

осознанности, ориентация на взаимодействие с ребенком в процессе освоения им информационного пространства, развитие кругозора ребенка, умения организовывать его досуг, не прибегая к развлекательным ресурсам СМИ, развитие критического мышления, формирование представления о научной среде как источнике компетентной информации и знаний. Повышение родительской компетентности предполагает: осуществление работы по психологическому просвещению и консультированию родителей специалистами учреждений системы образования, медицинских учреждений; развитие системы взаимосвязей семейного и общественного воспитания, направленных на создание единого пространства для формирования культурных и нравственных ценностей в учебно-воспитательном процессе школы, семейном воспитании, досуговой деятельности. Важную роль играет решение на государственном уровне задач повышения качества образования и уровня жизни населения, контроль за исполнением законодательства в области защиты детей от вредной информации, популяризация научных достижений в СМИ.

Статья подготовлена при поддержке гранта РФФИ, проект № 17–16–71004 а(р)

#### *Литература*

1. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) // Психологические тесты для профессионалов / Авт.-сост Н.Ф. Гребень. – Мн.: Современ. шк. 2007. – 496 с.

### **Развитие игровой компетентности родителей**

***Трифонова Е.В.,***

*канд. психол. наук*

*ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет»,*

*г. Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлена модель повышения игровой компетентности родителей детей раннего и дошкольного возраста. Рассматриваются необходимые компоненты работы по этому направлению в условиях дошкольной образовательной организации. Отмечены основные трудности и проблемные области при организации подобной работы.

**Ключевые слова:** самостоятельная игра, организованная игра, игровая компетентность родителей

### **The development of the play competence of parents**

***Trifonova E.V.,***

*PhD in Psychology*

*Moscow State University of Education (MSPU)*

*Moscow, Russia*

**Abstract.** The article presents a model for improving the playing competence of parents of children of early and preschool age. Discusses the necessary com-

ponents of this work in the conditions of preschool educational institution. The main difficulties and problem areas in the organization of such work were noted.

**Keywords:** children's independent symbolic game, organized game, the symbolic play competence of parents.

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 не решаемыми в принципе, в корне меняет отношение родителей к этой «бесполезной» деятельности.

Однако изменить отношение – это ещё 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 её заменить и обеспечить полноценное развитие ребенка. Однако на практике именно свободные спонтанные детские игры считаются недостаточно правильными, недостаточно хорошими, недостаточно развивающими 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. Первый 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 формально 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 её дает возможность определить процесс её движения и её 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 ребёнку 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 всё не настоящее, всё «понарошку», формируется знаковая функция сознания, основа будущего теоретического мышления: «игра есть основной путь культурного развития ребёнка, 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.

2. Второй 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, что именно в рамках таких открытых занятий, конкурсов или мастер-классов предла-

гаются 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 всё 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 её депривацией. Важность и необходимость 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, 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 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 самодеятельные 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, или уже полностью опираться на фанта-

зию 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 не 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 ещё 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 – это 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» игры [14]. 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 ребёнка. С середины прошлого века ситуация изменилась, главным транслятором игрового опыта становится взрослый [7]. Оказавшись единственным «носителем» этой культурной формы, взрослый начал произвольно искажать её, привнося туда собственные педагогические задачи и тем самым снижая её 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 самодетельные 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 её «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.

Ребёнку для такой игры необходимы три условия: наличие достаточного времени, наличие подходящей среды и некий образец такой игры, значимой для её 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 полноправных 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, видео-приложение 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 всё. Пространство, которое может стать всем. Материал, из которого можно сделать всё. 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.

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.

#### *Литература*

1. Бोगоявленская 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: Издательский 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> 10. 09.2017
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. 12.03.2012. № 26–27. – С. 26. (URL: <https://www.novayagazeta.ru/articles/2012/03/12/48762-pochemu-deti-razuchilis-igrat> 10.09.2017)
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. // Сборник докладов по результатам научно-практической конференции «Человек в мире неопределенности: методология культурно-исторического познания», приуроченной к 120-летию Л.С.Выготского, в г. Москве. Том 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 в. // Игровая культура современного детства: Материалы I Международной научно-практической конференции – 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](https://mel.fm/otnosheniya_s_detmi/5170389-toys) 10.09.2017)

**Организационно-правовые и этические  
аспекты деятельности педагогических  
работников по развитию психолого-педагогических  
компетенций родителей обучающихся**

**Умняшова И.Б.,**

*канд. психол. наук*

*ФГБОУ ВО «Московский государственный  
психолого-педагогический университет»,*

*г. Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье представлено описание нормативно-правовых и этических вопросов организации деятельности педагогических работников (учителей-предметников, воспитателей, педагогов-психологов, педагогов дополнительного образования), способствующей развитию психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) воспитанников дошкольных учреждений и обучающихся начального, основного и среднего общего уровня образования.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая компетентность, психолого-педагогическая грамотность, профессиональные стандар-