



Научно-издательский центр «Социосфера»  
ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства»  
РАО

Витебский государственный ордена Дружбы народов  
медицинский университет

# **ИГРА И ИГРУШКИ В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ, РАЗВИТИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы II международной научно-практической  
конференции 1–2 апреля 2013 года

Прага  
2013

**Игра и игрушки в истории и культуре, развитии и образовании :**  
материалы II международной научно-практической конференции 1–2 апреля  
2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 184 с.

**Редакционная коллегия:**

**Абраменкова Вера Васильевна**, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией социальной психологии детства Института психолого-педагогических проблем детства РАО;

**Кириллов Иван Львович**, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора по научной работе Института психолого-педагогических проблем детства РАО;

**Девярых Сергей Юрьевич**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Витебского государственного ордена Дружбы народов медицинского университета.

Данный сборник объединяет в себе материалы конференции – научные статьи и тезисные сообщения научных работников и преподавателей. Рассматриваются вопросы, связанные с определением роли игры в психическом развитии ребенка. Ряд публикаций посвящен применению игры в учебно-воспитательном процессе. В некоторых статьях освещаются психолого-педагогические аспекты возрождения народных традиций создания игрушек.

**УДК 008+159.9+37**

© Vědecko vydavatelské centrum  
«Sociosféra-CZ», 2013.

© Коллектив авторов, 2013

**ISBN 978-80-87786-25-3**

# СОДЕРЖАНИЕ

## I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ДЕТСТВА

**Золотухина М. В.**

Как ухаживают за маленькими детьми в США: некоторые  
впечатления..... 7

**Замятина Н. Н.**

Игра: её развитие на современном этапе .....14

**Шереметьева М. А.**

Динамика изменения игровых предпочтений у детей за период  
1960–2000 годы.....21

**Пашкевич О. И.**

Роль семьи в приобщении ребёнка к игровой деятельности ..... 27

**Девярых С. Ю.**

Гендерная социализация в современной семье ..... 30

## II. ИГРА В ДИНАМИКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**Казеннова Е. А.**

Игра в динамике психического развития  
и становления личности ..... 34

**Медведева А. А.**

Игра в динамике психического развития  
и становления личности, как элемент учебно-воспитательного  
процесса..... 37

**Валисова Т. В.**

Игра как форма физического развития ребёнка в эпоху  
Средневековья в гуманистических взглядах М. Монтеня .....41

**Смирнова Т. Н., Журавлева В. В.**

Развиваем сенсорные представления у малышей ..... 44

**Ушакова Н. В.**

Влияние любимой игрушки на уверенность в себе ребёнка  
раннего возраста в период адаптации  
к дошкольному учреждению ..... 46

**Зибзеева В. А.**

Игры-путешествия как способ расширения жизненного  
пространства дошкольников ..... 48

<b>Васьковская Ю. В.</b> Коммуникативно-игровая деятельность как фактор развития ребёнка дошкольного возраста .....	51
<b>Олейник Е. М.</b> Театрально-игровая деятельность как средство формирования эмоциональной культуры дошкольников.....	55
<b>Цыбина А. О.</b> Развитие творческих способностей детей подросткового возраста в рамках работы самодеятельного художественного коллектива (на примере создания театральных кукол) .....	62
<b>Лебедева Е. И.</b> Подвижные игры в социализации личности .....	69
<b>Трущелёв А. Б.</b> Игра как фактор социального риска .....	70

### **III. ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

<b>Трифонова Е. В.</b> Две парадигмы детской игры и их отражение в практике отечественного дошкольного воспитания в XIX–XXI веках.....	73
<b>Ефимова Е. А.</b> Тенденции в организации игровой работы в отечественной общественно-педагогической практике 1920-х гг. ....	82
<b>Дорохина О. В.</b> Использование современных образовательных и развивающих электронных ресурсов в образовательных учреждениях .....	95
<b>Кузьмина С. В.</b> Игра – элемент учебно-воспитательного процесса на уроках музыки .....	97
<b>Попов Ф. Е.</b> Воспитание ценностных ориентаций участников поискового объединения посредством игровых педагогических технологий ...	103
<b>Гончарова О. В.</b> Когнитивные основы игровых технологий в процессе подготовки бакалавров в экономическом вузе на занятиях психолого-профессиональной направленности .....	105
<b>Вассерман В. И.</b> Роль игровых технологий в формировании артистизма Личности студента творческой профессии.....	112

#### **IV. ИГРА И ИГРУШКИ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ ДЕТСТВА**

**Васильева Д. Н.**

Игра и игрушки – средства этнопедагогики..... 117

**Постальчук О. И., Мачула Т. А.**

Традиционная кукла как источник возрождения семейных ценностей и традиций .....123

**Григорьев Д. Н.**

Значение народной игры в поликультурном воспитании..... 128

**Теплова А. Б.**

Создание традиционной игрушки как педагогический процесс.....133

**Аммосова В. В., Ефимова Д. Г.**

Игра и игрушки в этнокультурном образовательном пространстве дошкольных учреждений .....139

**Берко А. М., Космина О. Н.**

Роль народной игрушки в процессе воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста .....145

**Новочук П. А.**

Формирование этнической самоидентичности молодёжи посредством игровых технологий.....147

**Игнатьева Е. Н., Егорова У. Ф.**

Кукольные персонажи из якутского эпоса – Олонхо..... 150

**Акимова Л. А., Скрябина С. Н.**

Якутские обрядовые и детские куклы .....154

**Иванова Н. Н.**

Роль якутских национальных игр в коррекции личности ребёнка с ограниченными возможностями здоровья ..... 157

**Урсова Л. Х.**

Игра как средство воспитания в адыгской этнопедагогике .....159

#### **V. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ**

**Гребенщикова Л. Г.**

Программы групповой психологической работы, основанные на изготовлении кукол ..... 161

**Ермакова Е. А.**

Использование ролевой игры для формирования коммуникативных навыков у подростков с двойным сенсорным нарушением..... 166

<b>Юдакова И. А.</b>	
Использование театрализованной игры для развития коммуникативных навыков детей с нарушением речи.....	168
<b>Штырина И. А.</b>	
Развитие психологического здоровья старших дошкольников посредством занятий ритмикой.....	171
<b>Графов М. В.</b>	
Психологические проблемы игровой зависимости .....	172
План международных конференций, проводимых вузами России, Азербайджана, Армении, Болгарии, Белоруссии, Ирана, Казахстана, Польши, Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера» в 2013 году .....	175
Информация о журнале «Социосфера» .....	178
Издательские услуги НИЦ «Социосфера».....	183

# I. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ ДЕТСТВА

## КАК УХАЖИВАЮТ ЗА МАЛЕНЬКИМИ ДЕТЬМИ В США: НЕКОТОРЫЕ ВПЕЧАТЛЕНИЯ

**М. В. Золотухина**

**Государственный университет дизайна и технологии,  
г. Москва, Россия**

**Summary.** The article aims at presenting some of the key elements of baby care in the contemporary US middle class suburban families. The main idea is to identify the cross-cultural differences in feeding, bathing, dressing the baby, etc. as viewed through the eyes of another culture. The article argues that the current practices include the ones that aim at promoting independence early on as well as facilitate bonding.

**Key words:** child-rearing; baby care; anthropology of early childhood.

В мою задачу входит представить некоторые элементы жизни маленького ребёнка в семье среднего класса США с точки зрения культурной антропологии – принятых и узнаваемых норм и традиций ухода за ребёнком. Я признаю условность подобной попытки обобщения – дети растут в разных ситуациях, обусловленных многими факторами: например, структурой семьи (полная или одиночное родительство), запланированным или неожиданным рождением ребёнка, появлением его в результате усыновления, социально-экономическим статусом семьи, местом проживания (я пишу, в первую очередь, о семьях из пригородов), наличием или отсутствием ресурсов для помощи родителям, наконец, их личностными особенностями и предпочтениями. Некоторые темы – такие как особенности игры и развития ребёнка – слишком объёмны для того, чтобы быть освещёнными в настоящий момент. Вариативность некоторых принципов и практик воспитания минимальна, другие представляют собой гораздо более широкий спектр возможного. Известный американский антрополог Мередит Смолл, которая давно занимается этнографией и антропологией детства, объясняет различия в уходе за детьми, в первую очередь, культурой, традицией и личным опытом, а не объективным критерием того, что лучше для ребёнка [1; 2].

Источниками для меня стали результаты включённого наблюдения, интервью, данные СМИ и литература.

На сегодняшний день культуру среднего класса США можно назвать детоцентристской: важными признаются подготовленность семьи к появлению ребёнка (финансовая, жилищная, наличие пла-

на, кто будет «сидеть с ребёнком» – в американском варианте – заботиться или оставаться – take care or stay). Во главу угла поставлено высокое качество жизни ребёнка – по крайней мере, до 18 лет, когда, согласно основной модели, он или она должен покинуть родительский дом и направиться на обучение в колледж или университет. Но при этом полная жертвенность родителей не предполагается. В данном сюжете я не буду останавливаться подробно на теме появления ребёнка в семье [3]. Упомяну лишь, что вопреки суевериям, бытующим в других культурах, американцы с удовольствием устраивают праздник по поводу ожидания грядущего малыша (обычно, первенца – так называемый, baby shower – по аналогии с bridal shower, праздником невесты. Он организуется кем-либо из подруг будущей мамы или родственниками на 8–9 месяце беременности, обычно в дневное время. Антураж включает нежные цвета, нередко жёлтый, если пол ребёнка неизвестен. Родители могут заказать подарки, но иногда их преподносят спонтанно. Другой элемент подготовки к родительству, свидетельствующий об оптимизме и уверенности в будущем – ремонт в детской, чаще – в случае появления первенца, хотя не обязательно. Родители меняют цвет стен и обзаводятся мебелью. Передача кроватки, как и многих других вещей «по наследству», принципиально упрощённая благодаря социальным сетям, – широко распространённая практика. Кстати, важный атрибут детской – кресло-качалка.

О появлении малыша сообщают родным – как традиционными способами (открытками, растянутым баннером), так и электронно. Указывается вес – в фунтах и унциях, иногда рост в дюймах – и, часто, праздничная информация сопровождается фразами, к примеру – «Семья Джонсов счастлива сообщить о прибавлении...» или «Добро пожаловать» или «Теперь у Мэгги есть братик».

Подарки для новорождённых, которые преподносятся теми, кто по каким-то причинам не мог физически присутствовать на baby shower, бывают как традиционными (символическими) – серебряная ложка, серебряный доллар или целое монетное дерево на счастье, первые ботиночки – как ёлочное украшение), так и сугубо практическими. Принято и дарить подарки со смыслом – к примеру, собирать библиотеку из любимых книг. Наконец, очень трогательны подарки, изготовленные собственными руками – пинетки или одеяльце, связанное из акрила (шерсть считается слишком аллергенной), либо детское стёганое одеяло-панно (baby quilt) – на память и для украшения комнаты.

Из других ритуалов, которые могут произойти в жизни малыша сразу после рождения, следует упомянуть обрезание (до недавнего времени широко распространённое – более 60 % мальчиков – практикующееся не только из-за религиозных убеждений, но и с гигиенической точки зрения) и крестины.



Новорождённых быстро выписывают из роддома (к тому же, часть детей появляется на свет в домашних условиях) – при нормальном родоразрешении это может быть второй день, при кесаревом сечении без осложнений – третий день. Если ребёнок остаётся в больнице, а тем более, в реанимации, то родители и другие члены семьи могут приходить практически в любое время. В этом есть и медицинское содержание – считается, что любой дополнительный тактильный контакт полезен даже для сильно недоношенных и слабых младенцев. Из-за риска больничной инфекции, дороговизны лечения и для лучшей адаптации дома малышей максимально рано стараются отправить домой – даже если это требует установки медицинской аппаратуры (к примеру, наличия баллона с кислородом).

Обязательное условие выписки – наличие детского кресла. Младенцы мобильны – так что для абсолютного большинства детей машина станет очень привычным, если не ежедневным местом пребывания. При этом родитель нередко выступает в качестве водителя – то есть ребёнок закреплён в кресле на заднем сидении. Объяснение тому находится в необходимости для матери или отца покидать дом (не с кем оставить) и нежелании чувствовать себя привязанными к дому. Поэтому новорождённых часто можно увидеть в общественном месте – однако в последние годы тяжёлые эпидемии гриппа несколько ограничили свободу перемещения в подобные периоды. Но в спокойное время новорождённых совсем не обязательно «скрывают» в течение первого месяца. Одна из моих информанток пришла на собрание в детский сад к старшей дочери с младшей, когда той было три дня.

При виде младенца американцы бурно выражают свои эмоции, – используя как гендерно нейтральные комментарии (детей называют «тыковками», «душистым горошком»), «красавец/красавица – beautiful baby, так и «большой парень» – big guy, «маленький парнишка» – little guy, «принцесса». Как и в других культурах при таком общении – гулении используется особый тон разговора – высокий, с частым употреблением «да» и улыбкой. Даже совсем маленьких детей принято давать чужим людям подержать на руках, предварительно спросив, есть ли такое желание. На мой взгляд, подобная «лёгкость» в обращении связана с несколькими моментами. Родители ограничены в дополнительных человеческих ресурсах – бабушки (или дедушка) (правда, это не относится к афроамериканцам) редко могут предоставить себя в полное распоряжение внуков, хотя в семьях среднего класса есть тенденция к увеличению подобных ситуаций. Нередко разница между детьми в семьях очень невелика и это опять же требует максимально возможного упрощения ухода за младенцем. Наконец, отсутствует страх по поводу возможной опасности для малыша – физической или эмоциональной.

Один из примеров «упрощения» состоит в том, что младенцев не рекомендуется обязательно купать ежедневно (или даже через день). «Они же не пачкаются» – достаточно сполоснуть. Если пока нет более удобной ванночки, то купают и «по старинке» – в раковине, высланной полотенцем. Купание – скорее приятное развлечение для ребёнка, если оно ему нравится. В некоторых семьях купают в дневное время. Это, в свою очередь, отчасти связано с тем, что с ребёнком не обязательно гулять, чтобы он спал на улице. Хотя некоторые мои информанты рассказывали, что раньше детей «держали» на воздухе летом. Объяснением современной практике считается хорошее качество воздуха в домах, риск гипотермии (настолько, что российские или европейские мамы должны предупреждать о том, что они сознательно выставляют ребёнка на улицу в коляске). Сейчас прогулка в большей степени нацелена на удовлетворение потребности родителя и/или старших детей, либо нужна подрастающему малышу, которому требуются впечатления.

Поэтому дети достаточно легко одеты (хлопок или огнеупорная синтетика для пижам) и флис для тёплой одежды. Руководящий принцип – добавить лишний слой одежды к тому, в чём комфортно чувствует себя взрослый человек. Пеленание или полупеленание признаётся некоторыми родителями, но не является обязательным. Главное условие пребывания ребёнка дома – избежать перегрева – как бы экономично (скудно) ни отапливались американские дома в прохладное и холодное время года. Возможно, из-за этого дети с младенчества производят впечатление «закалённых». Я многократно видела грудных детей на улице зимой (!) с плохо покрытой головой или в лёгких курточках. Очень важно, что нет традиции плотно застегивать ребёнка. Скорее – накинуть, прикрыть, набросить. Но время пребывания в таком виде ограничено, и дети не успевают замёрзнуть.

Помогает ещё и то, что, хотя приспособлений для переноски младенцев много – коляски (включая спортивные – для бегатрусой или роликов), лёгкие переноски для дома, особенно ценным считается нахождение младенца рядом с мамой или папой, то есть с человеком – в кенгуру, слинге и т. д. Это способствует ещё одному золотому правилу ухода – установлению особой эмоциональной связи (bonding), считающейся принципиальной для здорового эмоционального и физического развития малыша. Отчасти этим некоторые родители объясняют удобство совместного сна (co-sleeping). Защитники такой системы также утверждают, что это помогает максимально полно реализовать материнский инстинкт, обеспечивает лучший сон родителям и облегчает грудное вскармливание и даже синхронизирует реакции детей и родителей, что может помочь в предотвращении синдрома внезапной смерти ребёнка (SIDS – Sudden Infant Death Syndrome). Чем дети старше, тем громче

звучит голос противников подобной системы (например, знаменитого доктора Фербера – от фамилии которого и происходит термин ферберизация, то есть отучение ребёнка от того, чтобы он засыпал в присутствии взрослого. Ведь подобная зависимость противоречит другой важнейшей (и давней) ценности американского воспитания – достижения независимости и самостоятельности.

Промежуточным вариантом становится использование лёгкой переносной колыбельки для новорожденного (bassinet) или даже плетёной корзины, которая находится в комнате родителей, а потом подросший малыш отправляется к себе в кроватку (и в комнату).

Кстати, для того, чтобы укачать ребёнка, хороши и другие способы, включая сушку от стиральной машины, на которую кладут младенца (вибрация) или поездку в машине. Известны примеры, когда родители сидят с ребёнком в машине, чтобы не будить его.

Контакт ребёнка и матери, телесный и эмоциональный – один из важных аргументов в пользу грудного вскармливания, приоритет которого уже не первое десятилетие является очевидным – в отличие от 1950-х и 1960-х годов, когда, скорее, преобладала вера в преимущества смеси (formula). Сегодня американские специалисты уверены, что практически любая женщина может кормить ребёнка грудью, даже если это требует длительного привыкания и использования специальных приспособлений или если кормление совпадает с приёмом матерью лекарств (вплоть до антибиотиков). Плюсы перевешивают риски. Вспомогательных идей немало – от весьма традиционных (прикладывать капустные листья для профилактики мастита) до новомодных – подушка-дуга. Существует вариативность и в том, как лучше держать ребёнка – обычно или так называемым футбольным захватом (подмышкой). Лучшее положение для срыгивания тоже может быть разным – вплоть до полусидячей позы ребёнка, который животиком опирается на руку держащего.

Кормление строго по часам (особенно если это грудное вскармливание) не считается строго обязательным. Правда, врачи разъясняют, что ребёнок и так установит «свой» режим. Оптимальным многие родители считают сочетание их собственного режима и того, что удобно родителям. Подобное видение лучшего режима позволяет учитывать интересы родителей (включая и качество их взаимоотношений). Хотя многие мамы и папы обеспокоены тем, как развивается малыш, детей дома обычно не взвешивают. Прибавка фиксируется педиатром, к которому – в случае нормального развития – обращаются сначала раз в месяц, а потом чуть реже. Учитывая тяжёлое положение с детским ожирением в более старшем возрасте, врачи обращают внимание как на недостачу в весе, так и на избыток. Отчасти поэтому младенцев категорически не рекомендуется заставлять есть. К диете матери отношение весьма спокойное, хотя – при невиданном росте пищевой (как и других) аллергии, сейчас эта

ситуация меняется. Так, нередко в случае экземы, запрещается включать коровье молоко в рацион ребёнка до двух лет и начинать следует только с кисломолочных продуктов. С прикормом детей, которые находятся на грудном вскармливании, не торопятся, и он направлен на переваривание нежидкой пищи (solids). В целом грудное молоко видится как оптимальное питание – что и объясняет продолжительность грудного вскармливания. Но использование смесей или комбинированный вариант отнюдь не возбраняется – это было бы слишком неполиткорректно. К тому же, «бутылочка» даёт возможность мужчинам принимать максимальное участие в уходе за ребёнком, что в современной родительской практике считается не просто желательным, а чуть ли не безальтернативным. Воду грудным детям дают лишь после полугода, да и то редко – в случае риска обезвоживания.

Именно последнее – один из главных страхов американских родителей. Это объясняет и очень внимательное отношение к повышенной температуре у младенца (главный повод немедленного обращения к врачу) или поносу. Следует заметить, что мобильность проявляется и в этом. Кроме крайних ситуаций, предполагающих реанимационную помощь на дому, детей привозят к врачу в любое время суток, вне зависимости от возраста и проблемы. Предварительно некоторые педиатрические практики позволяют связаться с врачом или ассистентом по телефону и уточнить оптимальный алгоритм действий.

Профилактика включает создание максимально безопасной среды обитания и практик: к примеру, нельзя никогда оставлять ребёнка без присмотра на пеленальном столе, даже если он закреплён ремнями. Нельзя оставлять спать на животе или даже на боку (риск синдрома неожиданной смерти). Нельзя слишком высоко подбрасывать ребёнка. Нельзя оставлять одного в кресле для машины – предостережение, увы, не лишнее. Нужно убирать всё, чем ребенок может подавиться. Обеспечить последнее не так просто, учитывая то, как рано американцы стремятся приучить ребёнка к тому, чтобы он ел сам руками (finger foods). Это развивает мелкую моторику и высвобождает время для родителей. Многих детей рано приучают к взрослому столу – в смысле обработки пищи (не настаивают на отварном или приготовленном на пару) и остроты (которой не боятся). Но в то же время детская избирательность видится как совершенно нормальное явление и может продолжаться первые пять, а то и десять (!) лет жизни, делая рацион ребёнка очень скудным.

В целом американские педиатры исходят из некоего континуума того, когда ребёнок достигает той или иной вехи развития. Поэтому для многих достижений предполагается весьма широкий спектр приемлемого возраста – так ребёнок, который не ходит самостоятельно, начинает вызывать беспокойство лишь после полутора

лет. Большое внимание уделяется проблемам психологического развития, нередко тревогу бьют по поводу того, что ребёнок позже фиксирует взгляд или мало гулит.

При всей политкорректности и признании различий в темпах и путях развития ребёнка, американские родители слышат активные советы от «других родителей, бабушек, соседей, педиатров и даже посторонних». Нередко расхождения касаются весьма серьёзных моментов – так, в США существует сообщество родителей, которые выступают против вакцинации или стремятся свести её до минимума. Вариативность родительских практик тесно связана с сохранением более или менее комфортного эмоционального состояния самих родителей (особенно, матери), так и других членов семьи – к примеру, старших детей. То есть детоцентризм сопряжён с правами личности вообще. То, что можно сделать по-минимуму или не делать вообще, не включено в реестр обязательных пунктов для материнской добродетели – детскую одежду никто не гладит, её сушат в сушильной машине. Заболевший ребёнок далеко не всегда «привязывается» к постели. Создание безопасной среды для ребёнка – к примеру, отгороженное место на полу, чтобы за малышом не нужно было следить ежесекундно, не только безопасно, но и экономит силы и время. Для этого следует обезопасить дом «childproof the house – использовать заглушки для розеток, убрать лекарства, хотя их и так трудно открыть, закрыть ящики, наконец, поставить специальные ворота – ведь дома часто бывают двухэтажными – кстати, по этой же причине американцы не очень доверяют ходункам. Это же позволяет детям с самого раннего возраста чувствовать определённую степень независимости и самостоятельности – что, напомним, является непреложной американской ценностью воспитания. Поэтому ребёнок на полу – один из наиболее приемлемых выходов – никуда не упадёт и найдёт себе прекрасное занятие – играть с крышками от кастрюль. Особенно в последнее время можно услышать всё больше напоминаний о том, что не следует чрезмерно стерилизовать среду обитания ребёнка – это может привести лишь к более выраженным проблемам с аллергией.

Спокойное отношение к любым контактам помогает развивать навыки общения и справляться с изоляцией как самой матери, так и малыша. Буквально с полугодовалого возраста дети и мамы собираются вместе на различного рода занятия – как организованные спонтанно (с помощью соседей): мамы говорят, дети ползают, так и платных или финансируемых местными органами власти или церквями. Есть и варианты спортивных секций для мам – младенцы спят в креслах, мамы занимаются аэробикой.

Формат данного сообщения не позволяет подробно остановиться на том, кто же именно – помимо матери – осуществляет уход за детьми. Как уже было отмечено, в случае полной семьи, всё более

задействованным должен быть отец – начиная с его активной роли во время беременности и почти автоматического присутствия на родах или во время кесарева сечения. Ребёнка могут отвезти к бабушке, или она приезжает помочь. Но более распространённым остаётся обращение к помощи няни (хотя здесь очень остро встаёт вопрос доверия) или использование дневных центров по уходу за детьми – яслей. Последнее также возможно в контексте более спокойного отношения к возможным вирусным или бактериальным инфекциям, к более раннему возвращению в детский коллектив: «выписки как таковой не существует, детский бюллетень не закрывают, то есть родители сами отслеживают выздоровление ребёнка».

Подобные возможности позволяют родителям воплотить в жизнь своё весьма очевидное для американской культуры стремление – продемонстрировать результативность своего способа воспитания (или того, как они справляются с проблемами). Дети – важный элемент самореализации, а их воспитание – проект, от которого ожидают много счастливых моментов – как для малыша, так и для семьи.

### **Библиографический список**

1. Золотухина М. В. Дети и родители в современных США. Ребёнок в истории и культуре : сборник статей. – М. : РГГУ, 2010.
2. Золотухина М. В. Уход за маленькими детьми: вариативность норм и традиций. Наша повседневная жизнь. Антропологические исследования российских и сербских учёных. – М., 2008.
3. Meredith Small. Our Babies, Ourselves. How Biology and Culture Shape the Way We Parent. – N-Y., 1998.
4. Rimma Apple. Perfect Motherhood: Science and Childrearing in America. – Rutgers, 2006.
5. URL: [www.americanbaby.com](http://www.americanbaby.com)
6. URL: [www.babycenter.org](http://www.babycenter.org)
7. URL: [www.mothing.com](http://www.mothing.com)
8. URL: [www.naturalchild.org](http://www.naturalchild.org)
9. URL: [www.parents.com](http://www.parents.com)
10. URL: [www.workingmother.com](http://www.workingmother.com)

# ИГРА: ЕЁ РАЗВИТИЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

**Н. Н. Замятина**

**Детский сад № 117 ОАО «Российские железные дороги»,  
г. Пенза, Россия**

**Summary.** The idea of the play as the leading activity of a pre-school is universally recognized in the home psychology. Much research has been done into the peculiarities of children`s play and its development at a modern stage. The article is concerned with the problem of the influence the playing activity has on a child development and forming personality.

**Key words:** dramatic play; action play; role play; attitude play.

Детская забава – игра стала поводом для размышлений многих умов мировой психологии. Игра включает в себя бесконечное многообразие структурных и содержательных компонентов: и реальность, и мнимую ситуацию, и общение с взрослыми и сверстниками, и аффект, и символ. Ребёнок, играя, познаёт мир, забавляется, исследует границы дозволенного, открывает правила взаимодействия и присваивает социальный опыт. Между тем культура игры и игровая культура в современном мире теряют свои позиции. Детство утрачивает смысл уникального возрастного периода, где подлинный источник развития – живое общение и игра. Суть в том, что современное дошкольное воспитание всё больше ориентируется на ускорение развития в ущерб его обогащению. Развитие при этом отождествляется с формированием знаний, умений и навыков, что приводит к явному его упрощению.

Современный ребёнок всё реже включён в отношения сотрудничества, взаимовыручки, партнёрства. Большая часть выпускаемых игрушек ориентирована на индивидуальное пользование, очень мало игрушек, направленных на развитие совместных способов действия, на развитие общения ребёнка с взрослыми и сверстниками. Утрачивается передача традиций от старших детей – младшим, от взрослых – детям. Современная система воспитания и обучения не только выделила детей из мира взрослых, но и отделила их друг от друга. Телевизор или компьютер стали ныне лучшими друзьями ребёнка. Получается, что общество ориентирует своих членов на индивидуальность и потребление, а не взаимосвязь и творчество.

Взрослые – в своём стремлении предусмотреть все линии развития ребёнка – не оставляют времени для игры. Зачем игры-упражнения, если есть занятия физкультурой и спортом? Зачем игровое замещение, если индустрия игрушек создаёт уменьшенные копии абсолютно всех предметов мира взрослых? Зачем воображение, когда фильмы, мультфильмы предлагают фантастические, небывалые образы, которые легко принять и понять? Отсутствие игры

приводит к тому, что период формирования основ личности, базовых психических функций обедняется.

Сегодня крайне редко можно увидеть игру такой, какой описывал её Д. Б. Эльконин. Сюжетно-ролевые игры, даже если и возникают, отличаются однообразием, ограниченностью сюжета. Крайне редко удаётся наблюдать в играх детей полноценный сюжет, логически развивающийся и отражающий определённую социальную сторону действительности. Развёрнутая форма сюжетно-ролевой игры предполагает сплочённую группу. Формируется она преимущественно в дошкольных учреждениях. Однако и здесь возможности детей ограничены. Как правило, недостаточно времени, а порой, что не редкость, и нежелание воспитателя играть вместе с детьми. Возникают вопросы: играют современные дети или нет? Какие виды деятельности приходят на смену игре? Какие сюжеты предпочитают разворачивать современные дети?

Ответ на эти вопросы дают исследования учёных (Е. О. Смирновой и О. В. Гударевой). Так, при наличии времени, пространства, игрушек, партнёров, т. е. всего необходимого для игры, почти 40 % детей 4–5 лет не играют. В ответ на наводящее предложение взрослого «поиграть» они ограничиваются дидактическими играми. Среди «играющих» дошкольников популярностью пользуются традиционные бытовые сюжеты: больница, магазин, парикмахерская (30 %). Далее следуют игры, объединённые сюжетной линией «дочки-матери»: различные варианты ухода за куклой и семейные отношения. Сюжеты игр мальчиков традиционно отличаются воинственностью: «Полицейские и воры», «Бандиты и наши», «Погоня» и др.

Принципиальное отличие игры современных дошкольников двойственно: с одной стороны, появился совершенно новый пласт сюжетов, заимствованный из мультфильмов и телепередач (17 %). Очень популярны игры в супер-героев, человека-паука – поведение героев представлено выразительно, эмоционально привлекательно. Героя мультфильма можно изобразить типичным для него набором простых действий или фраз; причём лёгкость изображения позволяет использовать подобный сюжет с минимальным уровнем развития игровой деятельности. При этом сюжет можно ограничить простой «погоней» или бытовыми подробностями. Но в целом отношения между персонажами очень скудны, примитивны, что накладывает соответствующий отпечаток на игру. С другой стороны, дошкольники ограничены в присвоении социальных ролей. «Социальная жизнь взрослых перестаёт быть содержанием игр, как это предполагалось в отечественной психологической концепции детской игры. Место близких взрослых начинают занимать виртуальные персонажи» [2].



Содержание игры и степень её развития, характер игровой деятельности каждого ребёнка соотносят с одним из уровней игры и квалифицируют его в зависимости от содержания как игру-действие, игру-роль, игру-отношение. Результаты исследования игровой деятельности дошкольников показали:

у 4–5 летних детей преобладает игра-действие (47 %), характерная для первого уровня развития игровой деятельности (простые, повторяющиеся сюжеты и лаконичные реплики). Более того, дети даже не всегда чётко обозначают, во что они играют. Игра-роль (с характерным проговариванием замысла и устойчивым, развёрнутым представлением роли) встречается реже (около 30 %); мало того, с возрастом число детей, чью игру можно отнести ко второму уровню развития, последовательно снижается. Игра-отношение у современных детей – редкость. Наблюдается лишь в 18 % случаях. Число неиграющих детей с возрастом увеличивается: от 16 % в средней группе, до 36 % в подготовительной группе. Это свидетельствует о нежелании и неспособности, а значит, о неразвитости игровой деятельности. Если сравнивать эти данные с результатами исследований Д. Б. Эльконина, очевидно: уровень развития игры у современных дошкольников, ниже, чем у их сверстников середины XX века. Однако деятельность современных дошкольников ещё побуждается мотивом «быть как взрослый», но дети отражают в игре внешние атрибуты и ориентируются на материальные привилегии позиции взрослого: «Поеду на работу – денежки зарабатывать. Вот приехал, поработал». Отсутствие игр на «профессиональные сюжеты», которые в наибольшей мере способствуют вхождению ребёнка в мир взрослых, свидетельствует о том, что игра перестаёт быть способом освоения социальных отношений.

Игровая деятельность сворачивается, современное дошкольное воспитание всё больше ориентируется на акселерацию развития в ущерб его обогащению – амплификации. Что стоит за этим? Если игра не развивается, то утрачивается роль зоны ближайшего развития. Общее снижение уровня развития сюжетно-ролевой игры, отсутствие в деятельности дошкольника её развитых форм приводят к растворению развивающего потенциала игры. Только ролевая игра, включающая построение отношений, может принципиально влиять на психическое развитие ребёнка. А это вновь подтверждает: нельзя ждать от игры некоего чуда: купил ребёнку игрушки – и его развитие стало набирать обороты. С ребёнком надо играть, в процессе игры он должен приобретать опыт игровых действий во взаимодействии с взрослыми, иметь возможность общаться со сверстниками и стремиться познать социальную реальность, окружающую его. Обратный результат в плане психического развития: дети будут продолжать играть в школе. Личностно незрелые, не доигравшие дошкольники пойдут в школу, не научившись регулировать своё пове-

дение, оценивать себя и контролировать свои желания. А ведь именно самостоятельное регулирование своих действий делает поведение ребёнка осознанным и произвольным.

Игра перестаёт быть способом вхождения ребёнка в мир взрослых и освоения социальных отношений – «из игры уходит «правилосообразность», которая непосредственно связана с осознанностью и ответственностью поведения»[5]. Нынешние дошкольники всё меньше ориентируются на образ взрослого и нормативные модели поведения, предлагаемые обществом, не всегда выделяют правила социального взаимодействия, присваиваемые в ролевой игре. Правила не становятся для них органичной частью поведения. Среди прочих причин разрушения сюжетно-ролевой игры исследователи выделяют и такие, как исчезновение выразительных форм упорядоченности семейной жизни, наглядность профессиональных занятий, а также современная индустрия детских игр и игрушек, замещающих взрослого.

Распространённая родительская позиция: формировать отношение к игре как к способу развития, а не как к образу жизни ребёнка, нивелирует собственно психологическое содержание игры. В обществе повышается ценность ранних интеллектуальных достижений, но значение межличностного общения и нравственного формирования личности, что так необходимо для игровой деятельности, снижается, вследствие чего нарушается естественный механизм передачи игры от одного поколения детей к другому.

Фактически ребёнок вынужден осваивать игровые действия самостоятельно, ориентируясь только на игровой материал игрушки, которые ему покупают родители. Но внешний вид игрушки не всегда позволяет понять способы игры с ней и уж точно не объяснит, какой сюжет выбрать для игры и как его реализовывать. Здесь необходим взрослый, который поможет ребёнку не только овладеть предметными действиями, но и освоить игровые действия, приёмы замещения, построение сюжета, обыгрывание ситуации взаимодействия. Необходимо использовать разработанные в педагогике приёмы эффективной передачи ребёнку всё более сложных способов построения игры, а именно: не объяснять правила, а играть совместно, выбирая позицию партнёра; помогать своевременно, переходить к более сложным способам игры, развёртывая сюжет, пояснять свои действия и согласовывать их с действиями партнёров по игре.

Обедняется в игре и развитие эмоциональной сферы в силу ограниченности возможностей ребёнка проникнуть в чувства взрослых, скрывающих свои переживания. Мир социальных связей представлен для многих детей фактически единственным вариантом отношений с единственным родителем. Социальный мир, с одной стороны, всё сложнее и требует от ребёнка дополнительных усилий в

своём освоении, а с другой – этот мир всё более закрыт. Бедность и примитивность игры пагубно отражается и на коммуникативном развитии детей – ведь общение происходит в основном в совместной игре. Именно совместная игра (её правила, сюжет, распределение ролей) – главное содержание общения. Играя и выполняя различные игровые роли, дети учатся видеть события с различных позиций, учитывать действия и интересы других, соблюдать нормы и правила. В противном случае не будет ни содержательного общения, ни совместной деятельности. В такой ситуации значение игры увеличивается.

В развитии игры, несмотря на объективную сложность прогнозов, исследователи отчётливо выделяют две актуальные тенденции, которые потенциально будут иметь большое значение в будущем. Первая тенденция – это интенсивное развитие технологий, меняющих весь образ жизни людей: компьютерные средства связи, расширение информационных потоков. Вторая тенденция – это рост знаний в психобиологии и ориентация на качество жизни человека; ценность психического здоровья, понимание социальных причин развития личности. Обе тенденции выражено влияют на будущие позиции игры в жизни ребёнка

Суть первой тенденции. Технологии вошли в современную жизнь и оказывают влияние на детскую игру. Наиболее яркий пример – видео- и компьютерные игры. Увлечённость видеоиграми вносит серьёзный риск в психическое развитие детей. Прежде всего, нарушается коммуникативная сфера в связи с тем, что игрок погружён в индивидуальную деятельность и стремится превзойти самого себя, а его контакты всё более сужаются, что в итоге ведёт к социальной изоляции. Видеоигры ограничивают выбор ребёнка и предоставляют мало возможностей для воображения, в видеоиграх отсутствуют ценностные образцы и моральные оценки действий.

Суть второй, противоположной тенденции – внимание к психическому здоровью и эмоциональному благополучию детей, что способствует не только сохранению традиционной игры, но и её более широкому признанию. Детство – это не только самая счастливая и беззаботная пора жизни человека, Это и период наиболее интенсивного формирования личности. То, что не сложилось в детские годы, уже не восполнить взрослому человеку. И кому, как ни дошкольным работникам, необходимо поддерживать игру в её разнообразных формах, оказывать помощь родителям в организации игровой деятельности детей. Нас тревожит, что дети стали меньше играть? Настораживают сюжеты игр? Да, это серьёзный повод для размышлений. Только «педагогически воздействовать» в этом случае надо не на саму игру – ведь она лишь отражает то, чем наполнена душа ребёнка. То, что мы видим в играх наших детей – это отражение мира, созданного взрослыми. Это мы так разговариваем друг

с другом, так укладываем спать малышей, так играем с ними, покупаем для них такие игрушки, это мы создаём и смотрим такие телепередачи и видеофильмы... Мир детских игр бесконечно разнообразен, как и миры окружающих взрослых. Давайте же наберёмся мужества увидеть в играх детей отражение нашей взрослой жизни. И если это отражение нам не нравится, то, как известно, на зеркало нечего пенять... Фраза «учить детей играть» напоминает изречение «...как если бы свече внушали правила свечения» [2].

Что же делать? Обеспечить детей игрушками и материалами для игры; освободить время в режиме дня и понаблюдать, во что и как каждый из них свободно играет. Уделить детям внимание и стать партнёром по игре, если они сами этого захотят. Приглашение взрослого в игру – знак величайшего доверия ребёнка. Об этом надо постоянно помнить, очень осторожно и мягко ступать на эту суверенную землю его мыслей и чувств, не входить со своим уставом в этот особенный мир, не спешить перестраивать его по своему разумению – в этом и заключается мастерство и компетентность воспитателя. Надо понимать и помнить: заставляя ребёнка учиться, мы отнимаем у него игру, а значит, крадём мир детских переживаний, стремлений, отношений.

Дискуссия о значении игры для детей дошкольного возраста не закрыта и ждёт новых исследований, оценок, но ясно одно: «игровая дистрофия остаётся на всю жизнь» [3], а состояние естественной детской игры можно считать индикатором здоровья общества. Нам, педагогам, нужно чаще думать, какими красками мы рисуем страну детства для приходящих к нам детей. Она полностью в наших руках, и мы по-настоящему за неё в ответе.

### **Библиографический список**

1. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
2. Смирнова Е. О. Психология ребенка : учебник для пед. училищ и вузов. – М. : Школа Пресс, 1997.
3. Смирнова Е. О., Гударева О. В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 2.
4. Смирнова Е. О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 4.
5. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1978.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1989.

# ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ У ДЕТЕЙ ЗА ПЕРИОД 1960–2000 ГОДЫ

**М. А. Шереметьева**

**Хабаровский государственный институт искусств  
и культуры, г. Хабаровск, Россия**

**Summary.** The article considers changes in popular children's games, which happened in the last time. The special attention is given to analysis it's reasons. Moreover the paper focuses on role of traditional games.

**Key words:** childhood; traditional games; game's transformation; Hide and Seek; tag; «basic» myth.

Изменения, обусловленные историческим развитием общества, привели его к состоянию цивилизационного кризиса. Наиболее ярко эти процессы проявляются в детстве, что ставит перед наукой задачу глубинного осмысления его современной специфики и функционирования в данной исторической ситуации.

Детство, по определению Д. И. Фельдштейна, представляет собой «...не просто «не взрослое» состояние людей и не только определённую совокупность множества детей, объект воздействия мира взрослых. Детство – это особое целостно представленное социальное явление, имеющее определённое временное протяжение» [9]. Представляя собой неотъемлемую часть общества, оно выступает как особый субъект отношений с миром взрослых. Развивающееся детство не просто реагирует на мир взрослых, а ставит перед ним новые задачи, стимулируя его развитие. Д. И. Фельдштейн, характеризуя такое взаимодействие детства с миром взрослых, вводит понятие «диктат развивающихся потребностей» [9], подразумевая под этим связь с реальной позицией ребёнка по отношению к осваиваемому им взрослому миру; современный уровень саморазвития ребёнка; значительно более высокую динамичность детского сообщества, чем его традиционно оценивают взрослые; взгляд детей на взрослый мир, на взрослых как посредников, открывающих им, детям, будущее.

Важно понимать, что перед нами сложное, многопланово обусловленное двустороннее взаимодействие, о котором очень точно сказал И. С. Кон: «Взрослый не может вернуться в оставленную страну своего Детства, мир детских переживаний часто кажется ему таинственным и закрытым. В то же время каждый взрослый несёт своё детство и не может даже при желании освободиться от него. В свою очередь, ребёнок не может ни физически, ни психологически существовать без взрослого; его мысли, чувства и переживания производны от жизненного мира взрослых. Парадокс, выраженный формулой «мальчик – отец мужчины», повторяется в науках об обществе: общество не может понять себя, не познав закономерностей

своего детства, и оно не может понять мир детства, не зная истории и особенностей взрослой культуры» [3].

Поскольку детство функционирует сегодня в принципиально новой исторической ситуации и претерпевает в ней новые чрезвычайно глубокие и серьёзные изменения, остро необходимо изучение особенностей современного детства.

В данном исследовании исследуется такой важный аспект детства, как игра. В игре находят отражение социокультурные реалии человеческого общества, его достижения и противоречия, его ценности и смыслы, нормы и идеалы. Если вспомнить понимание игры как нового проекта бытия, игры как модели мира, становится ясной необходимость глубокого анализа детской игры в сфере культурологического знания. Изучение особенностей формирования логических взаимосвязей онтологии и методологии изменяющейся детской игры в нестабильном мире полагается инструментом осмысления многих разнообразных социальных процессов и особенностей индивидуальной социализации человека.

На сегодняшний день проведено большое количество исследований особенностей детской игры. Но, нельзя не признать, что они отстают от динамики процессов, происходящих в детской жизни. Важно отметить и тот факт, что преимущественно рассматривались основы игрового поведения, игра как особый тип деятельности ребёнка и её роль в психологическом развитии ребёнка. В данной статье предпринята попытка особым образом взглянуть на проблему детской игры, рассмотрев изменения игровых предпочтений у детей в период с 1960-х по 2000-е годы.

В основу статьи легли материалы, полученные в ходе опроса 186 взрослых, являющихся представителями разных профессий, разных социальных групп, разных регионов России и других стран, в детстве проживавших на территории России и бывшего Советского Союза; а также 100 детей, учащихся четвёртых классов школы № 85 г. Хабаровска.

В ходе анализа материалов стала возможной оценка влияния различных социокультурных факторов на игровые предпочтения детей. Для этого взрослым респондентам было предложено назвать несколько игр из их детства, которые вспоминаются наиболее ярко, детям было предложено назвать несколько самых любимых игр. В ходе исследования анализу подверглись изменения, происходящие от десятилетия к десятилетию.

На первом этапе мы обработали ответы взрослых респондентов. Проанализировав полученный материал, автор данной статьи смог определить наиболее часто упоминаемые респондентами игры (см. диаграмму 1). Обратившись к диаграмме, можно видеть, что игровой репертуар не остаётся неизменным, в нём происходит непрерывное движение: со временем какие-то игры уходят из числа

наиболее популярных (как, например, «жмурки», «пекарь», «штан-дер-стоп»); какие-то приобретают большую популярность, чем раньше («догонялки», «дочки-матери», «светофор»); появляются новые игры, не существовавшие раньше («зеркало»); какие-то игры, утратив на время популярность, снова обретают её («Царь горы»).

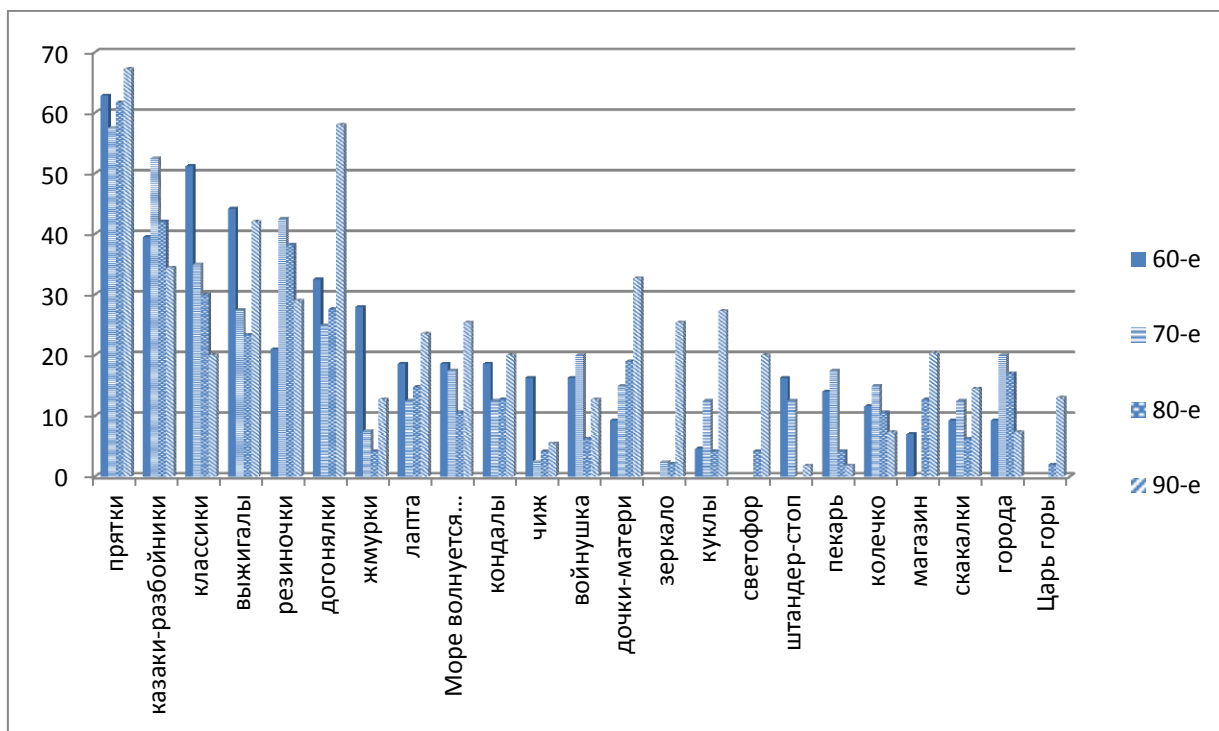


Диаграмма 1

Для выявления наиболее устойчиво сохраняющих свою популярность у детей игр было проведено сравнение первых «десяток» за четыре десятилетия. В их число вошли: в 60-е годы – «прятки», «классики», «выжигала», «казаки-разбойники», «догонялки», «жмурки», «резиночки», «лапта», «Море волнуется раз...», «Кондалы закованы...»; в 70-е годы – «прятки», «казаки-разбойники», «резиночки», «классики», «выжигала», «догонялки», «войнушка», «города», «Море волнуется раз...», «пекарь»; в 80-е – «прятки», «казаки-разбойники», «резиночки», «классики», «догонялки», «выжигала», «дочки-матери», «города», «лапта», «сломанный телефон»; в 90-е – «прятки», «догонялки», «выжигала», «казаки-разбойники», «дочки-матери», «резиночки», «куколки», «Море волнуется раз...», «зеркало», «лапта».

Сравнение позволило выявить пять игр, сохранявших своё место в первой «десятке» в течение четырёх десятилетий: «прятки», которые в течение всего периода удерживали лидирующую позицию; «выжигала», «казаки-разбойники», «догонялки» и «резиночки», интерес к которым от десятилетия к десятилетию незначительно менялся.

Затем мы определили уровень популярности этих игр у детей 2000-х и увидели, что свои позиции удержали только «прятки» и «догонялки», поменявшись при этом местами. Хотя здесь нельзя не обратить внимания на тот факт, что зачастую одна и та же игра называлась по-разному, так например, в нашем исследовании встречаются следующие названия «прятки»: непосредственно «прятки», «пряталки», «12 палочек», «московские прятки», «туки-туки». Объяснением этого факта занималась М. А. Ключева [2], она указывает на то, что названия могут происходить от действий игроков, от предмета игры, от названия местности и других факторов. Изменение названия игры может быть обусловлено национальной, региональной, локальной спецификой и исторически. Интересным представляется и анализ многообразия названий игры в «догонялки». Ряд названий игр зависит от названия элемента, давшего имя игре, например, встречающиеся в нашем исследовании «догонялки», «салки» («салочки»), «пятнашки», «заморозка» – разные образные названия одного и того же действия водящего: задеть убегающего; «квач» и «сифа» – названия предмета, которым нужно прикоснуться к убегающему; название «бей-беги» является отражением основного действия игроков; также в названии игры может заключаться цитата, например: «Чай, чай, выручай!» – просьба, с которой «осаленный» игрок в тех вариантах игры, где после «осаливания» игрок должен замирать, обращается к ещё не утратившим своей подвижности участникам игры; в других аналогичных случаях просьба звучит следующим образом: «Расколдуйте меня, вороного коня!», взятый из этого обращения термин «Вороной конь» также послужил названием игры; кроме этого, названием может послужить персонажный термин: «Чапай», «демон», «зомби», «вампиры», причём обращает на себя внимание влияние социокультурных реалий, средств массовой информации: названия указанных персонажей заимствованы из кино и компьютерных игр; веяние времени нашло своё отражение и в таком названии, как «пета» или «пита», являющееся сокращением от слова «пятнашки», здесь мы сталкиваемся с частным проявлением общей тенденции последних лет к сокращению слов, вызванной к жизни культурой SMS-общения и общения в сети Интернет.

Однако, несмотря на различия в названиях и некоторые расхождения в правилах игры, сохраняется общий смысл: в случае с «прятками» – «все, кроме одного (водящего) прячутся, а тот ищет их» [8]; в случае с «догонялками» все версии объединяются мотивами убегания и ловли. Интересно было бы найти тот «общий знаменатель», который помогает этим играм длительное время сохраняться в детском игровом репертуаре. В первую очередь обращает на себя внимание, что обе эти игры относятся к числу наиболее древних, архаических или, по определению С. Л. Новосёловой [4],



традиционных игр, они были популярны ещё в первобытности. Важным условием, которому отвечают сюжеты этих игр, является наличие двух взаимодействующих сторон: того, кто ищет (ловит), и того, кого ищут (ловят). В своём соединении «прятки» и «догонялки» образуют, по мнению В. Н. Топорова, мотивную конструкцию, отражающую мотивную структуру так называемого «основного» мифа (о возрождении из смерти к бессмертию): «искал, нашёл – обнаружил, преследовал, ловил, вошёл в непосредственное соприкосновение, «уничтожил» – победил, – вот в общем виде та мотивная цепочка, которая объединяет детскую игру (точнее, две этих игры) и «основной» миф» [7]. Для «прятки» актуальна та часть мотивной цепочки, которая касается поиска-обнаружения, а для «догонялок» – та, которая начинается с мотива преследования-ловли. Такое сопоставление позволяет предположить, что «выживаемость» названных игр обусловлена их глубинным сакральным смыслом. Хотя обращает на себя внимание процесс перерождения, трансформации игр, так, например, игра в «догонялки» претерпела существенные изменения, как по форме, так и по содержанию, что затрагивает глубинные мотивировки. В появившихся в последнее время версиях игры под названиями «демон», «зомби» и «вампиры», очевидно, под влиянием популярных произведений литературы, кино и компьютерных игр, не происходит обмена статусами между «водящим» и «ловимым» в ситуации поимки первым второго; в современных вариантах «водящий» (демон, зомби или вампир) не меняет своей роли до конца игры, а вот «ловимые» превращаются в «водящих» (демонов, зомби и вампиров) и, присоединяясь к «главному водящему», помогают ему переловить оставшихся игроков. Нужно отметить, что ряд исследователей акцентируют идею диалектики процесса трансформации игровых традиций, связывая её с неизбежным переосмыслением старых игровых традиций, их обновлением и возникновением гибридных игровых форм (А. В. Чёрная, И. Ивич) [1; 10]. Тем не менее, мы не можем не заметить, что «связь таких вырожденных версий игры с архаичными источниками этой игры слабеет и нарушается, следы мифоритуального прошлого становятся всё бледнее» [7].

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать ряд выводов: во-первых, можно видеть, что, если в период 1960–1990-е годы изменения игровых предпочтений у детей были незначительными стёртыми, то в 2000-е годы происходит резкий слом игровых традиций, что, очевидно, является отражением глобального социокультурного кризиса; во-вторых, обнаруживается способность детской субкультуры к воспроизводству основополагающих традиционных игр из поколения в поколение, невзирая на изменения в обществе, что является подтверждением мысли о том, что «в игре, как в зеркале, отражаются константы человеческой культуры,

то, что составляет её вневременное содержание и обеспечивает её преемственность» [6]; в-третьих, необходимо отметить, что традиционные игры не существуют в неизменной форме, а претерпевают межпоколенные трансформации, меняются названия игр, появляются новые варианты, прогнозирование результатов этого процесса может стать темой отдельного исследования.

В данной статье приведены только первые результаты проведённого исследования, которые, тем не менее, позволили увидеть значительные изменения в игровых предпочтениях детей за пять десятилетий, которые нуждаются в глубоком осмыслении.

### Библиографический список

1. Ивич И. Международный проект по традиционным детским играм // Перспективы: вопросы образования. – 1987. – № 4. – С. 139–150.
2. Ключева М. А. Народные подвижные детские игры: опыт типологии : автореф. дис. ...канд. искусствоведения: 17.00.09; Российский институт истории искусств. – СПб., 2008. – 28 с.
3. Кон И. С. Ребёнок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 336 с.
4. Новоселова С. Л. И др. Теоретические основы базисной программы развития ребёнка-дошкольника // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. – С.12–17.
5. Савенко Н. В. Игра в субкультуре детства : автореф. дис. ...канд. филос. наук: 24.00.01; Ростовский государственный университет. – Ростов-на-Дону, 2004. – 154 с.
6. Топоров В. Н. К интерпретации некоторых мотивов русских детских игр в свете «основного» мифа (прятки, жмурки, горелки, салки-пятнашки) // Балто-славянские исследования XVI. – М. – 2004. – С. 9–64.
7. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка / под. ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1940. – Т.1–4.
8. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 2. – С. 28–33.
9. Черная А. В. Развитие личности в контексте традиций игровой культуры : автореф. дис. ...д-ра псих. наук: 19.00.13; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2007. – 41 с.

# РОЛЬ СЕМЬИ В ПРИОБЩЕНИИ РЕБЁНКА К ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. И. Пашкевич

Якутский институт водного транспорта –  
филиал Новосибирской государственной академии  
водного транспорта, г. Якутск, Республика Саха (Якутия),  
Россия

**Summary.** The first social experience including a game one, a child receives in his family. However, it can be the negative experience, as, for example, familiarizing with gamblings.

**Key words:** family; socialization; game; gamblings.

Семья является важнейшим институтом социализации личности. Именно из семьи ребёнок выносит свой первый социальный опыт, в том числе и игровой.

Игра – особый вид деятельности. Во-первых, потому что играть приятно, легко, играть весело, в игре человек испытывает счастливое состояние. В подарок от природы мы получаем предрасположенность и потребность в игре; генетическая программа обеспечивает нашу обязательную игровую деятельность, в ходе которой организм развивается, упражняясь. И ни один вид деятельности не обладает такой прочной органической базой, как игра – деятельность, предписанная самой природой человека.

Во-вторых, целевое содержание, расположенное в самой игре, внутри игры (игра есть деятельность, цель которой лежит в самой деятельности) придаёт весомость каждому моменту игры. Играют, чтобы играть.

В-третьих, любая игра содержит в себе элементы других видов деятельности, а значит, обладает возможностью приобщать человека к какому-то виду деятельности, ещё не освоенному человеком.

В-четвёртых, в игре минимальное количество правил, соблюдать их нетрудно, а всё остальное – поле для свободного проявления индивидуального «Я». Простая фабула игры позволяет каждому играющему выстраивать свой вариант сюжетного развития игры. Это придаёт интригу, держит интерес играющих на уровне высокого внимания, а деятельность на уровне высокой активности.

В-пятых, игра – самый демократичный вид деятельности: здесь нет начальников и подчинённых, равенство гарантируется ролевым распределением фабулы. Игра – общение на равных.

Отмеченные особенности придают игре особое педагогическое значение, наделяя её чрезвычайной ролью [4, с. 7]:

– игра – фактор развития ребёнка; способ приобщения его к миру культуры; щадящая форма обучения ребёнка жизненно важ-

ным умениям; ознакомление его с широким спектром видов человеческой деятельности; мягкое корректирование воспитанности ребёнка; незаметное вовлечение его в ценностную палитру новых для него отношений; деликатное диагностирование социального развития ребёнка; профессионально-изящная форма социально-педагогического тренинга; способ педагогической помощи ребёнку в разрешении проблем жизни, ставших перед ним в реальной повседневности; один из простых способов подарить ребёнку счастливые моменты проживания радости жизни; простой и лёгкий способ формирования товарищества и дружбы между детьми, один из способов формирования гуманистической атмосферы в группе.

Однако не все игры, которые ребёнок зачастую выносит из семьи, являются полезными. Одна из них – игра в карты.

С целью изучения процесса приобщения к карточной игре нами были опрошены студенты Якутского института водного транспорта в возрасте от 16 до 21 года, из них 61 % – юноши и 39 % – девушки.

Анализ ответов показал, что 61 % опрашиваемых научили играть в карты родственники (бабушки, мамы, папы, старшие сёстры), 39 % научились игре у друзей или не помнят у кого.

Радует, что респонденты играют в карты от случая к случаю, но партнёрами по картам у 22 % являются члены семьи, а в семьях играют в карты 55 %. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в основном к данной игре приобщаются в семьях.

Игру в карты считают безобидной 66 %, среди них есть и крещёные, православные. На этом фоне резко выделяется всего 14,3 %, которые не играли и не играют в карты, все они крещёные и православные. Некоторые студенты замечают: «Игра в карты – бесполезная. Чему она может научить человека? Разве что хитрости, но я не считаю это положительным качеством».

Однако в обществе, как показали результаты опроса, жив стереотип, что карточная игра полезна и развивает мышление. На самом деле многие вообще не представляют, какая опасность подстерегает человека, играющего в карты.

Во-первых, эта игра азартна, она разжигает страсти и способна довести до крайней степени падения, когда человек перестаёт осознавать себя личностью, теряет ощущение реальности происходящего и способен в таком состоянии совершить преступление. Как пишет Ю. М. Лотман, «карточные азартные игры, ещё в начале XVIII века формально запрещённые и сурово преследовавшиеся, во второй половине века превратились во всеобщий обычай дворянского общества и фактически были канонизированы» [1, с. 155]. В литературе описывается, что азартные игры на деньги, к сожалению, входили в состав русской ментальности. Страстными картёж-

никами были и А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Н. А. Некрасов. По ответам студентов, 38 % из них случалось играть на деньги.

Во-вторых, азартная игра обычно сопровождается винопитием и табакокурением, что почти неизбежно, когда один порок тянет за собой другой. Вот как описывает поведение играющих народный писатель Якутии Николай Мординов в романе «Весенняя пора». Главному герою романа Никите Ляглярину, мальчику-подростку, пришлось жить у хозяев постоянного двора. Днём и ночью постояльцы играли в карты и пьянствовали. Мальчика же хозяин прочил «снимать карты», полагая, что у того счастливая рука. Когда же хозяину случилось три раза подряд проиграть, хозяин разозлился: «Убирайся, сатана! – прошипел Эрбэхтэй, когда мальчик снов протянул куру к колоде. Никита проплакал всю ночь. Хозяин стал теперь строг и придирчив» [2, с. 255].

В-третьих, символы, изображённые на картах (над чем совершенно, как правило, не задумываются играющие), – отнюдь не безобидные картинки. Это те же слова, имеющие свой смысл, только представленные в форме графических образов и оказывающие вполне конкретное воздействие на человеческую душу. В самих картах есть элемент кощунства. Если внимательно присмотреться к мастям, то сразу станет понятно, что в них оскверняются священные христианские символы, которые были орудиями страданий и смерти Спасителя нашего Господа Иисуса Христа [3].

Если знать о том, что игральные карты невозможно использовать в других целях кроме осквернения христианских святынь на радость бесам, то станет предельно понятна роль карт и в «гаданиях» – этих исканиях бесовских откровений. Православная Церковь не советует даже прикасаться к картам, к этим так называемым «глубинам сатанинским» (Откр. 2:24).

Следовательно, нам необходимо объяснять нашим детям и ученикам, родителям, используя любую возможность, а такие возможности даёт содержание нашей литературы и культуры, кто скрывается за символом карточного короля. Важную роль играет и личный пример. К сожалению, нередкое явление, когда взрослые, умудрённые жизненным опытом люди, просиживают время за компьютером, раскладывая пасьянс. И желательно, чтобы понимание того, насколько вредны игры в карты, ребёнок вынес из семьи.

### **Библиографический список**

1. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции дворянства (XVIII – начало XIX века). – СПб. : Искусство, 1999.
2. Мординов Н. Е. Весенняя пора. – М. : Современник, 1983.
3. Так ли безобидна игра в карты? // Семейный круг. – 2009. май-июнь. – С. 12–13.

4. Щуркова Н. Е. Классное руководство: игровые методики. – М. : Педагогическое общество России, 2002.

## ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬЕ

**С. Ю. Девярых**  
**Витебский государственный**  
**ордена Дружбы народов медицинский университет,**  
**г. Витебск, Беларусь**

**Summary.** Parent-child relationship focused on gender of the child, they act as a psychological condition of gender socialization in the family.

**Key words:** gender; gender socialization; parent-child relationships; socialization in the family.

Социализация – целостный процесс, а основные её направления соответствуют ключевым сферам жизнедеятельности человека. Процесс формирования мужской или женской идентичности в соответствии с принятыми в обществе культурными нормами обозначается как гендерная социализация. В процессе гендерной социализации пол как природная данность приобретает черты гендера – социального пола – включающего в себя социально детерминированные роли, идентичности, и сферы деятельности мужчин и женщин, зависящие не от биологических половых различий, а от социальной организации общества [2].

Важным фактором гендерной социализации является семья. По мнению В. Л. Ситникова, пол – первая категория, в которой ребёнок осмысливает своё Я. Гендерная социализация начинается буквально с момента рождения ребёнка, а гендерная идентичность формируется у него к полутора годам, составляя наиболее устойчивый, но изменяющийся с возрастом элемент его самосознания [5, с. 87].

Заметим, что в ситуацию реализации родительства включён самый широкий круг макро- и микросоциальных факторов: социально-экономическая ситуация развития общества, материальное положение конкретной семьи, состояние супружеских отношений, число детей в семье и их возраст и многие другие. Таким элементом ситуации становится и пол ребёнка. При этом различия в поведении обнаруживаются не только между мужчинами (отцами) и женщинами (матерями), но и по отношению к полу ребёнка – мальчик (сын) или девочка (дочь). Как полагает Е. Е. Массобу [6], эти различия могут обнаруживаться в следующем:

- в использовании инструментального или экспрессивного лидерского стиля;
- в степени грубого физического взаимодействия;

- в различной сенситивности к проявлениям эмоций у детей;
- в проявлении либо взаимности, либо властной ассертивности при предъявлении требований;
- в конфронтации и дисциплине;
- в обучении и информировании детей.

В качестве иллюстрации кратко рассмотрим только некоторые из этих положений.

Так, на протяжении первого года жизни отцы, в отличие от матерей, почти не взаимодействуют ни с сыновьями, ни с дочерьми (Г. Крайг; 2000, с. 323). В течение первых месяцев жизни матери чаще находятся в физическом контакте с мальчиками, однако с девочками они больше разговаривают. После шестого месяца в этих отношениях наступают изменения: у матерей увеличивается физический контакт с девочками. При этом мальчиков отлучают от физического контакта раньше, чем девочек (Н. В. Дружинин; 2000, с. 277). В старшем возрасте матери уделяют больше внимания дочерям (В. А. Сысенко; 1986, с. 174), а отцы проявляют большую активность во взаимоотношениях с сыновьями (О. С. Баранник; 1999, с. 177).

Отмечают, что родители более требовательны к сыновьям, чем к дочерям. Вследствие этого сыновья более дистанцированы от родителей, чем дочери (Ю. Г. Алешина и соавт; 1991, с. 78). Известно, что отцы больше контролируют сыновей. А матери – дочерей (О. С. Баранник; 1999, с. 177). Кроме того, отцы предпочитают физические наказания, а матери – непрямые и психические. При этом мальчиков чаще подвергают физическим наказаниям, чем девочек (Н. В. Дружинин; 2000, с. 282). Родители поощряют дочерей выражать свои чувства, а сыновей – контролировать эмоции. Дочерей воспитывают так, чтобы они умели устанавливать хорошие отношения с окружающими, а сыновей учат быть независимыми (Ш. Берн; 2001, с. 103).

Отношения, связывающие ребёнка с родителями, являются полными, поскольку функционируют во всех сферах: эмоциональной, социальной, религиозной и т. д. Это приводит к тому, что семья становится для ребёнка первой школой, в которой возникают и развиваются его гендерные установки. Степень влияния этого института сопоставима с влиянием образования, хотя в конце XX столетия повсеместным стало утверждение о значительном ослаблении воспитательного воздействия семьи, о самоустранении родителей из процесса социализации детей.

Формирование социальных установок ребёнка в семье в значительной степени зависит от взаимодействий между членами семьи, и, в немалой степени, между отцом и матерью. Исследователи отмечают, что гендерные отношения между супругами в семье определённо противоречивы: их установки в сфере разделения семейных

ролей более эгалитарны, чем их поведение. Это приводит к тому, что у современных подростков формируются традиционные установки в сфере разделения супружеских ролей, несмотря на эгалитарные установки большинства их родителей. Дело в том, что дети воспринимают и усваивают в своём поведении образцы поведения родителей в большей степени, чем их установки, а у родителей сфера сознания в этом вопросе определяет сферу практической деятельности [4, с. 150].

Ещё одна трудность гендерной социализации в семье обусловлена ослаблением мужского влияния на социализацию мальчиков и сверхдоминированием матери. Самоустранение отцов от воспитания сыновей проиллюстрировано в исследовании О. В. Митиной [3]. Отцы как бы передают сыновей на «поруки» матери: отвечая на вопрос анкеты о своей занятости в домашнем труде, они полагают, что их не следует обременять домашними заботами, а помочь матери по дому должен ... сын. Автор отмечает, что провозглашённое в стране равенство требовало от мужчины и от женщины подчинения усреднённым правилам. Но, поскольку традиционно и имплицитно подразумевалось, что дом и семья – это среда преимущественного обитания женщин и детей, а общество и производство – мужчин, то женщинам вне семьи приходилось подчиняться правилам маскулинного поведения, а мужчинам в семье доставалась роль ребёнка. Автор говорит о наличии своеобразных «ножниц» между требованиями, предъявляемыми обществом к мужчинам и возможностями этим требованиям соответствовать в семье.

Как отмечает В. В. Абраменкова [1], в современной семье маскулинный тип гендерной социализации, предполагающий, что мужская модель поведения предпочтительна не только для мальчиков, но и для девочек, сменилась на инверсивный, т. е. маскулинный для девочек и фемининный для мальчиков.

Таким образом, гендерно-ориентированный характер детско-родительских отношений выступает в качестве психологического условия, обеспечивающего функционирование механизмов гендерной социализации в семье, обеспечивающих формирование гендерных ориентаций личности особенно на ранних этапах её развития.

### **Библиографический список**

1. Абраменкова В. В. Половая дифференциация и сексуализация детства: горький вкус запретного плода // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 103–120.
2. Кон И. С. Ребёнок и общество : учеб. пособие. – М. : Владос, 2003. – 336 с.
3. Митина О. В. Женское гендерное поведение в социальном и кросскультурном аспектах // Общественные науки и современность. – 1999. – № 3. – С. 179–190.



4. Немени М. Роль внутрисемейного общения в процессе социализации подростка // Семья и социальная структура / отв. ред. М. С. Мацковский. – М. : Институт социологических исследований АН СССР, 1987. – С. 141–154.
5. Ситников В. Л. Образ ребёнка в сознании детей и взрослых. – СПб. : Химиздат, 2001. – 288 с.
6. Maccoby E. E. Gender and relationships: a developmental account // American psychologist. – 1990. – Vol. 17. – № 6. – P. 24–31.

## II. ИГРА В ДИНАМИКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

### ИГРА В ДИНАМИКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

**Е. А. Казеннова**

**Детский сад № 71, г. Белгород, Россия**

**Summary.** Subject-role-playing game is very popular and loved by children, preparing them for their future life. Game – an arena of children's progress and achievements. Every game – is communication with an adult child, other children, a school cooperation, where he studies and enjoy the success of their peers and to endure their failures. Adult problem – to fix the child self-confidence, displaying a positive attitude to his play activity.

**Key words:** subject-role-playing; communication; every game; children.

Игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры. Именно она является уникальной социальной практикой ребёнка. Детская игра понимается как особое культурное образование, выработанное в обществе в ходе его исторического развития.

Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности.

Итак, самые верные представления о ребёнке, о его развитии в целом можно составить, наблюдая его в естественной для него стихии – в игре. А. С. Макаренко писал: «Каков ребёнок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет».

Для ребёнка это способ самореализации, в игре он может стать тем, кем мечтает быть в реальной жизни: врачом, водителем, лётчиком и т. д. Сюжетно-ролевая игра очень популярна и любима детьми, готовит их к будущей жизни. Она называется так потому, что основными её элементами являются игровой замысел, разработка сюжета, собственно игровые действия, выбор и распределение ролей. Это вид творческой игры, которая создаётся самими детьми, они сами придумывают в ней правила.

Через игру дети учатся:

- строить свои личные жизненные планы;
- определяют и апробируют действия и средства их достижения;
- проходят школу конструктивного общения и взаимодействия с другими людьми.

Игра является действенным средством познавательного и социального, физического и психологического развития, формирования у ребёнка основ общественной культуры.

В игре ребёнок приобретает новые и уточняет уже имеющиеся у него знания, активизирует словарь, развивает любознательность, пытливость, а также нравственные качества: волю, смелость, выдержку, умение уступать. У него формируются начала коллективизма. Ребёнок в игре изображает то, что видел, пережил, он осваивает опыт человеческой деятельности. В игре воспитывается отношение к людям, к жизни, позитивный настрой игр помогает сохранить бодрое настроение.

Решая игровые задачи, дети проявляют максимальную компетенцию, они действуют уверенно, не задавая вопросов взрослому и не спрашивая у него разрешения. Игра – это арена детских успехов и достижений. Задача взрослых – закрепить у ребёнка уверенность в себе, проявляя положительное отношение к его игровой деятельности.

Поэтому взрослые должны положительно относиться к его неподдельным эмоциям и сами проявлять естественность и чистоту отношений.

Современные исследования показали, что оперирование предметами-заменителями поможет ребёнку в дальнейшем усваивать различные символы, подготовит его к обучению работе на компьютере. В игре развивается воображение. Вспомните, во что играет ребёнок, какие для этого использует предметы? Например, из цветка ромашки можно "приготовить" кукле "яичницу", палочкой сделать укол, поднос использовать вместо руля.

Помните, что ребёнку бывает трудно выйти из игры, переключиться на другие виды деятельности. Эту особенность можно использовать в воспитании, предупреждая, таким образом, непослушание. Например, обратитесь к ребёнку, играющему в больницу: "Доктор, вашим больным нужен покой, им пора спать", или напомните "водителю", что машины едут в гараж.

На самом деле дети всегда отличают игру от действительности, употребляя выражения "понарошку", "по правде". Действия, недоступные им в реальной жизни, они выполняют именно в игре, "понарошку". Дети, имеющие большую игровую практику, легче справляются с реальными жизненными проблемами, чем мало играющие.

Да, роль игры, к сожалению, недооценивается некоторыми родителями. Есть дети, которые не играют или играют мало в силу загруженности занятиями, из-за несоблюдения режима, чрезмерного увлечения просмотром телевизионных передач.

Ребёнку необходимы время и игровое пространство. Игровое пространство – это уголок, столик с любимыми игрушками, стул, правильно подобранный игровой материал.

Игра у ребёнка обычно возникает на основе и под влиянием полученных впечатлений. Не всегда игры бывают с положительным содержанием, часто дети отражают в игре негативные представления о жизни.

Актуальной является проблема воспитания предпосылок женственности у девочек и мужественности у мальчиков. Для воспитания этих качеств целесообразно формировать представления у девочек о женских социальных ролях и положительном эмоциональном отношении к ним. Например, в играх, где главной героиней является представительница женского пола, побеседовать о ней, подчеркнуть её положительные качества. Мальчиков можно заинтересовать ролями пожарных, пограничников, спасателей, милиционеров, обратить их внимание на положительные качества представителей этих профессий. Опирайтесь также на художественные произведения, где дан образ положительного героя, проявляющего храбрость, смелость. Игра у ребёнка обычно возникает на основе и под влиянием полученных впечатлений. Не всегда игры бывают с положительным содержанием, часто дети отражают в игре негативные представления о жизни.

Нельзя допускать, чтобы дети выбирали игры с отрицательным содержанием, поскольку переживания, связанные с игрой, не проходят бесследно. Можно переключить игру, придав ей положительное содержание.

Каждая игра – это общение ребёнка с взрослым, с другими детьми; это школа сотрудничества, в которой он учится и радоваться успеху сверстника, и стойко переносит свои неудачи. Доброжелательность, поддержка, радостная обстановка выдумки и фантазии – только в этом случае игры будут полезны для развития ребёнка.

Итак, игра доставляет ребёнку много положительных эмоций, он очень любит, когда с ним играют взрослые. Не лишайте его этой радости, помните, что вы и сами были детьми.

#### **Библиографический список**

1. Иванова Н. В. Игровое обучение детей 5–7 лет : методические рекомендации. – М. : ТЦ «Сфера», 2008.
2. Алябьева Е. А. Нравственно-эстетические беседы и игры с дошкольниками. – М., 2004.
3. Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. – М., 1986.
4. Ермилова М. В. Психология развития. – М.–Воронеж, 2003.

# ИГРА В ДИНАМИКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ, КАК ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

А. А. Медведева

Ноябрьский колледж профессиональных  
и информационных технологий ЯНАО,  
г. Ноябрьск, Тюменская область, Россия

**Summary.** This article observes game in life children. Game in the dynamics of mental development and identity formation. Game a part of the educational process. Publications about game promotes formation of personality. Plays help people to progress. There are dynamics of social development of skills.

**Key words:** play; a social role; person; game and personality.

Для ребёнка игра – это его независимая деятельность, в которой он может реализовать свои желания и интересы без оглядки на обязательность и необходимость, на требования и запреты, столь свойственные миру взрослых. Игра имеет значение не только для развития его личности в целом. Игра – это ведущая деятельность ребёнка, эффективное средство развития его коммуникативных способностей. Её влияние на процесс формирования личности значителен. Принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки взрослых, ребёнок примеряет на себя их чувства и цели, сопереживает им, а это означает, что у него закладываются основы человеческих, социальных эмоций, как начало нравственности. В совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится объяснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми, так как ребёнок включается в процесс социализации и получения социального опыта.

В играх проявляются индивидуальные и возрастные особенности детей – лидерские качества, тип темперамента и характер. Также ребёнок получает и опыт произвольного поведения – учится управлять собой, соблюдая правила игры, сдерживая свои непосредственные желания ради поддержания совместной игры со сверстниками, уже без контроля со стороны взрослых.

В играх дети подражают трудовой деятельности взрослых, принимают на себя различные социальные роли. Уже на этом этапе происходит дифференциация по половому признаку. Особое положение занимают специально разработанные развивающие и терапевтические игры.

Нет нужды объяснять, насколько все эти качества необходимы ребёнку в дальнейшей жизни, и в первую очередь в школе, где он должен включаться в большой коллектив сверстников, сосредотачиваться на объяснениях учителя в классе, контролировать свои действия при выполнении домашних заданий.

Практика организации и стимулирования сюжетно-ролевых игр знакомит детей с различными профессиями в жизни общества. Игра важна и интересна для ребёнка не самим результатом её, ведь это вид непродуктивной деятельности, а в самом процессе, приобретаемых навыках.

Необходимо в игре создавать типичные для профессии ситуации и, играя в этих ситуациях, моделируя их, осуществлять процесс нахождения, поиска в них практических решений вопроса. Например, «деловая игра» моделирует производственную ситуацию в целях выработки наиболее эффективных решений, а «управленческая игра», «военная игра» решает тактические задачи на местности и по топографическим картам.

Таким образом, мы видим, что игра выступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения. Одним из положительных для развития ребёнка следствий игры является прививание необходимых черт, качеств, навыков и развития способностей.

Главным для родителей и педагогов в воспитании является целенаправленная помощь ребёнку в освоении и выполнении социальных ролей на уровне его возможностей. Доминирующей особенностью детей дошкольного возраста является эмоционально-чувственное восприятие мира. Поэтому действия и отношения, которые вызывают у них положительные эмоции, наиболее эффективны. Эмоционально-чувственные потребности наиболее полно удовлетворяются в игре, поскольку этот вид деятельности легче других наполняется эмоциональным и чувственным содержанием. Этим и объясняется тот факт, что ребёнок дошкольного возраста лучше воспитывается через игровые формы деятельности. К тому же игра – прекрасная возможность «примерить» на себя различные социальные роли. Благодаря целенаправленным игровым занятиям ребёнка можно направить на принятие определённой социальной роли.

Исследования показывают, что ребёнку, который не играл в детстве, будет труднее учиться, и налаживать контакт с другими людьми, чем детям, имеющим богатый игровой опыт, особенно опыт совместной игры со сверстниками.

Игра помогает решать и более узкие педагогические задачи. В игре может происходить усвоение ребёнком отдельных знаний, умений, навыков. Однако это уже требует специальной педагогической организации детской игры – включения в неё такого содержания, которое потребовало бы от ребёнка актуализации определённых знаний, выполнения определённых действий. Можно, например, так построить игру в школу, что ребёнок будет с большим интересом и охотой осваивать азбуку, а специально организованная игра в магазин может помочь закреплению элементарных

счётных навыков. Но эти задачи могут быть решены только в совместной игре детей с взрослым. Иными словами, взрослые должны осознавать, что игра вовсе не пустое занятие, она не только доставляет максимум удовольствия ребёнку, но и является мощным средством его развития, средством формирования полноценной личности.

Поэтому надо использовать эту возрастную особенность и использовать эталоны, подражание как механизм в играх – привить нравственно-правильный образ.

Одновременно идёт расширение диапазона в освоении других социальных ролей: субъекта психической саморегуляции (необходимость контролировать свои чувства и побуждения, проявлять волю и сдержанность, сосредотачиваться на значимой деятельности и следить за собой); субъекта самовоспитания (вырабатывать у себя качества, которые положительно ценятся окружающими, осуществлять самоконтроль, например, качества выполнения домашних заданий, соблюдения норм гигиены). В младшем возрасте ориентация на идеал имеет исключительное значение, поэтому младшие школьники активно подражают взрослым, товарищам по школе, учителям, но особенно родителям.

В системе коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, также включены игры и игровые упражнения, которые повышают умственную активность, совершенствуют речевые навыки, способствуют развитию психических процессов, повышают эмоциональную активность, что способствует формированию коммуникативных речевых навыков и в итоге правильного коммуникативного поведения.

Игра и в более позднем, подростковом возрасте может принести свои плоды. Подростковый возраст относится к числу критических периодов развития, связанных с кардинальными преобразованиями в сознании и системе взаимоотношений индивида. Новые психологические и личностные качества формируются в основном в процессе общения. Но именно в сфере общения подростки испытывают наибольшие трудности. Способность к сочувствию, состраданию, умение понять другого человека, проникнуться его горестями и радостями в психологии обобщается в понятии «эмпатия». Овладение эмпатией помогает формированию механизмов социального поведения, установлению отношений с другим человеком на положительных эмоциональных началах. Овладение внешними приёмами и способами выражения эмпатии запускает глубокие личностные изменения самих участников игр. То есть освоение эмпатической способности, в конечном счёте, ведёт к её личностному присвоению. По словам В. Леви, «для ребёнка игра и есть жизнь, только называется игрой, тогда как для взрослого жизнь – игра, называемая жизнью».

Воспитательное значение игр состоит в формировании уважительного отношения детей друг к другу, в коллективизме. Развитие эмоций, познавательной деятельности, с одной стороны, и решение задач коррекционного обучения (расширение знаний об окружающем мире, становление основных психических процессов, развитие речи: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения и т. д.) – с другой, тесно взаимосвязаны между собой в играх.

От игры к игре нарастает активность детей, они запоминают текст, перевоплощаются «входят в образ», овладевают средствами выразительности. Дети начинают чувствовать ответственность за успех игры. Воспитатель остаётся активным её участником. Своими пояснениями он направляет внимание на те, предметы и явления, которые надо уточнить, закрепить, в сознании детей. Осуществляется познавательное развитие детей, так как они способствуют расширению и углублению представлений об окружающем мире, отношениях между людьми, совершенствуется внимание, память, мышление, а в силу того, что игра носит коллективный характер, она способствует формированию навыков общения, коллективизма, взаимопомощи. Также прививаются им нравственные ценности: смелость, честность, доброжелательность и т. д. Таким детям легче найти себе друзей.

В России, как и во всём мире, игровые методики общения всё больше проникают в образовательный процесс. В этом выражается потребность времени: найти комплексный, достаточно универсальный, учитывающий новейшие разработки и основанный на естественных природных качествах личности путь всестороннего гармоничного развития, обучения и воспитания личности с самого раннего возраста.

### **Библиографический список**

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2003. – 214 с.
2. Апинян Т. А. Игра в пространстве серьёзного: игра, миф, ритуал, сон, искусство и др. – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2003. – С. 47–65.
3. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение. – М., 1975, 210 с.
4. Ильдарханова Ф. А. Школа и/или семья? Как объединить школьную систему воспитания и народную педагогику // Социальная педагогика. Деловой журнал для социальных работников и педагогов. – Вып. 3. – М. : Изд-во АНО «Народное образование», 2004 г. – С. 25–30.
5. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М. : Академия, 2000. – 148 с.
6. Удовенко М. С. Развитие эмпатии у подростков. Программа игрового социально-психологического тренинга // Социальная педагогика. Деловой журнал для социальных работников и педагогов. – Вып. 3. – М. : Изд-во АНО «Народное образование», 2004 г. – С. 50–59.



7. Солнцева О. В. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 54–56.

## ИГРА КАК ФОРМА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА В ЭПОХУ СРЕДНЕВЕКОВЬЯ В ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДАХ М. МОНТЕНЯ

**Т. В. Валисова**  
Кубанский государственный университет,  
филиал в г. Славянске-на-Кубани,  
Краснодарский край, Россия

**Summary.** This article observes at the humanistic views M. Montaigne on the game as one of the main forms of physical development of the child. Is considered the physical education of children in the epoch of the middle Ages.

**Key words:** game; physical development; education.

Физическое развитие детей во все времена ставилось на первое место в воспитании и обучении. Всегда считалось, что правильное физическое развитие – залог сохранения здоровья.

Каким образом можно физически развивать ребёнка? Конечно же, с помощью игры. В различные исторические эпохи существовали различные игры и упражнения, применявшиеся для физического закаливания тела ребёнка.

В эпоху Средневековья считалось, что игра – это «танец дьявола» и поэтому играющие дети подвергались телесным наказаниям. Только иногда проводились военизированные соревнования, в которых каждый желающий мог принять участие и показать себя.

Существовало два течения развития физической культуры – Реформация и Гуманизм.

Реформация представляла религиозность, которая была основана на индивидуальном восприятии и мотивах, побуждающих к действию.

Гуманизм был ориентирован на культуру, в центре которой находился человек со своими задатками, способностями.

Одним из представителей Гуманизма являлся Мишель Монтень (1533–1592) – выдающийся философ того времени. М. Монтень довольно много говорил о воспитании и обучении. Он утверждал, что недостаточно только закалить душу ребёнка – необходимо закалить и его тело.

Соглашаясь с мнением Платона о том, что человек – игрушка богов, М. Монтень наделяет человека «божественной» способностью играть с собой (собой) и с другими (другими): «большинство наших занятий – лицедейство, весь мир занимается лицедейством, нужно добросовестно играть свою роль, но при этом не забывать, что это

всего-навсего роль, которую нам поручили. Маску и внешний облик нельзя делать сущностью, чужое – своим» [3, с. 86].

Воспитание, по Монтеню, должно было способствовать развитию всех сторон личности ребёнка, умственное образование должно всегда дополняться физическими упражнениями.

М. Монтень разрабатывал теорию развивающего обучения, в которой рассматривал всестороннее развитие ребёнка – нравственное, духовное, физическое. Мишель Монтень, говоря о содержании обучения и воспитания, обращал внимание на то, что игры и упражнения должны стать неотъемлемой и довольно значительной частью обучения, имел в виду бег, борьбу, музыку, танцы, охоту, верховую езду, фехтование. С помощью подобных упражнений совершенствовалась не только внешность, но и душа ребёнка. Он вспоминал, как отец учил его греческому языку, которого сам почти не знал, но имел намерение обучить этому языку сына, используя совершенно новый способ – обучать путём разного рода забав и упражнений. М. Монтень уверовал в то, что ничто так не возвышает человека в собственных глазах, как его личный опыт, опыт, приобретённый в течение детства, юности, зрелых лет.

Так как М. Монтень был противником телесных наказаний, он предлагал педагогам приучать ребёнка ко всем опасностям, которые ждут его в жизни с помощью игр.

Детский возраст представлялся Монтеню идеальным временем для формирования внешнего облика ребёнка, его смелости, ловкости, силы. Он видел необходимость упражнять тело всеми возможными способами и на все лады, пока оно, тело, ещё гибко.

М. Монтень замечал, что величие духа человека «измеряется» в большей степени толстой кожей, крепкими костями, выносливостью и терпеливостью. Такие качества должны были формироваться у каждого ребёнка. Физические игры и суровые упражнения закаляли тело ребёнка, чтобы он мог вынести боль и страдания от вывихов, колик, прижиганий и даже от мук тюремного заключения и пыток.

М. Монтень говорил о том, что тело – это не тюрьма для души; человек – это единое целое, поэтому невозможно отделить физическое развитие от духовного. Для того, чтобы у детей формировалось чувство непринуждённости, необходимо заниматься танцами. Также М. Монтень приводил примеры физического воспитания в древности и отводил определённую воспитательную роль детским играм для свободного проявления личности ребёнка. В основу таких примеров он брал взгляды философов Античности: Пифагора, который сравнивал всю человеческую жизнь с Олимпийскими играми, Платона, говорившего «о состязаниях в беге, песнях, прыжках, плясках. Руководство которыми в древности было вверено божествам – Аполлону, музам, Минерве».

М. Монтень довольно много рассуждал о ловкости и силе человека. Он приводил пример родителей, которые слишком изнеживали и расслабляли детей, становились неспособными наказывать детей за провинности. Таким родителям он говорил: «Кто хочет сделать из ребёнка ловкого человека, без сомнения, не должен щадить его с детства, хотя бы при этом часто пришлось пренебрегать медицинскими предписаниями».

Однако М. Монтень предупреждал и о вредности переусердствования физическими упражнениями, настаивал на их гармоническом сочетании: «...Не надо внушать ученику, чтобы он употреблял больше времени и прилагал больше стараний для телесных упражнений, а развитием ума занимался кое-когда, но не надо делать и наоборот».

Интересно отметить, что врачи того времени выявили, что свободно двигающийся человек намного здоровее, нежели «прикованный» к своему креслу монарх или ремесленник.

Говоря о физическом развитии ребёнка, М. Монтень упоминал о необходимости использования игр и упражнений, которые могли бы подготовить солдат нового типа, более стойких и маневренных для различных войн.

Таким образом, в эпоху Средневековья, при запретах на игры желанная эмоция детей, противопоставляла их жизненным потребностям. Однако при развитии гуманистических концепций воспитания и обучения физическое и умственное развитие детей не отделяли, а дополняли друг друга. Акцент делался на совершенствовании физического и духовного облика ребёнка.

М. Монтень одним из первых разрабатывал концепцию развивающего обучения, указал на всестороннее развитие ребёнка, представлял игры и упражнения как необходимость, позволяющая ребёнку в будущем стойко переносить все испытания, выпадающие на его долю.

### **Библиографический список**

1. Большая советская энциклопедия. – Т. 40. / гл. ред. О. Ю. Шмидт, М.1938.
2. Кудрявцев Г. Г. Мишель Монтень. Опыты. Избранные произведения : в 3-х томах. – Т. I / пер. с фр. – М. : Голос, 1992.
3. Монтень М. Опыты. Избранные главы / пер. с фр.; сост., вступ. ст., примеч. В. П. Яковлев. – М. : Изд. «Феникс», 1998.

## РАЗВИВАЕМ СЕНСОРНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ У МАЛЫШЕЙ

**Т. Н. Смирнова, В. В. Журавлева**  
**Детский сад № 190 ОАО «Российские железные дороги»,**  
**г. Ачинск, Россия**

**Summary.** Sensory development is a development of perception and forming view about colour, form and diminution. It is held by using bright develop visual aids.

**Key words:** sensory development; develop visual aids.

Сенсорное развитие ребёнка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т. п. [2].

Именно младший дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

Развитие сенсорного восприятия у ребёнка происходит поэтапно с опорой на предыдущий опыт. На основе наблюдений психологи отмечают следующие особенности освоения детьми различных видов сенсорных эталонов в возрасте от 1-го до 4-х лет [1; 3].

На первом году жизни это обогащение ребёнка впечатлениями. Следует создать для малыша условия, чтобы он мог следить за движущимися яркими игрушками, хватать предметы разной формы и величины.

На втором-третьем году жизни дети должны научиться выделять цвет, форму и величину как особые признаки предметов, накапливать представления об основных разновидностях цвета и формы и об отношении между двумя предметами по величине.

Начиная с четвёртого года жизни, у детей формируют сенсорные эталоны: устойчивые, закреплённые в речи представления о цветах, геометрических фигурах и отношениях по величине между несколькими предметами. Позднее следует знакомить их с оттенками цвета, с вариантами геометрических фигур и с отношениями по величине, возникающими между элементами ряда, состоящего из большего количества предметов.

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов-эталонов, последовательному осмотру и описанию формы, выполнению всё более сложных глазомерных действий.

Наконец, в качестве особой задачи выступает необходимость развивать у детей аналитическое восприятие: умение разбираться в сочетаниях цветов, расчленять форму предметов, выделять отдельные измерения величины.

Для осуществления сенсорного развития детей третьего года жизни нами изготовлены разные дидактические игры и пособия [2].

Вот описание самых ярких и любившихся детям: сенсорного коврика и «чудо-юбки».

**Сенсорный коврик.** Расположенный на нём многофункциональный и познавательный материал позволяет развивать у детей тактильное восприятие, мелкую моторику, углубляет представления о сенсорных эталонах, а также способствует раскрыть исследовательский интерес маленького первооткрывателя.

Элементы коврика можно приклеивать и отклеивать с помощью липучек и пуговиц. Воспитанники с интересом и увлечением учатся застёгивать, завязывать, заплетать! Бабочки на цветах, яблоки и груши на деревьях, животные на лугу расширяют кругозор детей об окружающем мире и направлены на развитие элементарных математических способностей и логики. Понятия «много», «мало», счёт до трёх дети легко освоили с этим ковриком. Различать и называть цвета, понятия «больше – меньше», «выше – ниже» дети учатся, играя и выполняя задания: «Найди большой грибок, найди маленький», «Давай приклеим сначала все цветы, а теперь всех насекомых», «Давай внизу приклеим всех насекомых, а вверху дождик». При этом развивается мелкая моторика и творческие способности малышей.

«**Чудо-юбка**» состоит из нескольких клиньев, где каждый клин соответствует определённой тематике, в которой отражены разные времена года. Работа с юбкой вызывает у детей огромный интерес, так как на ней множество карманов, молний, запахов. Это даёт возможность создавать сюрпризные моменты, которые ребята ждут всегда с большим любопытством. Разнообразные клинья: «Снеговичок», «Ёлочка», «Рыбы в аквариуме», «Солнышко лучистое», «Девочка», «Домашние животные» развивают и закрепляют умения различать разные эталоны, расширяют кругозор детей об окружающем мире.

Детям необходимо усвоить сенсорные эталоны, иметь представление о цвете, форме, величине. Пусть этот длительный и сложный процесс, начинающийся с раннего детства, проходит весело в игре с красочными развивающими пособиями.

#### **Библиографический список**

1. Бабаева Т. И. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. – СПб. : ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2011. – С. 498–508.

2. Полозова Е. В. Развивающие тренажёры из бросового материала : практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. – Воронеж : ЧП Лакоценин С. С., 2006.
3. Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребёнка от рождения до 17 лет : учебное пособие. – М. : Изд-во РОУ, 1996.

## **ВЛИЯНИЕ ЛЮБИМОЙ ИГРУШКИ НА УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ РЕБЁНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ДОШКОЛЬНОМУ УЧРЕЖДЕНИЮ**

**Н. В. Ушакова**

**Средняя общеобразовательная школа № 870,  
г. Москва, Россия**

**Summary.** Toy increases self-confidence of the young child. Favorite toy helps him to habit to the group and to kindergarten.

**Key words:** toy; self-confidence; young children; kindergarten.

Плавное пересечение порога дошкольного учреждения – одна из важнейших основ позитивного вхождения ребёнка в мир социальных отношений, находящихся за пределами семьи. В период адаптации он становится более ранимым и восприимчивым к любым переменам извне. Задача дошкольного учреждения и родителей – облегчить ребёнку период привыкания к коллективу ровесников и дошкольному учреждению в целом.

Каждый год в наш детский сад поступают малыши от года и старше. И задача дошкольного учреждения сделать период привыкания к коллективу сверстников наиболее щадящим. В период с 2000 по 2013 годы адаптацию к ГБОУ детскому саду № 712 прошли 312 детей в возрасте от 1,1 до 2,5 лет. Наша статистика показала, подготовка малыша и родителей к посещению ясельной группы значительно улучшало степень адаптации. Среди пропедевтических мер мы использовали следующие методы. Во-первых, предварительное посещение родителями и детьми центра игровой поддержки ребёнка и адаптационной группы в течение года, во-вторых, встречи родителей и детей с будущими педагогами, в-третьих, приглашение на детские праздники и визуализация дня ребёнка в детском саду на DVD. По нашим наблюдениям, благодаря профилактическим мероприятиям малыши и родители чувствовали себя позитивно и уверенно в детском саду. По данным анкет доверие к детскому саду возросло на 43 %.

Нами было отмечено, что наряду с этими методами нами удачно применялся приём посещения адаптационной группы и детского сада ребёнком вместе с любимой игрушкой. Малыши, как

правило, очень привязаны к одной или двум игрушкам, с радостью носят их с собой на улицу и в общественные места. Игрушки помогают им чувствовать себя уверенно, засыпать в кроватке, посещать врача и путешествовать вместе с родителями. Чаще всего это медвежата, котята, щенята, пупсы. Реже встречаются машинки и разного рода техника. Малыши заботливо опекают любимца, заботятся о нём, ухаживают и воспитывают.

Нами было отмечено, что в 70 % случаев дети в группе при отрыве от матери выбирали свои игрушки, а не детского сада. Игрушка как бы пропитывается запахом ребёнка, становится частью его самого, обеспечивает ему зону комфорта. Как правило, малыш с неохотой делится домашним медвежонком, переживает, если тот попадет в руки других детей и мам. Любимец воспринимается им как часть себя.

Без наших просьб практически 60–80 % детей приносили любимые игрушки на занятия. Игрушки не только в первые дни давали уверенность в себе, но и мотивировали на контакт в группе сверстников. Малыш обучал сидящего с ним мишку, кормил любимую куклу. В продуктивных видах деятельности желание слепить любимой игрушке баранку, сделать фартучек, найти в крупе бусинки придавало действиям осознанность и сосредоточенность.

Не только в адаптационной группе, но и в ясельной мы просили родителей давать детям с собой в детский сад любимые игрушки. Такая практика способствовала спокойному засыпанию ребёнку днём. Как правило, ребёнок привык дома спать с игрушкой, и в первое время тёплые позитивные ощущения сна переносились благодаря игрушке на засыпание в групповой спальне. Ребёнок вместе с любимцем уверенно шёл в постель, обнимал его и, просыпаясь, чувствовал себя спокойно и уверенно.

По нашим наблюдениям, близость с игрушкой в адаптационный период даёт ребёнку чувство уверенности и защищённости. По мнению А. Савки, «современная игрушка даёт возможность с её помощью развивать отдельные стороны личности ребёнка» [1, с. 41]. Такая практика посещения дошкольного учреждения стала наиболее удобной формой формирования предпосылок уверенности в себе в группе сверстников. Проект «малыш + игрушка» дал положительную динамику в адаптации детей раннего возраста к детскому саду. Статистика показала, не стало детей с тяжёлой степенью адаптации. Значительно уменьшилось количество детей со средней степенью адаптации с 64 % до 31 %. Увеличилось количество детей с лёгкой степенью адаптации с 27 % до 69 %.

Как результат можно отметить низкую заболеваемость детей, нормальный сон и аппетит, а также самое важное – желание посещать дошкольное учреждение. Согласно исследованию Н. Ю. Молотовой, формирование предпосылок уверенности в себе для малень-

ких детей «целесообразнее строить на основе учёта ведущего вида деятельности» [2, с. 67]. Предметная деятельность с любимой игрушкой в раннем возрасте служит основой для позитивного и уверенного поведения в небольшой группе. Предметно-игровая среда и общение со специалистами способствовали взаимным позитивным эмоциям детей и родителей от совместных действий. Ребёнок с любимой игрушкой легче вовлекался в учебно-воспитательный процесс, получал удовольствие от своих первых действий и потребность быть признанным. Развивались социально-коммуникативные умения, происходила позитивная оценка собственной ценности, повышался уровень знаний об окружающем мире и себе.

Мы считаем, что посещение ребёнком дошкольного учреждения вместе с игрушкой даёт уверенность в себе. Благодаря игровому содружеству любимца и малыша у детей выделяется чувство своего «я», уверенности в своих силах и стремление приходить в коллектив детей.

Мы считаем, что не только предварительное посещение ЦИПР и адаптационной группы способствовали снижению степени тяжести адаптации к дошкольному учреждению, но и работа над проектом «малыш + игрушка».

#### **Библиографический список**

1. Савка А. Дошкольник в мире современной игрушки // Игра и развитие ребёнка в дошкольном возрасте : материалы Международной научно-практической конференции 11–14 апреля 1995 г. – М. : Прометей, 1995. – 96 с.
2. Молостова Н. Ю. Формирование социальной уверенности как компонента образа я у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.07. – М., 2004. – 157 с.

## **ИГРЫ-ПУТЕШЕСТВИЯ КАК СПОСОБ РАСШИРЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНИКОВ**

**В. А. Зебзеева**

**Оренбургский государственный педагогический  
университет, г. Оренбург, Россия**

**Summary.** The game-travel are considered by the author of the article as a way to extend the living space of the children, as the ecological practice, in which there is an understanding of the surrounding world, development of corresponding to the various situations models of behavior.

**Key words:** the game-travel; the ecological practice; preschoolers.

Игра-путешествие – это один из способов расширения жизненного пространства детей, осмысления окружающего мира, места



в нём. В игре ребёнку предоставляется возможность решить множество проблем без утомления, перенапряжения, эмоциональных срывов. Всё происходит легко, естественно, с удовольствием, а главное, в ситуации повышенного интереса и радостного возбуждения. Примеряя в игре-путешествии на себя роли животных и растений, воссоздавая их действия и состояния, ребёнок проникается к ним чувствами, сопереживает им, что способствует развитию у ребёнка экологической этики. Существуют различные варианты игр-путешествий: «Экспедиция в Африку (на Северный полюс)», «Экскурсия в зоосад», «Путешествие к морю». Игры-путешествия имеют существенное преимущество перед специально организованными занятиями в том плане, что в них складываются более благоприятные условия для проявления активного отражения в детской самостоятельной деятельности общественно сложившегося опыта. Поиск ответов на возникшие игровые проблемы повышает познавательную активность детей и реальной жизни. Прогрессивное, развивающее значение игры-путешествия состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития ребёнка, но и в том, что она способствует расширению сферы их интересов, возникновению потребности в игре, становлению мотива новой деятельности – учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности ребёнка к обучению в школе. Сценарии игр-путешествий строятся в виде непосредственных реальных путешествий детей в природу, в виде игр по сюжетам сказок, рассказов на природоведческие темы [2].

Исследование уровня сформированности у детей подготовительной к школе группы интегративных качеств показали невысокие результаты. В ходе формирующего эксперимента мы использовали комплекс игр-путешествий. Предпочтение отдавали тем играм, которые позволяли решать задачи экологического образования. Дошкольники приобщались к языку физической географии, элементарным навыкам чтения карт. Знакомясь с частями света, реками, озёрами, морями, горами, океанами и равнинами, дети учились отыскивать их на карте, сопоставлять их символическое изображение на карте и глобусе. Старались показать, способы использования природных богатств человеком. Обращали внимание детей на то, что нефть добывают в морях, горах; торф в болотах.

Путешествовали в краеведческий музей. Во время путешествия рассказывали детям о странах, о разных видах поселений (город, деревня, село, посёлок) и живущих там народах. Большое внимание уделялось природе. Так, например, путешествуя по Африке, знакомили детей с пустынями и саваннами, историческими памятниками Египта, рассказывали о населении Африки, климате, условиях жизни. Путешествуя по Америке, рассказывали о её освоении европейцами, показывали предметы, родиной которых является Америка

(томаты, какао, шоколад, кукуруза, картофель). При знакомстве с Антарктидой обращали внимание на холодный климат, полярные ночи. Материал не предназначался для запоминания, но в играх-путешествиях дошкольники с увлечением усваивали географические понятия, условные обозначения. Игра-путешествие «Запускаем кораблики» была превращена в увлекательное изучение течения. Путешествуя по ручью, мы помогли детям понять, что у реки есть исток и устье, берега, притоки. После игры был изготовлен макет реки. При этом мы старались показать, что река имеет долину (углубление в рельефе), а её русло имеет уклон. Достаточно налить воды в сделанное русло реки, чтобы убедиться, что без уклона не будет течения. Совместно с детьми был изготовлен макет озера. В отличие от рек в озере нет течения. По итогам проделанной работы нами была проведена повторная диагностика уровня развития интегративных качеств у детей старшего дошкольного возраста, которая показала не только рост высокого уровня сформированности представлений о земном шаре, атмосфере, материках, океанах (на 30 %), представлений о странах и населяющих их народах, разных рас и национальностей (на 40 %); представлений о различных климатических зонах условиях жизни на Земле (на 40 %), но и развитие любознательности, активности, способности решать интеллектуальные задачи адекватные возрасту. Дети научились предлагать свой собственный замысел и воплощать его в разнообразных видах деятельности. Мы достигли такого результата за счёт использования комплекса игр-путешествий, совместной деятельности педагога и детей, использования дидактических материалов [1].

#### **Библиографический список**

1. Зебзеева В. А. Эколого-субкультурные практики в экологическом развитии дошкольников : монография. – Саарбрюккен : Изд-во LAMBERT Academic Publishing , 2013. – 281 с.
2. Крылова Н. Б. Культурные практики детства и их роль в становлении культурной идеи ребёнка // Новые ценности образования. – 2007. – № 3. – С. 79–108.

# КОММУНИКАТИВНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. В. Васьковская  
Нижнетагильская государственная  
социально-педагогическая академия,  
г. Нижний Тагил, Россия

**Summary.** The author reflects the changes of the person of the child under the influence of children's participation in communicative acts, and proves the efficiency of the organization and methods of communication-play activities in the educational process in the kindergarten.

**Key words:** development; communication; game activity; preschool age; management.

Согласно взглядам отечественных учёных (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. С. Мухина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), коммуникация играет важную роль в нормальном становлении и дальнейшем формировании всей психики ребёнка. Явившись в своё время катализатором эволюции всего человечества, этот вид активности до сих пор остаётся мощным природосообразным источником развития не только интеллектуальных возможностей, личностных качеств, но и всех высших психических функций детей.

Будучи по своей природе существом «биосоциальным», ребёнок имеет естественную врождённую потребность в общении с другими людьми. С самого момента рождения и на протяжении всего периода дошкольного детства мы наблюдаем эволюцию мотивов, содержания, форм и средств коммуникативной деятельности, которая, при правильном построении учебно-воспитательного процесса, может стать ключом к успешной деятельности и ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни младшего школьника.

Одним из действенных способов помощи ребёнку-дошкольнику в обогащении и усложнении его коммуникативного поведения является симбиоз коммуникативной и игровой деятельности, где заданная игровая ситуация будет стимулировать решение коммуникативной задачи, позволяющей не только закрепить или овладеть новыми коммуникативными навыками и умениями, но и развивающей языковую компетенцию, эмоциональный интеллект и практические навыки, благодаря сочетанию лингвистической, коммуникативной и деятельной составляющих в рамках коммуникативной игры [3]. Определяться характер и направленность приобретаемых навыков будут способом коммуникации, используемым в игре.

Вербальная коммуникация – это взаимодействие людей с помощью речи, т. е. вербальные коммуникативные игры предполагают решение коммуникативной задачи средствами языка, а это значит, что перед участниками игры встаёт прежде всего лингвистическая задача. Её решение предусматривает формирование или совершенствование речевых навыков в процессе целенаправленного использования заданного языкового материала в речевой деятельности. В качестве примеров вербальных коммуникативных игр можно назвать театрализованные, сюжетно-ролевые и режиссёрские игры.

Невербальные способы общения, напротив, не предполагают участие речи в процессе коммуникации. Коммуникативный акт при этом осуществляется при помощи касаний, мимики, жестов и графики. Примеры игр:

- тактильные игры, связанные с установлением тактильного контакта между участниками;
- жестово-мимические игры, направленные на развитие навыков невербального общения;
- игры с использованием рисуночных писем, схем, пиктограмм.

В современной науке доказано, что невербальные средства могут рассматриваться не просто как компенсация коммуникативных трудностей в условиях ограниченности языковых средств, но и как фактор, обуславливающий развитие и совершенствование речи, прогрессирование механизмов речевой деятельности. Тактильные игры способствуют формированию понятия у детей о коммуникации: «Паровоз», «Цепи кованные» и др. Жестово-мимические игры служат для развития моторики и эмоционального интеллекта детей: «Зеркало», «Пантомима» и т. д. Игры с использованием рисунков и пиктограмм способствуют становлению абстракции и символизма у детей.

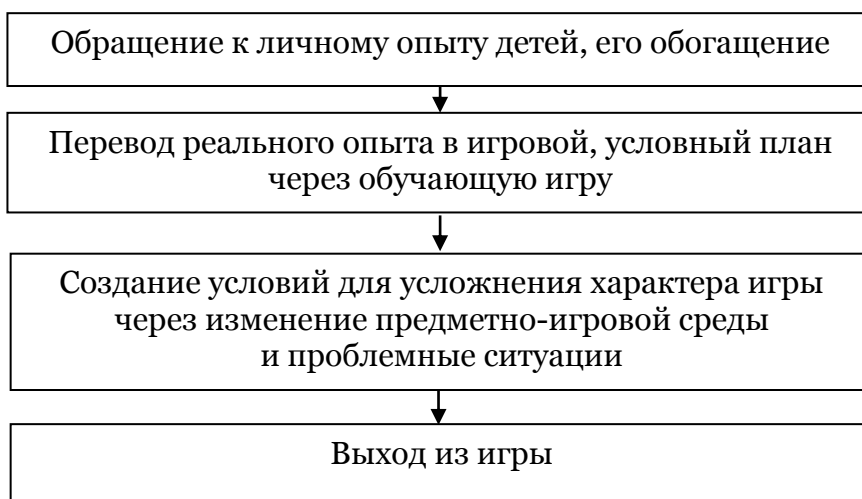
Однако коммуникативная игра не принесёт максимального эффекта для развития ребёнка, если не будет грамотно организована и управляема, т. е., возникнув, игра непременно должна трансформироваться, совершенствоваться, усложняться. Достичь этого поможет правильное руководство игровым процессом.

Термин «руководство игрой» обозначает в педагогической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приёмов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями [1].

Для реализации данного условия из всех существующих методов руководства играми детей, предложенных Д. В. Менджерицкой, Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой, Е. В. Зворыгиной, С. Л. Новоселовой и др., можно выделить метод комплексного руководства игрой, разработанный Е. В. Зворыгиной и С. Л. Новоселовой [2]. Пре-

имуществами данного метода являются: 1) возможность планомерного развития игры за счёт своевременного изменения игровой среды и внесения проблемных ситуаций; 2) сочетание методов прямого управления игрой (при передаче игровой культуры ребёнку) с позицией «играющего партнёра» (при обогащении содержания игры).

Опираясь на данный метод, мы разработали определённую структуру деятельности воспитателя по руководству коммуникативно-игровой деятельностью старших дошкольников (рис. 1).



**Рис. 1. Структура деятельности воспитателя по руководству различными видами коммуникативно-игровой деятельностью детей старшего дошкольного возраста**

Игру предваряет краткая беседа, выявляющая и дополняющая знания детей по теме, соответствующей сюжету будущей игры. В центре рассматриваемой структуры деятельности по руководству стоит умение педагога создавать условия, помогающие на базе личного опыта детей выстроить игровую коммуникацию: определить сюжет игры, выбрать и распределить роли. Следующее умение педагога – это умение организовать проблемные ситуации, заставляющие обращаться к невербальным и вербальным способам коммуникации, а затем преподнести их в такой форме, чтобы дети поняли суть проблем и захотели их решить. И последнее – это умение закончить игру в определённое время, когда интерес детей не угас.

Примерами развития простых коммуникативных игр могут являться трансформация тактильной игры «Паровоз» в сюжетно-ролевою игру, насыщенную разного рода заданиями: придумать и изобразить маршрут поезда, через пантомиму товарищей угадать, что видно из окна поезда, придумать о себе рассказ от лица сказочного героя и рассказать о себе другим пассажирам и т. д. Взяв за основу сюжетно-ролевою игру «Почта», можно значительно обогатить её содержание следующими проблемными ситуациями: показать пантомимой путь письма (летело на самолете, плыло на корабле,

шло поездом и т. д.), почтальону найти адресата по плану (схеме), прочитав испорченное письмо и т. д.

Так, коммуникативная игра может быть как результатом развития более простой невербальной игры, так и усложнения сюжетно-ролевой с помощью создания проблемных ситуаций, имитирующих как непосредственную вербальную коммуникацию, так и общение в условиях пространственно-временного разобщения.

Обобщив всё вышеизложенное, считаем, что одним из эффективных средств развития ребёнка при грамотной организации образовательного процесса в ДОУ выступает коммуникативно-игровая деятельность. Общая игровая ситуация способствует высокому уровню восприятия и внимания к процессу коммуникации, снимает психоэмоциональное напряжение, обеспечивая совершенствование психических функций каждого ребёнка в зависимости от его способностей. Возможность вариативного решения коммуникативной задачи в ситуации коммуникативной игры ведёт к развитию умений творческой речевой деятельности, обогащению физического и ментального опыта личности.

#### **Библиографический список**

1. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / сост. Е. И. Тверитина, Л. С. Барсукова; под ред. М. А. Васильева. – М., 1986 – 236 с.
2. Скоролупова О. А., Логинова Л. В. Играем? Играем!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста.
3. Фришман И. Коммуникативные, ситуационно-ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 2. – С. 119–126.

# ТЕАТРАЛЬНО-ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Е. М. Олейник

Каменец-Подольский национальный университет  
имени Ивана Огиенка,  
г. Каменец-Подольский, Хмельницкая область, Украина

**Summary.** In the article it is spoken about the problem of development of emotional culture of preschool age children in the conditions of theatrically-playing activity. It is given the psychologically-pedagogical description of concept of emotional culture, there are presented different methods and receptions of education of emotional culture of preschool age children.

**Key words:** theatrically-playing activity; emotional flexibility; empathy; mediated emotions; aesthetic senses; emotional culture.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений. Поскольку ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра, то именно в игре особенно эффективно проявляются эмоциональные ресурсы детей, формируются основы эмоциональной культуры, развиваются доверительные отношения между ребёнком и взрослым, навыки взаимодействия в обыденных и конфликтных ситуациях. Игра для ребёнка не просто интересное времяпрепровождение, а способ моделирования внешнего, взрослого мира. Через игру ребёнок в опосредственной форме включается в жизнь взрослых, осваивает культуру как источник гуманизации отношений.

Значительную роль в усвоении ребёнком смыслов и мотивов человеческой деятельности, воспроизведении социальных отношений, формировании ценностных ориентаций занимает театральная игра. Театр – одна из самых ярких, красочных и доступных восприятию ребёнка сфер искусства. Он доставляет детям радость, развивает воображение, способствует творческому развитию. Театрализованная деятельность обладает огромным потенциалом развития творческих особенностей детей, а также способствует развитию эмоциональной сферы дошкольников. Дети, получившие художественно-эстетическое воспитание, оказываются более развитыми, эмоциональными, чем их сверстники. Театральная игра объединяет детей, даёт понятие о чувстве партнёрства, взаимовыручке, снимает скованность, способствует инициативе, ускоряет процесс овладения навыками публичного выступления, помогает поверить в себя [6, с. 156].

Театр является одним из эффективных средств воспитания, что основывается на активности эмоционально чувственной сферы личности.

Театрализованная деятельность позволяет решать многие педагогические задачи, которые касаются формирования личности, выразительности вещания, интеллектуального и художественного восприятия. Театр для детей – это школа чувств и восприятия, школа высокой эмоциональной культуры, человеческого общения и отношений.

Театрализованная деятельность является мощным средством гармоничного развития и творческого потенциала ребёнка дошкольного возраста [3, с.11].

Эмоциональная сторона личности – это «работа сердца и нервов», где требуется буквально ежедневное и ежечасное расходование огромных душевных сил (В. А. Сухомлинский).

Неповторимость каждого человека не вызывает сомнений, но умение предъявить себя миру, выразить свою уникальность не сформировано у многих людей. Одни из первых культурно выработанных средств самовыражения, которыми овладевает ребёнок, относятся к сфере чувств. Творческие способности и эстетические эмоции интенсивно развиваются в период от трёх до пяти лет и проявляются в стремлении ребёнка к духовному осмыслению окружающего мира. Как указывается в исследованиях Е. М. Торшиловой, Т. М. Морозовой, после пяти лет при неправильной организации педагогического процесса отмечается спад в развитии эмоциональной сферы, что ведёт к снижению познавательной и творческой активности детей.

Процесс воспитания эмоционально культуры, её структура и содержание рассматриваются в связи со смежными проблемами: развитие культуры восприятия, сенсорной культуры, эстетической культуры, развитие креативности, творческой одарённости.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует о сложности проблемы развития творческих способностей и наличии различных факторов, которые определяют как саму природу, так и особенности творческих проявлений детей. Эти факторы, как считает Л. Б. Ермолаева-Томина, можно объединить в три группы. В первую включаются природные задатки и индивидуальные особенности, определяющие формирование творческой личности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский). Во вторую входят все виды влияний социальной среды на развитие и проявление творческих способностей (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, В. Н. Дружинин). Третья группа факторов отражает зависимость творческих проявлений личности от характера и структуры деятельности (Н. А. Ветлугина, Л. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). Значение эмоциональной культуры в формировании личности подчёр-



кивали Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Д. Кошелева, А. Н. Лук, Л. П. Стрелкова, В. А. Сухомлинский [1, с. 51–52].

Изучением проблемы развития эмоциональной культуры в дошкольном возрасте занимались психологи (А. В. Запорожец, Л. П. Стрелкова, В. В. Абраменкова, А. А. Рояк, А. Б. Николаева и др.). Исследования показали что в дошкольном возрасте закладываются основы эмоционально-нравственной культуры личности. Актуальность проблемы воспитания эмоционально-творческой культуры объясняется социальной востребованностью личности, способной к самостоятельной творческой деятельности, потребностью гуманизации процесса образования.

Эмоциональная культура – один из критериев общей культуры человека. Эмоции имеют такую же значимость в развитии личности, как интеллект, мышление, речь и другие категории. В культуре проявления эмоций находит отражение связь образности речи с окружающей действительностью. По тому, как человек выражает своё эмоциональное состояние, какими языковыми средствами пользуется при этом, обладает ли умением видеть, какие эмоции и чувства испытывает собеседник, и умением поставить себя на его место, можно судить о степени его воспитанности и развитости душевных качеств.

Под «эмоциональной культурой» мы понимаем совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих личности незатруднённую регуляцию и коррекцию собственных эмоций, эмоциональное отношение к действительности, к произведениям искусства разных видов и жанров, а так же эмоциональной отзывчивости в процессе коммуникации.

Исходя из данного определения, можем предположить, что эмоциональная культура приобретается индивидом путём обучения, воспитания, а также непосредственно через личный опыт. Культура – это, прежде всего, «высокий уровень чего-нибудь, высокое развитие».

Спад уровня эмоциональной воспитанности естественным образом влияет на воспитание подрастающего поколения. Дети, как губка, впитывают негативные проявления поведения родителей, старших детей, соседей, педагогов. Поэтому сейчас, как никогда ранее, назрел вопрос о целенаправленном включении в процесс обучения и воспитания работы по формированию эмоциональной культуры.

Эмоциональная культура является частью общей культуры, основополагающее свойство личности, характеризующее направленность личности к эмоционально-творческой деятельности, имеющее способность воспринимать, выражать, понимать и регулировать эмоции. Она включает в себя такие качества:

– эмоциональная отзывчивость, развитая способность понимать, уважать и ценить чувства других людей, проявлять к ним внимание;

– умение сопереживать;

– чувство ответственности за выражение собственных переживания;

– регуляция собственных эмоциональных состояний.

На эмоциональную культуру ребёнка, в первую очередь, влияет его ближайшее окружение, а именно взрослые, которые находятся рядом: родители, сверстники, воспитатели в детском саду [4, с. 63–64].

В развивающей системе обучения эмоциональная творческая личность должна уметь воспринимать и познавать окружающий мир и себя, как на вербальном, так и на невербальном уровне. На высоком уровне должно быть сформировано умение воспринимать и выражать свои мысли, чувства в разных видах творческой деятельности.

Чем свободнее человек ориентируется в мире эмоций, чем больше оттенков эмоциональной зоны он знает и может их выразить вербально (словесно) или не вербально (жестом, мимикой, позой), тем наиболее адекватно будет его эмоциональная реакция на явления действительности, на жизненные ситуации, тем выше будет его коммуникативная культура, культура мышления, поведения, а значит, и общая культура.

Обладая собственным богатым эмоциональным миром, человек может «включить» воображение и поставить себя на место другого, не дать отрицательным эмоциям «взять верх» над разумом, суметь сдерживать гнев, ярость или, наоборот, проявить любовь, страсть, нежность адекватно ситуации.

Анализ особенностей становления и развития личности старшего дошкольного возраста позволил выделить следующие условия развития эмоциональной культуры ребёнка в воспитательно-развивающей системе обучения:

1. Одним из условий может служить создание эмоциональной развивающей среды в учебно-воспитательном процессе, включая предметно-пространственное окружение, систему развивающих отношений, активность самого ребёнка, позволяет не только обогатить и существенно углубить эмоционально-чувственный мир ребёнка, но и развивать качества, необходимые для жизни в обществе, его творческую деятельность. Для стимуляции эмоционально-творческой деятельности, для того, чтобы заинтересовать, вызвать эстетическую реакцию на театрализованную деятельность и глубокое восприятие персонажа, используются игры-импровизации, пантомима, имитационные упражнения, этюды с куклами, психогимнастика, релаксация, сказки-шумелки. Причём не только как подготовительный этап театрально-игровой деятельности. Они нужны для

создания необходимой творческой атмосферы, интриги, снятия внутреннего напряжения.

2. Интеграция разных видов искусства, так как театр объединяет в себе живопись, архитектуру, музыку, художественно-речевую деятельность.

3. Накопление эмоционального опыта детей. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире.

4. Развитие вербальных и невербальных средств, т. е. сценическая речь, искусство декламации, комплексное применение мимики, жестов, взгляда, для выражения переживаний и ощущений.

Большую роль играет систематическая работа по формированию и повышению уровня эмоциональной культуры ребёнка. Важнейшим показателем эмоциональной культуры является высокий уровень развития эмоциональной устойчивости, эмпатии и эмоциональной гибкости.

В процессе театрально-игровой деятельности и воспитателю, и детям необходимо развивать эмоциональную чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм, эмоциональную гибкость, которая определяется как гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости), так и эмоциональную устойчивость. Под эмоциональной экспрессивностью понимается выразительность в движениях, жестах, походке, мимике, речи. Мимика педагога должна быть подвижной, разнообразной и динамичной. Дети любят людей с доброжелательным выражением лица, высоким уровнем внешней эмоциональности. Экспрессивно выраженная доброжелательность, искренняя и открытая улыбка располагают к диалогу, способствуют установлению контакта с ребёнком. Эмоциональная гибкость – это способность правильно понимать, искренне принимать переживания детей, проявлять к ним участие, эмпатичные качества личности.

Эмпатия – отражение и понимание эмоционального состояния другого человека, сопереживание или сочувствие другому, активное поведение в поддержку человека. Эта способность педагога находит своё выражение в таких характеристиках, как доброжелательность, уважение к детям, чуткость и заботливость, отзывчивость, эмоциональная восприимчивость и понимание [4, с. 61–63].

Основу эмпатии составляют эмоциональная отзывчивость, разум и рациональное восприятие окружающего. Рациональное в эмпатии проявляется в сопричастности – во внимании к другому, в наблюдательности за другим, восприятии его свойств и состояний. Эмоциональный компонент эмпатии связан с пониманием другого на основе своего эмоционального опыта, посредством эмоциональных ассоциаций и переносов. Именно эмпатические качества взрослого выступают залогом развития эмпатии у детей, одним из важ-

нейших компонентов становления нравственного развития детей, как способности человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, пониманию их состояний. Установлено, что эмоционально чувственные дети более эффективно включаются в процесс социализации, успешны в общении и взаимодействии со сверстниками и взрослыми [1, с. 51–52].

Эмоциональная «глухота» воспитателя, отсутствие яркой эмоциональности, выраженной в речи, мимике, пантомимике, вызывают душевную чёрствость, неудовлетворённость детей общением, минимальную эмоциональную восприимчивость к сюжету, событиям, персонажам... В таких случаях взрослым создаётся слабая мотивация ребёнка к происходящим событиям, когда не проявляется сопереживание, соучастие, развиваются такие формы эмоциональных проявлений, как безразличие, равнодушие, апатия, что в свою очередь негативно сказывается на формировании детской личности.

Положительное, комфортное общение воспитателя с детьми возможно при достаточно грамотном умении педагога выразить свои чувства, раскрыть свой внутренний мир. «Читайте с душевным трепетом, тихо... радуйтесь и плачьте вместе с детьми...» (Ш. Амонашвили).

Только максимальная эмоциональная включённость взрослых, открытость в выражении чувств и эмоций, активное осуществление эмоционального контакта взрослого и ребёнка, обеспечение атмосферы доверия и партнёрства, поможет нам приоткрыть таинственный занавес детской души и непосредственной искренности ребёнка.

Известный композитор Д. Кабалевский писал о значении искусства для детей: «Оставляя впечатление на всю жизнь, оно уже в ранние годы даёт нам уроки не только красоты, но и морали, человечности. И чем содержательнее и более яркие эти уроки, тем легче и более успешно идёт развитие духовного мира детей. Как правило, маленькие дети активно реагируют на то, что вызывает у них любопытство». Театрализованная деятельность позволяет ребёнку решать много проблемных ситуаций опосредствовано – от лица персонажа. Это помогает преодолеть застенчивость касательно трудностей общения, неуверенность в себе [3, с.156].

В результате появления опосредственных эмоций они становятся более обобщёнными, осознанными, управляемыми. Ребёнок способен сдерживать нежелательные эмоции, направлять их в соответствии с требованиями взрослых и к общепринятым нормам поведения. Ребёнок ориентируется на «хорошо» и «плохо», «можно» и «нельзя», всё чаще «хочу» уступает «нужно». Представление ребёнка о красивом и безобразном в собственном поведении служит источником этических чувств, ассоциируясь с добром и злом. На основе вышесказанного можем сделать выводы о развитии эмоций дошкольников:

– эмоции дошкольника опосредствуются отношением к тем или другим явлениям;

– в результате появления посредственных эмоций они становятся более обобщёнными, осознанными, управляемыми;

– эмоции в функции предвидения включаются во внутренние механизмы обеспечения соподчинения мотивов как важного компонента;

– интенсивное развитие высших чувств происходит в процессе выполнения различных видов деятельности малыша – трудовой, продуктивной, игровой;

– особенностью высших чувств является их тесная взаимосвязь [2, с. 200–201].

В процессе общения ребёнка со взрослым и сверстниками, его участия в коллективных формах деятельности у него формируется эмоциональная составляющая направленности на других людей (В. К. Котырло), такие социальные ценные качества личности, как чуткость, внимательность, усердность. При этом имеет значение эмоциональное содержание общения дошкольника с окружающими. Возникают не просто отдельные умения понимать другого, выявлять симпатию, сочувствие, быть товарищем, но и целостное эмоциональное образование – направленность переживаний ребёнка на эмоциональные проявления взрослого и ровесника, которая служит целям проникновения в его внутренний мир, который выступает как средство интимной связи с ними [5, с.15].

Организация театрально-игровой деятельности, её содержание, формы и методы проведения должны способствовать реализации следующих задач: развитию речи и навыкам театрально-исполнительской деятельности, созданию атмосферы творчества, формированию эмоциональной культуры детей. Рекомендуемые способы и приёмы воспитания эмоциональной культуры дошкольников в условиях театрально-игровой деятельности: организация представлений с использованием различных видов театра, психологические упражнения, личностно ориентированное общение, упражнения-эмпатии, сюжетно-ролевые игры, игры-тренинги, упражнения-этюды, релаксационные упражнения, игры-имитации, психогимнастика, элементы групповой дискуссии, приёмы саморегуляции, партнёрская деятельность с музыкальным руководителем, психологом, общение со сверстниками.

Таким образом, мы имеем основания для вывода о том, что театр может стать эффективным и мощным эмоционально окрашенным средством развития гармоничного и творческого потенциала ребёнка при условии грамотного руководства и создания оптимального театрально образовательного пространства, которое будет содействовать развитию эмоциональной восприимчивости и культуры детей дошкольного возраста.

## Библиографический список

1. Гайворонская Т. А. Педагогическая технология развития эмпатии старших дошкольников в театрализованной деятельности // Детский сад от «А» до «Я». – 2008. – № 4. – С. 51–61.
2. Дуткевич Т. В. Дошкольная психология : учеб. пособ. – 2-е изд. – К. : Центр учебной литературы, 2009. – 392 с.
3. Макаренко Л. В. Театр и театрализованная деятельность в современном дошкольном учреждении образования : монография. – Донецк : ЛАНДОН-ХХЫ, 2011. – 211 с.
4. Пасечник Л. Эмоциональная культура педагога – залог его здоровья // Здоровье дошкольника. – 2008–2011. – С. 61–64.
5. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В. К. Котырло. – М. : Педагогика, 1987. – 142 с.
6. Юданова О. С. Игра как средство формирования эмоциональных отношений между родителями и ребёнком // Детский сад от «А» до «Я». – 2012. – № 4. – С. 156–160.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА В РАМКАХ РАБОТЫ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОЛЛЕКТИВА (НА ПРИМЕРЕ СОЗДАНИЯ ТЕАТРАЛЬНЫХ КУКОЛ)

**А. О. Цыбина**

**Средняя общеобразовательная школа,  
д. Починок, г. Новоуральск, Свердловская область, Россия**

**Summary.** The participation in an amateur creative collective ( including theater one) develops teenagers` feeling of responsibility. The teenager tries to do his or her best while fulfilling tasks, not to sell short other participants and heads of a group. Voluntary, without any enforcement classes and participation in concerts ( shows, festivals, competitions, exhibitions etc.) promote the raising of the self-discipline level, help to broaden the art horizons, to carry out transition to the deeper art knowledge, help to open the creative potential, focuse teenagers on socially useful activity.

**Key words:** creative abilities; teenage age; theatrical dolls.

Развитие творческих способностей – это выработка у ребёнка стремления к проявлению собственной инициативы, стремление создать что-то новое, своё, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания.

Многим детям подросткового возраста нашей деревни Починок хочется участвовать в различных кружках и секциях дополнительного образования города Новуральска для реализации своего творческого потенциала и его развития, но из-за отдалённости и скудной транспортной инфраструктуры дети не имеют такой возможности. Поэтому было решено в рамках самодеятельного художественного коллектива «Белив» на базе МБУК ДК

«Строитель», филиала клуба «Современник» д. Починок поставить кукольный спектакль «Приключения бегемота Бони в Лазурной стране». Мы начали с создания кукол для театральной постановки. Сценарий, взятый за основу детского спектакля, создан подростками (13–15 лет), желающими попробовать что-то новое, дав, таким образом, выплеск своему творчеству.

В итоге этой творческой деятельности получились следующие результаты:

– Дети дали «волю» фантазии, воображению, почувствовали себя творцами, и как результат этого был поставлен детский спектакль. Он вызвал огромный интерес у зрителей, жителей деревни, а также способствовал развитию их эстетического вкуса. Участники театральной постановки были мотивированы на социально полезную работу. Подростки, участвуя в таком процессе деятельности, как самодеятельное художественное творчество, стали более активными и инициативными в жизни, научились отстаивать свою точку зрения, предлагать идеи, творчески мыслить. Они стали более уверенными.

Для достижения таких результатов творческая деятельность была разбита на несколько этапов (шагов).

Первый шаг при создании кукол – подготовительный (подбор и анализ литературы по данной теме):

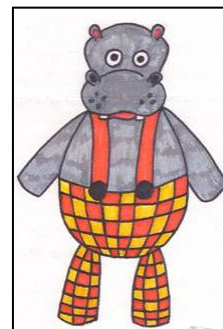
- Общая история развития кукол, где выявились основные этапы: обрядовый, ремесленный, механизированный, промышленный [2].

- Виды театральных кукол (А. Я. Федотов): верховые куклы – то есть те, что во время спектакля находятся над ширмой, выше работающего с ней кукольника; низовые куклы – те, что во время спектакля находятся над полом, ниже или на уровне работающего с ней кукольника; куклы-автоматы (механические куклы) – это куклы, «оживление» которых происходит с помощью системы рычагов, пружин, пара и так далее; куклы-великаны (ростовые куклы), фактически представляющие собой костюм с маской или кукольной бутафорской головой; мягкая, бескаркасная кукла – кукла, выполненная полностью из ткани и не имеющая в конструкции деталей из твёрдых материалов, таких, как гипс, фарфор или папье-маше [1].

Второй шаг в создании театральных кукол для спектакля – поисковый (связан с разработкой эскизов).

При разработке эскизов учитывались основные черты характера каждого героя спектакля. Рассмотрим процесс создания эскизов на примере главных персонажей – кукол спектакля:

– эскиз куклы «Бегемот Боня». Этот герой в сценарии спектакля предстаёт перед нами маленьким, добрым и весёлым мальчиком, любящим вкусно по-



есть. В ходе своего приключения в Лазурной стране он никогда не унывал, даже когда надежда на счастливый исход истории покидала его друзей, а значит, бегемот Боня по характеру ещё и оптимист. Он «лёгок на подъём», предпочитает действовать, а не сидеть, сложа руки. Исходя из выше перечисленного кукла этого персонажа, по нашему мнению, должна выглядеть так: небольшой рост, достаточно упитанный, подвижный, «открытый» взгляд;

– эскиз куклы «Северный король – Грозмол». Персонаж этого героя является воплощением зла. Он суровый, жестокий, могущественный, властный колдун, владыка злых северных туч, повелитель молнии, который хочет завоевать весь мир и стереть с лица земли все краски, оставив только чёрный цвет, погрузив, таким образом, планету во тьму, холод. Грозмол хочет искоренить смех, веселье, радость. Поэтому кукла должна быть: высокого роста, в огромном, развевающемся, тёмного цвета палантине, с острым и злым взглядом, с обязательным атрибутом власти, короной на голове;



– эскиз куклы «Пушинка-Радуга». Этот персонаж спектакля является антиподом героя Грозмола. Пушинка-Радуга – это воплощение справедливости, доброты, волшебства. Поэтому при взгляде на куклу у зрителя должно создаться ощущение гармонии, воздушности, радужности. Исходя из этого видится кукла в ярких, сочных тонах в сочетании с белым цветом. Взгляд должен быть спокойным.



Таким образом, были разработаны все эскизы персонажей данного детского кукольного спектакля (двое слуг Грозмола – воздушные змеи, Пинпон – друг Бони и Пушинки, Умник – учёный, оказавший помощь в борьбе со злом, звёзды, лягушка).

*Третий шаг в создании театральных кукол – исполнительский (разработка технологии по их изготовлению (по эскизам) и само изготовление):*

1. Для создания куклы «Бегемот Боня» нам потребовалось:

– Оборудование: карандаш; линейка; ножницы; мыло для нанесения выкроек на ткань; клеевой пистолет; швейная машина; выкройка бегемота из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка одежды для бегемота из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка глаз.





– Материалы: синтепон; накрахмаленная атласная ткань белого, зелёного и чёрного цвета; драп серо-синего цвета; красный с детским узором вельвет; алюминиевая трубка диаметром 15 мм и длиной 800 мм; стержни для клеевого пистолета; нитки серого цвета.

– Описание работы: из драпа выкраиваются детали головы, туловища, рук, ног бегемота с помощью выкройки из прозрачной плёнки. Сначала сшиваются детали головы бегемота, затем туловища, рук, ног. Все приготовленные детали набиваются синтепоном и соединяются между собой: руки, ноги с туловищем, затем туловище с головой. Из вельвета с помощью выкройки из прозрачной плёнки выкраиваются детали одежды (штаны на бретелях, кепочка), сшиваются на швейной машине. Одежда одевается на куклу. Из накрахмаленной атласной ткани по выкройке вырезаются детали глаз. Эти детали наклеиваются на заготовку головы бегемота. Сзади в области спины прикрепляется алюминиевая трубка для управления куклы человеком. Кукла «Бегемот Боня» готова.

2. При изготовлении куклы «Пушинка» нам потребовались:

– Оборудование: ножницы; карандаш; линейка; мыло для нанесения выкроек на ткань; игла; клеевой пистолет; швейная машина; выкройка каркаса из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка глаз, носа, рта из прозрачной плёнки в натуральную величину.

– Материалы: толстый картон; синтепон; накрахмаленная атласная ткань белого, зелёного, красного и чёрного цвета; кусок толстого резинового шланга диаметром 17 мм и длиной 70 мм; кусок пластиковой коричневой бутылки; тюль; боа; алюминиевая трубка диаметром 15 мм и длиной 800 мм; стержни для клеевого пистолета; нитки белого цвета.

– Описание работы: из толстого картона по выкройке вырезается каркас куклы (2 шт.). Из синтепона и тюля выкраиваются детали по размеру каркаса + 15 мм от края на припуск. Эти детали сшиваются по краю на изнаночной стороне, но не до конца (оставление зазора для каркаса), и выворачиваются на лицевую сторону. Кусок шланга разрезается на восемь частей. С помощью клеевого пистолета закрепить по середине одной детали каркаса кусок шланга. На другой детали по середине вырезается отверстие, диаметром равное диаметру шланга. На первую деталь каркаса со шлангом наносится клей. Затем берётся вторая деталь каркаса и в приготовленное отверстие продевается шланг. Далее две детали каркаса склеиваются между собой. Приготовленный каркас вставляется внутрь сшитых ранее деталей синтепона и тюли. Кукла набивается синтепоном и зашивается оставленный зазор. По краю при-



шивается боа. Из накрахмаленной атласной ткани по выкройке вырезаются детали глаз, носа, рта. Из куска пластиковой бутылки изготавливаются ресницы. Приготовленные детали глаз наклеиваются друг на друга. Детали глаз, ресниц, носа и рта раскладываются на основной детали куклы и с помощью клеевого пистолета приклеиваются: сначала ресницы, затем глаза, далее нос и рот. В резиновый шланг вставляется алюминиевая трубка для управления куклы человеком.

3. Чтобы создать куклу «Радуга» нам были необходимы:

– Оборудование: карандаш; линейка; ножницы; мыло для нанесения выкроек на ткань; клеевой пистолет; швейная машина; выкройка платья из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка воротника из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка глаз, рта из прозрачной плёнки в натуральную величину; выкройка кистей рук из прозрачной плёнки в натуральную величину; сварочный аппарат и электроды; малярная кисть.

– Материалы: воздушный шарик; газета; клей ПВА; гуашь белого цвета; чулок телесного цвета; парик белого цвета; атласные ленты красная, оранжевая, жёлтая, зелёная, голубая, синяя, фиолетовая; ватман белый; поролон; атласная ткань белого цвета; органза красная, оранжевая, жёлтая, зелёная, голубая, синяя, фиолетовая, белая; боа; подкладочная ткань телесного цвета; накрахмаленная атласная ткань белого, зелёного, красного и чёрного цвета; кусок пластиковой коричневой бутылки; железный прут диаметром 4 мм; стержни для клеевого пистолета; нитки белого цвета; алюминиевая трубка диаметром 15 мм и длиной 800 мм.

– Описание работы: для изготовления головы куклы необходимо сначала надуть воздушный шарик, затем с помощью газеты и клея ПВА обклеить шарик (техника «папье-маше») в восемь слоёв. После высыхания слоёв надо вырезать сквозное отверстие в будущей голове по направлению снизу вверх диаметром = 7 мм. Смешать клей ПВА с белой гуашевой краской. Полученной смесью покрыть заготовку головы. Дать высохнуть. Натянуть чулок на заготовку. Из куска пластиковой коричневой бутылки изготовить ресницы. Из накрахмаленной атласной ткани вырезать детали глаз и рта с помощью выкройки. Полученные детали расположить на предполагаемом лице заготовки головы и приклеить клеевым пистолетом. Надеть парик на голову куклы. Из ватмана вырезать кол-



пак в натуральную величину. Взять атласные ленты и по спирали наклеить на колпак снизу вверх. Очередность цветов лент должна совпадать с очередностью цветов в радуге. Концы атласных лент не обрезать. При помощи сварочного аппарата и электродов из железного прута сварить каркас куклы по чертежу. На белую атласную ткань нанести мылом выкройку платья и вырезать. Из арганзы вырезать одинаковые полосы по выкройке. Сшить платье и прикрепить к каркасу куклы (на его овальную часть). Из белой арганзы вырезать рукава по выкройке и тоже прикрепить к каркасу. По низу платья пришить боа. Детали кистей рук выкроить из подкладочной ткани телесного цвета, пользуясь выкройкой. Сшить и набить их синтепоном. Полученные кисти рук прикрепить к кроям рукавов. Из белого поролона вырезать воротник по выкройке. По краю пустить боа. Надеть на каркас куклы поверх платья. Голова нанизывается на железный прут, приваренный перпендикулярно овалу. На голову одевается изготовленный ранее колпак. Алюминиевая трубка прикрепляется к каркасу со стороны спины куклы для управления ею человеком. Кукла «Радуга» готова.



Таким образом, были изготовлены все куклы персонажей детского спектакля «Приключения бегемота Бони в Лазурной стране». Однако следует отметить, что эскизы кукол заметно отличаются от готовых изделий. Это связано с тем, что не всё задуманное можно было реализовать (небольшой опыт по изготовлению театральных кукол).

*Таким образом, активное включение подростков в творческую деятельность при создании театральных кукол способствовало развитию их творческих способностей и творческого потенциала. Дети были мотивированы на социально полезную деятельность.*

### **Библиографический список**

1. Федотов А. Я. Техника театра кукол. – М. : Искусство, 1953. – 204 с.
2. Энциклопедия Кругосвет. Универсальная научно-популярная онлайн-энциклопедия. URL://[http://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/teatr\\_i\\_kino/KUKLA\\_TEATRALNAYA.html?page=0,2](http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/teatr_i_kino/KUKLA_TEATRALNAYA.html?page=0,2)

# ПОДВИЖНЫЕ ИГРЫ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

**Е. И. Лебедева**

**Областной центр развития творчества детей и юношества,  
г. Астрахань, Россия**

**Summary.** In the article it is considered the information about the role of active games of the formation of child's person.

**Key words:** the physical education; active games; the socialization of the child's person.

Физическое воспитание – залог развития здорового, всесторонне развитого ребёнка. Важно понимание того, что уровень социализации личности ребёнка во многом зависит от полноценного физического воспитания.

Организация работы творческого объединения «Весёлая игротка» в ОАОУ ДОД «ОЦРТДЮ» г. Астрахани способствует решению задач физического воспитания детей. Целью программы «Весёлая игротка», разработанной для детей старшего дошкольного возраста, сроком реализации на 1 год является создание пространственно-временной развивающей среды для физического развития детей и организация культурно-спортивного досуга.

Игра оказывает большое воздействие на формирование личности: это такая сознательная деятельность, в которой проявляется и развивается умение анализировать, сопоставлять, обобщать и делать выводы, способствует развитию у детей способностей к действиям, которые имеют значение в повседневной практической деятельности, в самих занятиях играми, а также в гимнастике, спорте и туризме.

Правила и двигательные действия подвижной игры создают у играющих верные представления о поведении в реальной жизни, о существующих в обществе отношениях между людьми, развивают способность адекватно оценивать пространственные и временные отношения, одновременно воспринимать многое и реагировать на воспринятое. В подвижных играх участникам приходится исполнять различные роли, что развивает у них организаторские навыки. Путём проникновения воспитательных мер в двигательную сферу ребёнка можно:

1. Способствовать проявлению разумной смелости, решительности, уверенности в своих силах с помощью подбора подвижных игр и физических упражнений, соответствующих возрастным и индивидуальным особенностям детей.

2. Создавать условия для выполнения подвижных игр и физических упражнений, направленных на преодоление трудностей физического характера, терпение и выносливость.

3. Научить детей бережно относиться к своей и общественной собственности, ухаживать за спортивным оборудованием, инвентарём.

4. Влиять на формирование чувства прекрасного, способствовать гармоничному, пропорциональному развитию тела, стойкости, формированию осанки, изяществу, ловкости, грациозности и уверенности в движениях. Вести борьбу с индивидуализмом, эгоизмом, несправедливостью.

5. Создавать условия для проявления положительных эмоций.

Правильное распределение игровых ролей в коллективе приучает играющих к взаимоуважению во время совместного выполнения игровых действий, к ответственности за свои поступки.

Работа по организации и проведению подвижных игр в творческих объединениях физкультурной направленности воспитывает в ребёнке потребность в оздоровлении своего организма, формирует его жизненно важные умения и навыки. Выпускники творческого объединения «Весёлая игротека» активны, любознательны, выносливы, ловки, сильны и обладают всеми возможностями для гармоничного развития. Развитию адаптивной модели способствует оптимизация физического и психического развития ребёнка, формирование гармонически развитой личности. Решение социально-педагогических задач сводится к процессу формирования жизненной философии человека: убежденности и потребностно-деятельностного его отношения к освоению ценностей физической культуры.

## ИГРА КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

**А. Б. Трущелёв**

**Смоленский государственный университет,  
г. Смоленск, Россия**

**Summary.** A game activity mostly in the life of an adult is considered in an article. The role of a game and its refraction in not game situations is shown. Some tendencies in the modern Russian society are noted.

**Key words:** game activity; society; deformation of game space; risks.

Игра – филогенетическое приобретение человека. Она, по сути, является главным и универсальным инструментом социализации всех высших общественных животных. А для человека это ещё и включение в культуру, традиции, уклад, нормы. Вся психическая надстройка человека с её социальной составляющей изначально базируется на чисто биологических потенциях. Общим основанием здесь служат безусловно-рефлекторные реакции: пищевое поведение, исследовательские инстинкты, импринтинг, подражание,

агрессивность, избегание. И коль скоро игровой компонент биологически (эволюционно) детерминирован (а эволюция человека – крайне медленный процесс), следовало бы предположить, что представленность его в разных культурах должна быть примерно одинаковой. Однако история человечества свидетельствует об обратном: периоды игрищ, агона, всеобщей состязательности, олимпиад сменялись эпохами спокойных церемониалов, париков, аскетизма. Но всё это относится в большей мере к играм взрослых и, видимо, в значительной мере связано с перенесением, перераспределением игрового компонента между отдельными сферами и носителями социальной жизни. В последнее время наметилась тенденция на смещение игры на неигровые виды деятельности; и наоборот, изначально игровые, коммерциализируясь, «выходят из игры», оставаясь простой её дефиницией. Это обстоятельство представляется весьма опасным как для отдельного человека, так и для культуры в целом.

В силу того, что игровая деятельность во взрослой жизни выполняет ряд социально значимых функций, её нельзя признать атавизмом. Вопрос лишь в том, насколько глубоко игра проникает в индивидуальную жизнь человека и общества в целом, какие области жизни, сферы деятельности захватывает, какие цели преследует и какие побочные эффекты порождает.

Следует признать, что за любой игровой деятельностью взрослого человека, группы людей стоят интересы: явные или не явные, непосредственные или опосредованные, сиюминутные или отложенные, осознаваемые или не вполне. Видимо, только детская игра – игра в себе, игра как таковая – не имеет цели с точки зрения играющего. Цели в этом случае находятся вне субъекта. Деятельность же личности всегда мотивирована, даже если она и не осознана.

Одно из неблагоприятных «приобретений» нашего времени – коммерциализация игры: от костюмированных представлений «нищенствующих» на улицах и в переходах метро до узаконенных государством биржевых игр с ценными бумагами, товаром, валютой, рабочей силой. «Играют» все средства массовой информации и коммуникации. Газеты, журналы пестрят кроссвордами, гороскопами, рекламными акциями. Низкопробной, ущербной по сути и по форме продукцией заполнен теле- и радиоэфир. И самое страшное то, что это находит спрос и часто действительно подкрепляется высоким рейтингом.

Сегодня игра оказалась одной из самых выгодных занятий. Доходы здесь как правило намного превышают затраты (взять хотя бы даже легальные виды деятельности: индустрию моды, коллекционирование, лотерею, рынок алмазов и драгоценных металлов и т. п.). Спорт, игорный бизнес требуют своего отдельного рассмотрения. А уж о политических «баталиях» говорить вообще не приходится.

Срачивание денег, капитала, и власти в нашей стране настолько глубоко и всепроникающе, что защиты от произвольно устанавливаемых правил игры ждать неоткуда. Вся мощь государственной пропаганды работает на небольшую кучку олигархов и «прикармливаемый» ими чиновнический аппарат. Часто вводимые законодательные акты сводятся к простой декламации. А те, которые всё-таки исполняются, являются обязательными не для всех. Такого рода социальная несправедливость дестабилизирует обстановку в стране, порождает ощущение безысходности, апатию, провоцирует неврозы, суицид, а при определённых условиях приводит к гражданской войне и революциям. Зачастую одним из способов решения внутренних проблем становится поиск внешнего врага и, как следствие, развязывание войны.

«Заигравшаяся» нация обречена на нравственный упадок, на девальвацию норм общежития и морали. И то, что создавалось веками и тысячелетиями, может быть стёрто, предано забвению в результате смены нескольких или даже одного поколения. К тому же «человек играющий» всё чаще выходит за пределы игрового пространства. Вторгаясь в сферы серьёзного: туда, где нет места игре, человек порой и не осознаёт, что играет. Как в компьютерной игре, где много жизней, в реальной он перестаёт ценить и свою, и чужую (будто бы всегда можно вернуться на нижний уровень и начать всё сначала).

Сегодняшняя жизнь изобилует примерами духовной и душевной деградации. И очень часто за этим стоит игривость, лёгкость, «закалённая» в перманентной игре.

Игра есть «основание и фактор культуры». С этим утверждением Йохана Хёйзинга трудно не согласиться. Игра породила культуру, она творит и транслирует её через всевозможные социальные институты и институции; она же разрушает её, низводя до уровня животных инстинктов.



### III. ИГРА КАК ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

#### ДВЕ ПАРАДИГМЫ ДЕТСКОЙ ИГРЫ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В XIX-XXI ВЕКАХ

**Е. В. Трифонова**  
**Московский институт развития образования,**  
**г. Москва, Россия**

**Summary.** The problems of development of the leading activity of preschool children are explained today by features of a modern situation of children`s development. However, there is a variety of reasons, allocated even more than a century ago and still are actual. This circumstance allows to assume the existence of deeper reasons connected with specifics of adults understanding of an essence and value of children's game: as a convenient educational method and as a free self-valuable activity of a child, providing his development. The historical analysis of a problem shows the collision of these tendencies and their influence on practice of the organization of children's game in the conditions of preschool educational institutions in the 19-21th centuries.

**Key words:** game as educational method; game as self-valuable activity of a child; creative, subject and role and amateur children's game.

Исследования детских игр и простые наблюдения подтверждают тезис, что в наше время дети играют мало, примитивно, игра уходит из жизни современных детей.

К какому времени следует отнести начало появления этой тенденции? Традиционный ответ современных теоретиков и практиков дошкольного образования достаточно единодушен – примерно с 90-х годов прошлого века. Значит ли это, что до 90-х годов дети в условиях дошкольных учреждений играли хорошо, а потом начались проблемы? Обратимся к документам.

Методическое письмо Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 г. «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях»: *«Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3–5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение по-разному строить*

сюжет (развёртывать тему в ходе игры, предварительно составлять план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество» [11, с. 14].

Симпозиум по психологии и педагогике игры (1963), доклад А. В. Запорожца: «Игры ещё не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. ... Мы наблюдаем ... негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребёнка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности» [13, с. 7].

«Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника» (1929): «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно. Детям часто приходится играть урывками, выжидать перерыва между «настоящими» занятиями» [9, с. 8].

И, наконец: «Кому неизвестно знаменитое провозглашение педагогов 3-го съезда Рейнской провинции в Вестфалии: «**Наши дети разучились играть!**». Какой ужасный приговор произнесён в этих словах всему детству с его характерными особенностями, издавна называемому возрастом игр. В настоящее время везде в Европе стараются устраивать для детей игры, но всё это сравнительно так мало, что на самом деле многие из детей наших и до сих пор не умеют играть» [12]. **1893 год!!!**

Итак, проблеме уже больше века. Стало быть, основная ее причина – не в особенностях современной ситуации, точнее, не только в них. Она глубже и глобальнее. Нам представляется, что основной причиной выступают **особенности понимания взрослым значения и сущности детской игры**. И хотя давно уже стали общим местом слова о самоценности дошкольного детства, о значении игры как ведущей деятельности и пр., однако и по сей день жизнь подтверждает актуальность высказывания: «у взрослых нет убеждённости в том, что в большей степени именно игра обеспечивает своевременное и полноценное развитие дошкольников» [1, с. 4].

Что такое детская игра в глазах взрослого? Два диаметрально противоположных взгляда на этот феномен сложились уже в XVII–XVIII веках. Родоначальником первой позиции следует назвать Дж. Локка. С одной стороны, Локк сам призывает относиться к детям не как «ко взрослым мужам», а именно как к детям, «которые нуждаются в нежном обращении, для которых игры и игрушки являются действительной потребностью» [7, с. 438]. С другой сторо-

ны, однозначно его отношение к игре как к чему-то бесполезному, как к временному атавизму, польза от которого лишь в том, чтобы поддерживать в ребёнке весёлое настроение, бодрость, и занимать (хоть чем-то) деятельного ребёнка. Поэтому он предлагает активно использовать игру в целях обучения: *«только ошибкой и небрежностью взрослых можно объяснить, что этого не делается»* [7, с. 550].

Противоположную позицию занимал Ж.-Ж. Руссо, который, наверное, первым заговорил о самоценности детства безотносительно к подготовке ребёнка к будущей жизни: *«Я издали слышу вопли той ложной мудрости, которая беспрестанно отвлекает нас от самих себя, настоящее считает всегда за ничто, неутомимо преследуя будущее, которое убегает по мере приближения к нему – той мудрости, которая, перенося нас туда, где нас нет, переносит таким образом и туда, где мы никогда не будем»* [14, с. 67–68]. *«Дайте дольше действовать природе, прежде чем возьмётесь действовать вместо неё, чтобы не помешать таким образом её работе. Вы знаете, говорите вы, цену времени и не хотите его терять. ... Вы тревожитесь, видя, как он проводит свои первые годы, ничего не делая. Как! Разве быть счастливым не значит ничего? Разве прыгать, играть, бегать целый день значит ничего не делать? Да он во всю свою жизнь не будет так занят! ... Не бойтесь же мнимой праздности. Что сказали бы вы о человеке, который, с целью из всей жизни извлечь пользу, вздумал бы не спать никогда? Вы сказали бы: это человек безумный, он не пользуется временем, а отнимает его у себя; чтобы избежать сна, он бежит навстречу смерти. Помните же, что здесь то же самое и что детство – сон разума»* [14, с. 113–114]. «Сон разума» – это время, не заполненное утилитарными заботами, но жизненно необходимое для полноценного становления детской личности.

Глубокое понимание нетождественности внешней простоты игровой деятельности и её огромного развивающего значения, о котором, разумеется, ещё не знал, но которое предугадывал Ж.-Ж. Руссо, впоследствии нашло отражение в работах Л. С. Выготского. Он подчёркивал, что ***«Игра по своему виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ её даёт возможность определить процесс её движения и её роль в развитии дошкольника»*** [2, с. 76].

Начало XX века в России было отмечено как минимум тремя значимыми работами, в которых отстаивалась самоценность детской игры. Сам факт появления подобных работ свидетельствует о том, что локковские идеи в обществе того времени были намного более популярны и охотнее воплощались в жизнь, нежели идеи Руссо, а содержание указанных работ только подтверждает эту мысль.

Мы рассмотрим их, нарушив хронологический порядок появления, т. к. совершенно очевидно, что писались они независимо друг от друга. Начнем с небольшой брошюры исследователя детских игр Д. Д. Галанина [4]. С нескрываемым сарказмом пишет он об идее извлечения пользы из детских игр: *«Когда дети надоедают взрослым, последние говорят им обыкновенно: «поди, займись чем-нибудь. Поиграй! Вон у тебя сколько игрушек!».* И ребёнок нередко идёт к себе, и там, в детской, на свободе, предаётся своим мечтам, воплощённым в виде оловянных солдатиков или кукол. .... Однако прозорливый глаз педагога давно уже сторожил этот уголок детской свободы и стремился положить свою тяжёлую руку на это дело маленьких людей. *«Ведь сколько пользы можно было бы извлечь из этого даром потраченного времени, – думают педагоги. – Пусть дитя, играя, учится, и он нечувствительно, с удовольствием будет проходить тернистую дорогу науки. Играя, он усвоит множество привычек, необходимых для жизни; он здесь может не только научиться читать, считать, иностранным языкам, но он или она привыкают к аккуратности, научаются шить, кроить, вести домашнее хозяйство ...»* [4, с. 4-5]. Вывод исследователя: *«вмешательство взрослых в детскую игру нельзя признать удачным»* [4, с. 7]. Он призывает к тому, чтобы *«вместо того, чтобы придумывать образовательные, воспитательные или эстетические игрушки, вместо того, чтобы регламентировать игры, мы должны внимательно всмотреться в детский мир и детскую душу и хотя бы путём опроса и личных воспоминаний собрать материал, который бы показал нам, чем занимаются наши дети, и во что они в действительности играют»* [4, с. 13–14].

Двумя годами раньше в Харькове Б. А. Краевским была прочитана публичная лекция, позже выпущенная в виде отдельной книжки [6], в которой он поднимает все актуальные на тот момент проблемы игры, которые оказываются удивительным образом схожими с современными. Не поддерживая локковского утилитаризма, Б. А. Краевский пишет о том, что не следует смешивать игру и труд, игру и учение: *«Воспитатели, ... прельстившись только стихийной силой детского влечения к играм, но не уяснив себе свойств этих последних и предельной роли их в духовной жизни дитяти, пытаются воспользоваться ими для чуждых целей, приложить их, как двигатель учебного дела. ... готов ратовать за то, чтобы за пределами и в пределах детских садов предоставлялось возможно больше свободы, простора и времени для настоящей забавы, с какими угодно игрушками и в какой угодно обстановке»* [6, с. 14]. *«Важной помехой для развития деятельного начала игр»* Б. А. Краевский называет, во-первых, социальный запрос на раннее развитие детей: *«Родители торопятся скорее вывести «в люди», т. е. снабдить аттестатами и дипломами детей, и в этой погоне*

... забываются все побочные интересы жизни, приносятся в жертву и правильное развитие и даже здоровье дитя, не говоря уже о подобающих детскому возрасту радостях» [6, с. 16], а во-вторых, «преждевременное допущение детей к развлечениям старших и сибаритский образ жизни последних. Наши дети наравне с взрослыми читают сенсационные романы, посещают театр, интересуются уголовной хроникой газет и т. д. и т. д.» [6, с. 17]. Сегодня мы можем продолжить этот список: ...а также смотрят сериалы, боевики и новостные программы, играют в компьютерные игры и т. д. и т. д. Кроме того, Б. А. Краевский отмечает, что игнорирование детских игр (по разным причинам: из лишней и вредной заботы или потому что это кажется им дурным тоном и пр.) сочетается с обилием разнообразных игрушек, которыми «торгуют, кроме специальных магазинов, писчебумажные, посудные, кондитерские, книжные» [6, с. 19]. Таким образом, уже тогда ставится серьёзнейшая проблема подмены детской игры игрушкой, которая вне соответствующего социального и познавательного контекста становится «мёртвым» образованием: она может побудить ребёнка к её обыгрыванию, но сама по себе не обеспечит развитие полноценной игры.

Итак, меняются «времена и декорации», а суть проблемы остаётся той же – что сегодня, что более столетия назад. Разумеется, есть ряд причин исключительно современных, усугубляющих и без того сложную ситуацию: это подмена игры мультимедийной, видео и компьютерной продукцией, распад разновозрастных коллективов, широкое распространение игрушек, не позволяющих создавать условную ситуацию (М. Келар-Турска, Е. О. Смирнова, А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина и др.).

Однако все основные проблемы игры подняты уже более века назад. В работе Б. А. Краевского также подчёркивается самоценность и глобальное значение детской игры: «Все те блага, которые даёт свобода взрослому гражданину, даёт игра детям: она позволяет пользоваться и наслаждаться всеми содержащимися в человеке способностями, ведя к индивидуальному развитию. Ребёнок, не поигравший в своё время, не будет впоследствии отличаться ни разносторонностью, ни инициативной, ни жизнерадостностью» [6, с. 38–39].

Не менее горячо утверждает эту мысль Введение к «Сборнику игр с указаниями, относящимися к постановке и воспитательному значению их» под ред. Я. И. Душечкина [15], подытожившему работу комиссии, специально созданной при Санкт-Петербургском комитете грамотности, которая занималась рассмотрением, анализом и систематизацией детских игр. Затрагивая тему использования игры «в интересах образования», авторы категорично заявляют: «Мы решительные противники ненужного стеснения детской свободы

*и бесцеремонного отбирания у детей их досуга ради отменнейших педагогических целей. Нас особенно возмущает бесцеремонная расправа с такими развлечениями, как игры, которые большей частью созданы самими детьми, представляют их неотъемлемую собственность и служат для них источником радостей и наслаждения. Ломка существующих игр, принуждение выполнять вновь бесталанно сочиненные, вмешательство в самый ход игры, - всё это уже не что иное, как извращение игры в самом существе ее, умерщвление её основного жизненного начала. Действовать так, значит, грабить детей, отнимать у них одно из немногих и самое дорогое их достояние» [15, с. XXI-XXII, выд. Е. Т.].*

Отечественная психология в полной мере признавала эти положения, определив игру как ведущую деятельность дошкольника. Сегодня это положение настолько аксиоматично, что повторять его лишний раз даже неловко. Однако вот интересный факт. В ответ на вопрос «Какая игра является ведущей деятельностью дошкольников?», педагоги уверенно (выучено ещё со студенческой скамьи) говорят: «Сюжетно-ролевая». В то же время анкетирование педагогов наглядно показывает, что термин «сюжетно-ролевая игра» для них ассоциируется с игрой, организованной взрослым: на вопрос, чем отличаются «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра, в четверти анкет было сказано, что если творческая и самодеятельная игра возникают по инициативе самих детей, то сюжетно-ролевая игра предполагает, что взрослый участвует в её организации или проведении, это театрализованная игра по правилам и пр.

Получается, что ведущая деятельность – это игра, организованная взрослым?! А ведь многие педагоги в глубине души так и считают, что развивающее значение имеет только «правильно организованная» игра, а свободные детские игры часто просто «глупые» и не имеют никакой педагогической ценности. И такая постановка проблемы опять возвращает нас к дилемме «утилитарность – самоценность», но уже применительно к практике организации детской игры в условиях дошкольных образовательных учреждений. История последовательной смены терминов «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра была изложена нами ранее [17]. На первый взгляд, проблемы терминологии кажутся несущественными, однако история показывает ошибочность этого мнения: «Не всё равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [3, с. 361], «Слово есть теория обозначаемого факта» [3, с. 359].

Противопоставление игры как педагогической (образовательной, воспитательной) формы и игры как самостоятельной деятельности ребёнка имеет свою долгую историю, начало которой можно

отнести ещё к 1866 году, когда в статье А. Д. Симонович была показана огромная разница между играми, в которые ребёнка вовлекает взрослый, и играми, затеваемыми им самостоятельно: *«Подражательные [т. е. сюжетные – Е. Т.] игры в детском саду отличаются от подражательных игр дома; первые осмыслиют перед ребёнком разные действия из жизни взрослых и природы; но ребёнок действует в них не произвольно и не может во время этих игр углубиться в самого себя: его извне направляют к той или другой деятельности, между тем как дома он совершенно предоставлен самому себе, и его творчески-подражательная деятельность ничем не ограничивается. Поэтому одни игры в детском саду недостаточны для ребёнка; он непременно должен играть один дома, без контроля и без стеснений, совершенно свободно»* [16, с. 47]. Таким образом, было сформулировано крайне важное положение о том, что детская подражательная (сюжетно-ролевая) игра в условиях детского сада носит в большей степени **образовательный характер**, тогда как в домашних условиях в полной мере может проявить себя как *«творческая»*, и её угнетение пагубно для развития ребёнка.

Провозглашение игры *«одним из средств всестороннего развития ребенка»* [18, с. 5–6] с 30-х годов прошлого века с необходимостью предполагало вмешательство взрослого в содержание детских игр. Кроме того, удобство и эффективность использования игры как педагогического средства были настолько очевидны, что подмена им спонтанной детской игры происходила сплошь и рядом. Разумеется, эти факты не могли остаться незамеченными. Так, в методическом письме по игре 1953 года З. В. Мануйленко писала о том, что *«нельзя смешивать игровые приёмы, используемые на занятиях, с игрой, как особым видом деятельности ребенка»* [8, с. 6]. Спустя десятилетие на это же обращала особое внимание А. П. Усова. Занимаясь исследованием игры как формы организации жизни и деятельности детей, А. П. Усова специально подчёркивала следующее: *«Рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определённых воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в её педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребёнка. Игра как деятельность ребёнка развивается по своим законам»* [19, с. 49, выд. Е. Т.].

Проблема различения игры как педагогической формы, решающей определённые воспитательные и образовательные задачи, и игры как самоценной детской деятельности, с которой связаны ведущие линии развития в дошкольном возрасте, были эффективно разрешены с разработкой новой классификации детских игр (ав-

тор – С. Л. Новоселова) [10], где классификационным основанием выступало понятие **инициативы в игре**. В рамках этой классификации впервые были чётко разведены **игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребёнка к определённым культурным эталонам**.

Итак, игра как ведущая деятельность представлена только играми первого из трёх выделенных классов предложенной классификации. Такие игры – игры по инициативе самого ребёнка – были названы **самодетельными**. Название появилось не случайно, ещё А. В. Запорожец подчёркивал, что игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребёнка только переходя в форму детской **самодетельности** [5, с. 239].

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2009) внесли свой вклад в формирование отношения педагогов к детской игре, заострив обозначенную выше дилемму. Во-первых, в документе было чётко определено «место» игры: в рамках образовательной области «Социализация». То, что игра имеет колоссальное значение для умственного развития ребёнка, для становления его произвольности, для формирования готовности ребёнка к будущему школьному обучению – осталось за рамками документа, соответственно – вытеснено за рамки внимания практиков. Во-вторых, единственная фраза этого документа об игре – **«основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра»** – опять создаёт серьёзный риск подмены понятий. Дело в том, что если игру как педагогическую форму и игру как ведущую деятельность рассматривать как синонимы, как тождественные, однопорядковые явления, то мы рискуем столкнуться с очень неприятной ситуацией, ведущей к **депривации игры как ведущей деятельности на фоне её тотальной эксплуатации**, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать на практике, когда игровую форму педагоги начинают считать игрой. В этом случае набирает силу позиция «Да мы только и делаем, что играем с ними!». Однако в результате такой работы время на подлинно ведущую деятельность – самодетельную игру – сокращается вплоть до полного исчезновения.

Для детей же разница между самодетельными и организованными сюжетными играми была очевидна всегда. Так, крайне характерна реплика: «А теперь пойдём во двор и будем играть по-своему», брошенная детьми после очередной организованной педагогом игры в 30-е годы. А вот и наблюдение-диалог 2000-х: девочку (воспитанницу средней группы) спросили: «А вы в садике в какие-то игры все вместе играете?» – «Нет» – «Как?! Неужели воспитатель-



ницы не устраивают с вами общие игры?» – «Общие устраивают, – утвердительно ответил ребёнок и тут же с сожалением в голосе добавил. – А настоящие – нет...».

Получается, что призыв современности – не просто вернуть детям игру, а вернуть **настоящую** игру. А это невозможно сделать «формально», т. е. используя игру как педагогическую **форму**. Это возможно только через настоящую совместную игровую **деятельность**.

За нашей спиной – огромный опыт прошлых поколений, который лишь очень сжато мы попытались представить в рамках этого текста, и который нельзя упускать из вида. К счастью, многие педагоги-«дошкольники», хорошо понимают **значение и сущность** детской игры. Однако для большинства родителей, учителей начальных классов, государственных чиновников в сфере образования и даже (увы!) для части педагогов дошкольных образовательных учреждений игра – это «излишняя» деятельность, которую следует если не игнорировать за недостатком времени «на всякую ерунду», то, по крайней мере, направить в «нужное русло». И вот когда такая точка зрения начинает доминировать, именно тогда игра начинает исчезать. Кстати, приведённая выше фраза Е. А. Покровского относилась к тем временам, когда свободная спонтанная физическая активность детей стала активно заменяться формально организованными гимнастическими занятиями.

В своё время А. Г. Асмолов говорил о культуре полезности и культуре достоинства. Так вот, история и современность с очевидностью доказывают нам необходимость реального перехода «от культуры полезности к культуре достоинства», т. е. от сокращения времени детства к осознанной, реализуемой, а не декларируемой, установке на развитие, к реализации, а не только провозглашению, права ребёнка на игру.

### Библиографический список

1. Арсентьева В. П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. – М. : ФОРУМ, 2009.
2. Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982.
4. Галанин Д. Д. Игры и игрушки. – М. : Ред. журн. "Дет. чтение" и "Пед. листок" , 1903. – 31 с.
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. – Т. I. Психическое развитие ребёнка. – М. : Педагогика, 1986.
6. Краевский Б. А. Психология детских игр. – Харьков : Типо-лит. "Печ. дело" кн. К. Н. Гагарина, 1902.
7. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. – Том 3. – М. : Мысль, 1988.
8. Мануйленко З. В. Руководство играми детей в детском саду : методическое письмо. – М. : Учпедгиз, 1953.
9. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. – М.-Л. : Гос. изд-во, 1929.

10. Новосёлова С. Л. О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3.
11. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 12.
12. Покровский Е. А. Детские игры и гимнастика в отношении воспитания и здоровья молодёжи. – М. : Типо-литография В. Ф. Рихтер, 1893.
13. Психология и педагогика игры дошкольника. – М. : Просвещение, 1966.
14. Руссо Ж. Ж. Эмиль, или О воспитании / пер. с фр. П. Перлова. – М. : Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1896.
15. Сборник игр с указаниями, относящимися к постановке и воспитательному значению их / под ред. Я. И. Душечкина. – СПб. : Издание Н. П. Карбасникова, 1903.
16. Симонович А. Д. Значение игры в жизни ребёнка // Детский сад. – 1866. – № 2.
17. Трифонова Е. В. К вопросу об определении игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте // Современный детский сад. – 2011. – № 2. URL: [www.IgraShkolaSLNovoselovoy.narod.ru](http://www.IgraShkolaSLNovoselovoy.narod.ru)
18. Творческие игры дошкольников : методическое письмо / Наркомпрос РСФСР. – М., Л. : ОГИЗ, 1934.
19. Усова А. П. Педагогика игры и её насущные проблемы // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 1.

## **ТЕНДЕНЦИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ РАБОТЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ 1920-Х ГГ.**

**Е. А. Ефимова**

**Московский городской Дворец детского (юношеского)  
творчества, г. Москва, Россия**

**Summary.** The article considers the conditions and prerequisites for the folding of the historical tradition the application of games in the system of physical education and recreational activities in Russia in the late XIX – early XX centuries. Described conditions for the development of the game's work with children and adults in the 1920s. Summarized the personality traits of teachers of outdoor games (childish sport) and the methodical recommendations, proposed by specialists-practitioners of games in the publications of the 1920s.

**Key words:** history of pedagogic of Russia; history of Russia early XX centuries; outdoor games (childish sport); the organization of games; teacher of games.

Для России была традиционной тесная связь системы физического воспитания с практикой военной подготовки. По мнению специалистов, введение в России в 1874 г. всеобщей воинской повинности, затем русско-турецкая (1877–1878 гг.) и русско-японская (1904–1905 гг.) войны явились мощными стимулами для развития в стране физической культуры и спорта [7]. Физическая подготовка в военно-учебных заведениях была поставлена несравненно лучше, чем в гражданской школе, которая обратилась к физическому воспитанию

именно после введения всеобщей воинской повинности; повсеместно имела место тенденция милитаризации физического воспитания в средних и начальных учебных заведениях [11, с. 60–66; 38, с. 9]. Отсутствовала система подготовки преподавателей физической подготовки (гимнастики) для учреждений Министерства народного просвещения [4, с. 12, 15, 16]; ведущие теоретики, практики и организаторы физического воспитания 1880-х – 1890-х гг. (например, А. Д. Бутовский и П. Ф. Лесгафт) вели свою работу в системе военно-учебных заведений [34, с. 55–97].

В конце XIX – начале XX вв. в России усиливается интерес общественности к спорту, к физической культуре, к достижениям и опыту в этой области зарубежных стран; возникают и распространяются спортивные общества, в гимназиях и училищах вводятся занятия по гимнастике. В некоторых средних учебных заведениях России, главным образом по инициативе их педагогических советов, рекомендованные к проведению гимнастические системы стали заменяться подвижными играми; таким образом, подвижные игры к началу XX в. постепенно приобретали статус одного из возможных элементов физического воспитания как официального учебного предмета. Однако преподавателей гимнастики, тем более – руководителей проведения подвижных игр было недостаточно [21].

Традиционно в систему физического воспитания входили гимнастические упражнения, подвижные игры, экскурсии, ручной труд [12].

«В прежнее время педагогическая жизнь так складывалась, что в большинстве случаев роль руководителей игры предоставляли офицерам <...> В настоящее время то же самое, и подвижными играми часто руководит курсант или вообще преподаватель, окончивший Главную военную школу или вообще школу ГУВУЗа. Неправильный ход развития игры, которую связывают с военным делом в России, обуславливается историческим ходом событий, и игры рассматривают в значительной степени как средства физического воспитания. В то время как в Америке мы видим педагогическую школу, находящуюся в ведомстве просвещения, в виде школы игры, у нас развитие игр приняло уклон в военную сторону. В жизни мы имеем довольно значительный контингент руководителей по играм, прошедших военную школу, вообще, может быть, получивших образование по играм и в другом месте, но, во всяком случае, несущих в себе военную тенденцию, военное начало, которое они обычно и переносят в игры» [14, с. 196]. Это подчёркивал в своей лекции в 1921 г. один из крупнейших теоретиков, практиков и организаторов подвижных игр 1920-х гг. В. Г. Марц.

После революции 1917 года воспитание физической культуры, *физическое образование* (термин П. Ф. Лесгафта [12, ч.1, с. 112 и др.]) населения стали основной задачей педагогов – специалистов в

этой области. Естественным для успешного продвижения этой работы представляется стремление начать с детей. Забота о физическом развитии подрастающего поколения стала общим насущным делом. Этим непосредственно занимались народные комиссариаты просвещения (А. В. Луначарский и Н. К. Крупская), здравоохранения (Н. А. Семашко), Всеобуч (Н. И. Подвойский). В обращении отдела школьной медицины и гигиены Государственной комиссии по народному просвещению (предшественник Наркомпроса) от 24 ноября 1917 г. указано, что в школах «должны проводиться гимнастика, спорт, игры, купанье, прогулки» с целью «содействовать полному и всестороннему развитию всех духовных и физических сил учащейся молодёжи». И немалое место было отведено подвижным играм. «Прошли те времена, когда детей водили *цирлих-манирлих* попарно на прогулку, или когда их морили бесконечными маршировками в душном гимнастическом зале. Теперь в центре психофизического воспитания <...> стоит свободная подвижная игра, полностью удовлетворяющая потребности растущего организма» [31, с. 85].

В 1920-е гг. – годы новаторских исканий в педагогике – весьма возрос интерес педагогической общественности к играм детей и с детьми. Обращение к игре было продиктовано как стремлением педагогов лучше понять внутренний мир ребенка, пойти ему навстречу, так и достичь лучших результатов в обучении.

Вера педагогов в безграничные возможности игры в 1920-е годы была поистине огромной [35, с. 12]. Была популярна идея А. В. Луначарского, что театральная игра, сценический метод преподавания станут для учеников «активнейшим методом усвоения материала», в котором «игра, труд и познание свяжутся поистине золотым узлом» [13, с. 3] (речь шла, в основном, об играх ролевых, подражательных; проводилась параллель между игровой деятельностью ребёнка и художественной игрой актёра).

Согласно методики, разработанной Научным центром Института физической культуры, в воспитание ребёнка в возрасте до 12 лет игры входили составной частью в другие его элементы – ручной труд, спорт, экскурсии, гимнастику [31, с. 127]. «Место игры в школьной жизни определяет как её значение, так и отношение к другим видам телесных упражнений, входящих в физическое воспитание. Другие виды физических упражнений, которые должны быть использованы в школе – ручной труд, прогулки, спортивные упражнения, пляска – получают своё начало в игре; они развиваются, крепнут и приносят плодотворные результаты, когда сохраняются и руководятся основными характерными чертами игры» [31, с. 115].

В «Программе по театральной работе», разработанной научно-педагогической секцией ГУСа (Государственный ученый совет – руководящий научно-методический центр Наркомпроса РСФСР в

1919–1932 гг.) для единой трудовой школы, только на первом году обучения предлагались свободные творческие игры, игры подвижные, без слов, со словами, без предметов, с предметами, хороводные игры, а также самодельный кукольный театр. На втором году к ним прибавлялись пантомимы, основы составления сценария, изготовление масок и нарядов. На третьем году – шарады, инсценировка басен и проч., праздники и демонстрации, посещение театра [23, с. 189–190]. Программы ГУСа по физкультуре, введённые в единой трудовой школе с 1923 г., предусматривали проведение подвижных игр. Однако как преподавателей физической культуры, так и руководителей подвижных игр было чрезвычайно мало.

Между тем в 1920-е гг. подвижные игры получили широкое распространение в работе, как с детьми, так и с взрослыми.

Игре принадлежала большая роль в процессе объединения и организации детей; пионерская работа в первые годы существования пионерской организации была во многом построена на подвижных играх. «В начале организации пионерского отряда подвижная игра имеет особенно важное значение, ибо она организует, дисциплинирует и воспитывает ребят» [28, с. 7].

По воспоминаниям ветеранов пионерского движения, знакомство организаторов первых отрядов с ребятами происходило по схеме: «беседа – подвижные игры и физкультурные упражнения – запись в отряд» [19, с. 66; 20, с. 92, 279; 29, с. 10; 37, с. 354]. Одним из пунктов повестки сборов пионерских отрядов и звеньев обязательно были подвижные игры [20, с. 52; 39, 1925, № 6, с. 16; 40, 1928, № 7]. Пришло время заняться и более младшим возрастом – будущих октябрят привлекали в пионерах маршировки, символика и игры [19, с. 245–246; 39, 1924, № 11, с. 31, 32; № 18, с. 19; 1925, № 8, с. 8–9; № 9, с. 16; № 10, с. 21]. В летних лагерях пионеров, в загородных экскурсиях знаменитая «смычка» с сельскими ребятами заключалась в совместных играх, песнях и беседах у костра [20, с. 65, 70; 39, 1924, № 11, с. 23, 24; № 16/17, с. 40, 46, 47; 1925, № 1, с. 22, 23, 24; № 10, с. 18; № 11/12, с. 15]. Это были игры подвижные, массовые, как правило, командные, с минимумом инвентаря (например, «Третий лишний», «Перетягивание каната», «День и ночь», «Сторожа и разбойники», «Будёновцы и махновцы», «Похищение знамени», «Охота за лисицами», «Блуждающий мяч в воздухе», «Петушиный бой», «Конный бой», «Паровоз», «Ключи», «Смотрит вожатый», «Кот и мышки», «Вызов») [20, с. 49, 55, 92, 100; 39, 1924, № 18, с. 30; 1925, № 1, с. 22, № 8, с. 1; 40, 1928, № 5, 63]. Много было спортивных игр (например, баскетбол, гандбол, крокет, городки, бег с препятствиями, различные эстафеты) [39, 1925, № 10, с. 18; 40, 1928, № 40, с. 48, 52], игр-состязаний, игр, наполненных современным антирелигиозным и политическим содержанием [10, 28, 29], а так-

же военных и военизированных игр [20, с. 113; 39, 1925, № 9, с. 22; 40, 1928, № 5,7]. Проводили подвижные игры пионервожатые.

В деятельности детских площадок и детских клубов подвижные игры были одним из существенных элементов, эта традиция идёт с 1900-х – 1910-х гг. [6]. Именно на детских площадках начала XX в. появилась педагогическая (так сказать «штатская», в противовес военной) составляющая в проведении подвижных игр с детьми. Игровики детских площадок ставили перед собой не спортивные, не физкультурные, а социально-педагогические цели: рационально организовать детский досуг, воспитать в детях самостоятельность, «здоровую общественность» [17, с. 26], научить их играть в подвижные игры, научить в игре общаться между собой.

Детские площадки 1920-х гг. по своей организации были похожи на летние детские лагеря с дневным пребыванием, характерные для последующих лет. Работа с детьми на площадках складывалась из санитарно- и политико-просветительной работы, экскурсий, подвижных игр и танцев, занятий кружков, элементов физкультуры и спорта и пр., отличаясь от клубной работы именно привязанностью к летнему, каникулярному времени [24].

Также массовая работа с взрослыми, с молодёжью включала подвижные игры – как организующее начало, как подход к спортивным (тогда говорили – *атлетическим*) играм, к «спортизации» населения, к массовым занятиям физкультурой и спортом [30, с. 25].

Таким образом, подвижные игры выступали: как средство физического воспитания, физического образования; как метод работы с детьми, инструмент, организующий детей; способ организации разумного и полезного досуга детей, молодёжи, взрослых. При требуемой широте охвата аудитории, естественно, остро встали проблемы с руководителями игр. Игровиков было чрезвычайно мало. В крупных российских городах, где в 1910-х гг. действовали детские площадки, в 1920-х гг. ещё сохранились единицы, редко десятки самоучек-энтузиастов. Они вместе с немногочисленными педагогами-физкультурниками и врачами-гигиенистами составили костяк игровиков-практиков в 1920-х гг., когда появились общественные запросы на развитие массовой физкультуры, на игры на уроках физкультуры и в системе клубной работы.

Следует учесть и политическую обстановку: до 1922 г. шла гражданская война, порождая политическую нестабильность, но государство заботилось о физическом здоровье нации и воспитании подрастающего поколения, а также иметь в виду отечественную традицию подготовки преподавателей гимнастики (и подвижных игр) через систему военно-учебных заведений.

Нам удалось обнаружить сведения о проведении в 1918–19 гг. подвижных игр на школьно-инструкторских курсах, на курсах по

подготовке воспитателей, организованных Нарокомпросом [41. Оп. 2. Д. 264. Л. 263, 268–269]. Курсы по подготовке руководителей физического воспитания и другие курсы, где среди предметов имелись физкультурные элементы (курсы для преподавателей трудовых школ, курсы инструкторов физического воспитания трудовой школы, курсы для инструкторов спорта и допризывной подготовки [42. Оп.2. Д.208. Л.5, 87, 99; Д.236, Л.171; Д.241. Л.86; Д.258. Л.144]), действовали в системе Всеобуча, слушатели этих курсов даже получали красноармейский паёк; «...слушателей и преподавателей курсов по физкультуре считать милитаризованными» (1921 г.) [41. Оп.1. Д.432. Л.8–8 об.]. Тем не менее, подвижные игры были включены и в программы курсов Всеобуча [42. Оп.2. Д.208. Л.191; Д.236. Л.7 об., 9 об.].

В 1921–22 гг. имел место положительный опыт проведения годичных курсов руководителей игр и праздников при ГВШФОТ (Главная военная школа физического образования трудящихся), выпуск составил несколько десятков руководителей игр [42. Оп.3. Д.6. Л.198 об.]. Наша задача была обучить «большое количество работников, сведущих и понимающих в деле физического воспитания, почему мы сознательно решили ограничиться более узкой областью. <...> Мы обратились к играм. Игры для ребёнка это всё, в играх он упражняет всё тело, игры затрагивают всю его духовную деятельность, и, в конце концов, игры, включают все элементы лёгкой атлетики, тяжёлой атлетики, всех видов физической культуры», – писал в 1922 г. руководитель этих курсов В. Г. Марц [15, с. 10]. Выпускники этих курсов впоследствии внесли большой вклад в развитие отечественной игровой культуры.

Источником нашего знания о специфике тех лет служат, в первую очередь, издания по подвижным играм (сборники подвижных игр, а также методические разработки и статьи). В начале 1920-х гг. издания такого характера были редки [9, 22, 28]. В практических целях активно использовались издания предшествующих десятилетий [2, 8, 16, 25, 26, 27]. Следует отметить, что одной из первых книг, выпущенных открывшимся в 1922 г. издательством «Молодая гвардия», был сборник, посвящённый именно играм и выдержавший несколько изданий [5]. Выпуск литературы налаживается с середины 1920-х гг.

Авторы их в большинстве своём – энтузиасты своего дела, яркие специалисты-игровики с огромной практикой, берущей своё начало в предшествующие десятилетия. Рекомендации по проведению игр, обращения к руководителю подвижных игр содержат далеко не все публикации. В этих немногочисленных рекомендациях «для руководителя» рассматриваются знания, умения, навыки, методические приемы, а главное (хотя редко) – человеческие качества руководителя подвижных игр. Отметим, что в настоящее время этого нет; в современных методических разработках, где речь идёт о

проведении подвижных игр на уроке физкультуры в школе, даны советы преподавателю, как построить детей, как стать самому, как разбить детей на команды и пр.

Какими же физическими и моральными качествами должен был обладать руководитель подвижных игр? «Требования, предъявляемые к руководителю, чрезвычайно сложны и разнообразны» [36, с. 14].

Он должен быть всесторонне развит и энциклопедически образован. «... физкультурник, артист, культработник, военспец, он – идейный вождь, организатор и руководитель разумных развлечений» [36, с. 14]), всегда быть «в курсе новейшей литературы по вопросам педагогики, внешкольной работы, физкультуры, <...> в курсе текущих событий общественной и клубной жизни, свободно ориентироваться в вопросах политики, экономики, культуры, просвещения, профработы» [36, с. 14], – писал в 1925 г. С. М. Шитик, выпускник упомянутых курсов, впоследствии крупный специалист в области игровой и клубной работы.

Руководитель, прежде всего, воспитатель, «и вся его деятельность должна быть пропитана любовью к рабочим и крестьянам» [36, с. 14], к детям. «Если руководитель ребёнка не уважает, он или будет пристрастен к нему, или, наоборот, будет иметь чувство ненависти или желания уязвить ребёнка. При отсутствии уважения к ребёнку немислима никакая глубокая работа» [14, с. 200]. Он не должен стесняться позаимствовать у детей частицы их игрового опыта. «Никогда не следует отчаиваться наладить игры, <...> чтобы помочь себе, надо присмотреться к руководительству играми какого-нибудь опытного лица, нет его – к играм самих детей без постороннего вмешательства. Автор этих строк сам учился на играх детей» [32, с. 10], – писал Н. С. Филитис, методист и практик, автор руководств и сборников по подвижным играм, издававшихся значительными тиражами начиная с 1894 г.

«Любовь и уважение к ребёнку необходимы, вместе с тем должна быть любовь и к игре. Снисходящий руководитель, который смотрит на игру, как на забаву, не даёт того, что нужно дать во время игры в воспитательном отношении» [14, с. 200]. «Он должен любить игры как метод воспитания – тот активно-творческий метод, который способен заставить участников забыть обо всём, который развивает в них все необходимые качества до максимальных пределов» [36, с. 14].

Одним из важнейших моментов поведения руководителя игр является соблюдение меры во всём. Имеется целый ряд характеристик руководителя, которые, по выражению В. Г. Марца, «желательны, но которые не переходят в крайность» [14, с. 199].

«Основной чертой <...> должно быть спокойствие, но спокойствие, соединённое с живостью темперамента» [14, с. 198]. «Руково-



датель должен обладать мягкостью характера <...>, при которой все движения не являлись бы резкими, при которых поступки лишены были бы грубого элемента <...> Вместе с тем мягкость его должна идти параллельно с настойчивостью, параллельно с твёрдостью характера, даже с соответствующей интонацией» [14, с. 199]. Характеристики его включают в себя также «некоторую долю добродушия. Всякая суровость руководителя, излишняя строгость отталкивает ребёнка. Ребёнок с открытой душой подходит ко всякому явлению, подходит просто, без всякой задней мысли, и ближе всего к нему может подойти добродушный руководитель, но добродушие не должно переходить известных границ, не должно доходить до потери авторитета, когда дети садятся на шею руководителю и катаются на нём верхом, когда они совершенно им вертят, как им хочется. Под внешней формой добродушия должен скрываться развитой и сильный интеллект руководителя, когда он чувствует собственную силу, эту силу сознаёт и имеет известный план действий» [14, с. 199]. Очень важна «уверенность в себе, основанная на знании, на опыте, на понимании детской природы. <...> Эта уверенность вырабатывает в нём соответственный тон и сознание собственного мнения, но она не должна превращаться в самовлюбленность» [14, с. 200].

«Недопустимо, когда он к своей работе и к играющим относится по-казённому, но и фамильярность неуместна – где она проявляется, там атмосфера портится, игроки садятся на шею руководителю» [36, с. 14]. «В обращении с игроками у руководителя не должно быть ни одной фальшивой нотки <...> Лишь только они заметят в руководителе неуверенность или заискивающие нотки – немедленно пропадает товарищеское уважение к нему и сходит на нет его воспитательная роль. Проводя игры, руководитель не должен усиливать искусственно развлекающую сторону игр, паясничая и подлаживаясь под играющих» [36, с. 14].

Руководитель не должен увлекаться игрой до того, чтобы забывать «все руководительские функции по отношению к играющим детям» [14, с. 262]. Он «не должен сам увлекаться, но в то же время не должен оставаться безучастным, он должен делать поправки, руководить игрой» [29, с.21], должен быть «скромным, сдержанным, но жизнерадостным» [36, с. 14]. «Руководитель твёрд в своей основной линии, настойчив, непреклонно идёт к намеченной цели, не забывая предоставлять инициативу игрокам» [36, с. 14]. «Предъявляя требования к другим, руководитель должен быть строг к себе – никогда не опаздывать, держать своё слово, быть честным» [36, с. 14]. «Проводя занятия, беседы о значении физкультуры, о взаимоотношениях, улаживая споры, он умеет вовремя пошутить и одергивать дезорганизаторов с беспристрастностью» [36, с. 14]. Он должен уметь мастерски играть во все игры, но от него «не требуется рекордсменства и выставления напоказ своего превосходства» [36,

с. 14], поскольку увлечённая демонстрация руководителем лучшей техники игры подавляет детей, «так что детям их собственная игра становится уже не интересной» [14, с. 263].

Чрезвычайно важен общий тон, поддерживаемый руководителем в общении с играющими. Прежде всего, «тон руководителя должен быть твёрдым, но он не должен превращаться в тон злой, крикливый. Затем тон руководителя должен быть весёлым, но эта весёлость скорее должна быть связана с бодростью, чем с каким-либо оттенком комичности. Комичности в своём тоне руководитель не должен допускать; он может шутить, смеяться, но стать паяцем, взять тон гаерства ни в коем случае не следует. Весёлый тон должен быть. Не следует подделываться под тон детей с картавлием, тон должен быть уверенным, настойчивым, но не упрямым» [14, с. 201].

«Тот руководитель, который любит детей, любит игру, тот интуитивно находит тон. И наоборот, руководитель, который не любит это дело, но который скажет, раз есть наука о рассказывании, <...> то можно выработать такой тон, который будет отвечать всем правилам. Это так, но не следует забывать и того, что это не всё, и дети скоро почувствуют неискренность, и, конечно, это вызовет с их стороны соответствующую реакцию» [14, с. 202].

Одна из основных задач руководителя подвижных игр – научить играющих сознательной дисциплине [10, 3 изд., с. 29]. «Нужно стараться развить в детях понимание того, что слова «шалить» и «играть» не являются однозначными» [10, 3 изд., с. 36; 21, с. 21]. Очень важно пробуждать самостоятельность у играющих, научить детей играть самостоятельно [10, 3 изд., с. 39]. Эта тенденция идёт из 1910-х гг., когда в работе детских клубов при организации подвижных игр, что занимало не меньше половины всего клубного времени, для педагогов «идеалом было научить детей играть одних» [18, с. 13], без руководителя. «Игра должна проводиться руководителем при большой активной инициативе и самостоятельности участников игроков» [14, с. 216]. Он должен уметь создать и поддерживать бодрое настроение у играющих [10, 3 изд., с. 36], «помогать их инициативе и переходу на самоусовершенствование» [36, с. 14]. «В игре ребята получают первое представление о взаимоотношениях друг с другом в обществе, и в то же время они приучаются к известной самостоятельности» [28, с. 8]. «Плох тот руководитель, у которого занятия проходят безукоризненно, но после его ухода участники игр остаются беспомощными, не научились сами организовываться» [36, с. 14].

«Задача руководителя – поставить игру в такие рамки, чтобы она помогла ребёнку проявить и развить свои способности и таланты» [28, с. 8].

Встает вопрос – почему же в 1920-х гг. выдвигались столь высокие и многоаспектные требования к личным качествам руководи-

телей подвижных игр? Думается, что это не в последнюю очередь связано и с той апологетикой игры в педагогике тех лет, о которой сказано выше. Имея в виду общественный запрос на массовость занятий играми в системе физического воспитания, физического образования и недостаток специалистов, можно с уверенностью утверждать, что приток в эту область неспециалистов, дилетантов не пошёл на пользу основной задаче. Но «... проведение игр не является таким лёгким делом, как думают многие» [10, 3 изд., с. 36]. Эти «многие», возможно, случайные в педагогике люди, часто подходили к организации игр, к составлению рекомендаций по проведению игр без должной серьёзности, как ни парадоксально это звучит.

В публикациях и в директивных пионерских документах можно встретить положения «каждый пионер – руководитель», особенно часто в области физкультуры и подвижных игр (1924 г.) [41. Оп.1. Д.2798. Л.2, 2 об.]. «Пионер, организуй ребят своего двора, звена или группы и начни с ними пионерскую игру» [3, с. 3]. Но всё же одно дело – сыграть с ребятами своего двора в традиционную, годами и десятилетиями бытовавшую в здесь игру, и другое – провести новую, пионерскую игру, руководствуясь её описанием в книге. Со страниц сборников игр, особенно ориентированных на работу со взрослыми, звучали советы и рекомендации весьма непрофессионального характера. «И без специалиста-руководителя всякий толковый парень, внимательно просмотрев книжку, разберётся в ней и сумеет при поддержке товарищей провести игры» (из сборника по работе в деревне) [1, с. 5]. Или: «Начиная игру, он (руководитель) заявляет – играем в такую-то игру – кратко объясняет её содержание и переходит к исполнению. Никаких советов, споров или возражений со стороны участников не должно быть допускаемо» (из сборника по работе с допризывной молодёжью) [9, с. 6].

Можно провести такую параллель: страницы истории пионерской организации сообщают нам, как велик был в первые годы её деятельности дефицит вожатых. Он лишь частично возмещался комсомольскими призывами, мобилизациями и тому подобными кампаниями [20, с. 88, 121, 134, 136; 43. Оп.1. Д.35. Л.71]. А роль руководителя подвижных игр не проще и не менее значительна, чем роль пионервожатого – он тоже всегда в гуще детей, всегда в движении, он должен быть эрудитом, организатором, примером для подражания, душой общества. Опытные игровики-практики сознавали эту непростую роль руководителя игр, обобщая свой опыт и вырабатывая требования к личным качествам руководителей подвижных игр.

В «указаниях для руководителя» иногда приводятся примерные планы «занятий по играм», организованных не как уроки физкультуры, а именно как занятия: с освоением нового материала и закреплением старого [10, 3 изд., с. 40]. Эти планы содержат классические рекомендации (от П. Ф. Лесгафта) идти от простого к

сложному, вводить разнообразие типов движений, активно включать игры, способствующие развитию черт характера (выдержка, смелость, взаимопомощь, внимание, находчивость) [10, 1 изд., с. 21; 3 изд. с. 37; 21, с. 22]. Внимание привлекает данное Н. С. Филитисом «сравнение плана с нотами музыкального произведения, игроков – с инструментом, а руководителя играми – с исполнителем музыкального произведения. Прекрасное музыкальное произведение может быть негодным для слушателя при фальшивом инструменте или при пошлом или вообще неумелом исполнении» [32, с. 9].

От руководителя в первую очередь требуется знание материала – игр – и особенностей именно этой группы детей (или взрослых), с которой он занимается [36, с. 15]. Рекомендуется чередовать игры, требующие активного движения (бег, прыжки, увёртывание), с более спокойными играми в кругу; не вводить несколько новых игр на одном занятии и вообще не приступать к изучению новых игр, пока предыдущие не будут досконально освоены детьми [1, с. 5; 14, с. 206–210].

Рассказ игры должен быть кратким, чётким и ясным, дети при этом должны располагаться так, чтобы всем был виден руководитель, объясняющий игру. Предлагается несколько способов, в основном, традиционных, разделения играющих на команды. В 1920-х гг. ещё бытовало наименование команд «партиями». Это считалки, стговор водящих, набор водящими своих команд из стговорившихся пар играющих, расчёт на «первый-второй» [10, 3 изд., с. 38; 36, с. 16]. Подчёркивается свобода играющих как одно из главных достоинств этого состояния (предвосхищая И. Хейзингу): «требование о соблюдении детьми тишины во время игр является величайшим стеснением свободы играющих», «строгий контроль порождает вялость в играх и ведёт к понижению проявленного к ним детьми интереса» [21, с. 21, 22]. Тем не менее, «если кто-нибудь из играющих злоупотребляет разрешённой свободой, мешает другим, ведёт себя по отношению к ним грубо – долг руководителя разъяснить ему необходимость соблюдения порядка в интересах товарищей. Если же убеждение не действует, то нет надобности грозить ему наказанием – нужно просто лишить его на некоторое время участия в играх» [21, с. 21].

Очень большое внимание уделяется воспитанию коллективизма в играх [14, с. 258; 10, 1 изд., с. 14, 2 изд., 1927, с. 17, 29; 3 изд., с. 25, 26; 4 изд., с. 19] – в рекомендациях руководителю игр пионеров это доминирующий критерий [28; 29]. Рекомендуется привлекать для проведения игры помощников из детей, создавая и воспитывая таким образом актив. «При проведении игр руководитель должен иметь ядро своих помощников, которые знают игру так же хорошо, как и руководитель» [28, с. 11; 38, с. 15].

Придаётся большое воспитательное значение требованиям к судьё подвижных игр, как в том случае, если это сам руководитель, так и в том случае, когда судья выбран из детей [14, с. 258–262]. Указано на значение четкого соблюдения играющими правил игры для правового воспитания детей. «Воспитать чувство законности, признания правил, можно только тогда, когда руководитель сам покажет, что эти правила так же законны для него, как и для детей» [14, с. 259].

Современным организаторам подвижных игр эти положения послужат своеобразным заветом и руководством к действию.

### Библиографический список

1. Белинович В. Игры в избе / Рассмотрено краевым советом физкультуры Северного Кавказа и одобрено как пособие по работе в деревне. – Ростов-на-Дону : Изд. Сев.-Кав. краев. и Донск. советами физич. культуры, 1926.
2. Бокин П. Н. Подвижные игры. Руководство для родителей, воспитателей и самих учащихся. – СПб. : Издание А. Ф. Маркса, 1902.
3. Вален Л. Игры и песни юных пионеров. – М.-Л. : ГИЗ, 1926 .
4. Геворкян Р. А. Физическое воспитание в средней школе России в период развития капитализма (с 80-х гг. XIX века по 1917 г.) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1975.
5. Гориневский В. В., Родин А. Ф., Марц В. Г. Игры и развлечения. – М.-Л. : МГ, 1922, 1923, 1924.
6. Дернова-Ярмоленко А. А. Как организовать площадку для детей. – М. : ГИЗ, 1925.
7. Ефимов Д. Г. Становление и развитие физической культуры и спорта в государственных учреждениях России в 1861–1917 гг. : автореф. дисс. ... канд. ист. наук. – СПб., 2000.
8. Иванов Н. П. Подвижные игры в школах и «потешных войсках» русской молодёжи. – СПб., 1911.
9. Игры. С 45 рис в тексте // Физическая подготовка рабоче-крестьянской Красной Армии и допризывной молодёжи. – Кн. 3. – М. : Высш. воен. ред. совет, 1924.
10. Корнильева-Радина М. А., Радин Е. П. Новым детям – новые игры. – 1 изд. – М., 1925; 2 изд. – М., 1927; 3 изд. – М., 1927; 4 изд. – М., 1928.
11. Крадман Д. А. Из истории физического воспитания учащихся в дореволюционной России // Теория и практика физической культуры. – 1945. – № 6–7. – С. 60–66.
12. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. – Т.1–2. Руководство к физическому образованию детей. – Ч. 1–2. – М. : ФиС, 1952.
13. Луначарский А. В. Вопросы, поставленные Комиссариатом народного просвещения Театрально-педагогической секции и подотделу народного театра // Игра. Не периодическое издание, посвящённое воспитанию посредством игры. – Вып.1. – М., 1918.
14. Марц В. Г. Беседы по методике и теории игры. – М. : Новая Москва, 1925.
15. Марц В. Г. Детские праздники (К устройству их в Октябрьские торжества) // Вестник просвещения. – 1922. – № 8.
16. Масалитинова Н., Зеленко А. Краткий сборник подвижных игр. – М., 1915.
17. Отчёт общества попечения об учащихся детях Пречистенско-Хамовнического района г. Москвы за 1914 год. – М., 1915.

18. Отчёт общества попечения об учащих детей Пречистенско-Хамовнического района г. Москвы за 1913 год. – М., 1914.
2. Первые шаги : сборник статей по истории детского коммунистического движения в Москве. – М.-Л. : Моск. рабочий, 1928.
3. Пламя первых костров. Воспоминания ветеранов московской организации юных пионеров. – М. : Моск. рабочий, 1972.
4. Положение о временных курсах для приготовления руководительниц физических упражнений и игр. – СПб., 1896.
5. Поляков В. Любимые игры детей. – Изд.2. – М., 1923.
6. Программы и методические записки единой трудовой школы. – Вып. 2. Городские и сельские школы первой ступени : методические записки к программам. – М. : ГИЗ, 1927.
7. Садамская С., Опендак Е. Летние пионер-площадки. – М. : Моск. рабочий, 1928.
8. Сборник игр с указаниями, относящихся к постановке и воспитательному значению их / под ред. Я. И. Душечкина. – СПб., 1903.
9. Сборник подвижных игр на открытом воздухе с приложением комнатных игр / сост. А. Торопов. – М., 1912.
10. Скотак А. Гимнастические игры. – Вып.1. Игры без снарядов. – Тифлис, 1898.
11. Смоляров Я. 100 игр юных пионеров. – 3 изд. – М. : МГ, 1925.
12. Смоляров Я. Пионерам об игре // Как работать пионеру. Беседы вожатого / под ред. ЦБ юных пионеров. – № 13. – М.-Л. : МГ, 1926.
13. Физическая культура в научном освещении : сборн. трудов Гос. центр. института физической культуры Наркомздрава / под ред. Е. П. Радина, А. А. Зикмунда, Д. В. Ненюкова. – М. : Изд-е Высшего и Московского Советов физической культуры, 1924.
14. Физическое воспитание в школе I ступени. По методу Гос. Центр. Института физической культуры : сборн. статей / под ред. А. А. Зикмунда и Б. А. Ивановского. – М. : Физкультиздат, 1926.
15. Филитис Н. Подвижные школьные игры (для возраста 8–12 лет). – М.-Л. : Гудок, 1926.
16. Филитис Н. С. Подвижные игры дома и в школе. – М. : Тип.изд-ва И. Д. Сытина, 1905 (и др.).
17. Шахвердов Г. Г. П. Ф. Лесгафт – создатель русской системы подготовки педагогических кадров по физическому образованию // Очерки по истории физической культуры. – Вып. 4. – М.-Л. : ФиС, 1949.
18. Шевцов Е. В. Эстетическое воспитание: пути и проблемы. – М. : Знание, 1988.
19. Шитик С. Методы работы по массовым играм с взрослыми // Известия физической культуры. – 1925. – № 15.
20. Яковлев В. Г. К истории физического воспитания в пионерских организациях // Теория и практика физической культуры. – 1946. – № 7.
21. Яковлев В. Г. Подвижные игры в теории и практике физического воспитания детей школьного возраста : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. – М., 1954.
22. Барабан : двухнедельный журнал юных пионеров / Орган МК ВЛКСМ и МГСПС.
23. Пионерская правда / Орган ЦК ВЛКСМ и Центрального совета Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина.
24. ГАРФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 2306. Наркомпрос.
25. РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 65. Всеобуч.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И РАЗВИВАЮЩИХ ЭЛЕКТРОННЫХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

**О. В. Дорохина**  
**Детский сад общеразвивающего вида № 48,**  
**г. Армавир, Россия**

**Summary.** An article contains the description of the electronic educational resources which can be used by teachers with various participants of educational process, their sources.

**Key words:** ИКТ; EOR; media library; search of educational resources.

Внедрение ИКТ в ДОУ и школы набирает обороты. Всё больше детских садов приобретают компьютеры, ноутбуки, планшеты, интерактивные доски, интерактивные столы, проекторы с экранами. Но наличие оборудования не обеспечивает повышения качества предоставляемых образовательных услуг без наличия соответствующего программного обеспечения.

Поэтому вопрос о подборе ЭОР и программ для образовательных учреждений в настоящее время становится всё более актуальным для организации деятельности педагогов, узких специалистов, администрации.

В процессе организации непосредственной образовательной деятельности, индивидуальной работы узких специалистов с детьми, организации развлечений, утренников, мероприятий с педагогами и родителями можно использовать различные виды ЭОР: компьютерные игры; образовательные ЭОР, свободно распространяемые в сети интернет; онлайн-игры; мультимедийные презентации и слайд-шоу; мультфильмы; видео (документальное и художественное); аудиосказки и др.

Для организации системы использования ЭОР в образовательном учреждении необходимо организовать медиатеку, куда нужно собирать различные ЭОР ресурсы, производить их анализ, составлять конспекты конкретных мероприятий с их использованием. Это позволит накапливать опыт использования ЭОР, критически относиться к выбору средств обучения и развития, а также разрабатывать собственные ЭОР, для повышения качества предоставляемых образовательных услуг и реализации конкретных поставленных задач.

Создавать медиатеку можно несколькими способами: через использование бесплатных образовательных ресурсов сети интернет (онлайн игры, скачиваемые бесплатные образовательные ресурсы,

обмен опытом между педагогами через различные сайты) и покупка лицензионных электронных носителей.

Источники из сети интернет:

[eor-np.ru](http://eor-np.ru), [na5plus.ru/content?t=1347273682677](http://na5plus.ru/content?t=1347273682677) – скачиваемые ЭОР Министерства образования и науки Российской Федерации.

Другие: <http://www.barryfunenglish.com/index.php>,

<http://www.marks-english-school.com/games.html>,

<http://www.highlightskids.com/>, <http://www.echalk.co.uk/>,

<http://www.tolearnenglish.com/>

Сайтов с презентациями, мультфильмами, видео множество в сети интернет, можно порекомендовать начинать поиск нужной информации с сайтов [1september.ru](http://1september.ru)., [twirpx.com](http://twirpx.com), [pedsovet.org](http://pedsovet.org).

Сайты с онлайн играми: [igridetey.ru](http://igridetey.ru), [www.solnet.ee](http://www.solnet.ee), [www.babylessons.ru](http://www.babylessons.ru), [igraem.pro](http://igraem.pro), [www.igraemsa.ru](http://www.igraemsa.ru) [1].

При покупке компьютерных игр необходимо определить задачи, под которые приобретется электронный продукт. Рынок компьютерных игр очень разнообразен. Существуют игры, помогающие развивать познавательные процессы и речь: «Незнайкина грамота», «Игродром», «Супердетки», «Тренировка памяти», «Тренировка внимания», «Тренировка мышления», «Несерьёзные уроки», «Учимся мыслить логически», «Учимся думать», «Мой первый диск», «Идём в школу», «Болек и Лёлек в детском саду», «Учимся говорить правильно», «Фантазеры».

Другие игры приоритетом выделяют освоение определённой области знаний, тренировку практических навыков: «ПДД для детей», «Что такое хорошо, и что такое плохо», «Страна чисел», серия игр Гарфилд («Основы грамматики и письма», «Основы чтения», «Учим цифры» и др.), серия игр Домовёнок Бу («Развитие речи», «Россия», Арифметика» и др.), «Красная Шапочка. Математика», Маленький гений «Учимся считать» и другие.

Ассортимент игр очень быстро меняется, но образовательных игр выходит не так много. Поэтому при выборе игры внимательно читайте её описание и, прежде чем включить её в НОД, выполните данные задания сами, проанализировав все плюсы и минусы. Особенно в переведённых играх, т. к. там могут встречаться ошибки (например, в игре с Гарфилдом).

При использовании ИКТ необходимо соблюдать СанПиН, продолжительность НОД с использованием ИКТ не должна превышать 25 минут, а непосредственная работа за компьютером 15 минут [2].

Ещё одним важным условием использования ИКТ в образовательном процессе является работа по профилактике нарушений зрения (гимнастика для глаз, зрительные дорожки, зрительные тренажёры).



## Библиографический список

1. Где найти обучающие онлайн игры для детей? URL: <http://didaktor.ru/gde-najti-obuchayushhie-onlajn-igry-dlya-detej/> (дата обращения 17.03.2013).
2. Постановление от 22 июля 2010 г. N 91 об утверждении СанПиН 2.4.1.2660-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях" (в ред. Постановления главного государственного санитарного Врача РФ от 20.12.2010 n 164).

## ИГРА – ЭЛЕМЕНТ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ МУЗЫКИ

**С. В. Кузьмина**

**Институт искусств Саратовского государственного  
университета имени Н. Г. Чернышевского,  
г. Саратов, Россия**

**Summary.** This paper discusses the importance of play in the musical education of students, particularly the use of games and gaming exercises in different kinds of musical activities: information, listeners, music and rhythm, singing and conductor.

**Key words:** the game; a music lesson; types of musical activity.

Игра имеет исключительное значение для воспитания ребёнка. Как доказали психологи, педагоги Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. В. Менджеричкая, А. П. Усова, Д. Б. Эльконин, Г. П. Щедровицкий, О. Газман и многие другие учёные, игры обладают значительным развивающим потенциалом. Назовём несколько качеств игры, наиболее способствующих развитию творческой самостоятельности детей в учебном процессе:

– игра вызывает необходимость общаться, думать, принимать решения, нести ответственность за себя и других. Действительно, проведение игры немислимо без взаимного общения. Используя игру в учебно-воспитательном процессе, педагог меняет традиционную расстановку ролей в учебном процессе и делает каждого обучающегося активным его участником – думающим, анализирующим, инициативным;

– игра развивает творческий потенциал детей, поскольку в игровой деятельности иницируются их резервные возможности и творческие способности, их мышление освобождается от стереотипов.

Педагоги-музыканты знают, что естественная потребность в общении с искусством изначально заложена в каждом ребёнке. Однако обыденность и информация, не выходящая за рамки его привычного житейского опыта, постепенно «убивают» эту потребность. Игра становится для него самым непринуждённым способом про-

никновения в мир музыки, творчества. Во-первых, следует учесть, что игра – синтетический вид деятельности, комбинирующий музыку, литературу, изобразительные жанры, театр и т. д. Художественный образ в любой игре развивается во времени и передаётся с помощью средств выразительности разных видов искусств. В то же время в музыкальные игры входят и более специфические виды деятельности: музыкально-ритмические движения, музыкально-дидактические игры, выразительные движения и т. п.

Говоря о значении игр в музыкальном обучении учащихся, следует отметить, что дидактическая значимость игры значительно шире её конкретно-дидактических целей. Связано это с тем, что в процессе игры развиваются самостоятельность музыкального мышления – «способность к оценочным суждениям, критическим сопоставлениям, обобщениям, выводам, умению обосновать собственное мнение» [4, с. 75]. Урок музыки в общеобразовательной школе позволяет широко использовать игры в учебно-воспитательном процессе для развития восприятия учащихся, их чувства ритма, певческих навыков, активизации двигательной моторики.

Мы считаем, что при планировании урока музыки учитель должен учитывать ряд моментов: методическую направленность обучения; расширение учебных рамок путём включения ритмических движений, викторин, элементарного дирижирования, хорового сольфеджио; эмоциональную насыщенность урока. При этом одним из ключевых моментов на уроке музыки становится использование учителем различных игр и игровых упражнений. Это особенно актуально в начальной школе. Известно, что дети дошкольного и младшего школьного возраста отличаются преобладанием образных форм мышления, эмоциональным восприятием действительности. Они не способны воспринимать логическую информацию в течение долгого времени, поэтому учитель музыки должен чередовать усвоение музыкально-теоретических знаний с игровыми формами учебной работы. В ходе игры дети активнее осваивают новый музыкальный материал, связанный с запоминанием музыкальной терминологии, биографий композиторов и их творчества, с приобретением вокально-хоровых навыков. «Такая организация учебно-воспитательного процесса на уроке музыки развивает воображение и наглядно-образное мышление детей и позволяет добиться точности восприятия и адекватности исполнения музыкальных произведений» [2, с. 99].

Многие педагоги-практики (Л. А. Андреева, Н. Б. Буянова, Т. В. Надолинская, О. Н. Хмельницкая и др.) применяют на уроках музыки имитационные игры, игры-фантазии (творческие игры), соревновательные игры (конкурсы), стимулирующие развитие творческой самостоятельности мышления учащихся. По мнению О. Н. Хмельницкой, применение имитационной игры на уроке музыки

позволяет воспитывать творческую самостоятельность мышления учащихся и совершенствовать их вокально-хоровые умения. Например, универсальную по своим возможностям игру «Учитель и ученик» можно рекомендовать использовать в разных видах. Не случайно многие педагоги интуитивно используют её, когда просят одного ученика сделать замечания другому. «В ситуации, когда учащийся становится «педагогом», резко обостряются его ощущения, восприятие, он начинает мыслить, обращать внимание на детали, ускользающие от его внимания, когда он является только учеником» [4, с. 76–77].

Игры-фантазии называют творческими за свободное и импровизационное течение игровой деятельности. К ним можно отнести: сочинение историй, разных ритмов, музыкальных портретов. В ходе такого «придумывания» развивается воображение, слуховая и образная сферы детей, их мышление в целом. Имитационные игры и игры-фантазии иногда можно провести как соревновательные игры или конкурсы. Это содействует возникновению атмосферы волнения на уроке. Однако педагог должен помнить, что конкуренция, лежащая в основе конкурса, не всегда помогает творческому раскрепощению учащихся. Некоторые дети избегают участвовать в соревнованиях, которые, в силу личностных психических особенностей, сковывают их творческую мысль.

Наша педагогическая практика убедительно доказала успешность такого имитационного игрового приёма, как использование элементарного дирижирования, помогающего учащимся не только успешно анализировать хоровое произведение при изучении средств музыкальной выразительности, но и освоить многие вокально-хоровые навыки.

На первых порах педагог может предложить детям самим показать рукой знаки «внимание», «дыхание» и «вступление». Такой приём особенно необходим, когда вступление разрозненное, кто-то из поющих спешит или запаздывает. Учащиеся воспринимают свой показ как некую увлекательную игру («сами собой управляем»), в результате активизируется их внимание и интерес к хоровому пению. Учащиеся во время исполнения довольно смело смогут показывать себе жестом смысловые ударения (на интуитивном уровне), протяжённость наиболее долгих звуков и два элемента окончания пения. Движения рук певцов могут отмечать и мелодический рисунок фразы в ритме.

Новый вид игровой деятельности на уроке музыки – замена учителя учащимися. Можно вызвать поочерёдно двух или трёх ребят и попросить выступить их в роли дирижёра. Сначала это может быть лишь просьба правильно показать дыхание с задержкой. Далее можно предложить им показать момент начала пения. Дети с интересом относятся к показу своих друзей, т. к. любой может оказаться

на их месте. При управлении пением мы позволяем «начинающим дирижёрам» делать разнообразные движения, предупреждая о том, что все эти жесты должны быть понятны другим учащимся. Дети, анализируя деятельность «дирижёров», отмечают, что удалось передать в жестах, а что нет, у кого из них хор звучал лучше. При этом надо стремиться обращать внимание учеников не на то, кто дирижировал более красиво, а на то, у кого из начинающих «дирижёров» хор пел лучше. Тем самым ребята приучаются анализировать качество жестов с точки зрения точности, выразительности показов, а не степень их красоты.

В качестве творческих игровых упражнений на уроке музыки можно использовать разнообразные ритмические движения. Например, учитель может предложить детям во время пения или слушания исполнять хлопки, приседания, притопы, удары по коленям, наклоны головы, взмахи и многое другое. Такие занятные игровые задания очень нравятся учащимся младших классов. С помощью различных движений ребята с удовольствием стараются отобразить знакомые средства музыкальной выразительности – сначала всем классом, затем группами поочередно, далее одновременно двумя или тремя группами, подводя к освоению элементарной полифонической форме – канону.

Неожиданный музыкально-ритмический эффект может дать такой приём исполнения произведения, при котором часть учеников поёт мелодию, а другая, отстав на один-два такта, каноном отхлопывает её ритм в ладоши (как с пением, так и без пения). При этом создаётся своеобразный ритмический аккомпанемент. Как показал наш опыт, этот игровой приём на этапе подготовительной работы к исполнению канона, способствует распределению внимания детей и очень их увлекает.

Стимулирует интерес к музыке учащихся, как младшего, так и среднего школьного возраста простая игра в «Ритмическое эхо». Суть игры в том, что педагог отмечает хлопками разнообразные ритмические рисунки. Дети, прослушав их, стараются точно повторить эти ритмические фигуры как эхо. В более продвинутых классах с учащимися старшего школьного возраста это творческое задание можно усложнить: преподаватель прохлопывает ритм, не делая пауз, а ученики, отставая на такт, повторяют его каноном. Выполняя это трудное упражнение, учащиеся должны одновременно отмечать хлопками ритм и воспринимать звучащий в это время ритмический рисунок. Применение такого задания на уроке музыки значительно активизирует интерес учащихся к музыкальным занятиям, развивает их музыкально-творческие способности.

Учитель музыки может перед исполнением песни предложить ребятам узнать её по ритму. Педагог сам (или он может предложить сделать это ученику) отхлопывает ритм одной из песен, уже ра-

зученных в классе, а учащиеся пытаются по услышанному ритмическому рисунку определить, какая это песня. Такой игровой приём собирает внимание учащихся, развивает музыкальную память, мышление.

Интересен игровой приём, заключающийся в чередующемся пении то учителя, то учащихся. Педагог может начать фразу, а в определённый момент её подхватывают дети. Для показа учащимся время их вступления учитель музыки может использовать разные способы: дирижёрский жест, внезапное прекращение пения, громкий аккорд фортепиано, хлопок и т. д. В процессе репетиционной работы над разучиванием хорового произведения применение данного игрового приёма активизирует детское внимание, улучшая певческую интонацию и пробуждая неподдельный интерес к музыкальной деятельности.

Наша методическая «копилка» игровых методов постоянно обогащается разными приёмами подобного типа Ю. Б. Алиева, В. В. Емельянова, Г. А. Струве. Приведём несколько примеров игровых приёмов из опыта работы этих замечательных педагогов.

Суть игры «Музыкальная команда» в том, что «музыкальная команда» из шести-восьми ребят вызывается на середину комнату перед всем классом. Педагог поочерёдно бросает мячик каждому из участников команды и одновременно поёт попевку или начало какой-то фразы из знакомой песни. Учащийся, кому бросили мяч, обратно отсылает его руководителю и повторяет мелодию. Затем игра продолжается с другим ребёнком и новой попевкой. Остальные ребята оценивают правильность «ответов» и подсчитывают число очков, заработанных «музыкальной командой». Далее эту команду сменяет другая, с новыми участниками. В дальнейшем Г. А. Струве предлагает усложнить правила игры. Уже поются короткие мелодии без слов, но с названием нот, причём эти попевки должны быть интонационно незавершёнными. Один учащийся повторяет за руководителем эту же мелодию, а другой хорист должен её продолжить и завершить устойчиво. Игра достигает своей кульминационной сложности тогда, когда вместо педагога роль ведущего по очереди выполняют наиболее способные дети. При этом учащиеся сами могут придумывать попевки, как с текстом, так и с названием нот.

По правилам игры «Живые ноты» класс делится сначала на три, а затем на четыре и даже пять групп-«нот». Каждая группа поёт только один звук. Например, если составлено три группы, то одна из них поёт «до», другая – «ре», а третья – «ми». Один ученик становится дирижёром, который будет руководить «нотами». От него зависит, в какой очередности будут звучать «ноты». Следует чаще менять дирижёра, чтобы каждый ребёнок мог иметь возможность побывать в этой роли. Также меняются и группы детей, поющих те или иные звуки, чтобы каждая группа могла тренироваться не только в

пения устойчивых звуков «до» и «ми», но и более трудного, неустойчивого «ре». Также можно попробовать спеть одновременно два, а затем три звука в разной последовательности.

«Уши – назад!» – этот игровой приём, предложенный В. В. Емельяновым, может значительно улучшить качество интонирования в классе. В процессе хорового пения учащиеся по команде руководителя хора: «Уши назад!» прикладывают к ушам спереди ладони, в результате чего они начинают лучше слышать пение ребят, сидящих сзади.

Приведём пример игры-упражнения для развития умения слышать фактуру в музыке из педагогического опыта Ю. Б. Алиева. Основной целью этой игры является обнаружение различных видов музыкальной фактуры: одноголосной, аккордовой, мелодии с аккомпанементом, полифонии. Автор предлагает учителю играть учащимся любую знакомую песню, постепенно меняя фактуру. В ходе упражнения ученики должны отмечать фактурные изменения ручными знаками. При одноголосии – вверх поднять указательный палец правой руки, при аккордовой фактуре – поднять две руки, сжатые в кулак, при гомофонно-гармонической фактуре – поднять палец одной руки и сжатую в кулак другую руку, при полифонической фактуре – поднять обе руки с растопыренными пальцами [1, с. 291].

Все эти игры и игровые упражнения позволяют повысить интерес учащихся к урокам музыки, пробудить их фантазию, способствуют развитию их слухового внимания и координации движений.

### **Библиографический список**

1. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
2. Буянова Н. Б. Особенности психофизического развития детей в условиях вокально-хоровой деятельности // Искусство и образование. – 2010. – № 3. – С. 98–104.
3. Струве Г. А. Хоровое сольфеджио : методическое пособие для детских хоровых студий и коллективов. – М. : Советский композитор, 1988. – 71 с.
4. Хмельницкая О. Н. Организация дидактических игр на фортепианных занятиях // Искусство и образование. – 2010. – № 4. – С. 75–79.

# ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ УЧАСТНИКОВ ПОИСКОВОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Ф. Е. Попов**

**Филиал Российского государственного  
профессионально-педагогического университета,  
г. Березовский, Россия**

**Summary.** In article application of game pedagogical technologies for education of valuable orientations of participants of search associations is shown. Interactive game is given as an example.

**Key words:** game pedagogical technologies; interactive game; valuable orientations; search associations.

Происходящие в государстве социально-экономические и политические преобразования привели к существенному снижению у современной молодёжи традиционных для российского общества ценностных ориентаций.

Задача по формированию духовно-нравственных ценностей, гражданственности и патриотизма, у подрастающего поколения актуальна и для поисковых объединений – общественных образований, занимающихся увековечением памяти о погибших в годы Великой Отечественной войны защитниках Отечества. В отличие от государственных образовательных учреждений учебно-воспитательный процесс в таких организациях не может быть основан на принуждении. Общественный характер поисковых объединений предопределяет необходимость особого подхода к выбору содержания, методам воспитания, способствующим решению обозначенной задачи. Одним из таких методов могут выступить игровые педагогические технологии. Выстроенная в рамках этой технологии игра несёт не только гедонистическую функцию, но и сочетает в себе занимательный предмет и его социальную значимость.

Влияние игры на духовное развитие человека, его подготовку к дальнейшей социальной роли, разрабатывали в своих исследованиях отечественные педагоги и психологи К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, С. А. Шмаков, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин.

А. С. Макаренко характеризовал игру как серьёзный педагогический инструмент, в результате которого «...воспитываются качества будущего работника и гражданина» [1, с. 73].

Наиболее эффективно в решении вопроса формирования ценностных ориентаций участников поискового объединения зарекомендовали себя интерактивные игры. С их помощью формируются как специальные, так и личностные компетенции, лучше прослежи-

вается, в отличие от традиционных форм итогового контроля, степень сформированности таких компетенций.

Сущность интерактивных игр, отличающая их от активных форм игры, заключается в постоянном взаимодействии воспитанников не только с руководителем, а в первую очередь, между собой. В этом процессе ведущее место отведено активности самих ребят. Роль руководителя игры заключается в направлении деятельности участников на достижение поставленной цели, оказании необходимых консультаций, создании условий для инициативы воспитанников. Такой подход, вне зависимости от цели занятия, уже сам по себе способствует формированию одного из важных качеств личности – коллективизма.

При многообразии содержаний, поставленных целей и задач, алгоритм организации и проведения интерактивных игр в основном унифицирован. В качестве примера, рассмотрим построение по интерактивной технологии военно-тактической игры на местности «Рейд по тылам противника».

Первый этап включает в себя разработку сценария игры, проведение отбора соответствующего информационного материала, подготовку технического оборудования и имитационных средств. Если первые две задачи организатор игры решает самостоятельно, то подготовку необходимого для мероприятия инвентаря можно доверить ребятам. При правильно организованной работе уже на этом этапе можно вырабатывать у поисковиков такие социально-значимые качества, как организованность, ответственность, коммуникабельность.

На втором этапе игра презентуется участникам, они знакомятся с целью и задачами, содержанием заданий. Здесь игроки определяют дальнейшее построение деятельности, производят анализ необходимого объёма информации для решения поставленных цели и задач. Это способствует проявлению таких качеств личности, как планирование, прогнозирование, невербальная коммуникация.

На третьем этапе происходит непосредственно реализация игры. Участники выполняют предложенные им задания, в том числе решают тестовые материалы, преодолевают препятствия, исследуют незнакомую местность, организуют совместное ведение быта. В результате у них формируются, помимо указанных ранее, такие качества личности, как самостоятельность, социальная активность и инициативность, умение действовать в команде, эмпатия, эмоциональная устойчивость.

Четвёртый, завершающий этап, проводится в форме групповой рефлексии. Рефлексия в интерактивной игре является очень важным этапом. Кроме получения эмоций участников, важно совместно с ними оценить содержание игры, применённые технологии, выслушать, каково личное отношение каждого, как с точки зрения



игрока, так и с позиции стороннего наблюдателя. Это позволяет выработать у поисковиков следующие личностные качества – позитивное отношение к себе и окружающему миру, нравственно-эстетическое оценивание. Подводя итоги, руководитель игры представляет общие выводы.

Резюмируя изложенное, нужно отметить, что применение интерактивных игр содействует формированию у участников поисковых объединений таких качеств личности, как коммуникативность, креативность, ориентация на командную деятельность, активная жизненная позиция, высокая мотивация к учению, умение самостоятельно отбирать, анализировать, систематизировать информационные источники и на их основе принимать решение. В свою очередь, через указанные личностные качества раскрывается содержание понятий: духовно-нравственные ценности, гражданственность, патриотизм. Следовательно, игровые педагогические технологии, представленные в форме интерактивной игры, позитивно решают поставленную перед ними задачу по воспитанию ценностных ориентаций участников поискового объединения.

#### **Библиографический список**

1. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : в 8-ми т. – Т. 4 / сост. М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М. : Педагогика, 1984. – 400 с.

### **КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВЫ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПСИХОЛОГО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

**О. В. Гончарова**

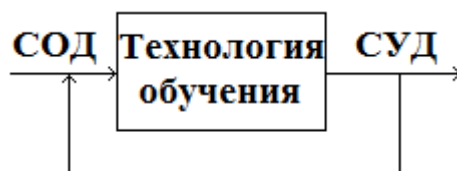
**Омский институт – филиал РЭУ имени Г. В. Плеханова,  
г. Омск, Россия**

**Summary.** According to the materials of the Bologna process and the transition to a two-tier system of education to be introduced innovative learning technologies. Their implementation will improve the quality of training. Gaming technology will destroy the psychological barriers, develop interpersonal skills; will enhance cognitive and professional abilities of students.

**Key words:** innovative technology; gaming technology; business games; role playing games; homeostat.

Ориентация российского образования на реализацию Болонской декларации является приоритетным направлением развития на современном этапе. Данный процесс характеризуется изменением технологии обучения.

Технология обучения обозначает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин). [6, с. 14–15]. Любая технология включает в себя: целеполагание; базовые научные идеи; системы взаимодействия преподавателя и учащихся; критерии оценки результата; результаты; ограниченность использования. Проектирование технологии обучения студентов экономических вузов предполагает проектирование содержания дисциплин, форм организации учебного процесса, выбора технологий обучения, что отражено нами на рисунке 1 с применением категориально-системной методологии [2, с. 44–46, 99–103; 5, с. 37–42, 183–200]. В рамках общего подхода к системам часто используются три типа систем, один из которых представлен ниже.

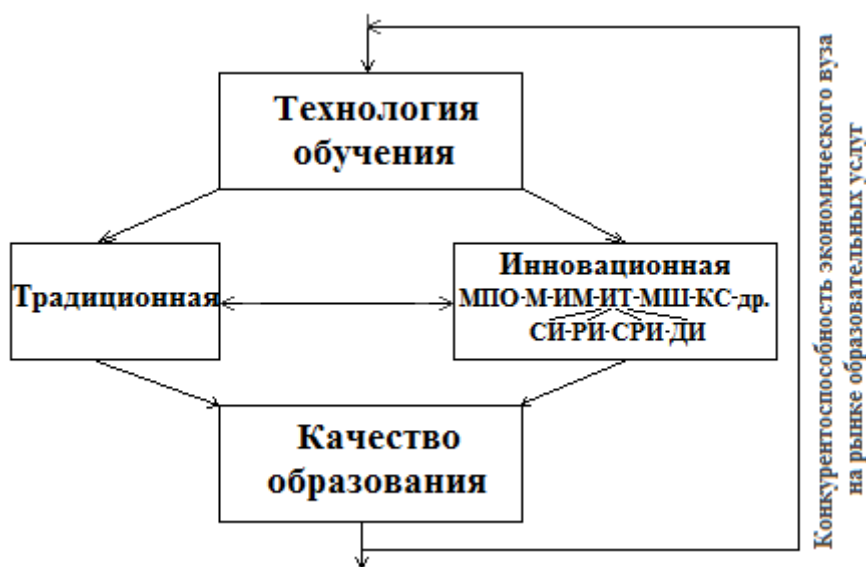


**Рис. 1. Одноблочный гомеостат «Технология обучения»:**  
**СОД – субъект обучающей деятельности,**  
**СУД – субъект обучающей деятельности**

В зависимости от используемой традиционной или инновационной технологии обучения изменяются отношения обучающихся (СОД) и обучающихся (СУД). Субъект – объектные в первом случае; субъект – субъектные – во втором. Роль СУД (источник и контроль знаний – в первом; консультант, помощник – во втором). Ведущие методы и формы (информационно-репродуктивные – в первом; творческие, активные, индивидуально-дифференцированные – во втором). Основные результаты (уровень обученности – в первом; уровень личностного и профессионального развития, самоактуализации и самореализации – во втором).

Инновационное общество, о котором сейчас много говорят, должно базироваться на инновационном образовании, ориентированном на овладение базовыми компетенциями, позволяющими самостоятельно приобретать знания, и техниками, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать полученную информацию. Инновационные методы направлены на повышение качества подготовки специалистов. Основными инновационными методами в образовании, используемыми как в традиционной форме, так и в дистанционной с применением мультимедийных технологий, являются методы проблемного и проектного обучения, моделирования, исследовательские методы, модульное обучение, игро-

вые технологии, метод мозгового штурма, метод кейс-стади, метод творческих заданий, методы активного обучения, контекстного обучения, обучения на основе опыта и т. п. (рис. 2). Эти методы развивают у студентов творческие способности и умение самостоятельно принимать решения, формировать профессиональные суждения. Для отражения организации обучения в вузе применим систему гомеостатического типа (*гомеостат*). В основе гомеостата как системы, выполняющей функцию сохранения гомеостаза в образовательной среде, лежит идея об управляемом внутреннем противоречии, которое предложил ввести в управление систем Ю. М. Горский [3].



**Рис. 2. Схема компенсационного гомеостата «Организация обучения в вузе»:**

**МПО** – методы проблемного и проектного обучения;  
**М** – моделирование; **ИМ** – исследовательские методы;  
**ИТ** – игровые технологии (**СИ** – сюжетная игра,  
**РИ** – ролевая игра, **СРИ** – сюжетно-ролевая игра, **ДИ** – деловая игра);  
**МШ** – мозговой штурм; **КС** – кейс-стади; **др.** – другие методы

Игровая деятельность как метод обучения является эффективным средством формирования профессиональной компетентности бакалавров – выпускников экономических вузов на занятиях дисциплин психолого-профессиональной направленности: «Психология», «Психология менеджмента», «Психология бизнеса», «Психология продаж», «Конфликтология», «Организационное поведение», «Теория менеджмента: Организационное поведение», «Корпоративная культура» и др. Роль игры в образовательном процессе исследовали К. Д. Ушинский, П. П. Блонский, Д. Б. Эльконин, К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, Ж. Пиаже, М. М. Бирштейн, А. А. Вербицкий, Т. А. Апинян, Л. С. Выготский, А. П. Панфилова, В. Я. Платов, Г. П. Щедровицкий и другие ученые. С. А. Шмаков представлял игру как универсальную деятельность, выводящую че-

ловека за рамки его непосредственного опыта, называя её «отыгранным опытом», эмоциональной и реабилитационной опорой личности, помогающей адаптироваться, реализоваться и самоутверждаться в жизни [7].

В отличие от обычных игр игровые педагогические технологии характеризуются объективной закономерной взаимосвязью и причинной обусловленностью (когда диагностические цели обеспечивают предсказуемость итогов работы); наличием строгого алгоритма действий; использованием учебного материала как средства обучения; наличием системы контрольных заданий, адекватных целям; гарантией достижения результатов заданного уровня обучения [4].

Игровые технологии мотивируют на развитие таких профессиональных качеств студентов, как целеустремленность, упорство, дипломатичность, коммуникативность, организованность, способность к саморазвитию. При их использовании происходит формирование реальных равноправных партнёрских отношений сотрудничества, обеспечивающих возможность позитивного личностного развития. Структурно данные технологии представлены несколькими уровнями: установочным, когда за одну–две недели студенты получают установку на проведение игры с заданием самостоятельных наблюдений, проработки литературы и других информационных источников; функциональным, когда создаётся игровая ситуация с выполнением правил, ролевым взаимодействием; творческим, предполагающим самостоятельное принятие решений, индивидуальный подход к решению проблемы; оценочным, где имеют место экспертные, аналитические оценки ситуации, действий и навыков. Также важно участие в дискуссии, подведение итогов с разбором ситуации.

Л. В. Высоцкая называет следующие квалификационные параметры игровых технологий [1]:

- по уровню применения: все уровни;
- по профилактической основе: приспособляющиеся;
- по основному фактору развития: психогенные;
- по концепции усвоения опыта: ассоциативно-рефлекторные + гештальт + суггестия;
- по ориентации на личностные структуры: знания, умения, навыки (ЗУН) + способы умственных действий (СУД) + самоуправляющиеся механизмы личности (СУМ) + эмоционально-нравственная сфера (СЭН) + деятельностно-практическая среда (СДП);
- по характеру педагогического процесса: обучающие, тренировочные, контролируемые и обобщающие; познавательные, воспитательные, развивающие; репродуктивные, продуктивные, творческие; коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические и др.;

- по характеру игровой методики игры: предметные (по всем дисциплинам; по разделам, темам или понятиям, которые следует самостоятельно освоить или закрепить), сюжетные, ролевые, сюжетно-ролевые (познавательные, дидактические, обучающие, умственные, учебные, предметные, развивающие), деловые (имитационные, операционные, деловой театр, игры-драматизации: психо- и социодрама) (рис. 2);

- по характеру содержания: все виды + проникающие;
- по типу управления: все виды – от системы консультаций до программной;
- по организационным формам: все формы;
- по подходу к человеку: свободное воспитание;
- по преобладающему методу: развивающие, поисковые, творческие;
- по направлению модернизации: активизация;
- по категории обучаемых: массовая, все категории.

Цели игровых технологий [1]:

- дидактические (расширение кругозора, познавательная деятельность, формирование и применение ЗУН на практике);
- воспитывающие (воспитание воли, самостоятельности; формирование определённых позиций, нравственных установок; воспитание сотрудничества, общительности, коммуникативности);
- развивающие (развитие внимания, памяти, речи, мышления, аналитических и творческих способностей, рефлексии, умения находить оптимальные решения, мотивации к учебной деятельности);
- социализирующие (приобщение к общественным нормам и ценностям; адаптация к условиям среды; стрессовый контроль, саморегуляция, самоопределение, обучение общению).

Среди обучающих игр особое место следует отвести деловой игре.

Опираясь на межпредметные связи дисциплин психолого-профессиональной направленности и дисциплин профилирующих циклов, деловая игра является средством воссоздания предметно-социального содержания будущей профессиональной деятельности студентов. Необходимо отметить, что в настоящее время проблема формирования профессиональной компетентности бакалавров на занятиях психолого-профессиональной направленности наиболее актуальна, а предметная область (указанные выше дисциплины) обладает значительным потенциалом в профессиональном становлении экономистов.

В деловых играх, используемых на занятиях психолого-профессиональной направленности, на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации и отношения (моделирование профессиональной деятельности, конкретных ситуаций), в рамках

которых выбирается оптимальный вариант решения рассматриваемой проблемы и имитируется её реализация на практике.

Отличительными свойствами учебных деловых игр являются:

- концепция детерминистического развития (непрерывность этапов, когда результат предшествующего влияет на ход будущего);
- наличие конфликтных ситуаций;
- совместная деятельность студентов;
- контроль игрового времени;
- элементы состязательности;
- правила, системы оценок хода и результатов игры.

Системную интерпретацию методики и структуры деловой игры представим с помощью цикла «у-син» (5 изменений) китайской культуры. Выражена она с помощью символа «пентаграмма»: цикл у-син в виде звезды, вписанной в окружность с совмещением двух порядков расположения первоэлементов: взаимопорождения (его отображает последовательное расположение стихий по окружности; подготовка ресурса, стимуляция, участие в развитии последующего элемента) и взаимопреодоления (сочетания первоэлементов по ходу лучей звезды, вписанной в окружность). Любой объект есть совокупность 20 взаимоотношений пяти первоэлементов (стихий). Но они присутствуют с разными весовыми включениями, а потому от того, какой из элементов преобладает, определяется тип объекта (земля, металл, вода, дерево, огонь), его состояние в данный период времени выражено сильнее остальных, а также соответствие внутренней субстанциональной динамики объекта развитию внешней среды.

Методика разработки деловых игр должна включать: обоснование требований к ведению игры; составление плана; написание сценария, включая правила и рекомендации игры; подбор необходимой информации, средств обучения, создающих игровую обстановку; разработку способов оценки результатов игры в целом и её участников в отдельности (рис. 3).

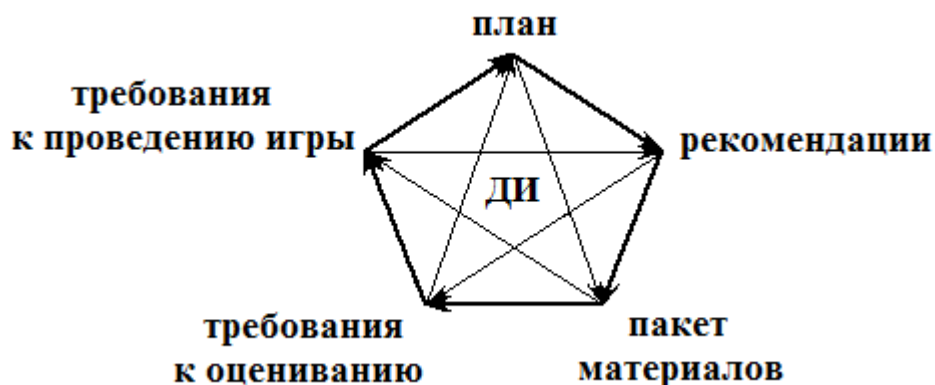


Рис. 3. Пентаграмма «Методика проведения деловой игры»: ДИ – деловая игра

Один из вариантов структуры деловой игры представлен на рисунке 4 и включает:

- постановку цели и задач командам (группам, парам);
- распределение ролей в игре;
- создание игровой проблемной ситуации;
- наработку и анализ теоретического материала;
- разрешение игровой проблемы;
- обсуждение и проверку полученных результатов;
- коррекцию;
- реализацию принятого решения;
- анализ итогов урока (рефлексию);
- оценку результатов работы.



*Рис. 4. Пентаграмма «Структура проведения деловой игры»:  
ДИ – деловая игра*

Предложенные схемы позволяют использовать игровые технологии по рассмотренным квалификационным параметрам.

Все этапы игры вносят специфический вклад в развитие личностных и профессиональных навыков. На подготовительном этапе воспитываются свобода, целеустремленность, инициатива, творчество, организованность, самостоятельность, воля. На игровом – трудолюбие, дисциплина, активность, мастерство. На заключительном аналитическом этапе формируются ответственность, критерии оценки.

Таким образом, следует отметить, что в соответствии с материалами Болонского процесса и перехода на двухступенчатую систему образования предполагается введение инновационных, в том числе и игровых технологий. Благодаря игровым технологиям преодолевается психологический барьер; развивается коммуникабельность; активизируются все познавательные процессы студентов: развиваются внимание, память, мышление, творческие и профессиональные способности. Внедрение инновационных техноло-

гий в процесс обучения позволяет совершенствовать качество подготовки специалистов, что повысит качество образования и, следовательно, конкурентоспособность вуза на рынке образовательных услуг.

### **Библиографический список**

1. Высоцкая Л. С. Дидактическая игра как одна из форм активизации мыслительной деятельности обучающихся на уроке : методическая брошюра. – Ульянов, 2010. – 25 с.
2. Гончарова О. В. Экология : методическое пособие. – Омск : Изд-во «Наследие. Диалог-Сибирь», 2004. – 103 с.
3. Горский Ю. М. Основы гомеостатики. – Ч. I. Единство мироздания, основные постулаты взаимодействия антагонистов, раскрытие информационной сущности закона единства и борьбы противоположностей : курс лекций. – Иркутск : Изд-во Иркутской экономической академии, 1995. – 125 с.
4. Лихачев Б. Т. Педагогика. – М. : Владос, 2010. – 648 с.
5. Разумов В. И. Категориально-системная методология в подготовке ученых : учеб. пос. – Омск : ОмГУ, 2004. – 277 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. – С. 14–15.
7. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры. – М. : Новая школа, 2004. – 240 с.

## **РОЛЬ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ АРТИСТИЗМА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ТВОРЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ**

**В. И. Вассерман**

**Казанский государственный университет культуры  
и искусств, г. Казань, Республика Татарстан, Россия**

**Summary.** Artistic culture, as serious theoretical and practical problem has an important part in the development of the student`s creative skills. Artistry formation is more efficiently when using gaming technology.

**Key words:** artistry; game; gaming technology; creativity; specialty.

Искусство – одно из ведущих направлений жизнедеятельности человека. Формирование духовного мира человека напрямую связано с искусством. Духовность противоположна мрачной повседневности жизни. Она проявляется в обращении человека к идеалу, в стремительном желании усовершенствовать себя. С этим связаны и поиски путей воспитания духовной нравственной культуры растущего поколения, обращение к данной проблеме при обучении профессии. Современность исходит из предпосылки разносторонне развивать личность студента. Это выражено общественной потребностью, в частности, научно-технологической перестройкой, обост-



рившей заинтересованность в универсальной личности, способной осуществлять перемену труда, принимать ответственные решения, применяя свои лидерские способности, улучшать свой социально-экономический уровень существования.

Студент творческой профессии в период обучения в вузе должен уделять внимание формированию многих творческих качеств, одним из которых является артистизм. Поскольку профессиональная деятельность специалиста данной сферы включает не только художественно-творческую, но также исполнительскую деятельность, поэтому и необходимо владеть выразительными артистическими способностями. В этой связи актуальна проблема формирования артистизма у студентов творческих специализаций. Специалист творческой профессии раскрывается через богатство и красоту внутреннего мира, разнообразие эмоций, способности к гармоничному сочетанию внешней и внутренней выразительности и перевоплощения.

Формирование артистизма у будущих специалистов, развитие у студентов способностей в творческой деятельности требует длительного времени и предполагает использование новых подходов к организации учебного и воспитательного процесса в высшей школе. Среди форм и методов обучения, способствующих развитию познавательной активности студентов, облегчающих им последующую адаптацию к реальной профессиональной деятельности, особое значение имеют игровые технологии, позволяющие моделировать ситуации профессиональной деятельности на занятиях, способствующие развитию профессиональной компетентности. Перед нами встаёт задача – выявить влияние игровых технологий в формировании артистических способностей студента.

Разбирая понятие артистизм, мы можем утверждать что « артистизм – это, по сути дела, феномен бытия, но как таковой он ещё не отрефлексирован» [2 , с. 18]. Специальных работ, посвящённых артистизму как культурологическому явлению нет, однако, артистизм как одна из эстетических функций искусства рассматривается в учениях М. Бахтина, Х. Г. Гадамера, П. Пави. Также артистизм как природный дар и высокая степень мастерства можно встретить в трудах великих творческих деятелей Б. Брехта, В. И. Немировича-Данченко, К. С. Станиславского, Ф. Феллини.

Артистизм – это многогранное понятие, включающее в себя, прежде всего, искусство перевоплощения. Иными словами, человек, владеющий артистизмом, умеет «вживаться в образ», скрывать свои истинные чувства и намерения. Непременным условием возникновения сценического артистизма является способность к перевоплощению. Умение вживаться в образ, проникаться настроением роли, а также вступать в диалог с собственным «я» позволяет исполнителю вырабатывать наиболее адекватные способы сценического воплощения сценарного материала, кратчайшим путём налаживать

контакт с аудиторией. «Немаловажным фактором формирования эффективной модели сценического поведения является умелое использование кинетических средств – телесной экспрессии, пластики движений» [4, с. 69] Всё это наделяет исполнителя личностной, персональной запоминаемостью, формирует неповторимый облик артиста. «Артистизм пронизывает множество граней существования человека на протяжении всей истории развития культуры, поэтому он требует осознания не в качестве частного вопроса, а в качестве философской проблемы» [2, с. 18].

Артистизм как личное качество студента способствует успешной коммуникации, вырабатывает самоуверенность в принятии решений, а также является важнейшим требованием в мире профессионального труда. Артистичная личность легче адаптируется к постоянно меняющимся условиям жизни, направлена на творческое созидание, на конструктивное и оптимистичное её восприятие, поэтому важной задачей современной высшей школы становится развитие не просто творческого студента, а формирование специалиста, который артистично подходит к проблемам своей будущей профессии.

Проблема формирования артистизма специалиста творческой профессии находилась и находится в поле зрения науки прошлого и настоящего. Э. Бери исследует общие черты игрового поведения личности, что позволяет не только развивать артистические данные личности, но и урегулировать отношения с другими людьми. Артистизм как творческое начало в деятельности педагога раскрывается в трудах Б. Г. Ананьева [1], А. Н. Леонтьева [5], С. Л. Рубинштейна [6] и др.

В эстетических учениях (XVIII в.) Фр. Бэкон рассматривает представления о гармонии внешней и внутренней природы человека, Ф. Шиллер – идеи исследования человека как «существа играющего». Аналогия развития ребёнка с развитием «человеческого рода» отражалась в идеях дидактической игры как игры-драматизации, разыгрывания-представления, позволяющих прожить, воспроизвести прошлое, приобщиться к социальному опыту человечества. Согласно исследованиям социальных психологов (Д. Мид, Э. Берн), игра представляет собой модель социального взаимодействия, является средством усвоения ребёнком социальных установок, приобретения социальной компетентности. В настоящее время внимание преподавателей всё более обращено на нетрадиционные методики в обучении, в том числе игровые.

С древности игра использовалась как средство обучения детей. Однако для образования, реализуемого в системе вузов, традиционным остаётся представление об учении как тяжёлом, обязательном труде. Обучение не должно быть развлекательным, поэтому игра в образовании должна логично входить в этот процесс. В то же время изменения, происходящие в последние десятилетия, связанные с

нарастанием потока информации, расширением диалога культур, и т. д., требуют соответствующих знаний от людей, живущей в это время. Появляется потребность в педагогических технологиях, обучающих умению не только воспринимать и запоминать информацию, но и способности творчески ее перерабатывать, видеть проблемы и решать их. Задачи образования, связанные с проблемой социализации подрастающего человека, предполагают активное развитие творческого начала, поэтому актуальность игры в обучении повышается, с одной стороны, в связи с доступностью различных источников познания, нарастанием объёма разнообразной информации, поставляемой телевидением, видео, Интернетом, во-вторых, всё более масштабным использованием игровых технологий. Важной задачей образования становится развитие у студентов интереса к самостоятельному отбору информации, и её активному использованию. Это достижимо при использовании игр (ролевых, дидактических, театрализованных), дающих возможность на практике проявить свои способности, продемонстрировать знания и умения, а так же творить (т. е. есть играть, а значит, отрабатывать навыки артистизма). Игровые технологии помогают студентам преодолеть односторонность интеллектуального развития, использовать не только вербальные средства коммуникации, но и рациональные методы обучения (например, вокальные упражнения, пластические упражнения, актёрские тренинги). Применение в учебном познании игровых технологий стимулирует развитие всех сфер личности студентов – интеллектуальной, эмоционально-волевой, коммуникативной, экзистенциальной, морально-нравственной, творческой. Решая эти задачи, используя игровые технологии, мы обучаем студента и артистизму. А это компонент имиджа будущего специалиста. Это особо относится к обучению будущих специалистов творческих профессий. Систематическое применение игровых технологий на занятиях способствует формированию познавательной активности, самостоятельности студентов, развитию творческого мышления, способствует овладению профессией. Игровые технологии выполняют несколько функций: выступают одновременно как метод обучения, как форма организации познавательной деятельности обучаемых и как средство приобщения к будущей профессиональной деятельности.

Изучение современной методической литературы, посвящённой учебной игре, позволило сделать некоторые выводы. Эффективность использования игровых технологий возможно при:

- свободном включение в игру;
- доступном содержании игры для её участников;
- принятием всеми участниками игры её правил, корректном поведении всех участников игры во время её проведения;

А также,

- игры не должны быть откровенно назидательными, дидактическими;
- по окончании игры всё действия тщательно анализируются, причём студенты должны принимать в анализе самое активное участие, на равных с преподавателем;
- игра должна воздействовать на весь спектр личности учащихся;
- игра должна быть красиво и эстетично оформлена.

Сформулированы новые задачи образования, которые требуют реализации личностно-ориентированного обучения, поиска соответствующего содержания и технологий. Игра по своей природе синтетична, она востребует рациональную, иррациональную, интеллектуальную и эмоциональную сферы. Обладая свободным характером, игра, в непринуждённой, ненавязчивой форме, способствует усвоению знаний, пониманию фактов, событий, процессов, приобретению умений, навыков. Она способствует творческой деятельности. В частности – развитию артистизма.

Таким образом, можно сделать вывод, что при соблюдении правил технологии учебной творческой игры, оказывается положительное влияние на развитие всех сфер личности студента творческой профессии: приобретаются знания, умения, навыки, формируются эстетические и нравственные отношения, и развивается артистизм – качество, которое необходимо современному будущему специалисту.

### **Библиографический список**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Л. : ЛГУ, 1968. – 312. – С. 10; Он же. О взаимосвязях в развитии способностей и характера // Доклады на совещании психологии личности. – М. : Наука, 1965. – 224 с.
2. Бажанова Р. К. Феномен артистизма : дис. ... канд. пед. наук : Казань, 2003. – 172 с.
3. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. – М., 1998.
4. Комаров В. А. Артистизм как феномен музыкального искусства : дис. ...канд. искусствоведения : Оренбург, 2010. – 168 с.
5. Леонтьев А. А. Психология общения // Социальная психология. – М., 1975. – Гл. V. – С.163–16.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М. : Педагогика, 1989. – 89 с.

## IV. ИГРА И ИГРУШКИ В ЭТНОПЕДАГОГИКЕ ДЕТСТВА

### ИГРА И ИГРУШКИ – СРЕДСТВА ЭТНОПЕДАГОГИКИ

Д. Н. Васильева

Институт искусств Саратовского государственного  
университета имени Н. Г. Чернышевского,  
г. Саратов, Россия

**Summary.** Article of D. N. Vasilyeva dedicated children's games and toys, as one of the most important means ethnopedagogics. The paper presents the classification of toys and simple forms of gaming activity. In addition, the analysis of pedagogical orientation, artistic, hygienic and psychological demands of toys, as well as the position of children are playing in the organization of theatrical games.

**Key words:** pedagogy; children's toy; game; game activity; artistic image; pedagogical orientation; slot position.

На современном этапе этнопедагогика является одним из важнейших средств, способствующих более эффективному процессу социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, обретению им общественно признанных и одобряемых данным сообществом ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. По мнению Г. Н. Волкова, этнопедагогика можно представить как историю и теорию народного воспитания, как науку об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации [3, с. 17].

Приоритетной задачей этнопедагогика является накопление и систематизация народных знаний о воспитании и обучении детей, народной мудрости, отражённой в религиозных учениях, сказках, сказаниях, былинах притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, а так же в играх, игрушках, которые являются любимым и доступным для детского понимания и восприятия видом декоративно-прикладного искусства, средством развития мышления, фантазии, воображения детей, способствующим их творческому развитию, реализации их художественно-творческих способностей, а так же формированию художественного вкуса подростков.

В. Даль считает, что игра ... то, чем играют и во что играют: забава, установленная по правилам, и вещи, для того служащие. Игрушка, игрушечка, вещица, сделанная для забавы, для игры или по-

тех, особенно детям [2, с. 54]. В «Словаре русского языка» игрушка имеет следующее толкование: во-первых, как вещь, служащая детям для игры, предметом забавы, развлечения, и, во-вторых, как послушное орудие чужой воли, то, чем распоряжаются по своей прихоти или произволу [2, с. 55].

Обычно в теории дошкольной педагогики условно различают несколько видов игрушек: сюжетные, или образные, технические, конструктивные, театральные и декоративные, дидактические игрушки, игрушки для подвижных игр, игрушки-самоделки, игрушки-забавы.

Из всех перечисленных видов дети, как правило, предпочитают образные (сюжетные) игрушки, сложный и многозначный образ которых подчиняется объективным законам искусства.

Образная (сюжетная) игрушка привлекает детей своим тематическим разнообразием и образностью, представляя одну из наиболее сильных и оригинальных ветвей народного творчества, основная сторона которой состоит в условности её изображения. В результате в этих игрушках остро, ярко и выразительно выступает задуманное, а разнообразные подробности дополняются уже воображением ребёнка.

Благодаря художественному образу игрушки, который не копирует действительность, не отражает её зеркально точно, а через непосредственное изображение являет собой результат обобщения действительности средствами искусства, а так же благодаря обобщённости и условности пластического языка, цветового решения, в игрушках передаются наиболее важные и типичные черты предметов и явлений, отражаются природа и социальная действительность. Необходимо отметить, что образная игрушка, обладая свойствами, общими с другими произведениями изобразительного искусства (изобразительностью и выразительностью), имеет динамичность, как особое свойство, позволяющее ей стать предметом такой творческой деятельности, как детская игра. Кроме того, реалистичность и полифункциональность детской образной игрушки предполагает необходимость давать правильное представление о предмете, его особенностях и назначении, способствует развитию игрового творчества, воображению, как знаковой символической функции сознания, и позволяет гибко использовать игрушки в разных функциях в соответствии с замыслом ребёнка и сюжетом игры.

Анализируя особенности образной игрушки, необходимо отметить, что данный вид декоративно-прикладного искусства имеет педагогическую направленность, которая содействует расширению кругозора ребёнка, знакомя его с предметами, природой и обществом, наукой и техникой, культурой, искусством и народным художественным творчеством; способствует социализации ребёнка, приобщению его к общечеловеческим ценностям, накоплению положительного

нравственного опыта, кроме того, будит любознательность; а также удовлетворяют интерес ребёнка к активной творческой деятельности.

Помимо этого, детская игрушка, как средство этнопедагогики, отвечает необходимым требованиям:

- художественным, которые тесно связаны с задачами эстетического воспитания детей, с развитием их художественного вкуса и тем самым усиливают воспитательное значение игрушки средствами искусства;
- гигиеническим, обеспечивающим охрану жизни и здоровья детей, т. е. состоят из безвредных материалов и красителей, а так же, способствующим физическому развитию детей, совершенствуя различные движения, укрепляя нервную систему и развивая органы чувств ребёнка;
- психологическим, не провоцируя ребёнка на агрессивные действия; не вызывая проявление жестокости по отношению к персонажам игры (людям и животным); не наталкивая на игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием; не возбуждая нездорового интереса к сексуальным проблемам, выходящим за компетенцию детского возраста.

Итак, детская игрушка на протяжении долгого исторического периода являлась предметом педагогических исследований. В связи с этим художником-игрушечником Н. Д. Бартрамом, который всю жизнь создавал игрушки и занимался их исследованием, в 1920 году в Москве был открыт Музей игрушки. Экспозиция музея, состоявшая из четырёх залов, раскрывала эволюцию игры и игрушки в жизни ребёнка:

- в первом зале, который назывался «Радость ребёнка», были представлены игрушки традиционных народных промыслов;
- во втором – «Зеркало жизни» – игрушки, в которых нашли отражение быт и история того или иного народа;
- третий зал представлял собой кукольный театр;
- в четвёртом прослеживался путь от игры к знанию и от игрушки к книге.

Примечательно, что стены этого музея украшали детские портреты первой половины XIX в. Здесь же была и специальная мастерская, где дети играли под наблюдением взрослых, где придумывались новые игры и параллельно шли исследования игровой деятельности ребёнка. Частью жизни музея стали представления кукольных театров Москвы.

В настоящее время коллекция детских игрушек представлена в Российском этнографическом музее (РЕМ) в Санкт-Петербурге, который одним из первых в нашей стране начал работать с детской аудиторией, опираясь на опыт народной педагогики и восстанавливая её утраченные традиции. В последние годы этнографами РЭМ

собран большой фактический материал о педагогической теории и практике разных этносов, традиционных методах воспитания детей и об обрядах детского жизненного цикла, отражённых в фольклоре, обычаях и обрядах, детских играх, игрушках.

Музейно-педагогический аспект работы РЭМ с детьми, как и в Музее игрушки Н. Д. Бартрама, предполагает не только качество и количество полученной ими информации, но и пробуждение у ребят творческой активности посредством включения их в игровую деятельность, которая в психологической концепции, развитой в работах А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, В. Н. Мясищева, определяется как деятельность, предмет и мотив которой лежат в самом процессе её осуществления. Игровая деятельность характеризуется процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, которые основываются на рефлексии и активных поисковых действиях по поводу содержания ролей, игровых функций или сюжета.

Как показывает педагогический опыт многих учёных, огромная роль в творческом развитии ребёнка принадлежит именно игре – важнейшему виду детской деятельности, многогранному явлению, которое можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности коллектива, жизненно важному и необходимому элементу в развитии, как индивидуума, так и общества в целом. С точки зрения В. А. Сухомлинского игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире, это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности [5, с. 71–72].

Кроме того, все детские игры имеют свои биологические функции, необходимые для реализации игровой деятельности детей: выход избыточной жизненной силы; подчинение врождённому инстинкту подражания; потребность в отдыхе и разрядке; тренировка перед серьёзным делом; упражнение в самообладании; стремление к главенству; компенсация вредных побуждений; восполнение монотонной деятельности; удовлетворение невыполнимых в реальной обстановке желаний.

В научно-исследовательской литературе выделяют простые и сложные виды игровой деятельности. Излюбленными видами простых игровых форм детей наряду с дидактическими и подвижными являются сюжетно-ролевые и театрализованные игры как особый вид народного творчества, в котором возможно использование различных видов детских игрушек.

Сюжетно-ролевые игры формирует у детей игровые умения, ролевое поведение, включают ребят в совместную деятельность, предлагая сюжет в виде небольшого рассказа. В младшем школьном возрасте у детей уже сформированы основные игровые умения, позволяющие им развёртывать в процессе игры ряд взаимосвязанных



условных предметных действий, относить их к определённому персонажу (роли). При этом важно учитывать игровые интересы детей, которые в обычных совместных играх часто не могут реализоваться. Создание обстановки для сюжетно-ролевой игры или конструирование недостающих предметов в ходе уже развернувшегося сюжета помогает чётче обозначить игровую ситуацию, интереснее осуществить игровые действия, точнее согласовать замысел игры между её участниками.

По классификации Л. В. Артемовой, театрализованные игры различаются в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности. Так, в театрализованных играх выделяют режиссёрские игры и игры-драматизации [1, с. 63]. К режиссёрским играм в детском саду относятся настольные театрализованные игры (настольный театр игрушек, настольный театр картинок) и стендовые театрализованные игры (теневого театр, фланелеграф, стенд-книжка), где участник игры не является действующим лицом, он создаёт сцены, ведёт роль игрушечного персонажа – объёмного или плоскостного, изображает его интонацией и мимикой. Пантомима ведущего в данной группе игр достаточно ограничена, так как он действует неподвижной или малоподвижной игрушкой. Игры-драматизации, к которым относятся игры-драматизации с пальчиками и игры-драматизации с куклами бибабо, основаны на собственных действиях исполнителя роли, где ребёнок играет сам, преимущественно используя свои средства выразительности – интонацию, мимику, пантомиму.

Учитывая основные требования, предъявляемые театрализованным играм (содержательность и разнообразие тематики; максимальная активность детей на всех этапах подготовки и проведения игр; сотрудничество детей друг с другом и с педагогами на всех этапах организации театрализованной игры), данный вид простых игровых форм может способствовать творческому развитию детей, реализации их творческих способностей, формированию художественного вкуса, а так же по мнению А. Г. Гогоберидзе и С. Г. Машевской, создаёт условия для разных игровых позиций детей, соответствующих их индивидуальным особенностям и художественно-творческим способностям [1, с. 89]:

- «ребёнок-режиссёр» – имеет хорошо развитую память и воображение, это ребёнок-эрудит, обладающий способностями быстро воспринимать литературный текст, переводить в игровой постановочный контекст. Он целеустремлён, обладает прогностическими, комбинаторными и творческими способностями (включение в ход театрализованного действия стихов, песен и танцев, импровизированных миниатюр, комбинирование нескольких литературных сюжетов, героев), а так же организаторскими способностями (инициирует игру-

драматизацию, распределяет роли, определяет «сцену» и сценографию в соответствии с литературным сюжетом, руководит игрой-драматизацией, её развитием, регламентирует деятельность всех остальных участников спектакля, доводит игру до конца);

- «ребёнок-актёр» – наделён коммуникативными способностями, легко включается в коллективную игру, а так же творческими способностями – процессы игрового взаимодействия, свободно владеет вербальными и невербальными средствами выразительности и передачи образа литературного героя, не испытывает трудности при исполнении роли, готов к импровизации, умеет быстро найти необходимые игровые атрибуты, помогающие точнее передать образ, эмоционален, чувствителен, имеет развитую способность самоконтроля (следует сюжетной линии, играет свою роль до конца);
- «ребёнок-зритель» – обладает хорошо развитыми рефлексивными способностями, ему легче «участвовать в игре» со стороны. Он наблюдателен, обладает устойчивым вниманием, творчески сопереживает игре-драматизации, любит анализировать спектакль, процесс исполнения ролей детьми и развёртывание сюжетной линии, обсуждать его и свои впечатления передаёт через доступные ему творческие средства выразительности (рисунок, слово, игру);
- «ребёнок-декоратор» – наделён творческими способностями образной интерпретации литературной основы игры, которые проявляются в стремлении изобразить впечатления на бумаге. Он владеет художественно-изобразительными умениями, чувствует цвет, форму в передаче образа литературных героев, замысла произведения в целом, готов к художественному оформлению спектакля через создание соответствующих декораций, костюмов, игровых атрибутов и реквизита.

Итак, детские игры и игрушка, как неотъемлемая составляющая «народной педагогики», занимают важное место в творческой деятельности детей и являются ценным материалом для развития их мышления, фантазии, воображения, а так же способствуют творческому развитию, реализации художественно-творческих способностей и формирует их художественный вкус.

### **Библиографический список**

1. Ботякова О. А., Зязева А. К., Прокофьева С. А. и др. Российский Этнографический музей – детям : методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 192 с., ил.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. –168 с.

3. Васильева О. К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников. – СПб. : Детство-Пресс, 2003. – 143 с.
4. Рахно М. О. Домашний кукольный театр. – Ростов : Феникс, 2008. – 216 с.
5. Дайл Г. Л. Русская народная игрушка. – М., 1981. – 143 с.

## ТРАДИЦИОННАЯ КУКЛА КАК ИСТОЧНИК ВОЗРОЖДЕНИЯ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ТРАДИЦИЙ

**О. И. Постальчук, Т. А Мачула**  
**НОУ Обнинская свободная школа,**  
**г. Обнинск, Калужская область, Россия**

**Summary.** The main aim of the article is to motivate the interest to historical and cultural heritage of Russia and to the people's pedagogy. It also focuses on traditions of modern educational process and draws attention to the traditional Russian doll as a source of revival of family values.

**Key words:** folk traditions; family traditions; traditional national doll.

Семья – это живой организм, на который оказывают воздействие разнообразные исторические, политические, социальные и культурные факторы. В настоящее время нельзя не отметить, что многие факты указывают на девальвацию семьи как ценности: наблюдается большое количество разводов, много детей рождается вне брака, популярны гражданские браки. Во многих семьях наблюдается ослабление связей между детьми и родителями, между разными поколениями одной семьи, одного рода.

От традиционных семейных ценностей, которые включают в себя совместные действия (обряды, ритуалы семьи) [4] и формирование важных человеческих качеств, время быстро повернулось к другим ценностям, зачастую бездуховным и безнравственным.

Такой разрыв и отход от семейных традиций объясняется многими факторами: урбанизацией, политикой советского государства, направленной на отрицание традиционных взглядов на семью, влиянием массовой культуры, усилением тенденций глобализации.

Одной из важнейших причин проблем современной семьи можно назвать потерю нашего культурного наследия: потерю традиций, передаваемых из поколения в поколение. Мы забываем, что семья – это не только общий быт и бюджет. Это ещё и неповторимый уют и атмосфера, характерная только для этой семьи. Это совместное проживание важных семейных событий и возможность проявления таких качеств, как привязанность, ответственность, уважение друг к другу и безусловное принятие близких людей [1].

В последнее время потребность и запросы общества в возрождении народных традиций явно возросли. Ведь они вобрали в себя педагогический опыт многих поколений, отражают специфику

национального воспитания, дают возможность в использовании прежнего знания для организации жизни следующих поколений [5].

Психологи утверждают, что детям семейные традиции очень важны: благодаря им сохраняется связь между поколениями и тёплые, нежные взаимоотношения между родителями и повзрослевшими детьми. С регулярно повторяющимися событиями к детям приходит ощущение стабильности мира. В утрате семейных традиций и ценностей многие психологи видят и причину проблемного подросткового возраста [1].

Дети должны знать семейные традиции и продолжать их в своей семье. Но если раньше приобщение детей к национальной культуре проходило естественным путём: сама народная традиция обеспечивала необходимый уровень житейско-нравственного воспитания, то теперь эту традицию призвана поддерживать и школа, которая вместе с семьёй должна ввести ребёнка в мир народной культуры. Это значит, что назрела необходимость создания новых воспитательных проектов, способствующих изменению ценностного отношения к семье и приобщению детей к народным семейным традициям.

На наш взгляд, прекрасным инструментом для решения поставленных задач может стать традиционная кукла.

В традиционной культуре в сознании наших предков кукла была не просто предметом для развлечения, средством физического развития и обучения. Кукла была предметом сакральным, находящимся в центре большинства обрядов календарного и жизненного цикла. Она была тесно связана с бытом, с жизнью семьи, вбирала в себя все не только материальные, но и культурные ценности.

Тот факт, что игрушки всегда сопровождали детство – неоспорим, как неоспоримо и то, что они выполняли в прежние времена гораздо более значимые функции и использовались в культуре гораздо разнообразнее [7]. С помощью игрушек, и в частности кукол, решались задачи духовного воспитания, социальной адаптации, происходило включение в традиционную культуру общества с принятыми в нём ценностями, представлениями о правде, красоте, пользе, нравственных идеалах и этических нормах. Кукла была тесно связана с традициями семьи, помогала передавать информацию о ценностях семьи и рода – нравственные, символические, мифологические знания [2].

Традиционно кукол делали дома, под руководством самых старших членов семьи. Кукла рождалась в живом разговоре матери с дочкой, бабушки с внучкой, на глазах братьев, сестёр, сверстников. На взрослых, а чаще всего на бабушку и дедушку, возлагалась обязанность приобщения детей к духовному миру взрослых. Ведь старики в традиционном обществе были хранителями информации о

прошлом, носителями знаний и опыта. Считалось, что они обладают мудростью и прозорливостью и способностью направить развитие детей в нужном для семьи и общества направлении. И когда наступала пора, бабушки доставали из сундука разноцветные лоскутки, мотки ниток и начинали обучать старинному искусству кукольного рукоделия.

Суть событий была как бы «ввёрнута» в образ куклы, её изготовление и применение. Древние конструкции, пришедшие из глубины веков, несли в себе не только отголоски древних верований, но и философский опыт народа, желания и чаяния наших предков: быть счастливыми и достойными членами своей семьи, своего рода, своего народа. Из маленькой скрутки – основы куклы разворачивался целый мир древних образов и понятий. Вся дорога жизни человека, от рождения до смерти умещалась в этом рукотворном символе.

Традиционные куклы принято разделять на обрядовые, обереговые и игровые [7]. В нашем случае эта классификация не играет большой роли, так как все домашние куклы несут отпечаток душевной среды семьи и заботы о семейном благополучии. Они вобрали в себя целую систему нравственных ценностей: заботу о сохранении доброго имени семьи, уважение, ответственность за каждого члена семьи, трудолюбие, чадолюбие. И мы видим, как в кукле «Мировое дерево» рождение новой семьи уподоблялось рождению Мирового Древа жизни, могучими ветвями которого надлежало стать молодым мужу и жене. Кукла «Мамка с младенцем» символизировала счастливое материнство, «Свадебные Неразлучники» – были образом нерасторжимости брачного союза... Забота не только о себе, но и благополучии своего рода, желание обречь, защитить семью также являлись главным мотивом изготовления домашних кукол. И маленькие «Кувадки» охраняли новорождённых, а свёрнутые из материнского платка куклы «Бессонницы» берегли детский сон [3]...

Куклы для игры в семью, игры в свадьбу, в проводы, в родины, похороны несли традиционный образ семьи и семейных отношений. Они помогали усваивать распределение ролей в семье, понимать традиционную семейную иерархию – распределение главенства. Куклы давали возможность овладевать системой поведения в разных ситуациях, правилами этикета, умением вести диалог [7]. Огромное количество семейных историй фоном проходило под нехитрое ремесло, оставаясь запечатлёнными в кукольных образах и проявляясь через характер действующих лиц сначала во время игры, а потом и в реальной жизни. С помощью игровых и обрядовых кукол календарного и жизненного цикла отыгрывались повторяющиеся, понятные всем окружающим действия, обряды и ритуалы [8], бытовавшие в семье и передававшиеся из поколения в поколение – то, что являлось основой традиционного уклада, то, что лежа-

ло в основе традиций. Семейные традиции, переданные подрастающему поколению, формировали образ и стиль жизни будущей семьи, восприятия её как особой жизненной ценности.

Когда мы сегодня начинаем говорить о семейных традициях, то большинство родителей, отвечая на это вопрос, пожимают плечами. Многие уверенно отвечают, что таковых просто нет, а другие вспоминают события, связанные с собственным детством, но забытые и не бытующие в собственной семье. Традиции, конечно, есть. Но их остаётся всё меньше и меньше, а те, что сформировались на смену прежним, не всегда имеют положительное влияние на подрастающее поколение. Образ современной семьи формируют общий бюджет и отношения между супругами, что в дальнейшем пагубно влияет на отношения между родителями и детьми, усиливает разрыв связей между поколениями. Пропадает особый дух, уют и неповторимая атмосфера, присущая только этому дому, что вспоминается на протяжении всей своей жизни, как самое яркое, светлое и доброе, идущее из детства.

Традиции – это детство детей. Традиции – это атмосфера дома, образ семьи и залог семейного счастья. И сейчас, когда современный человек растерял медленно и трудно нажитые обычаи и традиции, почти утратил своё житейское умение, нам придётся начинать всё с нуля, а рукотворные семейные куклы помогут сделать этот труд увлекательным и радостным.

Сегодня в различных учебных заведениях ищут практические формы работы, которые способствуют расширению воспитательных возможностей семьи, укреплению её авторитета. Мастерские по изготовлению рукотворной игрушки в последнее время стали очень популярными [6]. Но в своей работе мы поменяли цели, сделав главный акцент не на изготовлении качественного ремесленного продукта, а на создании особой культурно-творческой среды. Среда, где можно не только получить практические технические знания, умения и навыки, но и позволяющей соприкоснуться, изучить и сохранить наше духовно- нравственное и культурное наследие.

Занятия проводятся в форме семейной мастерской, когда знания о той или иной кукле передаются не при помощи схем и шаблонов, а приходят «из рук в руки», так, как когда-то бабушки учили рукодельничать своих внучат. Всё это мало напоминает школьный урок, который нужно выучить и запомнить, чтобы потом получить оценку. Просто творится кукла и звучит рассказ взрослого человека, который много знает, многое повидал. Здесь и знания исторического прошлого, мифы и предания, легенды и сказки. Здесь рассказы о домашних и календарных праздниках, о правилах и законах семьи, о традициях родного края – всё вписано в обряд изготовления куклы. Дети ловят и запоминают каждое движение взрослого. Рождённая кукла увлекает детей, обращаясь и к далёкому прошлому и к

настоящему. Во время неспешной работы замедляется бег времени, исчезает суета.

Участники нашей мастерской рассказывают, как полученные знания начинают преобразовывать привычную домашнюю среду: детям очень хочется, чтобы значимые события в семье были оформлены определённым образом. Вот один из примеров: вновь в семьях начинают печь праздничное печенье, лепить куликов-жаворонков, готовить особые семейные блюда. Дети становятся рядом с матерями, и даже отцы, захваченные общим радостным возбуждением, присоединяются к семейному действию. Так возрождается старинный семейный ритуал, который в наше время практически забыт – совместное приготовление пищи.

У детей часто возникает потребность не только принести новые знания и умения домой, но и пригласить маму или бабушку на наши встречи. Тогда мастерская становится семейной не только по форме, но и по сути. Это даёт возможность познакомиться не только с ремеслом и народными традициями, но сблизить интересы ребёнка и взрослого, дать им пережить приятные минуты сотрудничества, вместе преодолеть трудности, порадоваться успехам [6]. А ещё дети, слушая рассказы-воспоминания о минувших днях, о прошлом своих родителей, о жизни своих бабушек и дедушек, начинают чувствовать сопричастность к истории своей семьи, своего рода.

Приходит знание и понимание того, что любое значимое домашнее событие может быть оформлено особыми действиями, которые объединяют семью, заставляют совместно переживать и горе и радости, поддерживать друг друга. И может быть, в скором времени, к нам опять вернуться и прочитанная ребёнку на ночь книжка, и совместные воскресные обеды, и праздничная выпечка, и прогулки всей семьёй по выходным. Мы вновь начнём интересоваться историей своей семьи, узнавать о своих предках, составлять свою родословную, гордиться своими корнями. Мы почувствуем потребность в семейных отношениях и будем готовы взять на себя ответственность за счастливую жизнь своей семьи.

А изготовление рукотворной куклы на традиционных началах может стать поводом для появления новой прекрасной семейной традиции. Ведь в игрушках, созданных для детей, вложено много любви и мудрости. К этим куклам всегда будет бережное отношение – разве возможно выбросить родительскую любовь.

Разбуженная у детей генетическая память скоро принесёт добрые плоды. С верою в семейные идеалы придёт понимание, что традиции являются залогом семейного счастья, если в их основе лежит здравый смысл и опыт прошлых поколений [1].

## Библиографический список

1. Завьялов В. Дорожить семейными традициями. Семья в народных традициях : сборник материалов о традициях русской семьи. – В. Новгород : ГБУК «НОДНТ», 2012. – С. 57.
2. Котова И. Н. Котова А. С. Русские обряды и традиции. Народная кукла. – СПб. : Паритет, 2006.
3. Мельникова Л. Малый образ большого мира: кукла и философия семьи. Каталог с выставки. – Иркутск, 2008.
4. Порецких Т. Что такое семейные традиции? Семья в народных традициях : сборник материалов о традициях русской семьи. – В. Новгород : ГБУК «НОДНТ», 2012. – С. 55.
6. Соколова Л., Некрылова А. Воспитание ребёнка в русских традициях. – М. : Айрис-Пресс, 2003. – С. 101–103.
7. Сысоева Т. Кукольный календарь. – Каргополь : Дом на Пятницкой. – 2010. – С. 32–33.
8. Шайдурова Н. В. Традиционная тряпичная кукла. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – С. 5–19.
9. Шангина И. И. Русский народ. Будни и праздники // Энциклопедия. – СПб. : Азбука-классика, 2000.

## ЗНАЧЕНИЕ НАРОДНОЙ ИГРЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ

Д. Н. Григорьев

Новгородский государственный университет  
им. Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород, Россия

**Summary.** The article reveals the functional basis of multicultural education. Is determined by the value of people's games in the implementation of educational programmes in the context of multicultural education. Given the historical-pedagogical evaluation of the role of people's games in education.

**Key words:** multicultural education; the people's game; educational-pedagogical programme.

Поликультурное воспитание надо рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурно-социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям.

В Концепции развития поликультурного образования в России обозначено, что поликультурное образование базируется на отношении взаимодействия и взаимообогащения культур, принятых международным сообществом в качестве императива культурной политики. Согласно основополагающему документу ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры», культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом. Культурная самобытность расширяет возможности для всестороннего развития человека. Ни одна культура не может претен-



довать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Многообразие составляет саму основу культурной самобытности там, где бок о бок существуют разные традиции. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других. Подготовку обучающихся к пониманию других культур, к признанию окружающего разнообразия обеспечивает система поликультурного образования [2].

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

- формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;
- осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;
- воспитание позитивного отношения к культурным различиям;
- развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания;

Поликультурное воспитание преследует три группы целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство», «объединение»:

- уважение и сохранение культурного многообразия;
- поддержка равных прав на образование и воспитание;
- формирование и развитие в духе общенациональных, политических, экономических, духовных ценностей.

Таким образом, содержание поликультурного воспитания строится вокруг следующих ориентиров:

- социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде;
- воспитания положительного отношения к культурному окружению;
- развития навыков социального общения.

Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Оно оказывается средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики.

В Декларации прав ребёнка сказано: «Ребёнок должен ограждаться от практики, которая может поощрять расовую, религиозную или какую-либо другую форму дискриминации. Он должен воспитываться в духе взаимопонимания, терпимости, дружбы между народами и всеобщего братства, а также в полном сознании, что его энергия и способности должны посвящаться служению на пользу других людей» [3]. Исходя из этого, образовательно-воспитательная программа в рамках поликультурного воспитания ребёнка на всех ступенях образования, должна предполагать: насыщение предметно-пространственной среды образовательного учреждения в соот-

ветствии с российскими традициями, а также традициями и обычаями других народов; наполнение воспитательных программ фольклорным материалом (пословицы, хороводные песни и пляски, сказки, песни, игры народов мира); приобщение к российским духовным и культурным традициям (проведение праздничных мероприятий, посвящённых традиционным российским праздникам, организация и проведение тематических дней, посвящённых славянской культуре, знакомство с героями Отечества, святыми, почитаемыми на Руси и др.).

Неоценимую роль в поликультурном воспитании, на наш взгляд, занимает игра. Обращение к опыту народных игр других государств, в частности славянских, имеет большое значение. Поликультурное воспитание в рамках славянских культур имеет значительный морально-этический потенциал, поскольку создаёт универсальную основу для воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина Российской Федерации. На сегодняшний день опыт реализации образовательно-воспитательных программ в рамках приобщения к славянской культуре имеет санаторно-оздоровительный комплекс «Камчия» – это детский оздоровительный лагерь правительства Москвы, находящийся на территории славянского государства – Болгарии. Реализация программы в рамках данной тематики способствует формированию у детей духовно-нравственных ценностей, национальной идентичности, воспитанию в духе славянской взаимности. В современном мире сегодня насчитывается 13 славянских государств: Беларусь, Болгария, Босния и Герцеговина, Македония, Польша, Российская Федерация, Сербия, Словакия, Словения, Украина, Хорватия, Черногория, Чехия. Каждая нация имеет право на самоопределение, каждый народ имеет право на государственную независимость. Однако эти страны сближают некогда единые славянские корни, таким образом, становление и рост славянского самосознания зависит от взаимоотношений между братскими народами. Каждый ребёнок в ходе реализации программ смен должен осознать, что он – частица великой семьи славянских народов с древней историей. В связи с этим, образовательно-воспитательная программа должна включать в себя народные славянские игры.

В ходе нашего исследования мы обратились к опыту хорватско-сербских народных игр. Редкая статья на данную тему написана малоизвестным широкой педагогической общественности географом и историком Л. В. Березиным в журнале «КРУГОЗОРЪ» за 1876 год.

Л. В. Березин, географ и историк, стал русским вице-консулом в Риеке в ноябре 1862 г. В июле-августе 1863 г. он совершил поездку по западной части гражданской Хорватии и Военной границы. Об этом послал подробный отчёт послу в Стамбуле Н. П. Игнатьеву, от-

цу будущего министра народного просвещения Российской империи П. Н. Игнатьева. Эта записка является одним из ряда сочинений Березина, посвящённых хорватским землям – их истории, общественной мысли, культуре, экономике, населению, административному устройству, политической обстановке, положению церкви.

В своей статье «Хорватско-сербские народные игры» Л. В. Березин определяет значение игры в педагогической науке. Он отмечает то, что некоторые исследователи народной жизни совершенно опускают из вида народные игры, находя в них мало интересного, мало такого, что служило бы отличительным свойством известной нации в ряду других. «Мало ли как развивается ребёнок», – говорил один этнограф, – «неужели его скаканье и кривлянье может служить предметом научного исследования?». Но мы держимся совершенно противоположного мнения: в жизни народа, как главное, так и частности – суть результат таких исторических влияний, которым подвластна истина, что всякое влияние имеет причину; но мы полагаем, всякий с нами согласится, если мы скажем, что, когда известное явление, как например игра или обряд, охватывает обширный район, то это уже одно показывает на древность причины этого явления, на древность тех начал, под влиянием которых сложилась известная игра. У каждого народа есть своя – ему только принадлежащая – народная игра, а в следствие этого она и вполне выражает отличительные особенности народного духа [1, с. 370].

Исследователь отмечает, что юго-славянские детские игры не лишены педагогического значения. Если мы признаём, что цель педагогики развить силы ребёнка сообразно с теми условиями, в которых ему придётся вращаться. Деревенский воздух, здоровая пища и гимнастика, взамен которой является целый ряд игр, вот что способствует развитию крепкого организма. Может быть, покажется странным, если мы скажем, что народ, создавая для своих детей игры, руководился педагогическими инстинктами, которые так присущи каждой умной матери, горячо любящей своего ребёнка. Ей неизвестны выводы науки, но её сердце понимает, что полезно ребёнку, что может развить из него в будущем хорошего, полного молодых сил гражданина [1, с. 371].

«КУПА». Играющие кладут на землю четыре ореха, потом один из них заходит с одной стороны и бросает игральный орех (ойнахъ) в расположенные подряд орехи. Если он сшибает подряд все орехи, то забирает их себе; в противном случае все играющие начинают по очереди метать в цель. После того, как все пустили игральный орех и не сумели, однако, сшибить обозначенной цели, то к лежащим орехам прибавляют ещё новые, причём каждый ставит по одному.

«ПЛОЙКА». Эта игра получила своё название от округлённой плиты (плойка), которая играет в ней главную роль. К плойке пер-

пендикулярно прикрепляется выполированный камень, который и служит целью для играющих: отойдя на расстояние около 50 футов, бросают они в него камешки. Это бросанье на языке южных славян имеет техническое название – «чиньяти». Бросающий в цель камень обыкновенно говорит при этом: «кто первый бросает, тот первый добывает; кто последний бросает, тот никогда не добудет». Иногда играющие разделяются на две группы и заключают такого рода условие: если одна из групп попадает десять раз в цель, то составляющие другую группу – должны пронести на своих плечах победителей от места бросанья до цели.

«ПУЦАНЬЕ У БИЛЕГУ» (бросанье в цель). Положив что-либо на землю, а потом, отойдя на некоторое расстояние, играющие бросают в цель камешки: кто попадёт, тот получает за это подарок.

«СКРЫВАНЬЕ». На одного из играющих возлагается обязанность прятать некоторые вещи и следить за играющими, если кто-либо подходит близко к месту, где спрятана вещь, то спрятавший кричит «вода»; если же играющие находятся далеко от этого места, то он кричит «огонь». Когда кто-то из играющих найдёт спрятанную вещь, то на него возлагается обязанность прятать вещи.

Таким образом, мы можем говорить о том, что игра является стратегически тонко организованным культурным пространством развлечений ребёнка, в котором он идёт от развлечения к развитию. Активное использование народных игр в работе с детьми может являться заметным толчком в успешной реализации образовательно-воспитательных программ в контексте поликультурного воспитания.

### **Библиографический список**

1. Березин Л. В. Хорватско-сербские народные игры // Кругозор. – 1876. – С. 370–374.
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации URL: <http://ipk.zabedu.ru/dfiles/9131c481ff9d833d06d8c0935ea9aa2c.doc> (дата обращения 06.03.2013).
3. Декларация прав ребёнка. URL: [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/childdec.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/childdec.shtml) (дата обращения 10.03.2013).

# СОЗДАНИЕ ТРАДИЦИОННОЙ ИГРУШКИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

А. Б. Теплова

Институт психолого-педагогических проблем детства РАО,  
г. Москва, Россия

**Summary.** In this article the pedagogical bases of process of manufacturing of a toy by the adult for the child are considered. Experience of traditional national pedagogics in the sphere of game and a toy, the organization of game interaction of the child and a toy, formation of special developing space in from a community the child-adult-toy is analyzed.

**Key words:** game interaction; event-community; pedagogical process; toy; toy manufacturing; traditional culture; values and senses of culture.

Игрушка приходит в мир ребёнка от взрослого. На ранних этапах своего онтогенеза она рождается на глазах у ребёнка. С развитием игрушечного производства этот важнейший процесс не только выпадает из поля зрения ребёнка, но и становится независимым от воспитывающего взрослого. Образ современной игрушки рождается в мастерской художника, дизайнера игрушки и принадлежит только ему. Мы получаем готовый культурный текст, который был в неё заложен мастером, но лишён контекста, который сопровождал её создание. Сегодня, когда традиция изготовления взрослым игрушки для ребёнка практически прервалась, необходимо раскрыть и понять заложенные в ней педагогические и антропологические смыслы.

В традиционной культуре игрушка рождается в пространстве детско-взрослой общности, которое, по мнению современных психологов, не может существовать вне языка, вне психологических орудий – медиаторов» [4]. Таким универсальным орудием является детская игрушка, способная принять на себя роль любого из созданных культурой медиаторов [1]. Она и *знак* – обозначение предмета или человека. Она и *символ* – обобщённый образ человека, Другого и одновременно Я. Она способна вступать в *диалог* с ребёнком, поскольку воспринимается им как живое существо и сама представляет *текст*, заложенный взрослым. Она и *миф*, с которым связана генетически.

Такую значимую образную игрушку делали ребёнку только один раз. Сами крестьяне объясняют это не желанием потакать детям в их капризах, а так же побуждением самих детей к самостоятельному творчеству. «Сам может, дак я чо ему буду потакать: пушай сам делат... Я не поташница: ну подучишь, не боле что, каку куклу там, коня ли ...» [2].

В процессе изготовления игрушки взрослый раскрывает перед ребёнком и технологию, и творческий процесс рождения образа, его одушевления, создания живой со-бытийной общности. Именно эта

со-бытийность формирует творческий опыт ребёнка, и не предполагает множественного повторения. Это не бытовой процесс изготовления предмета для игры, не рядовое обучение технологии, – это акт со-творения, со-зидания. Ребёнок оказывается включённым зрителем этого действия. Поэтому сами дети часто вспоминают о том, как им делали первую игрушку [7]. Значимость этого события для ребёнка отмечают и современные исследователи феномена игрушки [9, 5].

В экспедициях по сбору этнографических кукол нам удалось сделать записи процесса изготовления игрушки. Анализ этих записей показал, что во время создания куклы параллельно идут два процесса: собственно технологический и процесс «первичного одушевления». Уже на этапе создания тельца будущей куклы, когда её телесность выражена лишь перекрещенными палочками, или свёрнутой тряпицей, мастер общается с куклой как с живым существом. Взрослый занят не столько созданием куклы, сколько установлением с ней особой связи. Несмотря на то, что перед ним всего лишь палка с шариком на конце, он ведёт с куклой, которой ещё и нет, живой и эмоциональный разговор: «Дружечка моя, советненькая, согласненькая, повернись ко мне, ко мне личиком, ко мне беленьким. А мы с тобой побалакаем» [14]. Приговаривая, он смотрит в «лицо» кукле внимательно, любовно, с искренним чувством. Этот процесс живого общения повторится ещё не раз. Он зафиксирован у многих мастеров.

Кукла как бы выводится из небытия, про-из-водится. Техника изготовления выступает как вид раскрытия потаённого. Скрученная материя, образуется в младенца, чьё практически бесформенное тельце становится символом заботы и любви. Нити, соединяющие руки и тельце тряпичной куклы, технологически всегда образуют крест, маркирующий то место, в котором по представлениям русских крестьян находится душа. Об этом необычном свойстве технологии говорил Хайдеггер. «Сущность техники находится в области, где имеет место открывание и его непотаённость, где сбывается *alētheia*, истина». [12, с. 49–51].

Обыкновенно сразу же начинают именовать будущую куклу. Мастер подыскивает ей имя, которое может измениться к концу работы. В процессе изготовления куклы мастерицей Валентиной Стефановной Белозерских и её помощницей Екатериной Андреевной Капустиной, длившемся более пяти часов, они постоянно примеряли кукле разные имена. «Кто Гашка или...? – Поля! – Поля! Поля. Ой. Нехай». Через несколько часов уже принаряженной кукле пробуют дать имя знаменитости: «Это – Софья ... София Ротару. О!» В ответ звучит чрезвычайно существенная реплика, предлагающая определить имя куклы, взглядываясь в неё: «Ну, гляди-погляди». В конце концов, куклу называют Анна: «Да. Аннушка. И песню ей пе-

ли – Аннушка. Я люблю Анна, нехай Анна буде. Старинная звание – Аннушка» [14].

Весь процесс именованья напоминает обряд «выкликания имени», который совершался над слабым, нежизнеспособным новорождённым. Повитуха, называет разные имена до тех пор, пока младенец не проявит каких-либо признаков жизни. Это становится свидетельством того, что ребёнок принимает имя и готов войти с ним в жизнь. В ситуации изготовления игрушки совместный с ребёнком поиск имени для куклы подключает его к акту творения, делает со-творцом, вводит в со-бытийную общность.

Совсем другой процесс идёт во время одевания куклы. Для этнографической, традиционной народной куклы, существенным становится предельная точность в её одежде. Костюм это текст, который абсолютно ясен носителям культуры. Шитьё одежды для куклы может длиться более суток и сопровождаться долгими спорами по поводам, абсолютно незначащим для человека, не владеющего знаковым языком традиционного костюма. Одежда выступает как способ фиксации социального пространства. Для современного ребёнка часто именно этнографический костюм становится тем барьером, который не позволяет ему принять традиционную игрушку.

Показательно, что в процессе «одушевления» используются только позитивные слова, любовная, уменьшительно-ласкательная лексика. Куклу постоянно хвалят, жалеют, подчёркивают её красоту, ладность, наделяют её доброй судьбой и т. д. «Такое отношение, – по мнению В. Н. Топорова, – возможно лишь для человека, который сознаёт, что «вещный» уровень не исчерпывает суть вещи и что она включена и в иную сферу – духовного. «Человеческое» в вещи – в той ауре духовности и душевности, которыми человек добровольно и свободно делится с вещью, как бы умаляясь и снисходя к ней» [11].

Этот момент одушевления куклы практически невозможно зафиксировать вне процесса её изготовления. В традиционной культуре внешнего проявления одушевлённости куклы сознательно избегали. Кукла делалась безликой, нейтральной к ребёнку. Черты лица могли лишь обозначаться – перевязывались бечёвкой, украшались символической вышивкой и т. д. Однако внутреннее одушевление происходит на этапе создания куклы. Ребёнок, присутствующий при изготовлении игрушки, от начала и до конца наблюдает акт рождения живого образа, который он примет вместе с игрушкой. Этот образ, что особо важно, был создан его близким, родным и значимым взрослым внутри пространства со-бытийной общности. «Специфика духовной близости ребёнка и взрослого, по мнению В. И. Слободчикова, состоит в одухотворении взрослым жизненного мира ребёнка». [10].

Мы считаем, что изготовление первой образной значимой игрушки – это осмысленный педагогический процесс, имеющий как

практические цели и задачи, так и серьёзный духовный смысл. Любое педагогическое явление требует выявления совместной деятельности адекватной ценностным и целевым ориентирам образовательного процесса, осуществляемой в конкретной общности, а также условий достижения целей и ценностей образовательного процесса и фиксации реальных способов создания и реализации выявленных условий.

В данном педагогическом процессе цель не в обучении практике изготовления игрушки. Стратегическая цель взрослого – раскрыть механизм взаимодействия с игрушкой в пространстве события, показать её функции «медиатора», подготовить ребёнка к новому этапу его развития – самостоятельной игре с игрушкой.

Это определяет следующие тактические задачи:

- дать ребёнку опыт творческой деятельности в игре с игрушкой;
- дать образец игровых взаимоотношений;
- дать опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру.

А собственно обучение технологии изготовления оказывается лишь оперативной задачей. Взрослый в этой педагогической ситуации не может ограничиться только позицией Умельца. (Здесь кроется причина неудач в современной практике совместного изготовления традиционных игрушек). Задача Умельца передать технологию изготовления, сформировать практический навык, обеспечить возможность грамотного повторения технологического процесса. Под позицией Умельца мы подразумеваем те педагогические позиции – «родитель», «умелец», «учитель», «мудрец», которые были выведены В. И. Слободчиковым, Г. А. Цукерман, А. В. Шуваловым на основе антропологического принципа [10, 13].

Процесс одушевления предполагает совсем другие цели и задачи. Родитель «вытаскивает» ребёнка в самостоятельную игру, предлагает ему новый предмет-заместитель взрослого. Создаваемая игрушка – это материализованный образ взрослого, воплощённая перспектива взросления, явленная телесность. Она – знак человека и, одновременно, его символ. И если знак ребёнок просто принимает, то символическую функцию этого предмета – игрушки – ему ещё предстоит раскрыть в совместной деятельности, в игре. И если ребёнок не сможет «оживить» игрушку, то деятельность с ней останется лишь манипулированием. Поэтому мастер, изготавливая игрушку на глазах у ребёнка, выстраивает с ней почти человеческие отношения. Ребёнок должен увидеть в игрушке не предмет, но символ, что позволит ему вывести дальнейшую игру с ней в поле человеческих измерений, по А. Н. Леонтьеву [6], символов и знаков культуры.

Итак, на этапе дошкольного детства в период так называемой комнатной (А. С. Макаренко) игры происходит встреча ребёнка с образной игрушкой [8]. Это уже не малые формы кустарной игруш-



ки, необходимые для формирования представлений ребёнка о картине мира, не младенец-пеленашка, с которым дитя осваивает действия ухода, качания и заботы, но первая значимая образная игрушка – воплощение идеальной формы взрослости (по Л. С. Выготскому [3]). В традиционной культуре этой первой встрече придавалось большое значение. Ребёнок должен быть готов к пониманию и раскрытию тех смыслов, которые взрослый вкладывает в игрушку. На этапе раннего детства этому способствовали разные средства:

- материнский фольклор, последовательно вводивший ребёнка в сферу ценностей и смыслов народной культуры;
- система предметов заместителей, начиная с колыбели, и заканчивая игрушкой «пеленашкой»;
- система традиционных социальных норм, представленная в семье;
- пространственно-смысловая картина мира, которая уже начинает складываться в представлении ребёнка.

Весь этот культурный багаж ребёнок должен использовать на следующем этапе своей жизни в детском сообществе. Самостоятельная игра с игрушкой становится последней формой подготовки ребёнка, своеобразным тренингом по освоению и применению воспитанных в семье нравственных норм.

Однако сама по себе игрушка, даже обладая всем своим воспитательным потенциалом, не может запустить механизм свободной игры. Для этого необходим взрослый. Мы определили педагогическую технологию формирования воспитательного пространства образной игрушки, выработанную в традиционной культуре. Она включает несколько модулей: ИЗГОТОВЛЕНИЕ ИГРУШКИ => ОДУШЕВЛЕНИЕ ИГРУШКИ => УСТАНОВЛЕНИЕ ОТНОШЕНИЙ => ИНИЦИАЦИЯ ИГРУШКИ.

Первый из них – собственно **изготовление** игрушки. Рождение куклы из свертка или из глины, лошадки из полена, открывает перед ребёнком тайну творчества, идею воплощения. Однако рождённое остаётся предметом, вещью, лишённой души и жизни. Поэтому следующим модулем становится одушевление игрушки.

Процесс **одушевления** осуществляется через установление живой связи мастера и его создания. В ситуации с игрушкой это происходит на вербальном уровне утверждением её ладности, выявлением характера игрушки, предугадыванием и проговариванием её будущей судьбы. Мастер постоянно обращается к игрушке как к живому существу, задаёт ей вопросы, угадывает её ответы. Это ведёт нас к следующему модулю – установлению отношений к игрушке.

Взрослый в процессе изготовления игрушки **задаёт отношение** ребёнка к ней. Это отношение выстраивается через выявление характера будущей игрушки, её возможной судьбы, особенностей поведения. Редко когда программируется плохой характер.

Кукла (лошадка) обладает покладистым, добрым характером и готова стать настоящим другом ожидающему её появления ребёнку. Процесс изготовления всегда завершается фиксацией внимания ребёнка на:

- характере игрушки: «Хорошая получилась, добрая!»;
  - её эстетической форме: «Красивая, ладная!»;
  - прогнозе её будущей деятельности: «Добрая будет хозяйка!»
- или «Весёлая получилась девка – плясунья, хороводница».

Завершение процесса изготовления игрушки ведёт к следующему модулю – **инициации игры**. Обычно игра начинается уже в процессе изготовления куклы. Обыгрываются чаще всего следующие этапы – пришивание волос, надевание элементов одежды. Может обыгрываться и характер куклы, особенно если он получается ярко выраженным. Например, кукла, которую делала мастер В. С. Белозерских в селе Больше-Быково Белгородской области, получилась толстая, дородная, и мастер, обыгрывая её дородность, разыграла целую сказку про лентяйку, в которой свободно действовала с куклой. В конце сказки лентяйка преображается и становится хорошей хозяйкой. Таким образом, некий условный дефект характера куклы изживается в игре.

В процессе предъявления образной игрушки взрослый формирует пространство со-бытийной общности Взрослый – Ребёнок – Игрушка. На этапе самостоятельной игры ребёнка с образной игрушкой эта новая со-бытийная общность становится пространством развития ребёнка. Взрослый сохраняет свое присутствие в ней на виртуальном уровне, как творец, мастер, создавший игрушку и наделивший её определёнными свойствами характера, судьбой. В игровой деятельности с игрушкой ребёнок находится в пространстве важнейших человеческих ценностей – жизни, материнства, семьи, труда, созидания.

### Библиографический список

1. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учеб. пособие. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. Виноградов Г. С. Страна детей: избранные труды по этнографии детства. – СПб. : Историческое наследие, 1999.
3. Выготский Л. С., Собрание сочинений : в 6-ти т. – Т. 4. Детская психология. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. – Изд. 2-е, уточн. и дополн. – М. : Тривола, 1994. – 304 с.
5. Костюхина М. С. Игрушка в детской литературе. – СПб. : Алетейя, 2007. – 208 с.
6. Леонтьев А. Н. Образ мира // Вестник МГУ. – Серия 14. – 1979. – № 2. – С. 3–13.
7. Лукашевич К. В. Моё милое детство // Сибирская Благовонница. – 2009. – 208 с.

8. Макаренко А. С. Собр. соч.: в 4-х т. – М. : Правда, 1987.
9. Морозов И. А. Феномен куклы в традиционной и современной культуре (кросскультурное исследование идеологии антропоморфизма). – М. : Индрик, 2011. – 352 с.
10. Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Психология и педагогика безопасного образования // Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. – Биробиджан : БГПИ, 2005. – С. 122–148.
11. Топоров В. Н. Вещь в антропоцентрической перспективе // Aequinox. – М., 1993. – С. 70–94.
12. Хайдеггер М. Вопрос о технике // Новая технократическая волна на Западе. – М., 1986. – С. 49–51.
13. Цукерман Г. А., Слободчиков В. И. Мы, взрослые и другие люди // Семья и школа. – 1989. – № 11,12; 1990. – № 1, 2.
14. Личный архив экспедиционных материалов автора. Записи изготовления игрушки в Алексеевском и Красногвардейском районах Белгородской области селлах Афанасьевка и Подсереднее. Мастера – Е. Т. Сапелкин, В. С. Белозерских, Е. А. Капустина, 1991–1995 гг.

## **ИГРА И ИГРУШКИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

**В. В. Аммосова, Д. Г. Ефимова**  
**Институт национальных школ Республики Саха (Якутия),**  
**г. Якутск, Россия**

**Summary.** In article features of creation of educational space in preschool institutions reveal. The ethnocultural educational space acts as a peculiar sphere in which there is a preservation of ethnoculture and transfer of social experience through national toys, fairy tales. Offered models will promote improvement of quality of ethnocultural education in modern conditions.

**Key words:** ethnocultural education; quality of education; educational space; national traditions; social experience; national and ethnic values; culture of the people.

В условиях модернизации системы российского образования главной задачей является обеспечение современного качества образования, где этнокультурная составляющая является одним из приоритетных направлений.

Этнокультурное образование – это система овладения родным языком, традиционными знаниями, приобщения к культурному наследию, сохранения прогрессивных традиций семьи и быта, самореализации детей в современной реальной жизни.

Целенаправленная организация этнокультурного образования детей необходима с дошкольного возраста и предполагает развитие у них определённых социальных качеств, приобретение ими социального опыта и общения в окружающей среде. Её основная цель –

приобщение ребёнка к ценностям культуры родного народа, воспитание духовно-нравственной личности, которая знает, уважает и продолжает традиции своей семьи, этноса. Это зависит от качества организации образовательной деятельности в дошкольных учреждениях, где родители и воспитатели помогут каждому ребёнку приобщиться к культуре народа.

Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Качество этнокультурного образования характеризуется следующими показателями:

- соответствие качества образовательных программ этнокультурного образования государственным образовательным стандартам и потребностям участников образовательного процесса;
- соответствие ресурсного обеспечения в образовательных учреждениях (нормативно-правовое, учебно-методическое, кадровое, материально-техническое, информационно-технологическое) государственным федеральным образовательным стандартам;
- соответствие образовательных достижений детей потребностям семьи: понимание и использование традиционных знаний (этнокультурных констант); овладение этнокультурными ценностями; реализация приобретённых навыков и опыта в многонациональном социуме.

Образовательное пространство как часть социокультурного пространства является необходимым условием для улучшения качества этнокультурного образования, что достигается через создание адекватных социокультурных и материальных условий развития этнических культур народностей, проживающих на территории региона. Пространство – естественное условие социального развития личности, где сохранены прогрессивные обычаи, традиции семьи и быта, и происходит овладение ребёнком родным языком, культурой своего народа [2]. Этнокультурное пространство определяет:

- уклад жизни семьи, народа;
- язык воспитания и образования;
- введение ребёнка в мир культуры через знаково-символическую систему (язык, книжный мир, искусство, музыка).

В едином образовательном пространстве семья и детские дошкольные организации обеспечивают развитие этнокультурной воспитанности (компетентности) личности.

Дошкольное учреждение с этнокультурной направленностью переживает процесс интенсивного реформирования, где необходимым условием повышения качества дошкольного образования является создание этнокультурного образовательного пространства.

В укладе жизни семьи используются педагогические возможности приобщения детей к этнокультурным традициям. В семье ребёнок проживает и накапливает социальный опыт, приобщается к этнокультурным традициям через игровую деятельность, через чтение художественной литературы [6].

Сотрудниками научно-исследовательского института национальных школ республики Саха (Якутия) проведено мониторинговое исследование «Выявление потребностей родителей и педагогов по этнокультурному образованию в дошкольных учреждениях» в местах компактного проживания четырёх национальностей: якутов, русских, эвенов, эвенков с охватом 556 родителей, 126 воспитателей дошкольных учреждений.

Как следует из материалов опроса, общение на родном языке в семье занимает основное место. Из 556 респондентов 65,3 % общаются в семье на якутском языке, 9,9 % – на русском, 23,7 % на смешанном (якутско-русском, эвенкийско-русском) и 1,1 % на якутско-эвенском двуязычии. Общение в семье на русском языке, в основном, встречается в интернациональных семьях и в семьях, где родители в детстве воспитывались на русском языке.

В дошкольных учреждениях педагоги не очень удовлетворены обеспеченностью материально-технической базы (50 %) с учётом этнокультурной направленности. Так, более-менее удовлетворены дизайном интерьера и экстерьера дошкольного учреждения, отражающим этнокультурную особенность, 75 % педагогов, но их не устраивает предметно-развивающая среда развития ребёнка без учёта этнокультурной направленности (65 %). По итогам мониторинговых исследований, как указывают респонденты, их не устраивает недостаточная обеспеченность национальной утварью, музыкальными инструментами, игрушками (15 %). Ребёнок дошкольного возраста воспринимает национально-этнические ценности, первичный социальный опыт в процессе игры. Нехватка и даже в некоторых случаях отсутствие народной игрушки может замедлить усвоение национально-этнических ценностей.

Одним из вопросов мониторинга был вопрос о семейно-бытовых традициях в семье, в том числе о сохранении предметов быта своих предков. Примерно 54,4 % респондентов отметили, что они придерживаются бытовых традиций, наличие национальной посуды, костюма, украшений. Наименьшее количество (20–24 %) семей указали, что у них сохранены народные игрушки, музыкальные инструменты. Недостаточность народных игрушек в жизни ребёнка не даёт простора развитию у детей общечеловеческих и наци-

онально-этнических ценностей, приобретению ими социального опыта.

Благодаря общению устанавливается взаимопереход между индивидуальным и общественным сознанием, осуществляется социальное наследование, познавательный опыт предыдущих поколений передаётся последующим. По мониторинговым исследованиям из 556 респондентов в семьях общение в основном проходит вечером во время ужина (34,6 %), во время совместной игры (24,8 %), во время просмотра и чтения книг (17 %) и т. д. Как отметили респонденты, родители испытывают затруднение в общении с детьми, не обсуждаются просмотренные телепередачи, прочитанные книги, отмечено малое количество (иногда – отсутствие) телепередач и книг для детей дошкольного возраста на родных языках (якутском, эвенском, эвенкийском).

Данные мониторинга подтвердили потребность в сохранении культуры и возобновлении традиций народного воспитания, сохранении и развитии игрового пространства и в семье, и дошкольном учреждении.

Исходя из этого, научные сотрудники нашего института разработали *модели организации этнокультурного образовательного пространства*:

1. Модель «Алгыстаах алаһа» представляет собой предметно-развивающую среду дошкольного учреждения, где этнокультурный подход является основным к оформлению интерьера и экстерьера. Это выбор естественных материалов, цвета, орнаментальных мотивов каждого народа в сочетании с современными тенденциями дизайна детских учреждений.



Данная модель предусматривает наполнение развивающей среды материалами этнического содержания. К предметному содержанию относятся: народные игры, предметы и игровые материалы, учебно-методические пособия, учебно-игровое оборудование.

Активная этнокультурная образовательная среда способствует усвоению системы ценностей, норм, стереотипов социального поведения членов общества.

2. Модель «Игрушки по мотивам эпоса коренных народов РС (Я) в современных условиях».

Дети младшего и старшего дошкольного возраста по-разному воспринимают игрушки, реагируя на их художественный образ, внешние свойства, детали, функциональность. Наполнение этно-



культурного образовательного пространства игрушками, куклами должно варьироваться и зависимости от возраста, опыта детей.



Для обогащения образовательного пространства народными игрушками в дошкольных организациях республики традиционно проводятся различные выставки, смотры, конкурсы рукотворных игр и игрушек. Наиболее активному распространению игровых кукол в costume эпических персонажей для детей дошкольного возраста способствовал республиканский конкурс по созданию коллекции кукольных костюмов персонажей олонхо и детских костюмов для театральных спектаклей по сюжетам якутского героического эпоса для детей дошкольного возраста. Куклы-герои эпоса олонхо прочно вошли в игровую деятельность детей, в приобщении их к сказительскому искусству.



Возрождение и сохранение народных традиций по созданию этнокультурной детской игрушки, изготовленные народными мастерами, дизайнерами, художниками расширяется, планируется проведение республиканского фестиваля этнокультурной игрушки. По эскизам победителей будут созданы интересные, привлекательные для дошкольников современные игрушки по мотивам эпоса коренных народов РС (Я).

### 3. Модель «Сказки земли Олонхо».

Организация правильного, специфичного взаимодействия взрослых и детей – неотъемлемый атрибут современного качественного дошкольного образования [4].

В период детства ребёнок соприкасается с ценностями культуры,



отражёнными в таких литературных жанрах, как сказки, пословицы, поговорки, загадки и героический эпос олонхо.

При разработке модели пособий для чтения взрослыми детям, альбомов мы исходили из позиций

взрослого как непосредственного партнёра детей, включённого в их деятельность, и как организатора этнокультурной развивающей среды. В ней рассматриваются такие основные положения организации совместной партнерской дея-



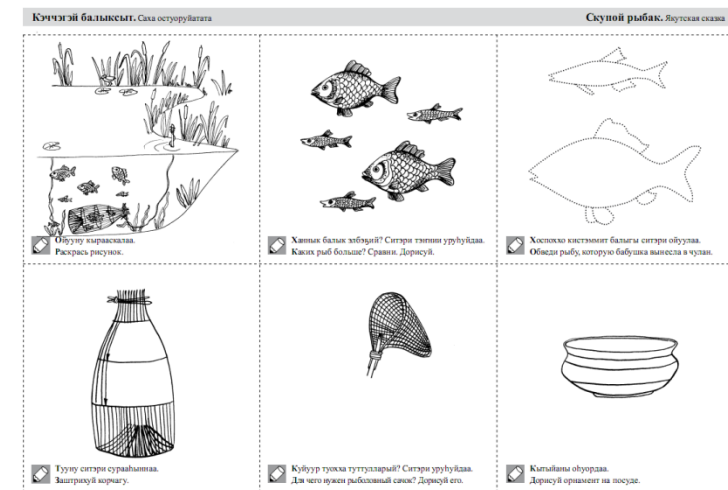
тельности взрослого с ребёнком, как:

- речевая направленность совместной деятельности;
- смена видов деятельности детей;
- отбор сказок коренных народов Республики Саха (Якутия) на двух языках.

Модель пособия «Сказки земли Олонхо» предполагает подбор

сказок в соответствии народному календарю, учёт возрастных особенностей детей.

Коммуникативное изучение сказки носит поликультурный характер: каждая национальная сказка изучается по одному общему алгоритму, пронизывается одними и теми же интеграционными связями, ана-



лизируется и сравнивается с содержанием других национальных сказок, а затем рассматривается в диаде со сказкой другого народа, построенной на схожем сюжете [3].

Для эмоционального восприятия к каждой сказке в соответствии с сюжетом подбираются музыкальные произведения.

Таким образом, разработанные современные модели будут способствовать повышению качества образования дошкольного и сохранению этнокультуры и передачи социального опыта молодому поколению через народные игровые куклы, через сказки, через создание уклада дошкольного образовательного учреждения, способствующего духовно-нравственному становлению и развитию личности ребёнка. Данные модели станут основой для разработки новой программно-методического обеспечения образовательной программы дошкольного учреждения, адекватной требованиям федеральных государственных требований.

### Библиографический список

1. Лобок А. М. Алмазная земля педагогики Олонхо. Опыт педагогического эпоса. – 1часть. – Якутск, 2007. – 237 с.
2. Панькин А. Б. Этнокультурная коннотация образования : монография. – Элиста : Калм. гос. ун-т. – 2009. – 380 с.
3. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «Разноцветная планета» // под ред. Е. А. Хамраевой, И. В. Мальцевой. – М. : Ювента, 2012. – 496 с.
4. Скоролупова О. А, Федина Н. В. Качество дошкольного образования: концептуальные подходы к определению и оценке // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 2. – С. 13–27.



5. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273–ФЗ "Об образовании в Российской Федерации"// Вестник Образования России. – 2013. – № 3–4. – 159 с.
6. Хухлаева О. В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре. – М. : МПСИ, 2008. – 248 с.

## **РОЛЬ НАРОДНОЙ ИГРУШКИ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗ- РАСТА**

**А. М. Берко, О. Н. Космина**  
**Детский сад комбинированного типа № 46,**  
**г. Белгород, Россия**

**Summary.** In article it is spoken about a role of a national toy in the course of education and training of children of the advanced preschool age.

**Key words:** national toy; national creativity; development.

Народные игрушки имели большое значение на Руси. Первоначально фигурки птиц, животных, человека имели ритуальное значение и носили обобщённый характер. Впоследствии утрачивалось их ритуальное значение, изменялась пластика, предназначение. Игрушки стали готовить к жизни, способствовали физическому и духовному развитию детей. Игрушки берегли, передавали по наследству.

В детском саду знакомство дошкольников с народной игрушкой может осуществляться путём показа репродукций крестьянского искусства, посещения музеев, так же путём анализа традиционных народных промыслов, которые находятся в методических кабинетах дошкольных образовательных учреждений. Широкий круг воспитательных задач решается благодаря разнообразию народных игрушек по содержанию, видам, материалу и технике исполнения. При организации систематической работы педагога с детьми, при тщательном отборе содержания и методов работы народная игрушка способна влиять на умственное, нравственное, эстетическое, трудовое воспитание ребёнка, способствует развитию игровой деятельности.

Общение детей с произведениями народного творчества очень важно для художественного развития дошкольников. На занятиях по изобразительной деятельности дети могут усвоить навыки росписи матрёшки, на основе знакомства с народным узором расписать дымковскую барышню, коня, познакомиться с ярким и в тоже время гармоничным узором филимоновской игрушки.

Народная игрушка может использоваться в процессе трудового воспитания. На занятиях по ручному труду дошкольники могут научиться изготавливать из ткани куклу-закрутку, принять участие

в подборе ткани для куклы в соответствии с народными традициями. Также дети могут изготовить элементы народного костюма для себя и своих кукол, украшать костюм куклы декором. Очевидно, что такие занятия способствуют развитию тактильной и зрительной чувствительности.

Особой задачей в дошкольный период является необходимость умственного развития дошкольников. Известно, что у дошкольников преобладает конкретно образное мышление, но также в этот период у них развиваются абстрактные формы мышления, следовательно, можно строить процесс обучения на созревающих механизмах абстрактного мышления. Например, дети могут представить работу мастериц-родоначальниц промысла, обстановку, быт крестьянской избы, перенестись на гулянье народного праздника. Помочь детям в таком абстрактном путешествии поможет речь «квазисубъекта» (записанная речь как бы народной мастерицы – родоначальницы промысла). В результате происходит активизация мышления дошкольников, аналитического восприятия, образного мышления, мотивации деятельности. В процессе изучения народных игрушек дети учатся находить верное решение проблемы, выделяют существенные признаки, при повторном наблюдении идёт сравнение, выделение качеств и затем обобщение по признакам.

Учитывая многообразие задач обучения, народные игрушки следует использовать более широко в педагогическом процессе дошкольных учреждений. Их подбор должен соотноситься с возрастными особенностями ребёнка и содействовать физическому, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию дошкольников.

#### **Библиографический список**

1. Арутюнов Г. Вращается гончарный круг // Народное творчество. – 2005. – № 5.
2. Богуславская И. Л. Русская игрушка. – М. : Мозаика-синтез, 2000.
3. Доронова Т. И. Природа, искусство и изобразительная деятельность. – М. : Просвещение, 1999.
4. Яковлева И. Филимоновская игрушка // Юный художник. – № 3–5.

# ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ САМОИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЁЖИ ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**П. А. Новочук**

**Тамбовский государственный музыкально-педагогический  
институт им. С. В. Рахманинова,  
г. Тамбов, Россия**

**Summary.** The experience of experimental approbation of the pedagogical model of formation of an ethnic self-identity of the youth is presented in an article. The offered model means the use of game technologies for formation of ethnic tolerance, as an integral part of the positive ethnic self-identity.

**Key words:** ethnic self-identity; ethnic tolerance; game technologies.

Этническая самоидентичность зависит от процессов, происходящих в обществе, к каковым на современном этапе можно отнести глобализацию, урбанизацию, европеизацию и как следствие – повышение культурной однородности мира. Но, с другой стороны, всё это ведёт к обострению национальных чувств и возрастанию значения традиционных культурных ценностей для личности. Акцентирование этнической идентичности и толерантности в современном образовании связано с необходимостью формирования мировоззренческих установок, ценностных ориентаций, традиций и поведения личности как социально-культурных аспектов, характеризующих нацию. Этой тематике посвящаются научные конференции, проводятся исследования.

Однако, несмотря на значительный интерес, проблема формирования положительной этнической самоидентичности в современной молодёжной среде не получила специального рассмотрения. С этой целью нами была создана педагогическая модель и проведён комплексный формирующий педагогический эксперимент.

В основу педагогической модели была положена программа курса «Этнопсихологические особенности традиционной культуры». Направленность педагогической программы на формирование положительной этнической самоидентичности, которая подразумевает толерантное отношение к другим этнонациональным группам и позитивное восприятие различных национальных культур. В результате работы специальный блок программы составили образовательные социокультурные технологии обучения основам межкультурного взаимодействия, предполагавшие использование различных социально-психологических и психолого-педагогических тренинговых методик, ориентированных на повышение уровня этнической самоидентичности студентов и совершенствование навыков межкультурного взаимодействия, толерантности и самоконтроля в процессе общения.

Основными видами социально-психологических и психолого-педагогических тренинговых методик являются ролевые игры, деловые игры и психодрама. В деловых играх на основе игрового замысла моделируются жизненные ситуации: игра представляет участнику возможность побывать в роли учителя, судьи, директора и т. п. Использование деловых игр в педагогическом процессе значительно укрепляет связь (учащийся – преподаватель), раскрывает творческий потенциал каждого обучаемого. Опыт проведения деловой игры показал, что в её процессе происходит более интенсивный обмен идеями, информацией, она побуждает участников к творческому процессу [3].

Сущность ролевой игры заключается в том, что человек временно «принимает» определённую социальную роль и демонстрирует поведенческие модели, которые, как он считает, соответствуют ей. Она не сводится к разыгрыванию дословно описанных действий персонажа, как при игре пьесы. Задаётся только социальная роль, конкретные же действия, подразумеваемые ею, участники определяют сами.

Выделяют различные типы ролевых игр. С одной стороны, они могут классифицироваться по функциям – иллюстрация определённого процесса или ситуации, демонстрация эффективной модели поведения, тренировка навыков, предоставление обратной связи и т. д. С другой стороны, можно классифицировать игры по тому, кто выступает главными действующими лицами (участники, ведущий) и чьи роли они исполняют (самих себя, других участников, посторонних людей) [5].

Психодрама – межличностно-ориентированный метод. Его особенность состоит в том, что человек представляет свои чувства и переживания в группе не только словами, но и выражает их через жесты, движения, действия, постановку различных сцен. Эти сцены имитируют или создают заново самые разнообразные естественные и воображаемые ситуации: конфликты и сотрудничество, встречи и прощания, рабочие, любовные и дружеские отношения. В игре создаётся максимально приближенная к жизни модель взаимоотношений человека с миром, другими людьми, самим собой.

Существуют различные модификации проведения психодрамы. Например, после проигрывания ситуации участникам предлагается поменяться ролями. Ещё одним приёмом психодрамы является предложение попробовать сыграть ту же роль, но по-другому. Таким образом, человеку предоставляется возможность испытать в одной и той же ситуации различные черты своего характера и убедиться, что от его личного поведения зависит очень многое. В качестве ещё одного варианта предлагается одну и ту же ситуацию проиграть разным участникам. Возможность не только предложить свою линию поведения, но и увидеть, каким образом эту же проблему решают другие

люди, позволяет человеку убедиться в неоднозначности любой конфликтной ситуации, увидеть со стороны, как выглядит тот или иной стиль общения и как его оценивают другие [4].

В основу практических занятий нами были положены игры, тренинги, упражнения А. Аксельрод, Е. Любарской [1], Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгерова, О. Д. Шарова [6], А. М. Алиевой, Т. Г. Гришанович, Л. В. Лобановой, Н. Г. Травниковой, Е. Г. Трошихиной [2], которые были модифицированы и адаптированы в соответствии с целями и задачами занятий, возрастом участников, их уровнем развития.

Тренинговые методики помогали проиллюстрировать изучаемый теоретический материал, на практике соприкоснуться с такими понятиями, как этнические стереотипы, национальная картина мира, менталитет, межкультурное общение, проследить, как стереотипы становятся основанием для предрассудков, которые в свою очередь порождают дискриминацию и даже насилие.

С помощью игры-тренинга «Неизвестный народ» можно проследить, как незнание особенностей другой культуры, использование ценностных подходов, способов поведения и общения, характерных для своей культуры порождает не понимание и стереотипное отношение. Тренинг моделирует ситуацию попадания в иную, совершенно незнакомую этнокультурную обстановку. В процессе обсуждения студенты отмечали, что человек, попадая в другую культуру, видит её особенности в негативном свете, принижает уровень её развития, также погружение в другую культуру вызывает неуверенность, одиночество, страх.

С помощью тренинга «Христиане – Мусульмане» можно было исследовать стереотипы по отношению к различным этническим и религиозным группам, их содержание, виды и проявления в жизни. В ходе обсуждения участники выясняют, насколько действительно сложившиеся стереотипы соответствуют действительности, какие предрассудки и предубеждения распространены в современном обществе относительно представителей других вероисповеданий.

Использование ролевых, деловых игр и психодрамы способствовало развитию компетентности молодёжи в межкультурном взаимодействии: формированию, коррекции и развитию умений, навыков и установок, необходимых в сфере межкультурной коммуникации, развитию способности адекватного и полного познания себя и других людей как представителей определённой этнонациональной группы. Результаты экспериментальной работы выявили существенные позитивные продвижения в показателях сформированности этнической самоидентичности и отдельных её компонентов.

Таким образом, окончательный анализ полученных изменений уровня сформированности этнической самоидентичности в экспериментальных и контрольных группах даёт основание утверждать, что разработанная модель и педагогическая программа дей-

ствительно способствуют положительной динамике исследуемого процесса.

### Библиографический список

1. Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий : сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. – М., 2003.
2. Алиева М. А., Гришанович Т. Г., Лобанова Л. В., Травникова Н. Г., Трошихина Е. Г. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации). – СПб., 2002.
3. Веденина В. Деловая игра и её возможности. URL: <http://edu.rin.ru/html/635.html> (дата обращения: 24.03.2013).
4. Головаха Е. И., Панина Н. В. Тренинг поведения и психодрама. URL: <http://psyfactor.org/lib/panina3.htm> (дата обращения: 24.03.2013).
5. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. – СПб, 2007.
6. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д. Жить в мире с собой и другими : тренинг толерантности для подростков. – М., 2001.

## КУКОЛЬНЫЕ ПЕРСОНАЖИ ИЗ ЯКУТСКОГО ЭПОСА – ОЛОНХО

Е. Н. Игнатьева, У. Ф. Егорова  
Северо-Восточный федеральный университет  
им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия),  
Россия

**Summary.** Article opens manufacturing of dolls with use of the description of the images, traditional receptions and the materials resulted in Yakut epos Olonho.

**Key words:** doll; epos; Olonho; image; character.

Олонхо – очень древнее, устное нематериальное наследие якутского народа, которое в наш просвещённый век, признано одним из выдающихся произведений человечества. В 2005 г. решением ЮНЕСКО Олонхо признано шедевром нематериальных достижений человечества. Это величайшее произведение имеет удивительный язык и содержание, где основной идеей является установление мирной, счастливой жизни на земле, победа над тёмными силами. Олонхо «Дьулуруйар Ньургун Боотур (Ньургун Боотур Стремительный)» П. А. Ойунского объёмом около 36 тыс. строк является самым крупным эпосом в мире [2].

Герои Олонхо – это художественное воплощение образов света и тьмы, добра и зла, их борьбы между собой. Всё доброе, светлое связаны с именем богатыря Айыы (светлых, творческих сил), а всё злое, тёмное передаётся через образ богатыря Абаасы (тёмных, нечистых сил). Олонхо, представляя идеи любви к родине, добру, защиты родных, является патриотическим произведением.

В целях сохранения данного произведения и ознакомления подрастающего поколения с героями Олонхо, нами проведено исследование образов Олонхо. Мы находим в произведении, что автор в описании внешности своих героев применяет гиперболизацию. Например, Ньургун Боотура: «...ростом с нижнюю ветвь высоко-рослого дерева, в пять саженей размахом гибкая поясница, в шесть саженей размахом широкие плечи, в три сажени размахом мощные бёдра...». Автор описывает оружие богатыря так: «Ньургун Боотур имеет снаряжение, до девятого неба с воем достающее, до восьмого неба со свистом и подскоками летающие стрелы...» [1].

А Красавица Олонхо – Туйаарыма Куо, младшая сестра Ньургун Боотура Стремительного, прекрасная лицом, добрая нравом. Автор её описывает с косами в девять саженей длиной, с сияющим лицом и со скромной, нежной и ранимой душой.

На основании результатов исследования мы изготовили сувениры в виде кукол. Для передачи богатого внутреннего содержания произведения в оформлении кукол, мы постарались максимально учитывать их неразрывную связь с верованиями, традициями, природой и божествами. При изготовлении одежды Ньургун Боотура Стремительного и Туйаарыма Куо, особое значение имеют цвета, основными из которых являются чёрный, белый, зелёный и красный. Чёрный представляет цвет родной земли, телесную сущность души человека. Белый – цвет жизни, счастья, олицетворяющий свет, красоту, добро. Зелёный – цвет природы, а красный цвет показывает жизненную энергию и оберегает её.

Используемыми материалами явились шёлк, парча, холст, бархат, сукно, юфть, сафьян. В отделке костюмов использовались соболиные, беличьи хвосты, песцовые, лисьи лапки, конский волос из гривы и хвоста. Нагрудные и наспинные украшения изготовлены из бисера и меди, пояс и богатырская броня из жести.

Главный герой Олонхо – **Ньургун Боотур Стремительный** одет в тёмно-серые рубашку и штаны с рельефным рисунком. На груди имеет знак солнца – оберег, спереди и сзади пришиты защитные металлические панцири. На металлическом поясе прикреплен якутский нож с рукояткой из берёзового капа. На голове – шапка-шлем с султаном из серой конской гривы, со шлема на плечи спадает накидка из материи. Вокруг шлема оторочка из лапок красной лисицы. Над юфтевыми сапогами на голени пришит металлический панцирь. Снаряжением его являются пальма с деревянной ручкой, копьё, лук и стрелы из проволоки и мельхиора, махалка из лошадиного хвоста с деревянной ручкой (Рисунок 1).



**Рис. 1. Богатырь якутского эпоса Олонхо –  
Ньургун Боотур Стремительный**

**Туйаарыма Куо** одета в широкое платье со сборками из блестящего белого шёлка с выступающими над плечами верхними краями рукавов. На голове летняя шапка с бисерным украшением и солнечным знаком. Жилет с подкладом из белой материи с переплетающимся рисунком и с узорным орнаментом из бисера. Нагрудное и наспинное украшения изготовлены из меди. Сапоги сшиты из сафьяна жёлтого цвета, оторочка со вставками из красного и зелёного сукна. Косы «в девять сажений» сплетены из чёрных нитей. В руке держит махалку из белого волоса с костяной ручкой (рисунок 2).





**Рис. 2. Красавица якутского эпоса Олонхо – Туйаарыма Куо**

Данные сувенирные изделия (куклы) мы постарались выполнить таким образом, чтобы подчеркнуть характерные внешние особенности героев, их стати, украшения, снаряжения, описанные автором произведения. Здесь большую роль сыграли дотошность в исполнении, даже самых мелких деталей, их элементов. Потребовалось соблюдение традиционных приёмов в изготовлении костюмов, украшений и принадлежностей.

#### **Библиографический список**

1. Нюргун Боотур Стремительный : [Якут. героич. эпос олонхо] / Платон Ойунский ; пер. с якут. Д. В. Кривошапкин-Ньимкалан; худож. И. И. Попов. – Якутск : Нац. кн. изд-во "Бичик" Респ. Саха (Якутия), 1996–660 с.
2. Художественное образование в культурном пространстве Арктики = Art Education in Cultural of the Arctic : материалы междунар. науч.-практ. конф., 26–27 нояб. 2009 г., г. Якутск / М-во культуры Рос. Федерации, М-во культуры и духов. развития Респ. Саха (Якутия), М-во науки и проф. Образования Респ. Саха (Якутия), Аркт. гос. ин-т искусств и культуры, Междунар. Ун-т Арктики ; редкол. : С. С. Игнатьева, к. п. н. и др. – Якутск : АГИИК, 2009 – С. 12.

## ЯКУТСКИЕ ОБРЯДОВЫЕ И ДЕТСКИЕ КУКЛЫ

Л. А. Акимова, С. Н. Скрябина  
Северо-Восточный федеральный университет,  
г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия

**Summary.** Dolls – one of the basic and the most mysterious characters in the history of mankind. It covers the world history, accompany us throughout the existence of modern civilization. The objective of our research: to track, explore the history of the occurrence of the first puppet of the Yakut people, to identify the purpose of the first doll in a past life of the Yakuts.

**Key words:** history; doll; character; toy.

Всё, что происходило вокруг первобытного человека, было непонятным, а часто пугающим. С неба лилась вода и падал огонь. Всемогущее солнце то ласково обогрело, то немилосердно жгло и лишало урожая. Грозный невидимый ветер рушил хижину и валил деревья. Кто всё это устраивал? Конечно, какие-то высшие и могущественные существа – боги. И люди давали им имена и создавали их портреты и скульптуры, чтобы было, кому поклоняться, кого просить о милости и защите. Так появились кумиры, идолы, истуканы-изображения богов.

Чаще всего их делали в виде человеческих фигур. Выходит, это и были самые первые куклы. Когда люди сделали своих кумиров и начали им поклоняться, они почувствовали себя уверенно в этом огромном и непонятном мире. Вместе с верой пришла и надежда. Так первые куклы облегчили жизнь первых людей, спасали множество человеческих жизней, заменив людей в обрядовых жертвоприношениях, служили оберегами от болезней, несчастий, плохой охоты, голода и бесплодия. Стали добрыми утешителями и воспитателями детей – игрушками, яркими сувенирами – игрушками для взрослых. И с самых древних времён и до сегодняшнего дня куклы были и навсегда остаются предметом культуры и искусства.

**Цель.** Проследить, изучить историю возникновения первых кукол якутского народа.

**Задачи:** а) выяснить, для чего предназначались первые куклы в прошлой жизни якутов; б) изучить, как и из чего создавались куклы; в) разделить куклы на виды по их предназначению и изготовлению.

Если во многих странах кукла была чуть ли самой первой игрушкой ребёнка, то для якутов, прежде всего, она являлась религиозным атрибутом культа шаманов. Кроме того, известно, что вплоть до конца XIX века изображения человека считалось у якутов «абасы» – «злым духом» – и могли существовать только в шаманском обиходе на предметах религиозного культа. Иметь деревянного или костяного идола в доме раньше считалось великим несчастьем: культовые фигурки могли вырезать только шаманы, использовав-

шие их для камланий. Из записей В. Л. Серошевского: «Шаман собрал несколько крови и нарисовал ею, на стволе сосны три бесформенных лица. Это было нечто вроде детских рисунков; продолговатый овал, пара кружочков вместо глаз, между ними продольная чёрточка вместо носа и поперечная вместо рта. Шаман подошёл к трём изображениям, кланялся им и что-то произносил. Такой обряд шаман использует при жертвоприношении животных» [1].

Якутские обрядовые куклы в основном ничем не отличались от кукол других народов, исключая глаза: у других кукол они нарисованы, а у наших кукол вместо глаз вставляли красные круглые кораллы или маленькие свинцовые пульки, живее изображающие глаза. Вся кукла сделана была из тряпок, выглядела несколько неуклюже, в отличие от кукол других народов, но пользовались всеми божескими почестями, какие воздаются и у других язычников. Аромат жира или жирного мяса – приятнейшая для них жертва.

Вплоть до второй половины XIX века настоящими куклами якутские дети не играли, так как это считалось грехом. У народов Якутии на примитивной стадии развития куклы изготавливались из простых материалов. Это мог быть кусочек кости из ноги коровы, обломок дерева или корня, которые девочки нянчили как детей. Куклы, вырезанные из веток тальника, были покрыты геометрическими рисунками, означающими одежду. Первые игровые куклы якутов не имели лица. Его заменял просто белый лоскут без обозначения глаз, носа, рта и ушей. Кукла без лица считалась предметом неодушевленным, недоступным для вселения в неё злых сил (некоторые, как известно, входят через глаза и рот, реже через нос и уши). Такая кукла не могла навредить ребенку [2].



**Тальниковые игрушки.** Игрушки, выполненные из тальников, очень стилизованные, с изображением коровы и быка. Живая реальная форма, поверхность их покрыта глубокими, на толщину коры, геометрическими прорезами. Известно, что корова и лошадь в космологических представлениях якутов символизировали землю и небо.



**Кукла из костей ног рогатого скота.** Самыми популярными и распространенными были куклы из костей ног коровы. Когда варили национальное блюдо – студень, детвора была в восторге – это значило, что скоро они будут играть костяными куклами. Изображение людей и животных в мелкой пластике народных резчиков

отличается от станичной культовой скульптуры подвижностью поз, которые иногда приобретают определённую характерность.

Тем не менее якутские костяные фигурки, несмотря на грубость отделки, производят нередко художественное впечатление. В них удачно схвачен характер лиц и своеобразно передано отношение к ним ваятеля. Если обратить внимание на снимки фигурок, на старуху нищую, на поселенцев и важную барыню – все они дышат таким своеобразным юмором и настолько удачно схвачены типичные черты изображений, что поставить их можно наравне с японскими и китайскими фигурками.

**Кукла-полено.** В семьях, где совсем нет игрушек, дети сами делали кукол из поленьев: брали гладкое ровное полено, окутывали простой тканью, делили полено на две части, голову и туловище и, как могли, так и наряжали.



**Кукла из соломы.** Куклу из соломы якутские дети стали делать с тех пор, как в республике стали выращивать хлебные злаки. Взрослые соломой кормили скот, применяли её как подстилку для животных. Чтобы солома была гибкой и не ломкой, её замачивали в горячей воде, затем, пока солома мокрая и гибкая, вывязывали кукол любой формы и вида.

**Кукла-столбик.** В основе этой куклы – столбик из ткани льняной или ситцевой, скатывается столбик тугим и ладным, таким, чтобы кукла могла стоять, как на своих ногах. Сразу этот столбик делится на три части, ниточкой обвивается то место, где поясок носят, получается – пополам. После сверху набрасывают квадратик белой ткани, и то место обвивается. Без ножниц и железных игл, без узлов – только обвить ниткой и заправить её кончик палочкой-клинышком так, чтобы не развилась. Квадратик сложить косыночкой, образует пару рук. Теперь обвить ниткой на поясе, перекинуть через плечико наискосок, после обвить горло, и через плечико – вернуться на поясок. Теперь куклу можно наряжать. В одевании куклы основную роль играет фантазия каждой девочки.



**Тряпичная кукла.** Становясь старше, девочки шили кукол более затейливых, а иногда обращались к мастерицам. Простая кукла «столбик» постепенно приобретала отдельные руки, головы и ноги. Чтобы шить тряпичную куклу с руками, с ногами и отдельной головой, сначала делали выкройку туловища, головы, ног и рук. Все эти части тела шили и туго набивали соломой или опилками, после чего пришивали к туловищу. Для оформления волос использовали нить, лицо рисовали карандашом, чернилами и углём. Каждая де-

вочка, сколько ей хватит фантазий, шила и наряжала своих красавиц по-своему [3].

С развитием цивилизации стали меняться и формы якутских кукол. Куклам-столбикам стали пришивать руки ноги, стали рисовать лица. В основном их шили из изношенных вещей, потому что завоз мануфактуры в то время был труден, ткани стоили дорого.

Куклы – один из основных и при этом самых загадочных символов в истории человечества. Она охватывает всемирную историю, сопровождают нас на протяжении всего существования современной цивилизации.

Вывод: первые куклы у якутов являлись культом поклонения. В основном они использовались в магических ритуалах шаманов. По мере развития цивилизации менялось отношение к куклам. Они изготавливались из простых материалов: тальниковых веток, костей животных, соломы, глины и древесины.

### **Библиографический список**

1. Серошевский В. Л. Якуты: опыт этнографического исследования. – 2-е изд. – М., 1999.
2. Митлянская Т. Б. Сельскому учителю о народных художественных ремеслах Сибири и Дальнего Востока. – М. : Просвещение, 1983.
3. Хабарова М. В. Народное искусство Якутии // Художник РСФСР, 1981.

## **РОЛЬ ЯКУТСКИХ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР В КОРРЕКЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Н. Н. Иванова**  
**Северо-Восточный федеральный университет**  
**имени М. К. Аммосова,**  
**г. Якутск, Республика Саха (Якутия), Россия**

**Summary.** In the article considers the Yakut national games that affect the formation and development of the child with intellectual disabilities, and also affect the mental, moral, aesthetic, labor and physical development.

**Key words:** Yakut games; correction of personality; children with disabilities.

В системе образования игра используется педагогами-дефектологами в коррекционно-педагогической работе с целью воспитания у детей дружеских чувств, толерантного отношения друг к другу. Потребность ребёнка в игре позволяет дефектологам учитывать индивидуальные и психофизические особенности развития ребёнка при реализации задач формирования общественных качеств личности, коллективизма, воспитания гуманного отношения к

сверстнику. В достижении этих задач особую роль играют якутские национальные игры.

Якутские национальные игры представляют своеобразный жанр народного творчества. Эти игры раскрывают национальную культуру и быт якутского народа. Якутские национальные игры влияют на становление и развитие личности с ранних лет, воздействуя на умственное, нравственное, эстетическое, трудовое и физическое развитие.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья значимы якутские национальные игры, способствующие развитию мелкой моторики. Это «Тырыынга» (Игра в палочки): готовятся специальные палочки длиной 10–12 см., толщиной до 2 мм. Количество палочек должно быть таким, чтобы их можно было свободно обхватить пальцами одной руки. Очередность определяется жеребьёвкой. Игрок, держа палочки вертикально кистью одной руки, опирает их нижними концами на стол и резко отпускает. Затем он сначала собирает палочки, лежащие на столе отдельно, а затем приступает к вытягиванию специальной палочкой, имеющей форму ложечки, палочек, что лежат в кучке;

Дети с интересом играют в игру «Хабылык» (Игра в лучинки): изготавливаются лучинки длиной 18–20 см., шириной 10 мм., толщиной 2 мм. На пяти лучинах наносятся насечки числом от 2 до 6. Количество лучинок должно быть таким, чтобы они могли уместиться на ладони участника. Держа лучины на ладони, игрок подбрасывает их, на лету ловит тыльной стороной кисти, а затем, вновь подбросив их, должен поймать кистью нечётное количество лучинок или одну с насечками. Поймав нечётное количество лучин, игрок откладывает одну, непарную, в свою копилку. Если он поймал лучинку с насечками, то откладывает в копилку несколько лучин соответственно числу насечек на пойманной лучинке. Если игрок поймал чётное число лучин, он передаёт право игры следующему участнику.

Игра «Тыксаан» (Игра с фишками – Щелчки): изготавливают из тальника 50 фишек диаметром 1–1,5 см, длиной 2–3 см. Одна продольная сторона фишек делается выпуклой (полукруглой), другая – плоской. Участник игры берёт фишки в ладонь и разбрасывает их на столе. Если две фишки легли одна на другую, игрок забирает их в свою копилку. Затем он щелчком должен попасть одной из фишек, лежащих плоской стороной, в другую, расположенную в таком же положении, или лежащей выпуклой стороной в лежащую так же фишку, не задев при этом другие фишки. При попадании в цель он забирает фишку в копилку и продолжает игру [3, с. 22–27]. При организации и проведении якутских национальных игр условия предполагают добровольное участие детей. Ведущие учёные А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др. называют игру ведущей деятельностью ребёнка. В таких играх формируются важ-

ные качества воли и лучшие человеческие чувства. Игра становится эффективным средством познания ребёнком действительности и развития лучших качеств личности. Якутские национальные игры представляют собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества, так как вышеназванные игры объединяют всех участников единым замыслом. Каждый ребёнок в игру вносит свою фантазию, накопленный опыт в развитии якутских национальных игр. По условиям игры каждый ребёнок подчиняется правилам. Умение совместно действовать служит основой для воспитания дружеских взаимоотношений детей [2, с. 105]. В игре ребёнок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать свои собственные действия и поступки своих сверстников.

Исследования ведущих учёных свидетельствуют о том, что при педагогически целесообразном руководстве педагога-дефектолога игра содействует формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья, навыков межличностного общения со сверстниками и способствует положительной адаптации в обществе [1, с. 265].

#### **Библиографический список**

1. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
2. Люблинская А. А. Детская психология. – М. : Просвещение, 1971. – 415 с.
3. Шадрина А. А. Якутские народные игры. – Якутск, 1990. – 93 с.

### **ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ В АДЫГСКОЙ ЭТНОПЕДАГОГИКЕ**

**Л. Х. Урусова**

**Северо-Кавказский институт повышения квалификации –  
филиал Краснодарского университета МВД России,  
г. Нальчик, Республика Кабардино-Балкария, Россия**

**Summary.** This article observes the role of children games in Adige ethnopedagogics. The basic classification of games is analyzed, showed their peculiarities.

**Key words:** game; upbringing; Adige ethnopedagogics.

В адыгской этнопедагогике в зависимости от половозрастных особенностей ребёнка игры подразделяются на игры для мальчиков, игры для девочек и общие, а также на игры для младшего, среднего и старшего возрастов. Разумеется, такая классификация была условной, и границы между группами относительными. Несмотря на юный возраст (от рождения и до 10–12 лет), у адыгских девочек

было очень мало детских игр, в то время как у мальчиков насчитывалось больше ста, что свидетельствует о гендерной сегрегации в адыгской системе воспитания.

По фабульно-композиционным конструкциям, характеру, целям и задачам адыгские игры можно разделить на 3 группы: игры-забавы, подвижные игры и игры-импровизации. Первая группа – игры-забавы у адыгов служили для развлечения малышей. К ним мы относим и игры со словами для развития детской речи, а также загадки, скороговорки. Из многочисленных игр этой группы наиболее типичными были: «Птичка», «Овцы пасутся», «Десять правд», «Соломинка на голове» и другие. Они не только развлекали малышей, но и развивали внимательность, сосредоточенность, знакомили их с окружающей средой, различными профессиями, предметами быта, орудиями труда и т. п.

Вторая группа – подвижные игры. Они развивали ловкость и быстроту, закаливали характер детей. Эти игры имели широкое распространение среди мальчиков, но не среди девочек. Из них следует выделить игры с камнем. Популярная у многих народов игра «в камушки» не только развлекала детей, но и решала одновременно воспитательные задачи: развивала внимание, волю, отличалась эстетическим богатством. Чёткое соблюдение правил дисциплинировало, приучало к справедливости, честности, аккуратности. Особенно очевидно было значение игры в развитии двигательных функции кистей рук, в выработке соразмерности движений, точного глазомера.

Третья группа – игры-импровизации, или так называемые игры-подражания были как бы введением в труд, предисловием к труду. Дети в игровой форме занимались, подражая взрослым, всем, чем занимались их старшие братья и сестры, родители, соседи. Композиция игр-подражаний воспроизводит композицию «взрослых» дел. К таким играм относятся «Куклин дом», «Гость-гость», «Дом-дом» и т. д. Игры-импровизации были народной формой трудового воспитания, и в этом их непосредственное функциональное значение и ценность.

Этнопедагогика адыгов уделяла большое внимание детским играм в процессе воспитания. Обладая значительной эмоциональной силой воздействия на детей, игры оказывали определённое влияние на формирование характера. В то же время игры имели познавательное значение. Они знакомили малышей с окружающей средой, бытом, жизнью, обычаями и нравами общества. Не менее важными были также практические цели этих игр, выявляя учебную деятельность – как основное направление развития. В них дети приобретали первые трудовые навыки, а неоднократные повторения закрепляли их. Выработанные качества не были самоцелью, они готовили детей к жизни, к тому, чтобы стать полезными членами общества.



## V. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОТЕРАПИИ

### ПРОГРАММЫ ГРУППОВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ, ОСНОВАННЫЕ НА ИЗГОТОВЛЕНИИ КУКОЛ

Л. Г. Гребенщикова

МБУ «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег», г. Ижевск, Россия

**Summary.** Three author programs of group sessions based on different types making puppets are described in this article. Programs are conducted at the Center for Psychological and educational assistance.

**Key words:** puppet therapy; psychological training programs.

Задачи деятельности центра психолого-педагогической помощи населению многочисленны и разнообразны: это и социальная реабилитация и адаптация детей и семей с детьми в трудной жизненной ситуации, и социально-психологическая и психотерапевтическая помощь гражданам, находящимся в трудной жизненной ситуации, и осуществление мероприятий по повышению стрессоустойчивости населения, а также профилактика девиантных форм поведения. Оказывая социальные услуги различным категориям граждан, специалисты для решения поставленных задач выбирают наиболее эффективное и адекватное ситуации средство помощи клиенту. Одним из динамично развивающихся, на наш взгляд, и всё чаще используемых методов психологической помощи детям, подросткам и их семьям является куклотерапия.

Впервые куклотерапия в отечественной литературе упоминается в статьях и книге И. Я. Медведевой и Т. Л. Шишовой [3]. В качестве источника этого вида терапии они упоминают психодраму. Однако использование кукол для символизации неосознаваемых желаний, страхов, удовольствий ребёнком упоминается ещё М. Клейн в рамках игровой терапии. В настоящее время многие психологи (Т. Колошина, Г. Тимошенко [1], Л. Лебедева [2]) предпочитают изготовленные клиентом куклы, относя куклотерапию к арттерапии. Являясь приверженцем последнего подхода и принимая куклотерапию как раздел частной психотерапии, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу как промежуточный объект взаимодействия ребёнка и взрослого (родителя, педагога, врача), мы активно используем изготовление кукол и дальнейшее манипулирование ими как в групповой, так и в индивидуальной работе с клиентами центра. Ниже нами кратко описываются три авторские программы групповых занятий, осно-

ванных на изготовлении кукол различного типа. Следует отметить, что, несмотря на программирование деятельности ведущего, следование планам занятий не является строгим, поскольку ведущий ориентируется на участников – их самочувствие, работоспособность, мотивацию. Особенно это касается занятий с подростками, имеющими отклонения в поведении.

Название программы	«Мой герой – знакомый и незнакомый»
Цель программы	Активизация личностных ресурсов, обеспечивающих стрессоустойчивость
Целевая аудитория	Подростки от 11 до 15 лет, к прохождению программы специально не подготовленные, обучающиеся в средних общеобразовательных учреждениях. Общее количество участников в группе 6–10 человек
Продолжительность программы	Программа состоит из 11 занятий, из них первое и последнее – диагностические. Продолжительность занятия составляет 40–60 минут. Периодичность проведения занятий – 2–3 раза в неделю. Есть опыт ежедневного проведения занятий
Вид используемых кукол	Марионетки
Краткое содержание программы	С подробным описанием занятий можно познакомиться в книге автора этой статьи «Основы куклотерапии. Галерея кукол», выпущенной издательством «Речь» в 2007 г.
Ожидаемые результаты	Результатом программы могут стать следующие изменения личности участников: <ul style="list-style-type: none"> <li>- активизация навыков рефлексии,</li> <li>- снижение уровня тревожности,</li> <li>- формирование позитивного самоотношения,</li> <li>- повышение самооценки способности преодолевать трудности,</li> <li>- расширение репертуара способов преодоления трудностей,</li> <li>- совершенствование коммуникативных навыков</li> </ul>

Опыт реализации программы	Программа реализовывалась на территории МБУ «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег». Занятия проводились с воспитанниками Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних. Также обучение использованию кукол-марионеток в работе психолога прошли специалисты центров социального обслуживания и центров помощи семье и детям
---------------------------	---

Название программы	«Кукольный календарь»
Цель программы	Формирование эффективной, адаптивной психологической защиты (присоединение, сублимация, самонаблюдение, самоутверждение)
Целевая аудитория	Подростки (от 13 лет) и взрослые, к прохождению программы специально не подготовленные. Возможно участие родителей с детьми в возрасте от 5–6 лет. Общее количество участников в группе 6–15 человек.
Продолжительность программы	Программа состоит из 12 занятий. Продолжительность занятия составляет около 2–2,5 часов. Периодичность занятий – 1 раз в месяц
Вид используемых кукол	Традиционные тряпичные куклы (обережные куклы, имеющие продуцирующую, защитную или очистительную функции)
Краткое содержание программы	Каждое занятие проходит по схеме: Приветствие, знакомство участников. Арттерапевтическое упражнение, поддерживающее цель изготовления куклы. Изготовление куклы. Завершение. На занятиях изготавливаются следующие куклы: «мартинички», пасхальная голубка, желанница, «день и ночь», «колокольчик», кубышка – травница, «зернушка», десятиручка, Макошь, «отдарок-на-подарок», ангел, зимние лихоманки

Ожидаемые результаты	<p>Результатом программы могут стать следующие изменения личности участников:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- активизация навыков рефлексии,</li> <li>- снижение уровня тревожности,</li> <li>- избавление от страхов,</li> <li>- гармонизация эмоционального мира участников,</li> <li>- формирование позитивного самоотношения,</li> <li>- совершенствование коммуникативных навыков,</li> <li>- совершенствование умений и навыков взаимодействия с другими людьми,</li> <li>- приобщение к народной культуре</li> </ul>
Опыт реализации программы	Программа реализуется на территории МБУ «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег». В программе участвуют женщины от 20 лет – клиенты Центра

Название программы	«Творец (Со – Творение мира)»
Цель программы	Изменение деструктивных установок девиантных подростков (изменение отношения подростков к себе и к миру)
Целевая аудитория	Подростки 14–17 лет, имеющие поведенческие девиации
Продолжительность программы	Продолжительность программы зависит от особенностей участников: их эмоционального состояния, работоспособности, мотивации. В среднем, длительность одного занятия составляет около 60 минут. Программа состоит из 10 логически связанных друг с другом блоков, каждый из которых может быть завершен в течение 1– 3 занятий
Вид используемых кукол	Куклы, изготовленные из глины, холодного пластика, пластилина

Краткое содержание программы	Повторяя основу мифов о сотворении мира, в процессе занятий подростки знакомятся с пластическими материалами, отреагируя свои эмоциональные переживания, лепят свой «мир», куклу – «человека», наделяя их качествами, значениями, ценностями. Возможность посмотреть на «свой мир» и себя со стороны, возможность познакомиться с трудами других участников группы, приводит к коррекции своего отношения к образу Я и миру, к реконструкции образа мира. Участникам также предоставляется возможность разыграть наиболее волнующие их ситуации
Ожидаемые результаты	Результатом программы могут стать следующие изменения личности участников: - формирование активизация навыков рефлексии, - снижение уровня тревожности, - изменение образа Я и образа мира, - изменение эмоционального отношения к себе, к миру, - освоение адекватных способов поведения в типичных ситуациях
Опыт реализации программы	Программа реализуется на территории МБУ «Центр психолого-педагогической помощи населению «Берег». В программе участвуют подростки, имеющие поведенческие девиации

### Библиографический список

1. Колошина Т. Ю., Тимошенко Г. В. Марионетки в психотерапии. – М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. : Речь, 2003.
3. Медведева И. Я., Шишова Т. Л. Разноцветные белые вороны. – М. : Семья и школа, 1996.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ПОДРОСТКОВ С ДВОЙНЫМ СЕНСОРНЫМ НАРУШЕНИЕМ

Е. А. Ермакова

Уральский государственный педагогический университет,  
г. Екатеринбург, Россия

**Summary.** In an article the influence of a role-playing game on the communicative skills formation at teenagers with double sensory defect is shown. The modification of a role game method - a doll therapy is also offered. Methods of application of these methods are characterized.

**Key words:** communicative skills; social skills; social interaction; role-playing game; doll therapy; double sensory defect; doll; toy; communication.

В современной психологии для оптимизации коммуникативных навыков применяются разнообразные психокоррекционные методы (психодрама, социально-психологический тренинг, арт-терапия, поведенческие методы). Одним из средств формирования навыков социального взаимодействия является ролевая игра. Этот метод используется при обучении общению лиц с двойным сенсорным нарушением (нарушении слуха и зрения). Для развития социальных навыков одной из первых применять ролевую игру начала Т. А. Басилова. По её мнению, с помощью ролевой игры усваиваются представления о различных социально-бытовых учреждениях и правилах поведения в них, формируются навыки взаимодействия со сверстниками и взрослыми, совершенствуются средства общения – тактильные и жестовые [1].

Применение ролевой игры при работе с подростками указанной категории позволяет решить ряд задач: обучить моделям эффективного поведения в конкретных ситуациях общения (знакомство, конфликт, обращение к врачу); снизить остроту проблемных переживаний, связанных с проигрываемыми ситуациями (эффект катарсиса) [2; 3].

Для формирования коммуникативных навыков подростков с двойным сенсорным нарушением применяются игры-тренировки конкретных социальных навыков. В них воспроизводятся, заданные психологом ситуации межличностного взаимодействия, а участники тренируют навыки конструктивного поведения в них. Образцы такого поведения в большинстве случаев предварительно демонстрируются или описываются; игра строится по принципу «учись делать так же». С помощью таких игр могут отрабатываться социальные навыки, например, просьба о помощи, начало и завершение разговора [1; 3].

Иногда для оптимизации конструктивного социального взаимодействия применяются модификации ролевой игры, в которых участники разыгрывают сцены не сами, а используют для этого мягкие игрушки, кукол (в том числе самостоятельно изготовленных бумажных куколок) и т. п. В остальном же схема проведения игры остается прежней.

Такая модификация ролевой игры может относиться к методу куклотерапии [3].

Куклотерапия – это метод, использующий в качестве основного приёма психокоррекционного воздействия куклу как промежуточный объект взаимодействия ребёнка и взрослого [2].

Кукла при формировании социального взаимодействия у лиц рассматриваемой категории используется для установления эмоционального контакта с подростками и для вовлечения участников в процесс занятия.

Работа по формированию коммуникативных навыков при помощи этого метода происходит следующим образом.

Сначала ситуация общения проигрывается при помощи кукол, затем навык отрабатывается в группе и взаимодействие происходит между участниками без использования кукол.

В ролевой игре и куклотерапии для эффективного усвоения социального опыта используется разделение конкретного навыка на шаги и этапы. Например, в навыке установления контакта выделены следующие этапы: I – поздороваться с собеседником; II – выбрать место, время и тему для разговора; – III поговорить о чем-нибудь нейтральном и решить, слушают ли тебя (задают уточняющие вопросы, говорят «угу», поворачивают голову в твою сторону); – IV если тебя слушают, перейти к теме разговора.

Таким образом, ролевая игра и куклотерапия являются пригодными для оптимизации конкретных коммуникативных навыков у подростков с двойным сенсорным нарушением, так как эти методы могут применяться без модификации и усвоение социального опыта происходит в естественных условиях.

### **Библиографический список**

1. Басилова Т. А. Использование игровой и изобразительной деятельности в развитии социально-бытовой ориентировки слепоглохих школьников // Дефектология. – 1995. – № 6. – С. 38–48.
2. Гребенщикова Л. Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. – СПб. : Речь, 2007. – 80 с.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция. – М. : Сфера, 2002. – 510 с.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

И. А. Юдакова

Детский сад компенсирующего вида № 815,  
г. Москва, Россия

**Summary.** In system our work with children, having general underdeveloped speech(ONR), we include the plays and playing exercises, which raise the mental activity, improve the speech skills, promote the development of the psychic processes, raise the emotional activity that promotes shaping communication speech skill and, in total, correct communication behavior. In system our work with children, having general underdeveloped speech, we include theater therapy: the plays and playing exercises, which raise the mental activity, improve the speech skills, promote the development of the psychic processes, raise the emotional activity that promotes shaping communication speech skill and, in total, correct communication behavior. So theater therapy is very effective method to solve these problems.

**Key words:** children; play; play activity; theatrical activity; communication skills; development.

Издавна педагоги называли дошкольный возраст возрастом игры. И это не случайно. Почти всё, чем занимаются маленькие дети, предоставленные самим себе, они называют игрой. Играя, ребёнок создаёт миры, где чувствует себя хозяином, и отвечает за то, что делает в них.

Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), игровая деятельность сохраняет своё значение как необходимое условие развития интеллекта, психических процессов, личности в целом. Однако неустойчивость внимания, плохая память, трудности приориентировки в пространстве, недостаточное развитие познавательной деятельности, нечёткая дифференцированность словаря, нарушение грамматического строя речи, трудности усвоения логико-грамматических конструкций, недостаточность фонетико-фонематического восприятия, незрелость эмоционально-волевой сферы, свойственные детям с общим нарушением речи, в различной степени влияют на их игровую деятельность. Дети, склонные к тормозным процессам, проявляют в игре робость, скованность, быструю утомляемость, детям с повышенной возбудимостью не хватает внимания, сосредоточенности. Все эти факторы мы учитываем при организации игр.

В систему коррекционной работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, мы включаем игры и игровые упражнения, которые повышают умственную активность, совершенствуют речевые навыки, способствуют развитию психических процессов, повышают эмоциональную активность, что способствует формированию ком-



муникативных речевых навыков и в итоге правильного коммуникативного поведения.

Как показывают практические наблюдения, особая роль в этом принадлежит театрализованным играм. Участвуя в них, дети познают окружающий мир, становятся участниками событий из жизни людей, животных, растений. Исходя из особенностей психического развития детей, все театрализованные действия мы строим на материале сказок. Тематика театрализованных игр разнообразна, например, посуда, мебель, из жизни животных, из жизни растений, труд людей и т. д.

Практический материал для театрализованных игр распределяем так, что каждая тема пронизывает все этапы работы – от развития понимания речи до умения связно рассказывать, чувствовать и передавать интонацию, пользоваться движениями, мимикой, жестами, контактировать с участниками игр.

Воспитательное значение театрализованных игр состоит в формировании уважительного отношения детей друг к другу, развитии коллективизма. Развитие эмоций, познавательной деятельности, с одной стороны, и решение задач коррекционного обучения (расширение знаний об окружающем мире, становление основных психических процессов, развитие речи: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения и т. д.) – с другой, тесно взаимосвязаны между собой в театрализованных играх.

В театрализованных играх есть сюжетный замысел и ролевые действия. Одна из ведущих ролей в них принадлежит воспитателю. Дети вначале являются зрителями: они не могут сразу и в полном объёме овладеть творческим процессом, необходимым для участия в театрализованных играх. Речь воспитателя на этом этапе служит образцом для подражания. Дети наблюдают, как воспитатель говорит, действует за персонажа, имитирует ролевые движения. Особое внимание мы уделяем анализу сюжета игры, разбору действий и поступков героев, уточнению знаний о предметах, явлениях, их назначении, сравнительным характеристикам героев. Постепенно творческая активность детей возрастает. Детям становится интересно, когда они не только говорят, но и действуют, как сказочные герои. Они пытаются имитировать ролевые движения, наблюдают друг за другом, стараются всё лучше и лучше играть роль.

Мы используем любые моменты в жизни группы для упражнений в различном интонировании слов (радушно, удивлённо, грустно, тихо, громко, быстро, медленно.) Так у детей развивается мелодико-интонационная выразительность, плавность речи. При организации игр используется фланелеграф (особенно на начальных этапах). Картинки иллюстрируют рассказ, сказку. От игры к игре нарастает активность детей, они запоминают текст, перевоплощаются «входят в образ», овладевают средствами выразительности.

Дети начинают чувствовать ответственность за успех игры. Воспитатель остаётся активным её участником. Своими пояснениями он направляет внимание на те предметы и явления, которые надо уточнить, закрепить, в их сознании.

Немалое значение придаём оформлению театрализованных игр, обсуждению вместе с детьми атрибутов игры, костюмов. Последнее особенно важно для детей с ОНР, у которых слабо развито воображение: они помогают «входить в образ». К оформлению игр привлекаем родителей. Этот творческий процесс доставляет радость всем: и детям, и родителям, и педагогам.

Но нельзя рассматривать театрализованную деятельность детей только как развлечение. В театрализованных играх осуществляется познавательное развитие детей, так как они способствуют расширению и углублению представлений об отношениях между людьми, совершенствуется внимание, память, мышление, а в силу того, что театрализованная игра носит коллективный характер, она способствует формированию навыков общения, коллективизма, взаимопомощи.

Воспроизводя в игровой форме образы своих героев, дети передают и основные их черты: щедрость, доброту, смелость, хитрость, жадность и т. д. Эти качества передаются в манере игры и, затрагивая эмоциональную сферу ребёнка, способствует его нравственному и эстетическому воспитанию. У детей формируются личностные качества – выдержка, дисциплинированность, целеустремленность и нравственные – смелость, честность, доброжелательность и т. д. Таким детям легче найти себе друзей.

В последнее время часто говорится о личностно-ориентированном подходе к детям, который опирается на особенности нервной системы, темперамента, и индивидуальные возможности каждого ребёнка. Именно они определяют степень активности ребёнка, влияют на его развитие. Это необходимо учитывать, чтобы воспитательно-образовательный процесс был организован с наибольшей эффективностью. Думаю, что театрализованная деятельность совместно с другими формами деятельности ребёнка способна решить эти задачи.

### **Библиографический список**

1. Антипина Е. А. Театрализованная деятельность в детском саду. – М., 2003.
2. Артемова Л. В. Театрализованные игры дошкольников. – М., 1990.
3. Ершова А. П. Взаимосвязь процессов обучения и воспитания в театральном образовании // Эстетическое воспитание. Ежегодник РАО. – М., 2002.
4. Жуковская Р. И. Игра и её педагогическое значение. – М., 1975.
5. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новоселовой. – М., 1989.
6. Карпова С. Н. Игра и нравственное развитие дошкольников. – М., 1986.
7. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. – М. : Академия, 2000.

8. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М., 1982.
9. Рубенок Е. Игры-драматизации в воспитании дошкольника // Дошкольное воспитание. – 1983. – № 12.
10. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4.
11. Филичева Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. – М. : Просвещение, 1999.

## **РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЙ РИТМИКОЙ**

**И. А. Штырина**  
**Детский сад № 163, г. Тверь, Россия**

**Summary.** The relationship of music and game techniques directed to the development of psychological health of older preschoolers is conducted in this article. Creativity and the preschool children in the rhythm, music is an important indicator of development.

**Key words:** rhythmic; musical and theatrical games.

Актуальная проблема современного дошкольника – не владение своим телом, эмоциями, вследствие чего затрудняются процессы адаптации и коммуникабельности. Занятие ритмикой служит, в первую очередь, мощным толчком для развития творческих и мыслительных способностей. Постепенно эти занятия прививают дошкольнику определённую культуру восприятия и способствуют более гармоничному развитию дошкольника как личности.

С психологической стороны выражение чувства в танце помогает лучшему восприятию эмоциональной сферы ребёнка, развитию когнитивных процессов (внимание, память, восприятие, воображение), развивает его творческий потенциал.

В создании системы ритмики, разработанной для детей, посещающих ДОУ, принимали такие педагоги и психологи как Т. С. Бабджан, Н. А. Метлов, Н. А. Ветлугина, С. Д. Руднева и другие.

Старшие дошкольники владеют достаточно широким кругом общих сведений об окружающей их действительности, способны произвольно управлять собственной деятельностью, создавать и обыгрывать весьма сложные этюды и музыкально-пластические импровизации. К шести-семи годам дети начинают достаточно точно воспроизводить мелодию и, главное, могут дать ей эстетическую оценку.

Известный учёный Б. М. Теплов придерживался мнения, что главной составляющей занятия ритмикой служат музыкальные и театрализованные игры.

Самовыражение в музыкальных играх и упражнениях в разных видах творчества способствуют раскрытию заложенных в ре-

бёнке от природы способностей. Основу ритмических занятий составляют игровые упражнения, хороводные игры, танцевальные движения, выполненные под ритмичную музыку. Они повышают работоспособность организма, темпоритмичные, ритмопластические и речевые способности дошкольников.

На занятиях по ритмике всё чаще используются театрализованные игры и упражнения, пальчиковая гимнастика, сюжетно-образные игры (имитационные), музыкальные игры. Сюжетно-ролевая ритмика представляет собой совокупность средств игр – драматизаций, хороводных игр, подвижных игр, обеспечивающих интеграцию по образовательным областям в соответствии с ФГТ.

В результате у дошкольников формируются не только новые знания и представления, но и развитие эмпатии, толерантности по отношению к окружающим. Главная задача педагога заключается во всестороннем развитии личности дошкольника в соответствии с его возрастными особенностями.

#### **Библиографический список**

1. Михайлова М. А., Воронина Н. В. Танцы, игры, упражнения для красивого движения. – М. : Изд-во Академии развития, 2004. –112 с.
2. Чурилова Э. Г. Методика и организация театральной деятельности дошкольников и младших школьников. – М. : Владос, 2003. –160 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИГРОВОЙ ЗАВИСИМОСТИ**

**М. В. Графов**  
**МБОУ ДОД ЦДТ «Азино»,**  
**г. Казань, Республика Татарстан, Россия**

**Summary.** Dependence on computer games in particular is rapidly spreading among children and youth. The only currently proven way to prevent a child being dependent on a computer – is to bring it to the processes that are not related to computer activities to electronic games were not replaced reality.

**Key words:** addictive behavior; game dependence.

В развитых странах мира и России в последние несколько десятков лет отмечается резкое увеличение числа лиц с аддиктивным поведением (от лат. *addictus* – зависимый, пристрастившийся к чему-либо, полностью преданный), что представляет серьёзную угрозу психическому здоровью нации. Среди аддиктивных форм поведения различают химические аддикции (алкоголь, героин, никотин, марихуана и др.) и аддикции, в основе которых имеется пристрастие к нехимическому воздействию (азартные и компьютерные игры, Интернет-зависимость и т. д.) [1, с. 18].

Одной из социально опасных аддиктивных форм поведения является игровая компьютерная зависимость, которая обуславливает развитие психопатологических изменений личности, что приводит к разрушению социального поведения, межличностным и внутриличностным конфликтам [3, с. 90]. Основной группой риска для развития компьютерной зависимости являются подростки в возрасте от 10 до 18 лет. Этому способствуют широкое распространение домашних компьютеров, лёгкость подключения к интернету, компьютеризация школьных программ обучения, большое количество игровых компьютерных клубов. В группу риска чаще всего попадают мальчики, ведь у них от природы больше, чем у девочек, развито желание конкурировать, стремясь к первенству. Компьютерная зависимость может возникнуть и в более раннем возрасте. В этом возрасте происходит смена основного вида деятельности: игра сменяется учебой. Нестабильность психики ребёнка является одним из оснований возникновения различных видов зависимостей, и не только компьютерных.

Под влиянием компьютерных игр зачастую у ребёнка даже в раннем возрасте может сформироваться аддиктивное поведение, которое характеризуется стремлением уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния. Происходит процесс, во время которого ребёнок не только не решает важных для себя проблем, но и останавливается в своём личностном развитии [3, с. 97].

Психологи считают, что возникает такая зависимость только у детей, имеющих к этому предпосылки. К ним относятся дети и подростки, которые в реальной жизни переживают серьёзные психологические проблемы. Обычно они имеют сложности в общении со сверстниками или родителями. Им очень одиноко, реальный мир кажется слишком сложным. Зато, в игре они могут легко решать свои проблемы при помощи силовых методов. К тому же, в запасе всегда имеется несколько жизней. Дети и подростки, которые не смогли найти смысл в реальной жизни, очень быстро находят его в виртуальной.

Другими причинами возникновения игромании можно назвать повышенную возбудимость нервной системы, азартность ребёнка и слабость волевых процессов. Любая игра, имеющая активный сюжет, приводит к выбросу в кровь адреналина. Ребёнок быстро привыкает к этому, и стремиться к повторению данного ощущения.

В подростковом возрасте формируются ценностные ориентации: понятия добра и зла, милосердия и жестокости, дружбы и предательства, любви и ненависти. Наиболее выражено негативное влияние компьютерной зависимости на социальные качества подростка: дружелюбие, открытость, желание общения, чувство сострадания. При выраженной компьютерной зависимости ребёнок

социально дезадаптирован. Адекватная же личность формируется только в живом общении с другими людьми.

В наш век компьютерных технологий стал актуален вопрос грамотной организации процесса обращения ребёнка с компьютером и минимизации его отрицательного влияния на психическое здоровье ребёнка. Воспитывать ребёнка нужно так, чтобы он понимал, что компьютер – это лишь часть нашей жизни, а не альтернативный мир.

Лучшая профилактика компьютерной зависимости – это вовлечение ребёнка в процессы, не связанные с компьютерной деятельностью, чтобы игры не стали заменой реальности. Тут стоит отметить, что основная задача в сфере преподавания, привлечь ученика, и не малую роль здесь играет творчество, а главным образом музыка и рисование. Кружки и секции дают ещё больший эффект при воспитании в ребёнке положительных качеств т. к. на кружке ученик не загоняется в рамки, не ограничивается во мнении чем на школьных уроках, ребёнок, понимая это, постепенно начинает думать, что покой в душе можно получить, и обучаясь, скажем, рисованию на кружке или секции, где главная роль – детский досуг, ни игровые автоматы, ни игры в интернете уже не нужны, а главное, что досуг под присмотром педагога, который направляет ученика в нужное русло не ограничивая его в интересах на уроке. Есть ещё один путь – созидательное творчество в области информационных технологий (курсы программирования, компьютерной графики). Использование увлечения ребёнка с целью его обучения и развития.

### **Библиографический список**

1. Ахрямкина Т. А., Матасова И. Л. Особенности проявления и факторы формирования компьютерной зависимости различных возрастных групп : методическое пособие для студентов психологического факультета и практикующих психологов. – Самара, 2005. – С. 17–23.
2. Психология зависимости : хрестоматия / состав. К. В. Сильченко. – Мн.: Харвест, 2012. – 592 с.
3. Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психологический журнал. – 2010. – № 1. – С. 86–102.

**План международных конференций,  
проводимых вузами России, Азербайджана, Армении,  
Белоруссии, Болгарии, Ирана, Казахстана, Польши,  
Украины и Чехии на базе НИЦ «Социосфера»  
в 2013 году**

Все сборники будут изданы в чешском издательстве  
**Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ» (Прага)**

22–23 мая 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Модели развития психологического универсума человека»** (К-05.22.13)

25–26 мая 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Инновационные процессы в экономической, социальной и духовной сферах жизни общества»** (К-05.25.13)

1–2 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономические проблемы современного общества»** (К-06.01.13)

3–4 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии»** (К-06.03.13)

5–6 июня 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Права и свободы человека: проблемы реализации, обеспечения и защиты»** (К-06.05.13)

7–8 июня 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социогуманитарные и медицинские аспекты развития современной семьи»** (К-06.07.13)

10–11 сентября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Проблемы современного образования»** (К-09.10.13)

15–16 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Новые подходы в экономике и управлении»** (К-09.15.13)

20–21 сентября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Традиционная и современная культура: история, актуальное положение, перспективы»** (К-09.20.13)

25–26 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы становления профессионала»** (К-09.25.13)

28–29 сентября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Этнокультурная идентичность как стратегический ресурс самосознания общества в условиях глобализации»** (К-09.28.13)

1–2 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Иностранный язык в системе среднего и высшего образования»** (К-10.01.13)

5–6 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Семья в контексте педагогических, психологических и социологических исследований»** (К-10.05.13)

10–11 октября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Современная психология на перекрестке естественных и социальных наук: проблемы междисциплинарного синтеза»** (К-10.10.13)

15–16 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Личность, общество, государство, право. Проблемы соотношения и взаимодействия»** (К-10.15.13)

20–21 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Трансформация духовно-нравственных процессов в современном обществе»** (К-10.20.13)

25–26 октября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Социально-экономическое, социально-политическое и социокультурное развитие регионов»** (К-10.25.13)

28–29 октября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Социализация и воспитание подростков и молодежи в институтах общего и профессионального образования: теория и практика, содержание и технологии»** (К-10.28.13)



1–2 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Религия – наука – общество: проблемы и перспективы взаимодействия»** (К-11.01.13)

3–4 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Профессионализм учителя в информационном обществе: проблемы формирования и совершенствования»** (К-11.03.13)

5–6 ноября 2013 г. IV международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы социальных исследований и социальной работы»** (К-11.05.13)

10–11 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Дошкольное образование в стране и мире: исторический опыт, состояние и перспективы»** (К-11.10.13)

15–16 ноября 2013 г. Международная научно-практическая конференция **«Проблемы развития личности»** (К-11.15.13)

20–21 ноября 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного образования»** (К-11.20.13)

25–26 ноября 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«История, языки и культуры славянских народов: от истоков к будущему»** (К-11.25.13)

1–2 декабря 2013 г. III международная научно-практическая конференция **«Практика коммуникативного поведения в социально-гуманитарных исследованиях»** (К-12.01.13)

5–6 декабря 2013 г. II международная научно-практическая конференция **«Актуальные вопросы теории и практики лингвострановедческой лексикографии»** (К-12.05.13)

## ИНФОРМАЦИЯ О ЖУРНАЛЕ «СОЦИОСФЕРА»

Научно-методический и теоретический журнал «Социосфера» публикует научные статьи и методические разработки занятий и дополнительных мероприятий по социально-гуманитарным дисциплинам для профессиональной и общеобразовательной школы. Тематика журнала охватывает широкий спектр проблем. Принимаются материалы по философии, социологии, истории, культурологии, искусствоведению, филологии, психологии, педагогике, праву, экономике и другим социально-гуманитарным направлениям. Журнал приглашает к сотрудничеству российских и зарубежных авторов и принимает для опубликования материалы на русском и английском языках. Полнотекстовые версии всех номеров журнала размещаются на сайте НИЦ «Социосфера». Журнал «Социосфера» зарегистрирован Международным Центром ISSN (Париж), ему присвоен номер ISSN 2078-7081; а также на сайтах Электронной научной библиотеки и Directory of open access journals, что обеспечит нашим авторам возможность повысить свой индекс цитирования. **Индекс цитирования** – принятая в научном мире мера «значимости» трудов какого-либо ученого. Величина индекса определяется количеством ссылок на этот труд (или фамилию) в других источниках. В мировой практике индекс цитирования является не только желательным, но и необходимым критерием оценки профессионального уровня профессорско-преподавательского состава.

Содержание журнала включает следующие разделы:

- Наука
- В помощь преподавателю
- В помощь учителю
- В помощь соискателю

Объем журнала – 80–100 страниц.

Периодичность выпуска – 4 раза в год (март, июнь, сентябрь, декабрь).

Главный редактор – Б. А. Дорошин, кандидат исторических наук, доцент.

Редакционная коллегия: Дорошина И. Г., кандидат психологических наук, доцент (ответственный за выпуск), Антипов М. А., кандидат философских наук, Белолипецкий В. В., кандидат исторических наук, Ефимова Д. В., кандидат психологических наук, доцент, Саратовцева Н. В., кандидат педагогических наук, доцент.

Международный редакционный совет: Арабаджийски Н., доктор экономики, профессор (София, Болгария), Большакова А. Ю., доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А. М. Горького РАН (Москва, Россия), Берберян А. С., доктор психологических наук, профессор (Ереван, Армения), Волков С. Н., доктор философских наук, профессор (Пен-

за, Россия), Голандам А. К., преподаватель кафедры русского языка Гилянского государственного университета (Решт, Иран), Кашпарова Е., доктор философии (Прага, Чехия), Сапик М., доктор философии, доцент (Колин, Чехия), Хрусталькова Н. А., доктор педагогических наук, профессор (Пенза, Россия).

### **Требования к оформлению материалов**

Материалы представляются в электронном виде на e-mail [sociosphera@yandex.ru](mailto:sociosphera@yandex.ru). Каждая статья должна иметь УДК (см. [www.vak-journal.ru/spravochnikudc/](http://www.vak-journal.ru/spravochnikudc/); [www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml](http://www.jscc.ru/informat/grnti/index.shtml)). Формат страницы А4 (210 x 297 мм). Поля: верхнее, нижнее и правое – 2 см, левое – 3 см; интервал полуторный; отступ – 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman, стиль – Обычный. Название печатается прописными буквами, шрифт жирный, выравнивание по центру. На второй строчке печатаются инициалы и фамилия автора(ов), выравнивание по центру. На третьей строчке – полное название организации, город, страна, выравнивание по центру. В статьях методического характера следует указать дисциплину и специальность учащихся, для которых эти материалы разработаны. После пропущенной строки печатается название на английском языке. На следующей строке фамилия авторов на английском. Далее название организации, город и страна на английском языке. После пропущенной строки следует аннотация (3–4 предложения) и ключевые слова на английском языке. После пропущенной строки печатается текст статьи. Графики, рисунки, таблицы вставляются, как внедренный объект должны входить в общий объем тезисов. Номера библиографических ссылок в тексте даются в квадратных скобках, а их список – в конце текста со сплошной нумерацией. Ссылки расставляются вручную. Объем представляемого к публикации материала (сообщения, статьи) может составлять 2–25 страниц. Заявка располагается после текста статьи и не учитывается при подсчете объема публикации. Имя файла, отправляемого по e-mail, соответствует фамилии и инициалам первого автора, например: **Петров ИВ** или **German P**. Оплаченная квитанция присылается в отсканированном виде и должна называться, соответственно **Петров ИВ квитанция** или **German P receipt**.

Материалы должны быть подготовлены в текстовом редакторе Microsoft Word 2003, тщательно выверены и отредактированы. Допускается их архивация стандартным архиватором RAR или ZIP.

Выпуски журнала располагаются на сайте НИЦ «Социосфера» по адресу <http://sociosphera.com> в PDF-формате.

**УДК 94(470)"17/18"**

**ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ  
Г. СЕМИРЕЧЕНСКА В XVIII–XIX ВВ.  
В ОСВЕЩЕНИИ МЕСТНОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПЕЧАТИ**

**И. И. Иванов**

**Семиреченский институт экономики и права,  
г. Семиреченск, N-ский край, Россия**

**QUESTIONS OF SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT  
OF SEMIRECHENSK IN XVIII–XIX  
IN VIEW OF LOCAL PERIODICAL PRESS**

**I. I. Ivanov**

**Semirechensk Institute of Economics and Law,  
Semirechensk, N-sk region, Russia**

**Summary.** This article observes the periodicals of Semirechensk as written historical sources for its socio-economical history. Complex of publications in these periodicals are systematized depending on the latitude coverage and depth of analysis is described in these problems.

**Key words:** local history; socio-economic history; periodicals.

Некоторые аспекты социально-экономического развития г. Семиреченска в XVIII–XIX вв. получили достаточно широкое освещение в местных периодических изданиях. В связи с этим представляется актуальным произвести обобщение и систематизацию всех сохранившихся в них публикаций по данной проблематике.

Некоторую часть из них включил в источниковую базу своего исследования Г. В. Нефедов [2, с. 7–8]. ...

### **Библиографический список**

1. Богданов К. Ф. Из архивной старины. Материалы для истории местного края // Семиреченские ведомости. – 1911. – № 95.
2. Нефедов Г. В. Город-крепость Семиреченск. – М. : Издательство «Наука», 1979.
3. Рубанов А. Л. Очерки по истории Семиреченского края // История г. Семиреченска. URL: <http://semirechensk-history.ru/oчерki> (дата обращения: 20.04.2011).
4. Семенихин Р. С. Семиреченск // Города России. Словарь-справочник. В 3-х т. / Гл. ред. Т. П. Петров – СПб.: Новая энциклопедия, 1991. – Т. 3. – С. 67–68.
5. Johnson P. Local history in the Russian Empire, the post-reform period. – New York.: H-Studies, 2001. – 230 p.

### **Сведения об авторе**

Фамилия

Имя

Отчество

Ученая степень, специальность

Ученое звание

Место работы

Должность

Домашний адрес

Домашний или сотовый телефон

E-mail

Научные интересы

Согласен с публикацией статьи на сайте до выхода журнала из печати? **Да/нет** (оставить нужное)

### **Оплата публикации**

Стоимость публикации составляет **150 рублей за 1 страницу**. Выпущенная в свет статья предусматривает выдачу одного ав-

торского экземпляра. Дополнительные экземпляры (в случае соавторства) могут быть выкуплены в необходимом количестве из расчета 150 руб. за один экземпляр.

**Оплата производится только после получения подтверждения о принятии статьи к публикации!**

Тел. (8412) 21-68-14, e-mail: [sociosphera@yandex.ru](mailto:sociosphera@yandex.ru)  
Главный редактор – Дорошин Борис Анатольевич.  
Генеральный директор НИЦ «Социосфера» –  
Дорошина Илона Геннадьевна.

**ИЗДАТЕЛЬСКИЕ УСЛУГИ НИЦ «СОЦИОСФЕРА» –  
VĚDECKO VYDAVATELSKÉ CENTRUM «SOCIOSFÉRA-CZ»**

Научно-издательский центр «Социосфера» приглашает к сотрудничеству всех желающих подготовить и издать книги и брошюры любого вида:

- ✓ учебные пособия,
- ✓ авторефераты,
- ✓ диссертации,
- ✓ монографии,
- ✓ книги стихов и прозы и др.

Книги могут быть изданы в Чехии  
(в выходных данных издания будет значиться –  
**Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ»**)  
или в России

(в выходных данных издания будет значиться –  
**Пенза: Научно-издательский центр «Социосфра»**)

Мы осуществляем следующие виды работ.

- Редактирование и корректура текста (исправление орфографических, пунктуационных и стилистических ошибок) – 50 рублей за 1 страницу \*.
- Изготовление оригинал-макета – 30 рублей за 1 страницу.
- Дизайн обложки – 500 рублей.
- Печать тиража в типографии – по договоренности.

Данные виды работ могут быть осуществлены как отдельно, так и комплексно.

Полный пакет услуг «**Премиум**» включает:

- редактирование и корректуру текста,
- изготовление оригинал-макета,
- дизайн обложки,
- печать мягкой цветной обложки,
- печать тиража в типографии,
- присвоение ISBN,
- обязательная отсылка 5 экземпляров в ведущие библиотеки Чехии или 16 экземпляров в Российскую книжную палату,
- отсылка книг автору по почте.

Тираж	Цена в рублях за количество страниц				
	50 стр.	100 стр.	150 стр.	200 стр.	250 стр.
<b>50 экз.</b>	7900	12000	15800	19800	24000
<b>100 экз.</b>	10800	15700	20300	25200	30000
<b>150 экз.</b>	14000	20300	25800	32300	38200
<b>200 экз.</b>	17200	25000	31600	39500	46400

\* **Формат страницы** А4 (210x297 мм). Поля: левое – 3 см; остальные – 2 см; интервал 1,5; отступ 1,25; размер (кегель) – 14; тип – Times New Roman.

**Тираж** включает экземпляры, подлежащие обязательной отсылке в ведущие библиотеки Чехии (5 штук) или в Российскую книжную палату (16 штук).

**Другие варианты** будут рассмотрены в индивидуальном порядке.

Научно-издательский центр «Социосфера»  
ФГНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО  
Витебский государственный ордена Дружбы народов медицинский университет

## **ИГРА И ИГРУШКИ В ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЕ, РАЗВИТИИ И ОБРАЗОВАНИИ**

Материалы II международной научно-практической конференции  
1–2 апреля 2013 года

Редактор В. А. Дорошина  
Корректор Ж. В. Кузнецова  
Оригинал-макет И. Г. Балашовой  
Дизайн обложки Ю. Н. Банниковой

Подписано в печать 06.05.2013. Формат 60x84/16.  
Бумага писчая белая. Учет.-изд. л. 10,28 п. л.  
Усл.-печ. л. 9,56 п. л.  
Тираж 100 экз.

Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», s.r.o.:  
U dálnice 815/6, 155 00, Praha 5 – Stodůlky.  
Tel. +420608343967,  
web site: <http://sociosphere.com>,  
e-mail: [sociosphere@yandex.ru](mailto:sociosphere@yandex.ru)

Типография ИП Попова М. Г.: 440000, г. Пенза,  
ул. Московская, д. 74, оф. 211. (8412)56-25-09