результаты взаимодействия.

Организация поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста посредством проектно-игровой деятельности опирается на следующие педагогические условия:

1). Создание развивающей предметно-игровой и информационно-образовательной среды по поликультурному образованию. Данное условие основывается на работах М. Монтессори о доступности для детей обучающей обстановки («подготовительной среды») согласно принципу индивидуализации обучения [16]; Дж. Брунера о ребенке как активном исследователе окружающего мира [1]; Л.С. Выготского [2], В.В. Давыдова [3], А.Н. Леонтьева [10], Д.Б. Эльконина [18] о важности взаимодействия ребенка с организованным образовательным пространством и материальной действительностью для полноценного психического развития и формирования отношения к миру.

2). Наличие поликультурной компетентности педагогов в организации проектно-игровой деятельности по поликультурному

образованию детей дошкольного возраста — основополагающее условие в руководстве образовательного процесса. Соглашаясь с С.А. Хазовой, мы также рассматриваем поликультурную компетентность педагогов как общесоциальное и личностно-профессиональное качество, являющееся одним из ключевых факторов конструктивного взаимодействия человека в обществе и необходимое для осуществления поликультурного образования подрастающего поколения [17].

3). Обеспечение эффективного взаимодействия в триаде «педагог — ребенок — родители» находится в области компетенции педагогов, организующих поликультурное образование дошкольников посредством проектно-игровой деятельности. Специалист дошкольного образования создает условия для привлечения всех участников проекта (родителей, детей, узких специалистов и др.) к совместной деятельности, помогает поддерживать инициативу, самостоятельность и активность детей (ребенка) в реализации творческих замыслов.

Содержание поликультурного образования детей дошкольного возраста согласуется с особенностями их познания социальной действительности: сперва ребенок открывает мир в пространстве семейных отношений и ролей, с контактируемым обществом, при взаимодействии с родными людьми, дворовыми друзьями и сверстниками (микроуровень); затем происходит знакомство с родным городом, страной и своими этническими корнями (мезоуровень); после — ознакомление с поликультурным обществом в целом, а также самобытностью культур представителей национальностей, проживающих в Республике Беларусь (мегауровень).

В условиях учреждения дошкольного образования возможности социального познания обусловлены овладением детьми социальными нормами, коммуникативными умениями и правилами культуры поведения с разными категориями людей, опосредованным знакомством с многокультурным миром.

Поликультурное образование через проектно-игровую деятельность интегрирует следующие разделы и образовательные области, изложенные в учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь: разделы «Социально-нравственное и личностное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Эстетическое развитие»; образовательные области «Ребенок и общество», «Ребенок и природа», «Развитие речи и культура речевого общения», «Искусство, изобразительная деятельность», «Художественная литература».

Разработанная и апробированная нами экспериментальная программа поликультурного образования детей старшего дошкольного возраста «Открытый мир» включает реализацию трех долгосрочных проектов, каждый из которых рассчитан на несколько месяцев:

- 1) «Я — познание» — происходит познание детьми себя в системе социальных норм, отношений и ролей;
- 2) «Мы — познание» — дети познают белорусскую культуру и приходят к осознанию своей этнокультурной идентичности;
- 3) «Они — познание» — дошкольники знакомятся с разнообразием национальностей и культур в своей стране и мире, познают этику межкультурной коммуникации.

Опираясь на гносеологию, истоки которой уходят в древнегреческую философию Гераклита, Демокрита, Протагора, Сократа, Платона, Аристотеля, нами не случайно была выделена категория познания как одна из ведущих в поликультурном образовании старших дошкольников.

Каждый проект имеет вводную, основную и заключительную смысловые части и состоит из тематических мини-проектов длительностью от одного дня до недели. Таким образом, в проектах осуществляются задачи мини-проектов.

Для реализации мини-проектов использовалось комбинирование групповой (коллективной), подгрупповой, индивидуальной формы организации проектно-игровой деятельности с детьми.

Методическое сопровождение авторской программы «Открытый мир» подготовлено с учетом психофизических особенностей и познавательных потребностей детей старшей возрастной группы, в соответствии с субъект-субъектной моделью взаимодействия педагога и ребенка, педагога и родителей, ребенка и родителей для решения в комплексе следующих задач:

- обучающих: содействовать усвоению социально-нравственных ценностей, способов компромиссного общения и культуры поведения, познакомить с многообразием культурных

и национальных ценностей, народных традиций, существующих в Республике Беларусь и мире, учить способам взаимодействия с представителями различных социальных групп и культур;

- развивающих: развивать умение принимать разные точки зрения и согласовывать свои желания с интересами окружающих, способствовать развитию самосознания и определению собственной этнокультурной идентичности в процессе познания особенностей родной и других культур, подготовка к осознанию себя и своей национальной культуры частью мирового поликультурного сообщества;
- воспитательных: формировать поликультурность как качество личности, уважительное, толерантное отношение к окружающим людям независимо от их принадлежности к какой-либо социальной, этнической, расовой, конфессиональной, гендерной и любой другой группе, воспитывать потребность в конструктивном межкультурном взаимодействии и общении [6].

Результатом проектно-игровой деятельности детей явились мультимедийные презентации, продукты детской деятельности (коллажи, рисунки, альбомы, книги ручной работы, макеты, карты, игрушки, головные уборы разных народов и др.), сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, дидактические, подвижные народные и коммуникативные игры, игры-путешествия, игры-викторины и т.д.

Применяемые нами методы и формы работы с детьми старшего дошкольного возраста способствовали решению таких образовательных задач как:

- развивать самостоятельный или опосредованный исследовательский поиск новой информации, способствующей формированию научной картины мира;
- стимулировать обобщение и закрепление полученных представлений и знаний посредством коммуникации и продуктивной деятельности;
- побуждать к участию в интерактивных обсуждениях тематических вопросов и практическом решении проблемных ситуаций;
- формировать умение представлять продукты своей деятельности;
- упражнять в навыках коммуникации;
- воспитывать самоконтроль, инициативность, любознательность и креативный подход к решению проблем когнитивного и межличностного характера.

Таким образом, проектно-игровая деятельность показала свою эффективность на протяжении всего периода преобразующего эксперимента, дальнейшей апробации и внедрения результатов исследования. Кроме этого, совершенствовалась педагогическая компетентность воспитателей и родителей в области поликультурного образования детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 413 с.
2. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. — СПб.: СОЮЗ, 1997. — 96 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
4. Дьюи Дж. Школы будущего / пер. с англ. Р. Ландсберг. — М.: Работник просвещения, 1922. — 152 с.
5. Евдокимова Е.С. Технология проектирования в ДОУ / Е.С. Евдокимова. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 64 с.
6. Ершова Н.В. Формирование основ поликультурной образованности детей старшего дошкольного возраста посредством проектно-игровой деятельности / Н.В. Ершова // Пралеска. 2017. № 4 (308). С. 21–26.
7. Запорожец А.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. — М.: Просвещение, 1964. — 352 с.
8. Игровые проекты в школе / сост. Л.В. Пенкрат, Н.В. Самусева. — Минск: Красико-Принт, 2009. — 128 с.
9. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: учеб. пособие для пединститутов / Н. Д. Левитов. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1964. — 478 с.
10. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: сб. ст. / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец; под ред. А.Н. Леонтьева. — М.: МОПК, 1995. — 144с.
11. Люблинская А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. — М.: Просвещение. — 1971. — 415 с.
12. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2010. — 368 с.
13. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / авт.-сост. Л.С. Киселева, Т.А. Данилина, Т.С. Лагода, М.Б. Зуйкова. — М.: АРКТИ, 2006. — 96 с.
14. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А.И. Савенков. — СПб: Питер, 2004. — 272 с.
15. Седж Н.В. Воспитание активности в творческих играх / Н.В. Седж. — Москва: Изд-во, Просвещение, 1986. — 142 с.
16. Сумнительный К.Е. Педагогическая система Марии Монтессори / К.Е. Сумнительный // Школьные технологии. 2002. № 6. С. 93-96.
17. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография / С.А. Хазова, Ф.Р. Хатит. — Майкоп: ЭлИТ, 2015. — 141 с.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры / Эльконин Д.Б. — М.: Владос, 1999. — 360 с.

Комарова Ирина Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства и семьи, декан факультета педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, e-mail: komarovamgu@mail.ru

Ершова Наталья Викторовна — старший преподаватель кафедры педагогики детства и семьи Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова, e-mail: talina.ershova@gmail.com

РЫНОК НАСТОЛЬНЫХ ИГР: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СО СТОРОНЫ ПОКУПАТЕЛЕЙ, ПРОДАВЦОВ И РАЗРАБОТЧИКОВ

Основой для написания этой статьи стал авторский опыт занятий разработкой настольных игр, конструкторов и головоломок с детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста и опыт работы в бизнесе по продаже настольных игр. Описаны новые виды игр, не знакомые родителям по их детству, что мешает им сделать осознанный выбор игр для ребёнка. Приведены варианты решений по типичным запросам родителей при приобретении игр. Обозначен ряд проблем для решения разработчиками и производителями игр.

Ключевые слова: настольные игры, рынок настольных игр, разработка настольных игр, игровая механика, игротека, дети и родители, запросы родителей, подбор настольных игр.

Несмотря на кризис, рынок продаж настольных игр в России растёт ежегодно на 25–40%. Эти данные приводит маркетинговое агентство DISCOVERY Research Group, которое в апреле 2017 года завершило исследование рынка настольных игр в России. По их оценке, если в 2015 году объём рынка настольных игр в России составил около 7,6 млрд руб., то в 2016 г. он вырос до 9,1 млрд руб., а в 2017 году до 10,6 млрд руб. И тенденции роста интереса к настольным играм наблюдаются во всем мире. Если «в 2016 г. мировой рынок настольных игр был на уровне \$3,2 млрд, то по прогнозам экспертов, к 2021 г. он достигнет \$8,5 млрд» [1].

Чем же обоснован подобный рост? Факторов, обуславливающих интерес к настольным играм, довольно много, но мы остановимся лишь на некоторых из них, наиболее часто упоминаемых покупателями в беседах с продавцами магазинов настольных игр:

- В процессе игры снижается дефицит живого общения между людьми [2].
- Настольные игры позволяют сделать досуг более разнообразным и интересным, но менее затратным.
- Помогают снять накопившуюся усталость, как физическую, так и эмоциональную, помогают улучшить взаимоотношения в семье.
- Возможно использовать настольные игры в педагогическом и образовательном процессах.

Понимая значимость для людей развития данного рынка товаров и услуг, мы хотели бы более подробно проанализировать проблемы, с которыми сталкиваются покупатели, продавцы и сами разработчики и производители настольных игр, а также попытаться оценить перспективы решения этих проблем с разных сторон.

Автор данной статьи более 12 лет занимался разработкой настольных игр, конструкторов и головоломок с детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста на базе ГБОУ школа №1811 «Восточное Измайлово» г. Москвы, но в последние 2 года получил также опыт работы в бизнесе по продаже настольных игр, организации и проведению игротек на примере двух магазинов сети «МОСИГРА» в г. Балашиха.

Опыт работы, данные бесед с покупателями, продавцами, разработчиками и производителями, наблюдение за игровым процессом и работой продавцов в магазинах стали основой для написания этой статьи.

Одной из первых проблем, с которой столкнулись наши продавцы — это недостаточное развитие культуры настольных игр в стране [2].

Увлечение настольными играми захватило Россию несколько позже стран Европы и Америки и коснулось в большей степени молодежи, а также населения крупных городов. Многие же люди среднего и старшего возраста, особенно живущие в небольших городах и посёлках, до сих пор уверены, что в настольные игры играют только маленькие дети, а родители, занимаясь серьёзными делами, могут позволить себе исключительно шашки, шахматы, нарды, лото и карты, которые, по их представлениям, не относятся к кате-

гории настольных игр. Их познания в области детских настольных игр сводятся к разного рода «бродилкам», где преимущественное влияние на победу оказывает вероятность, а эталоном настольных игр в этой среде считается «Монополия», как наиболее известная игра, запущенная еще в разгар Великой депрессии Чарльзом Дэрроу.

И это не удивительно, ведь такими были игры их детства. Но мир довольно сильно и быстро меняется, становится сложнее и динамичнее, и игры, которые нравятся современным детям, также становятся гораздо сложнее, разнообразнее, требуют, как и реальная жизнь, большего участия в процессе от игрока, выбора осознанной стратегии, а влияние вероятности на победу становится существенно меньше. Отметим основные серьёзные изменения:

- Игровое поле в некоторых случаях становится составным, позволяя каждый раз играть в новых условиях. Появляются разнообразные новые способы передвижения по игровому полю. А в некоторых случаях игровое поле, наоборот, полностью исчезает.
- Происходит усложнение и появление большого разнообразия новых игровых механик.
- Увеличивается разнообразие сюжетов и игровых жанров.
- Изменяется продолжительность игрового времени, как в сторону увеличения до нескольких часов (сложные стратегии с развернутым сюжетом), так и в сторону его уменьшения (появление филеров — коротких игр с простыми и понятными правилами).
- Появляются дополнения к настольным играм, позволяющие продлить удовольствие от любимых игр, сделать их сложнее и разнообразнее.
- Возникновение и активное развитие квестов, одноразовых игр, требующих напряжения интеллектуальных и творческих способностей одного человека или группы игроков по решению конкретных задач.
- Развитие дорожных версий игр.

Претерпели серьёзные изменения и позиции игроков относительно игрового процесса. Если раньше преобладали игры, в которых каждый играл сам за себя, а в более редких случаях команда на команду, то в настоящее время они стали более разнообразными.

Изучив более 900 игр, мы выделили следующие существующие в настоящий момент группы с различной позицией игроков в игре:

- Каждый сам за себя. Это классические игры, известные с глубокой древности, в которых игроки индивидуально соревнуются друг с другом за победу. («Змеи и лестницы», «Лото», различные карточные игры). Среди современных игр также встречаются довольно часто, например, в играх на реакцию, память, в стратегиях и других («Монополия», «Колонизаторы», «Каркассон» и др.).
- Один на один (частный случай «Каждый сам за себя»). Также встречается среди классических и современных игр. Чаще всего используется в логических и стратегических играх. (шаш-

- ки, шахматы, нарды, «Камисадо», «Пэчворк», «Звездные империи», «Улей» и др.).
- Командные игры, в которых одна группа игроков выступает против другой группы. Представлены в старых играх, например, разновидностях карточных игр. В настоящий момент часто используется в играх на объяснение слов разными способами, психологических играх («Элиас», «Крокодил», «Мафия», «Муза» и др.).
- Один против всех. Более редкий тип игр, в которых вся команда сражается против одного из игроков, обычно злодея. («Чужая планета», «Скотланд-Ярд», «Нечто», «Находка для шпиона» и др.).
- Игры с ведущим, у которого своя особая роль. Он может быть участником игры, а может быть сторонним наблюдателем («Мистериум», «Анна-Детектив. Мистериум», «D&D», «Мафия» и др.).
- Кооперативные игры. Все игроки объединяются против самой игры для достижения общей цели. Встречается как в детских, так и в подростковых и взрослых играх и квестах (Локализации игр «PeaceableKingdom», «Чудопони», «Андор», «Ужас Арххема», квесты серии «Exit» и др.).
- Все против игры, но каждый сам за себя. У игроков есть общая цель, индивидуальная цель, но возможно наличие «Предателя» («Мертвый сезон», «Тени над Камелотом» и др.).
- Игры с возможной сменой ролей в процессе игры («Зомби в доме», «Нечто», «Монстр по соседству»).

Данные позиции возникают из комбинации в разных вариантах трех основных способов построения игрового конфликта:

- «Каждый сам за себя».
- «Командные игры».
- «Кооперативные игры».

Все эти изменения, которые касаются и внешнего вида, и игровой механики, для довольно большой части взросло-родительской аудитории являются слишком резкими и сложными. Но преодолеть многие проблемы помогают грамотные продавцы-консультанты, которые не только знают особенности и правила каждой игры, продаваемой в магазине, но и предлагают покупателям самостоятельно опробовать большую часть игр в магазине или на ближайшей игротеке.

Дети же быстро схватывают новые правила и особенности игр, а сложность игры редко кого-то из них пугает. Если ребенок достаточно взрослый, он становится постоянным посетителем магазина, приходя с друзьями в свободное время поиграть, а если ребенок дошкольного и младшего школьного возраста, его иногда приводят к нам родители, бабушки и дедушки.

За время работы мы сталкивались с рядом проблемных запросов со стороны родителей, и у нас выработались определенные способы их решения, которыми я хотела бы поделиться с вами.

Как это не обидно, но чаще всего от родителей звучит запрос: «Хочу, чтобы ребенок играл один!».

Продавцы в магазине не пытаются решать психологические проблемы посетителей, а стараются максимально помочь покупателям подобрать те настольные игры, которые будут лучше соответствовать их запросам [3, 4].

В тоже время хотелось бы обратить внимание разработчиков и производителей на ряд проблем, не решенных в должной мере в настоящий момент:

- Недостаточное количество игр российских разработчиков. Большую часть ассортимента магазинов настольных игр составляют локализации игр иностранных разработчиков. Покупатели же регулярно спрашивают игры, не только произведенные в нашей стране, но и придуманные российскими авторами и по российской тематике.
- Недостаточно игр для детей младшего возраста и дошкольни-

Аргументы родителей	Возможные пути решения	Где решается?
Не умею играть с ребенком	Совместная игра с обученным продавцом-консультантом.	На игротеках, в специализированных магазинах настольных игр, клубах настольных игр
Скучно играть в детские игры	Кооперативные игры, подбор сюжетов, интересных и детям, и взрослым (игры «один против всех»).	Локализации игр «Peaceable Kingdom», «Запретный остров», «Запретная пустыня» («Стиль жизни»).
Недостаточно времени	Использование коротких, простых, но увлекательных настольных игр.	«7 на 9» («Магеллан»), «Турбосчет», «Читай-хватай» («Банда умников»), «Доббль» («Asmodee»).
Трудно «соревноваться» с ребенком, не люблю поддаваться	Игры с разными стартовыми условиями или фантами. Игры «один против всех» или соревнование нескольких разновозрастных команд.	«Убонго», «Ответ за 5 секунд. Детская», «День вождей» («Магеллан»), «Базинга». («Cosmodrome Games») «Чужая планета» («Gaga games»), «Эти дети» («Магеллан»).
Не считаю необходимым и не хочу!	1. Игры на 1 игрока. 2. Собрать компанию для игры своему ребенку дома. 3. Отводить ребенка на игротеку или в клуб.	Игры-головоломки «Bondibon», «Не раскачивай лодку!», «Шакал: Архипелаг», «Нейрошима» («Магеллан»), «Королевские товары» («Gaga games»), «Время подземелий» («Эврикус»).

Таблица 1. Решения по запросу «Хочу, чтобы ребенок играл один!»

ков на развитие эмоционального интеллекта. Для детей от 4 лет существует чудесная игра «Рожик Off/On», но маленьким детям тяжело держать много карточек в руках. Для более старших ребят существуют «Компас эмоций» (проект «Монсики»), «Эмпатио» («Эврикус»), «Эмоциональный интеллект EQ», но запрос на подобные игры гораздо шире.

- Недостаточно игр для развития сенсорики. Рынок представляют тактильные лото, игры с запахами и вкусом «Djeco», «Sentosphere», «Ravensburger», еще несколько игр готовятся к выпуску, но их мало. Тактильные игры встречаются гораздо чаще, чем игры на развитие других органов чувств.
- Покупатели часто недооценивают хорошие, но более сложные игры на развитие памяти, такие как «Алхимик из Гластонбери», «Время подземелий», «Шапка-невидимка», при этом хорошо продается «Остров обезьян», разнообразные версии «Мемо» и аналогов.
- Стоит более тщательно подбирать и тестировать предполагаемый возраст игроков. Периодически продавцы сталкиваются с несоответствием указанному на коробке возрасту, причём как в сторону занижения, так и завышения возраста игроков. Когда он довольно сильно занижается, то дети указанного возраста массово не справляются с конкретными правилами и условиями, оказываемыми для них слишком сложными, хотя отдельные индивиды вполне справляются с ними. Но бывают и обратные случаи, когда указанный возраст существенно выше

Аргументы родителей	Возможные пути решения	Где решается?
Существенная разница в возрасте между детьми, младший ребенок 3-5 лет, старший 8+.	Игры на вероятность, реакцию, некоторые балансиры, не требующие специальных навыков и знаний. Командные и кооперативные игры, несложные квесты, «Бродилки».	«Не спугни пингвина» («Магеллан»), «Башня» (любые ее разновидности), «Свинтус» («Hobby Games»). Квесты от «Банды умников», локализации игр «Peaceable Kingdom»
Младшему 5-6 лет, старшему 8+.	Игры с разными стартовыми условиями или фантами.	«Убонго», «Ответь за 5 секунд. Детская», «День вождей» («Магеллан»), «Базинга» («Cosmodrome Games»).

Таблица 2. Решения по запросу «Хотим играть всей нашей семьей!» (разновозрастные дети)

Причины	Возможные пути решения	Где решается?
Дети хотят игры с более сложной механикой, а родители стараются выбрать попроще, боятся не разобраться.	Обучающая совместная игра с продавцом-консультантом, кооперативные игры, позволяющие совещаться.	На игротеках, в специализированных магазинах настольных игр. Просмотр видеообзоров, Let's play игр.
	Более активная ведущая роль ребенка, подчиняющаяся роль родителя.	Кооперативные игры, квесты серии «Exit» («Звезда»).
	Подбор игр с простой механикой, но высокой вариативностью выбора стратегии.	«Колонизаторы», «Каркассон» («Hobbygames»), «Шакал: Остров сокровищ» («Магеллан»), «Картахена» («GaGaGames»),

Таблица 3. Решения по запросу «Эта игра слишком сложная для меня!»

Причины	Возможные пути решения	Где решается?
Ребенок чувствует себя неуверенно, не умеет проигрывать	Кооперативные игры	Локализации игр «Peaceable Kingdom» («Магеллан»), «Время подземелий» («Эврикус»), «Запретный остров», «Коварный лис» («Стиль жизни»).
	Командные игры	«Элиас» («Tactic»), «Шакал: Архипелаг», «Крокодил» («Магеллан»).

Таблица 4. Решения по запросу «Хочу такую игру, чтобы ребенок играл и не расстраивался»

Причины	Возможные пути решения	Где решается?
Ребенку не хватает внимания со стороны родителей, недостаточная совместная деятельность.	Любые совместные игры, которые нравятся и детям, и взрослым. Возможно, игры из любимых жанров компьютерных игр, которые обрели «плоть» в виде настольных игр.	Любые игры от двух и более человек. «Стальная арена», «Миры Ктулху» («Гага»), «Звездные империи» («Hobby Games»), «Кворриорс» («Звезда»), «Нейрошима» («Магеллан»)
Не хватает общения со сверстниками, не получается строить отношения.	Совместная игра с обученным продавцом-консультантом или сверстниками.	На игротеках, в специализированных магазинах настольных игр, клубах настольных игр.

Таблица 5. Решения по запросу «Хочу оторвать ребенка от компьютера»

Причины	Возможные пути решения	Где решается?
Вопрос соотношения цена-качество	Наличие в магазине аналогов, относящихся к разной ценовой категории.	Любые игры от двух и более человек. Игры, произведенные компаниями «Ravensburger» – «Selfie Media», «Фортуна».

Таблица 6. Решения по запросу «Эта игра слишком дорогая (дешевая)!»

Причины	Возможные пути решения	Где решается?
Игровое обучение позволяет легко и с удовольствием осваивать сложный материал.	Поиск игр образовательной тематики.	«Банда умников», «Bondibon», «7 на 9» и «7 на 9 multi» («Магеллан»), «Это факт!» («GaGaGames»), «Сундучки знаний» («Интерхит»), «Ребус», «Двойкам — нет!».

Таблица 7. Решения по запросу «Хочу, чтобы ребенок поиграл в игру и всему научился!»

- реального интереса детей к данной игре. Это может касаться оформления игры под иную возрастную категорию («Скажите сыр»), сложности ее для большинства детей данного указанного возраста («Имаджинариум. Детство», «Друг-утюг», «Эллиас для детей»), перегруженности механики («Гонки няшек»). А иногда больший возраст производители ставят на коробку по цензурным соображениям — из-за присутствия в сюжете игры неоднозначных персонажей или их действий, которые могут быть негативно оценены родителями («Зомби в доме», «Шакал. Остров Сокровищ»). Встречаются производители, которые ставят возрастные рамки и вовсе по непонятным критериям, в то время как тематика игры, ее сюжет, механика и оформление должны соответствовать указанному возрасту [5].
- Квесты идеальны с точки зрения разработчиков, магазинов и увлеченных головоломками людей, но немного пугают часть посетителей тем, что это «одноразовые» игры. Проблема может быть решена при снижении цены на данные игры (как у компании «Звезда» в серии «Exit» или квестики «Банды умников») или возможности многократного ее использования разными людьми, например, при организации аренды игр. Поэтому стоит учитывать дополнительные расходные материалы или возможность их приобретения магазинами и клубами, особенно для дорогих версий.
 - Разработчикам стоит учитывать возможность многовариативности и многоуровневости правил, особенно для детских и образовательных игр (как у «Банды умников» или головоломки «Bondibon»). Дети достаточно быстро растут, поэтому родители предпочитают приобретать игры, позволяющие пользоваться ими и получать удовольствие от любимых игр, которые будут «расти» и усложняться вместе с ребенком.
 - Производителям стоит учитывать различные требования к головоломкам коллекционным и головоломкам для детей. Для дошкольников и младших школьников особенно важна система усложняющихся заданий у головоломки, так как это позволяет ребенку научиться их решать постепенно, начиная от простых и доступных ему заданий. Получая удовольствие от своего успеха, детям будет интереснее продвигаться к заданиям следующего уровня сложности. А для уже выросших любителей головоломок становятся интересны головоломки коллекционные, позволяющие находить одно единственно верное решение. Хотя это может потребовать от них часов и даже дней напряженного размышления, что недоступно маленьким детям.
 - Очень часто покупатели просят для детей дошкольного возраста игры без карточек, объясняя, что они менее интересны ребенку, чем игры, содержащие миниатюры, фигурки персонажей и разнообразные предметы, являющиеся частью игры. Нестандартные объемные игровые поля («Кот Макс» или «Кошки мышки. Сырная охота», «Не раскачивай лодку!», «Не спугни пингвина!» и др.) также привлекают внимание и детей-дошкольников, и их родителей. Это не значит, что игры с карточками не нужны, но палитру объемных игр с конкретными игрушками стоит увеличить.
 - Очень важно, чтобы игры были представлены в разных ценовых категориях. Но всё же стоит более тщательно продумывать прочную и качественную упаковку для игр, наличие достаточного количества пакетиков и органайзеров, в которые удобно убирать все элементы игры и головоломки. Очень приятно, когда компании заботятся об этом. Возможно, стоит отдельно продавать некоторые элементы, позволяющие организовать пространство в коробке, мешочки или маленькие коробочки для использования игры в дороге. Это позволит покупателям сделать осознанный выбор между более дорогим и качественным оснащением игры или более дешевым и доступным вариантом.
 - В играх всегда есть небольшие детали, которые могут в процессе эксплуатации теряться или портиться. Хотелось бы предусмотреть возможность докупать не только фишки, кубики и песочные часы, но и утраченные или поврежденные уникальные элементы. В настоящее время некоторые производители игр стали об этом задумываться, но, к сожалению, далеко не все.
 - Иногда к нам обращаются люди, которые очень хотели бы найти и познакомиться ребенка с настольными играми, в которые они играли в детстве. Но, как правило, эти игры оказываются давно забытыми и снятыми с производства. Есть компании, которые издадут легендарные игры прошлого, например, «Нескучные игры», но таких мало. Было бы полезно создать некую общую базу данных со старыми настольными играми, которые можно было бы распечатать самостоятельно для индивидуального пользования, не нарушая, естественно, авторские права их разработчиков. Отдельные попытки сбора данных о настольных играх в Интернете нам попадались, но там чаще всего можно встретить игры, которые производятся в настоящий момент и были украдены у разработчиков и производителей.
- Мы постоянно наблюдаем в магазинах или на игровых казах за тем, в какие игры предпочитают играть дети и подростки разного возраста, и эти предпочтения нередко выходят за рамки ожидаемых и предполагаемых вариантов ответа.
- Так, подростки и молодые люди, которые приходят в магазин поиграть после школы или колледжа, без стеснения довольно часто выбирают простые игры, предназначенные для детей младшего и среднего дошкольного возраста. Они знают, что это игры для малышей, но они им нравятся и доставляют удовольствие.
- Дети любят решать и сложные задачи, хотя взрослые часто недооценивают их стремление к развитию. Те же самые подростки в другое время могут с увлечением в течение нескольких часов подряд решать довольно сложные головоломки, которые разрабатывают и производят Владимир Иванович Красноухов и Ирина Александровна Новичкова («Планета головоломок») или головоломки «Bondibon», а иногда выбирают интеллектуальные и логические игры. Если часть этих детей в школе числятся благополучными учениками, то школьные учителя других сильно бы удивились, застав своих учеников за столь сложной интеллектуальной деятельностью, которая, при этом, явно доставляет им большое удовольствие, так как дети и подростки возвращаются к ней регулярно.
- Сложные игры и головоломки, требующие интеллектуальной усилий, при грамотной подаче не отталкивают ни детскую, ни подростковую, ни взрослую аудиторию. Достаточно начинать с посильных заданий, постепенно увеличивая их сложность и уверенность в себе игроков. Радость преодоления становится их наградой.
- Отношение же родителей к оценке возрастных особенностей и потребностей своего ребенка бывает неоднозначно. Часть из них склонна переоценивать возможности своего ребенка, что проявляется в том, что они вопреки рекомендациям покупают ребенку игры, рассчитанные на существенно больший возраст, отбывая, в конечном итоге, желание самостоятельно учиться и порождая кучу комплексов у ребенка. А часть предпочитает занижать возможности детей, «упрощая им жизнь», по их собственным словам. Так, иногда для двухлеток покупают головоломки «Bondibon», рассчитанные на 5-6 лет (речь идет о первых по простоте заданиях, которые затем набирают сложность с каждым шагом) или же для 9-летнего ребенка покупается игра, предназначенная для 3-летнего малыша [5].
- Еще одна проблема, с которой необходимо работать, состоит в том, что родители любят отождествлять образовательные игры со школой и, либо не хотят нагружать ребенка «излишним» обучением, либо, наоборот, хотят превратить образовательные игры в

дидактические, уменьшая до минимума игровой компонент.

Мы обратили внимание на то, что 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.

Наблюдая за поведением родителей, мы выявили ещё несколько аспектов, влияющих на их выбор:

- Родители очень не любят игры с пластилином. Этот необходимый для развития ребенка материал пугает их тем, что может испачкать квартиру. Опираясь на личный опыт работы с детьми в школе, хочу отметить, что встречается довольно много детей, которые впервые знакомятся с пластилином лишь в возрасте 7-8 лет.
- При выборе игры родители часто ориентируются на традиционные гендерные предпочтения, игнорируя просьбы ребенка.
- Умение блефовать очень пугает многих родителей в отношении ребенка («Я не буду учить ребенка врать!»), но охотно приветствуется ими же во взрослых играх.
- Агрессивная тематика традиционно привлекает ребенка, но пугает часть родителей, которые хотят растить детей в безопасных и стерильных условиях («Зомби в доме», «Вудумания», «Кошмаррум», «Миры ктулху», «Ужас Архэма», «Мертвый сезон»).
- Отличное знание ассортимента продавцами вызывает восторг покупателей.

Интересно, что по статистике наших продаж получается, что для детей родители чаще приобретают образовательные и интеллектуальные игры, а для себя чисто развлекательные.

Весь этот ряд перечисленных проблем, перспектив и наблюдений требует пристального внимания не только тех, кто непосредственно связан с разработкой, производством и продажей настольных игр, но также педагогов и психологов, работающих с детьми и их родителями, потому что эти проблемы можно решить только сообща.

Со своей стороны мы будем продолжать работать с покупателями, проводить игротеки, предоставлять всем желающим возможность «застрять» в магазине игр, который является, в некотором

роде, магазином-клубом. Мы уже видим ряд положительных изменений, которые произошли за два года нашей работы, и надеемся на дальнейшее развитие. У нас появилось большое количество наших постоянных клиентов, которые стали нашими добрыми друзьями, общаются за советом в подборе игр и доверяют экспертному мнению наших продавцов. Они приходят и просто поиграть, и выбрать подарок или игру для ближайшей вечеринки, а иногда поделиться своими радостями и проблемами, приводят друзей и знакомых. Они знают, как здорово можно провести свободное время, играя в настольные игры всей семьей или с друзьями, а людей, которые не слышали о том, что в мире существуют тысячи настольных игр на любой вкус и возраст, становится все меньше.

Список литературы

1. Анализ рынка настольных игр в России. Резюме [электронный ресурс] — Режим доступа: <http://drgroup.ru/463-analiz-rink-nastolnix-igr-v-rossii> — Дата обращения: 15.05.2018.
2. Андреев Е.А. Формирование и уровень развития гик-культуры настольных игр в России // Вестник культуры и искусств. 2017. № 2 (50). С. 115-121.
3. Абдульманов С., Кибкало Д., Борисов Д. Бизнес как игра. Грабли российского бизнеса и неожиданные решения. — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2017.
4. Громова Д.А. Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков [Текст] // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 16-19. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/236/11111/> — Дата обращения: 16.05.2018.
5. Салмина Н.Г., Тиханова И.Г. Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 29-38.
6. Хэйзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. — М.: Издательская группа «Прогресс», «Прогресс-Академия», 1992.

Навернюк Анжелика Юрьевна — психолог, педагог дополнительного образования ГБОУ города Москвы «Школа №1811 «Восточное Измайлово»», руководитель мастерской «Фантазеры», e-mail: likanavernyuk@gmail.com

Н.А. Козырева, Н.В. Ключ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ФОКАЛЬНЫХ ОБЪЕКТОВ НА ЗАНЯТИИ ПО ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИГРУШКИ

В статье описано занятие по проектированию игрушек в центре дополнительного образования с использованием метода генерации идей (метод фокальных объектов) для детей 7-9 лет. Приведен алгоритм метода, этапы занятия и особенности их проведения, конспект занятия по проектированию игрушки с использованием метода фокальных объектов для детей 7-9 лет в центрах дополнительного образования, группах продлённого дня, в детских лагерях отдыха.

Ключевые слова: детское творчество, развитие воображения, проектирование игр и игрушек, методы генерации идей, исследовательская деятельность, картотека изобретений, детское изобретательство, начинаем изобретать, метод фокальных объектов, МФО, дополнительное образование.

В последние годы родители всё чаще запрашивают в центрах дополнительного образования курсы детского изобретательства. Они отвечают вызовам дня, развивают у детей любознательность, креативность и творческое отношение к жизни, способность решать открытые задачи и менять реальность. Однако, обучая детей методам генерации идей, последние надо адаптировать к старшему дошкольному и младшему школьному возрасту [2, 3], а при планировании занятия учитывать возрастные особенности мышления, мотивации и поведения детей.

Метод фокальных объектов (кратко — МФО) создан в 1923 г. Э. Кунце — профессор Берлинского университета, в 50-е г.г. метод усовершенствовал Ч. Вайтинг в США. Иногда МФО называют «методом случайных объектов», или методом каталога. Этот метод поиска творческих идей отличается простотой и большими (неограниченными) возможностями поиска новых точек зрения на решаемую проблему и часто используется для генерации идей по совершенствованию товаров. Он является одним из самых простых в освоении детьми и при этом дающим интересные решения для создания ими идей новых объектов.

МФО является инструментом для активизации ассоциативно-го мышления человека и использует эвристические свойства случайного выбора. Сущность метода состоит в перенесении признаков случайно выбранных объектов на совершенствуемый объект, который лежит как бы в фокусе переноса, и поэтому называется фокальным. Согласно методу, к фокальному объекту мысленно присоединяют свойства других объектов или явлений, никак не связанных с ним, и путём свободных ассоциаций конкретизируют полученные новые варианты решения, находят, кому это решение может быть полезно и т.д.

Эффективность МФО во многом определяется умением человека находить интересные свойства для описания объектов и явлений (описывать их одним словом — прилагательным или деепричастием) и далее строить оригинальные ассоциативные цепочки, «прилагая» эти необычные свойства к тому предмету, который требуется усовершенствовать.

Детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста эта необходимость искать интересные свойства заставляет и концентрировать внимание на объекте, и обращаться к памяти, личному опыту взаимодействия с ним, и мыслить неординарно, чтобы выявить скрытые, интересные свойства объекта. Если выделить этот аспект МФО в отдельное упражнение, оно может стать хорошей разминкой мышления на занятиях. Построение ассоциативных цепочек активизирует творческое воображение и речь детей.

МФО эффективен при поиске новых форм и принципов действия проектируемого объекта и широко используется в изобретательстве и бизнесе для поиска модификаций известных устройств и способов, расширения ассортимента товаров. Метод раскрепощает мышление и приводит к неожиданным комбинациям сочетания фокального объекта и новых свойств, полученных от случайных объектов. Использование случайности позволяет получать решения, которые не могут быть получены другими, логическими способами, которые на подсознательном уровне «отсекают» кажущиеся необычными решения. Часть сочетаний окажется уже реализованной, часть бессмысленной, но возможны и интересные сочетания, из которых рождаются идеи новых объектов.

Это прекрасный метод для начала знакомства детей с увлекательным миром изобретений. Он простой и понятный, позволяет использовать предметные картинки (с теми детьми, которые пока не умеют читать и писать). Дети видят неожиданные и «смешные» сочетания предметов и свойств, что создает непринужденную и вдохновляющую атмосферу на занятии, раскрепощает мысль ребенка. Получая удовольствие и азарт от придумывания необычных предметов с помощью МФО, впоследствии ребята справляются и с более сложными методами, требующими больших усилий для освоения.

Мы используем следующий алгоритм работы по МФО.

1. Выбираем 4-5 случайных объектов (из словаря, книги...).
2. Составляем списки характерных свойств, функций и признаков случайных объектов (по 5-6 ИНТЕРЕСНЫХ слов — прилагательных, деепричастий, глаголов).
3. Выбираем фокальный объект (на нём фокусируется мысль) и цель использования МФО (например, создать объект с новыми необычными свойствами).
4. Признаки случайных объектов поочередно присоединяем к фокальному объекту и записываем.
5. ВСЕ полученные сочетания дети развивают путём свободных ассоциаций (размышляя вслух), чтобы конкретизировать решение, понять, что это может быть, какие новые функции появятся у нашего фокального объекта и кому и когда они могут быть полезны, как будет выглядеть новый объект и т.д.
6. Зарисовываем или моделируем из бумаги, пластилина и других материалов полученные решения.
7. Оцениваем полученные варианты и отбираем наиболее интересные и эффективные решения (для конкретной ситуации).

В приведенном алгоритме, в отличие от «классических схем» [4, с.59-64], работа по МФО начинается с выбора случайных слов и их свойств. Почему?

Практика применения метода показывает, что если человек заранее знает фокальный объект, то он бессознательно подбирает близкие слова и их «подходящие» свойства. Однако самые интересные сочетания МФО дает как раз при соединении принципиально различных слов и их свойств с фокальным объектом. Например, при работе по МФО с хирургом он выбрал несколько слов, в т.ч.

«забор». Затем, записывая свойства, забору он приписал свойства «дырявый, грязный». И только потом ему был предъявлен фокальный объект для совершенствования: скальпель. В результате развития ассоциаций по словосочетаниям «грязный скальпель», «дырявый скальпель» он разработал несколько новых видов хирургического инструмента. «Грязный скальпель» — на него наносит нужное для операции покрытие из лекарств (т.н. «грязь»), для остановки крови, анестезии, обеззараживания и т.д. Один из вариантов «грязи» — заиндевевший скальпель, т.е. сильно замороженный. Им легко и безболезненно можно выполнять простые операции. Если бы мы сначала выбрали объект для изменений, то вряд ли хирург назвал бы такие признаки забора как «грязный» и «дырявый». А именно они дали самые сильные необычные решения.

Именно поэтому мы советуем начать с выбора разнообразных слов и их признаков. Если дети от 8 лет сделают себе «домашнюю заготовку» — копилку из 50-100 слов и их свойств (на листиках, или в тетради), то они смогут на несколько лет обеспечить себе интересные творческие решения для создания новых предметов. Педагогам тоже полезно будет собирать свою «копилку свойств», которые называют дети при работе по МФО. Далее можно будет выписывать их на карточки и использовать только свойства (без слов) для совершенствования любых предметов.

Рекомендации по применению метода:

1. Фокальным объектом может быть отдельный предмет, товар или услуга, с которыми дети хорошо знакомы. При выборе фокального объекта установите цель его усовершенствования — это будет критерием, по которому можно научить детей выбирать лучшие идеи. Например, надо придумать мяч для котов, или мяч, который легко переносить в рюкзаке.

2. Лучше использовать случайные слова из разных областей: техника, поэзия, фантастика, явления природы, живые объекты и др. Слова не должны относиться к той же области, что и сам фокальный объект.

Приводим список случайных слов для метода фокальных объектов, которые мы используем на курсе «Начинаем изобретать» (таблица 1):

Бочка Колесо Дождь Очки Обезьяна	Сугроб Котёнок Зонт Окно Сон	Мяч Снег Зеркало Студент Нож
Дверь Река Апельсин Слон Дружба	Комикс Часы Ветер Утюг Курица	Попугай Чайник Ссора Пальто Мёд
Пчела Лодка Записка Духи Верёвка	Поросёнок Подушка Трава Шарф Игла	Дельфин Шляпа Ножницы Песня Афиша
Фанера Шайба Дыня Деньги Движение	Мостовая Ноготь Палка Тигр Картофель	Кафель Борщ Закат Спальня Кирпич
Роса Шоколад Собака Выключатель Дорога	Заяц Телефон Генерал Шкаф Пена	Селёдка Сосна Намёк Тарелка Шина
Циркуль Змея Шишка Брелок Ржавчина	Музыка Блокнот Мыло Ёж Волна	Слово Веер Ложка Цветок Велосипед
Болтун Ваза Туфли Дерево Сверчок	Крокодил Клякса Забор Чипсы Авария	Лягушка Флюгер Фантазия Карикатура Каникулы

Таблица 1

Педагог распечатывает эти слова на одном листе, разрезает по линиям (можно лист предварительно заламинировать, получатся жёсткие карточки) и раскладывает на столе словами вниз, чтобы дети не видели. Дети по очереди выбирают себе карточку со случайными словами, элемент случайности им очень нравится. Если дети ещё не умеют читать сами, педагог произносит выбранные ими слова, или можно использовать просто картинки с изображениями предметов и явлений.

3. При выборе свойств учите детей избегать банальных определений, таких слов как: красивый, жёлтый, треугольный, тяжелый, большой и т.д. Они подходят почти к любому предмету, поэтому высока вероятность того, что при соединении таких свойств с фокальным объектом они не дадут интересного сочетания. Можно выбирать свойства, признаки, которые случайный объект проявляет не всегда, а иногда. Например: ветер — завывающий, лампочка — вспыхнувшая, цветок — распускающийся, кошка — царапающаяся.

4. Необходимо записать на листе (в тетради, на доске, на флипчарте) все варианты полученных сочетаний, соединив их в читаемое словосочетание. Например, если фокальный объект — мяч, то надо выписать все варианты — завывающий мяч, вспыхнувший мяч, распускающийся мяч и т.д.

5. Далее нужно зачитывать по очереди эти варианты и рассматривать любые ассоциации, которые возникнут у детей, желатель-

но их также записывать. При генерации новых идей на основе полученных словосочетаний важно развивать цепочки ассоциаций, побуждать детей давать несколько вариантов ответов на вопросы: «Что ЭТО может быть?», «Что новое ЭТО может делать (выводим на новую функцию фокального объекта), «Где ЭТО можно использовать?». Вопрос «Кому ЭТО надо?» поможет определить целевую аудиторию покупателей новинки: кто и зачем будет «ЭТО» покупать и использовать. В начале занятий дети будут создавать короткие цепочки ассоциаций, пытаясь определить сразу, «какое решение правильное», как их и учат в школе. Потому педагог должен быстро находить «изюминку» в каждом предложенном детьми решении, чтобы её озвучить и тем мотивировать детей к продолжению ассоциаций. Особого внимания заслуживают на первый взгляд абсурдные сочетания, т.к. при выборе соответствующего контекста (потребителей, условий применения и др.) они могут оказаться вполне реализуемыми.

6. При отборе наиболее эффективных решений можно одну подгруппу детей назначить экспертами. Желательно на других занятиях познакомить детей с методикой «повышение уровня новизны творческих решений» Мастера ТРИЗ М. Гафилулина, который даёт простые критерии для оценки [1].

Ниже приведен конспект занятия по МФО, которое разработала и проводит по программе «Начинаем изобретать» для детей 7-9 лет Н.В. Ключ (таблица 2.).

Тема	Придумываем калейдоскоп. (МФО)							
Цели, задачи	- Закрепить тему «Метод Фокальных Объектов». - Актуализировать знания по системе «калейдоскоп»: виды калейдоскопов, функция, устройство. - Предложить идею необычного калейдоскопа, используя Метод Фокальных Объектов. - Создать рисунок необычного калейдоскопа, презентовать идеи классу. - Познакомиться с картотекой чужих изобретений по теме.							
Оборудование материалы	<ul style="list-style-type: none"> Предметные карточки для генерации идей: книга, медуза, чайник. Демонстрационная иллюстрация «Калейдоскоп». Коллекция игрушек-калейдоскопов. Компьютерная презентация «Необычные калейдоскопы». Для рисунка: фломастеры, писчая бумага формата А4.							
План занятия	1. Разминка — загадка (5 мин.). 2. Изучение системы «Калейдоскоп» (5 мин.). 3. Знакомство с коллекцией калейдоскопов (5 мин.). 4. МФО (Лаборатория изобретателей) (15 мин.). 5. Рисунок идеи «Необычный калейдоскоп» (10 мин.). 6. Презентация своей идеи группе (15 мин.). 7. Картотека чужих изобретений «Калейдоскопы» (5 мин.).							
Этап	Игры и упражнения	Время						
1.Разминка, повторение МФО	Приветствие, организационные моменты. Вспоминаем тему прошлого занятия: «Метод Фокальных объектов». Предметные карточки для придумывания (слова для Метода Фокальных Объектов): книга, медуза, чайник. Дети называют по очереди интересные, необычные свойства этих предметов, педагог записывает их на доске в виде таблички. (В зависимости от подготовки группы эта часть проводится фронтально, или в малых группах, или индивидуально — один предмет на одного ребенка). <table border="1" style="margin: 10px auto; width: 80%;"> <thead> <tr> <th>КНИГА</th> <th>МЕДУЗА</th> <th>ЧАЙНИК</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> Многостраничная Иллюстрированная Поврежденная Детская Сюрпризная Интересная </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Прозрачная Светящаяся Мигрирующая Съедобная Глубоководная Тающая </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Носатый Наполненный Свистящий Электрический Обжигающий Дырявый </td> </tr> </tbody> </table>	КНИГА	МЕДУЗА	ЧАЙНИК	<ul style="list-style-type: none"> Многостраничная Иллюстрированная Поврежденная Детская Сюрпризная Интересная 	<ul style="list-style-type: none"> Прозрачная Светящаяся Мигрирующая Съедобная Глубоководная Тающая 	<ul style="list-style-type: none"> Носатый Наполненный Свистящий Электрический Обжигающий Дырявый 	8 мин.
КНИГА	МЕДУЗА	ЧАЙНИК						
<ul style="list-style-type: none"> Многостраничная Иллюстрированная Поврежденная Детская Сюрпризная Интересная 	<ul style="list-style-type: none"> Прозрачная Светящаяся Мигрирующая Съедобная Глубоководная Тающая 	<ul style="list-style-type: none"> Носатый Наполненный Свистящий Электрический Обжигающий Дырявый 						
2. Загадка	- С чем нам сегодня предстоит поработать? Отгадайте: Как труба подзорная, Только вся узорная. Я смотрю в её окно — Разноцветное оно. Поверну немножко, Цвет меняется в окошке. Всё узорно и красиво. Угадайте, что за диво? (Калейдоскоп) (Автор: Валентина Калиниченко)	2 мин.						

3. Изучение системы калейдоскоп	Система Калейдоскоп (Рассматриваем изображение или реальную игрушку.) - Для чего нужен калейдоскоп? - Из чего он состоит? - Давайте разберем вот этот калейдоскоп и рассмотрим его части: корпус, три зеркала, отсек с мелкими разноцветными детальками. - Есть ли у вас дома калейдоскоп?	5 мин.
4. Знакомство с коллекцией калейдоскопов	Знакомство с коллекцией калейдоскопов. - Я принесла несколько калейдоскопов. Все они разные и отличаются устройством и способом создания изображения. Рассмотрите игрушки и расскажите, чем они отличаются? (Ученики по очереди берут игрушки и рассматривают их, обсуждаем разницу в устройстве.)	5 мин.
5. Лаборатория Изобретателей	- Давайте придумаем новые калейдоскопы с необычными возможностями! Далее свойства случайных предметов переносятся на калейдоскоп, дети придумывают, как будет выглядеть и что будет уметь такой калейдоскоп, как можно сделать такой калейдоскоп. Варианты решений, предложенных детьми: калейдоскоп-конструктор; калейдоскоп, где узор образуют не стеклышки, а дырки; калейдоскоп прозрачный со светящимися узорами; калейдоскоп съедобный; калейдоскоп — перемещающийся фургон, в него заходят и смотрят узоры на потолке; калейдоскоп с использованием воздушной струи и пищевых красителей; калейдоскоп, управляемый несколькими зрителями; калейдоскоп текстов; музыкальный калейдоскоп, меняющий музыку вместе с узорами.	10 мин.
6. Рисунок идеи «Необычный калейдоскоп»	Рисунок «Необычный калейдоскоп». Каждый рисует свой необычный калейдоскоп, чтобы представить его учебной группе.	10 мин.
7. Презентация своей идеи группе.	Участники по очереди рассказывают о своем необычном калейдоскопе учебной группе. Вопросы, на которые старается ответить выступающий: - Чем мой калейдоскоп отличается от обычного? - Какую задачу решает? Кому пригодится? В какой ситуации или в каких условиях может быть полезен? Если есть возможность, то в качестве слушателей приглашаются родители, ожидающие своих детей за пределами учебной комнаты.	15 мин.
8. Картотека чужих изобретений «Калейдоскопы»	Смотрим компьютерную презентацию по теме, обсуждаем увиденное. Возможные вопросы для обсуждения: - В чем необычность этих калейдоскопов? - На что они похожи? - Какие интересные свойства есть у этих калейдоскопов? Подводим итоги занятия.	5 мин.

Таблица 2.

Занятия по проектированию игр и игрушек могут стать частью развивающих программ для детского летнего лагеря или группы продленного дня, могут проводиться как разовое тематическое занятие.

Если учебная группа больше 8-10 человек, то презентацию идей лучше проводить не в виде выступления перед группой, а в виде выставки работ, так как детям младшего возраста бывает трудно ждать своей очереди. Рекомендуем фотографировать детские работы, чтобы решить проблему их хранения.

Такого рода занятия хорошо сочетаются с тематическими курсами по занимательным наукам, техническому творчеству, 3D-моделированию, экскурсионной деятельностью центра дополнительного образования или школы.

Метод фокальных объектов можно эффективно применять как метод тренировки фантазии (креативности) и для детей старшего дошкольного возраста, и для школьников, и для взрослых. А задания на этой тренировке, связанные с разработкой новых игр и игрушек, могут привести к созданию новых российских товаров.

Метод Фокальных Объектов (МФО) достаточно прост в освоении и обладает широкой сферой применения.

1. МФО успешно применяется на занятиях с детьми по проектированию игр и игрушек. Он прекрасно подходит для детей, делающих первые шаги в изобретательском творчестве.

2. Занятия по проектированию игр и игрушек решают задачи развития детской креативности, развития навыков исследовательской деятельности, готовят детей к созданию проектов в области изобретательской практике.

Список литературы:

1. Гафитулин М.С. Уровни новизны: Методика оценки творческой деятельности и получение новизны / М.С. Гафитулин // Адукацыя і выхаванне. — Минск, 1994. — № 7.
2. Козырева, Н.А. Педагогика творчества / Н.А. Козырева // Новые ценности образования. 2003. № 1. С. 96-102.
3. Козырева Н.А. Начинай изобретать! — М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. — 150 с.
4. Петров Владимир. Методы активизации творческого процесса: ТРИЗ / Владимир Петров [б. м.]: Издательские решения, 2018. — 114 с.

Козырева Нелли Арнольдовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Могилёвского государственного университета им. А.А. Кулешова, e-mail: nellydelf@mail.ru

Ключ Наталия Валериевна — преподаватель, Детский развивающий центр «А-класс», г. Москва, e-mail: kluchnata@mail.ru

РАЗРАБОТКА НАСТОЛЬНЫХ ИГР С ДЕТЬМИ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья основана на авторском опыте разработки настольных игр, конструкторов и головоломок с детьми младшего, среднего и старшего школьного возраста. Описаны приемы и авторские разработки, используемые на разных этапах обучения детей и подростков. Приведены примеры вариантов разработанных игр.

Ключевые слова: проектная деятельность, ТРИЗ, ТРИЗ-педагогика, научно-техническое творчество, развитие креативности, разработка настольных игр, игровая механика, оригинальность и новизна.

С появлением новых ФГОС все активнее в жизнь школы входят новые требования и понятия, связанные с исследовательской, проектной и инновационной деятельностью не только педагогов и психологов, но и самих обучающихся.

Для более эффективного развития детей и подростков с учетом ФГОС целесообразно использовать возможности дополнительного образования в рамках самой школы, которые совместно с учебной и внеурочной деятельностью могут становиться основой для гармоничного развития ребенка, удовлетворения его разнообразных образовательных потребностей, позволяя выбирать интересующее направление деятельности, творческий коллектив, состоящий из детей и подростков разных классов и возрастов, изменять статус неуспевающего по каким-либо предметам ученика на статус успешного художника, актера или изобретателя, общаться с педагогами, которые имеют дополнительную педагогическую профессию и многое другое [4].

С учетом требований ФГОС нами была разработана дополнительная образовательная программа «КИД» (Креативность. Исследования. Деятельность) на базе которой в течение 12 лет в ГБОУ школа № 1811 «Восточное Измайлово» г. Москвы осуществлялась работа в мастерской «Фантазеры».

В мастерской учащиеся 1-9 классов занимались развитием творческого воображения [3], изучали на практике основы ТРИЗ, а затем с помощью изученных приемов создавали собственные проекты в разных сферах деятельности: от написания литературных произведений или съемки мультфильмов до проведения небольших исследований и собственных изобретательских разработок. Выбор сферы деятельности осуществлялся ребенком самостоятельно [6].

Одним из наиболее популярных среди воспитанников мастерской «Фантазеры» направлений изобретательской деятельности стала разработка настольных игр, конструкторов и головоломок.

Интерес к разработке настольных игр можно объяснить сразу несколькими причинами:

1. Интерес любого ребенка к игре как таковой.
2. Практически любой ребенок, с рождения окруженный играми и игрушками, является или может стать экспертом в этом виде деятельности, что позволяет ему полноценно включиться в созидательный процесс без необходимого специального образования.
3. Для успешной творческой самореализации необходимы три составляющие: творческая (умение находить интересные идеи), аналитическая (умение их анализировать и оценивать) и практическая (умение их реализовывать) [5], а в сфере разработки игр у ребенка есть прекрасная возможность выполнить все условия и наблюдать, как продукт его деятельности, если и не запущен в промышленное производство, то все равно используется педагогами, родителями и учениками как в учебном процессе, так и во время досуга.
4. Общая тенденция роста интереса к настольным играм в последние годы наблюдается как в нашей стране, так и во всем мире [1].

Разработка настольных игр состоит из нескольких этапов. На предварительном этапе нам необходимо на исследователь-

ском уровне разобраться с тем, что такое настольная игра и каковы ее отличительные признаки и особенности. Этот этап необходим как для учеников начальной школы, так и для работы с подростковой аудиторией, так как уровень и глубина знакомства с настольными играми далеко не всегда зависят от возраста, а, в большей степени, от семейных традиций и школьного опыта детей.

Во время данного этапа желательно познакомиться с разнообразными видами настольных игр. Часть наиболее характерных для данного возраста игр мы разбираем непосредственно на занятиях, но так как время их ограничено, мы рекомендуем поиграть с друзьями и родителями в домашних условиях или на игротеках, чтобы лучше разобраться, как устроены настольные игры, какие виды настольных игр нравятся участникам данного мини-исследования больше всего.

Кроме того, что подобные семейные совместные игры и участие в игротеках позволяют собрать детям большую базу данных по существующим настольным играм, на основании которой уже можно делать некоторые выводы, они решают и ряд психологических задач по налаживанию более близких отношений внутри семьи и между детьми, участниками группы.

После проведенного знакомства с играми начинается этап, во время которого мы с детьми пробуем выделить общие характерные особенности настольных игр, их основные компоненты и возможные вариации.

Работа проходит в виде мозгового штурма с последующим детальным анализом собранной информации и ее структурированием. С детьми от второго класса и старше можно строить работу по выделению существенных компонентов игры на основе умения работать с текстом, описанием игр, правилами игр и изучением коробок на предмет поиска информации.

Стоит отметить, что единой общей классификации настольных игр до сих пор не существует. В статьях, посвященных данной теме, присутствуют классификации по разным параметрам, которые иногда противоречат друг другу. Кроме того, любая игра может относиться одновременно к нескольким категориям по разным параметрам. Например, она может быть кооперативной стратегией, что означает, что в процессе игры для достижения победы мы будем продумывать, обсуждать и координировать наши действия относительно остальных игроков.

Каждый раз мы с детьми получаем несколько иной результат, потому что обращаем внимание на разные параметры и особенности настольных игр, но это не страшно. Для серьезной творческой работы важно пользоваться не готовыми результатами, а информацией, которая была выделена при работе данной конкретной группы. Итоги работы оформляются в виде небольших «шпаргалок», которые распечатываются и раздаются каждому участнику группы и могут быть использованы как для разработки собственных новых игр, так и для корректного написания правил.

Если в работе участвуют дети младшего школьного возраста, педагог может помогать им более корректно формулировать идеи и полученные результаты, но не навязывать собственные представления.

В качестве примера приведем результаты, полученные одной из групп, в которой обучались дети 2-3-го класса (второй год обу-

чения). Мы изначально не старались найти и внести в шпаргалку абсолютно все найденные идеи ребят, чтобы они не мешали поиску их собственных решений.

В ходе работы учениками были выделены следующие необходимые элементы настольной игры:

- Название игры — оно определяет оформление игры, ее сюжет и персонажей.
- Цель игры — выявляет способ определения победителей игры.

Среди способов достижения целей были выделены:

- Перебраться на противоположную сторону.
- Добраться до финиша.
- Выполнить миссию.
- Собрать максимальное количество очков и др.
- Правила игры:
- Классификация игры, к какой категории относится (логическая игра, игра для праздников и вечеринок, кооперативная игра и др.).
- Возраст игроков — определяется по тематике и уровню сложности.
- Количество игроков — игра может содержать несколько версий, рассчитанных на разное количество игроков.
- Перечень необходимых элементов — то, что входит в полный комплект игры.
- Продолжительность игрового цикла — среднее время, затрачиваемое на одну партию.
- Способ достижения цели — описание ряда действий, с помощью которых мы можем действовать и побеждать или проигрывать, здесь же описывается влияние случайности на достижение победы.
- Ограничения — то, что в игре делать запрещается. Ограничения усложняют игру, делают ее интереснее, возможно создание нескольких уровней сложности с разными ограничениями.
- Игровое поле:
- Неизменное игровое поле привычной формы (квадрат, прямоугольник, шестигранник).
- Игровое поле, разделенное на 4 фрагмента (позволяет изменять игровое поле от игры к игре), расширяет возможности игры.
- Составное поле из одинаковых элементов (треугольники, квадраты или прямоугольники, шестиугольники, восьмиугольники с квадратами) — усиление разнообразия.
- Поле произвольной формы, которое можно выкладывать по желанию игроков по определенным правилам, иногда в процессе игры.
- Рельефное поле — позволяет создавать и использовать разноуровневую поверхность. Чаще всего объемные игры используются в играх для детей дошкольного возраста, но иногда их применяют для создания логических и стратегических игр и др.
- Отсутствие игрового поля — существует довольно много игр, в которых игровое поле отсутствует вовсе, например, карточные игры.
- Фишки — они могут быть любой формы, из различных материалов, но желательно соответствие сюжету игры. Например, в игре «Пэчворк» фишки становятся пуговицами и наперстком, а в игре «Крысары Сточных Вод» — миниатюрами, изображающими персонажей.
- Дополнительные элементы — это необходимые дополнительные наборы специальных карточек с особыми условиями, бумажные, металлические или пластмассовые «деньги» и другие элементы.

При работе с более старшими школьниками они могут отдельно выделить в качестве необходимых компонентов жанры игр, способы построения игрового конфликта и др.

После подведения итогов предварительного и исследовательского этапа работы мы переходим к выбору темы и созданию команды, которая будет принимать участие в разработке игры [6]. На данном этапе при работе с младшими школьниками необходима существенная помощь педагогов в формировании рабочих способностей групп и эффективном распределении ролей, чтобы каждый из участников мог максимально раскрыть свой потенциал. Важно учитывать, чтобы все участники команды были заин-

тересованы темой разработки и могли бы эффективно оценить свою роль в общей работе. Чем младше разработчики, тем эффективнее оказывается именно групповой процесс созидания, в котором ребята могут подзадоривать и поддерживать друг друга, разделять ответственность за общий проект, а индивидуальная работа желательна лишь при достаточном опыте ребенка или его психологических особенностях.

Во время проведения занятий, связанных с созданием игр, головоломок и конструкторов, мы с ребятами обязательно знакомимся с лучшими идеями и разработками их предшественников, обсуждаем достоинства и недостатки существующих игр.

После выбора темы работы наступает этап генерации идеи. Для данного этапа на занятиях в мастерской «Фантазеры» мы используем четыре стратегии, выбор одной из которых зависит от возраста и опыта ребенка в данном направлении:

1. Доработка или создание новых правил к уже существующим играм. Это самая хаотичная и непредсказуемая стратегия, которая носит больше тестовый и тренировочный характер, позволяя диагностировать имеющийся творческий потенциал ребенка, его направленность и интересы. Обычно я использую ее на первых практических занятиях, предлагая несколько вариантов известных или неизвестных детям игр и ставя перед учениками задачу: придумать, как еще можно в это играть. Работа строится в малых группах по 2-4 человека. Время работы от 5 до 15 минут, за которые дети должны придумать свои варианты игры, подобрать недостающие элементы из доступного материала (у нас в мастерской хранится достаточно много самого разнообразного «бытового мусора» в виде разноцветных крышечек, баночек, форм от печенья и конфет и т.п., а также цветная бумага, картон, различные бусины, кубики, шарики, колечки, магниты), продумать основную канву новых правил. Данная стратегия редко становится основой для полноценного проекта. Однако, оттолкнувшись от идеи, возникшей при подобной работе, были придуманы некоторые новые и интересные игры, например, пальчиковая игра «Паучки» (авторы: Ефимова Аня, Астапчук Настя, 9 лет, соруководитель: Навернюк Настя, 14 лет) для развития мелкой моторики. По сюжету игры пальчики-паучки спешат по своему сектору поля-паутинки к запутавшейся в центре поля мухе. В этом проекте особо интересно то, что девочки продолжили развитие игры и превратили ее в «наспинную» игру, игровое поле которой расположено на футболке. У подобной игры появляется дополнительный бонус для хозяина футболки, так как он может наслаждаться приятным массажем спины.

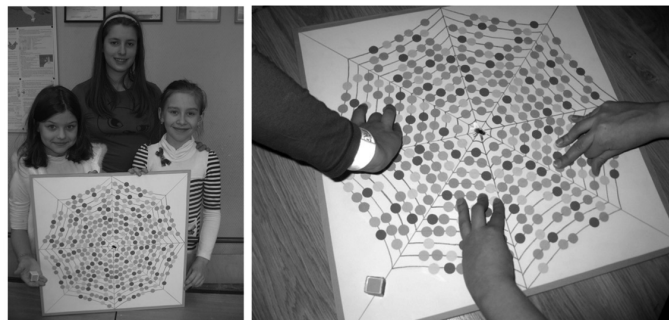


Рис. 1. Пальчиковая игра «Паучки», настольная версия



Рис. 2. Пальчиковая игра «Паучки» — «наспинная» версия

2. Работа с «формой» или создание игр на основе «бытового мусора». Здесь мы идем от заданных имеющихся в наличии форм «бытового мусора», предлагая детям изучить свойства выложенных на столе предметов и придумать, как все это можно превратить в новую игру. Чем разнообразнее будут предложенные предметы, тем более интересные результаты могут получиться у ребят. Эта стратегия тоже хороша для новичков, но чаще используется для разработки конструкторов и головоломок, хотя иногда дает отличные результаты и для создания новых настольных игр, так как неожиданная форма заготовок, например, контейнеров для яиц, пластиковых форм для конфет и печенья может натолкнуть ребенка на оригинальную идею, опирающуюся на сложный рельеф используемого материала.

В качестве примера можно назвать стратегическую игру «Переправа» (Гордеева Валентина, Захарова Анна, 12 лет), для разработки идеи и поля которой были использованы склеенные упаковки для яиц. В этой игре необходимо по определенным правилам переправить всех своих человечков-мипплов на противоположную сторону игрового поля, используя одноразовые канаты и многоразовые лестницы. С помощью данной стратегии придумывать новые игры, головоломки и конструкторы нам помогают сами материалы, поэтому советуем Вам сохранять наиболее интересные и необычные формы упаковки для разных предметов. Оригинальная форма сама подталкивает ребят на новые идеи, а когда родилась идея, возможно, изначальная форма утратит свою актуальность, трансформируется в нечто совершенно иное;



Рис. 3. Стратегическая настольная игра «Переправа»

3. Создание игр как отработка навыков по применению приемов для изобретения нового. Данная стратегия используется как во время прохождения базового курса по изучению приемов фантазирования и изобретательства для создания образовательных дидактических игр, так и для разработки полноценных новых настольных игр. В качестве примера приведём словесно-логическую игру «Словастика» (Навернюк Анастасия, 12 лет; Навернюк Антон, 16 лет — написал компьютерную версию игры). Игра создавалась на основе приема фантазирования «Творческая ошибка», выделенного Дж. Родари. На заданном игровом поле требуется размещать цепочками слова (вправо-влево-вверх-вниз), изменяющиеся с каждым шагом всего на одну букву (изменить одну букву, добавить одну букву, убрать одну букву), учитывая при этом месторасположение слов и их характеристики. За замкнутые цепочки слов и увеличение длины слова начисляются дополнительные бонусы. У данной игры было более 10 вариантов правил, рассчитанных как на одного игрока, так и на целый класс детей.



Рис. 4. Словесно-логическая игра «Словастика»

4. Создание игр как процесс решения конкретной изобретательской задачи. Данная стратегия является наиболее сложной и требует большей предварительной подготовки детей, которые самостоятельно ставят перед собой изобретательскую задачу, выбирают способы ее решения, применяя различные приемы фантазирования и изобретательства. Это наиболее целостный подход к разработке настольных игр, поэтому наиболее успешных детских проектов здесь будет несравнимо больше, чем с использованием других стратегий. В качестве примера приведём ряд образовательных игр, разработанных в разные годы.

Настольная игра «Сыщики» (Елисеенко Егор, Рыбаков Илья, Чертков Федя, 9 лет) для освоения табличного способа решения логических задач. Ребята, с которыми на базовом курсе мы учились решать сложные логические задачи, создали игру с сюжетом детективного расследования, в котором необходимо собирать улики и на их основе делать выводы о преступнике и его преступлении, соревнуясь в скорости поиска ответа. Получилась увлекательная и симпатичная игра, которая помогает научиться решать подобные задачи.

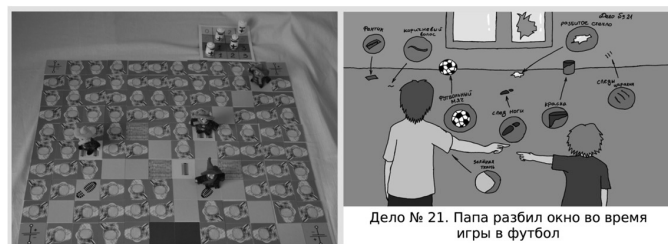


Рис. 5. Детективно-логическая игра «Сыщики»

Еще одним ярким примером использования данной стратегии для решения образовательных задач стал конструктор игр «Сокровища Рыжего пирата» (Навернюк Анастасия, 14 лет), который предназначен для детей от 3-х лет и является полноценным учебным пособием для подготовки ребенка к школе. Основой конструктора игр стало поле с завинчивающимися крышечками, наличием внутри этого поля полостей, в которые можно прятать мелкие предметы. Это поле позволяет играть в большое количество игр, развивающих у ребенка не только координацию рук и мелкую моторику, но и память, внимание, различные виды мышления, логику, фантазию и воображение; научит ориентироваться в пространстве, а также придумывать собственные задания разного уровня сложности и создавать новые игры. Кроме того, данная игра из настольной легко может превращаться в настенную, при этом фишки остаются плотно закреплены и не могут сдвигаться без игровой необходимости. В игровой комплект входит книга с описанием более 15 игр, правилами и заданиями, а также сказкой о жадном Рыжем Пирате, который волею судьбы оказался на необитаемом острове и вынужден переосмысливать свою жизнь, чтобы выжить в трудных условиях.



Рис. 6. Конструктор игр «Сокровища Рыжего Пирата»

Стратегическая игра «Аркианские воины» (Покрой Артем, Коржебин Тимофей, 12 лет). относится к пошаговым стратегиям, к категории игр борьбы за пространство, и предназначена для игры 2 человек от 8 лет. В процессе игры игрокам предстоит стать могущественными магами, которые могут изменять пространство, призывать могущественных существ и управлять ими, и они должны захватить и уничтожить башню соперника. Игра состоит из двухслойного игрового поля, позволяющего изменять игровое пространство в процессе игры, персонажей игры: магических воинов двух враждующих армий, а также двух башен, располагающихся в углах по диагонали игрового поля.



Рис. 7. Стратегическая игра «Арканские воины»

За 12 лет существования мастерской «Фантазеры» по данному направлению разработано не менее трех десятков успешных проектов.

Начинать же работу по созданию новых настольных игр стоит с более простых способов разработки, исходя из теоретических знаний в области РТВ (Развития Творческого Воображения), ТРИЗ (Теории Решения Изобретательских Задач) и других методик развития творческих способностей, опыта детей по их применению и склонностей каждого ребенка.

После возникновения идеи наступает этап, на котором мы создаем черновую версию проекта, которая позволит понять, насколько идея окажется интересной в действительности, а заодно оценить технологию создания окончательной версии.

Не стоит торопиться с тем, чтобы приступать к созданию красивого окончательного макета игры, так как нам необходимо проверить, существуют ли в реальности аналогичные игры и по каким параметрам они похожи. Для того, чтобы двигаться дальше, мы должны провести патентный поиск, изучить как можно больше игр в данной тематике, которые уже присутствуют на рынке. Даже младшие школьники в состоянии провести поиск в Интернете или обратиться за помощью к консультантам специализированных магазинов настольных игр (вроде «МОСИГРЫ», «Hobby Games», «Игровед» и др.), которые владеют информацией о правилах большого количества игр (более 1000) и современных тенденциях их развития. Помощь могут оказать различные видеообзоры и Let's Play настольных игр, из которых младшим школьникам будет гораздо легче вытащить все нюансы правил, чем из сложнописанных и, к сожалению, не всегда корректных текстов. Возможно, детям придется провести коррекцию механики игры и внести существенные изменения в первоначальную версию, уводя собственную идею детей от того, что уже существует. Для этого ребята используют приемы РТВ и ТРИЗ, которые мы изучали на базовых курсах.

Следующим этапом на пути создания игры будет апробация новых правил, «отыгрывание» правил не только разработчиками, но и другими коллективами ребят, чтобы понять, насколько интересной окажется игра для людей, не включенных в проект.

После окончательной коррекции механики игры ребята прописывают правила, пользуясь имеющимися у них на руках «Шпаргалками» и правилами игр-аналогов, чтобы учесть их недочеты и подчеркнуть сильные стороны новой настольной игры.

При создании чистового варианта макета игры возможна помощь взрослых, которые уже не могут внести свои идеи в проект детей, но могут помочь с аккуратным оформлением. Например, разработчики самостоятельно готовят компьютерную версию макета игры, а взрослые помогают напечатать его в домашних условиях или типографии. Также возможна помощь взрослых при работе с опасными материалами и инструментами при изготовлении фишек и дополнительных элементов.

В мастерской «Фантазеры» мы никогда не пишем с детьми окончательный текст презентации проекта на выставках и конкурсах, так как нашей принципиальной позицией является «живой» и свободный рассказ учащихся о собственных разработках. Но мы обсуждаем с учениками план презентации, по которому ребенку будет удобно рассказывать о проекте, чтобы не потерять существенные детали. Это позволяет не зубрить прописанный текст, а иметь гибкость внутри обозначенных самим ребенком ключевых моментов, поэтому страха забыть конкретные слова и скванности не бывает, а дети легко и непринужденно могут рассказывать о проектах и отвечать на любые вопросы. Компьютерную презентацию мы делаем не всегда, а только для опреде-

ленного вида конкурсов, но дети легко могут создать ее сами, оттолкнувшись от своих планов и фотографий.

В последние годы мы стали активно использовать вовлечение старших учеников в процесс руководства проектом младших. Этот опыт очень полезен как для новичков, так и для опытных «Фантазеров». Перед представлением проектов на конкурсах, выставках и фестивалях мы также часто устраиваем мини-презентации в мастерской «Фантазеры» среди более старших и опытных ребят, которые могут оценить сильные и слабые стороны проекта, задать каверзные вопросы и помочь в сложной ситуации. Другой особой подготовки к «серьезным» выступлениям не требуется [6].

Как я уже упоминала раньше, для каждого ребенка очень важно понимать, что его работа была кому-то нужна и оценивается по достоинству, поэтому мы стараемся найти применение для всех удачных законченных проектов детей, которые используем для обучения новичков в качестве иллюстративного материала на занятиях, так как все проекты ребят создавались на основе полученных ими теоретических знаний, техник и приемов, а также для игры во время праздничных мероприятий. Подобная практика повышает мотивацию авторов, которые стремятся к тому, чтобы их работа приносила конкретную пользу и удовольствие другим людям.

Однако, не стоит забывать, что далеко не все игры, придуманные детьми, даже если они бывают по-настоящему интересны, доводятся ими до окончательного их «рождения» как полноценного проекта.

Значительная часть идей так никогда и не выходит за рамки учебной задачи, потому что одно дело придумать, а совсем другое дело захотеть эту игру сделать самостоятельно.

Как педагогам, нам, конечно, стоит всячески стимулировать ребенка доводить хорошие идеи до создания проекта, так как завершенный, доделанный проект станет новой ступенькой для последующего роста творческого потенциала ребенка, его уверенности в собственных силах и развития последующей мотивации новых достижений.

Разработка настольных игр — всего лишь крошечная часть того огромного мира творчества, который мы можем предложить для создания детям.

Любые проекты, которые мы создаем с детьми, даже с первоклассниками, всегда и обязательно должны содержать в себе изрядную долю новизны, иначе дети быстро теряют интерес к подобной деятельности. Они не любят скучного копирования, им нравится придумывать то, что до них не придумывал никто, а с помощью ТРИЗ-педагогики и других методик творческого развития и обучения ребенка можно развить эти способности и предложить конкретные сферы деятельности для их применения.

В идеале, лучшие разработки детей могут и должны быть запущены в промышленное производство, так как вызывают неизменный интерес со стороны и детей, и взрослых. На выставках и фестивалях большое количество людей, поиграв в настольные игры, конструкторы и головоломки, созданные детьми, активно интересуются, где можно их приобрести и даже предлагают купить существующие макеты. Но макеты не продаются, потому что существуют в единичных экземплярах, зато некоторые наши проекты мы выкладываем в Интернете в открытом доступе с рекомендациями по изготовлению и правилами к ним.

К сожалению, предложения по запуску в производство детских разработок, которые мы встречали ранее, часто оказываются обманом со стороны серьезного взрослого бизнеса, так как чаще всего производители предполагают забрать у детей авторские права на их разработки, что в корне неправильно, так как на продукте, созданном ребенком, должно стоять его имя.

В данный момент один из проектов, созданных детьми в мастерской «Фантазеры», запущен в производство и продается в некоторых магазинах. Это конструктор «Волшебные спиральки», разработанный Антоном Навернюком и Арсением Гулиным. Антон разработал станок для производства деталей, получил всю необходимую документацию и производит его самостоятельно. Мы надеемся, что со временем сможем запустить и другие детские проекты.

Список литературы

1. Анализ рынка настольных игр в России. Резюме [электронный ресурс] — Режим доступа: <http://drgroup.ru/463-analiz>

- rinka-nastolnix-igr-v-rossii - Дата обращения: 15.05.2018.
2. Громова Д.А. Настольные игры как современный инструмент работы психолога в сопровождении подростков [Текст] // Современная психология: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2016 г.). — Казань: Бук, 2016. — С. 16-19. — URL <https://moluch.ru/conf/psy/archive/236/11111/> - Дата обращения: 16.05.2018.
 3. Гин С.И. Мир фантазии: методическое пособие для учителя начальной школы / Библиотека учителя начальной школы. — 2-е изд. — М.: Вита-Пресс, 2006. — 128 с.
 4. Евладова Е.Б. Внеурочная деятельность и дополнительное образование детей в условиях реализации ФГОС второго поколения [электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/dopolnitelnoe-obrazovanie/library/2015/09/27/v-pomoshch-pedagogu-dopolnitelnogo-obrazovaniy-0/> - Дата обращения: 18.08.2018
 5. Козырева Н.А. Начинай изобретать! учебно-методические материалы. — М.: ГБОУ «ИннАрт», 2014. — 150 с.
 6. Навернюк А.Ю. Процесс разработки и изготовления игр как средство организации педагогического взаимодействия в пространстве дополнительного образования в школе [Текст] // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции, 28-30 сентября 2016 г. (Москва, МГПУ) / под ред. Е.И. Ивановой. — Текст электрон. издан. в 2 томах. — М.: НАИР, 2017. — Т. 2. — С.619-628.

Навернюк Анжелика Юрьевна — психолог, педагог дополнительного образования ГБОУ города Москвы «Школа № 1811 «Восточное Измайлово»», руководитель мастерской «Фантазеры», e-mail: likanavernyuk@gmail.com

РЕКОМЕНДАЦИИ

по итогам II Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства»: выводы и предложения

Отметив актуальность, высокую научную и социальную значимость проблем, обсуждавшихся на научном форуме, **участники конференции:**

- **признают игру** самоценной формой свободной активности детей и уникальной социальной практики их интеллектуально-творческого развития и **подтверждают** необходимость создания условий для ее поддержки и обеспечения соответствующей инфраструктурой;
- **выражают общее мнение** о важности активного продвижения научных идей, проектов, лучших практик в области формирования социокультурной игровой среды современного детства;
- **обращают внимание на необходимость** актуализации исследовательской повестки и прикладных задач развития индустрии детских товаров (в сегменте детской игровой продукции) с учетом запросов промышленности и на основе исследований современного детства, в т.ч. физиологического, психологического и социального портрета ребенка, в целях развития отечественного производства и обеспечения нового качества детской игровой продукции;
- **отмечают**, что основные ограничения, препятствующие эффективному развитию отечественного производства детской игровой продукции, связаны:
 - а) с недостатком квалифицированных кадров, уровнем подготовки специалистов, не отвечающих мировым стандартам и требованиям работодателей (в большинстве случаев производственная практика студентов является формальной, профессиональные компетенции в полном объеме не осваиваются и, как следствие, молодые специалисты не обладают практическими навыками для обеспечения конкурентных преимуществ отечественной игровой продукции);
 - б) с длительным циклом актуализации действующих и внедрением новых профессиональных стандартов в силу отсутствия эффективного инструмента быстрого обновления их содержания и соблюдения баланса «теория — практика»;
 - в) отсутствием необходимой кооперации российских учебных заведений, научных учреждений и производственных предприятий и др.
- **обращают внимание** на то, что при анализе внешних факторов воздействия на формирование детской игровой культуры необходимо учитывать преобразования в экономике детства, а также современные тренды развития сферы образования, культуры, индустрии развлечений и отдыха, что открывает новые возможности для наращивания промышленно-научной кооперации и реализации совместных проектов участников индустрии детских товаров;
- **поддерживают проект «Индустриальная карта Игропрома России»**, реализуемый Национальной ассоциацией игрушечников России в партнерстве с ведущими российскими научными организациями страны при поддержке Минпромторга России в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 18.01.2017 г. №27 «Об утверждении Правил предоставления субсидий Российским некоммерческим организациям (за исключением бюджетных и автономных учреждений) на реализацию общеотраслевых проектов по развитию промышленности социально значимых товаров», и рассматривают данный проект как крупномасштабную программу действий, направленных на формирование и развитие детской игровой культуры.

В целях реализации Указа Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» участники конференции:

- **п р е д л а г а ю т** целенаправленно продвигать основные идеи и положения 31 статьи Конвенции о правах ребенка и принятых ООН 1 февраля 2013 г. дополнений к Декларации прав ребёнка, в которых ПРАВО РЕБЕНКА НА ИГРУ признаётся приоритетным и игра определяется как добровольная, спонтанная, свободная детская деятельность, приносящая радость, новый опыт, переживания; как главная форма активности ребёнка и специфический способ понимания жизни и существования человека в культуре.

В данном документе особо подчеркивается необходимость создания благоприятных условий для развития игры и консолидации усилий всех заинтересованных сторон для определения единой стратегии мероприятий, обеспечивающих право каждого ребёнка на игру, а также мер для ее поддержки.

- **р е к о м е н д у ю т:**

1. Комитету Совета Федерации по науке, образованию и культуре рассмотреть

предложение Ассоциации предприятий индустрии детских товаров о проведении на площадке Совета Фе-

дерации выставки «Российская игрушка», в рамках которой предусмотреть деловую встречу сенаторов, руководителей исполнительных органов государственной власти, представителей научных и деловых кругов и представить итоги II Международной научно-практической конференции «Игровая культура современного детства».

2. Комитету Государственной Думы по вопросам семьи, женщин и детей и Комитету Государственной Думы по культуре актуализировать разработку проекта федерального закона «О детской игровой продукции» с учетом рекомендаций конференции.

3. Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации:

- рассмотреть вопрос о создании Совета по профессиональным квалификациям в индустрии детских товаров, услуг, сервисов и отдельных видов лицензирования в области инфраструктуры детства, а также Научно-методического совета в составе ученых, специалистов, преподавателей-экспертов и наставников;
- рассмотреть вопрос о включении в Проект плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, предложений Ассоциации предприятий индустрии детских товаров:
 - а) по разработке общенациональной программы «Право детей на игру», предусматривающей культурологическое, научное-образовательное и промышленное направления, а также по разработке приоритетного проекта «Формирование нового качества товаров и услуг для инфраструктуры детства», предусматривающего, в том числе, развитие отрасли детской игровой продукции;
 - б) по реализации общепромышленного проекта «Индустриальная карта Игропрома России».

4. Министерству науки и высшего образования Российской Федерации:

- поддержать широкомасштабные долгосрочные программы исследований в области детской игровой культуры, в т.ч. междисциплинарные научные проекты, связанные с исследованием детского игрового пространства, феноменов и эффектов игровых действий, эволюции игры и игрушек (включая классификацию настольных и компьютерных игр, картографирование детских игровых площадок, квестов), а также новых игр и игрушек, в том числе в сфере «рисков игры» (игромании, игрозависимости) т.д.;
- поддержать организацию международной образовательной программы для дизайнеров игр, игрушек и игрового оборудования «Да – Дизайн!» с участием Ассоциации предприятий индустрии детских товаров, Национальной ассоциации игрушечников России, ведущих российских и международных образовательных организаций в сфере дизайна;
- совместно с Минпромторгом России, заинтересованными федеральными органами исполнительной власти и организациями обеспечить меры по профессиональной переподготовке, повышению квалификации специалистов по игровым технологиям, дизайну, маркетингу и менеджменту.

5. Министерству просвещения Российской Федерации:

- разработать методические рекомендации по развитию и поддержке игры и использовать их при обучении специалистов, волонтеров и всех специалистов, работающих с детьми, а также рекомендации по оптимизации взаимодействия образовательных организаций с представителями индустрии детских товаров (детской игровой продукции) и с этой целью провести деловую встречу с ведущими отечественными производителями школьного оборудования, образовательной и игровой продукции;
- осуществить информационно-методическое сопровождение реестра товаров, работ и услуг для детей, рекомендуемых к использованию в Российской Федерации (в качестве рекомендуемого ресурса в системе государственных закупок и закупок государственных корпораций, государственных компаний, акционерных обществ с государственным участием);
- принять меры для обеспечения образовательных организаций, осуществляющих обучение и воспитание детей с ОВЗ, материалами для диагностики психического развития и выявления особых образовательных потребностей, игровыми наборами и пособиями с учетом научно-обоснованных требований к характеристикам игровой продукции для детей с ОВЗ, а также меры для обеспечения печатной информационной продукцией родителей этих детей и специалистов;
- организовать разработку программ, дисциплин, модулей, учебных курсов по темам «Психолого-педагогическая оценка и экспертиза игрушки», «Игровые технологии и методы воспитания и социализации», «Дизайн игрушки», «Проектирование игр и игрушек для системы образования», «Использование игры в образовательном процессе»;
- способствовать участию детей-разработчиков игр в разнообразных международных программах «Дети-изобретатели», «Дети-предприниматели» и других;
- предусмотреть в государственном задании на 2019-2022 годы реализацию проектов «Международная на-

учно-практическая конференция “Игровая культура современного детства”, «Проектирование игровых площадок», «Проектирование пособий и изделий для детей с ОВЗ»;

- организовать дискуссионную площадку на тему «Традиционные и инновационные игровые технологии воспитания, обучения и развития детей», а также выставочную экспозицию российских производителей предметно-развивающей среды для дошкольного образования «Да — игра!» в рамках всероссийских совещаний педагогических работников, съездов работников дошкольного и дополнительного образования;
- обеспечить во всех образовательных организациях возможности для общения детей, проявления их творческих способностей и инициативы посредством игры.

6. Министерству промышленности и торговли Российской Федерации:

- провести общественное обсуждение проекта Стратегии развития индустрии детских товаров до 2030 года с участием широкого круга профессиональных сообществ;
- привлечь к подготовке реестра товаров, работ и услуг для детей, рекомендуемых к использованию в Российской Федерации (в качестве рекомендуемого ресурса в системе государственных закупок и закупок государственных корпораций, государственных компаний, акционерных обществ с государственным участием), экспертов и представителей профессиональных объединений и отраслевых ассоциаций (союзов);
- совместно с Министерством науки и высшего образования Российской Федерации, Министерством просвещения Российской Федерации, заинтересованными федеральными органами исполнительной власти и организациями обеспечить: меры по профессиональной переподготовке, повышению квалификации, включая международные стажировки, специалистов индустрии детских товаров, в том числе отечественных авторов-разработчиков детских игр, дизайнеров детских товаров и детской игровой среды. Поддерживать предложения об организации стажировочных площадок с привлечением зарубежных специалистов и представителей компаний, работающих в сфере индустрии детской игровой продукции и товаров для детей;
- поддержать инициативу Ассоциации предприятий индустрии детских товаров по созданию и развитию инжинирингового центра «Инфраструктура детства»;
- обеспечить меры, стимулирующие закупки продукции отечественных производителей детских товаров, в том числе образовательной и игровой продукции;
- способствовать созданию условий для цифровизации индустрии детских товаров, разработки и внедрения современных инфокоммуникационных технологических решений в целях обеспечения развития электронного взаимодействия участников индустрии (снижения числа посредников) для повышения надежности, учета прав интеллектуальной собственности, заключения сделок на рынке, формирования справочника российских производителей детских товаров и детской игровой продукции, торговых сетей и дистрибуторов (оптовиков), реализующих ассортиментные позиции отечественных компаний.

7. Министерству культуры Российской Федерации совместно с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти разработать предложения по разработке проекта (программы) поддержки российских компаний по продвижению высокохудожественных культурных и национальных образов и национальной игрушки, игр краеведческой и исторической направленности, использованию игры в музейной педагогике.

7. Российской академии образования:

7.1. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» подготовить предложения:

- по созданию «Атласа инфраструктуры игры», содержащего информацию о состоянии инфраструктуры игры в Российской Федерации в целом и по отдельным регионам;
- по внесению дополнений в План мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р, в части формирования социокультурной игровой среды.

7.2. ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»:

- обобщить фундаментальные, поисковые и прикладные научно-исследовательские данные и инновационные разработки в области игры и создания игровой и учебной продукции для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — с ОВЗ);
- организовать и обобщить результаты фундаментальных, поисковых и прикладных исследований с целью получения новых знаний об особых образовательных потребностях детей с ОВЗ для разработки Концепции адаптивной/специальной предметно-развивающей среды и игрового оборудования как средства социализации ребенка с ОВЗ;
- организовать масштабное исследование по оценке рынка игровой и дидактической, печатной продукции с

- позиции их соответствия особым образовательным и психологическим потребностям детей с ОВЗ разных возрастных групп;
- провести исследования по выявлению связей между особыми образовательными и психологическими потребностями детей с ОВЗ и существующими конструктивными решениями игровых материалов для определения требований к конструктивно-технологическому решению, а также психолого-педагогических критериев оценки их эффективности;
 - разработать методические пособия, руководства и рекомендации по использованию игровой продукции в образовании детей с ОВЗ;
 - создать единую информационную среду, обобщающую сведения о научных данных и практических услугах для детей с ОВЗ с использованием современных цифровых технологий;
 - дать научное обоснование и разработать нормативные требования к характеристикам игровой, дидактической, печатной и учебной продукции для детей с ОВЗ всех возрастных групп;
 - определить критерии психолого-педагогической экспертизы и оценки безопасности игровой и печатной продукции для детей с ОВЗ всех возрастных групп.

8. Федеральному агентству по техническому регулированию и метрологии и Федеральной службе по аккредитации совместно с Ассоциацией предприятий индустрии детских товаров и другими профессиональными сообществами обеспечить:

- экспертную работу по подготовке предложений в области актуализации и обновления фонда стандартов на продукцию, предназначенную для детей, в соответствии с пунктом 17 Плана мероприятий на 2016-2020 годы по реализации Стратегии развития индустрии детских товаров на период до 2020 года (утв. распоряжения Правительства РФ от 25.10.2017 г. №2346-р);
- разработку проектов ГОСТ Р Детские товары. Словарь — часть 1: Термины и определения (Технико-коммерческие определения), ГОСТ ISO-TR 8124-8:2016 — Техническое руководство по соответствию игрушек возрасту. Часть 1. Общие требования на ISO-TR 8124-8:2016 — Safety of toys — Part 8: Age determination guidelines; ГОСТ Р Маркировка детских товаров. Общие требования;
- сетевое взаимодействие аккредитованных лиц в сфере оценки соответствия детских товаров (детской игровой продукции) и производителей индустрии;
- проведение мониторинга качества и безопасности товаров для детей на этапе сертификации в организациях оценки соответствия детских товаров; создание справочника/реестра органов по сертификации (ОС) и испытательных лабораторий (ИЛ), аккредитованных лиц в сфере оценки соответствия детских товаров для участников индустрии;
- разработку методических рекомендаций по порядку выбора органов по сертификации ОС и испытательных лабораторий ИЛ, а также определения критериев оценки рисков и другие мероприятия.

9. Ассоциации предприятий индустрии детских товаров и Национальной ассоциации игрушечников России:

- поддержать предложение участников конференции о проведении в России ежегодного Международного форума «Игровая культура современного детства»;
- учитывая высокую оценку состоявшегося впервые (май 2018 г.) в Москве Фестиваля-форума «Да — игра!», организовать его проведение в последующие годы также в других регионах России;
- инициировать создание Совета по профессиональным квалификациям в индустрии детских товаров, услуг, сервисов и отдельных видов лицензирования в области инфраструктуры детства, а также Научно-методического совета в составе ученых, специалистов, преподавателей-экспертов и наставников;
- инициировать организацию международной образовательной программы для дизайнеров игр, игрушек и игрового оборудования «Да – Дизайн!» с участием ведущих российских и международных образовательных организаций в сфере дизайна;
- принять участие в открытом конкурсе на предоставление государственной поддержки проектов по созданию и развитию инжиниринговых центров на базе образовательных организаций высшего образования, подведомственных Министерству образования и высшего образования Российской Федерации.

* * *



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

Официальная поддержка



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Организаторы



Институт изучения детства,
Российской академии образования



При поддержке



www.poisknews.ru

ISBN 978-5-9909575-3-4



9 785990 957534

www.toy-experts.ru