

**Е.В. ПОПОВА**

**ИГРЫ И ИГРУШКИ  
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО  
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КУРС ЛЕКЦИЙ**

**ЧЕЛЯБИНСК**

**2017**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-  
педагогический университет

**Е.В. ПОПОВА**

**ИГРЫ И ИГРУШКИ  
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО  
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**КУРС ЛЕКЦИЙ**

**Челябинск  
2017**

УДК 372.6  
ББК 74.100.575  
П 58

**Попова, Е.В.** Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста: курс лекций [Текст] / Е.В. Попова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017. – 143 с.

ISBN 978-5-906908-44-5

Курс лекций разработан в соответствии с требованиями ФГОС ВО к подготовке бакалавра по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования. Целью настоящего курса является профессиональная подготовка бакалавра в области теории и практики организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Рассматриваются зарубежные и отечественные теории детской игры, роль игры в развитии ребенка, условия выбора игр и игрушек для детей раннего и дошкольного возраста, проблемы игротерапии, методики диагностики игровой деятельности.

Представленный курс лекций содержит материал, который поможет будущим психологам и педагогам овладеть необходимыми знаниями и умениями, сформировать необходимые компетенции в области теории и практики организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Материалы курса также могут быть полезны воспитателям дошкольных образовательных организаций, педагогам дополнительного образования, родителям и всем, кто интересуется вопросами детской игры.

Рецензенты: О.А. Шумакова, д-р психол. наук, доцент  
Е.В. Барышникова, канд. пед. наук

ISBN 978-5-906908-44-5

© Е.В. Попова, 2017

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 1. ИГРА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ, КУЛЬТУРНЫЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН .....</b>	<b>6</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 2. ТЕОРИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ .....</b>	<b>18</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 3. РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА .....</b>	<b>32</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 4. ИГРУШКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ ...</b>	<b>49</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 5. ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА .....</b>	<b>64</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 6. ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....</b>	<b>83</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 7. ИГРОТЕРАПИЯ .....</b>	<b>113</b>
<b>ЛЕКЦИЯ 8. ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....</b>	<b>128</b>
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>139</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....</b>	<b>140</b>

## ВВЕДЕНИЕ

Курс лекций «Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста» разработан в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (профиль Психология образования). Дисциплина по выбору Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста относится к вариативной обязательной части основной профессиональной образовательной программы.

Данная дисциплина опирается на знания, полученные студентами в ходе изучения таких дисциплин, как Возрастная психология, Теории обучения и воспитания, и является основой для изучения последующих дисциплин, таких как Социальная педагогика, Этнопедагогика, Практическая педагогика.

Целью данного курса является профессиональная подготовка бакалавров педагогического вуза в области теории и практики организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Перечень планируемых результатов обучения дисциплине в форме требований к знаниям, умениям, владениям способами деятельности и навыками их применения в практической деятельности (компетенциям):

– ОПК-1: способность учитывать общие, специфические (при разных типах нарушений) закономерности и индивидуальные особенности психического и психофизиологического развития, особенности регуляции поведения и деятельности человека на различных возрастных ступенях;

– ОПК-5: готовность организовывать различные виды деятельности: игровую, учебную, предметную, продуктивную, культурно-досуговую и др.

В результате изучения дисциплины Игры и игрушки для детей раннего и дошкольного возраста студенты будут знать:

– сущность и особенности игры как культурного, социального и психологического феномена;

– особенности физического, психического, интеллектуального развития и основные характеристики игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста;

– классификацию, основные характеристики и критерии отбора игр и игрушек для детей раннего и дошкольного возраста.

Студенты будут уметь:

– осуществлять психолого-педагогическую экспертизу игр и игрушек в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка;

– планировать и организовывать развивающую игровую деятельность детей раннего и дошкольного возраста;

– осуществлять диагностику игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Студенты будут владеть:

– навыком подбора игр и игрушек в соответствии с возрастными особенностями ребенка раннего и дошкольного возраста;

– навыком организации развивающей игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

В содержание представленного курса вошли следующие темы: «Игра как социальный, культурный, психологический феномен», «Теории детской игры», «Роль игры в развитии ребенка», «Игрушки: история и современность», «Игры и игрушки для детей раннего возраста», «Игры и игрушки для детей дошкольного возраста», «Игротерапия», «Диагностические методики по изучению игровой деятельности». Количество часов (16) соответствует учебному плану.

## **ЛЕКЦИЯ 1 | ИГРА КАК СОЦИАЛЬНЫЙ, КУЛЬТУРНЫЙ, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

### **План:**

1. Понятие и сущность игры.
2. История развития игры в человеческом обществе.

### **1. Понятие и сущность игры**

Игра принадлежит к одному из самых привлекательных видов деятельности. Она позволяет совместить приятное с полезным, расширить кругозор, закрепить и углубить свои знания, развить память, смекалку, находчивость, наблюдательность и другие индивидуальные способности. Возникнув в глубокой древности, еще в доклассовом родовом обществе, игра развивалась и вбирала в себя многообразные явления действительности.

Игра как особый вид деятельности человека, имеющий свободный, непринужденный характер и во многом определяющий духовную культуру эпохи, отличается сложностью и многозначностью. Существует огромное количество переносных и метафорических значений этого слова (игра слов, игра случая, игра воображения, игра страстей, вести большую игру и т.д.), что затрудняет его определение. Игрой называют исполнение сценической роли и музыкального произведения, а

также ряд действий, преследующих определенную цель (политическая игра).

В России одно из первых определений игры принадлежит В.И. Далю (1801–1872). В «Толковом словаре живого великорусского языка» (1863–1866) он рассматривал «игру» только как средство развлечения, как «забаву, установленную по правилам».

В «Новейшем культурологическом словаре» игра рассматривается как «...вид непродуктивной свободной деятельности, которая скрывает в себе забытое символическое значение, разворачивается ради удовольствия в особом пространстве и времени в форме либо состязания, либо представления (ролевого исполнения) различных ситуаций в соответствии с добровольно принятыми, но неукоснительно соблюдаемыми правилами и противопоставляется утилитарно-практической активности в качестве сферы серьезного» [17]. Как видим, в этом определении выявляются не только отличительные особенности игры, но и ее исторические корни – «забытое символическое значение».

В философском словаре понятие игры рассматривается в деятельностно-социальном ключе: игра понимается как специфический вид активности субъекта, отличный как от деятельности (в силу своей антиутилитарной природы), так и от общения (в силу фиксированной нормативности игрового пространства). Игра является проявлением своего рода «избытка сил» человеческого существа, свободной от какой бы то ни было «внешней потребности» (Ф. Шиллер), и «чем более она бесцельна, тем скорее мы находим в ней малое, но полное в себе счастье» [28].

В социологическом словаре находим следующее определение: «Игра – непринудительная, свободная деятельность (в противоположность утилитарно-практической); яв-



ляется формой самовыражения субъекта, направленной на удовлетворение потребностей в развлечении, удовольствии, снятии напряжения, а также на развитие определенных навыков и умений» [26].

В педагогическом словаре дано следующее определение: «Игра – один из видов деятельности, значимость которой заключается не в результатах, а в самом процессе. Способствует психологической разрядке, снятию стрессовых ситуаций, гармоничному включению в мир человеческих отношений. Особенно важна для детей как способ познания мира» [12].

В психологическом словаре читаем: «Игра, игровая деятельность (англ. *play*) – один из видов активности человека и животных. И. – форма жизнедеятельности молодых животных, возникающая на определенной ступени эволюции животного мира. Детская И. – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме. И (по определению А.Н. Леонтьева) является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, т.е. такой деятельностью, благодаря которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [5].

Таким образом, игра как явление изучается различными науками – историей культуры, этнографией, педагогикой, психологией, социологией, этнологией и др.

---

Существует **теория игры** – комплексная научная дисциплина, которая рассматривает вопросы происхождения, развития игры и разрабатывает общую концепцию и конкретные методики разнообразных форм игровой деятельности. Начальный

период разработки теории игры обычно связывается с именами мыслителей XIX в.: К. Гроссом, Ф. Шиллером, Г. Спенсером, В. Вундтом и другими, чьи точки зрения подтверждались или отвергались зарубежными и отечественными специалистами в разные исторические периоды [2, с. 10].

Теория игры связана с рядом наук:

- этнологией и антропологией, изучающими происхождение этносов и рас, ритуальные и развлекательные игры, охватывающие все виды действий;

- психологией – наукой о закономерностях, эволюции и формах психической деятельности;

- эстетикой, рассматривающей законы, формы, типы и нормы прекрасного;

- социологией – наукой об обществе, помогающей понять материальные и духовные ценности, их роль в становлении личности;

- семиотикой, исследующей свойства знаков и знаковых систем;

- математикой, один из разделов которой разрабатывает модели принятия оптимальных решений в сложных ситуациях на основе изучения ряда игр.

Игра полипредметна по своей сути и может рассматриваться в разных планах: педагогическом (анализ возможностей достижения педагогических целей), психологическом (анализ психики и личностных характеристик участников игры), социально-психологическом (анализ групповой динамики), организационном (анализ механизмов управления), лингвистическом (анализ содержания коммуникаций) и др. [27, с. 4]

Все это дает возможность рассматривать игру как один из важнейших феноменов культуры. Что касается **основных**

**свойств игры** как способа реализации запросов и потребностей человека, то они заключаются в следующем:

- в основе игры лежит инстинкт подражания, данный человеку природой;
- игра как добровольное действие имеет непродуктивный и внерациональный характер;
- игра двупланова (существование реального и условного, иллюзорного плана);
- игра организуется по правилам внутри установленных границ времени и пространства;
- игра отличается образностью, метафоричностью, взаимосвязью эмоций и воображения, что формирует деятельность, аналогичную художественной деятельности;
- игра синкретична;
- игра позволяет человеку испытывать удовольствие, наслаждение;
- игра имеет символический и таинственный характер; символика игры способствует тому, что человек одновременно верит и не верит в происходящее;
- игра непредсказуема, ее развитие и результат не являются определенными;
- игра позволяет осуществить потребность человека в самореализации, самоутверждении.

На основе выявленных признаков исследователи формулируют дефиниции игры. Приведем несколько примеров.

Й. Хейзинга: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также созданием иного бытия, нежели обыденная жизнь» [27, с. 25].

С.И. Гессен: «Игра – это деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» [там же].

С.Л. Рубинштейн: «Игра – это осмысленная деятельность, то есть совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива и выражающих определенное отношение личности к окружающей действительности» [там же].

## 2. История развития игры в человеческом обществе

Наиболее общий взгляд на теорию вопроса позволяет выделить две противоположные точки зрения на проблему происхождения игры:

1) игра рассматривалась как инстинктивно-биологическая деятельность человека, как исторический предшественник труда и культуры (К. Гросс, Ф. Кейра, Ф. Шиллер, Г. Спенсер и др.);

2) игра рассматривалась как социальное по своей природе явление, возникшее из практической деятельности человека (В. Вундт, Г. Плеханов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Возникнув в глубокой древности, еще в доклассовом родовом обществе, игра сопровождает человечество на всем пути его развития.

В первобытнообщинном периоде (XXXV–VIII тыс. до н.э.) игра являлась частью *культы*, имела сакральный (священный) смысл и носила синкретический характер: в нее включались словесные формы, элементы танца, пантомимы, музыки, имевшие символический смысл. Видимо, в ней удовлетворялись такие первородные инстинкты, как азарт, склонность к подражанию и любопытство. В формах культовой игры зарождался порядок в родовой общине. Игра имела ритуальный ха-

рактар, наделялась магической властью над таинственными силами природы.

Начиная примерно с IV тыс. до н.э. на территориях Передней Азии и Северо-Восточной Африки развились древнейшие цивилизации: Шумер, Египет, позднее – Вавилон, Ассирия. В отличие от состояния первобытного общества их важными признаками стали: отделение ремесла от земледелия и скотоводства; появление городов-государств, социального неравенства и письменности как способа коммуникации; становление управленческих функций (правители, жрецы), определявших служебное положение человека, его права и обязанности; переход от архаичных мифологических представлений к более сложной системе политеизма.

К эпохе древних цивилизаций относят появление головоломок. Во время археологических раскопок в Китае и Индии были обнаружены наборы пластинок, из которых требовалось собрать различные геометрические фигуры. В Древнем Египте и в цивилизациях Двуречья были найдены шашечницы. В захоронениях Древнего Египта и Древнего Востока были обнаружены игральные кости. На Востоке большой популярностью пользовались шахматы. Примеры роковых загадок, в которых ставкой в игре являлась жизнь, содержатся в древнегреческих мифах и в «Книге судей». Чудовище Сфинкс, расположившееся на горе близ Фив, задавало каждому проходившему загадку: «Кто из живых существ утром ходит на четырех ногах, днем на двух, а вечером на трех?» Того, кто не давал разгадки, Сфинкс убивал. Только Эдип сумел разгадать эту роковую загадку (человек в младенческом, зрелом и старческом возрасте), с гордостью заявив: «... тогда явился я... и разрешил загадку своим лишь разумом, а не по птичьим законам» (Софокл, трагедия «Эдип-царь»).

Удрученный горем, Сфинкс вынужден был броситься со скалы, а Эдип в качестве награды приобрел царство.

По мере того, как обряды, ритуальные игры и танцы утрачивали сакральный смысл, они превращались в светские представления и средства обучения, а их исполнители становились профессиональными певцами-сказителями, музыкантами и танцовщиками.

В Древней Греции игра уже рассматривается как действенное средство воспитания и обучения в процессе подготовки гражданина в античном полисе. Древнегреческий философ Платон (427–347 до н.э.) главную задачу воспитателя видел в том, чтобы подбирать для детей соответствующие игры и сообщать им «начатки необходимых знаний» в процессе игровой деятельности. Ученик Платона Аристотель (384–322 до н.э.) рассматривал игру как социальную привилегию свободнорожденной элиты, обладавшей такими благами, как «богатство, обилие друзей, власть».

В Средние века (V–XIV вв.), когда господствующим стало теологическое сознание, языческие зрелища и игры были объявлены «бесовскими игрищами», проявлением безнравственной и греховной жизни.

В эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.), когда главным объектом внимания стали природа и человек, вновь возник интерес к игре не только как средству обучения и воспитания, но и как художественному приему, создающему иллюзорный мир и эмоционально воздействующему на человека.

В эпоху Просвещения (XVIII в.) проблема игры поднималась в связи с обсуждением вопроса о природе искусства. Игра становится предметом изучения философов, психологов, социологов. Начавшееся в XVIII веке становление теории игры было

связано, прежде всего, с именами Иммануила Канта (1724 – 1804) и Фридриха Шиллера (1759–1805). Ф. Шиллер указывал, что из всех состояний человека «именно игра и только игра делает его совершенным». Причину этого он видел в том, что игра не заключает в себе «ни внутреннего, ни внешнего побуждения»; дух человека обретает в ней полную свободу: «... человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда играет». Для Ф. Шиллера игра – это наслаждение, связанное со свободным от внешней потребности проявлением избытка жизненных сил, и именно оно – наслаждение – является общим признаком игры и эстетической деятельности. Данная точка зрения оказала значительное влияние на дальнейшую разработку проблемы игры [2, с. 11].

Основатель психоанализа австрийский психиатр и психолог Зигмунд Фрейд (1856–1939) рассматривал культурные нормы и ценности как продукт вытеснения первичных инстинктивных влечений человека, ищущих себе выхода, а игру – как реализацию вытесненных из жизни желаний. Игра, по Фрейду, является единственным средством, предоставляющим человеку шанс не стать травматическим невротиком.

Важный шаг в осмыслении игры как целостного феномена сделал выдающийся нидерландский мыслитель и историк культуры Йохан Хейзинга (1872–1945). В книге «Homo Ludens. Опыт определения игрового элемента культуры» (1938) он сформулировал игровую концепцию культуры, рассмотрев игру как культурообразующий фактор – всеобщий принцип становления человеческой культуры: подлинная культура не может существовать без игрового содержания, она «развертывается в игре и как игра». Всесторонне изучив феномен игры, Хейзинга выделил ее определяющие свойства.

---

Значительная роль в изучении возникновения игры в отечественной науке принадлежит Георгию Валентиновичу Плеханову (1856–1918). Он критиковал теории, согласно которым искусство старше производства полезных предметов, а игра старше труда: «...человек сначала смотрит на предметы и явления с точки зрения утилитарной и только впоследствии становится в своем отношении к ним на эстетическую точку зрения» [2, с. 13]. Это важно для понимания не только искусства, но и игры как вида деятельности, имеющего общую с искусством генетическую основу.

В трудах отечественных психологов и историков культуры XX в. большое внимание уделяется детской игре как полифункциональному явлению и игровой природе культурных феноменов. Так, в книге «Игры народов СССР» [11] представлено большое количество игр, бытовавших среди русского и других народов. Все игры разделены авторами на три группы: игры драматические (могут быть производственными и бытовыми), орнаментальные и спортивные (простые или с вещью).

---

Такие выдающиеся отечественные психологи, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, внесли значительный вклад в развитие взглядов на детскую игру и ее место в развитии ребенка. Подробнее данный вопрос рассматривается в следующей лекции.

Подведем итоги. Итак, человеческая игра – это такая исторически сложившаяся деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [29, с. 21]. Основными источниками появления игр являются языческие религиозные акты, трудовая деятельность, искусство. По мере развития человеческого общества роль и характер игровой деятельности пре-



терпевали изменения. Научное понимание сущности игры и ее места в общественной жизни человека также трансформируется по мере развития науки.

В заключение лекции представим таблицу 1 «Основные тенденции культурно-исторического развития игры» [2, с. 17–18].

Таблица 1

### Основные тенденции культурно-исторического развития игры

Примерное обозначение исторической эпохи	Реальная жизнь этноса в его истории	Рефлексия этносом событий своей жизни	Отражение жизни этноса в игре детей
1	2	3	4
<b>Эпоха первобытности</b>	Событие.	Отражение события в сознании и чувствах взрослых и детей.	Отображение события в игровой символической форме.
	Повторение события.	Отражение события в обряде и ритуале.	Сюжетно-ролевая игра.
	Непрерывное повторение события	Отражение события в вековых характерах и обычаях этноса	Сюжетно-ролевая игра тематического типа
<b>Эпоха классических культур</b>	Уход событий в лету	Отражение событий в сказаниях, эпосах, песнях и других формах культуры, включая религию и философию	Традиционная тематическая сюжетная игра с обязательными правилами

Окончание табл. 1

1	2	3	4
---	---	---	---

<b>Средние века</b>	Воскрешение события в памяти этноса	Рефлексия событий в исторических представлениях этноса	Замена в традиционной игре сюжета правилом, переход темы игры в ее название
<b>Эпоха Возрождения</b>	Трансляция этносом исторически сложившихся ценностей бытия новым поколениям	Отражение истории (цепи событий) в научном историческом самосознании этноса	Традиционная игра, сюжет которой обобщен в правиле. Игра объективно выступает для детей в качестве образовательного поля
<b>Новая и новейшая история</b>	Создание воспитательных институтов.  Признание человеческим сообществом права ребенка на игру	Организация игры как образовательного средства и культурной этической и общечеловеческой ценности. Распределение игр по их содержательным и воспитательным функциям.  Преодоление педагогической амбивалентности в реализации права ребенка на игру	Появление в детской среде дидактических игр с правилами при сохранении самодетельных и собственно традиционных игр.  Многообразие игр, возникающих в детской среде по инициативе самих детей и взрослых

## ЛЕКЦИЯ 2 | ТЕОРИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

### План:

1. Теория «избытка сил» Г. Спенсера.
2. Теория упражнения К. Грооса.
3. Теория «функционального удовольствия» К. Бюлера.
4. Теория игры Ф. Бойтендайка.
5. Психоаналитическая теория игры З. Фрейда.
6. Культурологическая концепция игры Й. Хейзинги.
7. Теория игры Ж. Пиаже.
8. Теория детской игры Л.С. Выготского.
9. Теория детской игры Д.Б. Эльконина.

### 1. Теория «избытка сил» Г. Спенсера

Первые теории детской игры рассматривали генезис, содержание, закономерности развития игры детей по аналогии с игрой животных, по сути отождествляя их. За этим стояло убеждение в инстинктивно-биологической природе игры, ее врожденном характере.

В соответствии с теорией «избытка сил» английского философа и социолога, одного из родоначальников позитивизма Герберта Спенсера (1820–1903), игра возникает на определенном уровне эволюционного развития, когда высшие виды животных достигают высокой эффективности приспособления в поведении. Теперь не вся, как у низших животных, энергия рас-

ходуется на поиск условий существования и защиту от врагов. В результате высвобождается определенный «избыток сил», направляемый молодыми особями на игру. Она представляет собой искусственное упражнение сил, способ расходования избыточной энергии. То есть Спенсер делает акцент на биологической бесполезности и бесцельности игры. Ни содержание игры, ни ее форма для Спенсера значения не имеют.

Таким образом, игра имеет свою историю возникновения в ходе эволюции и характерна лишь для высших видов. Такое заключение ставит перед исследователями проблему генезиса, развития и преобразования игры в ходе эволюции. Если же быть последовательными в реализации заявленной Г. Спенсером адаптивно-приспособительной эволюционной модели, то неминуемо встанет вопрос о том, какую роль в приспособлении субъекта к среде выполняет игра, в чем ее значение для адаптации. Ответ на ключевой для адаптационно-эволюционного подхода вопрос, оставшийся открытым в теории Г. Спенсера, был дан К. Гроосом.

## **2. Теория упражнения К. Грооса**

Теория игры немецкого психолога Карла Грооса (1861–1946) была широко распространена в первой четверти XX в. Гроос называет ее теорией упражнений или самовоспитания. Основные идеи данной теории:

- 1) каждое живое существо обладает унаследованными предрасположениями, которые придают целесообразность его поведению;
- 2) у высших живых существ, особенно у человека, природные реакции, как бы необходимы они ни были, являются недостаточными для выполнения сложных жизненных задач;

3) в жизни каждого высшего существа есть детство, т.е. период развития и роста, когда оно не может самостоятельно поддерживать свою жизнь; эта возможность дается ему при помощи родительского ухода;

4) это время детства имеет целью сделать возможным приобретение приспособлений, необходимых для жизни; поэтому человеку дано особенно длинное детство – ведь чем совершеннее работа, тем дольше подготовка к ней;

5) выработка приспособлений приводится при помощи прирожденного человеку стремления к подражанию в теснейшую связь с привычками и способностями старшего поколения;

6) там, где развивающийся индивидуум из собственного внутреннего побуждения и без всякой внешней цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, там мы имеем дело с самыми изначальными явлениями игры [29, с. 75].

Неоспоримым достоинством теории упражнения К. Гросса стало выделение значения детской игры для будущего развития и подготовки к взрослой жизни. Генезис игры обусловлен недостаточностью репертуара врожденных реакций для успешного приспособления животных и наличием особого периода детства. В этот период все потребности молодого организма удовлетворяются благодаря родительскому уходу, а общий уровень активности («сил») достаточно высок. Именно этот «избыток сил» и направляется на игру, в которой происходит упражнение созревающих способностей, их тренировка и совершенствование.

Основной биологический смысл и цель игры – приобретение новых полезных приспособлений. Благодаря существованию особого «инстинкта игры» и созревания воображения и фантазии, возникает новая возможность реализации способностей ребенка, таких, например, как материнский инстинкт у де-

вочек и стремление к самоутверждению и превосходству у мальчиков. Независимо от исторической эпохи, конкретных условий жизни и воспитания, все девочки в определенном возрасте начинают играть в «дочки-матери», а мальчики – в войну. Выбор сюжетной темы игры определяется природным инстинктивным началом человека. Что же касается конкретного воплощения темы и развития сюжетной линии, т.е. какая война будет разыгрываться детьми (Гражданская война, Великая Отечественная война или «космическая война с инопланетянами») и какая семья будет воплощена в игре детей (строго авторитарная, дружная и сплоченная, ссорящаяся и конфликтующая) – это определяется жизненным опытом ребенка. Наследственность определяет необходимость возникновения игры и ее темы, а среда выступает пусковым сигналом для начала игры, вносит свои коррективы в развитие сюжетной линии и исполнения ролей играющими детьми.

Процессуальный характер игровой деятельности – отсутствие продукта, значимость процесса игры без внимания к результату, ставит следующие вопросы. Во-первых, что побуждает детей играть, каковы мотивы игры. Во-вторых, как именно происходит становление и совершенствование способностей из врожденных задатков, каков регулирующий механизм, обеспечивающий отбор нужного поведения и научение этим способностям. На эти вопросы попытался ответить К. Бюлер в теории «функционального удовольствия».

### **3. Теория «функционального удовольствия» К. Бюлера**

Немецкий психолог Карл Бюлер (1879–1963) в целом принимает теорию упражнения К. Грооса. Вместе с тем он считает, что теория Грооса, указывая на объективную сторону игры, не

объясняет ее, так как оставляет нераскрытой ее субъективную сторону [29, с. 83]. Для объяснения этой субъективной стороны Бюлер вводит понятие функционального удовольствия.

Согласно Бюлеру, мотивом игры является получение удовольствия и наслаждения от самого процесса, а механизмом выработки новых полезных качеств, способностей и умений является то, что движение к совершенству доставляет удовольствие и в силу этого закрепляется. Исходя из этого К. Бюлер дает свое определение игры: «Деятельность, которая снабжена функциональным удовольствием и непосредственно им или ради него поддерживается, мы назовем игрой, независимо от того, что она кроме того делает и в какой целесообразной связи стоит» [29, с. 84].

Кроме функционального удовольствия, К. Бюлер отмечает управляющий игрой принцип формы, или стремление к совершенной форме. Однако остается непонятным, как осуществляется различие «хорошей» в структурном отношении формы и «плохой». Сильной стороной теории К. Бюлера является выделение высокой мотивационной насыщенности игры и ее позитивной эмоциональной окраски.

#### **4. Теория игры Ф. Бойтендайка**

Новую, оригинальную, по мнению Д.Б. Эльконина [29, с. 87], теорию игры представил в 1933 г. голландский психолог Фредерик Бойтендайка (1887–1974). Центр тяжести в рассмотрении психологической природы детской игры он также переносит на мотивационно-потребностную сферу. Придерживаясь эволюционной точки зрения, исследователь исходит из того, что игра возникает на определенной ступени эволюционного развития в связи с усложнением образа жизни.

ни животных, и, как добавляет Д.Б. Эльконин, возникает в условиях предметно-оформленной, образной, обладающей новизной среды. Сама среда содержит в себе возможности ориентировочно-исследовательской деятельности, обеспечивающей эффективность научения и адаптации животных к изменчивым условиям среды.

Д.Б. Эльконин противопоставляет теорию Грооса взглядам Бойтендайка. Для Грооса детство имеет особую цель и назначение с точки зрения будущего развития и подготовки к взрослой жизни («детство нам дано, чтобы играть»), а для Бойтендайка игра не что иное, как способ выражения мотивов и влечений субъекта в условиях детства («мы играем, потому что мы дети»). Согласно мнению голландского психолога, к игре ребенка (либо молодое животное) приводят следующие черты поведения: направленность, двигательная импульсивность, патическое (противоположное гностическому) отношение к действительности и робость по отношению к окружающей среде.

### **5. Психоаналитическая теория игры З. Фрейда**

Значительный вклад в развитие теоретических представлений о природе и значении детской игры внес *психоанализ*. Не создав собственной теории игры, австрийский психолог и психиатр Зигмунд Фрейд (1856–1939) заложил основу игротерапии. С точки зрения психолога, движущим мотивом игры, как и любой человеческой деятельности, является сексуальное влечение, желание ребенка «стать взрослым и действовать как взрослый». Игра представляет собой особую форму защитного поведения. Ребенок в игре в символической форме преодолевает барьеры и запреты на пути удовлетворения влечений либо путем символического воспроизведения психотравмирующей



ситуации, связанной с Эдиповым комплексом (комплексом Электры), перерабатывает и преодолевает конфликт.

3. Фрейд пишет: «...в психической жизни действительно имеется тенденция к навязчивому воспроизведению, которая выходит за пределы принципа удовольствия, и мы будем теперь склонны свести сны травматических невротиков и склонность ребенка в игре к этой тенденции» [1, с. 13]. Игра ребенка по сути лишь форма ухода от реальности или форма обхода запретов, которые накладывает общество на прямое удовлетворение изначальных влечений. Таким образом, игра оценивается Фрейдом с позиций биологической изначальности и представлений о детстве как о периоде непрерывных конфликтов и психических травм, откладывающих неизгладимый отпечаток на личность ребенка.

## **6. Культурологическая концепция игры Й. Хейзинги**

В 30-е гг. XX в. появилась культурологическая концепция игры, автор которой – нидерландский философ Йохан Хейзинга (1872–1945) – в работе «Homo Ludens» («Человек играющий») придает игре столь фундаментальное значение, что считает возможным оценивать значение культуры, ее содержание и источники возникновения через понятие игры.

Культурологический подход Хейзинги к игре отражается не в особом взгляде на эволюцию культуры из игры, а в понимании культуры как формы игры: культура в своих лучших образцах укоренена в игре и только через нее может развиваться [1, с. 17–18]. С этой позиции Й. Хейзинга выделяет следующие признаки игры:

- определенность границ места, времени, смысла;
- упорядоченность, добровольное следование правилам;

- обязательность правил;
- отсутствие материальной пользы или необходимости;
- особое настроение (восторг, радость, подъем) игры.

Й. Хейзинга дает следующее определение игры: «Суммируя, 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 обуславливается никакими материальными интересами или доставляемой пользой; которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядоченно и в соответствии с определенными правилами...» [1, с. 19]. По мнению Т.П. Авдуловой [там же], подобное определение является эклектичным и недостаточно содержательным.

## **7. Теория игры Ж. Пиаже**

Значительный интерес представляет теория детской игры, развиваемая в контексте операциональной концепции интеллектуального развития ребенка всемирно известного швейцарского психолога Жана Пиаже (1896–1980). Пиаже видел в игре проявление уникального, своеобразного мира ребенка, построенного по особым законам, отличным от законов мира взрослых.

Исследователь сосредоточил внимание на роли игры в развитии мышления ребенка. Игровая деятельность представляет собой, согласно Пиаже, ассимилятивную деятельность, в которой ребенок, накладывая на реальность имеющиеся у субъекта схемы действия, осваивает и подчиняет реальность. Символический характер игровой деятельности обеспечивает условия перехода от сенсомоторного интеллекта, ограниченно жесткими пространственно-временными рамками, к репре-

зентативному и вербальному интеллекту, обеспечивая формирование операций.

В качестве ведущего механизма развития игры Ж. Пиаже называет механизм ассимиляции, который определяет следующим образом: «Психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться» [1, с. 21]. В игре ребенок ассимилирует окружающий мир под себя, адаптирует его к своему пониманию мироустройства. Даже конфликты, порождаемые ограничениями, которые взрослые накладывают на поведение ребенка, ассимилируются (преобразуются) в игре.

Развитие игры в онтогенезе, по мнению Пиаже, проходит три стадии: игры-упражнения, символические игры и игры с правилами. Игры-упражнения представляют собой различные формы подражания, символические игры – это игры для себя, а игры с правилами – результат развития операциональных структур интеллекта [1, с. 21].

Если говорить о значении теории Ж. Пиаже, то ее достижением является выделение роли игры в формировании мышления и особое место игрового символизма в этом процессе. Однако, как подчеркивает Д.Б. Эльконин [там же], нельзя согласиться с пониманием игры как эгоцентрической активности, оторванной от общения со взрослыми и социального взаимодействия ребенка с окружающими.

## **8. Теория детской игры Л.С. Выготского**

Принципиальный вклад в развитие представлений об игре внес отечественный психолог Лев Семенович Выготский (1896–1934). Л.С. Выготский подходит к проблеме игры с пози-

ции анализа развития высших психических функций, возникновение которых он связывал с использованием знаковой функции. Понимание символа в игре заключается в возможности ребенка произвести с замещающим предметом определенное действие [1, с. 23].

Подчеркнем, что свои идеи Л.С. Выготский высказывает относительно детской ролевой игры, не рассматривая другие ее формы. Именно ролевую игру психолог считает максимально отвечающей задачам развития и воплощающей принципиальную структуру игровой деятельности. В статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» Выготский пишет: «Игра и создает зону ближайшего развития ребенка. В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [8].

По мнению Л.С. Выготского, игра рождается тогда, когда появляются нереализуемые немедленно потребности. Обобщенные, неопредмеченные аффекты, складывающиеся в дошкольном возрасте и ориентированные на систему отношений со взрослыми, могут разрешиться только в мнимой ситуации и приводят к рождению игры.

Именно выделение мнимой ситуации как основополагающего признака игры принципиально отличает подход Выготского от классических теорий игры. Расхождение видимого и смыслового поля, появляющееся в дошкольном возрасте, позволяет ребенку создавать мнимую ситуацию, которая является непременным условием игровой деятельности: «У ребенка раннего возраста происходит тесное слияние слова с вещью,

значения с видимым, при котором расхождение смыслового поля и видимого поля делается невозможным. Отделяется мысль от вещи потому, что кусок дерева начинает играть роль куклы, палочка становится лошадью, действие по правилам начинает определяться от мысли, а не от самой вещи. Это такой переворот в отношении ребенка к реальной, конкретной ближайшей ситуации, который трудно оценить во всем его значении. Ребенок делает это не сразу. Отрывать мысль (значение слова) от вещи — это страшно трудная задача для ребенка. Игра является переходной формой к этому. В тот момент, когда палочка, т.е. вещь, становится опорной точкой для отрывания значения лошади от реальной лошади, в этот критический момент коренным образом меняется одна из основных психологических структур, определяющая отношение ребенка к действительности» [8].

Таким образом, исследования Л.С. Выготского в области детской игры существенно повлияли на развитие теории игры в целом, дополнив ее целым рядом важных идей.

## **9. Теория детской игры Д.Б. Эльконина**

Концепция игры выдающегося отечественного психолога Даниила Борисовича Эльконина (1904–1984) занимает центральное место в современной детской психологии и служит ориентиром для большинства исследований сюжетно-ролевой игры.

Центральным вопросом теории детской игры является вопрос об ее историческом происхождении. В своих исследованиях Д.Б. Эльконин показал, что игра, и прежде всего игра ролевая, возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Возникновение игры происходит в результате появ-

ления сложных форм разделения труда и оказывается следствием невозможности включения ребенка в производительный труд. С возникновением ролевой игры начинается и новый, дошкольный период в развитии ребенка.

Д.Б. Эльконин назвал предпосылки к возникновению ролевой игры:

- 1) отделение действий от предмета и их обобщение;
- 2) использование ребенком неоформленных (не имеющих ясно выраженной функции) предметов в качестве заместителей других;
- 3) отделение своих действий от действий взрослых;
- 4) сравнение своих действий с действиями взрослых и отождествление их;
- 5) воспроизведение ребенком в своих действиях цепочки действий взрослых [1, с. 41–42].

Также Эльконин выделил четыре уровня развития детской игры, которые различаются по следующим параметрам: характер игровых действий, особенности игровой роли, логика развития игры, отношение к правилам [1, с. 43].

Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение. Мотивация игры лежит в самом процессе выполнения данной деятельности. Основной единицей игры является роль. Кроме роли, в структуру игры включаются игровое действие (действие по выполнению роли), игровое употребление предметов (замещение), отношения между детьми. В игре также выделяются сюжет и содержание. В качестве сюжета выступает та сфера де-

тельности, которую ребенок воспроизводит в игре. Содержанием же являются воспроизводимые ребенком в игре отношения между взрослыми. Игра обычно носит групповой характер. Группа играющих детей выступает по отношению к каждому отдельному участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой ребенком роли.

Итак, мы рассмотрели некоторые основные теоретические подходы к игре. Также они представлены в таблице 2 [1, с. 27–28].

Подводя итог, сформулируем ряд проблем:

1. Известно, что игра есть и у человека, и у животных, причем далеко не у всех животных, а лишь у высокоорганизованных видов. В чем сходство и различия игры животных и человека?

2. Пожалуй, большинство современных исследователей детской игры солидарны в том, что игра имеет огромное значение для развития личности ребенка. Вместе с тем отсутствует единое мнение, в чем состоит значение игры для психического развития ребенка. Можно ли компенсировать игру другими видами деятельности? В последние десятилетия в педагогике дошкольного воспитания наметилась тенденция замены игры другими видами деятельности обучающего типа. Сюжетно-ролевая игра все более вытесняется из жизни ребенка, замещаясь другими «серьезными» увлечениями — компьютером, спортом, уроками музыки и пения, иностранного языка, причем чаще всего под давлением родителей и воспитателей.

3. Каковы конкретные механизмы развивающего воздействия игры, каким образом игра формирует зону ближайшего развития ребенка, как должны строиться отношения ребенка и взрослых, ребенка и сверстников в пространстве зоны ближайшего развития?

4. Каким мотивам и потребностям ребенка отвечает игра?

### Основные подходы к исследованию игры

Общая позиция	Автор и название теории	Игра побуждается	Роль игры в развитии	«Механизм» игры
1	2	3	4	5
<b>Биологический подход</b>	Г. Спенсер «Теория избытка сил»	Внутренним импульсом	Разрядка энергии	Психофизиологические проявления
	К. Гросс «Теория упражнения»	Природным стремлением к саморазвитию	Упражнение психических функций	Подражание, тренировка навыков
	З. Фрейд «Теория влечений»	Стремлением к удовлетворению потребностей»	Овладение влечениями и эмоциями	Символическое удовлетворение потребностей
	Ф. Бойтендаик «Теория влечений»	Влечением к освобождению и слиянию	Отношения с дифференцированной средой	Особенности динамики поведения молодого организма
	К. Бюлер «Теория функционального удовольствия»	Функциональным удовольствием	Закрепление форм поведения	Тренировка излишней пластичности организма
<b>Культурологический подход</b>	Ф. Шиллер «Эстетическая теория»	Эстетическим чувством	Духовное развитие	Сознание условности, двойственности, видимости
	Й. Хейзинга «Культурная теория»	Включенностью в общественные отношения	Форма осуществления искусства	Соревнование или показ, драматизация



Окончание табл. 2

1	2	3	4	5
<b>Психологический подход</b>	Ж. Пиаже «Теория двух миров»	Врожденными желаниями	Развитие интеллекта	Ассимиляция представлений об окружающем мире
	Л.С. Выготский	Обобщенными неопределенными аффектами	Возникновение знаковой функции	Освоение социальных отношений
	Д.Б. Эльконин «Социальная теория»	Общением со взрослыми	Становление высших потребностей	Моделирование социальных отношений

## ЛЕКЦИЯ 3 | РОЛЬ ИГРЫ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

### План:

1. Онтогенез детской игры.
2. Роль игры в психическом развитии ребенка на разных возрастных этапах.
3. Классификация детских игр.
4. Особенности детской игры на современном этапе.

### 1. Онтогенез детской игры

Игра – основной вид деятельности ребенка.

Детская игра – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме.

ме. Игра (по определению А.Н. Леонтьева) является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, т.е. такой деятельностью, благодаря которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития.

Игра сопутствует развитию ребенка на протяжении длительного периода, при этом несколько раз меняя свое место в иерархии различных видов деятельности и проходя ряд последовательных этапов своего развития. Рассмотрим основные траектории онтогенеза детской игры [1, с. 29].

Развитие ребенка на первом году жизни создает необходимые условия для возникновения манипулятивных действий, которые многие исследователи рассматривают в качестве генетически исходной формы игры. Манипулятивные действия возникают в результате развития сосредоточения, слежения, ощупывания, т.е. целостного развития координированных движений, согласующихся со слухом, зрением, тактильной чувствительностью. В связи с формированием хватательных движений и самостоятельного передвижения в пространстве (начиная примерно с возраста пяти месяцев) сфера ориентировочно-исследовательской активности ребенка расширяется. Одновременно меняется характер общения с близким взрослым и социальная ситуация развития в целом. Таким образом, основными источниками развития предметно-манипулятивной деятельности на первом году жизни ребенка являются сенсорное, моторное развитие и развитие общения [1, с. 30].

Самые простые игры с маленьким ребенком направлены на развитие именно этих сфер психики. Это, прежде всего, игры на сенсорное развитие, развивающие целенаправленное восприятие цвета и формы предметов, формирующие

сенсорные эталоны, способствующие развитию наглядно-действенного мышления. Такие манипуляционные игры нуждаются в руководстве взрослого, который является незаметным партнером и наставником. Только в тесном взаимодействии со взрослым ребенок сможет не только открывать общественно-историческое содержание предметов, но и научиться «играть» с ними. Исследования Ф.И. Фрадкиной, направленные на изучение игр детей от года до трех лет, показали, что ребенок самостоятельно действует только с теми предметами, которые употреблялись в совместной деятельности со взрослым. Для маленького ребенка важно действовать определенным образом с той самой игрушкой, с которой перед этим играл взрослый [1, с. 34].

Предметно-манипулятивная игра в раннем возрасте характеризуется следующими особенностями:

- происходит постепенное расширение действий, усвоенных в совместной деятельности со взрослыми;
- игра часто побуждается новизной предметов и поддерживается влиянием новых качеств предметов;
- ребенок совершает различные манипуляции с предметом: рассматривает, прислушивается к звукам, познает внутреннее устройство и т.д.;
- в игровых действиях ребенка с предметами присутствует как операциональная, так и культурно-познавательная сторона – знакомство с объективными свойствами и культурными значениями предметов [1, с. 34–35].

Таким образом, развитие игры в раннем возрасте происходит по трем направлениям: линии освоения предметов, линии освоения взрослого через предметы и осознания себя в действиях с предметами. Развитие предметных действий приводит к формированию (с помощью взрослого!) двух типов пе-

реноса: перенос действия с предметом на другой предмет или ситуацию (например, ребенок освоил ложку и начинает «кормить» кукол, мишек, маму и т.д.) и перенос значения предмета на другой предмет, схожий с образцом (ребенок начинает использовать предмет-заместитель, например, вместо ложки использует палочку или карандаш). После того как появилось действие с предметом-заместителем, появляется воображаемое состояние («Мишка хочет есть») и воображаемая ситуация («мы сварим Мишке кашу»).

Следующий этап развития игровой деятельности связан с принятием ребенком на себя роли. Происходит это примерно к концу раннего детства. Если первоначально ребенок осознает себя выполняющим действие («Тёма кормит Мишку»), то в дальнейшем он становится способен называть себя именем другого человека или персонажа, видеть себя в новой роли. Подчеркнем особо: происходит это только под влиянием взрослого! Сравнение ребенком своих действий с действиями взрослого открывает для него новый мир и готовит почву для возникновения собственно сюжетно-ролевой игры с принятием ролей, мнимой ситуацией и правилами [1, с. 37].

В. Хэйт в исследовании, посвященном ретроспективным воспоминаниям взрослых об их детских играх, подтвердила значимость для ребенка людей, которые часто играли с ним. А. Милн, например, за свое воображение, породившее образ сказочного леса со всеми его знаменитыми обитателями, благодарит поощрявших его детские игры родителей. А Вивиан Голланд вспоминает, что ее отец Оскар Уайльд был великолепным игровым партнером: он ползал на четвереньках и изображал разных животных [там же].

Таким образом, дальнейшее развитие игры у ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста обусловлено развива-

ющимися социальными контактами, более глубоким пониманием чувств и мнений других людей, а также качеством и степенью эмоциональной связи со значимым взрослым.

Дальнейшее проникновение в мир взрослых, уже в начале дошкольного детства, приводит к тому, что дети все чаще начинают играть «во взрослого», осваивая при этом все новые стороны социальной действительности, постигая опыт социальных отношений, применяя правила взаимодействия и поведения. Моделируя деятельность взрослых в игре, дошкольник тем самым расширяет сферу своих возможностей до бесконечности: он может «лечить людей», «летать в космос», быть супергеро-ем, принцессой и т.д.

В основе ролевой игры лежит ситуация «как будто», некоторая условность. Способность принять эту условную ситуацию, переименовать предметы и действовать с ними на основе переименования характеризует более высокий уровень психического развития ребенка, его переход на новый возрастной этап, движущей силой которого является новый вид деятельности – сюжетно-ролевая игра. [1, с. 41]

С опорой на многочисленные исследования (Е.А. Аркина, Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой, П.А. Рудика и др.) перечислим следующие закономерности онтогенеза игровой деятельности:

1. Развитие предметных действий: от использования реальных предметов к действиям с их заместителями.
2. Развитие игрового сюжета: от бессюжетных игр – к сюжетным, от процессуальности – к сюжетности.
3. Развитие игровых отношений: переход от малых и неустойчивых групп к более многочисленным и устойчивым, от игры «по-своему» к согласованным действиям.
4. Изменение характера роли: от обобщенного характера ко все более индивидуальным чертам. Мотивом принятия роли

в младшем возрасте являются привлекательные предметные действия, в среднем – сама роль, в старшем дошкольном – стремление правдиво выполнить роль.

## **2. Роль игры в психическом и личностном развитии ребенка на разных возрастных этапах**

1 февраля 2013 г. Организация Объединенных Наций объявила о принятии Общего Комментария к статье 31 Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру. Инициатором принятия Комментария стала Международная ассоциация игры (IPA – International Play Association) [21]. Чем объясняется такое внимание к проблемам детской игры? Вероятно, тем огромным развивающим потенциалом, который в ней заложен. Игра представляет особую форму жизни ребенка в окружающей его социальной среде и не только оказывает влияние на развитие всех без исключения психических функций, но многие новообразования психической жизни ребенка формируются именно в игре. «В процессе игры, – подчеркивал Д.Б. Эльконин, – не только развиваются отдельные психические функции, но и происходит изменение психики ребенка в целом» [1, с. 81]. Отношение игры к развитию – это отношение обучения к развитию [2, с. 35]. Игра – источник развития, она создает зону ближайшего развития ребенка. Игра является ведущей деятельностью в раннем и дошкольном возрасте, потому что именно в ней коренным образом меняется мышление ребенка, воображение, предвидение событий и результатов поступков, а любопытство и любознательность превращаются в мощную познавательную потребность, которая ищет удовлетворения. В игре рождаются мотивы новой деятельности – учения (А.Н. Леонтьев).

Рассмотрим значение игры в процессе развития ребенка на разных возрастных этапах.

*Роль игры в развитии ребенка раннего возраста*

В процессе предметно-манипулятивной игры дети приобретают знания об окружающем мире, приобретают новые моторные и двигательные навыки, знакомятся с предметами и осваивают действия с ними. Кроме того, в предметной игре развивается интеллектуальная сфера ребенка, зрительное и слуховое восприятие, обоняние и осязание. В совместной игровой деятельности со взрослым у ребенка раннего возраста происходит активное речевое развитие, расширение словарного запаса. Игра является источником положительных эмоций, радости, удовольствия. С помощью взрослого маленький ребенок в процессе игры развивает коммуникативные навыки, учится общаться со сверстниками, учится контролировать свои действия.

На этом этапе в играх проявляются индивидуальные и возрастные особенности детей. В возрасте 2–3 лет ребенок начинает осваивать логически-образное представление действительности. Играя, дети под руководством взрослых или старших детей начинают придавать предметам контекстуально обусловленные воображаемые свойства, замещать ими реальные объекты (игры «понарошку»).

*Роль игры в развитии ребенка дошкольного возраста*

У детей дошкольного возраста игра является основным видом деятельности. Некоторые стихийные игры дошкольников имеют выраженное сходство с играми представителей животного мира, но даже такие простые игры, как догонялки, борьба и прятки, в большой степени являются «окультуренными». В играх дети подражают трудовой деятельности взрослых, принимают на себя различные социальные роли. На этом этапе происходит дифференциация по половому признаку, освоение гендерных

ролей. Особое положение занимают специально разработанные развивающие и терапевтические игры.

В развитии игры дошкольника выделяются две основные стадии. На первой из них (3–5 лет) характерным является воспроизведение логики реальных действий людей; предметные действия выступают содержанием игры. На второй стадии (5–7 лет) вместо воспроизведения общей логики происходит моделирование реальных отношений между людьми, то есть содержание игры на этой стадии – социальные отношения.

Помимо того, что в игровой деятельности у ребенка-дошкольника развиваются все психические функции (мышление, воображение, речь, внимание, память, произвольность действий, эмоциональная сфера), сюжетно-ролевая игра также оказывает огромное влияние на его личностное становление. С.А. Шмаков рассматривает игру как универсальную сферу «самости» ребенка, в которой идут мощные процессы «само-»: самоодушевления, самопроверки и т.д. Он выделяет следующие функции игры как социопедагогического феномена культуры [2, с. 28–29]:

– социокультурная функция: через усвоение богатства культуры происходит формирование ребенка как личности, позволяющей функционировать в качестве полноценного члена коллектива. Согласно Ж. Пиаже, игра является «мостиком» между конкретным опытом и абстрактным мышлением, и именно символическая функция игры является особенно важной.

– функция коммуникации: игра является средством обмена информацией, вводит ребенка в область человеческих отношений, дает возможность моделировать разные жизненные ситуации, искать выход из конфликтов, учит разнообразию эмоций, пониманию чувств другого человека;



– функция самореализации: игра – полигон человеческой практики как области применения и проверки опыта;

– диагностическая функция: максимально проявляя себя в игре, ребенок проверяет свои силы, самоутверждается и самовыражается;

– игротерапевтическая функция: игра дает возможность преодолевать различные трудности в поведении ребенка.

Приведем пример: после визита к врачу, где 5-летней Насте сделали прививку (при этом она сильно плакала), девочка стала проявлять активный интерес к игровому набору «Доктор», а точнее к игрушечному шприцу. Рассадив всех кукол перед собой, Настя обратилась к ним: «Это укол, вам нужна прививка, это совсем не больно». Затем девочка сделала все куклам «укол». Эта игра продолжалась несколько дней, пока Настя уверенно не сказала: «Я больше не боюсь уколов». Больше к игре «в доктора» девочка не возвращалась.

Как видим, в этом случае игра выполняла сразу несколько функций, и прежде всего – психотерапевтическую.

### ***Роль игры в развитии ребенка младшего школьного возраста***

Игра в младшем школьном возрасте не только не теряет своего психологического значения как желаемая деятельность, но продолжает развивать психические функции ребенка, прежде всего воображение, навыки общения в играх с правилами, в интеллектуальных играх. Кроме того, игра как свободная деятельность доставляет ребенку релаксирующее чувство свободного волеизъявления. Дети в младшем школьном возрасте упиваются игрой, наслаждаясь чувством владения многими игровыми действиями.

В первые месяцы и даже годы продвижением в учебной деятельности ребенка может руководить исключительно игро-

вой мотив. В этом случае важно проконтролировать характер мотивов и организовать условия для формирования учебных мотивов. Ребенок должен усвоить, что каждый человек умеет учиться, для этого он должен захотеть изменять себя в ученье и постепенно становиться таким же, как все современные взрослые люди. Когда ребенок приходит в школу, мотив его деятельности часто свободен от содержания учебной деятельности. Он может исполнять указания учителя из чувства несвободы вдали от мамы, из игрового мотива и др. Лишь постепенно учитель и семья подводят ребенка к пониманию того, что ученье должно осуществляться так, чтобы его мотив соответствовал содержанию, которому ребенка учат.

Когда ребенок явно «перерастает» игру, начинает предпочитать выполнение учебных заданий и чтение книг, следует вернуть ему игру как ценность человеческой культуры на новом уровне его развития. Не следует забывать релаксирующего значения игры. В учебной деятельности могут быть использованы игровые моменты, что помогает ребенку не только передохнуть, снять чувство давящей напряженности, но и научиться отличать особенности, разницу игровой и учебной деятельности.

Игра – не только сугубо детская деятельность. Это и занятие, служащее для развлечения, для заполнения досуга людей всех возрастов. Обычно ребенок постепенно начинает понимать значение игры в условиях его нового места в системе социальных отношений людей, при этом неизменно и страстно любит играть [16].

### ***Роль игры в развитии подростка***

У подростков в 11–15 лет ведущая деятельность связана с общением в процессе учебно-трудовой деятельности. В подростковом периоде у ребенка происходит демонстративное отмежевание от детства, постоянное и активное самоутвержде-

ние. Этот возраст очень часто называют «трудным», переходным. Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения с взрослыми и сверстниками, занимая среди них новое место, выполняя новые функции [7]. По сравнению с младшим школьным возрастом подросток должен устанавливать отношения не с одним, а со многими учителями, учитывая особенности их личности и требований (порой противоречивых). «Все это, – отмечает Л.И. Божович, – определяет совсем иную позицию учащихся по отношению к учителям и воспитателям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными» [4].

Для подростка характерно повышенное внимание к себе и своим переживаниям. Это зависит от его стремления удовлетворять тем требованиям, которые он предъявляет к своей личности, и которые предъявляют к нему окружающие. А также от той большой чувствительности и эмоциональности, которые свойственны подросткам. В связи с этим у подростка, как и у младшего школьника, сохраняется противоречие между возможным и желаемым. Именно благодаря тому, что подросток стремится всячески претворить в жизнь свои идеалы, стремится во всем быть взрослым, он яснее осознает невозможность немедленного осуществления многих своих мечтаний. Явно претендуя на позицию взрослого, старшие подростки 13–14 лет редко затевают творческие ролевые игры. Они хотят все желаемое осуществлять реально, а не условно в игре. Но это часто неосуществимо. И, как показывает опыт, подростки стремятся участвовать в сюжетно-ролевых играх, организованных в коллективе, в рамках которых они, как правило, осуществляют серьезную, часто трудовую деятельность.

Игровая деятельность подростков отличается от игровой деятельности детей младшего школьного возраста. Прежде всего тем, что в ней он не действует так, как может и умеет, а в новых условиях подросток раскрывает свои возможности, прежде не востребуемые. Игра предлагает новые условия для подростка, а не игру во взрослых. Общее количество игр в подростковом возрасте необычайно велико. В проведенном исследовании В.М. Григорьевым [7] выявлено, что у одного подростка в течение года может быть от 372 до 818 различных игр и забав. В результате наблюдения более чем за сотней подростков у них было зафиксировано более 1400 игр в течение года, из которых 120 были сюжетно-ролевыми. Так что существующее среди некоторых педагогов мнение о резком сокращении ролевых игр среди подростков не подтверждается практикой.

Исследование подростковой игры актуально, поскольку самопроизвольные формы поведения подростков, которые относятся к игровым, во-первых, многочисленны, а во-вторых, не имеют своей атрибуции в отечественных психологических концепциях. В психолого-педагогической литературе имеется достаточно много данных об игре дошкольников и даже младших школьников. Игре в этих возрастах посвящено большое количество исследований. Глубоких исследований игры в подростковом возрасте не проводилось. Но имеющиеся данные [7] показали, что игровые формы в этот период не только активно эксплуатируются, но и играют важную роль в психическом развитии подростков. Во-первых, игровая деятельность способствует разрешению возрастных противоречий подростков. Во-вторых, чем старше школьники, тем большее значение приобретает для них познавательный характер игры, когда в ней скрыто или открыто ставится цель познать новое, то есть правильно организованная игра по-прежнему влияет на воспитание у подростков

положительных личностных качеств, содействует сплочению коллектива, воспитывает чувства дружбы и товарищества.

### **3. Классификация детских игр**

Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. В игре ребенок проходит процесс социализации, учится общаться со сверстниками, двигаться, манипулировать предметами и др. Детские игры очень разнообразны и могут иметь несколько классификаций. Мы выделим лишь наиболее распространенные детские игры.

1. Сюжетно-ролевая игра. Основной вид игр дошкольников. В процессе этой игры ребенок примеряет на себя различные социальные роли, ставит себя в социальные ситуации, которые он мог видеть в реальной жизни взрослых. К самым распространенным сюжетно-ролевым играм можно отнести следующие: «Магазин», «Больница», «Дочки-матери», «Парикмахерская», «Автобус» и многие другие. Как видим, большинство из них знакомят детей с различными профессиями.

2. Подвижные игры. Дети очень активны и непоседливы, поэтому подвижные игры так важны для них. В них они могут реализовать свою потребность в движении, усовершенствовать свои двигательные умения и навыки, развить такие физические качества, как быстрота, ловкость, сила. Такие игры особенно полезны на открытом воздухе.

3. Дидактические игры. Очень важные игры для начинающих познавать мир малышей. Эти игры дают представления об окружающих играх, о таких важных понятиях, как цвет, величина, форма. Такие игры развивают мышление, память. Это игры типа «Чей это домик?», «Найди предметы одного цвета», «Найди пару», «Из чего сделано?» и др.

4. Настольно-печатные игры. Это игры малой подвижности, но большую направленность имеют на развитие процессов мышления, памяти, воображения. Настольно-печатных игр сейчас великое множество. Все они красочные и привлекательные для малышей. Это такие игры, как «Лото», «Мозаика», «Домино» и др.

5. Театрализованные игры. Игры, помогающие ребенку больше понять и прочувствовать литературное произведение, развивающие речь и творческие способности малышей.

Существует еще много видов и классификаций игр. Игры с правилами и без них, игры-драматизации, игры-имитации, режиссерские игры, пальчиковые игры и т.д. Все они несут в себе большую познавательную, развивающую и эмоциональную ценность для детей, а значит и их родителей.

Детские игры – явление неоднородное. Даже глаз непрофессионала заметит, насколько разнообразны игры по своему содержанию, степени самостоятельности детей, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднократные попытки изучить и описать каждый из видов игры с учетом его функций в развитии детей, дать классификацию игр. Это необходимо для углубленного изучения природы игры, особенностей каждого ее вида, а также для того, чтобы определить, каким образом можно влиять на детские игры, усиливая их развивающее воздействие, педагогически грамотно используя в воспитательном процессе.

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. В каждой теории игры предлагаются те критерии, которые отвечают данной концепции.

Характеристика видов игр по их педагогическому значению есть и у немецкого психолога К. Гросса: игры подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю отнесены К. Гроссом к «играм обычных функций». Вторую группу игр, по его классификации, со-

ставляют «игры специальных функций». Эти игры представляют собой упражнения с целью совершенствования инстинктов (семейные игры, игры в охоту, ухаживание и др.).

В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. Первоначально к классификации детских игр по такому принципу подошел П.Ф. Лесгафт. Позже его идея получила развитие в работах Н.К. Крупской.

В работах Н.К. Крупской детские игры делятся на две группы по тому же принципу, что и у П.Ф. Лесгафта, но называются несколько иначе: игры, придуманные самими детьми, и игры, придуманные взрослыми. Первые Крупская называла творческими, подчеркивая их главную особенность – самостоятельный характер. Такое название сохранилось и в традиционной для отечественной дошкольной педагогики классификации детских игр. Другую группу игр в этой классификации составляют игры с правилами. Как и любая классификация, данная классификация детских игр носит условный характер.

Современная отечественная педагогика к творческим играм относит сюжетно-ролевые игры, строительные игры и игры-драматизации. К группе игр с правилами относятся дидактические и подвижные игры.

#### **4. Особенности детской игры на современном этапе**

«Ребенок в игре свободно обращается со значениями и смыслами – и тем самым расширяет поле зрения, в том числе и интеллектуальное, расширяет поле сознания, укрепляет уверенность в себе, веру в свои возможности и силы, формирует творческие способности – в их числе способности, а иногда и талант к общению, закладывает этические и нравственные основы практического поведения» – так высоко оценивает роль игры в

развитии ребенка В.П. Зинченко [1, с. 189]. В то же время современное дошкольное воспитание все больше ориентируется на ускорение (акселерацию) развития в ущерб его обогащению (амплификации). Развитие при этом отождествляется с формированием знаний, умений и навыков, что приводит к его явному упрощению (симплификации) [1, с. 190]. Детство утрачивает свой смысл уникального, самобытного возрастного периода, где подлинными источниками развития являются живое общение и игра. Данная тенденция не может не вызывать тревоги.

Ученые, исследующие игру, высказывают острое сожаление по поводу сокращающихся возможностей для игры. Отмечается, что в эпоху постмодернизма детская игра претерпела существенные изменения, которые выражаются в следующем:

- детские игровые площадки вынесены в специальные зоны отдыха, что обуславливает невозможность самостоятельной свободной игры;

- сюжетная игра осуществляется преимущественно в дошкольных учреждениях и под руководством взрослого, что лишает ее непосредственности, инициативы и творчества;

- понятие игры размывается, игра и не-игра трудноразличимы;

- семейное воспитание становится все более разнообразным, зачастую попустительским, компьютеризация порождает новые виды игр, сокращается игровое взаимодействие между детьми и взрослыми;

- ребенок не входит в жизнь взрослого, ему создают свой собственный мир, чрезвычайно насыщенный, но изолированный, в рамках которого дети существуют; профессиональные отношения взрослых стали более закрытыми, их трудно воссоздать (например, как воссоздать в игре деятельность банкира, юриста, менеджера?);



– профессиональные педагоги, несущие ценности традиционных игр, всё более отчуждаются от естественных условий жизни детей [21].

В исследовании Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [25] приводятся данные, характеризующие современное состояние игровой деятельности у детей дошкольного возраста. Так, при наличии времени, пространства, партнеров, игрушек, то есть всего необходимого для игры, почти 40 % детей 4–5 лет не играли. Среди играющих дошкольников популярностью пользовались, прежде всего, традиционные сюжеты: больница, магазин, парикмахерская (30 %). Далее следовали игры, объединенные сюжетной линией «дочки-матери». У мальчиков игровые сюжеты отличались воинственностью и борьбой «противоборствующих сторон»: «полицейские и воры», «бандиты и наши» и т.п.

Можно говорить как минимум о двух принципиальных отличиях игры современных дошкольников от игровой деятельности предыдущих поколений детей. Во-первых, это появление значительного количества игровых сюжетов, заимствованных из мультфильмов, телепередач, компьютерных игр (по данным разных исследований от 15 до 20 %). Во-вторых, из игр практически исчезли сюжеты, связанные с профессиями взрослых, что ограничивает дошкольников в присвоении социальных ролей. «Социальная жизнь взрослых перестает быть содержанием детских игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры. Место близких взрослых начинают занимать виртуальные персонажи» [25]. Безусловно, это тревожные тенденции, так как их результатом является снижение уровня игровой деятельности современных дошкольников, увеличение числа неиграющих детей. В дальнейшем мы получаем картину неблагоприятного варианта психического развития, когда дети либо продолжают играть в школе (при этом нарушается учебная деятельность), либо игра сворачивается, не достигнув объективно необходимого уров-

ня развития [1, с. 196]. Личностно незрелые, недоигравшие дошкольники идут в школу, не научившись регулировать свое поведение, оценивать себя и контролировать свои желания.

Итак, игра теряет свое значение, что объясняется как объективными, так и субъективными причинами. Но в то же время полноценное развитие личности ребенка, его самопознание и саморазвитие по-прежнему возможно только в игре.

## **ЛЕКЦИЯ 4 | ИГРУШКИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ**

### **План:**

1. История детской игрушки.
2. Народные игрушки как средство развития ребенка.
3. Психолого-педагогические требования к детским игрушкам.
4. Классификация детских игрушек.

### **1. История детской игрушки**

Игрушка представляет собой специально изготовленный предмет, который является своего рода эталоном реальных предметов обихода, орудий труда или относительно схематичной копией людей либо различных живых существ. Как правило, игрушки схематичны и символичны, что позволяет моделировать с их помощью самые разные сферы действительности. Игрушки являются своеобразными «колышками, на которых висит вся детская игра», это некоторые прочные, вещественные ориентиры, на базе которых развивается воображение [1, с. 144].

Игрушка – это предмет, предназначенный для игры, но, как и сама игра, игрушка обладает разнонаправленным влиянием на психику ребенка.

Игрушка представляет собой уникальный носитель информации о предметном мире и мире человеческих отношений. История игрушки сопутствует истории развития человечества и насчитывает многие тысячелетия.

На очень ранних ступенях культуры между игрушками и предметами религиозного обряда нет существенной разницы; творчество достаточно примитивно: взрослый практически не отделяет себя от ребенка. Игрушки – неотъемлемая часть древнего мира, часть общего народного искусства: здесь нет ничего оторванного от жизни и интересов взрослых, ничего преследующего особые воспитательные цели; игрушки делаются и детьми и взрослыми.

Как и сегодня, первой игрушкой ребенка в древности была погремушка. В Древней Греции и Риме погремушки дарили новорожденному. Постукивая этими погремушками, матери и кормилицы напевали колыбельные песни. Эти предметы имели еще и иное назначение. От первобытных времен сохранилось поверье, что трещотки своим шумом отгоняют злых духов и тем самым оберегают ребенка. Много погремушек найдено при раскопках древнеримского города Помпеи. Это были погремушки различных видов: трещотки, кретала, систра. Трещотка, найденная в Помпеях, состоит из небольшого диска на рукоятке, снабженного бубенчиками. Были также трещотки наподобие утки, лошади или чаще всего свиньи, как эмблемы покровительства детям; внутри они были пусты, и в них лежали камешки или шарик. Кретала делались из деревянных или металлических пластинок, соединенных между собой с одной стороны. Устройство систра также просто. На каждом из двух поперечных

стержней находится по три металлических пластинки, которые воспроизводят звук при движении стержней.

Самые ранние известные нам игрушки Древнего Египта датируются серединой III тыс. до нашей эры. Это деревянные фигурки коров. В Древнем Египте впервые встречаются игрушки с несложным механизмом движения – «Крокодил» и «Тигр». Интересна игрушка, изображающая месящего тесто раба. Если фигурку потянуть за нитку, она начинает двигаться вверх-вниз по наклонной дощечке. «Месильщик теста» – это прототип многих народных игрушек.

Позднее в игрушке возник образ коня. О существовании колесницы и лошади египтяне узнали от кочевых племен, завоевавших Египет в начале I тыс. до н. э. Известны кони-каталки, сделанные в V в. до н. э. Конь был одной из самых любимых игрушек детей Древней Греции. Большинство миниатюр коней и всадников сделано из глины. Образ коня передавался обобщенно, но имел ряд реалистических элементов.

Конечно, многие деревянные игрушки не дошли до нас, сохранились лишь игрушки из глины, кости и металла.

В глубокой древности возник и такой известный вид игрушки, как кукла. Самым древним египетским куклам около 4 тысяч лет. Любимыми игрушками были куклы, паяцы и статуэтки. Паяца мы встречаем в древних могилах маленьких египтян. Кукла иногда представляет собой грубый чурбанчик без рук, без ног. Иногда руки и ноги в виде тонких палочек, с нарезками на местах кисти и щиколотки; иногда же встречаются куклы с отлично вырезанным туловищем, сложной прической, а руки и ноги имеют плечевой, локтевой и коленный суставы. Головы кукол украшались париками из деревянных и нитяных бус. Но служили эти куклы не детям, а взрослым и были связаны с различными формами религии той эпохи. Древнейшие египет-

ские куклы были погребальными дарами и предназначались скрасить одиночество умершего.

Античные Греция и Рим оставили довольно большое количество кукол. Многие из них продолжали носить культовый характер. Девушки бережно хранили эти куклы до замужества и в канун свадьбы приносили их в дар богиням Артемиде, Венере. Но были и игровые куклы. Делались они из глины, дерева и часто были подвижны. Руки и ноги прикреплялись к телу с помощью ниток и палок. Более тщательно из дорогих материалов выполнялись куклы для детей знати. В то время существовали и куклы-марионетки.

Известно было тогда уже и серсо, но не в виде деревянного обруча, а железного, с надетыми на него колечками для шума и звона; погоняли его либо одной прямой палочкой, либо двумя, изогнутыми, с шариком на конце. Качели в форме скамеечки на четырех ножках, игра в волчок, калики, чурки, бабки, кости, орехи – все это были излюбленные детские забавы, как и в наши дни.

Одна из древних игрушек – йо-йо. Принято считать, что йо-йо произошли в Китае, однако первые исторические упоминания были найдены в Греции и датированы 500 годом до нашей эры. Эти древние игрушки делались из древесины, металла или окрашенной терракоты (глины) и назывались просто «диск». Существовал обычай, по которому ребенок, становясь взрослым, преподносил свои игрушки богам-покровителям. Полагается, что из-за хрупкой природы материала терракотовые диски применялись именно для этой цели, а не для собственно игры. Рисунок на вазе того времени показывает греческую молодежь, играющую с йо-йо. Такие вазы, как и сами древние диски йо-йо, можно увидеть в Национальном греческом музее в Афинах.

Судьба игрушек в средние века остается невыясненной. Первые сведения относятся уже к нарождающейся новой западноевропейской жизни.

«С повышением культуры дети все в более позднем возрасте дорастают до взрослых, они дольше играют вместо того, чтобы уже жить, отсюда – усложнение игрушки, но здесь же источник выдуманности ее, начало приспособления к детскому пониманию, а отсюда один шаг до педагогического клейма; игрушки, как средство воспитания и обучения, это – уже полная противоположность первоначальной игрушке, созданной инстинктом художественного творчества» [1].

## **2. Русские народные игрушки как средство развития ребенка**

Игрушка – не только вид народного искусства, но и средство народной педагогики. Она неразрывно связана с историей народа, его бытом, культурой и т.д. Первые игрушки – это маленькие копии предметов труда взрослых: луки, стрелы, топоры, предметы быта, посуда. Позже – фигурки зверей и людей.

На раскопках в Киеве, Новгороде, Рязани, Твери были найдены игрушки X–XIII вв., выполненные из глины или дерева: свистульки, коньки, птички, лодочки, скакалки, детское оружие, кони, куклы. Перечислим функции, которые всегда выполняла народная игрушка:

- детская забава;
- средство воспитания;
- предмет магии;
- праздничный подарок;
- свадебный атрибут;
- украшение [14, с. 135].

Все игрушки развивали ребенка физически и духовно в соответствии с возрастом. Малышам изготавливали погремушки, которые привлекали внимание, успокаивали, защищали. Детям от 1 года – каталки на палочке, они помогали учиться ходить, осваивать пространство, развивали координацию движений. Для 3–4-летних детишек предназначались игрушки для бросания и стрельбы, чтобы развивали меткость, ловкость, технические навыки, способствовали освоению гендерных ролей. Им же изготавливали игрушечные инструменты для обучения труду, чтобы к семи-восемью годам ребенок стал полноправным тружеником и помощником в семье. Для детей всех возрастов мастерили музыкальные игрушки (дудочки, свистульки, свирели и др.).

Народная игрушка всегда побуждала ребенка к активной игре, никогда не была настолько законченной, чтобы ребенку с ней нечего было делать. Кроме того, ребенок часто сам делал игрушки, развивая творчество, импровизацию, вовлекаясь в процесс труда [14, с. 138].

Еще одна существенная особенность народных игрушек – их никогда не было много. Малое количество игрушек способствовало развитию детской фантазии, мотивировало на их самостоятельное изготовление.

С 16 века начинает развиваться игрушечный промысел в России. Рассмотрим некоторые из его видов.

- Дымковская игрушка – русская глиняная игрушка, расписанная и обожженная в печи. Название происходит от места производства – слобода Дымково Вятской губернии (ныне Кировской области). Наряду с другими продуктами народных промыслов считается одним из символов русского ремесла.

- Каргопольская игрушка – русская глиняная игрушка. Художественный промысел, распространенный в районе города Каргополя Архангельской области.

- Филимоновская игрушка – русская глиняная игрушка. Древнерусский прикладной художественный промысел, сформировавшийся в деревне Филимоново Одоевского района Тульской области. По данным археологов, филимоновскому промыслу более 700 лет, по другим данным – около 1 тыс. лет.

- Абашевская игрушка – русская глиняная игрушка. Художественный промысел, сформировавшийся в Спасском уезде, ныне Спасском районе Пензенской области.

- Матрешка – русская деревянная игрушка в виде расписной полой куклы, внутри которой находятся подобные ей куклы меньшего размера. По традиции рисуется женщина в красном сарафане и желтом платке. В последнее время возможный диапазон тем росписи ничем не ограничен, начиная от сказочных персонажей и заканчивая государственными лидерами. Этот символ России появился на свет не в старинные времена, как это принято считать, а лишь в 1891 году в Абрамцеве. Сегодня матрешка является одним из самых популярных сувениров для иностранных туристов в России.

- Богородская игрушка – неокрашенные фигурки людей, животных и птиц из липы, композиции из жизни русского крестьянина. Символом промысла до сих пор считаются «Мужик и медведь» в различных сюжетных постановках, первой из которых стала подвижная игрушка «Кузнецы».

### **3. Психолого-педагогические требования к детским игрушкам**

Современные дети окружены самыми разными игрушками, действия с которыми зачастую остаются без внимания



взрослых. Вместе с тем роль игрушки в жизни ребенка очень важна и требует осмысленного руководства. Игрушка не только сопровождает игры ребенка, но является важной составляющей культуры. Общество передает ребенку в особой «свернутой форме» через игрушку как культурное орудие основные духовные ориентиры, направление движения общества.

В качестве основных вопросов влияния игрушки на ребенка в современной отечественной психологии обсуждаются следующие [1, с. 144]:

- исследование развивающего потенциала игрушек для познавательного и личностного развития ребенка;
- возрастная отнесенность игрушек;
- необходимость психологической экспертизы игрушек с целью защиты интересов ребенка;
- исследование негативного влияния отдельных игрушек на психику ребенка;
- терапевтическая и адаптивная роль игрушек в жизни ребенка;
- исторические трансформации игрушки и особенности национальной игрушки;
- просвещение родителей о позитивном и негативном влиянии различных игрушек на развитие ребенка.

Психологическая экспертиза игрушки предполагает оценку ее качества с точки зрения ее роли в развитии ребенка на каждом возрастном этапе. Качество – это возможность игрушки развивать игровую активность ребенка, являться средством освоения культурного опыта, формирования познавательной сферы и личности ребенка.

В основу разработки психологических критериев экспертизы игрушки положен деятельностный подход и периодизация психического развития ребенка (по Д.Б. Эльконину).

Игрушка как средство воспитания должна, во-первых, стимулировать просоциальные действия, а во-вторых, вызывать гуманные чувства. Соответственно, игрушка не должна стимулировать асоциальные действия и чувства (агрессивность, жестокость, насилие и т.п.).

В Центре МГППУ под руководством Е.О. Смирновой разработаны критерии психологической экспертизы игрушки:

1) соответствие игрушки задачам возраста: например, пирамидка позволяет ребенку раннего возраста развивать моторику, координацию, знакомит с понятиями размера и формы и т.д.;

2) требования к игрушке с точки зрения деятельности:

– привлекательность игрушки (сенсорная либо в связи с взрослым), ее рейтинг в детской субкультуре;

– доступность самостоятельных игровых действий (на это влияет прочность, качество изготовления);

– наличие ориентиров, позволяющих контролировать правильность выполнения действий;

3) развивающий потенциал игрушки (заметим, что некоторые современные игры, особенно компьютерные, не дают ребенку возможности совершать развивающие действия, тем самым тормозя его развитие);

4) возможности игрушки с точки зрения вхождения ребенка в детское сообщество, ее значимость в детской субкультуре с учетом возраста и пола;

5) соответствие реальности, узнаваемость, т.к. игрушки – заместители реальных предметов, они воспроизводят предметы материальной культуры и природные объекты [20].

В.В. Абраменкова, автор книги «Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка» (2006) формулирует следующие требования и принципы экспертизы игрушки:

а) медицинские и экологические требования: из чего сделана игрушка, есть ли сертификат качества, прочно ли прикреплены мелкие детали и т.д.;

б) педагогические требования: чему научит игрушка; какие разовьет умения и навыки, творческие способности и т.д.;

в) психологические требования: что несет в себе игрушка; какие чувства пробудит она у ребенка;

г) эстетические требования: соответствует ли игрушка представлениям о красоте, развивает ли чувство прекрасного, гармонии;

д) духовно-нравственные требования: какие ценности транслирует игрушка, способствует ли она формированию морального сознания, совести, различению добра и зла, стремлению следовать нравственным нормам?

Являясь предметом культурного, исторического и эстетического значения, игрушка несет в себе большой психологический смысл и является одним из основных средств развития ребенка. Игрушка должна создавать условия для развития ребенка, оставляя при этом возможность и для самостоятельного творчества. Главная функция игрушки, по мнению Е.О. Смирновой, заключается в активизации самостоятельной детской деятельности. Характер игрового действия, осуществляемого с игрушкой, определяет ее развивающий и образовательный потенциал. Создавая необходимые условия для самостоятельной активности ребенка, игрушка призвана стимулировать его осмысленную деятельность [1, с. 150].

С. Ауэрбах в книге «Правильные игры с правильными игрушками» (2008) дает родителям и воспитателям ряд советов по выбору игрушек для ребенка любого возраста:

1. Проверьте, безопасна ли игрушка, не токсичны ли материалы, соответствует ли ГОСТу.

2. Убедитесь, что игрушка соответствует возрасту ребенка и его способностям.

3. Игрушка должна быть простой в использовании, приятной на ощупь, привлекать внимание ребенка цветом и формой.

4. Желательно, чтобы игрушку можно было использовать с разными целями.

5. Убедитесь, что игрушка способна чему-то научить ребенка, развить его творческие способности, освоить новые виды деятельности.

6. Игрушка должна помогать ребенку получать опыт положительного социального взаимодействия, в ней не должно быть насильственных и негативных аспектов [3, с. 25–26].

В этой же книге даны советы, как научить ребенка правильно пользоваться игрушками:

1. Позвольте ребенку тщательно исследовать игрушку. Не вмешивайтесь, даже если он делает ошибки, но только до того момента, пока он не начнет сдаваться.

2. Удостоверьтесь, что игрушки ребенка разнообразны. Меняйте игрушки, с которыми играет ребенок, чтобы они ему не наскучили.

3. Постоянно проверяйте игрушки, чтобы удостовериться, что ничего не сломалось и игрушка безопасна для ребенка.

4. Выделите для ребенка специальное место для игр, а игрушки храните в безопасных и удобных контейнерах или коробках.

5. Когда это необходимо, будьте для ребенка партнером по игре.

6. Если ребенок собирается играть в настольную игру, убедитесь, что он понимает правила [3, с. 33–34].

Таким образом, создание и выбор игрушки для ребенка – сложный, трудоемкий процесс, объединяющий усилия инженеров, технологов, художников, физиологов, педагогов, психоло-

гов. «Для того чтобы игрушка стала действенным средством воспитания, – пишет С.Л. Новоселова, – она должна рассматриваться всесторонне и комплексно – в свете возрастных задач и различных аспектов воспитания. Для решения проблемы системности воспитания с помощью игрушки необходимо, во-первых, иметь четкое представление об основных тенденциях психического развития ребенка и, во-вторых, опираться на теорию развития деятельности ребенка, на данные о психофизиологическом и психологическом содержании микропериодов или фаз развития» [1, с. 165–166].

#### **4. Классификация детских игрушек**

Общность исторического развития игрушки, наличие ее архетипических моделей позволило отечественному психологу и педагогу Е.А. Аркину [1, с. 146] предложить классификацию игрушек, которые он обозначил как «изначальные», т.е. характерные для детей во все исторические эпохи, независимо от общественного устройства:

- звуковые игрушки: трещотки, бубенцы, погремушки, жужжалки и т.д.;
- двигательные игрушки: мяч, змей, волчок, каталки и т.д.;
- оружие: лук, стрелы, бумеранги;
- образные игрушки: куклы, изображения животных;
- веревочка, из которой делают различные фигуры.

Отметим, что эта классификация критиковалась Д.Б. Эль-кониным, который подчеркивал, что даже «изначальные» игрушки имеют свою историю, связанную с развитием орудий труда человека и видов его деятельности. Принципиальная разница между игрушкой «доисторической» и современной состоит в том, что изначально игрушка была функциональной копией

взрослых орудий и обеспечивала освоение ребенком взрослых форм деятельности. Сегодня игрушка не может копировать сложные, а зачастую опасные механизмы и приспособления. Ее основная функция, по Эльконину, – обеспечить возможность максимально приближенного к реальности взаимодействия детей между собой в рамках принимаемых ролей с опорой на игрушки как копии предметов взрослой жизни.

Игрушки классифицируют по материалам, из которых изготовлены игрушки, по способам изготовления, по способу использования детьми и их воспитательному воздействию.

В научной литературе встречается множество различных классификаций игрушек, которые отличаются друг от друга признаком, положенным в основание классификации. Рассмотрим некоторые подходы.

В современной педагогической литературе классификация игрушек строится на основе их использования в разных видах игр:

- 1) сюжетные или образные игрушки (куклы, фигурки животных и т.д.);
- 2) технические (машины, механизмы, транспортные средства);
- 3) игровые строительные материалы (конструкторы);
- 4) дидактические игрушки (матрешки, пирамиды, разноцветные шары, бочонки, бирюльки, мозаики, настольные и печатные игры и др.);
- 5) игрушки для подвижных и спортивных игр (мячи, скакалки, серсо, кегли и др.);
- 6) театральные и декоративные (персонажи кукольного театра, елочные украшения);
- 7) звучащие и музыкальные игрушки (бубны, ксилофоны и др.);

8) игрушки-самоделки (делаются самими детьми или родителями, воспитателем);

9) игрушки-забавы (смешные фигурки зверей, животных, человечков).

По этому же основанию Е.О. Смирнова предлагает различать две группы игрушек:

– игрушки, предназначенные для предметной игровой деятельности (овладение познавательными, регуляторными, моторными действиями);

– игрушки для сюжетной игры (освоение смыслов, ценностей определенного рода отношений и деятельности, способов обращения с другими) [23].

В соответствии с направлением влияния на развитие ребенка можно выделить следующие группы игрушек [1, с. 150–151]:

1) игрушки, способствующие физическому развитию, включая различные движения, сенсомоторные координации, пространственные представления;

2) игрушки, способствующие эмоциональному развитию, включая чувство защищенности, эмоционального благополучия, развитие гуманных чувств, сопереживания;

3) игрушки, способствующие социальному развитию, включая развитие общения, просоциального поведения, социальных и гендерных ролей;

4) игрушки, способствующие познавательному развитию, включая общую эрудицию, развитие основных психических функций и мыслительных операций;

5) игрушки, способствующие духовно-нравственному развитию, включая эстетическое, этическое, общекультурное развитие, активизацию творческих процессов.

Многие игрушки ориентированы на определенный возраст ребенка, и игра с ними предполагает наличие некоторых навыков. Поэтому существуют классификации игрушек, основанные на возрастном критерии. Данные классификации будут представлены в лекциях, посвященных игровой деятельности детей раннего возраста и дошкольного возраста.

Существует даже классификация детских игрушек, негативно влияющих на детскую психику. Ее автор – В. Малахеев-Мирович – считал, что «большинство игрушек можно отнести к одной из пяти категорий: скучные, глупые, мертвые, пошлые, безнравственные» [1, с. 161]. К «скучным» он отнес почти все механические игрушки и игрушки-скульптуры, застывшие в одной позе и выполненные из хрупких материалов. «Глупые» игрушки – это, например, Щелкунчик с уродливым лицом, страшные маски и др. «Мертвые» игрушки близки к учебным пособиям своей сверхпродуманностью, сверхполезностью и сверхцелесообразностью, они могут погубить ростки детского творчества. «Пошлые» игрушки – разнообразные страшные, уродливые и одновременно комичные, вульгарные копии людей и животных – способны испортить вкус ребенка. Наконец, к «безнравственным» относятся предметы военного дела, пробуждающие жажду насилия и разрушения.

А вот американский психолог Г.Л. Лэндрет классифицирует детские игрушки по их психотерапевтическому воздействию на ребенка и называет три группы:

1) игрушки для проигрывания межличностных отношений (это, прежде всего, различные куклы, машины, предметы быта и др.);

2) игрушки для отреагирования агрессии (ружья, мечи, ножи, солдатки и др.), с помощью которых ребенок может выразить гнев, враждебность и фрустрацию;



3) игрушки для творческого самовыражения (песок, вода, краски, пластилин, кубики и т.п.).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что поскольку игрушка является сложным, многомерным явлением, то и предлагаемых психолого-педагогической наукой классификаций детских игрушек существует достаточно много.

## **ЛЕКЦИЯ 5 | ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

### **План:**

1. Особенности развития ребенка раннего возраста.
2. Предметная деятельность как предпосылка ролевой игры.
3. Цели и задачи игры в раннем возрасте.
4. Требования к игрушкам для ребенка раннего возраста.
5. Роль взрослых в приобщении ребенка к игре.

### **1. Особенности развития ребенка раннего возраста**

Рассмотрим особенности речевого, эмоционального, психического развития ребенка раннего возраста. Именно специфика развития будет определять требования к условиям организации игровой деятельности детей, а также требования к их игрушкам.

Речь возникает и первоначально развивается как средство общения со взрослым. В дальнейшем она становится средством мышления и средством овладения своим поведением. Значе-

ние слов ребенка не остается неизменным, а проходит определенный путь своего развития. Между довербальным периодом и периодом разговорной речи наблюдается этап автономной детской речи, который приходится на начало второго года жизни. Слова ребенка этого возраста отличаются от слов взрослого и по звучанию, и по значению. Они неразрывно связаны с воспринимаемой ситуацией и выполняют в основном указательную функцию в ней. Автономная детская речь отражает особенности мышления ребенка раннего возраста. Его мышление носит несамостоятельный характер, оно подчиняется восприятию, и аффективный момент преобладает в нем над мыслительным. Высказывания ребенка соответствуют не суждениям взрослых, а скорее их восклицаниям [22].

Детская речь передает воспринимаемые впечатления, констатирует их, но не обобщает и не умозаключает. Слова детской речи не имеют постоянного значения – в каждой новой ситуации они обозначают нечто иное, чем в предыдущей. Их значение крайне неустойчиво. Это скорее указательные голосовые жесты, чем настоящие слова. В середине второго года жизни происходит «речевой взрыв», который проявляется в резком нарастании словаря и повышенном интересе ребенка к речи. Рождение первых настоящих слов ребенка происходит в предметном сотрудничестве со взрослым и проходит через три этапа: ориентация на предмет, на взрослого, на слово. Усвоение слов имеет примерно ту же логику, что и усвоение орудийных действий. На третьем году жизни происходит интенсивное освоение грамматической структуры языка (связи слов в предложения, падежей, предлогов, союзов и пр.). Овладение грамматической структурой языка позволяет ребенку выражать словами такие отношения предметов, которые не представлены в наглядной ситуации.

Первой формой произвольного поведения является выполнение речевых инструкций взрослого. При выполнении речевых инструкций поведение ребенка определяется не воспринимаемой ситуацией, а словом взрослого. Исследования показали, что в раннем возрасте речь является более слабым побудителем и регулятором поведения, чем двигательные стереотипы ребенка и непосредственно воспринимаемая ситуация. Развитие коммуникативной и регулятивной функций речи тесно связаны в своем генезисе: отставание в развитии коммуникативной речи сопровождается недоразвитием ее регулятивной функции. Овладение словом и отделение его от конкретного предмета в раннем возрасте можно рассматривать как первый этап в развитии произвольного поведения ребенка. Благодаря этому происходит преодоление ситуативности и осуществляется новый шаг к свободе от непосредственного восприятия [13].

Потребность в общении со сверстником складывается на протяжении раннего детства. Развитие потребности в общении со сверстником проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни — стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним. Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются: 1) непосредственность, отсутствие предметного содержания; 2) раскованность, эмоциональная насыщенность; 3) ненормированность и нестандартность коммуникативных средств; 4) зеркальное отражение действий и движений партнера. Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоцио-

нально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессий дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности. Решающая роль в процессе формирования общения со сверстником принадлежит взрослому. Наиболее эффективным путем воздействия взрослого на контакты детей является организация субъектного взаимодействия между ними.

Важнейшей и центральной психической функцией в раннем возрасте является восприятие [16]. Именно восприятие определяет функционирование и развитие всех познавательных процессов. Восприятие ребенка развивается в процессе предметной деятельности. Появление соотносящих и орудийных действий с игрушками способствует ориентации ребенка на различные свойства предметов, главными из которых сначала являются форма и величина. Ориентация на цвет появляется позднее. От внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительным, сенсорным действиям, что способствует формированию образов и представлений. Раннее детство является периодом становления первичных форм наглядно-действенного мышления, в процессе которого ребенок устанавливает связи между предметами. Обобщение предметов по их функции первоначально возникает в орудийных действиях. При освоении орудийных действий в предметах выделяются наиболее существенные и общие признаки, что приводит к формированию обобщений, приобретающих характер понятий. Функционально-предметные образования, сформированные в практической деятельности ребенка, отражаясь в его сознании, вызывают качественно новые формы обобщения. Средством фиксации и закрепления детских обобщений служит речь. Важней-

шим событием раннего детства является встреча линий развития мышления и речи.

Главной возрастной особенностью раннего возраста является ситуативность, которая заключается в зависимости поведения и психики ребенка от воспринимаемой ситуации. Ситуативность связана с аффективным характером восприятия детей раннего возраста. К трем годам резко возрастает стремление к самостоятельности и независимости от взрослого, что находит свое выражение в кризисе трех лет. Основными симптомами этого кризиса являются негативизм, упрямство, строптивость и своеволие ребенка, бунт против окружающих. За этими негативными симптомами стоят личностные новообразования: «система Я», личное действие, сознание «Я сам», чувство гордости за свои достижения. Новое видение себя через призму своих достижений кладет начало бурному росту самосознания: «Я» ребенка, «опредмечиваясь» в результатах своей деятельности, предстает как объект, не совпадающий с ним. Ребенок становится способным осуществить элементарную рефлексю, которая разворачивается не во внутреннем плане, а имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения, т.е. элементарной самооценки. Становление «системы Я» и самооценки знаменует переход к новому этапу развития – дошкольному детству [22].

## **2. Предметная деятельность как предпосылка ролевой игры**

Для малыша раннего возраста главное – обладание предметом и действия с ним [22]. Общение ребенка со взрослым теряет свою непосредственность уже во второй половине младенчества: оно начинает опосредоваться предметами. Но на первом году жизни ребенок вычленяет только отдельные

предметы, его влекут физические свойства предметов, а не способы действия с ним. Со всеми предметами он действует примерно одинаково, независимо от их назначения и человеческой функции. Он еще не выделяет способы действия с предметом и его назначение, а взрослый является для него «источником» интересных предметов и ярких впечатлений. Он лишь показывает и дает ребенку различные предметы, а манипулирует с ними младенец по-своему, самостоятельно и независимо от взрослого.

На втором году жизни содержание предметного сотрудничества ребенка со взрослым начинает составлять усвоение способов употребления предметов. Своеобразие новой социальной ситуации развития, по словам Д.Б. Эльконина, заключается в том, что теперь ребенок «... живет не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью. Взрослый делает не вместо него, а совместно с ним» [29]. Взрослый становится для ребенка не только источником внимания и доброжелательности, не только «поставщиком» самих предметов, но и образцом человеческих, специфических предметных действий. И хотя на протяжении всего раннего возраста форма общения со взрослым по-прежнему остается ситуативно-деловой, характер делового общения существенно меняется. Такое сотрудничество уже не сводится к прямой помощи или к демонстрации предметов. Теперь необходимо соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность вместе с ним, выполнение одного и того же дела. В ходе такого сотрудничества ребенок одновременно получает и внимание взрослого, и его участие в действиях ребенка, и главное – новые, адекватные способы действия с предметами. Взрослый теперь не только дает ребенку в руки предметы, но вместе с предметом передает способ действия с ним. Новой социальной ситуации развития соответствует и новый тип веду-

щей деятельности ребенка. Это уже не просто неспецифические манипуляции с вещами, а предметная деятельность, связанная с овладением общественно выработанными способами действий с предметами. *Ранний возраст является периодом наиболее интенсивного усвоения способов действий с предметами.*

К концу этого периода ребенок в основном умеет пользоваться бытовыми предметами и играть с игрушками. В раннем возрасте происходит дифференциация предметно-практической и игровой деятельности с предметами. Процессуальная игра складывается как самостоятельный вид деятельности ребенка. *Предметная деятельность является ведущей потому, что именно в ней происходит развитие всех сторон жизни ребенка. Именно в ней возникают основные новообразования раннего возраста, главным из которых является речь.* Познавательная активность и мышление ребенка в раннем возрасте включены в предметные действия и имеют наглядно-действенный характер. К концу раннего возраста закладываются основы наглядно-образного и символического мышления. Благодаря развитию предметных действий и речи в процессуальной игре детей появляются игровые замещения, когда новое название знакомых предметов определяет способ их игрового использования. Становление игровых замещений дает начало новой форме деятельности – сюжетно-ролевой игре, которая становится ведущей на следующем этапе развития ребенка [22].

Итак, в раннем возрасте изменяются социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Возникает совместная деятельность ребенка и взрослого. Ведущей становится предметная деятельность, в которой ребенок осваивает общественно выработанные способы действия с предметами. В рамках

предметной деятельности в раннем возрасте происходит интенсивное психическое развитие ребенка по нескольким линиям, среди которых главными являются речь, наглядно-действенное мышление, начало символической игры, самосознание. Усвоение общественно выработанных способов использования предметов происходит только в совместной деятельности ребенка и взрослого.

### **3. Цели и задачи игры в раннем возрасте**

#### *Процессуальная игра ребенка второго года жизни*

Маленький ребенок сталкивается не только с предметами-орудиями. С первых месяцев жизни его окружают предметы, специально предназначенные для детей и требующие совершенно иных способов действия – детские игрушки. Если действия с предметами-орудиями (ложкой, чашкой, лопаткой и пр.) требуют определенных и жестко фиксированных способов действия, то с игрушками ребенок может делать все что хочет. Здесь совершенно не требуется устойчивых и однозначных операций, напротив, действия с игрушками предполагают полную свободу ребенка. Различия между этими двумя видами предметных действий заключаются еще и в том, что предметно-практическая деятельность всегда направлена на какой-то результат и регулируется этим результатом, а действия с игрушками не предполагают такого результата и осуществляются без какой-либо определенной цели.

В начале второго года жизни игрушка выступает для ребенка в том же качестве, что и любой предмет, с которым можно манипулировать. Малыш перекладывает игрушки с места на место, стучит ими, вкладывает в различные емкости, т.е. осуществляет с ними неспецифические действия. Игры, как отдель-



ного вида деятельности, в начале раннего возраста еще нет. Однако на втором году жизни игра отделяется от предметно-практических действий и становится специфическим занятием ребенка. Отделившись от предметно-практических действий, игра приобретает для ребенка самостоятельное значение и самостоятельную логику развития [13].

Сама же игрушка еще не является для малыша игрушкой в привычном смысле слова (т.е. моделью другого предмета); она выступает для него как настоящий предмет (чашка, ложка или кроватка), только маленький. Они переносят действия с «настоящими» предметами на игрушки – и появляются действия с игрушками, как с «настоящими предметами». Например, один двухлетний мальчик показал маме игрушечный стульчик и спросил: «Что это?», а когда мама ответила, что это стул, он, к ее величайшему удивлению, попытался сесть на него.

Игра ребенка второго года жизни представляет собой довольно бессистемный набор действий, имеющих в репертуаре малыша. Ребенок либо без конца выполняет одно и то же действие, либо осуществляет несколько действий без какой-либо логической связи: сначала кормит куклу, потом причесывает, укладывает спать, снова причесывает, кормит и т.д. Игровые действия не имеют какого-либо продолжения и лишь формально (а не содержательно) переходят одно в другое. Например, сложив в кастрюльку предметы и начав их помешивать ложкой, т.е. готовить еду, ребенок незаметно переходит на простые манипуляции: принимается заполнять кастрюльку всеми доступными предметами, потом выкладывать их на стол и обратно. Смысл такой игры заключается в самом процессе действия, поэтому ее называют процессуальной.

Особенности такой игры и ее отличие от более поздних видов игровой деятельности заключаются в следующем: 1) од-

нообразии, «одноактность» и разрозненность игровых действий; отсутствие смысловой связи между ними; 2) содержанием игровых действий является подражание взрослому – ничего нового малыш не изобретает, он лишь воспроизводит с помощью разных игрушек то, что уже делал вместе со взрослым; 3) материалом для игры служат только реалистические игрушки, отображающие реальные предметы, которые находятся в поле зрения ребенка; 4) слабая эмоциональная включенность в игру – ребенок часто отвлекается, бросает начатое действие; игровые действия осуществляются равнодушно и как бы автоматически, без каких-либо ярких эмоций и переживаний. Хотя ребенок формально уже играет, эта игра еще не настоящая. Она резко отличается от игры дошкольника, где есть роль, воображаемая ситуация, творчество самого ребенка и пр. Это дало повод Л.С. Выготскому назвать процессуальную или предметную игру квази-игрой: «Мы здесь имеем как бы игру, но она для самого ребенка еще не осознана ... объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для самого ребенка». Однако процессуальная игра является необходимой предпосылкой становления настоящей творческой игры, появление которой перестраивает всю психическую жизнь ребенка [22].

#### **4. Требования к игрушкам для ребенка раннего возраста**

Для ребенка второго года жизни игрушка еще не представляет собой предмета, специально для него предназначенного и изображающего «взрослые» предметы. Так, например, игрушечная машинка до тех пор, пока он не познакомится с настоящим автомобилем, выступает для него не как игрушка, а как простая вещь, с которой связаны определенные манипуляции. Это относится к игрушечным животным, кубикам и пр.

Наряду с игрушками, изображающими предметы, ребенок сталкивается с настоящими вещами, такими, например, как ложка, чашка, карандаши, совочки, лопатки и пр. Это предметы-орудия, которые имеют в жизни человека строго определенную функцию и пользование которыми предполагает, в отличие от игрушек, совершенно определенный, жестко фиксированный способ действия. Овладение этими орудийными действиями происходит именно в раннем возрасте и является важнейшим приобретением этого периода [22].

Для ребенка второго года жизни созданы пирамидки из пяти колец – одноцветная «елочка» и разноцветная. Новизна этих игрушек в использовании не традиционного тонкого стержня, а конусообразного, широкого у основания. Обычно детей больше привлекают простые игрушки, и они дольше с ними занимаются. Это не потому, что дети неприятельны, а потому, что у них богатое воображение. Есть два типа игрушечных поездов. Один поезд совсем похож на настоящий и бегаёт по рельсам. А другой поезд сделан из простых деревянных блоков, которые легко расцепляются. Маленькому ребенку трудно справиться с заводной железной дорогой, и в поезд ничего нельзя погрузить, пока не сломается крыша. Вскоре ему становится скучно. Поезд из кубиков гораздо интереснее. Два кубика, связанные вместе, – это грузовик с прицепом. А если сверху положить маленькие кубики, получится товарный поезд, который будет возить грузы в разные города. Когда ему надоест суша, каждый кубик станет лодкой и эту флотилию потянет баржа – большой кубик. И так он может играть бесконечно.

Между одним и полутора годами ребенок с увлечением засовывает один предмет в другой и толкает или тащит его по комнате. Деревянный блок на четырех колесах – любимая игрушка всех детей, но картонная коробка с веревочкой тоже хо-

роша. Сначала дети научатся толкать предметы перед собой, а потом уже тащить их за собой. Ребенок с большим увлечением играет кастрюлями и прочей домашней утварью, или кубиками и блоками. Мать годовалого ребенка жалуется, что он не хочет играть с кубиками, а хочет вставлять кастрюльки и сковородки одна в другую. Ребенок видит, что его мать «играет» с кастрюлями, а не кубиками, поэтому и его больше привлекают кастрюли. Ближе ко второму году ребенку становится все интереснее подражать взрослым и страшим. Дети сначала подражают тому, что делают мама и папа, например, «подметают пол», «моют посуду» или «бреются». После двух лет воображение становится более творческим. В этом возрасте дети играют куклами и игрушечной мебелью, грузовиками и особенно охотно – кубиками.

Еще одна очень популярная игрушка в раннем возрасте – мягкая игрушка, которая относится к группе «образных» и представляет собой изображения различных животных, сделанных из мягкого материала. Чтобы стать любимой, мягкая игрушка должна отвечать определенным требованиям: вызывать симпатию, быть узнаваемой, иметь приятные цвет и материал, быть не очень большой и не очень маленькой (10–40 см), «уметь» сидеть и лежать.

В.М. Холмогорова и Ю.М. Болмосова в исследовании адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению выделили следующие функции любимой игрушки:

1. Игрушка выполняет функцию психологической защиты для ребенка. В период обиды на других детей или взрослых, когда ребенку особенно необходимо, чтобы его кто-то обнял, пожалел, 27 % всей группы детей и 100 % тяжело адаптирующихся к ДООУ детей обращаются к любимой игрушке.

2. Игрушка выполняет функцию партнера по общению. В первые дни пребывания в детском саду, когда игра, общение со сверстниками или взрослыми еще отсутствуют, принесенная из дома мягкая игрушка облегчает малышу переживание опасности, одиночества, дает ощущение нужности и самостоятельности.

3. Игрушка выполняет функцию посредника между взрослым и ребенком, помогает установить эмоционально положительный контакт с малышом. Детям, у которых процесс адаптации к дошкольному образовательному учреждению носит продолжительный и болезненный характер, особенно тяжело выступать инициаторами общения, поэтому в качестве предмета общения они выбирают любимую игрушку.

4. Любимые игрушки позволяют детям обрести чувство «Я» и осознать свои переживания. Дети с трудной адаптацией к ДОО приписывают игрушке свое эмоциональное состояние: «Ей грустно», «Она плачет», «Мишка ждет маму». Именно с игрушкой ребенок проигрывает и переживает все, что с ним происходит: сон, кормление, игру, ожидание родителей и т.д. [1, с. 155]

Для каждого этапа в развитии ребенка раннего возраста исследователи рекомендуют родителям и воспитателям примерный перечень игрушек [3].

Игрушки для детей в первые шесть недель жизни:

– игрушки для ванны: развивают осязание, учат концентрировать внимание, отвлекают и развлекают ребенка во время купания;

– мобили (карусельки): развивают зрение, учат концентрировать внимание и сосредоточиваться на движущих предметах;

– музыкальные шкатулки и магнитофоны: развивают слух, успокаивают малыша;

- погремушки: развивают, слух, внимание, осязание, координацию движений;

- мягкие игрушки: развивают осязание.

Игрушки для детей первых шести месяцев:

- мягкие кубики: развивают осязание, мускулатуру рук, чувство пространства;

- игрушки, игровые панели, тренажеры для игры в кроватке: развивают осязание, вкус, зрение, мускулатуру рук;

- небьющиеся зеркала: развивают зрение, учат фокусировать взгляд, воспринимать собственное изображение;

- кольца, мягкие мячики: развивают осязание, мускулатуру рук;

- зубные кольца: развивают вкус, осязание, зрение.

Игрушки для детей от шести месяцев до года:

- кухонные принадлежности: развивают зрение, мелкую моторику;

- сенсорные шарики: развивают зрение, осязание, воображение, мускулатуру рук;

- пазлы (игрушки-вкладыши): развивают зрение, осязание, учат различать формы и ориентироваться в пространстве;

- формочки, сортеры: развивают зрение, осязание, моторику, логическое мышление, учат различать формы;

- каталки: развивают зрение, осязание, слух, моторику, учат различать звуки;

- мягкие куклы: развивают зрение, осязание, речь;

- пирамидки: развивают логическое мышление, зрение, мелкую моторику, учат различать цвета, формы, размеры.

Игрушки для детей от года до двух лет:

- принадлежности для творчества;

- мячики, кубики, пирамидки, пазлы;

- игрушки для ванны;

- формочки, ведерки, лопатки, совочки;
- куклы;
- игрушечные инструменты;
- каталки, лошадки, машинки, велосипеды;
- мягкие игрушки.

Игрушки для детей от двух до трех лет:

- доска и мелки;
- мыльные пузыри;
- хозяйственные принадлежности (кастрюльки, мисочки, сковородки и пр.);
- музыкальные инструменты и шкатулки;
- мозаика;
- фигурки людей, животных;
- куклы-марионетки, куклы-рукавички, кукольный театр;
- машинки, тележки, юла;
- игрушечные телефоны.

## **5. Роль взрослых в приобщении ребенка к игре**

Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что детская игра не возникает сама по себе, без какого-то руководства со стороны тех, кто уже умеет играть, – взрослых или старших детей. Дети, с которыми никто никогда не играл, не могут сами изобрести игровые замещения и породить мнимую ситуацию. Дошкольники, растущие в закрытых детских учреждениях, в условиях дефицита общения со взрослым, значительно отстают от своих семейных сверстников по уровню развития и срокам появления игры. Все это может свидетельствовать о том, что истоки игры нужно искать не в природной предрасположенности ребенка, а в его отношениях со

взрослыми. Без специального обучения игра и игровые замещения не возникают.

Наблюдения за поведением ребенка позволили выделить ряд этапов приобщения ребенка к игре с предметными замещениями. **На первом этапе** ребенок не проявляет никакого интереса к замещающим действиям взрослого. В ответ на просьбу взрослого найти отсутствующий предмет (например: «Давай дадим кукле конфетку! Где у нас конфетка?») либо вообще не отвечает, либо отвечает отрицательно («Нет здесь конфеты»). Сам ребенок пользуется только реалистическими игрушками по их прямому назначению.

**На следующем этапе** ребенок обнаруживает интерес к замещающим действиям взрослого и сразу же после наблюдения подражает им с теми же предметами-заместителями. Однако это подражание носит формальный, автоматический характер. Ребенок не запоминает, с какими предметами он действовал, и не осознает смысл замещения. Ему безразлично, с какими предметами совершать то или иное действие, он легко принимает и воспроизводит любые действия взрослого с любыми предметами. Ребенок «не держится» за свое или чужое замещение. Это может свидетельствовать о том, что у него нет устойчивого образа предмета, который он замещает в действии. Поэтому замещение имеет формальный характер и не является значимым для малыша.

**На третьем этапе** ребенок самостоятельно воспроизводит отсроченную имитацию замещающих действий взрослого. При этом наблюдается достаточно точное и полное их копирование и сосредоточенность на их выполнении. Малыши демонстрируют привязанность к определенным замещениям, показанным взрослым, и с удовольствием их воспроизводят. Но самостоятельных замещений пока нет. Наводящие вопросы взрослого о



новых замещения вызывают чаще всего отрицательный ответ, а иногда выбор случайного предмета. На этом этапе дети начинают более критично относиться к предметам-заместителям. Например, начав по просьбе взрослого кормить куклу зубной щеткой (как ложкой), ребенок вдруг останавливается и, как бы исправляя ошибку, берет игрушечную ложку и начинает кормить, а потом чистит кукле зубы щеткой. Такое поведение не наблюдалось на предыдущем этапе, где малышу было все равно, чем выполнять игровое действие. Здесь ребенок начинает осознавать разрыв между знакомым ему предметом (обозначаемым) и другим, которым он вместо него действует. Именно в это время малыши отказываются принимать любые замещения взрослого и соглашаются лишь на некоторые.

**На четвертом этапе** в поведении детей наряду с подражательными появляются самостоятельные замещения, представляющие собой вариации действий взрослого. Не выходя за рамки сюжета, ребенок начинает варьировать действия взрослого, внося в них элементы новизны. Однако действия ребенка еще не являются замещениями в полном смысле слова, поскольку замещения существуют только в движениях, но не в сознании ребенка. На вопрос взрослого о названии предметов, с которыми он играет, ребенок дает их реальные, а не игровые имена. Например, мальчик явно занимается приготовлением пищи: помешивает что-то в кастрюльке, дует, пробует на вкус. На вопрос взрослого: «Что у тебя варится?» – он отвечает: «Палочки и колечки». Встречаются также двойные наименования предметов, например «шарик – яблоко» или «колечко – печенье», но эти наименования очень непрочны и часто распадаются. Реальная и игровая функции предметов в таких замещениях оказываются рядоположенными. Самостоятельных игровых названий предметов еще нет. Важно подчеркнуть, что на этом этапе

уже есть действия с предметом-заместителем, но еще нет названия этого предмета игровым именем. На ранних стадиях развития игры (в отличие от последующих) ребенок не может назвать предмет новым именем, до того как он не произведет с ним соответствующее действие.

Таким образом, развитие игровых замещений в раннем возрасте проходит следующие этапы: 1) наблюдение за игрой взрослого; 2) присоединение к этой игре, совместная игра; 3) подражание действиям взрослого; 4) самостоятельное отсроченное подражание с появлением вариативности игровых действий, появление самостоятельных игровых замещений. Поворот от непосредственного подражания чужим действиям к собственным действиям ребенка происходит при активном и непосредственном участии взрослого. Функция замещения, как и всякая другая психическая функция, сначала разделена между ребенком и взрослым и существует в интерпсихической форме, а затем присваивается ребенком и становится его интрапсихической функцией (то есть переходит из зоны ближайшего в зону актуального развития).

Формирование игровых замещений осуществляется в совместной игре ребенка со взрослым. Этот процесс можно описать как превращение разделенного со взрослым действия в индивидуальное действие ребенка, в ходе которого он открывает новый способ действия с предметом и изобретает свои собственные способы замещения. В процессе формирования игровых замещений ребенок отделяет действие (назначение) и название (слово) от конкретного предмета, благодаря чему становится возможным перенос значения одного предмета на другой. Переименование предмета (введение знака) преобразует для ребенка воспринимаемую ситуацию в смысловую. Стано-

вится возможным отделить действие от слова (или от мысли), а не от вещи.

*Появление элементов творчества в игре детей раннего возраста*

Разговор о творчестве применительно к детям раннего возраста может показаться странным. Ведь творчество в общем плане рассматривается как деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей, порождающая что-то новое, ранее не существовавшее. Однако взгляд на проблему творчества с точки зрения детской психологии заставляет уточнить это понимание. Л.С. Выготский писал, что творчество проявляется везде, где человек воображает, изменяет, отступает от стереотипа, создает хоть крупицу нового для себя или других. С этой точки зрения можно и нужно говорить о творческих проявлениях даже в раннем детстве, причем первые проявления детского творчества появляются в игре детей, и главным образом в замещающих действиях.

Игра детей второго года жизни имеет в основном репродуктивный характер: их действия целиком определяются наглядной ситуацией и демонстрацией взрослого. Использование предметов-заместителей имеет чисто подражательный характер и плохо осознается ребенком.

На третьем году жизни игра, по данным Л.Н. Галигузовой [10], претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем. Во-первых, усиливаются игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого. Во-вторых, существенно меняется состав игровых действий: совершенствуется владение игровыми навыками, увеличивается не только число

игровых действий, но и их вариативность. На смену разрозненным действиям двухлетнего ребенка приходит последовательная и самостоятельная отработка схем одного сюжета. Так, для того чтобы приготовить кукле обед, ребенок может в течение пятнадцати-двадцати минут резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и т.д. Двухлетний малыш в той же ситуации бегло подносит ложку ко рту куклы. В-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения [10].

Большинство детей в конце третьего года жизни без труда замещают одни предметы другими и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми «продуктами» детского творчества.

## **ЛЕКЦИЯ 6 | ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **План:**

1. Особенности развития ребенка дошкольного возраста.
2. Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, ее роль в развитии личности. Право на игру.
3. Сюжетно-ролевая игра, ее особенности.
4. Развивающие игры: классификация, требования к проведению.
5. Требования к игрушкам для ребенка дошкольного возраста.

## 1. Особенности развития ребенка дошкольного возраста

*Особенности общения ребенка дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками*

В дошкольном возрасте ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей. Общение со взрослым приобретает внеситуативный характер. Выделяются две внеситуативные формы общения ребенка со взрослым: познавательная и личностная. В 4–5 лет складывается **внеситуативно-познавательная форма**, для которой характерны познавательные мотивы и потребность в уважении взрослого. В отличие от предыдущей формы общения (ситуативно-деловой), она вплетена не в практическое сотрудничество со взрослым, а в «теоретическое». Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведут к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве – как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить его сомнения и ответить на его вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки, общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Основным содержанием **внеситуативно-личностной формы** общения является мир людей, вне вещей. Если в 4–5 лет в разговорах ребенка со взрослым преобладают темы о животных, машинах, явлениях природы, то старшие дошкольники 5–6 лет предпочитают говорить о себе, своих родителях, правилах поведения и пр. Ведущими мотивами становятся личностные. Главным средством для внеситуативных форм общения является речь [4].

В дошкольном возрасте **общение со сверстником** становится важной частью жизни ребенка. Примерно к четырем годам сверстник является более предпочитаемым партнером по общению, чем взрослый. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

Общение со сверстником отличается рядом специфических особенностей, среди которых: богатство и разнообразие коммуникативных действий; чрезвычайная эмоциональная насыщенность; нестандартность и нерегламентированность коммуникативных проявлений; преобладание инициативных действий над ответными; нечувствительность к воздействиям сверстника.

Развитие общения со сверстником в дошкольном возрасте проходит ряд **этапов**. На первом из них (2–4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, «невидимым зеркалом», в котором ребенок видит в основном себя. На втором (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником; содержанием общения становится совместная игровая деятельность; параллельно возникает потребность в признании и уважении сверстника. На третьем этапе (6–7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности, становится внеситуативно-деловым; складываются устойчивые избирательные предпочтения.

На протяжении дошкольного возраста нарастает процесс дифференциации в детском коллективе: одни дети становятся популярными, другие отвергаемыми. На положение ребенка в группе сверстников влияет множество факторов, главным из ко-

торых является способность к сопереживанию и помощи сверстникам [22].

*Развитие психических процессов в дошкольном возрасте*

Дошкольное детство – совершенно особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. Суть этой перестройки заключается в том, что в дошкольном возрасте возникают **внутренняя психическая жизнь и внутренняя регуляция поведения**. Если в раннем возрасте поведение ребенка побуждается и направляется извне, взрослыми или воспринимаемой ситуацией, то в дошкольном возрасте сам ребенок начинает определять собственное поведение.

Становление внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции связано с целым рядом новообразований в психике и сознании дошкольника. Л.С. Выготский полагал, что развитие сознания определяется не изолированным изменением отдельных психических функций (внимания, памяти, мышления и пр.), а изменением соотношения между отдельными функциями. На каждом этапе развития та или иная функция выходит на первое место. Так, в раннем возрасте главной психической функцией является восприятие. Важнейшей особенностью дошкольного возраста, по мнению Выготского, является то, что здесь складывается новая система психических функций, в центре которой – **память**. Память дошкольника является центральной психической функцией, которая определяет остальные процессы. Мышление ребенка-дошкольника во многом определяется его памятью.

Мыслить для дошкольника – значит вспоминать, т.е. опираться на свой прежний опыт или видоизменять его. Никогда мышление не обнаруживает такой высокой корреляции с памятью, как в этом возрасте. Задачей мыслительного акта является

для ребенка не логическая структура самих понятий, а конкретное воспоминание своего опыта. Например, когда ребенок отвечает, что такое улитка, то он говорит, что она маленькая, скользкая, как спиралька с рожками, и живет в ракушке; если его попросят сказать, что такое кровать, он ответит, что она с мягким сиденьем. В таких ответах ребенок дает краткий отчет о своих воспоминаниях об этом предмете.

Мышление ребенка-дошкольника перестает быть наглядно-действенным, оно отрывается от воспринимаемой ситуации, и, следовательно, открывается возможность устанавливать такие связи между общими представлениями, которые не даны в непосредственном чувственном опыте. Ребенок может устанавливать простые причинно-следственные отношения между событиями и явлениями. У него появляется стремление как-то объяснить и упорядочить для себя окружающий мир. Так возникает первый абрис целостного детского мировоззрения. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов». Строя свою картину мира, ребенок выдумывает, изобретает, воображает. Воображение – одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Воображение имеет много общего с памятью, так как в обоих случаях ребенок действует в плане образов и представлений [13].

Воображение можно определить как способность к перекомбинированию и созданию новых образов. Главным материалом для воображения являются только собственный опыт и знания человека. Так как такого материала у ребенка значительно меньше, чем у взрослого, его воображение не богаче, а беднее. Вместе с тем воображение играет в жизни ребенка значительно большую роль, чем в жизни взрослого, – оно проявляется гораздо чаще и допускает значительно более легкий «отлет» от действительности. Специфика воображения дошкольни-



ка состоит в его повышенной эмоциональности: ребенок переживает воображаемые события так же остро, как реальные.

Первой формой проявления детского воображения являются игры со взрослым, включенные в воображаемую ситуацию. Наиболее ярко воображение проявляется в игре дошкольника (где дети наделяют предметы воображаемыми функциями, берут на себя роли воображаемых персонажей) и в творческих видах деятельности (рисовании и словесном творчестве). В младшем дошкольном возрасте воображение всегда опирается на реальные предметы или действия; к старшему дошкольному возрасту становится возможным воображение во внутреннем плане.

Дошкольный возраст – период расцвета детской познавательной активности. К 3–4 годам ребенок как бы освобождается от давления воспринимаемой ситуации и начинает думать о том, что не находится у него перед глазами. Дошкольник пытается как-то упорядочить и объяснить для себя окружающий мир, установить в нем какие-то связи и закономерности.

Умственное развитие дошкольника представляет собой сложное взаимодействие и взаимосвязь различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического. Одна из наиболее ранних форм мышления – наглядно-действенное – возникает в тесной связи с практическими действиями детей. Основным признаком наглядно-действенного мышления является неразрывная связь мыслительных процессов с практическими действиями, преобразующими познаваемый предмет. Наглядно-действенное мышление разворачивается лишь по мере реальных преобразований ситуации, вызванных практическими действиями. В процессе многократных действий с предметами ребенок выделяет скрытые, внутренние характеристики объекта и его внутренние связи. Практические

преобразования, таким образом, становятся средством познания действительности.

Другой характерной для дошкольников формой умственной деятельности является наглядно-образное мышление, когда ребенок оперирует не конкретными предметами, а их образами и представлениями. Важным условием формирования этого вида мышления является способность различать план реальных объектов и план моделей, отражающих эти объекты. Действия, осуществляемые на моделях, относятся ребенком к оригиналу, что создает предпосылки «отрыва» действия от модели и оригинала и приводит к осуществлению их в плане представлений. Одной из важнейших предпосылок возникновения образного мышления является подражание взрослому. Ряд психологов (Ж. Пиаже, А. Валлон, А.В. Запорожец и др.) рассматривали подражание как главный источник становления образного плана. Воспроизводя действия взрослого, ребенок моделирует их и, следовательно, строит их образ. Игру также можно рассматривать как форму подражания: в этой деятельности у детей возникает способность представить одну вещь посредством другой.

Наконец, третьей формой интеллектуальной деятельности ребенка является логическое мышление, которое только складывается к концу дошкольного возраста. Логическое мышление характеризуется тем, что здесь ребенок оперирует достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме. Между этими формами мышления складываются достаточно сложные и противоречивые отношения.

*Личностное развитие ребенка дошкольного возраста*

Важнейшим **новообразованием этого периода является возникновение произвольного поведения.** В дошкольном воз-

расте поведение ребенка из импульсивного и непосредственного становится опосредованным нормами и правилами поведения. Здесь впервые возникает вопрос о том, как надо себя вести, т.е. создается предварительный образ своего поведения, который выступает как регулятор. Ребенок начинает овладевать и управлять своим поведением, сравнивая его с образцом. Осознание своего поведения и начало личного самосознания – одно из главных новообразований дошкольного возраста. Старший дошкольник начинает понимать, что он умеет, а что нет, он знает свое ограниченное место в системе отношений с другими людьми, осознает не только свои действия, но и свои внутренние переживания – желания, предпочтения, настроения и пр. В дошкольном возрасте ребенок проходит путь от «Я сам», от отделения себя от взрослого к открытию своей внутренней жизни, которая и составляет суть личного самосознания [16].

В дошкольном возрасте начинают формироваться личностные механизмы поведения; складывается первичное подчинение мотивов. Воля и произвольность являются важнейшими личностными новообразованиями дошкольного возраста. Развитие воли связано со становлением и оформлением мотивационной сферы ребенка; развитие произвольности определяется формированием осознанности и опосредованности своего поведения. В то же время воля и произвольность едины в своем генезисе. Превращение культурных образцов действия в собственные средства ребенка происходит в процессе приобщения, в котором взрослый передает смысл (мотив) и способ новой деятельности в их единстве.

Развитие воли и произвольности наиболее эффективно происходит в ролевой игре и в играх с правилами. Развивающий эффект игр с правилами обусловлен особой позицией взрослого, который одновременно является и участником и

организатором игры. В дошкольном возрасте возникают первичные этические инстанции: формируются моральное сознание и моральные оценки, складывается моральная регуляция поведения, интенсивно развиваются социальные и нравственные чувства. Межличностные отношения детей имеют определенную возрастную динамику и проходят через три этапа. К старшему дошкольному возрасту сравнение себя со сверстником и противопоставление ему перерастает во внутреннюю общность, которая делает возможными как соперничество, так и содействие другому.

Конец дошкольного возраста знаменуется **кризисом семи лет**. Внешними проявлениями этого кризиса являются манерничанье, кривляние, демонстративные формы поведения. Ребенок становится трудновоспитуемым, перестает выполнять привычные нормы поведения. За этими симптомами, согласно Л.С. Выготскому, стоит потеря непосредственности: между переживаниями и действиями ребенка вклинивается интеллектуальный момент. Внешняя и внутренняя жизнь ребенка дифференцируются [8].

Позитивными новообразованиями кризиса семи лет являются произвольность и опосредованность психической жизни ребенка. Возникает обобщение собственных переживаний; расширяется круг интересов и социальных контактов ребенка; общение со взрослыми и сверстниками становится произвольным, опосредованным определенными правилами. Расширяется временная перспектива, возникает стремление включиться в общественную жизнь, занять определенную социальную позицию. Это стремление реализуется при поступлении ребенка в школу.

Итак, дошкольное детство – особенный период развития ребенка. В этом возрасте перестраиваются вся психическая

жизнь ребенка и его отношение к окружающему миру. **Основными новообразованиями** этого периода являются: память становится центральной психической функцией; активно развивается воображение; формируется произвольное поведение; начинает формироваться самосознание.

## **2. Игра как ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста, ее роль в развитии личности. Право на игру**

Все важнейшие новообразования дошкольного детства зарождаются и первоначально развиваются в ведущей деятельности дошкольного возраста – сюжетно-ролевой игре.

Роль игры в развитии дошкольника заключается в следующем:

1. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои действия. Дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают в условиях игры, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель – сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение – раньше и легче всего выделяется ребенком в игре.

2. Игра способствует умственному развитию дошкольника. Действуя с предметами-заместителями, ребенок начинает оперировать в мыслимом, условном пространстве. Предмет-заместитель становится опорой для мышления. Таким образом, игра способствует тому, что ребенок переходит к мышлению в плане образов и представлений.

3. В игре, выполняя различные роли, ребенок становится на разные точки зрения и начинает видеть предмет с разных сторон. Это способствует развитию важнейшей мыслительной

способности человека, позволяющей представить другой взгляд и другую точку зрения.

4. Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в мнимой, воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребенок берет на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

5. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания и действия другого, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

6. В игре складываются другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно слиты с игрой. Рисуя, ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Стройка из кубиков вплетается в ход игры. Только к старшему дошкольному возрасту результат продуктивной деятельности приобретает самостоятельное значение, и она освобождается от игры.

Таким образом, огромное значение игры для развития всех психических процессов и личности ребенка в целом дает основание считать, что именно эта деятельность является в дошкольном возрасте ведущей.

#### *Право на игру*

1 февраля 2013 г. ООН объявила о принятии Общего Комментария к статье 31 Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру. Инициатором принятия Комментария стала Международная ассоциация игры (IPA – International Play

Association). IPA также ставит своей задачей консолидацию усилий специалистов для исследования состояния детской игры в разных странах мира. IPA имеет представительства более чем в пятидесяти странах мира, однако в России до сих пор такого отделения не существует.

IPA провела масштабное исследование игры в разных частях света, в результате были выявлены *тревожные тенденции*, касающиеся детства и детской игры:

- безразличие общества к теме игры и непонимание ее важности; правительства всех стран мира не понимают природу игры и не учитывают ее значение для здоровья и благополучия ребенка;

- приоритет образовательных достижений и обучающих занятий, акцент на теоретические научные знания все более вытесняют игру из жизни школы и детских садов и учреждений сопровождения детства;

- дух нездоровой соревновательности, успеха и «победы любой ценой», царящий на различных детских соревнованиях и состязаниях;

- войны, насилие, эксплуатация и разрушение в окружающем мире, которые так или иначе затрагивают детей;

- редукция культурных традиций, маркетинговая и коммерциализация детства;

- рост числа детей, живущих в неадекватных для выживания и развития условиях; отсутствие элементарных жилищных, дорожнотранспортных и других условий;

- отсутствие или недоступность образовательных программ, направленных на повышение родительской и педагогической компетентности [21].

Статья 31 утверждает право ребенка «...участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его воз-

расту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством» [там же]. Однако в данной редакции статьи игра фигурирует как одна из форм участия в культурной жизни наряду с отдыхом, досугом, развлечениями и пр. Специфика игры и ее ключевая роль в развитии ребенка в данной формулировке никак не разъясняется, не акцентируется и не поддерживается.

В этой связи в мае 2008 года Международная ассоциация игры направила в Комитет по правам ребенка ООН предложение о пересмотре Общего Комментария к статье 31 ООН Конвенции о правах ребенка. Предложенное дополнение должно способствовать общему для разных стран пониманию сущности игры и выработке единой стратегии мероприятий по обеспечению прав ребенка на игру. Дополнение содержит развернутое определение игры и предложения по реализации мер для ее поддержки. Приведем некоторые фрагменты из текста Комментария [21].

«Игра – это способ понимания жизни и главная форма активности ребенка. Потребность в игре является жизненно важной для ребенка наряду с базовыми потребностями в питании, здоровье, защите, обучении. Играя, ребенок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности.

Первый ряд мер по реализации права детей на игру предусматривает:

- включение игры в общественные программы поддержки психического и физического здоровья детей;
- создание условий для игры во всех сферах, где присутствуют дети, включая больницы, поликлиники, предприятия торговли и другие социальные учреждения. Для этого необходима организация детских игровых сред как целостной части всех социальных учреждений;



– обеспечение базовых условий для здорового образа жизни детей и их развития, а именно предоставление места и времени для свободных игр детей, их свободной активности как на улице, так и в помещении.

Условия для детской игры:

– обеспечить специальное место, время и оборудование для игры с участием квалифицированных специалистов;

– создавать для педагогов, родителей и других желающих взрослых программы поддержки игры, позволяющие детям свободно и творчески играть и получать удовольствия от игры;

– обеспечить возможности игрового взаимодействия между детьми разных возрастов, социальных страт, разных национальностей, физических и интеллектуальных возможностей; способствовать сохранению и распространению традиционных фольклорных игр;

– остановить коммерческое использование детской игры, предотвратить выпуск и продажу игр и игрушек, провоцирующих насилие, агрессию, разрушительные действия;

– поддерживать осуществление командных игр и спортивных, подвижных игр с правилами;

– обеспечивать всех детей, включая детей с особыми нуждами, разнообразием игровых сред, адекватных игрушек, игровых материалов через общественные акции и программы, такие как дошкольные игровые группы, игротеки, игровые площадки, автобусы и др.

ИРА намерена продолжать свою деятельность по утверждению права детей на игру, по созданию оптимальных условий для жизни и развития детей во всем мире. Это намерение отвечает духу Декларации Организации Объединенных Наций по правам ребенка, в соответствии с которой право на игру так

же важно, как и право на медицинское обслуживание и образование, и общество и органы государственной власти должны содействовать соблюдению этого права.

ИРА признает, что каждая страна ответственна за подготовку ее собственных программ, общественных и политических мер, направленных на защиту детства в соответствии с ее культурой, природными и социально-экономическими особенностями. Общество должно принимать активное участие в развитии программ и услуг для удовлетворения потребностей, желаний и стремлений детей.

ИРА обращается ко всем странам и организациям с призывом противостоять тревожным тенденциям современного детства, которые подвергают опасности детское развитие, и принять меры по осуществлению долгосрочных программ, обеспечивающих и подтверждающих ПРАВО РЕБЕНКА на ИГРУ». [21]

### **3. Сюжетно-ролевая игра, ее особенности**

**Сюжетно-ролевая игра** – деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними.

Согласно концепции детской игры Д.Б. Эльконина, ролевая игра является выражением возрастающей связи ребенка с обществом – особой связи, характерной для дошкольного возраста. В ролевой игре выражается такое стремление ребенка к участию в жизни взрослых, которое не может быть реализовано непосредственно, в силу сложности орудий труда и их недоступности для ребенка. Исследования Д.Б. Эльконина показали, что в более примитивных обществах, где дети могут очень рано

принимать участие в трудовой деятельности взрослых, отсутствуют объективные условия для возникновения сюжетно-ролевой игры [29]. Стремление ребенка к самостоятельности и участию в жизни взрослых удовлетворяется там прямо и непосредственно: начиная с трех-четырёхлетнего возраста дети овладевают средствами труда или работают вместе со взрослыми, а не играют. Эти факты позволили Д.Б. Эльконину сделать важный вывод: ролевая игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она, следовательно, социальна по своему происхождению и своей природе. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе [там же].

Структура ролевой игры определяется ее символическо-моделирующим характером, где преобладает мотивационно-потребностная сторона деятельности, а операционально-техническая – минимальна. Игровое моделирование, как указывает Д.Б. Эльконин [1, с. 58], представляет собой воссоздание объекта в другом, не натуральном, материале, что позволяет сделать объект предметом специальной ориентировки. Ориентировка направлена на исследование взрослого как носителя определенных общественных функций, включенного в профессиональную деятельность и разнообразные отношения с другими людьми. Ребенок постигает взрослого человека, моделирует его предметную деятельность и межличностное общение.

Исследуя окружающий мир, последовательно расширяя пространство взаимодействия с различными объектами, ребенок открывает для себя взрослого как интереснейший внешний объект. Но, в отличие от предметного мира, взрослый недоступен практике непосредственных действий: им нельзя манипу-

лироваться, он открывается познанию только в специфической – игровой деятельности, которая позволяет воспроизвести систему общественных отношений между людьми. А.В. Запорожец писал: «Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка. В игре дошкольник с помощью своих движений и действий с игрушками активно воссоздает труд и быт окружающих взрослых, события их жизни, отношения между ними и т.д. Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей» [1, с. 59].

Структура игровой деятельности включает в себя следующие компоненты: игровые действия, сюжет и содержание игры, воображаемую ситуацию, правила и роль, которую принимает на себя ребенок. Рассмотрим каждый из компонентов подробнее.

1. Центральным моментом ролевой игры и одновременно ее структурной единицей, по мнению Д.Б. Эльконина, является **роль**, которую берет на себя ребенок. При этом дошкольник не просто называет себя именем или профессией соответствующего взрослого человека («Я – космонавт», «Я – мама», «Я – доктор»), а, что является самым главным, действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя и этим как бы отождествляет себя с ним. Через выполнение игровой роли осуществляется связь ребенка с миром взрослых. Именно игровая роль в концентрированной форме воплощает в себе связь ребенка с обществом.

Мнимая ситуация, в которой ребенок принимает на себя роли других людей или персонажей, создается по правилам, диктуемым самой ролью. Отношение ребенка к окружающему

миру и действия в различных ситуациях преобразуются под влиянием роли. Это влияние распространяется на игровую ситуацию и действия в игре, одновременно выходя за пределы игровой деятельности. Таким образом, роль оказывает влияние на мироощущение и поведение ребенка вне игры.

2. При анализе игры необходимо различать ее сюжет и содержание. **Сюжет игры** – это та область социальной действительности, которая воспроизводится (моделируется) детьми в игре (больница, семья, война, магазин и пр.). Игры, в которых дети принимают на себя роли, потому и называются «сюжетными», что в них происходят некоторые события, которые разворачиваются в действиях и приводят к завершению ситуации.

Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от этих конкретных условий, вместе с расширением кругозора ребенка и его знакомством с окружающим миром. В разные исторические эпохи, в зависимости от социальных, бытовых и семейных условий, дети играют в разные по своим сюжетам игры. Основным источником ролевых игр является знакомство ребенка с жизнью и деятельностью взрослых. Если дети плохо знакомы с окружающим миром людей, они играют мало, их игры однообразны и ограничены. В последнее время воспитатели и психологи отмечают снижение уровня ролевых игр у дошкольников. Дети играют меньше, чем 20–30 лет назад, их ролевые игры более примитивны и однообразны. Современные дошкольники предпочитают воспроизводить в своих играх сюжеты, заимствованные из телевизионных сериалов, и брать на себя не производственные или профессиональные роли взрослых (врача, шофера, повара и пр.), а роли телевизионных героев.

Младшим детям сюжет для игры может подсказать взрослый или оказавшаяся в поле зрения игрушка, а старшие

дошкольники уже самостоятельно выбирают тему игры и планируют основные действия до ее начала. Развивающееся воображение позволяет детям все меньше зависеть от конкретных предметов, и сам сюжет начинает определять выбор игрушек. Можно отметить следующие направления возрастных изменений в игровых сюжетах детей дошкольного возраста:

- от бытовых сюжетов – к социальным;
- от неустойчивых – к длительным и развернутым;
- от однообразных и одиночных – к сложно переплетающимся и множественным;
- от спонтанных – к планируемым [1, с. 66].

В зависимости от количества элементов и типа связи между ними можно выделить различные структуры игровых сюжетов:

- предпосылочный, «усеченный» сюжет, включающий одну роль, одно действие и одну предметную ситуацию;
- сюжеты с несколькими персонажами, но с одинаковыми видами действий и в одной предметной ситуации;
- сюжеты с двумя взаимодополняющими персонажами (мама–дочка, врач–пациент и т.п.), взаимодействующими в одной предметной ситуации;
- сюжеты, где наряду с функциональным взаимодействием персонажей заданы отношения между ними.

**3. Содержание игры** – это отражение в игре отношений и деятельности людей. За внешней оболочкой сюжета открывается содержание игры, на основании анализа которого можно оценить уровень развития игровой деятельности ребенка. Содержание может отражать лишь внешнюю сторону поведения человека – только то, с чем и как действует человек, или отношения человека с другими людьми, или смысл человеческой деятельности. Так, если сюжетом будет игра в семью, то содержанием мо-

гут быть как детско-родительские отношения, так и супружеские отношения или даже профессиональные отношения каждого из участников игры. Именно воспроизведение социальных отношений в игре составляет ее основное содержание.

Следует заметить, что содержание детских игр может выполнять диагностическую функцию, позволяя, например, воспитателю увидеть особенности взаимоотношений и стиль общения в семье ребенка, а родителям узнать о взаимоотношениях детей в коллективе детского сада.

Игра является наиболее свободной, непринужденной, приносящей максимальное удовольствие деятельностью ребенка-дошкольника. В игре он делает только то, что хочет сам. Непринужденный характер игры выражается не только в том, что ребенок свободно выбирает сюжет игры, но и в том, что его действия с предметами совершенно свободны от их обычного, «правильного» использования. Эмоциональная насыщенность игры настолько сильна и очевидна, что именно этот момент часто выдвигается на первый план при рассмотрении игры как инстинктивного источника наслаждения. Но парадокс заключается в том, что именно в этой максимально свободной от всякого принуждения деятельности, казалось бы, целиком находящейся во власти эмоций, ребенок раньше всего научается управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общепринятыми правилами. Сущность детской игры как раз и заключается в этом противоречии.

Взяв на себя роль в игре, ребенок тем самым принимает систему жесткой необходимости выполнения определенных действий в определенной последовательности. Так что свобода в игре относительна – она существует только в пределах взятой на себя роли. Но все дело в том, что эти ограничения ребенок берет на себя добровольно, по собственному желанию. Более

того, именно это подчинение принятому закону доставляет ребенку максимальное удовольствие. По словам Л.С. Выготского, игра – это «правило, ставшее аффектом» или «понятие, превратившееся в страсть».

В дошкольном возрасте игра проходит существенный путь своего развития. Главным содержанием игры младших дошкольников является выполнение определенных действий с игрушками. Они многократно повторяют одни и те же действия с одними игрушками: «трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду». В середине дошкольного детства та же по сюжету игра проходит иначе. Основным содержанием игры становятся отношения между людьми, роли, которые дети на себя взяли. Роли ярко очерчены и выделены. Дети называют их до начала игры. Выделяются игровые действия, передающие отношения к другим участникам игры: если каша накладывается в тарелочки, если нарезается хлеб, то все это дается «детям» на обед. Содержанием игры старших дошкольников становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. Дети 6–7 лет чрезвычайно придирчиво относятся к выполнению правил. Исполняя ту или иную роль, они внимательно следят, насколько соответствуют их действия и действия их партнеров общепринятым правилам поведения, бывает так или не бывает: «Мама так не делают», «Суп после второго не подают».

Таким образом, содержание игр в дошкольном возрасте меняется: от предметных действий людей к отношениям между ними, а затем к выполнению правил, регулирующих поведение и отношения людей.



### 3. Развивающие игры: классификация, требования к проведению

Термин «развивающие игры» прочно вошел в арсенал педагогов и родителей дошкольников. Однако, по мнению Е.О. Смирновой, в большинстве случаев игры, которым приписывается название «развивающих», представляют собой наборы для знакомства с новой информацией и тренировки каких-либо навыков [24, с. 8]. Это может свидетельствовать о том, что развитие ребенка с точки зрения взрослых понимается исключительно как расширение кругозора и освоение навыков. Эмоциональное благополучие ребенка, его удовольствие, интересы, самостоятельное творчество при этом не связываются с понятием «развитие», что является глубоким заблуждением.

Развитие – это всегда появление нового качества, появление чего-то **качественно нового**. В приложении к детскому развитию это означает появление нового отношения к предметам и к другим людям, новых способов действия, интересов и побуждений к действию [там же].

Это все выражается и отражается в детской инициативности и самостоятельности, когда ребенок сам что-то придумывает, создает, к чему-то сам стремится. Исследования последних лет показывают, что дети, с раннего возраста ориентированные на обучение и «раннее развитие», оказались в старшем возрасте менее творческими, менее уверенными в себе, более тревожными и напряженными. Действительное развитие происходит только тогда, когда ребенок сам, по собственному желанию, с интересом и удовольствием что-то делает. Именно заинтересованность ребенка является главным условием развития.

«Развивающая игра – это не любые действия с дидактическим материалом и не игровой прием на учебном занятии.

Это, прежде всего, НАСТОЯЩАЯ ИГРА. Но в отличие от стихийной детской игры это педагогическое средство, созданное взрослыми для развития какой-либо способности детей. Вовсе не обязательно это знания и навыки. Это могут быть нравственно-волевые качества, коммуникативные способности, речь и пр.» [24, с. 9].

Дидактическая, развивающая игра представляет собой полноценную, содержательную деятельность. Структура ее включает в себя цель, заданную взрослым, игровой замысел и правила игры. Цель – это то, на что направлена развивающая игра. Она имеет два аспекта: познавательный (то, чему мы хотим научить ребенка) и воспитательный (те способы и формы общения и отношения к другим людям, которые дети усваивают в игре). Цель игры определяется взрослым, ребенку она неизвестна.

Игровой замысел, в отличие от цели, представляет собой игровую ситуацию, в которую вводится ребенок и которую он воспринимает как свою. Важно, чтобы замысел игры опирался на потребности и склонности детей, на особенности их опыта.

Замысел игры реализуется в игровых действиях, которые взрослый предлагает ребенку выполнить, чтобы игра состоялась: что-то найти, или выполнить определенные движения, или обменяться предметами и т.д. Игровые действия в развивающей игре обязательно должны содержать обучающую задачу, т.е. то, что является для ребенка условием личного успеха в игре и обеспечивает его эмоциональную связь с другими игроками. Это могут быть следующие задачи: назвать цвет (форму, количество) предметов, найти нужный предмет за определенное время, запомнить что-то, не убежать раньше времени и т.п.

Важная составляющая развивающей игры – правила. Именно с помощью правил дети понимают замысел игры и игровые действия. Е.О. Смирнова указывает на необходимость использования в игре правил двух видов: действия и общения. Правила действия могут быть сформулированы следующим образом: «называть только тот цвет, который еще никто не называл», «не говорить слова ДА и НЕТ» и т.п. Возможные варианты правил общения: «не подсказывать», «действовать по очереди», «не толкать друг друга» и т.д. [24, с. 11].

Благодаря тому, что развивающая игра является активной и осмысленной для ребенка деятельностью, в которую он добровольно и с радостью включается, приобретаемый в ней опыт становится личным достоянием ребенка.

По мнению Е.О. Смирновой, выбор взрослым развивающей игры для ребенка – серьезное и ответственное дело. Важно соблюдать последовательность игр, которая определяется закономерностями развития ребенка. В книге «Лучшие развивающие игры» [24] Е.О. Смирнова предлагает следующую классификацию развивающих игр для дошкольников:

**1. Игры, направленные на формирование доброжелательных отношений между детьми в совместной деятельности.** Это, прежде всего, подвижные игры-забавы и хороводы, в которых движение используется как средства игрового общения.

Например, игра «Дудочка»: все участники делятся на две подгруппы – «музыканты» и «плясуны». Такой тип игрового партнерства дает детям новый опыт общения, усиливает эмоциональность игровых контактов. Роли в игре меняются. Каждый ребенок либо сам делает что-то для других, либо получает

то, что делают для него. «Музыканты» занимают места на стульчиках и освобождают место в центре для пляски. «Плясуны» вместе с воспитателем выполняют определенные движения под музыку.

**2. Игры, направленные на развитие нравственно-волевых качеств личности.** В дошкольном возрасте к таким качествам можно отнести:

- способность не пугаться трудностей;
- умение мобилизовать свои усилия для достижения цели;
- умение соблюдать очередность, не мешая другим;
- готовность делиться игрушками;
- способность делать приятное сверстникам, помогать им.

Соответственно, в играх данной группы требуется помочь другому, выручить из беды, сделать приятное, проявив при этом волевое усилие, умения преодолевать препятствия, владеть собой и т.д.

Например, игра «Лохматый пес» носит сюжетный характер, в ней создается образ, которого нужно опасаться. Задача ребенка состоит в том, чтобы идти навстречу опасности и даже дотронуться до нее, но не убежать до определенного сигнала (последнего слова текста). Игра учит детей управлять своим поведением, преодолевать страх, не пасовать перед трудностями. Образный характер игры способствует развитию воображения. В начале роль лохматого пса берет на себя взрослый, потом ее могут выполнять и дети.

**3. Игры, направленные на сенсорное развитие и формирование сенсорных эталонов.** В играх этой группы ребенок учится различным приемам зрительного, слухового, осязательного обследования, которые помогают различать и выделять

качества предметов, сравнивать их по величине, форме, цвету, характеру звучания.

Например, игра «Разноцветные ленточки»: в этой игре дети учатся различать цветовые тона, совершенствуют зрительное восприятие, формируют устойчивый образ цветового тона, приучаются точно выполнять поручения группы. Для игры нужны цветные ленточки или полоски цветной бумаги, наклеенные на картон. Дети садятся на стульчики полукругом. Напротив них стоят три столика с наборами ленточек разного цвета (наборы одинаковые). У ведущего – такая же коробка с ленточками. Ведущий дает троим детям по ленточке определенного цвета в качестве образца, называет цвет и просит найти в коробке такую же. После того как задание выполнено, ведущий вызывает других детей и дает им новые поручения.

**4. Игры, развивающие познавательные процессы: внимание, память, мышление, речь.** В данных играх перед ребенком ставится конкретная задача (быть внимательным, запомнить что-то, передать свою мысль словами) и предлагаются рациональные приемы ее решения.

Например, игра «Угадай-ка!» направлена на развитие целостных представлений детей об окружающих предметах. Игровой материал (предметные картинки) привлекает детей; в случае правильного решения задачи картинка дается ребенку в качестве приза. Взрослый раскладывает картинки на столе рядами, изображением вниз. Ребенок-помощник берет одну картинку, показывает ее только взрослому и вместе с ним рассказывает о ней. Например: «Этот предмет круглый, синий, в него играют дети и взрослые». Загадка адресуется всем участникам игры. Ребенок, который первым отгадал загадку, получает картинку.

#### 4. Требования к игрушкам для ребенка дошкольного возраста

Перечень требований к игрушкам для ребенка дошкольного возраста определяется, прежде всего, особенностями сюжетно-ролевой игры как основного вида игровой деятельности на этом этапе. Игрушка становится не только средством организации развивающих действий (познавательных, регуляторных, моторных), но и образцом отношений между людьми [20]. К таким игрушкам относятся куклы, атрибутика к ним, мягкие игрушки, «профессиональные» наборы («Доктор», «Парикмахер», «Кондитер» и т.п.) и др. Рассмотрим основные требования к игрушкам дошкольников.

**Во-первых**, в дошкольном возрасте привлекательность игрушки во многом определяется ее рейтингом в детской субкультуре. Для ребенка привлекательным может быть то, что есть у всех, что он видит на экране телевизора. Как и в раннем возрасте, сохраняется значимость игрушки как средства построения отношений со сверстниками, вхождения в группу и завоевания статуса. Поэтому при выборе игрушки взрослый должен ориентироваться в детской субкультуре и учитывать ее.

**Во-вторых**, игрушка должна инициировать проигрывание различных социальных отношений и ситуаций, касающихся семьи, профессий, дружбы и т.д. В играх «дочки-матери», «врач-больной», «купля-продажа» и пр. ребенок осваивает смыслы, ценности определенного рода отношений и деятельности, способы общения, познает себя. Сюжетная игрушка не несет в себе полноту представления образца отношений, но выступает их символом, помогает их раскрытию. Образные игрушки, а также атрибуты сюжетной игры (игрушечная утварь,

одежда, мебель и пр.) обслуживают действия живого персонажа, помогают реализовать желания и замыслы ребенка как исполнителя принятой роли.

**В-третьих**, в дошкольном возрасте у ребенка возрастают требования к сходству деталей игрушки с реальным объектом и к необходимой атрибутике. Если для ребенка раннего возраста достаточно, чтобы игрушка имела лишь общее сходство с реальным предметом (например, машинке достаточно кузова и колес), то развитие игровой деятельности ведет к большей конкретизации выделенных ребенком схем [20]. Игрушечная машинка для ребенка-дошкольника должна иметь руль, фары, открывающиеся детали, знаки отличия и т.д.

**В-четвертых**, дошкольник, как и ребенок раннего возраста, нуждается в «игрушках-подружках», которые выступают партнерами по общению. «Диалог» с игрушкой – важный этап формирования внутреннего диалога, который впоследствии превратится во внутреннюю речь [20; 23]. Такими «друзьями» становятся в основном куклы и мягкие игрушки с привлекательной внешностью, удобные для осуществления манипуляций с ними, способные стимулировать просоциальные действия ребенка (заботу, уход, помощь). Общение с игрушкой помогает ребенку познавать себя, выстраивать свой внутренний мир, оказывает психотерапевтическое действие.

**В-пятых**, в дошкольном возрасте, помимо сюжетной игры, активно развиваются другие продуктивные виды деятельности: лепка, аппликация, рисование, конструирование. Для этих видов деятельности нужны игрушки и пособия, предполагающие создание целого из отдельных частей, организацию конструирования по образцу. Это могут быть кубики,

пазлы, мозаики, составные игрушки, строительные наборы, конструкторы и т.д. Необходимо отметить, что если в раннем и младшем дошкольном возрастах рисование, конструирование, лепка представляют собой в большей степени предметную игру, то в середине дошкольного возраста эти виды деятельности тесно связаны с сюжетной игрой и могут включаться в нее. А в старшем дошкольном возрасте продуктивная деятельность отделяется от игровой, становится самостоятельной и самоценной. Таким образом, все материалы для продуктивной деятельности можно рассматривать как игровые, так как в дошкольном возрасте продуктивная и игровая деятельность тесно связаны, обуславливают и поддерживают друг друга. Следовательно, к игровым материалам должны предъявляться те же требования, что и к игрушкам: привлекательность, безопасность, соответствие возрасту, развивающий потенциал и т.д.

Для того чтобы определить примерный список необходимых игрушек для ребенка-дошкольника, обратимся к рекомендациям С. Ауэрбах [3, с. 108–113].

Игрушки для детей от трех до пяти лет:

- принадлежности для творчества: краски, мольберт, пластилин, глина, бумага, клей, открытки, нитки, ножницы, доска для выставления работ ребенка и другие материалы;
- мячики, кубики, бусы;
- конструкторы: пластмассовые, деревянные, «Лего» и др.;
- куклы и игрушечные человечки;
- игрушечная посуда и хозяйственные принадлежности;
- мягкие игрушки;
- музыкальные игрушки;



- игрушки для песочницы и других игр на улице;
- машинки, поезд, велосипед;
- калейдоскопы, часы, телефоны;
- картонные коробки разных размеров, палатка или накрытый тканью столик;
- наборы игрушечных инструментов для игры «в профессии»;
- лото, мозаика, домино и другие настольные игры.

Игрушки для детей от пяти до семи лет: рекомендуемый список игрушек для этого возраста во многом совпадает с предыдущим, меняться будет только уровень сложности игрушки. Дополнить предыдущий список можно следующими пунктами:

- электронные игры: при покупке такой игры взрослым следует оценить ее развивающую и просоциальную ценность;
- скакалки, воздушные змеи: эти игрушки помогут активно провести время детям и взрослым, организовать соревнование и т.д.;
- неэлектронные игры: сюда относятся все настольные, дидактические игры, спектр которых все более расширяется по мере взросления ребенка;
- игрушечный транспорт: помимо машинок и поездов, в коллекции ребенка должны появиться модели кораблей, самолетов, космических кораблей, специального транспорта (пожарные, полицейские, строительные машины), игрушки на дистанционном управлении;
- марионетки: продолжают привлекать ребенка, инициируют ролевые игры, мини-спектакли, способствуют личностному и познавательному развитию дошкольника.

## ЛЕКЦИЯ 7 | ИГРОТЕРАПИЯ

### **План:**

1. Понятие, цель, задачи игротерапии.
2. Основные виды и формы игротерапии.
3. Индивидуальная и групповая игротерапия.
4. Игровая комната и ее оснащение.

### **1. Понятие, цель, задачи игротерапии**

Игра, являясь средством самопознания и познания других, постижения социальной действительности и человеческих отношений, обладает значительным терапевтическим потенциалом.

Игротерапию можно рассматривать как органичное средство динамичной диагностики и коррекции разбалансированной интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной и опорно-двигательной сфер ослабленных или дезадаптированных детей различного возраста, для которых игра остается наиболее освоенным видом деятельности и общения [19, с. 37].

Особенно важным это средство оказывается в работе с детьми, отличающимися скованностью, психологической закрытостью, неразвернутыми формами вербального общения, нарушениями эмоционально-волевой и двигательной сфер.

Игра как средство коррекции использовалась вначале в рамках психоаналитического подхода, позднее – гуманистически ориентированного, в каждом из которых были разработаны свои концептуальные схемы и системы понятий: терапевтиче-

ская связь, принятие, сотрудничество, выбор и ответственность, аналитическая связь, трансфер, катарсис, сублимация и т.д.

Игра для ребенка – это одна из форм самотерапии, благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и неурядицы (Вебб Х., 1991, Оклендер В., 1997). Г.Л. Лэндрет выделил следующие направления игровой терапии:

- родительская терапия (Б. Гуэрни, Л. Гуэрни), представляющая собой структурированную программу, в рамках которой родителей обучают навыкам, необходимым для проведения сеансов игровой терапии в домашних условиях;

- приемы игровой терапии в семейной терапии (вовлечение в игру всех членов игры способствует их активному взаимодействию и оказывает терапевтическое воздействие);

- групповая игровая терапия, представляющая собой психологический и социальный процесс, в котором дети, естественным образом взаимодействуя друг с другом, приобретают знания, как о других детях, так и о себе;

- игровая терапия в больничных условиях [1].

Рассматривая использование игры как психокоррекционного метода в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, одним из главных направлений можно выделить формирование полноценной игровой деятельности, которая имеет специфические особенности вследствие имеющегося нарушения психического развития. В данном случае целесообразно использовать приемы налаживания контактов доступного детям уровня стимуляции спонтанной игровой активности с последующим переводом к более совершенным способам общения, расширения сферы лично значимых предметов, разъяснением функционального назначения игрушек созданием устойчивой и совместной с педагогом игры.

А.И. Захаров определяет определенную последовательность коррекционных методик в процессе игровой терапии: беседа; спонтанная игра; направленная игра; внушение. Продолжительность игрового сеанса – не более 30 минут. Частота занятий при остром периоде невроза – 2–3 раза, при хроническом течении – 1 раз в неделю. Продолжительность программы – от нескольких дней до нескольких месяцев. В организации терапевтического процесса А.И. Захаров выделяет следующие функции:

– диагностическую, которая заключается в уточнении психопатологии, особенностей характера ребенка и взаимоотношений с окружающими; наблюдение за игрой позволяет получить дополнительную информацию;

– терапевтическая функция состоит в предоставлении ребенку эмоционального и моторного самовыражения, отреагирования напряжения, страхов и фантазий; для ребенка важен процесс игры, а не ее результат, он разыгрывает прошлые переживания, растворяя их в новом восприятии и в новых формах поведения;

– обучающая функция игры состоит в перестройке отношений, расширении диапазона общения и жизненного кругозора, реадaptации и социализации.

Процесс игровой терапии, по А.И. Захарову, состоит из 4 этапов:

1. Объединение детей в группу начинается с совместной и интересной для них деятельности в виде экскурсий, предметных игр, рассказов об увлечениях.

2. Рассказы сочиняются дома и по очереди рассказываются в группе.

3. Игра проводится на тему, предлагаемую детьми и педагогом. В играх последовательно воспроизводятся рассказы,

сказки, условные и реальные ситуации. Игры на данном этапе, в отличие от этапа объединения, требуют включения педагога и высокой активности играющих.

4. Обсуждение – заключительный этап игровой психотерапии.

Игровые методы могут применяться с разными целями:

- оказания первичной психологической помощи и интервьюирования (оценки);

- в процессе краткосрочной психотерапии;

- в процессе долгосрочного реконструктивного психотерапевтического воздействия.

Во многих случаях игра выступает в качестве ведущего метода реконструктивного лечебно-коррекционного воздействия (например, при наличии у ребенка эмоциональных и поведенческих нарушений невротического характера); в других случаях – в качестве вспомогательного (симптоматического) средства, позволяющего стимулировать ребенка, развить его сенсорные навыки, снизить эмоциональное напряжение и степень социальной депривации.

Таким образом, игровая психотерапия – это психотерапевтический метод, основанный на принципах динамики психического развития и направленный на облегчение эмоционального стресса у детей с помощью разнообразных выразительных и дающих пищу воображению игровых материалов.

## **2. Основные виды и формы игротерапии**

А.А. Осипова выделяет следующие основные виды и формы игротерапии: по теоретическим подходам, по форме организации, по характеру управления корригирующими воздействиями, по степени структурированности материала.

**1. По теоретическим подходам** можно выделить [1; 19]:

- игротерапию в психоанализе, в которой коррекционные возможности игры связывают с ее символическим характером (М. Кляйн, А. Фрейд, Г. Гут-Гельмут);

- игротерапию, центрированную на ребенке, где главное значение придается практике реальных взаимоотношений ребенка и взрослого в процессе игры (К. Роджерс, В. Экслейн);

- игротерапию отреагирования – структурированную игротерапию с использованием игрушек, позволяющих отреагировать конфликтную ситуацию (Д. Леви);

- игротерапию построения отношений, в которой основное внимание уделяется лечебной силе эмоциональных отношений между педагогом и ребенком (Д. Тафт и Ф. Аллен);

- игротерапию в отечественной психологической практике: использование данного метода опирается на теорию психического развития ребенка, теорию игры как ведущей деятельности, разработанной в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и продолженной в исследованиях Л. Абрамян, А.И. Захарова, А.С. Спиваковской, В.В. Столина, О.А. Карабановой и др.

Игра стала применяться в коррекционной практике с начала 1920-х годов терапевтами психоаналитического направления – Анной Фрейд (1921), Мелани Кляйн (1922), Герминой Гут-Гельмут (1926). Психоаналитики обнаружили, что дети не могут описывать свое беспокойство словами, как это с успехом делают взрослые. В отличие от взрослых, дети, как правило, не интересуются исследованием собственного прошлого, обсуждением ранних стадий развития; у детей «не работает» один из основных методов ортодоксального психоанализа – метод свободных словесных ассоциаций.

Поиски путей для решения этой проблемы и привели вышеназванных ученых к мысли о возможности использования игры ребенка как удачной замены метода свободных словесных ассоциаций. М. Клайн считала, что практически любое игровое действие ребенка имеет определенный символический смысл, выражает конфликты и подавленные влечения ребенка. Это символический смысл должен быть проинтерпретирован терапевтом и доведен до сознания ребенка. Термин «игровая терапия» был предложен именно Мелани Клайн. Игротерапию одной из первых начала применять Анна Фрейд в работе с детьми, пережившими бомбежку Лондона во время Второй мировой войны. По ее мнению, если ребенок имел возможность выразить в игре свои переживания, то он освобождался от страха, и пережитое не развивалось в психологическую травму.

Г. Гут-Гельмут утверждала, что игра является наиболее ответственным моментом в психоанализе ребенка, и предложила детям, с которыми проводилась игровая психотерапия, игрушки для того, чтобы они могли выразить себя. Из психоанализа вышли такие важные методики исследования психической сферы ребенка, как «Дом-дерево-человек», «Кинетический рисунок семьи» и др. Это стало первым крупным направлением игровой психотерапии.

Второе крупное направление в развитии игровой психотерапии возникло в 1930-е гг. с появлением работы Дэвида Леви, в которой развивались идеи «терапии отреагирования» – структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо психотравмирующее событие. Леви основывал свой подход на убеждении, что игра предоставляет детям возможности отреагирования психических травм. Курс игровой терапии по Леви строится в три этапа:

1 этап – установление контакта: свободная игра ребенка, его знакомство с игровой комнатой и педагогом;

2 этап – введение в игру ребенка какой-либо ситуации, напоминающей психотравмирующее событие (с помощью специально подобранных игрушек). В процессе разыгрывания психотравмирующей ситуации ребенок управляет игрой и тем самым перемещается из пассивной роли пострадавшего в активную, деятельностную роль;

3 этап – продолжение свободной игры ребенка. Д. Леви рекомендует директивный принцип, в соответствии с которым инициатива в игровых ситуациях принадлежит педагогу. Важна тщательная техническая и методическая подготовка сеансов игротерапии. Заранее составляется план ролевой игры с учетом возраста и особенностей психоэмоционального состояния ее участников, а также конечной цели психотерапии.

Третье значительное направление в игротерапии возникло с появлением исследований Джесси Тафт и Фредерика Аллена в 1930-е гг. Это – игровая терапия отношений, основное внимание в которой уделяется лечебной силе эмоциональных отношений между педагогом и ребенком. Ф. Аллен и Д. Тафт особенно подчеркивали необходимость отношения к ребенку как к личности, обладающей внутренней силой и способной конструктивно изменить собственное поведение. Цель проводимой коррекции состоит не в том, чтобы изменить ребенка, а в том, чтобы помочь ему утвердить свое «Я», чувство собственной полноценности.

Развивая эти принципы, Вирджиния Экслейн (1947) разработала систему недирективной игровой терапии у детей. В. Экслейн рассматривала игру как средство максимального самовыражения ребенка, позволяющее ему полностью раскрыть свои эмоции при невмешательстве взрослых в процесс его иг-



ровой активности. Изучая эмоциональные и поведенческие реакции ребенка в различных игровых ситуациях, педагог пытается понять его личностные особенности. Вместе с тем, педагог вводит определенные ограничения, если игровая деятельность выходит за пределы допустимого.

В настоящее время многие зарубежные психотерапевты используют комбинированный подход, сочетая в процессе игровой терапии принципы психодинамической, недирективной и «терапии отреагирования», нередко в сочетании с медикаментозным лечением. По словам Н.Б. Уэбб (1991), «комбинацию нескольких видов лечения следует рассматривать как лучшую программу, соответствующую сегодняшнему дню».

К использованию игры непосредственно в коррекционных целях обращались многие отечественные исследователи-практики: Л. Абрамян (1986), А. Варга (1989), А. Захаров (1986–1988), А. Спиваковская (1988) и др. Основным принципом игровой коррекции, по мнению А.С. Спиваковской, является воздействие на ребенка с учетом специфичности обстановки и контакта. Суть принципа: чтобы включить в действие механизм перестройки поведения робких в общении детей, следует изменить условия, т.е. вывести из той среды, в которой у них появились нежелательные формы поведения.

Л.А. Абрамян, исследуя способы преодоления негативных эмоциональных состояний средствами игры, подробно раскрывает процесс перевоплощения как важного условия перестройки эмоционально-личностной сферы. В игре-драматизации ребенок испытывает двойственные переживания: он «лепит» образ, преобразуя самого себя, и, глядя на это как бы со стороны, радуется изменению в игре, вместе с тем обнаруживая определенные отношения к своему персонажу.

Целям коррекции, по мнению Б.Д. Карвасарского и А.И. Захарова, служит перенос отрицательных эмоций и качеств ребенка на игровой образ. Дети наделяют персонажей собственными отрицательными эмоциями, чертами характера, переносят на куклу свои недостатки, которые доставляют им неприятности. Значительный вклад в разработку методов игротерапии невротиков у детей и подростков внес А.И. Захаров. Он разработал показания и клинико-психологические критерии формирования детской психотерапевтической группы, исследовал возможности объединения семейной и групповой игротерапии, а также методику игровой психотерапии, которая является частью целого комплекса различных воздействий на ребенка-невротика.

**2. По функции взрослого в игре** выделяют два вида игротерапии:

– директивная (направленная) игротерапия, в которой предполагается активное участие взрослого с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их проигрывание в направлении социально приемлемых стандартов и норм;

– недирективная (ненаправленная) игровая терапия, в которой используется свободная игра как средство самовыражения ребенка. Такая игротерапия ориентирована на самостоятельную игру ребенка (или его игру с другими детьми и взрослыми). Она лишена жесткой педагогической организации со стороны взрослых и позволяет решить ряд диагностических задач (выявить проблемы развития, эмоциональные травмы ребенка, нарушение детско-родительских отношений) и коррекционных задач (расширить репертуар самовыражения ребенка, достигнуть эмоциональной устойчивости, саморегуляции и т.д.).

**3. По форме организации** игровая терапия может быть индивидуальная и групповая, причем в отечественной психологической практике предпочтение отдается групповой форме работы, при которой в игре есть два центра: взрослый и «идеальная форма» развития, в первую очередь, здесь имеется в виду роль взрослого и общение детей друг с другом, их реальная связь (Д.Б. Эльконин).

**4. По структуре используемого материала:** игротерапия со структурированным (игрушки из реальной жизни, игрушки, помогающие отреагировать агрессию, строительные игры) и неструктурированным (группа игр, принадлежащих к фонду арт-терапии, двигательные игры и упражнения) материалом.

### **3. Индивидуальная и групповая игротерапия**

Игротерапия используется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Главным критерием предпочтения групповой игротерапии является наличие у ребенка социальной потребности в общении, формирующейся на ранней стадии детского развития. В случае, когда социальная потребность у ребенка отсутствует, встает особая задача формирования потребности в социальном общении, которая может быть оптимально решена в форме индивидуальной игротерапии.

Если для индивидуальной игротерапии противопоказанием может выступать сверхглубокая степень умственной отсталости ребенка, то для групповой игротерапии круг противопоказаний расширяется. Таковыми могут быть:

- ярко выраженная детская ревность, выступающая в форме конкуренции;
- явно выраженное асоциальное поведение, представляющее угрозу для безопасности партнеров по группе;

- ускоренное сексуальное развитие;
- крайняя агрессивность;
- актуальное стрессовое состояние.

Во всех этих случаях проведению групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе [1].

**Групповая игротерапия** – это психологический и социальный процесс, в котором дети естественным образом взаимодействуют друг с другом, приобретают новые знания не только о других детях, но и о себе. Этот метод подразумевает игру как терапевтический процесс и является эффективным средством коррекции функциональных нервно-психических расстройств, психосоматических заболеваний и психопрофилактики. Групповая игротерапия призвана: помочь ребенку осознать свое реальное «Я», повысить его самооценку и развить потенциальные возможности, отреагировать внутренние конфликты, страхи, агрессивные тенденции, уменьшить беспокойство и чувство вины.

В процессе взаимодействия дети помогают друг другу взять на себя ответственность за построение межличностных отношений, приобрести опыт построения отношений с другими людьми во взаимно удовлетворяющей манере. Наблюдая за другими детьми, ребенок обретает смелость, необходимую для того, чтобы попробовать сделать то, что ему хочется.

Большое значение для успеха работы коррекционной группы имеет также состав группы, представляющий собой мощный интегративный или дезинтегративный фактор. Подбор кандидатов в группу должен осуществляться по принципу дополнения и включать детей с разнообразными нарушениями,

что обеспечивало бы возможность идентификации с альтернативными образцами поведения.

Каждый ребенок в группе должен получить возможность свободного самовыражения, без угроз и насмешек, неуспеха и отвержения. В группе не должно быть более пяти человек, причем в одной группе нежелательно присутствие детей, контактирующих вне игротерапевтической ситуации. Группа не должна включать более одного ребенка делинквентного поведения, уравновешенного, по крайней мере, одним нейтрализатором. Разница в возрасте детей (имеется в виду психологический возраст) в группе не должна превышать 12 мес. Группа дошкольного и младшего школьного возраста должна включать детей разных полов (и мальчиков, и девочек). Деятельность педагога направлена не на группу в целом, а на каждого ее члена в отдельности.

В задачи игротерапии не входит коррекция группы как социальной единицы. При наборе группы руководствуются следующим: группа должна состоять из детей с разными нарушениями; детей следует помещать в такую группу, где они не получают дополнительную психическую травму; члены группы не должны быть знакомы до начала игротерапии; разница в возрасте не должна превышать 1 года. В таких группах могут участвовать дети в возрасте от 5 до 12 лет.

Численность детей в группе (по А.И. Захарову):

- в возрасте 4–5 лет – 4 человека;
- в возрасте 5–11 лет – 6 человек;
- в возрасте 11–14 лет – 8 человек.

Все цифры достаточно условны и зависят от особенностей участников группы и объективных условий работы. Следует отметить, что в психопрофилактических группах числен-

ность не должна быть увеличена более чем в 1,5 раза. Кроме того, если группу ведут два игротерапевта (что представляется наиболее предпочтительным, особенно когда в паре работают мужчина и женщина), число детей также может быть увеличено до 1,5 раза.

Работая в паре, педагоги имеют возможность не только более объективно взглянуть на группу и обсудить возникающие по ходу работы особенности, но и опосредованно влиять на формирование правильной полоролевой идентичности мальчиков или девочек. Наличие мужчины и женщины в группе позволяет детям проецировать свои ожидания и установки относительно мужского и женского стереотипов поведения, а также отреагировать и отыграть свои страхи и проблемы, связанные с фигурой матери или отца. Любой ребенок строит свое поведение, «срисовывая» его со значимого взрослого своего пола. А поддержку, принятие, одобрение ему важнее получить от значимого взрослого противоположного пола.

Цели групповой терапии следует определять как терапевтические в широком смысле, а не индивидуализированные перспективные цели для каждого ребенка в целом. В противном случае педагог неизбежно незаметно или открыто подталкивает ребенка в направлении цели, связанной с определенной проблемой, ограничивая, таким образом, возможности ребенка по управлению собственной деятельностью.

#### **4. Игровая комната и ее оснащение**

##### *Размеры игровой комнаты*

Для индивидуальной работы или для игровой терапии в группе из двух-трех детей подходит комната размером 3,5 x 4,5 м.

Длинная узкая комната или комната большего размера не позволяет сохранить удобную дистанцию между взрослым и ребенком. В большой комнате может казаться, что педагог преследует ребенка, старается быть поближе к нему, тем самым лишая его возможности взять в свои руки инициативу в построении отношений.

Ситуация, когда в небольшом пространстве находится слишком много детей, антитерапевтична и может повредить детям. Для проведения групповой терапии в группе из 5–6 детей желательна комната площадью не менее 27 кв. м. Комната должна гарантировать ребенку защиту от посторонних глаз. Поэтому не должно быть ни окон на внутренних стенах, ни стеклянной двери. Наличие окна на внешней стороне совершенно естественно, но оно должно иметь занавески или жалюзи, которые при необходимости можно было бы задернуть. Наилучшим вариантом является отсутствие окон вообще. Предпочтительным покрытием для пола является линолеум. Он долговечен, легко моется, а в случае повреждения легко заменяется. Не следует стелить ковров – необходимо иметь убирающееся ковровое покрытие для тех случаев, когда ребенок захочет играть на полу. Стены игровой комнаты следует выкрасить моющейся эмульсионной краской. Основное соображение здесь, как и при оформлении других элементов интерьера комнаты, – простота уборки. Следует избегать темных, раздражающих и мрачных цветов. Предпочтительнее светлые тона, поскольку они способствуют созданию яркой жизнерадостной атмосферы.

Если позволяют средства, следует разместить в комнате зеркало Гезелла и радиофицировать его, сделав пригодным для обучения и супервизорства. Сеансы игровой терапии можно снимать на пленку через зеркало Гезелла, не отвлекая ребенка

наличием видеокамеры в игровой комнате. Классную доску с желобом для мела по нижнему краю следует прикрепить к стене на высоте примерно 1,5 м от пола. Такая высота является оптимальной для ребенка любого роста. В распоряжении ребенка должны находиться белые и цветные мелки, а также губка, которой он мог бы стирать с доски.

Обычно в игровой комнате неплохо прикрепить полки по двум стенам, чтобы игрушки и другие материалы можно было расположить свободно. Идеальной моделью являются полки с ящиками, достаточно прочные и жестко прикрепленные к стенам, чтобы дети могли вскарабкаться на них. Верхняя полка должна быть расположена не выше чем на расстоянии 1 м от пола, чтобы малыши могли до нее дотянуться, не пользуясь дополнительной опорой при помощи взрослого.

Если есть возможность, желательно расположить рядом с игровой комнатой маленькую ванную, где было бы достаточно места для уединения, а дверь открывалась бы в игровую. Это снимает проблемы, связанные с возникающей у ребенка необходимостью покинуть игровую, чтобы пойти в туалет. Кроме того, дети могут использовать ванную как продолжение игровой, изображая там сцены купания или используя ее в качестве места, где можно спрятаться.

Мебель для игровой комнаты должна быть выбрана с твердой деревянной поверхностью. Потребуется стол и несколько стульев, один из них – для взрослого. Весьма рекомендуется шкаф-горка с выдвигаемыми ящиками, на поверхности которого можно было бы рисовать, лепить и т.д. Он может находиться возле раковины.



### *Игрушки и материалы*

Выбор игрушек и игровых материалов должен быть сознательным, базирующимся на серьезных логических основаниях. И всегда следует принимать во внимание основную идею: в первую очередь в работе с детьми использовать игровую терапию, тем самым признавая тот факт, что уровень развития ребенка естественным образом выражается в его игре и активности. Игрушки ребенка – это слова, а игра – его язык. Таким образом, следует выбирать такие игрушки и материалы, которые облегчили бы экспрессию ребенка, обеспечив ему широкий спектр игровой деятельности. Поскольку игрушки и материалы являются у детей частью коммуникативного процесса, следует уделить пристальное внимание отбору подходящих образцов. Правилom является отбор, а не накопление игрушек.

## **ЛЕКЦИЯ 8 | ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ ПО ИЗУЧЕНИЮ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **План:**

1. Методика изучения познавательной деятельности младенцев по обследованию игрушек (А.А. Реан).
2. Методика изучения игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста (О.П. Гаврилушкина).
3. Методика определения уровня развития сюжетно-ролевой игры (Д.Б. Эльконин).

## 1. Методика изучения познавательной деятельности младенцев по обследованию игрушек (А.А. Реан)

**Подготовка исследования.** Подобрать две одинаковые погремушки (голубой шарик на белой ручке), из которых одна озвученная, а другая нет; две пластмассовые машинки, отличающиеся по цвету (белая и красная); две фигурки птиц, различающихся по размеру (отношение по высоте 3:1).

**Проведение исследования.** Исследование проводится индивидуально с детьми 2,5–9 месяцев. Ребенок лежит на спинке в своей кроватке. Экспериментатор сидит на стуле справа. Эксперимент состоит из 8 серий, между которыми делается интервал 2 минуты, а между четвертой и пятой серией – 5 минут. Время экспозиции игрушки в каждой серии – 2 минуты. В протоколе подробно отмечаются познавательные реакции (малыш обследует предмет глазами, руками, ртом) и эмоциональные реакции (улыбка, смех, двигательные оживления, вокализации).

*Первая серия.* Взрослый держит левой рукой неозвученную погремушку на расстоянии 10 см от груди ребенка.

*Вторая серия.* Ту же погремушку взрослый вкладывает в правую ручку ребенка, охватывает его пальчиками рукоятку погремушки, пока ребенок не возьмет ее сам, но не более 30 сек. Перед этим погремушку ребенку не показывают.

*Третья серия.* Не показывая предварительно неозвученную погремушку, взрослый прикладывает ее к губам ребенка на 2 мин.

*Четвертая серия.* Взрослый медленно перемещает неозвученную погремушку на уровне груди ребенка и на расстоянии 10 см от нее от одного края кроватки до другого и обратно со скоростью примерно 50 см в 5 сек.

*Пятая серия.* Такую же, но озвученную погремушку взрослый показывает ребенку, как в первой серии и каждые 30 сек. Встряхивает ее по 5 сек., заставляя звучать.

*Шестая серия.* Проводится аналогично второй серии, но с озвученной погремушкой. Первые 5 сек. взрослый производит пассивные движения правой ручкой ребенка с целью заставить звучать погремушку.

*Седьмая серия.* Взрослый показывает пластмассовые машинки одновременно, расстояние между машинками – 5 см.

*Восьмая серия.* Взрослый показывает 2 фигурки птиц одновременно, расстояние между фигурками – 5 см.

**Обработка данных.** Количество познавательных и эмоциональных реакций младенцев при обследовании игрушек фиксируется в таблице 3.

Таблица 3

### Изучение познавательной деятельности младенцев по обследованию игрушек

Серия	Познавательные (двигательные) реакции				Эмоциональные реакции			
	Глаза	Руки	Рот	Всего	Улыбка или смех	Двигательное оживление	Вокализации	Всего

По составленной таблице проводится анализ особенностей познавательной деятельности ребенка, устанавливается, как зависит содержание, интенсивность познавательных и эмоциональных реакций младенца от характера обследуемого объекта [18, с. 14–15].

## **2. Методика изучения игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста (О.П. Гаврилушкина)**

### *Наблюдения за игрой*

Наблюдения за игрой детей проводятся в игровом уголке или в специальном помещении, где создается маленькое игровое поле для игр с куклами, машинами и пр. Для проведения наблюдений в игровую зону приглашают двух детей (желательно, чтобы они сами захотели играть вместе). Они, как правило, начинают играть «по интересам». Важно увидеть, какие игры они предпочитают – с партнером, не имеющим свою программу (куклой), или же со сверстником, а также проанализировать содержание и длительность их игрового взаимодействия.

Параметры оценки уровня игры детей младшего дошкольного возраста:

1. Содержание игры (доминирующий план – предметный или социальный).
2. Отношение к кукле (кукла – заместитель живого ребенка или нет).
3. Длительность и разнообразие игровых цепочек, их соответствие жизненной последовательности.
4. Наличие ролевых действий (действует ли ребенок от имени взрослого, роль которого выполняет в игре).
5. Взаимодействие со сверстником в игре (кратковременное, эпизодическое, постоянное, активное).
6. Наличие обращений к партнеру – кукле или сверстнику (редкие, постоянные).
7. Речевое сопровождение игры (виды словесной регуляции).

Наблюдения заносятся в таблицу 4 и затем анализируются.

Таблица 4

**Протокол обследования игры детей младшего дошкольного возраста**

Рассматриваемые стороны игры	Содержание характеристик	Высокий уровень (режиссерская игра)	Средний уровень	Низкий уровень
1	2	3	4	5
<b>Содержание игры</b>	Соотношение предметного и социального планов игры (какой план является доминирующим)	Социальный план доминирует	Социальное содержание (план отношений) возникает на фоне предметного лишь эпизодически	В игре имеется только развернутый предметный план. Социальные отношения не воссоздаются
<b>Отношение к кукле</b>	Воспринимает ли ребенок куклу в качестве живого ребенка. Пользуется ли речевыми, зрительными, телесными, жестовыми средствами выражения отношения к кукле как к ребенку (постоянно, эпизодически, в единичных случаях)?	Кукла – заместитель ребенка. Наличие общения с ней, выражение материнского отношения. Активно пользуется речевыми, зрительными, телесными, жестовыми средствами выражения отношения к кукле как к ребенку	Цель игры с куклой заключается в предметных действиях с ней. Но игровая активность высокая, может играть с куклой довольно долго. Эпизодически возникает отношение к кукле как к ребенку (проявления нежности)	Предметные действия с куклой составляют основу игры. Игровая активность не выражена. Кукла воспринимается, в основном, как неживая игрушка. Ее носят за волосы, она валяется на полу и т.д.

1	2	3	4	5
<b>Взаимодействие со сверстником в игре (коактивный или интерактивный тип взаимодействия)</b>	Постоянное, эпизодическое кратковременное, активное внимание к партнеру. Такие коммуникативные средства используются	Стремление играть вместе. Реально – взаимодействие кратковременное, но частое, обращения к партнеру направлены на согласование действий. Активно используются мимические, пантомимические и речевые средства	Стремление играть вместе. Реально – игра рядом, с редким кратковременным взаимодействием коактивного типа. Иногда возникают ссоры на почве притязаний на игрушки, территорию, занятую другим ребенком. Использование неречевых средств неактивное, словесных – единичное	Стремление играть вместе не выражено. Игра рядом затруднена. Дети мешают друг другу. Наблюдается территориальное отторжение. Неречевые и речевые средства используются не по поводу игры
<b>Качество игровых цепочек</b>	Длительность. Разнообразие. Логическая последовательность	Игровые цепочки разнообразны (вариативны), отражают логику реальных ситуаций, продолжительны	Логика нарушается в отдельных случаях, но играющий ребенок (или его партнер) замечают и исправляют оплошность. Вариативность небольшая, есть склонность к воспроизведению знакомых игровых «маршрутов»	Цепочки малозвеньевые, фрагментарные. Наблюдается склонность к стереотипному воспроизведению

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
<b>Использование предметных заместителей</b>	Активное использование. Множественные заместители для одного предмета. Многофункциональный заместитель	Активно и с интересом использует множественные заместители для одного предмета, а также многофункциональные заместители. Активно использует действия с воображаемым предметом	Использует редко. Спектр заместителей ограничен. Многофункциональные заместители почти не использует. Редкие действия с воображаемыми предметами	Предпочитает игровые или реальные предметы
<b>Ролевое поведение, то есть поведение в соответствии с изменением позиции «Я» (позиционное, социальное замещение)</b>	Действия от имени роли. Возможность удержания себя в рамках принятой роли. Устойчивость, непрерывность, длительность или дискретность ролевого поведения. Наличие отвлечений и возможность вновь включаться в роль. Обобщенность или конкретность роли	Действует от имени роли. Ролевое поведение устойчивое. Пребывание в роли длительное. Роль обобщенная. Имеется предметное и социальное замещение. Относится к кукле как к ребенку	Действует от имени роли короткое время. Отвлечения ведут к потере роли и редким ее возобновлениям. Произвольность снижена. Недостаточное удержание себя в рамках роли. Позиционное замещение неустойчиво и кратковременно. Роль обобщенная	Роль на себя принимает, но почти не действует от имени роли. Предметы-заместители использует ограниченно. Действия с куклой предметны по содержанию, хотя могут продолжаться довольно долго. Специфические отношения матери к ребенку в играх с куклой возникают редко

Окончание табл. 4

1	2	3	4	5
<b>Ролевая речь</b>	Речь от имени роли. Обращения к партнеру (единичные, редкие, постоянные) Содержание высказываний. Уровень речевой активности в игре	Говорит от имени роли. Обращения к партнеру-кукле постоянные, к сверстнику – редкие. В обращениях к кукле постоянно звучит материнское отношение к ней. В обращениях к партнеру-сверстнику появляется иногда стремление согласовать действия. Внимание к сверстнику выражается в слежении за его действиями	Обращения к кукле как к ребенку возникают эпизодически. К сверстнику обращения единичны. Выражено стремление играть в непосредственной близости друг к другу	Ролевой речи почти нет. Единичные высказывания обращены главным образом не к партнеру (кукле), а к взрослому. Диалог беден, очень редко выражает в речи реакции куклы
<b>Общее речевое поведение в игре</b>	Речь возникает после действия в виде словесного отчета (словесная фиксация содержания выполненного действия). Высказывания, звучащие одновременно с игровым действием (объяснительная речь). Высказывания, предшествующие действию (близкое планирование)	Речь является органической частью игры. Речевая активность в игре высокая. Используются все виды высказываний, но более всего – фиксирующего характера и объясняющие смысл действий. Иногда – «пошаговое» планирование	Речь в игре возникает редко, достаточно скудная. Высказывания носят фиксирующий характер	Ребенок в основном играет молча, увлекаясь предметной игрой с куклой. Его речь обращена ко взрослому, находящемуся рядом



Таким образом, основные признаки отставания в овладении игрой у детей младшего дошкольного возраста – это:

- отсутствие или крайне слабо выраженное отношение к кукле как к живому ребенку («заглядывание» в глазки, поглаживание, поцелуи, обращения и пр.);
- отсутствие потребности в сверстнике в качестве делового и игрового партнера;
- затруднения в использовании предметов-заместителей;
- бедность игровых цепочек, их непродолжительность, нелогичность, то есть несоответствие реальной последовательности;
- резкое снижение речевой активности в игре;
- ограниченность коммуникативных средств;
- отсутствие речевого сопровождения игры [9].

### **3. Методика определения уровня развития сюжетно-ролевой игры (Д.Б. Эльконин)**

Развитие сюжетно-ролевой игры проходит через несколько этапов, анализируя которые Д.Б. Эльконин выделил четыре уровня развития игры. Уровни различаются по следующим параметрам: характер игровых действий, особенности игровой роли, логика развития игры, отношение к правилам. Систематизированное описание уровней развития игры представлено в таблице 5 [1, с. 44–45].

Исследования показывают, что уровни развития игры соответствуют некоторым поступательным этапам психического развития. Общая тенденция такова, что с возрастом растет уровень развития игры. Однако уровни игровой деятельности нельзя однозначно привязать к возрастным этапам, так как 3–4-летний ребенок может демонстрировать и первый, и второй, и даже тре-

тий уровень развития игры [1, с. 46]. Уровни развития игры являются показателями психической, а не возрастной зрелости.

Таблица 5

### Уровни развития сюжетно-ролевой игры (по Д.Б. Эльконину)

Уровни игры	Игровые действия	Игровая роль	Логика игры	Игровые правила
1	2	3	4	5
1 уровень	Однообразные действия с предметами, направленные на партнера	Роль присутствует номинально. Она зависит от действий, а не влияет на них. Роли не отражают отношений	Игровые операции сменяют друг друга без логического взаимодействия	Правила фактически отсутствуют, логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей
2 уровень	Разнообразные действия с предметами, соответствующие реальной действительности	Роли называются детьми и связаны с выполнением ролевых действий. Намечается разделение ролевых функций	Игровые операции сменяют друг друга в соответствии с реальной последовательностью, наблюдаемой ребенком в жизни	Правило еще не выступает явно, но импульсивность снижается. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но и не опротестовывается
3 уровень	Появление специальных действий, передающих характер отношений к партнерам	Роль ясно очерчена и выделена, определяет все содержание игры, направляет поведение. Появляется специфическая ролевая речь	Логика игры определяется принятой ролью, последовательна и развернута	Правила поведения вычленяются, становятся обязательными. Нарушение логики опротестовывается, но без аргументации

Окончание табл. 5

1	2	3	4	5
4 уро- вень	Преобла- дание действий, связан- ных с от- ношени- ями к другим людям	Роль очевидна, стержнем про- ходит через всю игру и взаимо- связана с ролями партнеров. Речь носит выражен- ный ролевой ха- рактер	Разворачивается картина взаимоот- ношений между иг- ровыми персонажа- ми. Действия раз- вертываются в чет- кой последователь- ности, строго воссо- здающей реальную логику	Правила рациональ- ны. Нару- шение ло- гики дей- ствий и пра- вил отвер- гается, отказ мотивиру- ется

Итак, мы рассмотрели некоторые методики диагностики сформированности игровой деятельности у детей раннего и дошкольного возраста.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Игра и игровая деятельность являются незаменимыми социокультурными атрибутами развития детей раннего и дошкольного возраста. Однако воспитательные и развивающие возможности игры могут в полной мере реализоваться только в условиях активного взаимодействия ребенка и взрослого, грамотной организации игровой среды, психолого-педагогической грамотности педагогов и родителей.

Представленный курс лекций содержит материал, который поможет будущим психологам и педагогам овладеть необходимыми знаниями и умениями, сформировать необходимые компетенции в области теории и практики организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Материалы курса также могут быть полезны воспитателям дошкольных образовательных организаций, педагогам дополнительного образования, родителям и всем, кто интересуется вопросами детской игры.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авдулова Т.П. Психология игры: современный подход: учеб. пособие для вузов / Т.П. Авдулова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/ca5>.
2. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве: учеб. пособие для вузов / В.П. Арсентьева. – М.: Форум, 2009.
3. Ауэрбах С. Правильные игры с правильными игрушками. – М., 2008.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=bozhovich\\_lic\\_hnost-i-ee-formirovanie\\_2008&bookhl](http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?book=bozhovich_lic_hnost-i-ee-formirovanie_2008&bookhl).
5. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – М.: АСТ, 2009.
6. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии / Е. Смирнова и др. – М.: Ломоносовъ, 2013.
7. Волкотрубова А.В. Значение игры в подростковом возрасте // Вестник КРСУ. – 2011. – Том 11. – № 1. – С. 64–67. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://arch.kyrlibnet.kg/uploads/Volkotrubova%20A.V.pdf>.
8. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2005. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky%3Dps\\_pzv\\_cheloveka%3Dann.htm](http://yanko.lib.ru/books/psycho/vygotsky%3Dps_pzv_cheloveka%3Dann.htm).

9. Гаврилушкина О.П. Комплект диагностических методик для изучения развития детей младшего дошкольного возраста (3–4 лет). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psiholog-nme.ucoz.net/komplekt\\_diagnosticheskikh\\_metodik.pdf](http://psiholog-nme.ucoz.net/komplekt_diagnosticheskikh_metodik.pdf).
10. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста // Вопросы психологии. – 1993. – № 2.
11. Игры народов СССР. – Москва: Физкультура и спорт, 1985.
12. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
13. Козлова С., Куликова Т. Дошкольная педагогика. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://knigi.link/doshkolnaya-pedagogika\\_1328/organizatsiya-pedagogicheskogo-protssessa-42341.html](http://knigi.link/doshkolnaya-pedagogika_1328/organizatsiya-pedagogicheskogo-protssessa-42341.html).
14. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): учебное пособие. – М.: Форум, 1998.
15. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 303–323.
16. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2040311/>.
17. Новейший культурологический словарь / авт.-сост. В. Лихвар, Е. Подольская, Д. Погорелый. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.
18. Психология ребенка от рождения до 11 лет. Методики и тесты / под ред. А.А. Реана. – М., 2007.
19. Репринцева Г.И. Игра – ключ к душе ребенка. Гармонизация отношений ребенка с окружающим миром: метод. пособие. – М.: Форум, 2008.

20. Смирнова Е. и др. Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n3/Smirnova\\_Salmina\\_Tikhanova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n3/Smirnova_Salmina_Tikhanova.shtml).

21. Смирнова Е., Соколова Н. Право на игру: новый комментарий к ст. 31 Конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.shtml>.

22. Смирнова Е.О. Детская психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/sdp/SDP-001>.

23. Смирнова Е.О. и др. Игрушки наших детей. Как выбирать игрушки: уч.-метод. пособие. – М., 2014.

24. Смирнова Е.О. Лучшие развивающие игры. – М., 2010.

25. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. – 2004. – № 1.

26. Социологический словарь / под ред. Л. Москвичева и др. – М.: Норма, 2008.

27. Федорова Л.И. Игра: дидактическая, ролевая, деловая. Решение учебных и профессиональных проблем. – М.: Форум, 2009.

28. Философский словарь / авт.-сост. С.Я Подопригора, А.С. Подопригора. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

29. Эльконин Д.Б. Психология игры. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>.

*Учебное издание*

**Попова Евгения Викторовна**

**ИГРЫ И ИГРУШКИ ДЛЯ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Курс лекций**

ISBN 978-5-906908-44-5

Работа рекомендована РИСом университета  
Протокол №13, пункт 21 от 19.12.2016  
Экспертиза Н.П. Шитякова

Издательство ЮУрГГПУ  
454080, Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69  
Редактор Н.С. Бокова  
Тех. редактор Л.В. Кравцова

Подписано в печать 22.02.2017 г.    Тираж 100 экз.  
Формат 60x84/16    Объем 5,33 уч.-изд.л. ( 6 п.л.)  
Заказ № 156

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ  
454080, Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 69