

Е.В. Трифонова, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической антропологии Института детства федерального государственного бюджетного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет»

КАК ДОСТУПНО ОБЪЯСНИТЬ РОДИТЕЛЯМ, КАКИЕ ИГРЫ НУЖНЫ ДОШКОЛЬНИКУ

Задача повышения игровой компетентности родителей детей раннего и дошкольного возраста на сегодняшний день представляется крайне актуальной в связи с тем, что состояние игровой деятельности современных дошкольников характеризуется негативно: «дети разучились играть» [11]. В то же время именно свободная самостоятельная игра представляет собой ведущую деятельность для дошкольника, вне которой у ребенка не формируются те важнейшие новообразования, без которых невозможен ни переход на следующий возрастной этап развития, ни успешное обучение в школе, ни полноценное личностное развитие ребенка. Однако в представлении многих родителей игра — это развлечение, отдых, безделье, которые имеют второстепенное значение на фоне необходимости развития ребенка, подготовки его к школе и к будущей жизни. Понимание того, что исчезновение игры из жизни дошкольника с неизбежностью приведет к тому, что поставленные задачи подготовки к школе и жизни окажутся нерешаемыми в принципе, в корне меняет отношение родителей к этой «бесполезной» деятельности.

Однако изменить отношение — еще не значит изменить ситуацию. Вторая серьезная проблема связана с тем, что в современном обществе искажена и подменена идеальная форма детской игры [14]. Даже признавая необходимость игры для развития ребенка, родитель, вместо того чтобы обеспечить ему возможность свободной деятельности в разновозрастном детском коллективе, начинает покупать «полезные», «развивающие» игрушки, включает ребенка в различные дидактические игры и игры с правилами либо перенимает из детских садов практику организованных игр по «правильным» сюжетам. Подобные игры, в ряде случаев представляющие собой необходимую основу становления самостоятельной игры [9], не в состоянии ее заменить и обеспечить полноценное развитие ребенка. В то же время на практике именно свободные спонтанные детские игры считаются недостаточно правильными, недостаточно хорошими, недостаточно разви-

вающими или недостаточно зрелищными и поэтому не поддерживаются и игнорируются, а в ряде случаев просто не идентифицируются как игра [8]. Это означает, что необходима работа по «возрождению» как самой идеальной формы игры, так и нарушенной практики посредничества, передачи этого опыта.

Модель работы по повышению игровой компетентности родителей в условиях детского сада должна включать следующие пункты.

1. Вопрос для обсуждений в рамках собраний или специально организованных встреч с родителями: «Зачем ребенку нужна игра?» Организуя подобные беседы, педагогу следует учитывать установки большинства родителей. И если педагог сделает упор на том, что в игре дети учатся взаимодействовать, учатся слышать и понимать друг друга, учитывать иное мнение, идти на компромисс, договариваться, быть активными и инициативными, самостоятельно ставить задачи собственной деятельности и т.п., — то такое изложение материала будет, безусловно, правильным, однако родителей в значимости игры для развития их собственного ребенка не убедит. Большинство родителей транслирует устойчивую установку: общаться он и так умеет, с активностью тоже проблем нет, без компромиссов проживем, главное — чтобы к школе был готов! Поэтому, раскрывая для родителей значимость игры, важно объяснить то, о чем говорил Л.С. Выготский: «...игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника» [2, с. 76].

Родителям нужно дать понять, что именно в «глупой и бессмысленной» игре в кошечек или собачек, в путешествия и приключения формируется произвольность как способность управлять своими действиями, умение действовать по правилу. А в ситуации отсутствия таких игр эта способность не появляется вовсе [12], и в этом случае обучение в школе будет для ребенка крайне сложным.



Именно игра позволяет ребенку научиться «думать», т.е. выполнять действия во внутреннем плане, таким образом, в игре формируется «первый, так сказать, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем более высоких этажей, или уровней, интеллекта» [5, с. 243]. Отсутствие умения представить ситуацию и мысленно осуществить в ней необходимые действия, преобразования (т.е. несформированность игры-фантазирования, указывающей на высокий уровень развития игры в дошкольном детстве), в начальной школе приводит к тому, что справляться с текстовыми задачами ребенку будет крайне сложно. Именно в игре, где все ненастоящее, все «понарошку», формируется знаковая функция сознания, основа будущего теоретического мышления: «...игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности» [3, с. 1107]. В игровых ситуациях замещения появляется и развивается универсальная способность отрывать значение от вещи и переносить на другую вещь, формируется понимание, что такое обозначение, знак. Без этой способности в дальнейшем невозможно освоение алгебры, теоретической физики, химии. Когда родителю станет очевидно, что именно и только «играющий» ребенок будет успешен в школе, а вот «недоигравшего» ждет масса очень конкретных проблем — от невозможности выполнять требования учителя до неумения решать обычные текстовые задачи, — тогда отношение к этой деятельности начинает меняться. И тут можно переходить к следующему вопросу.

2. Вопрос: «Какая игра нужна ребенку?» Он лучше и продуктивнее решается уже не в рамках круглых столов и иных обсуждений, а в процессе таких форм работы, которые позволяют создать условия для реального игрового взаимодействия взрослых и детей. Такая практика работы широко распространена в детских садах. Однако посмотрим, что именно в рамках таких открытых занятий, конкурсов или мастер-классов предлагается родителям и детям? Это разнообразные организованные виды деятельности, многие из которых играми по определению не являются, тем не менее представлены именно как варианты детских игр [10]. Родителей вовлекают в разнообразные викторины, эстафеты, спортивные и народные игры и забавы, предлагают дидактические и иные настольные игры... И называют все это ведущей деятельностью дошкольника! В результате проведения подобных мероприятий у родителей формируется (а у педагогов закрепляется) неверная установка по отношению к игре как ведущей деятельности, что оборачивается в итоге ее депривацией. Важность и нужность подобных игр несомненна, они способствуют формированию и совершенствованию разнообразных умений, навыков, способностей ребенка, обогащают его игровой опыт, разнообразят формы проведения досуга, но они лишь опосредованно относятся к ведущей деятельности ребенка, на которую, при подобной организации деятельности ребенка, не остается времени вовсе, что и выступает одной из основных причин депривации игры как ведущей деятельности.

Проведение мероприятий из серии «Игры наших бабушек/родителей» также нужны и важны, способствуют укреплению детско-родительских и в целом внутрисемейных отношений, пониманию друг друга, неожиданному «открытию» родных людей в новом образе и т.п. Но, проводя такие мероприятия, педагоги должны понимать, что обычно наиболее яркие воспоминания о детских играх относятся к периодам конца старшего дошкольного — начала младшего школьного возраста, когда игра меняет свои формы, на первое место выходят другие, не дошкольные, виды игр. Если подобные мероприятия организованы с детьми подготовительной группы, то обычно это адекватно возрастным потребностям и возможностям детей, но предложение детям младших-средних групп тех игр, о которых помнят родители, бабушки и дедушки, чаще всего несколько преждевременно и не всегда способствует обогащению игрового опыта детей.

В какие игры следует вовлекать родителей с целью повышения их игровой компетентности? Это те самые сюжетные самодельные игры, которые так трудно даются как современным детям, так и современным взрослым. К этим сюжетным играм не относятся игры, организованные по стандартным сюжетам, которые активно поддерживаются в наших детских садах и под которые, несмотря на требования ФГОС ДО, выстроена предметная игровая среда групп («Поликлиника», «Магазин», «Кухня» и т.п.), убивающая на корню саму возможность организации иных сюжетов. Это должны быть свободные игры по тем незатейливым замыслам, которые предлагаются самими детьми. Сюжеты могут отталкиваться от непосредственных впечатлений детей, реальных жизненных ситуаций или от сюжетов фильмов и мультфильмов, оказавших особое впечатление, либо уже полностью опираться на фантазию ребенка, причудливо комбинирующую имена и характеры героев, диалоги, детали и кульминационные моменты сюжетов. «Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка... Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей» [5, с. 241].

Такая игра выступает подлинным практическим (т.е. в действии) размышлением ребенка об окружающей его действительности (С.Л. Новоселова), особая ценность которого заключается в том, что оно имеет для ребенка неоспоримую субъективную значимость и особый личностный смысл, поскольку касается тех областей и событий, которые действительно важны для самого ребенка, независимо от того, какими бы незначительными они ни казались для взрослого. Взрослый, понимающий и искренне поддерживающий подобные игры, выступает для ребенка-дошкольника именно тем взрослым, с которым можно устанавливать доверительные отношения, в том числе и вне игры. А если взрослый способен еще и адекватно



включиться в подобный сюжет, поддержать его, предложить новое, интересное, смешное и увлекательное (а не назидательное!) событие в игре, такой взрослый будет для ребенка бесспорным авторитетом! Фраза дошкольника «Как здорово ты играешь!» после окончания такой сюжетной игры — своеобразный «аттестат зрелости» родителя.

3. И здесь мы плавно перешли к следующему важному вопросу: «Как играть с ребенком?» Выше мы уже говорили о потере «идеальной формы» [14] игры. Последствия этой ситуации очевидны: «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [4, с. 86]. В норме игровые образцы передавало ребенку играющее сообщество; сюжеты, игровые способы действий, приемы организации игровой среды передавались и распространялись в рамках детской субкультуры, оставаясь присущими и понятными детскому сознанию, близкими детскому опыту и в то же время задающими безусловную зону ближайшего развития ребенка. С середины прошлого века ситуация изменилась, главным транслятором игрового опыта становится взрослый [7]. Оказавшись единственным «носителем» этой культурной формы, взрослый начал произвольно искажать ее, привнося туда собственные педагогические задачи и тем самым снижая ее развивающий эффект. При этом он остался единственным посредником между этой искаженной идеальной формой и ребенком: «Раньше игра протекала спонтанно и организовывалась самими детьми. Сейчас традиционные игры существуют только в специальных учреждениях (детских садах, центрах развития), где они проводятся под руководством взрослого» [13, с. 41]. Спонтанные самостоятельные детские игры кардинально отличаются от показательных демонстраций, выдаваемых за игру и старательно культивируемых в условиях детских садов, не только по содержанию, но и по внешнему паттерну. На это важно обратить особое внимание родителей. Тот, кто играл в подобные игры в детстве или уже будучи взрослым, но играл «по-настоящему», т.е. по-детски, хорошо понимает специфику такой игры, особенности ее «внешнего протекания». На это следует обратить внимание родителей, чтобы они не ждали от игры зрелищности, последовательности и непрерывности. Она может протекать временами свернуто, временами непоследовательно, потому что ребенку хочется, например, вернуться к уже проигранному эпизоду и пережить его еще раз; или потому, что сюжет прерывается моментами выстраивания предметного или смыслового пространства для последующих эпизодов либо для договора о последующих событиях; или же это может быть просто эмоциональная или смысловая пауза... Сюжет игры разворачивается не в драматических развернутых внешних действиях детей, а в смысловом поле — отдельных репликах, проигрываемых эпизодах, договорах и переделках, более или менее сложном моделировании игрового пространства...

Ребенку для такой игры необходимы три условия: наличие достаточного времени, наличие подходящей среды

и некий образец такой игры, значимой для ее участников. Присвоение (интериоризация) этой деятельности обычно происходит по следующей схеме: если дети сталкиваются с вариантом игры, которая эмоционально задевает их, становится для них интересной (причем маркерами «интересно», «здорово» помечается опять-таки не внешний рисунок происходящего действия — он может быть сначала даже непонятен, — а именно эмоциональная и содержательная вовлеченность участников в процесс игры), то другие (вовлекаемые) дети вначале наблюдают за происходящим (ориентируются в ситуации), потом включаются на второстепенных ролях, потом в качестве полноценных участников этого действия. Как уже было отмечено, искаженный, не созвучный на данный конкретный момент интересам детей, задаваемый в соответствии с содержанием программы образец не может обладать достаточной побудительной силой, чтобы опредметить игровую потребность ребенка, превратив ее в мощный, определяющий содержание деятельности мотив. И тогда процесс игровой деятельности подменяется игровым действием, что и «определяет судьбу самого процесса: на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается» [1, с. 110].

Если родителям трудно понять, что же такое свободная, самостоятельная детская игра, а воспитателям сложно показать это в силу каких-то дополнительных причин, то можно рекомендовать им фильм «Возвращение игры» (авторы Л.В. Свирская, В.К. Загвоздкин, видеоприложение к журналу «Обруч») или посещение с детьми площадки игры и общения [6].

4. Последний важный вопрос: «Какая игрушка нужна ребенку?» Общие рекомендации на этот счет также давно известны [16] и отражены в требованиях к развивающей предметно-пространственной среде Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: это в первую очередь полифункциональность. Предмет, который может превратиться во все. Пространство, которое может стать всем. Материал, из которого можно сделать все. Именно это составляет подлинно игровую среду ребенка, а не «навороченные» «развивающие» «интерактивные» игрушки, которые, отбирая инициативу у ребенка, превращают его в «раба лампы», лишая возможности самостоятельно ставить и решать задачи собственной деятельности, и вынужденного постоянно реагировать на те задачи, которые ему предлагает излишне активная игрушка.

Не менее важна для ребенка и игрушка-самоделка, но не такая, которая делается по схеме как поделка на занятии, а такая, которая «рождается» из насущной потребности ребенка в чем-то в ходе уже разворачивающейся игры. Такая самоделка имеет для ребенка особое эмоциональное значение и по сути реализует антропогенетически значимое качество ребенка как homo sapiens — умение самостоятельно создать орудие собственной деятельности. В тех садах, где дети вместе с воспитателями и/или родителями создавали игровые самодельные макеты для своих



игр, взрослые отмечали то неизгладимое впечатление, которые такие игрушки производили на детей, выступая одновременно и трамплином для насыщенной продолжительной игры, и пропедевтикой развития их будущей трудовой деятельности, отработки конструктивных идей и решений, становления проектных способностей.

Отдельный вопрос — гаджеты и разнообразные электронные «развивающие» игрушки. Родители охотно дают их детям, так как такая игрушка моментально захватывает внимание ребенка и позволяет родителю заниматься домашними делами, не отвлекаясь на многочисленные детские просьбы «Поиграй со мной». И родители убеждены, что так у ребенка формируется мышление, мелкая моторика и самостоятельность. Важно донести до родителей, что с помощью гаджета ничего из этого как раз не развивается. Предлагаемые игры, задачи чаще носят тренировочный характер, учат выполнять действия по некоторому понятию алгоритму, а это совершенно не мышление. Мелкая моторика развивается в процессе разнообразных сложных действий с мелкими предметами, но никак через нажатие кнопок или «тыкание» пальцем в экран. И самая большая проблема — с развитием самостоятельности. Нередко под «самостоятельностью» понимается дисциплинированность и исполнительность ребенка [17], в то время как подлинная самостоятельность связана именно с умением ребенка самостоятельно ставить и решать задачи собственной деятельности. А научиться этому ребенок реально может только в процессе самостоятельной игры, где он «царь и бог» событий и обстоятельств, где операциональная неумелость пока не может служить препятствием к постановке самых фантастических целей, а затем стараться воплотить их в жизнь так, чтобы «дух захватывало».

На самом деле постановка целей очень сложная вещь, и наблюдения за детской игрой хорошо обнаруживают этот этап детского развития: в процессе игры нередки паузы, когда продолжать интересный сюжет хочется, но с постановкой следующей, новой игровой задачи возникают трудности. Но из этой трудности далее рождается важное умение. Если же такого опыта ребенок не получает, то природное желание действовать наталкивается на неспособность к постановке целей, и тогда ребенок охотно откликается на все, что может предложить ему новые интересные задачи. И здесь гаджет — непревзойденный «озадачиватель»: как только решена одна задача, тут же предлагается следующая... Так и возникает зависимость от электронных устройств. Предупредить родителей об этой опасности очень важно, как и донести до их понимания, что такие игры совершенно не являются «развивающими». И даже подлинно развивающее содержание отдельных (редких, к сожалению) игр не может заменить для дошкольника сюжетно-ролевые игры, которые и являются для дошкольника ведущей деятельностью.

Таким образом, повышение игровой компетентности родителей — залог успешного развития ребенка. Грамотные действия педагога помогут сделать этот процесс увлекательным и эмоционально значимым и для ребенка, и для

родителя. К сожалению, не каждого родителя можно научить играть с собственным ребенком. Но сформировать понимание важности этой деятельности для детского развития, создать такие условия, чтобы родитель если не поддерживал, то хотя бы не препятствовал детской игре, — это программа-минимум в рамках работы по поддержке компетентного родительства при взаимодействии с семьей в любом детском саду.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Богоявленская Д.Б.* У меня было два учителя // Психология в вузе. 2003. № 1, 2. С. 102–111.
2. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 62–76.
3. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 1136 с.
4. *Выготский Л.С.* Лекции по педологии. Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
5. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М., 1986. 320 с.
6. Играть, как дышать. Егор Бахотский в развернутом интервью для Игровой Галереи о своем понимании детской игры и проекте «Площадка игры и общения». URL.: <http://play-gallery.ru/archives/6738>.
7. *Келар-Турска М.* Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне // Универсальное и национальное в дошкольном детстве / Под ред. Л.А. Парамоновой. М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. С. 57–61.
8. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников: неоправданность педагогических ожиданий // Ребенок в детском саду. 2012. № 1. С. 2–9.
9. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. С. 84–87.
10. *Паршенкова Л., Железнова Е.* Игра и игрушка в жизни дошкольника // Дошкольное воспитание. 2010. № 7. С. 113–114.
11. *Смирнова Е.О.* Почему дети разучились играть // Новая газета. 2012.12.03 № 26–27. С. 26. URL.: <https://www.nowyagazeta.ru/articles/2012/03/12/48762-pochemu-deti-razuchilis-igrat>.
12. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 91–103.
13. *Смирнова Е.О., Соколова М.В.* Исследования феномена игрушки в современной западной науке // Психологическая наука и образование. 2008. № 3. С. 38–48.
14. *Трифонова Е.В.* Игра дошкольника: специфика понимания педагогами и практика организации в условиях ДОО. // Сб. докладов по результатам науч.-практ. конф. «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», приуроченной к 120-летию Л.С. Выготского, в г. Москве. Т. 2 / Под ред. Т.Н. Сахаровой. М.: МПГУ, 2016. С. 108–125.
15. *Трифонова Е.В.* «Взрослый» взгляд на детскую игру: противостояние теоретических установок и практики реализации на протяжении XIX–XXI вв. // Игровая культура современного детства: Матер. I Междунар. науч.-практ. конф. М.: НАИР, 2017. Т. 1. С. 45–52.
16. *Трифонова Е.В.* Игрушка должна быть очень простой — чем проще, тем лучше // Интернет-журнал: Мел. 2016. URL.: https://mel.fm/otnosheniya_s_detmi/5170389-toys.
17. *Трифонова Е.В.* Инициативность и самостоятельность как базисные характеристики личности дошкольника // Исследователь / Researcher: Науч.-метод. журнал. 2018. № 1–2 (21–22). С. 35–45.