

## ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## РОЛЬ ВЗРОСЛОГО В РАЗВИТИИ ДЕТСКОЙ ИГРЫ

Е.Е. КЛОПОТОВА, Ю.А. ТОКАРЧУК

*Московский государственный психолого-педагогический университет*

Представлены результаты исследования влияния позиции взрослого на развитие детской игры. В эксперименте приняли участие 45 детей (в возрасте от 4 лет 1 мес до 4 лет 11 мес). Для оценки уровня развития игровой деятельности использовалась диагностическая методика оценки сюжетной игры дошкольников Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой. Количественный анализ эмпирических данных выполнен с использованием непараметрического Т-критерия Вилкоксона. Полученные результаты позволили говорить о *партнерской* позиции взрослого как наиболее положительно влияющей на детскую игру. Наименее эффективной для ее развития оказалась *нейтральная* (невключенная) позиция взрослого, при которой не происходит передача детям новых средств и способов игровой деятельности. По сравнению с ней *директивная* позиция взрослого в большей степени способствует развитию детской игры. Жесткое руководство ею все-таки предполагает передачу детям способов игрового поведения и развития сюжета, однако не приводит к полноценному развитию игровой деятельности. Полученные результаты могут быть полезны психологам, педагогам и всем взрослым, взаимодействующим с детьми дошкольного возраста и стремящимся выстраивать развитие ребенка по принципу амплификации.

**Ключевые слова:** детская игра, сюжетно-ролевая игра, развитие ребенка, позиция педагога: нейтральная, партнерская, директивная.

Несмотря на многочисленные исследования, проблема детской игры по-прежнему остается одной из самых актуальных в детской психологии. С одной стороны, это связано с ее значением для развития ребенка, а с другой — с низким уровнем ее развития у современных детей (Смирнова, 2019). Практически во всех исследованиях детской игры, проведенных в последние десятилетия, отмечаются бедность сюжетов, примитивность игрового поведения, неспособность выстраивать длительные игровые темы даже у детей старшего дошкольного возраста. В качестве основных причин этого рассматриваются следующие факторы: утрата дворовой субкультуры и, как следствие, разновозрастных детских сообществ, отсутствие у детей свободного времени, непонимание взрослыми ценности детской игры и предпочтение других видов деятельности, зачастую не отвечающих специфике дошкольного возраста (чтение, письмо, счет и др.), подмена понятия «свободная игра» «игровой формой занятия».

В какой-то момент проведение педагогами занятий в игровой форме полностью заменило свободную детскую игру, вытеснив тем самым ведущую деятельность данного возраста (Волосовец, Кириллов, Буянов, 2018; Кравцов, Кравцова, 2019; Михайленко, Короткова, 2000; Смирнова, 2017). В ряде исследований было показано, что именно игровую форму занятий воспитатели и рассматривают как игру, которая является ведущей деятельностью. Эта тенденция имеет уже достаточно давнюю историю и связана прежде всего со стремлением вывести обучение детей на первый план, игнорируя специфику возраста.

Все это привело к тому, что на сегодняшний день в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования такие принципы, как «поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства», «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности», зафиксированы в качестве не-

обходимых условий построения вариативного развивающего образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.). Однако анализ практики дошкольного образования и проведенные исследования показывают, что реализация этих принципов до настоящего времени вызывает у педагогов значительные затруднения (Алмазова и др., 2019; Волосовец, Кириллов, Буянов, 2018; Смирнова, 2017, 2019). Педагоги далеко не всегда могут выступать в роли игрового партнера, поскольку их собственная игровая деятельность не сформирована должным образом.

Недооценка своих возможностей в развитии детской игры приводит к тому, что, с одной стороны, взрослый пускает ее на самотек, считая, что если он выделил для игры свободное время, обеспечил ребенка игрушками, то этого уже достаточно. С другой стороны, отмечаются ситуации, когда игра выполняет строго дидактические задачи и взрослые полностью берут на себя руководство ею. Понимая и признавая важность развития у детей инициативного поведения в игре, многие воспитатели испытывают значительные трудности в реализации взаимодействия, способствующего его становлению и поддержке. Они отмечают сложности в сохранении партнерской позиции с ребенком, в организации свободного выбора детьми вида деятельности и ее участников, в создании ситуаций, в которых дети могут свободно выражать свои чувства и мысли (Алиева и др., 2014).

Таким образом, искажается природа игры как формы детской самостоятельной деятельности. Ребенок может проявлять инициативу только в тех случаях, когда отсутствует внешняя регламентация его действий, т.е. ему предоставляется возможность реализовывать самостоятельные действия. При этом на практике можно наблюдать, что многие дети не умеют играть, в большинстве случаев игра

представлена у них простым манипулированием игрушками и предметами. В ряде исследований было отмечено снижение уровня игры в целом и сюжетно-ролевой игры в частности, а также постепенный уход социальной жизни взрослых из содержания детской игры, связанный с тем, что многие современные профессии просто непонятны ребенку.

Исследованиям детской игры и роли взрослого в ее развитии традиционно уделялось большое внимание в отечественной психологии. В результате появилось сразу несколько подходов к ее целенаправленному развитию. Среди наиболее значимых можно выделить следующие.

Подход С.Л. Новосёловой и Е.В. Зворыгиной (1979) основан на принципе амплификации детского развития. Делается акцент на отказе от прямого обучения детской игре в пользу косвенных методов развития игровых навыков и умений, а также обучающих игр с использованием усложненного игрового материала. Взят за основу задачи воспитания и развития, Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова (2000) выделяли три самостоятельные позиции педагога по отношению к ребенку: «учитель», равный «партнер» и «создатель» развивающей среды, при которой педагог не включен в деятельность с детьми, а только создает для нее условия.

Е.О. Смирнова (2017, 2019) основное внимание уделяла особенностям организации предметно-развивающей среды и позиции взрослого, задача которого состоит в том, чтобы стимулировать самостоятельность, инициативность и активность детей: не руководить, не требовать, не давать инструкции и предписания, а побуждать детей к самостоятельной свободной активности. В контексте подхода Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцова (2019) отмечается необходимость обучения детей игре с учетом закономерностей развития субъекта игровой деятельности. Выделяются три основные позиции взрослого:

«сверху», «рядом» и условно партнерская, при которой взрослый и ребенок находятся «на равных». Выбор позиции взрослого определяется задачей, поставленной перед ребенком.

В рамках нарративного подхода к игровой деятельности, разработанного М. Бредиките и П. Хаккарайненом (2010), создание игровых миров рассматривается в качестве основного инструмента развития игровой деятельности детей. Культурные тексты, отражающие человеческие ценности и устремления (народные сказки, художественные произведения классической и современной литературы и др.), ложатся в основу совместного для детей и взрослых процесса создания игровых миров. Роли взрослого в нарративном подходе к организации игровой деятельности обозначаются как «наблюдатель», «персонаж в игре» и «игровой партнер».

Изучение детской игры с точки зрения культурно-исторического подхода и теории деятельности позволяет рассматривать игру как культурный феномен и как способ выполнения деятельности (van Oers, 2013). Подчеркивается решающая роль взрослого, состоящая в передаче новых культурных инструментов, так как не все дети могут самостоятельно организовать игру, они нуждаются в поддержке и направлении.

В каждом из представленных подходов отмечается роль взрослого в развитии детской игры с описанием тех характеристик его поведения, которые необходимы для поддержания игры.

Начало изучению особенностей взаимодействия взрослого с детьми в современной психологии было положено К. Левиным и его исследованиями стилей лидерства/руководства. Он выделил три стиля лидерства: авторитарный, демократический и попустительский. Проведенные работы обнаружили различия в поведении подростков при разных стилях руководства со стороны взрослого (Lewin,

Lippitt, White, 1939). При авторитарном стиле участники группы не проявляли инициативу, не принимали решения самостоятельно. При демократичном – продуктивность детей снижалась в количественном выражении по сравнению с группой под руководством авторитарного лидера, при этом их вклад был более качественным; члены группы были более мотивированными и включенными в процесс, проявляли инициативу. При попустительском стиле участники группы требовали от своего руководителя указаний, не могли работать самостоятельно и довольно неэффективно работали вместе. В 1969 г. этот эксперимент был перенесен венгерским исследователем на дошкольный возраст (Kántás, 1971). Воспитатель организовывал продуктивную деятельность параллельно в трех группах дошкольников, но в каждой группе реализовывался разный стиль руководства: авторитарный, демократический и попустительский. В ситуации с авторитарным взрослым дети показали наиболее высокую продуктивность деятельности, при этом отсутствовала инициативность и присутствовал страх. В группе, где воспитатель демонстрировала демократический стиль руководства, у детей отмечались высокая мотивация и инициативность, но при этом продуктивность деятельности была низкой. При попустительском стиле руководства у детей наблюдались низкая продуктивность деятельности и расторможенное поведение.

Рассматривая педагогическое взаимодействие как взаимное воздействие педагогов и детей друг на друга, в результате которого осуществляется процесс их личностного роста и изменения, В.Г. Маралов (1992) выделил три модели, основанные на: 1) субъект-объектных связях, в которых реализуется принцип доминирования педагога, 2) субъект-субъектных связях с заложенным в них принципом равенства сторон взаимодействия, 3) объект-объектных связях, предполагающих, что педагог

занимает позицию подчинения. Отмечалось, что только при реализации модели субъект-субъектных взаимодействий у ребенка формируются навыки активности и самостоятельности, которые при устойчивом укреплении субъектной позиции могут стать его личностными характеристиками.

В.А. Петровский с сотрудниками, описывая стили педагогического взаимодействия, опирались на такие критерии, как цель взаимодействия, способы общения, личностная позиция педагога. Они также выделили три модели взаимодействия. «Учебно-дисциплинарная» модель направлена на получение ребенком знаний, умений и навыков; в ней ребенок становится объектом воздействия педагога. При модели «невмешательства» педагог занимает позицию избегания ответственности, отстраняется от детей, демонстрируя тактику «рядом, но не вместе». При опоре на модель «личностно-ориентированного» взаимодействия педагог использует тактику сотрудничества, при которой ребенок воспринимается как полноценный партнер, а педагогическое воздействие выстроено в соответствии с интересами ребенка и перспективами его развития. Данная модель основана на субъект-субъектном взаимодействии педагога с детьми (Петровский, Калинин, Котова, 1995).

Е.В. Субботский (1991) в качестве критерия взаимодействия взрослого с ребенком выделил отношение к социальному контролю. С этой позиции он описал три стили взаимодействия: альтруистический, демократический и авторитарный. При альтруистическом стиле руководства обе стороны взаимодействия обладают равными возможностями контроля, причем педагог должен добровольно отказаться от этой возможности. При демократическом стиле взаимодействия обе стороны также обладают равными возможностями контроля, и пользуются этим на равных условиях. При

авторитарном стиле контроль находится только на стороне педагога.

Важность гуманизации взаимоотношений детей и воспитателей в детском саду, которая предполагает отказ от дисциплинарной и переход к личностно-ориентированной модели воспитания, отмечалась Т.В. Лаврентьевой (2002). В основе предложенной ею классификации видов взаимодействия взрослого с детьми лежат особенности передачи им средств и способов поведения и деятельности. Поскольку данная классификация разрабатывалась с целью развития у педагогов профессиональной рефлексии, все воспитательские позиции обозначались разными литературными персонажами: «Карабас-Барабас», «Мальвина», «Красная Шапочка», «Спящая красавица», «Наседка», «Снежная королева», «Мэри Поппинс».

Влияние этих позиций на проявление инициативы дошкольниками в образовательной деятельности было описано в исследовании Е.Е. Клопотовой и Е.К. Ягловской (2019). Полученные результаты показали, что инициатива детей, становясь к концу дошкольного возраста одним из проявлений их возрастающей самостоятельности, еще очень зависит от конкретных ситуаций взаимодействия со взрослым. В качестве негативных для проявления детской инициативы были выявлены гиперопекающие «односторонне активные» позиции взаимодействия – это «Мальвина», «Снежная Королева», «Карабас-Барабас» и «Наседка». Выраженное позитивное влияние показала личностно-ориентированная, «взаимно-активная» позиция – «Мэри Поппинс».

Итак, позиция взрослого в процессе взаимодействия с детьми достаточно широко рассмотрена как в психологических, так и в педагогических исследованиях, ее значение подчеркнуто практически во всех подходах к развитию детской игры. Однако экспериментальное изучение влияния на нее позиции взрослого на

сегодняшний день практически не представлено, что определяет актуальность исследований в данной области. Таким образом, целью нашего исследования стало изучение влияния позиции взрослого на игру детей.

### ОПИСАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проведения эксперимента в детском саду, реализующем образовательную программу «От рождения до школы», были взяты три средние группы. Из каждой группы по результатам оценки уровня игровой деятельности были отобраны 15 детей. Всего в эксперименте приняли участие 45 детей (17 мальчиков и 28 девочек), имеющих примерно одинаковый уровень развития игровой деятельности. Возраст детей составил от 4 лет 1 мес до 4 лет 11 мес. Данный возраст был взят не случайно. Несмотря на отсутствие четкой связи между уровнем развития игровой деятельности и возрастом, традиционно считается, что в 3–4 года ребенок осуществляет переход от сюжетно-отобразительной игры (игровые действия с предметами) к сюжетно-ролевой (принятие ребенком роли в игре), т.е. наступает активный период в развитии детской игры. Ее оценка до и после проведения эксперимента осуществлялась совместно экспериментатором, воспитателем, работающим в группе, и старшим воспитателем детского сада с помощью диагностической методики (Смирнова, Ряbkова, 2017).

Формирование экспериментальных групп проводилось на основании выявленного уровня развития игровой деятельности для наглядного отображения результатов эксперимента: в группу 1 вошли 4 мальчика и 11 девочек (от 4 лет 1 мес до 4 лет 10 мес), в группу 2 – 8 мальчиков и 7 девочек (от 4 лет 2 мес до 4 лет 11 мес), в группу 3 – 5 мальчиков и 10 девочек (от 4 лет 3 мес до 4 лет 11 мес). Эксперимент

был проведен в феврале–марте 2019 г. Продолжительность составила шесть недель. В общей сложности за этот период было проведено 36 встреч (по 12 в каждой из трех групп) с периодичностью два раза в неделю (длительность встречи составляла примерно 1 час 30 мин). Учет посещения экспериментальных занятий показал, что в группах не было детей, пропустивших более чем 30% занятий. В каждой сформированной экспериментальной группе взрослый, играя с детьми, придерживался одной из трех позиций: *партнерской* (группа 1), *нейтральной* (группа 2) и *директивной* (группа 3): по аналогии с демократическим, попустительским или авторитарным стилем руководства.

Экспериментальное исследование проводилось в специально подготовленном помещении в течение фиксированного времени. Акцент в предметно-развивающей среде был сделан на полифункциональность и вариативность. Детям предлагались неоформленные и бросовые материалы: ткани и ленточки разных размеров, картонные коробки, ширмы, мягкие модули, деревянные блоки, природный материал, бумажки, баночки, крышки. Помимо этого, в помещении были представлены костюмы для сюжетных игр, несколько кукол и машинок, тематические наборы для сюжетных игр: «Доктор», «Кухня», «Магазин» с минимальным наполнением, а также стол и стулья.

*Партнерская* позиция взрослого в игре предполагала его равнозначное участие, принятие на себя роли и удержание сюжета. Он был включен в пространство игры – находился на одном уровне с детьми (на полу), эмоционально реагировал на происходящее. В соответствии со взятой на себя ролью (которая могла быть как главной, так и второстепенной) поддерживал игру детей. Если находился вне роли, то ненавязчивыми комментариями помогал организовать пространство,

реализовать роли, взятые на себя детьми, и т.д. Вербально и невербально поддерживал детскую инициативу. В ситуациях затруднения помогал реализовать задуманное.

*Нейтральная* позиция предполагала отстраненность взрослого от процесса игры. Он не включался в ее пространство (находился на некотором удалении от играющих детей), не оказывал детям эмоциональной поддержки (не сопереживал, не поддерживал их репликами), находился на некотором расстоянии от детей и занимался своими делами. На происходящее он реагировал только в том случае, если возникала необходимость разрешения детских конфликтов, говоря при этом спокойным ровным голосом.

*Директивная* позиция предполагала руководство игрой детей, четкие рекомендации и контроль за происходящим. Взрослый находился рядом или в игровом пространстве детей. Полностью был в курсе содержания игры и распределения ролей. Сам в игру не включался, но настойчивым уверенным голосом (ровным, без выраженной эмоциональной окраски) раздавал инструкции детям независимо от их желания и добивался их выполнения.

Для оценки развития игровой деятельности использовалась диагностическая методика оценки сюжетной игры дошкольников, созданная Е.О. Смирновой и И.А. Рябковой (2017). Главным показателем развития игры в данной методике выступает уровень игровых замещений (предметных, позиционных и ситуационных). Также в качестве важных показателей рассматриваются взаимодействие детей (организующее и внутригрупповое) и тема игры (моделируемая ребенком действительность).

Таким образом, оценка игры осуществлялась по шести параметрам: 1) «тема игры» – образный ряд, который ребенок воспроизводит в игре. От простого кормления, купания до путешествия в джунгли, крушения самолета и

рыцарских турниров, 2) «внутриигровое взаимодействие» – ролевое взаимодействие в игре, диалоги, обусловленные сюжетом и ролью, 3) «организующее взаимодействие» – обсуждения, распределение ролей, планирование и др., 4) «предметное замещение» – использование одних предметов вместо других, создание недостающих предметов для игры (одеяло – ковер-самолет, картонная коробка с прорезями для глаз – шлем и др.), 5) «позиционное замещение» – замещение позиции своего Я (игровое действие может разыгрываться от первого лица – Я-играющий – или замещаться ролью Я-мама, Я-пират, или ребенок может выступать в качестве режиссера процесса игры), 6) «ситуационное замещение» – создание мнимой ситуации (от фрагментарных действий: кормление, одевание и т.п., – до цепочки последовательных действий и логически связанных сюжетов).

Каждый параметр в соответствии с его проявлением оценивался по четырехбалльной шкале от 0 (полное отсутствие) до 3 (яркая степень выраженности того или иного показателя). В рамках эксперимента группы детей были сформированы таким образом, что до начала проведения исследования уровень сюжетно-ролевой игры во всех трех экспериментальных группах по всем показателям диагностической методики был низким.

Количественный анализ эмпирических данных был выполнен с использованием непараметрического Т-критерия Вилкоксона. Расчеты проведены в статистическом пакете SPSS V26.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

На рис. 1 представлены результаты оценки уровня развития игры детей до (обозначены темно-серым) и после (светло-серым) проведения эксперимента в ситуации, когда взрослый придерживается партнерской позиции.

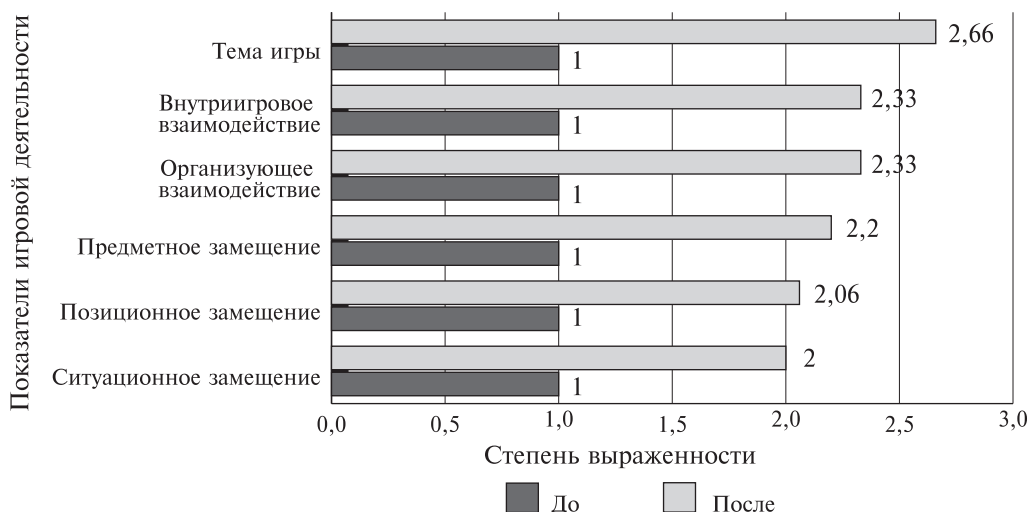


Рис. 1. Степень выраженности показателей игровой деятельности при партнерской позиции взрослого до и после эксперимента, баллы

Проведение диагностического исследования показало, что у 67% ( $N = 10$ ) детей уровень сюжетно-ролевой игры по показателю «тема игры» изменился: перешел с низкого на высокий, у 33% ( $N = 5$ ) детей – на средний уровень. По показателю «внутриигровое взаимодействие» 33% ( $N = 5$ ) детей продемонстрировали высокий уровень, 67% ( $N = 10$ ) детей перешли на средний уровень. Аналогичные результаты по показателю «организующее взаимодействие» – 33% ( $N = 5$ ) детей перешли на высокий уровень, 67% ( $N = 10$ ) детей продемонстрировали средний уровень. По показателю «ситуационное замещение» вся группа детей перешла с низкого на средний уровень. Высокий уровень показателя «позиционное замещение» выявлен у 7% ( $N = 1$ ) детей, и 93% ( $N = 14$ ) детей показали средний уровень. Наконец, высокий уровень по показателю «предметное замещение» наблюдался у 20% ( $N = 3$ ) детей, и средний уровень – у 80% ( $N = 12$ ) детей группы.

Для выявления значимости различий был проведен статистический анализ с помощью непараметрического Т-критерия Вилкоксона. В результате проведенного анализа были выявлены

значимые различия до и после проведения эксперимента ( $p \leq 0,05$ ) по всем показателям: «предметное замещение» ( $p = 0,0002$ ), «позиционное замещение» ( $p = 0,0001$ ), «ситуационное замещение» ( $p = 0,0001$ ), «организующее взаимодействие» ( $p = 0,0003$ ), «внутриигровое взаимодействие» ( $p = 0,0003$ ), «тема игры» ( $p = 0,0004$ ). Полученные значения представляют собой показатели асимптотической значимости (т.е. вероятность случайности связи). Чем меньше эта величина, тем выше статистическая значимость (достоверность) связи, что позволяет говорить о значимости произошедших изменений в развитии игры детей.

В ситуации, когда взаимодействующий с детьми взрослый придерживался партнерской позиции (см. рис. 1), появлялась положительная динамика всех анализируемых показателей детской игры. Наблюдается значительное расширение тематики игровой деятельности, в том числе переход от узкоспециализированных тем (с ограниченным количеством обозначаемых ролей) до широкой тематики (с возможностью введения персонажей по инициативе ребенка). Положительную динамику

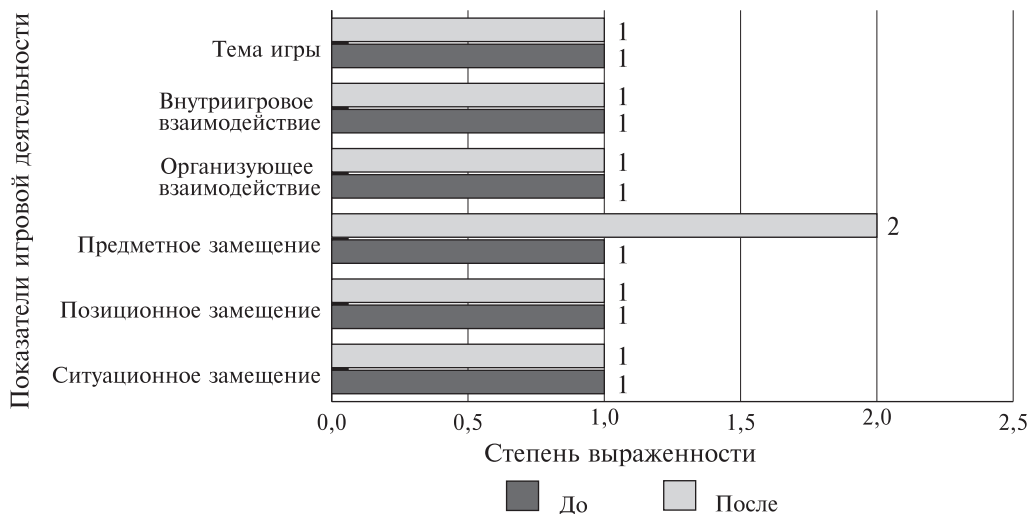


Рис. 2. Степень выраженности показателей игровой деятельности при нейтральной позиции взрослого, баллы

демонстрируют показатели внутриигрового и организующего взаимодействия. Наблюдается увеличение продолжительности игры в связи с тем, что дети договариваются о пространстве игры, последовательности действий, обсуждают правила, а также объединяют сюжеты игры.

На рис. 2 представлены результаты оценки уровня развития игры детей *до* и *после* проведения эксперимента в ситуации, когда взрослый придерживается нейтральной позиции. Результаты позволяют говорить об изменении уровня сюжетной игры только по одному показателю – «предметное замещение». Все дети ( $N = 15$ ) этой группы перешли с низкого уровня развития игры на средний. Остальные показатели сюжетно-ролевой игры остались по-прежнему на низком уровне.

Проанализированное с помощью t-критерия Вилкоксона значение по показателю «предметное замещение» ( $p = 0,0001$ ) позволяет говорить о том, что оно находится в зоне значимости, т.е. появилась положительная динамика в развитии этого показателя сюжетно-ролевой игры. Если в начале исследования дети пользовались только реалистичными игрушками и использовали их

сугубо по назначению, то к его концу они стали использовать предметы-заместители на основе их сходства с реалистичными предметами (палочки уже использовались вместо ложек, вилок, ножей, градусника). В остальном игра детей в группе, где педагог придерживался нейтральной позиции, осталась без изменений.

На рис. 3 представлены результаты оценки уровня развития игры детей *до* и *после* проведения эксперимента в ситуации, когда взрослый придерживается *директивной* позиции.

Результаты проведения диагностики в группе с *директивной* позицией педагога показали изменения по показателю «тема» у 73% ( $N = 11$ ) детей с низкого на средний уровень, 27% ( $N = 4$ ) детей остались на низком уровне. По показателю «внутриигровое взаимодействие» у 60% ( $N = 9$ ) детей изменился уровень с низкого на средний, у 40% ( $N = 6$ ) динамики в развитии сюжетно-ролевой игры по этому показателю не наблюдалось. Аналогичная тенденция – у показателей «организующее взаимодействие», «ситуационное замещение» и «позиционное замещение» – 20% ( $N = 5$ ), 13% ( $N = 2$ ), 40% ( $N = 6$ ) детей соответственно



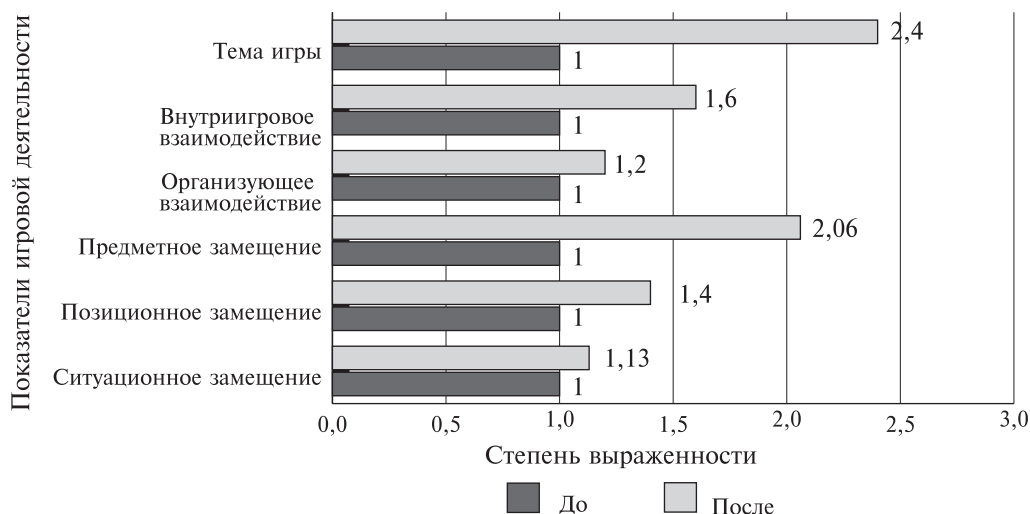


Рис 3. Степень выраженности показателей игровой деятельности при директивной позиции взрослого, баллы

продемонстрировали переход на средний уровень развития игры по указанным показателям, остальные дети остались на низком уровне. По показателю «предметное замещение» высокий уровень выявлен у 13% ( $N = 2$ ) детей группы, 74% ( $N = 11$ ) детей показали средний уровень и 13% ( $N = 2$ ) остались на прежнем низком уровне. Изменения, произошедшие по показателям «организирующее взаимодействие», «ситуационное замещение» и «позиционное замещение», оказались статистически не значимыми, в то время как различия по показателям «предметное замещение» ( $p = 0,001$ ), «внутриигровое взаимодействие» ( $p = 0,005$ ) и «тема игры» ( $p = 0,001$ ) вошли в зону значимости, хотя их уровень асимптотической значимости и невысок.

Результаты оценки игры детей в ситуации директивной позиции взрослого (рис. 3), позволяют говорить о положительной динамике в развитии детской игры, однако менее выраженной, чем в случае партнерской позиции. При этом в меньшей степени произошло развитие компонентов, характеризующих более высокий уровень игровой деятельности: организующего взаимодействия детей,

ситуационного и позиционного замещения. После проведенного эксперимента дети этой группы чаще стали использовать предметы-заместители из природного и бросового материала. Кроме того, наблюдался переход от событийных игр, при которых ребенок занимает реальную позицию, т.е. остается самим собой, но попадает в другую, новую для него ситуацию (например, оказывается на космической станции), к ролевым, при которых он берет на себя роль и действует исходя из нее.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные в рамках проведенного исследования результаты позволяют говорить о том, что позиция взрослого во взаимодействии с детьми в процессе игры является важным условием развития игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста. В проведенном исследовании ожидаемо эффективной позицией оказалась партнерская. Такая позиция позволяет взрослому поддерживать и стимулировать свободную игру детей. При ее реализации создаются оптимальные условия для формирования

замысла, замещения и взаимодействия в игре, что способствует переходу игры на качественно новый уровень.

Неожиданным оказалось то, что при сравнении *нейтральной* и *директивной* позиций в большей степени развитию игры способствовала вторая. В контексте современной тенденции гуманизации образования и ориентированности на интересы ребенка, как правило, директивная позиция рассматривается как наименее приемлемая. Присущее ей жесткое руководство детской игрой все-таки предполагает передачу детям способов игрового поведения и развития сюжета, но не приводит к полноценному развитию игровой деятельности. Не проявляя инициативу, дети присваивают простые способы взаимодействия и замещения в игре от взрослого, но, в связи с отсутствием активной позиции самого ребенка, в более сложные формы они не развиваются.

Таким образом, *директивная* позиция способствует развитию детской игры, но не способна привести к появлению игры высокого уровня развития, так как подавляет инициативу ребенка (основную характеристику свободной игровой деятельности дошкольника) — той формой игры, которая является ведущей деятельностью. В то же время *нейтральная* позиция предполагает возможность проявления ребенком инициативы. Однако проведенное исследование показало, что в рамках одновозрастной группы детей не происходит появление новых форм игрового поведения из-за отсутствия образца и в этом случае неучастие педагога как носителя культурного игрового опыта в игре детей приводит к отсутствию положительной динамики развития игровой деятельности.

1. Алиева Т. и др. «Живые» практики поддержки детской инициативы / Алиева Т., Урадовских Г., Арнаутова Е., Нехорошкина О. // Учительская газета. 2014. № 29. С. 8–10.
2. Алмазова О.В. и др. Современное дошкольное образование в России: взгляд изнутри / Алмазова О.В., Белолуцкая А.К., Веракса А.Н., Воловец Т.В., Сиднева А.Н. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогич. образов. 2019. № 2. С. 45–62.
3. Волосовец Т.В., Кириллов И.Л., Буянов А.А. Основные тенденции развития дошкольного образования // Вестн. образов. 2018. № 15. С. 66–78.
4. Клоптова Е.Е., Ягловская Е.К. К вопросу поддержки инициативы дошкольников // Психолого-педагогич. исслед. 2019. Т. 11. № 4. С. 90–98. doi:10.17759/psyedu.2019110407
5. Кравицов Г.Г., Кравицова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста // Психолого-педагогич. исслед. 2019. Т. 11. № 4. С. 5–21. doi:10.17759/psyedu.2019110401
6. Маралов В. Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми. М.: Академия, 1992.
7. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособ. для воспитателя. 2-е изд., испр. М.: ГНОМ и Д, 2000.
8. Новосёлова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца. М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. С. 38–45.
9. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно-развивающее взаимодействие. Ростов-н/Д.: РНО АО Цветная печать, 1995.
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://base.garant.ru/70512244/>
11. Психолог в дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном и Д., 2002.
12. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образов. Теория практики. 2017. № 9. С. 4–9.
13. Смирнова Е.О. Психология и педагогика игры: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019.
14. Смирнова Е.О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы // Психолого-педагогич. исслед. 2019. Т. 11. № 4. С. 79–89. doi:10.17759/psyedu.2019110406
15. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Метод диагностики сюжетной игры дошкольников // Вopr. психич. здоровья детей и подростков. 2017. № 3. С. 52–60.

16. *Субботский Е. В.* Ребенок открывает мир: Книга для воспитателя детского сада. М.: Просвещение, 1991.
17. *Хаккарайнен П., Бредиките М.* Обучение, основанное на игре, как надежный фундамент развития // Психол. наука и образов. 2010. № 3. С. 71–79.
18. *Цукерман Г.А.* О поддержке детской инициативы // Культурно-историч. психол. 2007. № 1. С. 41–55.
19. *Bruner J.S.* The culture of education. Cambridge, MASS.: Harvard Univ. Press, 1996.
20. *Fisher W.R.* Narration as human communication paradigm: The case of public moral argument // Communication Monographs. 1984. N 51. P. 1–22.
21. *Kántás L.* Nevelési légkörök vizsgálata óvodáskorúak csoportjaiban // Pedagógiai Szemle. 1971. N 5. P. 410–418.
22. *Lewin K., Lippit R., White R.* Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates // The J. of Soc. Psychol. 1939. V. 10. P. 271–301.
23. *van Oers B.* An activity theory view on the development of playing // Children's Play and Development. International perspectives on early childhood education and development. 2013. N 8. P. 231–249.
6. *Maralov V. G.* Psikhologiya pedagogicheskogo vzaimodeistviya vospitatelya s det'mi. M.: Akademiya, 1992.
7. *Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A.* Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu: Posobie dlya vospitatelya. 2-e izd., ispr. M.: GNOM i D, 2000.
8. *Novoselova S.L., Zvorygina E.V.* Razvivayushchaya funktsiya igry i voprosy rukovodstva eyu v rannem vozraste // Pedagogicheskie i psikhologicheskie problemy rukovodstva igroi doshkol'nika. M.: NII OPAPN SSSR. 1979. S. 38–45.
9. *Petrovskii V.A., Kalinenko V.K., Kotova I.B.* Lichnostno-razvivayushchee vzaimodeistvie. Rostov-n/D.: RNO AO Tsvetnaya pechat', 1995.
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 oktyabrya 2013 g. N 1155 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/>
11. Psikholog v doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatelnosti / Pod red. T.V. Lavrent'evoi. Moskva. Izdvo: Gnom i D. 2002.
12. *Smirnova E.O.* Razvivayushchee doshkol'noe obrazovanie: klyuchevye usloviya i prepyatvuyushchie faktory // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. N 4. S. 79–89. doi:10.17759/psyedu.2019110406
13. *Smirnova E.O.* Igrovaya kompetentnost' vospitatelya // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya praktiki. 2017. N 9. S. 4–9.
14. *Smirnova E.O.* Psikhologiya i pedagogika igry: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata / E.O. Smirnova, I.A. Ryabkova. M.: Yurait, 2019. URL: <https://urait.ru/bcode/433371>
15. *Smirnova E.O., Ryabkova I.A.* Metod diagnostiki syuzhetnoi igry doshkol'nikov // Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov. 2017. N 3. S. 52–60.
16. *Subbotskii E. V.* Rebenok otkryvaet mir: Kn. dlya vospitatelya detskogo sada. M.: Prosveshchenie, 1991.
17. *Khakkarainen P., Bredikite M.* Obuchenie, osnovannoe na igre, kak nadezhnyi fundament razvitiya. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. N 3. S. 71–79.
18. *Tsukerman G.A.* O podderzhke detskoj initsiativy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2007. N 1. S. 41–55.

#### References in Russian:

1. *Alieva T., Uradovskikh G., Arnautova E., Nekhoroshkina O.* «Zhivye» praktiki podderzhki detskoj initsiativy // Uchitel'skaya gazeta. 2014. N 29. S. 8–10.
2. *Almazova O.V., Belolutsкая A.K., Veraksa A.N., Volosovets T.V., Sidneva A.N.* Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie v Rossii: vzglyad iznutri // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. N 2. S. 45–62.
3. *Volosovets T.V., Kirillov I.L., Buyanov A.A.* Osnovnye tendentsii razvitiya doshkol'nogo obrazovaniya // Vestnik obrazovaniya. 2018. N 15. S. 66–78.
4. *Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K.* K voprosu podderzhki initsiativy doshkol'nikov // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. N 4. S. 90–98. doi:10.17759/psyedu.2019110407
5. *Kravtsov G.G., Kravtsova E.E.* Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. N 4. S. 5–21. doi:10.17759/psyedu.2019110401

Поступила в редакцию 15. II 2022 г.