

K-1479599

Гороховская И. В.



**воспитательный потенциал,  
педагогическое руководство  
и организация**

**МЕСТНЫЙ ОБЯЗАТЕЛЬНЫЙ ЭКЗЕМПЛЯР**

**БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж»**

**Гороховская И. В.**

**ИГРА:  
воспитательный потенциал,  
педагогическое руководство  
и организация**

Учебно-методическое пособие  
*4-е издание, дополненное*

*К- 1449599*

**ВОЛОГОДСКАЯ  
областная библиотека  
им. И. В. Бабушкина**

**Вологда  
2016**

ББК 74.200.24  
Г 67

Печатается по решению научно-методического совета  
БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж»

**Автор**

***Ирина Владимировна Гороховская,***  
кандидат педагогических наук,  
заместитель директора по научно-методической работе,  
преподаватель педагогических дисциплин  
БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж»

**Научный редактор**

***Маргарита Альбертовна Углицкая,***  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий лабораторией воспитания и социализации  
АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования»

**Рецензент**

***Елена Алексеевна Репринцева,***  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики  
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»

**Дизайн обложки**

***Валерий Малиновский***

ISBN 978-5-4429-0040-8 – 4-е изд.

978-5-89791-059-5 – 3-е изд.

978-5-89791-060-1 – 2-е изд.

5-87590-250-7 – 1-е изд.

© Гороховская И. В., 2016

## Содержание

Введение .....	4
<b>Часть 1. Воспитательные возможности игры в современной педагогической практике .....</b>	<b>6</b>
1.1. Теории происхождения игры и подходы к ее пониманию. Характерные признаки игры .....	6
1.2. Воспитательный потенциал и функции игры как педагогического средства.....	14
1.3. Специфика игр детей школьного возраста.....	30
1.4. Структурные компоненты игры.....	37
1.5. Классификация игр.....	43
<b>Часть 2. Педагогическое руководство и организация игры.....</b>	<b>51</b>
2.1. Организация и руководство процессом игры. Игровая позиция педагога .....	51
2.2. Этапы организации игры.....	56
2.3. Готовность педагога к реализации воспитательного потенциала игры.....	66
Литература.....	78
Приложение 1. Воспитательные потенциалы игры (по Куприянову Б.В., 2000) .....	85
Приложение 2. Анкета для школьников .....	86
Приложение 3. Карта оценки умений организации игры .....	89
Приложение 4. Банк игр.....	90

## Введение

Умение играть со своими воспитанниками необходимо всем воспитателям – не только педагогам по профессии, но и родителям, старшим братьям и сестрам школьников, то есть практически каждому взрослому человеку, заботящемуся о воспитании детей и подростков.

Воспитательный потенциал игры многогранен. Педагогически организованные игры могут быть широко использованы во всех направлениях воспитательной работы. Так, для физического воспитания есть много подвижных игр, способствующих выработке и совершенствованию буквально всех физических качеств: скорости и выносливости в беге, прыгучести, устойчивости, равновесия, силы, ловкости и т. д. Умственному воспитанию служат не только специальные дидактические игры, но и головоломки, игры-загадки и другие познавательные игры. Эстетическому воспитанию содействуют умело направляемые звуковые, музыкальные, танцевальные игры, хоры, игры-представления и т. д. Игры являются эффективным средством нравственного воспитания. Коллективизм и ответственность за выполнение своей личной задачи, упорство в достижении цели, смелость, общительность и бесконечное множество других ценных черт характера воспитываются в игре естественно и почти незаметно для участвующих в ней детей. Игра служит инструментом педагога в решении задач диагностики личности ребенка и коллектива воспитанников. Несомненно значение игры в организации досуга детей и подростков.

Всякое средство, даже самое совершенное, можно использовать во благо и во вред. И даже благие намерения не обеспечивают полезности применения средств: нужны еще знания и умения использовать средство соответствующим образом, чтобы его применение приносило безусловную пользу. Это относится и к игре как средству воспитания, которое характеризуется в данном пособии.

Представленный материал условно разделен на две части: «Воспитательные возможности игры в современной педагогической практике», «Педагогическое руководство и организация игры». Первая часть является теоретической основой для второй, имеющей прикладное, практико-ориентированное значение. Текст учебно-методического пособия снабжен большим количеством ссылок на психолого-педагогические исследования по игровой проблематике, сообщающих читателям о первоисточниках. Все это позволит студентам более глубоко изучать интересующие вопросы и самостоятельно ориентироваться в мире литературы по педагогике игры. Каждый пункт

пособия сопровождается вопросами и заданиями на осмысление теоретического материала и его практическое применение, на развитие умений организации игры. В приложениях приведено описание более 60 игр, направленных на решение задач диагностики, развития коллектива, организации культурообразующего досуга.

Данное учебно-методическое пособие может быть использовано студентами профессиональных образовательных организаций, обучающихся на педагогических специальностях, при изучении профессиональных модулей «Организация досуговых мероприятий», «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», «Классное руководство», междисциплинарных курсов «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей с практикумом», спецкурса по подготовке студентов к работе в детских оздоровительных лагерях.

Материалы пособия предназначены для всех педагогов-практиков, стремящихся расширить диапазон средств гуманистического воспитания, стать успешнее и эффективнее в своем профессиональном развитии.

# **Часть I. Воспитательные возможности игры в современной педагогической практике**

## **I.1. Теории происхождения игры и подходы к ее пониманию. Характерные признаки игры**

Проблемы происхождения, сущности и строения игры, ее культурологического и педагогического значения постоянно находятся в фокусе внимания представителей таких наук, как философия, социология, педагогика, психология, этнография, антропология и др.

Попытки ответить на вопросы: «что такое детская игра?», «что является источником детской игры?», «каково было отношение общества к игре в различные времена?» – предпринимались исследователями неоднократно. Еще представители античной философии (Аристотель, Платон и др.) обращали свое внимание на игру, пытаясь понять ее природу и предназначение. На протяжении веков многие философы и педагоги размышляли о значении игры в развитии и воспитании ребенка, однако активная разработка теорий происхождения игры, изучение ее как педагогического средства начинается с XIX века.

Среди подходов к изучению природы детской игры условно можно выделить два основных направления: приверженцы первого демонстрируют преимущественно биологический взгляд на ее происхождение и развитие (К. Гросс, Г. Спенсер, З. Фрейд, В. Штерн и др.); сторонники второго приоритетными в определении природы детской игры считают социальные факторы (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин и др.).

Научные подходы к объяснению причинности появления игры раскрыты в трудах В. Марца [47], С. Л. Рубинштейна [73], Д. Б. Эльконина [99] и др., теории игры обзорно представлены в Российской педагогической энциклопедии [72; 336].

Исследованием роли игры в жизни детей, принадлежавших разным историческим эпохам и разным народам, занимался Е. А. Покровский [60], проблемы возникновения игры и ее эволюции на разных этапах развития общества нашли свое отражение в работах С. А. Шмакова [93], динамика отношения общества к игре, понимания ее психолого-педагогических возможностей представлена в исследованиях Е. А. Репринцевой [68, 70].

Приведем краткую характеристику наиболее массовых теорий происхождения игры и ее развития, представленных в работе



С. А. Шмакова «Игры учащихся – феномен культуры» [93; 32-61].

Теория избытка нервных сил, компенсаторности (М. Лацарус, Д. Патрик, Г. Спенсер, Г. Шурц). Согласно данной теории, игра – результат чрезмерной активности, возможности которой не могут быть исчерпаны в обычной деятельности, она значима только тем, что позволяет разрядить избыток жизненной энергии, которая появляется у животных с высоким уровнем организации и человека. Вместе с тем, отмечается, что люди и животные способны играть и в состоянии усталости, при этом не только тратить, но и восстанавливать силы. Следовательно, игра – явление не только замещающее, компенсирующее активность, но и обладающее уравнивающей активностью, что позволяет ей вовлекать в активную работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстанавливать жизненное равновесие.

*Теория инстинктивности, функции упражнения в игре, предупражнения инстинктов* (К. Гросс, Г. Спенсер, В. Штерн). Последователями данной теории признаются инстинктивность источников игры, спонтанность и самопроизвольность игровой деятельности. Игра, по их мнению, первична, изначальна, какими бы внешними или внутренними факторами она не вызывалась: избытком сил, усталостью, стремлением к соперничеству, подражанию и т. п., она есть проявление инстинктов, направленных на успех «в борьбе за существование».

Игра повторяема в опыте детей, ребенок многократно к ней обращается, испытывая удовольствие от повтора. Таким образом, в игре инстинкты не только проявляются, но и упражняются. В Штерн полагал, что игра есть инстинктивное самообразование развивающихся задатков.

К. Гросс рассматривал игры детей как подготовку к будущей трудовой деятельности, к жизни, как средство естественного самовоспитания ребенка.

*Теория рекапитуляции* (Э. Геккель, Г. С. Холл). Последователи данной теории выдвинули идею рекапитуляции – сокращенного повторения основных этапов развития человечества в детских играх: в процессе развития ребенка в разных его играх как бы оживляются типы деятельности, последовательность которых можно проследить на протяжении истории человеческой цивилизации, то есть вся история индивида как бы воспроизводит историю предшествующей жизни его рода. В играх детей отражается биогенетический закон, сама игра – атавизм, биологический и культурный пережиток прошлого, ибо в детских играх можно заметить примеры этого прошлого: элементы охоты, войны, собирательства, кочевничества, семейного

быта и т. п. Игра, по мнению сторонников этой теории, помогает преодолевать инстинкты прошлого, становиться цивилизованнее. Те, кто солидаризируется с этой теорией, воспринимают игру, игровую атрибутику, все игрушки как редуцированную деятельность.

**Теория антиципации будущего в детской игре** (А. Валлон и др.). Игры можно рассматривать как предвосхищение и научение тем видам деятельности, которые должны появиться позже. А. Валлон считает, что игры у мальчиков и девочек различны, ибо обусловлены жизненной ролью, которая их ждет.

О. С. Газман также отмечал направленность игры в будущее, «так как в ней либо прогнозируются, либо моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, состояния, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных функций, а также для физической закалки развивающегося организма» [32; 14].

**Теория функционального удовольствия, реализации врожденных влечений** (А. Адлер, Аристотель, З. Фрейд и др.). Авторы данной теории понимают игру как специфическую деятельность, связанную с развитием психики, считают ее одним из способов выхода сексуальной энергии наряду с творчеством, сновидениями и т. п. и определяют ее как деятельность, совершаемую ради получения функционального удовольствия.

Игра позволяет реализовать желания, которые ребенок не может осуществить в действительности, кроме того, в игре важен не практический результат, а сам процесс игровой деятельности, от которого ребенок испытывает удовольствие.

Игры, по исследовательским данным З. Фрейда, очищают и оздоравливают психику, снимают травматические ситуации, являющиеся причиной многих неврологических заболеваний и т. п.

**Теория отдыха в игре** (Аристотель, А. Валлон, Д. Патрик, Г. Спенсер, Ф. Шиллер и др.). Последователи этой теории не придают игре особого значения, видя в ней лишь развлечение и отдых, которые, по их мнению, важны лишь как подготовка к серьезной деятельности, к труду. Исходя из того, что в игре человек не только тратит, но и восстанавливает энергию, игра считается не столько компенсаторной, сколько уравновешенной, значит, – отдыхом.

С. А. Шмаков отмечает, что если отдых – устранение от всех забот, то игра представляет собой деятельность, обеспечивающую психофизиологическое состояние ребенка, достигаемое в процессе переключения с одного вида деятельности на другой и заключающееся в восстановлении физических, эмоциональных и интеллектуальных

сил, следовательно, она выступает как средство поддержания бодрости и силы. Игра позволяет вовлечь в работу ранее бездействовавшие органы и тем самым восстановить жизненное равновесие, вместе с тем, она – показатель детской силы, детской энергии, детского здоровья.

*Теория духовного развития ребенка в игре* (Л. С. Выготский, К. Левин, А. С. Макаренко, Ж. Пиаже, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий, Д. Б. Эльконин и др.). Последователи данной теории полагают, что игра возникает в свете духовности и служит источником духовного развития ребенка. К. Д. Ушинский, ценя двигательную активность ребенка в игре, на первое место выдвигает потребности души, указывает на прямую зависимость подвижности ребенка от практической деятельности его души. Он утверждает, что в игре соединяются одновременно стремление, чувствование и представление. Д. Б. Эльконин полагал, что, организуя с помощью символов деятельность, игра учит ориентироваться в явлениях культуры, духовности в целом, использовать их соответствующим образом. Ф. Ратцель отмечал, что игры народов представляют свидетельство их образа жизни и воззрений на жизнь, которые питают игру, стимулируют ее появление.

*Теория воздействия на мир через игру* (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Авторы данной теории понимают игру как вечную потребность ребенка, рождающуюся из контактов с внешним миром, как реакцию на них, рассматривают ее как вид человеческой предметной деятельности и дают ей характеристику, исходя из особенностей труда с точки зрения цели, мотивов и способов действия. Игра, по их мнению, не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в результате, а в содержании самого действия, в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вызванных окружающей действительностью. Согласно С. Л. Рубинштейну, сущность игры заключается в том, что она есть порождение практики, через которую преобразуется действительность, изменяется мир: в игре формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир. Поэтому она есть осмысленная деятельность. Овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действий может совершаться только в игре.

Ряд исследователей, анализируя источники возникновения и сущность игры, прослеживают ее *связь с искусством и эстетической культурой* (Л. С. Выготский, Г. Гессе, И. Кант, Э. Кассирер, А. В. Луначарский, Платон, Д. Н. Узнадзе, Ф. Шиллер, Д. Б. Эльконин и др.).

Платон воспринимал игру как нечто прекрасное и ценное само по себе, потому и призывал жить играя, дабы снискать к себе милость богов и прожить согласно свойствам своей природы.

Ф. Шиллер утверждал, что только в играх гармонично сочетаются все противоборствующие стремления человека, только в игре они облагораживают друг друга, так как побуждением к игре служит красота, в которой, по его мнению, находит полное выражение целостная природа человека. По мнению Г. Гессе, эстетический характер игры как таковой выражается в чувствах свободной незаинтересованности, легкости отношений и наслаждения творческой основой игры.

Э. Кассирер считает, что единственным отличием игры от искусства является то, что ребенок играет с вещами, тогда как художник играет с формами, мыслями, рисунками, ритмами и мелодиями. Подобный взгляд на игру был развит Л. С. Выготским, который считал, что игра синкретически объединяет в себе все виды художественного проявления ребенка, являясь подготовительной ступенью его художественного развития. Он рассматривает игру как подготовительный этап для художественного воспитания ребенка.

*Труд как источник появления игры, связь игры и труда* анализируют К. Бюхер, В. Вундт, К. Гросс, Г. В. Плеханов, Г. Спенсер, и др.

С. А. Шамаков отмечает, что существуют различные точки зрения на вопрос: «что старше: игра или труд».

1. Игра предшествует труду. В игре происходит предупреждение инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование, следовательно, игра в чем-то старше труда (К. Гросс). Игра в генезисе возникла ранее труда, ей присущ природно-биологический смысл, о чем свидетельствуют игры животных (К. Бюхер).

2. «Игра есть дитя труда»: утилитарная деятельность и у людей, и у животных предшествует игре (Г. Спенсер). «Нет ни одной формы игры, которая не имела бы своего образца в том или ином виде серьезного занятия, как это, само собой разумеется, предшествующего ей во времени», – писал В. Вундт [Цит. по: 93; 52]. Под влиянием трудовой деятельности и других социальных отношений между людьми возникают социальные игры, из которых затем развивается искусство танцев и театрализованных представлений. Игра является деятельностью, возникающей в ответ на потребности общества, в котором живут дети и активными членами которого они должны стать (Г. В. Плеханов).

Философы Е. И. Добринская и Э. В. Соколов оппонировали сторонникам второй точки зрения: «Если бы игра складывалась лишь на основе трудовой деятельности, то богатство игрового элемента за-

висело бы от развитости труда. Но этого нет. Древние культуры, античность и даже средневековые насыщены игровыми формами, тогда как в развитой индустриальной цивилизации игровой элемент ослаблен» [22; 16].

Многие ученые отмечают, что труд в сравнении с игрой, прежде всего, утилитарно полезен, как правило, продуктивен и мотивируется конечным результатом. Труд и игра способны усиливать друг друга, взаимопроникать друг в друга, они родственны по происхождению, по своей сверхзадаче. Полезность игры, по Г. В. Плеханову, иного рода в сравнении с утилитарными результатами труда, ибо эта полезность направлена не на воспроизводство материальных ценностей, а на воспроизводство самого человека [Цит. по: 93; 52–55].

*Теория абсолютизации культурного значения игры* (Г. Гессе, Х. Ортега-и-Гассет, Й. Хейзинга и др.). Последователи данной теории связывают игру с общественным разумом, с культурой в целом. С культурой, организованной «по правилам игры» в виде вечно развивающейся совокупности сюжетов, сценариев, ролей, норм, ценностей, символов, языка культуры и т. п.

Отождествляя игру и культуру, Й. Хейзинга считает, что в играх отражаются закономерности церковных служб, философских диалогов, юридических противоборств, театральной драматургии, системы наград и наказаний, законы войны и даже любовные отношения людей. Игра, по его мнению, дает жизнь и обуславливает развитие всей культуры, ее разнообразных форм и направлений. Отождествляя досуг с культурой, он критически оценивает современную культуру, обвиняя ее в фальшивости игры, в постоянном вытеснении игрового элемента и даже вырождении, свертывании игры в культуре нового времени [92].

Завершая рассмотрение теорий происхождения игры, подходов к ее пониманию, следует подчеркнуть следующее:

- игра является способом проявления инстинктов и влечений, и потому-то ребенок относится к ней как к серьезной деятельности;
- игры хранят и передают по наследству от поколения к поколению детей опыт, культуру, традиции прошлого;
- игры способны ориентировать детей на будущее, в чем-то его опережать и помогать ребенку найти себя в настоящем;
- игра – источник наслаждения: особенный личностный настрой в игре создает состояние всемогущей радости и полноты переживаний;
- игра – доступный для ребенка путь понимания и освоения мира;

- своеобразие игровой деятельности проявляется в единстве (практической деятельностью и потому носит активный, деятельный характер;
- игра воспроизводит не только приемы и способы труда, но и многие иные человеческие проявления, явления природы, повадки зверей; труд определяет содержание игры;
- игра является формой и способом образного отражения действительности, принятия и сохранения художественного опыта народа;
- игра организует с помощью культовых символов деятельность и, значит, учит ориентироваться в явлениях культуры, помогает использовать их соответствующим образом;
- элементы игры можно выделить в самых разных областях жизни и культуры: в военном противоборстве и парламентских дебатах, в политике и правовых отношениях, в науке и искусстве, в философии и поэзии и т. п.

Рассмотрев наиболее распространенные теории происхождения, обратимся к определению понятия игры и выделению ее характерных признаков.

Вследствие разнообразия существующих теорий происхождения игры термин «игра» имеет разные толкования. Игра определяется исследователями с точки зрения ее источников, характерных признаков, структуры, педагогического значения и др.

Обратимся к современным определениям игры.

«Психологический словарь» понятие «игра» раскрывает так: «Игра – один из видов деятельности человека и животных... Детская игра – исторически возникающий вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности» [65; 117].

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» понятие игры изложено следующим образом: «Игра – форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры. В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности...» [58; 98].

Д. Б. Эльконин определяет игру как «деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [99; 21].

По мнению Л. С. Выготского, «игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчиненная известным правилам система поведения или затрата энергии» [17; 128].

Й. Хейзинга, рассматривая существенные признаки игры, определяет ее следующей формулой: игра – добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [92; 17-24].

В большинстве своем определения игры разных авторов не противоречивы, а объясняют данное явление с разных сторон, тем самым подтверждая многогранность игры.

Выделим из всего многообразия определений понятия «игра» общие признаки, характеризующие ее как вид деятельности:

- игра является самостоятельным видом деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, и др.);
- игра – это вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе (О. С. Газман, С. Л. Рубинштейн, Й. Хейзинга и др.);
- содержание игр дети черпают из реальной жизни (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Признаками игры, отличающими ее от других видов деятельности (учение, труд, общение), выступают:

- условность ситуации (наличие воображаемой ситуации);
- наличие прямых или косвенных правил;
- творческий, импровизационный характер деятельности;
- эмоциональная приподнятость;
- добровольность участия;
- высокая активность участников;
- соревновательность, соперничество;
- контактная зависимость участников;
- многоплановость отношений участников. Различают два плана отношений между играющими: собственно игровые отношения – отношения между персонажами и реальные межличностные отношения играющих по поводу игры (Н. П. Анিকেева, А. С. Прутченков, И. И. Фришман, С. А. Шамаков).

Отдельные признаки из приведенных выше присущи не только игре, но и общению, труду, учению. Однако хочется подчеркнуть, что наличие всей совокупности этих признаков и отличает игру от других видов деятельности.

Игра как педагогическое явление понимается нами как специально организованная деятельность, отвечающая перечисленным характерным признакам игры и направленная на решение педагогом поставленных задач.

### Вопросы и задания

1. Как вы понимаете высказывание «ребенок живет играя»? Почему ребенок играет? Что привлекает его в игре?

2. Подготовьтесь к участию в ролевой дискуссии «Игра – что это, зачем и почему?». Объединитесь по 2–3 человека и приготовьте выступление от лица последователей одной из теорий происхождения и сущности игры. Для последователей других теорий приготовьте 3–4 вопроса, оппозиционных или проясняющих их позиции.

#### 1.2. Воспитательный потенциал и функции игры как педагогического средства

Прежде чем охарактеризовать воспитательный потенциал игры, представим динамику отношений общества к игре, в понимании ее психолого-педагогических возможностей. Е. А. Репринцева выделяет следующие этапы, характеризующие отношение общества к игре: «интуитивный», «прогностический», «рационально-прагматический», «романтический», «гуманистический», «неогуманистический», «гедонический» [70; 83-184].

Интуитивное отношение к игре характерно для периода первобытного и рабовладельческого общества, раннего средневековья и начала эпохи Возрождения. В первобытном обществе игра «растворена» в повседневной жизни, выступает своеобразным фоном, на котором осуществляется воспитание, средой организации жизни детей. Значительная эволюция происходит в отношении к игре в эпоху рабовладения. Однако основной целью игр, как и раньше, было физическое развитие, воспитание воли, выносливости, ловкости, необходимых для выживания. Игра еще не оценивается как основное средство воспитания детей, но древние философы уже обращают внимание на ее потенциальные возможности в развитии, воспитании ребенка и организации обучения, видя в ней (хотя и на интуитивном уровне) прообраз будущей жизни. В Раннем средневековье и начале эпохи Возрождения наблюдается дуализм в отношении к игре: с одной стороны – нарастание интуитивных представлений о ценности игры,



ее важном значении для становления человека; с другой – интуиция о вреде игры, приводящей к свободомыслию и свободолюбию, формированию жизнеутверждающего отношения к реалиям бытия. Несмотря на то, что здесь игра уже рассматривается как наивысшая форма проявления активности ребенка, отмечаются ее возможности в развитии отдельных умений – счета, ловкости и точности движений и т.п., определяются нормы поведения детей в игре (Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень), попытки использования игры все еще осуществлялись на интуитивном уровне и, как правило, не обеспечивали получения целенаправленного педагогического результата.

«Прогностический» этап в отношении к игре соответствует эпохе Просвещения. Игре уделяется особое внимание, она характеризуется как деятельность, занимающая самое значительное время детства; деятельность, ориентированная на природу ребенка, дающая возможность свободного проявления его внутренних сил. Предпринимаются попытки определения сущности детской игры, раскрытия ее возможностей в процессе обучения и воспитания, прогнозировать результаты предстоящего развития ребенка, воспитание и обучение которого сопровождалось игрой; впервые осуществляется видовой и типологический анализ игры (Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Г. Спенсер, Н. И. Пирогов и др.). Понимая, что игра может не только помочь, но и навредить ребенку, педагоги-гуманисты разработали систему требований и определили ряд условий организации школьного обучения и отдыха детей, основанных на потенциальных возможностях игры, соблюдение которых помогло бы избежать ошибок и, кроме того, давало возможность управлять этим процессом; обозначили место и роль взрослого в игре.

«Рационально-прагматический» этап в развитии представлений об игре отличает практически весь XIX век и начало XX века. Рассматривая игру как самостоятельную и свободную деятельность ребенка, педагоги исходили из потребностей растущего детского организма в активных действиях, способствующих его развитию и совершенствованию. Отмечаются возможности игры в физическом и психическом развитии личности (П. Ф. Каптерев), в социальном становлении ребенка (М. М. Рубинштейн, С. Т. Шацкий), в организации процесса обучения (С. И. Гессен, М. Монтессори) и т.д. Анализ влияния различных игр на ребенка послужил основанием для создания типологий игры по их педагогическому значению (Ф. Э. Бенеке, В. А. Лай и др.). Рационализм обращения к феномену игры проявляется, прежде всего, в том, что игра перестала восприниматься как явление,

назначение которого – развлечение, и стала занимать равноправное положение как метод обучения и воспитания наряду с другими методами.

В последней четверти XIX века в философии и педагогике нарастает тенденция прагматизма (Д. Дьюи, В. А. Лай и др.). Это естественным образом отражается и на отношении к игре. Вместе с тем, что игра понимается как универсальный вид свободной деятельности детей, обеспечивающий эффективное развитие личности, постижение им социального опыта предшествующих поколений, она признается как утилитарно-прагматическое средство воспитания, которое максимально рационализирует детство, придает всякой детской деятельности сопряжение с пониманием ее пользы и целесообразности.

Романтическое направление в отношении к игре зародилось на рубеже XIX и XX веков. Здесь просматривалось прагматическое отношение к детской игре, но на передний план выступала романтика детской игры, которая обнаруживает себя в ощущении радости, эмоционального комфорта, привлекает таинственностью. Отечественные педагоги акцентируют свое внимание на игре как форме организации детской жизни; средстве активизации позиции школьников и формирования детского коллектива, инструменте развития творческих способностей и внутренних резервов ребенка (И. Н. Жуков, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, И. П. Иванов, С. А. Шмаков и др.). Для этого периода характерно поощрение детской самостоятельности, организации самоуправления, создание условий для проявления детской самостоятельности; постоянный поиск новых игровых форм и средств организации детского досуга, стремление к совершенствованию содержательной стороны детской игры, приданию ей социально-ценной направленности, ориентации ее на выработку гражданской позиции и ответственности подрастающего поколения; большое внимание уделяется коллективным играм, позволявшим увязать индивидуальное стремление ребенка к творчеству с ощущением личной причастности к делам и результатам деятельности референтной для него группы, удовлетворить его стремление интегрироваться в среду сверстников.

Вместе с тем, особенностью этого этапа следует отметить и определяющее влияние идеологии на содержание и характер детских игр: польза отдельно взятой игры определялась «сверху», участие ребенка в игре было направлено на формирование конкретных полезных для него и всего общества качеств.

«Гуманистический» и «неогуманистический» этапы (к. XIX – XX в.в.) характеризуются отношением к игре как к некоей детской

культуре, социальному феномену, способному организовать и эмоционально наполнить всю детскую жизнь, придать ей радостный и творческий характер, ориентированному на потребности детского организма в движении, развитии, творчестве, общении, развлечении. Влияние на понимание педагогического значения игры оказали идеи гуманистической психологии и педагогики и идеи всестороннего развития личности. Здесь в поле зрения ученых оказались проблемы игры связанные с природосообразным развитием ребенка (Л. Гурлит), подготовкой к настоящей жизни, (Э. Д. Клапаред, Ф. Паульсен, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский и др.). Представители «гуманистического» и «негуманистического» этапов в отношении к детской игре раскрыли ее возможности в развитии индивидуальности ребенка, его воображения, фантазии, творчества; исследуя скрытые потенциалы игры, обосновали такие ее функции как диагностическая, креативная, коррекционная и терапевтическая; рассматривая возможности игры как средства адаптации детей к новым условиям, показали ее способность адаптировать окружающую среду к индивидуальности ребенка.

В целом в XX веке игра рассматривается как свободная и самостоятельная деятельность детей; в ней видится не только развлечение и удовлетворение потребностей в удовольствии, но и универсальный метод, позволяющий осуществлять гибкое и мягкое влияние на ребенка. В этот период создаются классификации детских игр, основанием которых выступают психофизические особенности детей, изучаются ее возможности в формировании навыков социальных отношений, активно разрабатывается методика организации и проведения игры, проблема роли и позиции взрослого в детской игре и др.

«Гедонический» этап (конец XX – нач. XXI в.в.) характеризуется тем, что постепенно утрачивается развивающая функция детской игры и актуализируется гедоническая – игра используется как средство удовлетворения потребностей в наслаждениях, удовольствиях. Утрачивается развивающий и созидающий характер детской игры; наблюдается резкое обеднение игрового репертуара, вытеснение народной игры, игровые формы зачастую заимствуются в других странах и культурах; растет число новых видов игр и игровых форм (электронные, компьютерные и др.); детские игрушки в большинстве своем носят завершенный характер, тем самым не предоставляя ребенку возможности для проявления фантазии и творчества.

Обобщая характеристики «гедонического» этапа в отношении общества к детской игре Е. А. Репринцева отмечает, что гедонизация игры порождает противоречия между естественной природой игры

и искусственно насаждаемыми извне правилами; между присущей игре свободой и необходимостью подчиняться иным, чем в реальной жизни правилам; между собственным желанием игрока действовать согласно моральным нормам и установкам и искусственно созданной ситуацией, вызывающей стремление действовать вопреки всем правилам, что позволяет сделать вывод о кризисе современной игры и игровой культуры [70; 181].

Исследования, посвященные изучению динамики отношений общества к игре позволяют сделать следующие выводы: находясь в тесной связи с социально-экономическим уровнем развития общества и культурными традициями народа, игра эволюционирует вместе с обществом; серьезный отпечаток на нее накладывают и особенности исторических эпох, и господствующие в них педагогические взгляды на цели, содержание, и методы воспитания.

Как уже отмечалось, преобладавшее в обществе представление об игре как простом развлечении, бесполезном баловстве, несерьезном занятии сменяется к концу XIX века активным изучением «разнообразной полезности» игры в развитии ребенка и обогащением психолого-педагогической науки знаниями о сущности игры, целесообразности ее использования в работе с детьми, а также опытом применения игр в социально-педагогической практике.

В XX веке детская игра существенно укрепила свои позиции не только как самостоятельный и самоценный вид детской деятельности, но и как средство, метод, прием обучения и воспитания детей, и также форма организации педагогического процесса.

Следует отметить, что долгое время интересы отечественных ученых – исследователей игры были сосредоточены на изучении проблем игры дошкольника (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, П. Г. Саморукова, Д. Б. Эльконин и др.). Активное изучение возможностей игры в организации учебной и досуговой деятельности школьников начинается примерно со второй половины XX века (Н. П. Аникеева, О. С. Газман, Е. М. Минский, В. Н. Терский, И. И. Фришман, С. А. Шмаков и др.).

По мнению О. А. Степановой, «преобразоваться в педагогическое явление игра может только в тех условиях, когда ей сознательно, целенаправленно сообщается педагогическое назначение, когда она особым образом специально используется для достижения определенных целей и задач воспитания» [79; 48].

Использование игры как *формы организации обучения и воспитания* реализуется следующим образом: игровая «оболочка» обычно создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения и стимулирования деятельности де-

тей. При этом педагогическая цель ставится и форме игровой задачи, деятельность подчиняется общим игровым правилам. Введение элементов состязательности и соревнования способствует более успешному переходу воспитательных задач в разряд игровых и использованию учебного, познавательного материала в качестве игрового средства. Игровым результатом применения таких объединяющих приемов становится успешное выполнение задания, что в конечном итоге приводит к реализации воспитательных задач.

Рассматривая игру как организационную форму воспитательно-го процесса, исследователи определяют ее значение в организации и стимулировании неигровой деятельности, в трансформации общей цели коллективной деятельности в лично значимую для каждого ее участника (Л. М. Иванова, С. А. Шмаков и др.).

Своеобразие игры в отличие от других форм поведения в том, что игра является генеральной формой поведения: все формы поведения могут составлять содержание игры [84; 348]. Поэтому игра может быть включена в любой вид деятельности. Несмотря на то, что игровая воображаемая ситуация условна, чувства, испытываемые ребенком в игре, подлинны [73; 490]. Следовательно, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей [4; 18]. Эта особенность игры позволяет использовать ее как *средство воспитания*.

Реализация функции средства воспитания происходит в том случае, когда педагог в нужном ему направлении влияет на содержание, организацию и структуру игры, на взаимоотношения детей в процессе игры, на развитие уровня детских игр и т. д. [4; 18-19, 79; 48]. В этом случае игра решает задачи и воспитания, и детского развития.

При рассмотрении игры как средства воспитания внимание исследователей сосредотачивается на выявлении влияния игры на достижение определенного воспитательного результата. Теоретически обосновано и экспериментально подтверждено влияние игры на воспитание у детей нравственных чувств, формирование коммуникативных умений, формирование отношений и сплочение коллектива, развитие творческих способностей, игра рассматривается как средство социализации, адаптации к социальной среде, гуманизации социальных отношений, педагогической коррекции поведения и др.

Игра относится к косвенному *методу воздействия*: когда ребенок не ощущает себя объектом воздействия взрослого, является полноправным субъектом деятельности. В процессе игры дети сами стремятся к преодолению трудностей, ставят задачи и решают их. Поэтому игра позволяет осуществить перевод внешних требова-

ний воспитателя во внутренние требования самого воспитанника. А. С. Прутенков замечает, что именно в игре ребенок готов осваивать окружающий его мир, его нормы и требования, и это освоение идет естественным путем, так как игра, участие в игровом процессе является потребностью школьника [64; 94].

Еще А. С. Макаренко, считая игру важным методом воспитания, сам активно использовал ее в своей педагогической деятельности и призывал педагогов и родителей к этому [45, 49].

Игра как метод воспитания рассматривается в исследованиях Э. В. Паничевой, Е. А. Салиной и др., при этом исследователи акцентируют свое внимание на проблеме взаимодействия педагога и детей.

Игра может выполнять и функцию *приема воспитания*. Игровой прием используют с целью вовлечения детей в деятельность, ее активизации, создания положительного настроя на дело. В качестве эмоционального стимула можно использовать отдельные элементы игры: романтические или шуточные названия, игровое распределение ролей, оригинальные знаки отличия и др.

Рассмотрим воспитательный потенциал игры. «Потенциал (от лат. *potentia* – сила) – совокупность возможностей, источников, средств, запасов и т. п., которые могут быть приведены в действие, использованы для решения определенных задач, достижения поставленных целей...» [14; 243]. Воспитательный потенциал игры – это ее возможности в решении воспитательных задач.

Под воспитательными потенциалами игры понимают ожидаемые результаты педагогической деятельности, которые могут быть получены при специальной организации игры в ходе образовательного процесса (В. М. Григорьев, Б. В. Куприянов, С. А. Шмаков).

Воспитательный потенциал игры обнаруживает себя при изучении скрытых механизмов игры, благодаря которым происходит ее влияние на развитие личности школьника.

Один из подходов к раскрытию такого механизма предлагает О. С. Газман. Он выделяет три вида целей, возникающих в процессе игры у детей [32; 13-14].

Цель первая – наиболее общая – наслаждение, удовольствие от игры. Ее можно выразить двумя словами: «Хочу играть!» Эта цель представляет собой установку, определяющую готовность к любым действиям, связанным с данной игрой.

Вторая цель – это и есть собственно игровая задача, то есть задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли. Особенность игровой задачи в том, что она заранее задана: соглаша-

ясь играть, каждый автоматически принимает и игровую задачу, существующую в виде правил, и руководствуется ею в своих действиях. Но если первая цель «хочу», то вторая цель – игровая задача – существует в виде «надо!». «Надо играть так, а не иначе!» (своеобразная форма осознанной необходимости).

Третья цель непосредственно связана с процессом выполнения игровой задачи, а потому всегда ставит перед личностью задачу творческую. Включившийся в игру школьник непременно должен ответить на один из вопросов, выполнить ряд заданий, составляющих сердцевину той или иной игры: «угадай», «найди», «поймай», «спрячься», «перевоплотись», «изобрази» и др. Чтобы справиться с этими заданиями, необходимо мобилизовать максимум духовных и физических (или тех и других) сил: проявить смекалку, сообразительность, способность ориентироваться в обстановке, а во многих играх поступить так, как другие не догадались бы поступить. Тут надо не просто повторить уже известное решение, но из множества возможных вариантов выбрать наиболее удачный или из уже известных составить новую комбинацию. Подобные действия, хотя и в микро-масштабах, представляют, по сути, творчество. Они сопровождаются высоким эмоциональным подъемом, устойчивым познавательным интересом, а потому являются наиболее мощным стимулятором активности личности.

Именно в творческой сути игрового действия кроется внутренняя пружина, можно сказать, душа игры. Игра является игрой до тех пор, пока она дает действующим лицам широкий набор способов поведения, пока их действия нельзя заранее предусмотреть. Участники игры и зрители находятся в состоянии игрового напряжения лишь постольку, поскольку никто не знает способа, каким игроки выполнят свою задачу. Отсюда берут начало таинственность и романтика игры, которые привлекают к себе и ребенка, и взрослого.

Сколько бы раз игра не повторялась, для всех играющих она проходит как бы впервые, так как представляет совершенно новые препятствия. Их преодоление воспринимается как личный успех, победа и даже как некоторое открытие: открытие себя, своих возможностей. Вот почему игра всегда сопровождается ожиданием и переживанием радости: «Я могу!»

Посредством такой трехступенчатой мотивации игры – «хочу!» – «надо!» – «могу!» – становится возможным перевод требований, предъявляемых к ребенку взрослыми, в требования, которые ребенок предъявляет сам себе. Это и составляет основной механизм ее влияния на личность, секрет самовоспитания. Игра создает условия

для встречного стремления воспитателя и воспитанника к достижению единой цели.

Е. А. Салина, анализируя работы Л. М. Ивановой, Э. В. Паничевой, А. И. Ткаченко, С. А. Шамова и др., приходит к выводу, что выявленный механизм перевода внешних требований педагога во внутреннюю потребность воспитанника действует как при организации собственно ролевых игр, так и при использовании отдельных элементов игры в жизни детских коллективов и, следовательно, данная закономерность объективно присуща любой игре [74; 17-18]. Использование игры в воспитании детей, таким образом, может иметь многочисленные и разноплановые следствия.

По мнению Б. В. Куприянова, использование игры, как и другого педагогического средства, имеет основные и дополнительные потенциалы. Основные потенциалы – развитие качеств и сфер личности под влиянием игры. Они проявляются на двух уровнях: первый – достижение состояния включенности в деятельность, а второй – саморазвитие в данном виде деятельности, через усвоение социального опыта и развитие индивидуальных свойств. Дополнительные потенциалы облегчают процесс личностного развития, обеспечивая мотивацию участия ребенка в совместной деятельности (Приложение 1).

Воспитательный потенциал игры может быть представлен через ее функции. С. А. Шамаков замечает, что функциональность игры идет от запросов социальной практики, от психофизиологических потребностей растущего ребенка и от редуцирования им человеческой деятельности. Функции игры – ее разнообразная полезность [93; 62].

Функции игры раскрыты в исследованиях Л. С. Выготского, О. С. Газмана, П. Ф. Каптерева, С. Л. Рубинштейна, С. А. Шамова, Д. Б. Эльконина и др. Отмечается ее роль в познании мира, физическом и психическом развитии ребенка, развитии свойств интеллекта, социальном становлении, приобретении опыта нравственного поведения, формировании трудовых навыков, навыков культуры межличностных отношений, накоплении опыта коллективных переживаний и др.

Педагогический потенциал игры, проявляющийся в социализирующих, развивающих, диагностических, дидактических, психотерапевтических возможностях игры, в создании условий для проявления спонтанности человека, раскрывает Е. А. Репринцева [68; 22-23].

Охарактеризуем следующие функции игры: функция самореализации, социализирующая, коммуникативная, диагностическая, игротерапевтическая, коррекционная, досуговая функции.

Функция самореализации ребенка в игре. К. Д. Ушинский писал, что игра для ребенка – это «действительность и действительность го-



раздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интересна она для ребенка потому, что понятнее, а понятнее потому, что отчасти есть его собственное создание...» [85; 264]. Человеческая практика постоянно вводится в игровую ситуацию как область применения и проверки накопленного опыта, она также служит для того, чтобы раскрыть возможные или уже имеющиеся проблемы и моделировать их снятие. Согласно С. Л. Рубинштейну, в игре формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, происходит овладение ребенком более широким, непосредственно недоступным ему кругом действий; игра – способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей [73; 486, 488, 493].

Для ребенка, замечает С. А. Шмаков, игра – это сфера реализации себя как человека и личности [93; 64-65]. Далеко не каждому учение, труд, спорт, художественная самодеятельность дают активные роли и неперенный успех. Игры доступны всем без исключения, успешным в них может быть каждый. Детская игра – сфера активного обогащения личности, поскольку предоставляет свободный выбор разнообразных общественно значимых ролей и положений, обеспечивает деятельностью, развивающей неограниченные возможности детей, их таланты в наиболее целесообразном применении [89; 4].

Игра – средство социализации ребенка. Именно вокруг игры складываются взаимоотношения детей, в ней происходит усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу, конкретной социальной общности или группе сверстников, формируются необходимые нравственно-волевые качества, принципы поведения.

Л. С. Выготский называл игру величайшей школой социального опыта: «В игре усилие ребенка всегда ограничивается и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как неперенное ее условие умение координировать свое поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим..., рассчитывать наперед результат своего хода в общей совокупности всех играющих» [17; 125]. Игра формирует типовые навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентацию на групповые и индивидуальные действия, развивает стереотип поведения в человеческих общностях. Игра, замечает Л. С. Выготский, есть живой социальный, коллективный опыт ребенка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений [17; 125].

А. С. Прутченков отмечал, что в игре развивается способность играющего к произвольной регуляции деятельности и получаемый в

игровом взаимодействии опыт сознательного подчинения правилам, нормативам, законам закрепляется многократным повторением и переходит в новое личностное качество, дисциплинированность, исполнительность, уважение закона [64; 91]. Он же обращал внимание на возможности игры в формировании ответственности за свои поступки: «Игра ... «заставляет» игроков, учитывая складывающуюся ситуацию, брать на себя ответственность и принимать конкретное решение. И главное – после этого нести всю полноту ответственности за последствия принятого решения» [64; 92].

В современных исследованиях игра изучается как средство социализации (Н. М. Нужнова), средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков (О. В. Миновская), раскрываются ее возможности в социальной адаптации школьников (Е. Е. Асташина, О. А. Воробьева), в формировании социально-ценного опыта детей (Е. А. Репринцева) и др. Игра, по мнению И. И. Фришман, одно из социально-педагогических средств гуманизации социальных отношений.

С. А. Шмаков, рассматривая социокультурный смысл национальной игры, замечает, что она формирует типовые навыки социального поведения, специфические системы ценностей, ориентацию на групповые или индивидуальные действия, соревновательность и кооперацию, развивает схожие этнические характеры, стереотипы поведения в человеческих обществах. Игры, по его мнению, помогают людям разных национальностей хранить наиболее привлекательные черты характера и развивать их, в играх утверждаются связи между поколениями [93; 63].

Коммуникативная функция игры. Многие игры отличаются, прежде всего, коллективным характером и потому несут заряд коммуникативной деятельности, отношений, которые передают от поколения к поколению коллективный социальный опыт, традиции, ценности и идеалы.

Некоторые ученые, рассматривая игру как форму общения людей, отмечают, что вне контактов, взаимодействия, взаимопонимания никакой игры между людьми быть не может (О. С. Газман, С. А. Шмаков и др.). В игровой коллективной деятельности детей существуют абсолютно реальные общественные отношения, складывающиеся между играющими. Влияние игры на межличностные отношения взрослых и детей показано в работах И. И. Фришман и др.

Игры дают возможность моделировать разные ситуации жизни, искать выход из конфликтов, не прибегая к агрессивности, учат разнообразию эмоций в восприятии всего существующего в жизни. Умение людей входить в игру влияет на эмоциональную атмосферу

общения, создает настроение окружающим. «Игры формируют в ребенке и сохраняют у взрослого человека такие привлекательные социальные черты, как обаяние, непосредственность, общительность», замечает С. А. Шмаков [93; 67].

Успех партнеров любой игры зависит от их рефлексивных особенностей. Игра – это всегда «распознавание типа поведения и выбор своей ответной системы действий» (Ю. М. Лотман). Н. П. Аникеева, О. С. Газман называют игру «школой общения». Благодаря тому, отмечает Н. П. Аникеева, что в игре необходимо проявлять эмпатию и рефлексию, игра является универсальным средством изучения особенностей общения и обучения общению [4; 27].

Диагностическая функция игры. Игра необычайно информативна, она знакомит детей с окружающим миром и многое «рассказывает» самому ребенку о нем самом и воспитателю об играющем индивидууме.

Характеристика игры как эффективного средства изучения детей с разной степенью полноты и доказательности содержится в работах как отечественных, так и зарубежных авторов (Л. С. Выготский, П. Ф. Каптерев, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский, з. Фрейд, Г. С. Холл, Д. Б. Эльконин и др.). Диагностические возможности игры находят свое отражение в современных исследованиях (Н. П. Аникеева, С. А. Шмаков и др.).

Игра обладает предсказательностью, она, замечает С. А. Шмаков, «диагностичнее, чем любая другая деятельность человека, во-первых, потому, что индивид ведет себя в игре на максимальной проявлений (физические силы, интеллект, творчество), во-вторых, игра сама по себе особое поле самовыражения» [93; 67].

Сам характер организации игры, ее сюжет, реплики детей, внимание, уделяемое тем или иным персонажам, раскрывают их внутренний мир. По тому, как играет ребенок, как справляется с неудачами, как находит выход из трудного положения, можно многое узнать о его характере, особенностях нравственного развития. Игра позволяет достаточно объективно выявить ресурсы интеллекта, двигательный потенциал, творческие задатки, качество межличностных взаимоотношений детей друг с другом, стратегии поведения лидеров и др.

С. А. Шмаков обращает внимание на то, что в игре ребенок сам проверяет (самодиагностирует) свои силы, возможности в свободных действиях, самовыражаясь и самоутверждая себя. Игра побуждает его к самопознанию и одновременно создает условия внутренней активности личности [93; 68]. Игре как средству самопознания старших школьников посвящено исследование Т. В. Березовской [6].

Игротерапевтическая функция игры (Н. П. Аникеева, О. А. Степанова, С. А. Шмаков и др.). Игра – сложное социально-психологическое явление. В игре ребенок делает попытку организовать свой опыт, свой личный мир, переживает чувство контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат. При достаточно осознанном отношении игра становится средством стрессового контроля, самообновления, самоусовершенствования, преодоления внутреннего конфликта, она может изменить отношение человека к себе и другим, изменить психическое самочувствие, социальный статус, способы общения в коллективе. Игры являются эффективным средством воздействия на неконтактных детей, детей с заторможенной речью, повышенной тревожностью и т. д.

Игротерапевтическая функция игры включает в себя функцию релаксационную, то есть снятие или уменьшение эмоционального, физического напряжения, вызванного нагрузкой на нервную систему, к примеру, активным обучением, физическим трудом, сильными переживаниями и т. п.

К игротерапевтической функции близко примыкает функция коррекционная (Н. Я. Безбородова и др.). Особую роль выполняет игра как средство терапии по отношению к больным детям, имеющим неклинические отклонения в здоровье. Игровая коррекция нарушений развития свойств субъекта самосознания и общения у социально и педагогически запущенных детей описана Р. В. Овчаровой [52; 310-325].

Использование игры как средства психокоррекции целесообразно в работе с детьми с отклоняющимся поведением, может помочь им справиться с переживаниями, которые препятствуют их нормальному самочувствию и общению со сверстниками. В основном это переживания беспокойства, страха, обиды, возникшие в результате неуверенности в себе, скованности и нерешительности в общении, неумении постоять за себя, неспособности контролировать свои чувства. Игровая терапия используется для снятия страхов, для восстановления равновесия сил, для улучшения здоровья детей, для преодоления различных трудностей, возникающих у ребенка в поведении, в общении с окружающими, в учении. Появились такие направления в игротерапии, как сказкотерапия, куклотерапия, активно используются в этом направлении ролевые игры.

Осуществлять психологическую коррекцию посредством игры может специально подготовленный педагог-психолог.

Как видим, игра позволяет эффективно решать достаточно широкий круг диагностических и коррекционно-развивающих задач.

Досуговая функция игры. Часть жизненной среды человека, предназначенную для отдыха, преодоления усталости и утомления, восстановления физического и психического здоровья, обозначают как сферу досуга. Для детей и подростков досуг представляет собой поле приобретения знаний и расширения собственного горизонта, развития интересов, способностей и талантов. Досуг имеет большое значение для формирования социальных связей, качеств, чувств, собственной социальной позиции, освоения социальных ролей. Здесь игра имеет также неограниченные возможности.

Игра – сердцевина досуга. «Игра как огромный пласт культуры разнообразит и обогащает досуг людей, воссоздавая целостность бытия человека», – писал С. А. Шмаков [93; 5]. Как показывает практика, наибольшее распространение в организации досуговой деятельности получили игровые формы. Игра может стать тем средством, которое будет наполнять досуг активной культуросообразной деятельностью, где взаимоотношения школьников строятся на гуманистических ценностях.

Досуговая функция игры тесно связана с развлекательной. По мнению С. А. Шмакова, развлекательная функция объективно – это основная функция игры. Развлечь – означает, во-первых, доставить удовольствие, удовлетворить стремление индивида к каким-либо потребностям, опосредованно приобретенным индивидуальным опытом; во-вторых – организовать проведение веселого приятного времени (времяпрепровождение); в третьих – воодушевить, пробудить интерес к чему-либо, завладеть чьими-то чувствами, мыслями, вывести индивида на занятия, которые способны захватить его целиком [93; 72–73]. Игра – единственная деятельность, которая выводит ребенка за рамки его непосредственного опыта. В этом плане игра – стратегически тонко организованное культурное пространство развлечений ребенка, в котором он идет от развлечения к развитию.

Любая игра может иметь несколько назначений и служить нескольким целям. Вместе с тем, следует отметить, что единичная игра, даже самая творческая, не может обеспечить успеха в решении комплекса стоящих перед педагогом задач. Поэтому оптимальной стратегией является разработка и реализация в работе с детьми целостных игровых программ, то есть систематизированных наборов игр, которые направлены на достижение воспитательных задач и предлагаются детям в соответствии с поэтапной логикой пространственно-временного развертывания игрового психолого-педагогического воздействия. Пример такого подхода

к использованию игр представлен в опыте О. С. Газмана, А. С. Макаренко, С. А. Шмакова. Конструированием целостных, четко ориентированных и адресных игровых программ занимаются М. Р. Мирошкина, О. А. Степанова, И. И. Фришман и др.

Воспитательный потенциал игры многогранен, его анализ подтверждает значение игры в современной педагогической практике.

Следует заметить, что в последнее время все чаще появляются тенденции, которые свидетельствуют о том, что в силу разных причин происходят изменения в детской игровой культуре.

Современные тенденции развития игровой культуры демонстрируют утрату ее этнического своеобразия. Народные игры как таковые практически «ушли» из игровой культуры современного детства, освободив тем самым пространство, которое мгновенно заполнилось «суррогатом» игрового бизнеса – шоу, азартными играми, состязаниями на грани дозволенного и недозволенного и пр. Большинство из этих «игр» откровенно чужды нашей культуре. В современном «водвороте» и смешении культур наблюдается процесс ассимиляции зарубежной игровой культуры, в которой ребенку очень трудно разобраться и обрести собственную индивидуальность, выработать ценностные ориентиры и определить приоритеты.

Преданы забвению многие народные игры, однако, именно они предполагали коллективное взаимодействие детей разного возраста, именно в них ребенок впервые ощущал принадлежность к этнической группе, свою этнокультурную идентичность.

Сохранение традиционных народных игр создает предпосылки для трансляции их последующим поколениям, что оказывается чрезвычайно важно в условиях ассимиляции культур и традиций разных этнических групп в современном мире. Традиционная народная игра лишена коварства, азарта, стяжательства, риска. Она проста и недвусмысленна, в ней решается главная задача – укрепление межпоколенных связей и сохранение народной культуры [93].

В современной детской культуре утрачивается коллективность и солидарность игры, так как обесцениваются переживания одного за успехи или поражения других, перестали быть актуальными признание за другими, как за самим собой, равных прав и обязанностей в оказании содействия и поддержки, а также требовательные отношения к себе, как и игрокам команды. Размывается мотивация субъекта к переживаниям и действиям в отношении другого, как если бы этим другим являлся он сам. Вместе с тем, усиливается эгоизация игры, характеризующаяся предпочтением личных интересов и действий в игре интересам игрового коллектива. Индивидуализация игры прояв-

ляется в самоизоляции личности, в создании своего замкнутого мира, утрате потребности в социальных контактах, отношениях, связях [70].

Наблюдается резкое обеднение игрового репертуара за счет вытеснения сложных и совершенных игровых форм примитивными, рассчитанными на нетребовательное, часто безответственное и массовое потребление. Утрачивается развивающий и созидающий характер детской игры. Многочисленные публикации последних лет показывают тревожную и нарастающую тенденцию сокращения педагогически организованных игровых форм воспитания и образования детей (особенно подростков и старших школьников), вытеснения их индивидуальными технически совершенными игровыми продуктами (В. В. Абраменкова, Н. П. Анিকেева, Б. З. Вульф, Б. В. Куприянов, Е. А. Репринцева, О. А. Степанова, И. И. Фришман и др.). Кроме того, наблюдения за проведением школьниками свободного времени показывают, что игры уходят из многих детских и подростковых общностей: дворовых компаний, малых групп и ученических коллективов в целом.

Одним из способов сдерживания названных тенденций может выступить продуманное, целенаправленное «возвращение» игры в детскую среду, игры социально-ориентированной, отражающей в своем содержании духовно-нравственные ценности и нормы поведения.

Следует отметить, что сегодня все больше появляется детей с несформированным или искаженным игровым опытом. Нарушения в игре у детей могут проявляться на всех ее этапах – в выборе игрушек, распределении ролей, замысле и разыгрывании сюжетов, репертуаре игровых действий и взаимодействии, понимании условности игры, характере эмоциональных переживаний, способе разрешения игровых проблем, выхода из игры.

Признаками несформированности навыков индивидуальной и коллективной игровой деятельности у детей выступают: слабый интерес к игровой ситуации, пассивен при распределении ролей; не понимает логику сюжета игры, не осознает ее условность, не склонен к импровизации, действует не по правилам игры, быстро пересыщается игрой; сюжет спонтанной игры нелогичен в развитии, агрессивен, лишен социальных смыслов, часто не завершен; способы разрешения проблем в игре агрессивны, деструктивны по характеру, доминируют волшебные превращения в трудный момент или бегство-пассивность; конфликтный характер отношения со сверстниками (исключает общение с детьми противоположного пола, не способен радоваться успеху другого, в игре-ведомый, не делится игрушками и т.п.); при переживании своего успеха в игре, чувствует свое превосходство

над другими; при переживании неудачи в игре обижается, плачет, теряет интерес к игре, отказывается от нее, агрессивен; расхождение речевого и игрового планов; наличие страхов в процессе игры (многократное проигрывание страхов и травм и отказ от других тем, пугается, плачет, прячется, убегает от других персонажей, просит помощи у взрослых); не умеет организовывать игру [63; 114-115].

Необходимо вести целенаправленную работу по развитию игровой деятельности детей, наполняя игрой досуг ребенка; создавая условия для обогащения его игрового опыта (посредством разнообразных видов игр, расширения диапазона реализуемых игровых ролей) а также включая ее в другие виды деятельности детей (учебную, трудовую, приобщение посредством игры к различным видам искусства и др.). Кроме того, в отдельных случаях следует разрабатывать и реализовывать программы, направленные на развитие игровых навыков, коррекцию игровой деятельности детей.

В Приложении 2 представлена анкета для школьников, с помощью которой можно диагностировать игровой опыт детей и на основании этого выстраивать целенаправленную работу.

### **Вопросы и задания**

1. Приведите примеры использования игры в качестве формы воспитания.
2. Приведите игровые приемы вовлечения детей в неигровую деятельность (трудовую, познавательную и др.).
3. «Письмо министру, или Вернуть игру детям!» Напишите «ролевое» письмо (от родителя, ребенка или учителя), в котором покажите проблемы в сфере детской игры, докажите, находясь в своей роли, ее значение, обоснуйте возможности в педагогическом процессе.

### **1.3. Специфика игр детей школьного возраста**

Попытки соотнести последовательную смену игр и возраст детей предпринимались многими исследователями (Л. С. Выготский, А. С. Макаренко, В. Г. Марц, Ж. Пиаже, В. Штерн, Э. Эриксон и др.). Большинство исследований в этой области относится к детям дошкольного возраста. Но с конца XX века появляются исследования, в которых ведется разработка возрастного подхода к игровой деятельности, изучаются специфические особенности игр детей школьного возраста, дается обоснование роли игры в развитии младших



школьников, подростков, старшекласников (Н. П. Анিকেва, О. С. Газман и др.). Динамика изменений в социокультурном опыте школьников разных возрастных групп под влиянием игровой деятельности представлена в монографии Е. А. Репринцевой [70].

Анализ воспитательных возможностей игр детей школьного возраста позволяет выделить особенности игр младших школьников, подростков и старшекласников.

Младшие школьники только что покинули мир сказки, игры, игрушек – обязательных атрибутов дошкольного детства. Для возраста шести–десяти лет характерны высокая двигательная активность, быстрота реакции, яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Эти особенности детей наиболее ярко проявляются именно в играх.

Дети с удовольствием участвуют в любой деятельности, предложенной педагогом. Сама новизна позиции ученика обеспечивает положительное отношение к ней. Игровые приемы обычно воспринимаются детьми с радостью в силу того, что отвечают возрастному стремлению к игре. Так ценимые детьми элементы ожидания и неожиданности, поиска и находки, тайны, загадки и разгадки, соревнования и т. д. присутствуют в игре. Стремление к сообществу сверстников, высокая восприимчивость, отзывчивость, доверчивость младших школьников позволяет их легко вовлечь в любую деятельность, а в игровую особенно. Специфическое влияние игровых приемов и игровых элементов позволяет ребенку преодолеть замкнутость и отчужденность в коллективе сверстников. В младшем школьном возрасте игра для ребенка – это естественное состояние, поэтому ему проще и легче усваивать нравственные понятия, нормы и правила поведения именно в игровой форме.

У детей младшего школьного возраста на первом месте по привлекательности стоят игры с высокой двигательной активностью – «можно бегать», далее следуют такие характеристики – «веселая», «смешная», «забавная», «быстрая», «от нее (игры) – хорошее настроение», «радостная», «интересная», «увлекательная», «полезная», «много надо знать», «нужен ум», «хитрая и ловкая», «играют много детей», «надо выручать», «выигрывает команда» и т. д. [53].

Младшие школьники охотно продолжают играть в куклы. Отношения к куклам, как и сами сюжеты игр с ними, могут давать педагогу информацию об особенностях нравственного развития младшего школьника.

Особую роль в психическом развитии ребенка играет процесс сочинения сказок. Такие игры вызывают у детей интерес, будят смекалку,

воображение. Сказки не только воспитывают нравственные чувства но и дают работу мысли. Эти творческие игры обеспечивают ребенку новую позицию – творца, исследователя, вовлекают в поисковую деятельность [80].

Большие педагогические резервы заложены в таких игровых ситуациях, когда ученик ставится в так называемую педагогическую позицию. Под педагогической позицией понимается необходимость поделиться с кем-то имеющимися знаниями, умениями и навыками, проконтролировать или исправить действия кого-либо и т. д. Школьник, которому в соответствии с игровым сюжетом нужно «обучать» Незнайку (Буратино, Петрушку и др.) правилам поведения в гостях, испытывает удовлетворение от того, что делится своими знаниями и умениями с другими, осознает себя как социально значимую личность, приобретает потребность в постоянном расширении границ своих возможностей [79; 67].

Значительная роль отводится игре в организации работы групп продленного дня. Дети, которые проводят целые дни в одном коллективе в условиях достаточно напряженной учебной деятельности, испытывают естественное утомление, напряжение. Игра позволяет не только снять состояние напряжения, а задействовать разнообразные силы детского организма, так как она, как правило, направлена на активизацию внимания, скорости реакции, терпения, смекалки.

Игры в младшем школьном возрасте повышают интерес детей к той или иной предметной области, активизируют их умственную, речевую, творческую деятельность и в целом эффективно влияют на формирование широких познавательных мотивов; приучают к сильному напряжению мысли и постоянству действий в заданном направлении, воспитывают умение преодолевать трудности; развивают самостоятельность, способность к самоконтролю и самооценке; формируют желание постоянно расширять свои возможности и способности; создают условия для проявления фантазии и импровизации, предоставляют возможности получения детьми удовольствия от расширения своего кругозора, демонстрации своих знаний и умений и передачи их другим; способствуют социализации ребенка; позволяют реализовать двигательную активность и развивают физические способности (ловкость, гибкость, быстроту реакции и др.). Игры позволяют педагогу диагностировать личностные особенности детей, характер их взаимоотношений, создают условия для взаимодействия и взаимопомощи.

Границы подросткового периода охватывают возраст от одиннадцати-двенадцати до четырнадцати-пятнадцати лет. Переход

от детства к взрослости составляет основное содержание и специфическое отличие всех сторон развития в этот период – физического, умственного, нравственного, социального. Подростковый период характеризуется бурным ростом организма; высокой энергичностью и быстрой утомляемостью. Этот период отличается перестройкой эмоциональной сферы; расширением зоны познавательных интересов; взлетом фантазии; социальной активностью, направленной на интенсивное познание подростком своего внутреннего мира, на усвоение определенных образцов и ценностей, на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и товарищами. Нормы отношений интересуют подростка уже не в плане их освоения, а как объект управления. Возникновение у подростка «чувства взрослости» – представления о том, что он уже не ребенок – приводит к активизации процессов самоутверждения, самореализации, провоцирует появление обостренного чувства собственного достоинства, при этом важно, чтобы его взрослость была замечена окружающими.

В подростковом возрасте позиция ученика не является привлекательной, так как она уже потеряла свою новизну. Игра позволяет занимать иные, более «взрослые» позиции.

Оптимальной формой реализации подростковых устремлений являются коллективные игры – подвижные, спортивные, интеллектуальные, но особенно сюжетно-ролевые, тесно связанные с ведущим развитием подростка общением [3]. В этих играх подростков привлекает возможность выявления своих личностных качеств; широкий диапазон ролевого взаимодействия и отношений ответственной зависимости; проявление собственной социальной активности, наглядность и близость результата.

Игра для подростков, как и для младших школьников, остается наиболее освоенным видом деятельности, они в ней чувствуют себя уверенно: владеют способами, приемами общения, умеют ставить цели, согласовывать действия, предвидеть результаты и в конце игры приходиться к общему мнению в ее оценке. Смена ролей в игре дает возможность практически овладеть желаемыми качествами личности, посмотреть на себя и продемонстрировать другим с разных сторон, помогает понять, какой я сейчас и каким хочу быть. Играя, подросток не только адаптируется к социальному окружению, но и вырабатывает способы проявления собственной индивидуальности, позволяющие оставаться в поле моральных и правовых ограничений [74; 20]. Положительные образы коллективной деятельности из игрового опыта переносятся в другие виды деятельности подростка, в этом смысле игра выступает тренировкой его социального поведения.

В исследовании Е. А. Салиной показано, что в подростковом возрасте главной особенностью игровой деятельности является стремление к выявлению нравственного аспекта воссоздаваемых социальных отношений, а также к самопознанию, самовыражению и самоутверждению. Потенциалы игры в воспитании подростков связывают, во-первых, с возможностью преобразования отношений подростка к социальной действительности, развития креативных способностей личности, в том числе и в плане социального творчества, во-вторых, с созданием условий для становления подростка как субъекта собственного развития [74; 21].

Значительно большее распространение, чем в младшем школьном возрасте, получают у подростков спортивные игры: футбол, волейбол, баскетбол, хоккей и др. В младшем школьном возрасте дети играют в них меньше, потому что еще не способны к длительному физическому напряжению и не могут еще в полной мере соблюдать правила игры. Их деятельность еще почти полностью подражательная, и игра в футбол, например, для ребенка этого возраста пока лишь выполнение роли футболиста. Для подростков и старших школьников по мере взросления игры подвижные (спортивные) все больше приближаются к спорту с его вполне определенными правилами.

Старший школьный возраст (ранняя юность) определяется возрастными рамками примерно с пятнадцати до семнадцати лет. Для старшекласников характерно устремление в будущее, поиск смысла жизни. Основная проблема старшекласников – профессиональное самоопределение, самостоятельное и осознанное нахождение смысла выбираемой или уже выполняемой работы и всей жизнедеятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения. Это сложное положение, так как надо ясно представлять выбираемые социальные роли и адекватно оценивать свои возможности. Старшекласников интересуют различные социальные явления «за пределами» семьи и школы. Для этого периода характерна ориентация на общество, на свою будущую роль в нем. В это же время усиливается рефлексия, самоуглубление, идет раскрытие собственного «Я», утверждение своей индивидуальности, пристальное всматривание в свой внутренний мир [4].

Большинство игр для старшекласников идентично по форме играм подростков. В старшем школьном возрасте игра остается одной из форм жизнедеятельности, компенсирующей ограниченность и недостатки реальной жизни. Но она при этом становится другой: уходит игра как вид деятельности, но сохраняется игровой тип поведения и сознания, остается игровая структура деятельности. Изменяется со-

держание игры: выше интеллектуальный уровень игр, тоньше юмор, больше степень импровизации. В этот период на передний план выступают игры со значительной речевой нагрузкой, которые служат в качестве средства поиска истины и поля для самоутверждения.

Игры выступают для старшеклассников средством диагностики своих возможностей в использовании различных социальных ролей, устойчивости норм поведения. Они «примеряют» на себя различные роли, сопоставляя свои возможности с идеальными нормами поведения. Игровая деятельность создает условия для усвоения социальных норм и развития личностных качеств. Игры стимулируют проявление инициативы, активности, самостоятельности, нестандартности мышления и действий, реализации лидерских качеств; готовят к переходу в иные, неигровые виды деятельности.

Для детей этого возраста свойственно стремление к открытию не только своего внутреннего мира, но и познание внутреннего мира других людей. Сам процесс игровой деятельности заставляет сосредоточиться на познании характера поведения партнеров по игре, точности восприятия другого человека, регуляции своего поведения в соответствии с предугаданными ожиданиями. Игра может показать, как точно старшеклассники понимают людей, насколько они смогут справиться со своим юношеским максимализмом, найти нужный тон общения [5; 81].

В старших классах игра рассматривается как возможность учащихся проверить свои силы и готовность к реальной жизни после окончания школы. Игра позволяет участникам «делать ошибки» и на их анализе видеть причины и последствия таких действий. Все это помогает активному раскрытию своего «Я» [64; 95]. В играх происходит приобретение социального опыта старшеклассника.

Большое воспитательное значение в средних и старших классах имеют профориентационные игры. Это могут быть игры, фактически не затрагивающие вопросы выбора профессии и профессиональной подготовки, но развивающие внимание, смекалку, умение действовать в различных ситуациях и способствующие самопознанию; игры, отражающие отдельные аспекты профессиональной деятельности, знакомящие с особенностями конкретных профессий (типа «Торговый центр»); игры, моделирующие сам процесс выбора профессии, помогающие осмыслить процедуру профессионального выбора (типа «Профконсультация»); ценностно-ориентационные (типа «Мой профессиональный идеал») и др.

Эффективность реализации воспитательных потенциалов игры в старшем школьном возрасте, по мнению Е. Е. Асташиной, зависит

от выполнения следующих требований: игра должна формировать опыт эмоционального переживания, концентрировать внимание старшекласников на социальном значении происходящего, высветивая социально-культурные условия. Реальное взаимодействие старшекласников в ходе игры с конкретным объектом мира должно подкрепляться высокой удовлетворенностью, так как для этого возраста важно общение, окружение своей индивидуальности [5; 85-86]

Анализ педагогического потенциала игровой деятельности детей школьного возраста показывает, что игра имеет значительные воспитательные возможности в развитии, социализации, воспитании и младших школьников, и подростков, и старшекласников.

### Вопросы и задания

1. «Послание из детства». Вспомните свое детство, актуализируйте игровой опыт и опишите игры, в которые вы играли в разные периоды детства, эмоции, чувства, которыми они сопровождались.

2. Изучите (понаблюдайте, проинтервьюируйте), в какие игры любят играть дети разного возраста (живущие в вашем дворе, в поселке, учащиеся в вашей школе).

Найдите ответы на следующие вопросы:

Что более всего привлекает детей разного возраста в игре?

Какие типы игр предпочитают современные школьники?

Чем руководствуются дети, выбирая игру?

При описании результатов исследования отметьте, сколько человек было опрошено, какого возраста и пола. Опишите по предложенному плану выявленные 5–7 наиболее популярных игр современных детей.

3. Проведите опрос с целью выяснения, в какие игры играли ваши родители, дедушки, бабушки. При описании результатов исследования зафиксируйте, сколько человек было опрошено, какого возраста и пола. Опишите по предложенному плану выявленные 5–7 наиболее популярных игр старших поколений.

4. Сравните игры детей разных поколений; отметьте, какие произошли изменения и в чем вы видите причины этого.

Есть мнение, что современные дети по сравнению с их родителями меньше играют в коллективные игры. Подтверждают результаты ваших опросов это мнение? Если да, то назовите возможные причины.

5. Проанализируйте приведенные в приложении игры с позиции интереса к ним детей разного возраста (младшие школьники, подростки, старшеклассники). Выберите игры, наиболее соответствующие потребностям каждого возрастного периода и обладающие наибольшим потенциалом в развитии детей. Обоснуйте свой выбор.

6. «Возвращение в детство» (проводится после игрового практикума). Опишите свои новые игровые состояния и «дайте себе советы», как и во что бы вы играли, если бы была возможность вернуться в детство.

#### 1.4. Структурные компоненты игры

Игра имеет свое строение, совокупность устойчивых связей, обеспечивающих ее целостность, тождественность самой себе, взаиморасположение и связь составных частей, элементов игрового действия, операций, процедур, то есть свою структуру [93; 76].

В качестве основных структурных компонентов игры обычно выделяют: воображаемую ситуацию; правила, роль и реализующие ее игровые действия; игровое употребление предметов, то есть замещение реальных предметов игровыми, условными; реальные отношения между играющими [17, 108]. Характеризуя слагаемые детской игры, С. А. Шмаков добавляет к перечисленным компонентам содержание и сюжет игры, риск, выигрыш, игровую орнаменталику [93; 93].

Охарактеризуем такие компоненты игры как: сюжет и содержание игры, воображаемая ситуация, правила, роль, игровые действия, средства игры, риск и выигрыш в игре.

##### Сюжет и содержание игры.

Сюжет игры – последовательность и связь изображаемых событий, их совокупность, способ развертывания темы игры. Сюжет – содержательная канва игры [93; 125-126].

Сюжет – компонент преимущественно ролевых игр, но и у игр с готовыми правилами есть свои сюжеты, при этом они менее выражены и не имеют такого большого значения для развертывания конкретной игры. Так, в ролевой игре сюжетом могут задаваться ее правила, исходя из развития сюжета, вводятся новые роли и т. п., в играх же с фиксированными правилами сюжет чаще всего выступает лишь фоном игры.

Отметим, что ролевая игра преобладает в игровой практике детей старшего дошкольного возраста, где она выступает ведущим

типом деятельности [18, 98, 99] и повторяет «свое цветение» в под-  
ростковом возрасте [4].

Сюжеты игр отражают конкретные условия жизни ребенка, черпаются детьми из социальной практики, истории, фантастики. Дети играют в человеческий быт охотнее всего («в магазин», «в дочки-матери»); в профессии, которые их привлекают («в пожарных», «в летчиков», «в больницу», «в школу»); в искусство («в цирк» «в театр», «в кино»); в путешествия, в войну и т. п.; в своих играх дети могут реализовать также сюжеты катастроф (игры «в землетрясения», «в пожар») или фантастики и фэнтези («в жизнь на других планетах», «школа магов»). Сюжеты детских игр – это отражение бесконечных сюжетов жизни, а также художественных произведений кинофильмов и т. п.

Содержание игры отражает ту или иную сторону жизни людей или животных (в ролевых играх); это то, что воспроизводится детьми в качестве главного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни [99; 35].

С. А. Шмаков отмечал: «...то, что дети разных возрастов используют в играх одни и те же сюжеты, не означает, что содержание этих сюжетов идентично. С возрастом дети значительно варьируют их содержание» [93; 78].

Игры часто систематизируют по их содержательному признаку: познавательные, музыкальные, деловые, спортивные и т. д.

#### Воображаемая ситуация.

Исследователи игры разных психологических направлений в качестве одного из самых характерных признаков (элементов) игры детей, особенно младших, указывают на создание воображаемой ситуации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконин и др.). Для ребенка ценность воображения заключается в том, что оно позволяет ему принимать решения при отсутствии жизненных знаний. Воображение – критерий любой игры. Воображаемая ситуация как структурный элемент игры – это ее замысел и вымысел, то есть главная выдумка игры, то, что создано воображением и фантазией индивида. Именно воображаемая ситуация позволяет ребенку стать в новое положение, подняться над собой, активизировать свои духовные и физические силы [93; 79].

Воображаемая ситуация присутствует во всех ролевых играх, играх-грезах, играх-театрализациях, играх-драматизациях и в более свернутом или элементном виде в играх с готовыми правилами, особенно в интеллектуальных играх. Воображаемая ситуация – вымысел игры, ее выдумки, то есть изобретения, фантазии,



игровые затеи. Наличие правил не отрицает вымысел, напротив, дает ему пищу. Ребенок не обманывается своими вымыслами, выдумками. Он ими свободно оперирует в игре как вольными фантазиями, делая вид, что верит в них. Все его игровые «как будто бы», «понарошку» отражают соответствия между реальными объектами и их эквивалентами. В этом и заключается процесс символизации. В основе игровых символов – синтез вымысла и жизненных впечатлений, наблюдений, образов предшествующего опыта. В игре идет процесс их чередования, «перетекания» одного в другое. Вымысел зависит от уровней богатства опыта, богатства впечатлений опыта.

### Правила игры.

Правила игры определяют собой характер игры, ее психологическую ценность, определяют поведение детей (В. Г. Марц).

Правила игры – это те положения, в которых отражается сущность игры, соотношение всех ее компонентов; это гласные и негласные предписания, устанавливающие ее логический порядок. Правила – образ игры, ее интрига, ее нравственный и эстетический кодекс [93; 80].

Для воспитателя правила – то, с помощью чего он доводит до детей свои педагогические требования, так как, по сути, правила отражают общеморальные требования к человеку. Казалось бы, игра свободна от неигровых условий жизни, и вместе с тем она им подражает, вводя в свою структуру правила более жесткие, чем те, что приняты в обычной жизни. Дети добровольно предъявляют к себе эти требования-правила. Если они не выполняются, игра не складывается. Если они монотонны и скучны, игра теряет свою привлекательность.

Если правила слишком просты или слишком сложны, она становится для ребят неинтересной. Являясь деятельностью, свободной от каких-либо ограничений, игра дает возможность модернизировать правила, подгонять «под себя», что играющие постоянно и делают. Абсолютное подчинение правилам может привести к упразднению игры как таковой, если правила восстанавливают принуждения и ограничения в сфере детского суверенитета [93; 80].

Правила игры, даже четко дидактически разработанные, не могут предсказать ее результата. Игра практически всегда построена на случайностях. Случайности – компонент игры, они снимают ее монотонность и заданную обязательность. Случайности – импровизационная сущность правил, они придают игре элемент приключения. Но если игра перегружена случайностями, она также может потерять интригу удовольствия.

Правила многих игр отработывались, отшлифовывались веками, достигая художественного совершенства. Народной мудростью

создано бесконечное количество вариаций игр, соответствующих возрастам, полам, индивидуальностям, темпераментам, национальностям. Менять правила традиционной народной игры, по мнению С. А. Шмакова, следует очень осторожно именно потому, что создавались они в течение тысячелетий.

#### Роль, роли в игре.

Роль в социальной психологии – социальная функция личности! соответствующий принятым нормам способ (образ) поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в системе межличностных отношений в обществе, группе, компании. Роль – фактическое, относительно устойчивое поведение индивидуума, занимающего известную позицию (Р. Дреджер).

Роль, по мнению Д. Б. Эльконина, выступает центральным моментом игры, объединяющим и определяющим все остальные ее стороны [99; 29]. Через игровые роли обеспечивается динамика игры.

С. А. Шмаков отмечает: «...дети в играх, занимая (принимая) игровые роли, выступают:

как самостоятельные авторы роли, способные ее творчески богато развить, дофантазировать применительно к имеющемуся опыту знаний и впечатлений;

как лидеры, которые в любой (главной, второстепенной, эпизодической) роли выходят в игре на первый план;

как инициаторы и организаторы, способные воодушевить на игровые действия других, предложить новую идею, распределить иные роли, провести любые выборы, раздать атрибутику игры;

как версификатор, активный исполнитель, могущий подавать предложения (версии) и хорошо исполнять правила игры;

как ведомый (его еще называют «дублером»), могущий повторять, подражать, слепо идти за лидером;

как бунтарь, обычно конфликтный ребенок, постоянно с чем-то, с кем-то несогласный из «духа противоречия» или особых претензий;

как наблюдатель, ребенок, который довольствуется ролью «запасного», зрителя, пассивного лица, участвующего в игре косвенно» [93; 87].

Дети – участники активной коллективной игровой деятельности – принимают роли к исполнению по-разному. С. А. Шмаков, наблюдая за коллективной игровой деятельностью детей, вычленил несколько способов их включения в исполнение роли [93; 91-92]:

– роль навязана группой неформального общения или ее авторитетным для большинства членов группы лидером, обусловлена коллективным восприятием индивида; обычно это «обслуживающие

роли»: младших допускают подавать мячи из-за ворот, готовить площадки, убирать место встреч, приносить воду, иногда их берут в игру, заменяя отсутствующего игрока;

– ребенок захватывает роль, которая ему нравится, соответствует его статусу, его интересам – обычно так поступают активные или агрессивные натуры; они могут лидировать в иной деятельности, недоговорой, быть для других авторитетом в чем-то;

– на роль избирается тот, кто владеет либо каким-то игровым аксессуаром (гитара, мяч), либо даже костюмом;

– демократическое решение коллектива, кому какая роль достанется: в коллективе, где сложились нормальные межличностные отношения – это наиболее часто используемый подход, роль в этом случае достается по свободному выбору;

– ребенок получает роль в силу своей яркой индивидуальности, сверстники выбирают его (ее) на роль именно по причине той индивидуальности, что соответствует роли, характерности амплуа, «жанровости фигуры», ее устоявшемуся социальному содержанию.

Игровые роли, как правило, определяют наружный срез поведения ребенка. Благодаря ролям в игре дети осваивают опыт культуры в целом. Готовых ролей в игре нет, сценарий роли каждого предопределяется сюжетом игры, а раскрытие ее зависит от конкретного опыта ребенка.

Игровые начала ролей бесследно не исчезают. Их потенции долго хранятся в жизни ребенка, помогают ему и во взрослой жизни.

### Игровые действия (операции).

Игра объективно служит ребенку формой реализации его активности, формой жизнедеятельности. Ее побудителем является потребность в деятельности, действиях, а источником – инстинкты, подражание и опыт.

Так как игра характеризуется тем, что мотивированное действие лежит «не в результате действия, а в самом процессе» (А. Н. Леонтьев и др.), процесс игры включает в себя различные игровые процедуры, операции, то есть реальные, активные проявления ребенка, которые соответствуют его представлениям о содержании игры.

Действия в игре – это разнообразные двигательные реалии, приспособленные к целям, правилам или к игровым аксессуарам, игрушкам. Игра – всегда реальное действие и подобие настоящего действия, которое рождает поступок. Последовательность действий, их динамика определяется сюжетом игры. Кроме того, в игре сочетаются повторяемость действий и неожиданность проявлений участников.

Источником игровых действий выступают внешняя и внутренняя задачи игры. Внешняя задача игры – непредсказуемость результата,

обязательный выигрыш, личный или групповой успех, наслаждение процессом игры. Внутренняя задача – алгоритм повторения игровых ситуаций, приносящий длительное удовлетворение и радость [93; 82].

Средства игры: пространство, речь, аксессуары (реквизит).

Игровое пространство, в котором протекают все игровые действия, определяется ее правилами. Язык участников игры продиктован ее сюжетом. Аксессуары (предметы, необходимые для игры: костюмы, атрибуты, реквизит) заложены в сюжете игры, определяются игровой задачей или сопряжены с ее правилами.

Риск в игре.

Игра всегда привлекательна неизвестностью результата. Риск как действие, направленное на привлекательную цель игры, достижение которой сопряжено с неопределенностью, даже возможной опасностью, угрозой неуспеха, сопутствует многим детским играм. Риск в игре ситуативен, заложен в интриге игры, в неопределенности ее исхода, в вариантности возможных результатов. Игра нематериальна, результат ее условен, и риск в данном случае грозит не ей как таковой, а одной из соперничающих сторон.

Дети во многих играх действуют в условиях экстремальных ситуаций, благодаря чему обнажаются и проверяются «ресурсы» их риска: смелость, решительность, упорство, упрямство, инициативность, импровизация и т. п. Риск в игре обычно бескорыстен и стимулирует волю к победе, честность и своеобразное мужество игрока. Если риск рождает успех, у ребенка появляется уверенность в своих силах. Благодаря риску ребенок учится в игре доверять самому себе, понимать, что он может сделать, а что пока нет, что он принимает в окружающем мире, а что в нем отвергает.

Рискуя в своих играх, дети больше получают, чем теряют. С одной стороны, риск – надежда на достижение, вера в успех, с другой – выбор оптимального решения. Рискованный выбор в игре может быть и самым надежным, гарантирующим успех. В целом же, риск как часть игры порожден спонтанным влечением детей к опасности, особенно в подростковом возрасте [93; 83-84].

Выигрыш в игре.

Выигрыш – постоянная единица структуры любой игры. Буквально выигрыш – победа в игре, состязании. Он – нематериальная польза, выгода, достижение, преимущество, удача. Игра почти всегда состязательна – с соперником или даже с самим собой. Состязательность, соперничество – внутренняя пружина игры. Состязательность нацеливает на выигрыш, хотя и не всегда.

Игра обычно позволяет кому-либо из ее участников использовать максимально свои силы, опыт, мастерство для достижения основной цели. Целеустановки игры могут быть сделаны на победу, на усовершенствование тех или иных навыков, на многое другое. Выигрыш в игре (кроме сюжетно-ролевой, где выигрыш – сам процесс игrania во что-то, в кого-то) имеет разнообразные формы и способы.

И все-таки общая формула мотивации игры – не выигрывать, а просто играть (О. С. Газман, С. А. Шмаков и др.).

Знание структуры игры, взаимосвязи ее компонентов помогает педагогу лучше понять ее сущность, влияние на развитие ребенка; позволяет видоизменять конкретную игру согласно педагогической ситуации, а также конструировать новые игры согласно поставленным педагогическим задачам.

### Вопросы и задания

1. Составьте словарь игры, который представляет собой пояснения к терминам, обозначающим структурные компоненты игры (правила, воображаемая ситуация, игровая задача, роль и т.д.), связанным с классификацией игр, игротехникой и т. п.

2. Нарисуйте образ игры и подготовьтесь к его «защите». В рисунке необходимо отразить место каждого элемента структуры (содержание и сюжет игры, воображаемая ситуация, правила, игровые действия, внешняя и внутренняя задачи, средства игры, риск, выигрыш, игровые роли) и показать взаимосвязи между ними.

3. Составьте советы игроку, выполняя которые, он будет успешен в различных играх, с ним будет интересно играть и т. п.

### 1.5. Классификация игр

Классифицировать игры – это создать (соединить) порядки игр, соподчиненных их назначением, составленных на основе учета принципиальных и общих признаков и закономерных связей между ними.

«Многообразие видов, типов, форм игр неизбежно, как неизбежно многообразие жизни, которую они отражают, как неизбежно многообразие, несмотря на внешнюю схожесть игр одного типа, модели», – писал С. А. Шмаков [93; 103].

Классификация игр дает основание уточнить системы соподчиненных игр того или иного целевого назначения, позволяет ориентироваться в многообразии игровых объектов, их осмысленно использовать.

Попыток классифицировать игры немало. Классификации игр представлены в работах Е. И. Добринской и Э. В. Соколова, Л. С. Выготского, П. Ф. Каптерева, А. Н. Леонтьева, В. Г. Марца, Е. А. Покровского, С. А. Шмакова и др. Классифицируют игры по возрасту, количеству, составу участников; по содержанию; по времени (сезону) проведения; по используемому игровому реквизиту; по видам движений, которые необходимо выполнять; по тому, какие способности, какие психические функции они развивают; по целевому назначению и т. д. Представим некоторые (наиболее распространенные) классификации.

По степени открытости формулировки правил принято различать два основных типа игр: игры с готовыми, фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами (правила устанавливаются по ходу игровых действий или следуют из естественного развития сюжета). Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда также относят развивающие интеллектуальные, игры-забавы, аттракционы. Ко второму типу относятся игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Они – в нормах поведения воспроизводимых героев: доктор сам себе не ставит градусник и т. п. С. А. Шмаков добавляет к общепринятым третий тип – «игры, в которых наличествует и свободная игровая стихия, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу» [93; 99]. Он также отмечает, что это деление частично условно, так как практически в любой игре есть свободное творческое начало и присутствуют правила или наметки правил.

Игры различаются по содержанию и по форме. По содержанию выделяют игры с готовыми правилами: спортивные, подвижные, музыкальные, интеллектуальные, коррекционные, шуточные и т. д.; игры со скрытыми правилами различаются по той сфере жизни, которую они отражают: военные, игры в семью, в профессию и др. По форме (способ существования и выражения содержания) можно выделить игры-танцы, конкурсы, эстафеты, игровые тренинги и т. д.

Игры также различаются по времени проведения. Время порождает специфические игры, стимулирует их появление, такие игры называют сезонными или природными – зимние, весенние, летние, осенние. По длительности проведения различают длительные, временные, кратковременные, игры-минутки.

По месту проведения можно выделить настольные, комнатные, уличные; игры на воздухе, игры на местности, игры на эстраде и т. п.

Различают игры по составу: возрасту – игры младших школьников,

игры подростков и т. д.; полу – игры мальчиков, юношей, девочек и т. д.; количеству участников – одиночные, индивидуальные, групповые, командные, массовые. Существует достаточно большой круг игр, не имеющих жесткой адресности, в них охотно играют люди разного пола и возраста. Следует отметить, что из социального опыта постепенно уходят совместные, вневозрастные игры детей и взрослых (С. А. Шмаков и др.).

По степени регулирования, управления различают игры, предложенные, организованные взрослыми или школьником, затейником, и стихийные, импровизированные, экспромтные, возникшие спонтанно по желанию детей.

По наличию или отсутствию необходимых для игры аксессуаров (инвентаря, предметов, игрушек, костюмов и т. п.) различают игры без предметов и с предметами (предметные игры – с мячом, веревкой и т. д.); компьютерные игры, игры-автоматы, игры-аттракционы и др.

По приоритетной функции предназначения для развития и воспитания ребенка можно выделить социализирующие, коммуникативные, диагностические, коррекционные, познавательные, развлекательные и др. игры.

По целевому назначению могут быть выделены следующие классы игр: игры, направленные на развитие психических процессов: внимания, памяти, мышления, воображения и т. д.; игры, направленные на развитие физических качеств: ловкости, координации движений и т. п.; игры, способствующие формированию нравственных норм и ценностей, воспитанию эстетических чувств и др.

Не отрицая представленных подходов к классификации игр, мы предлагаем свою классификацию, в основу которой положены группы воспитательных задач, решаемых классным руководителем, педагогом детского оздоровительного лагеря, воспитателем групп детей, нуждающихся в поддержке государства, и т. п. в работе с детским коллективом. Классификация учитывает особенности деятельности этих категорий воспитателей. Мы выделяем три целевые группы: игровая диагностика; игры, направленные на развитие группы (коллектива); игры, используемые в организации культурообразующего досуга (схема 1).

Охарактеризуем каждую группу игр.

**Игровая диагностика.** Диагностическая функция игры нами описана в пункте 1.2. Отметим дополнительно, что использование игры в целях изучения детей и детского коллектива позволяет увидеть реальных и потенциальных лидеров; проявление организаторских способностей участников; особенности характера, поведения ребенка, взаимодействия в группе; групповой статус личности и др.

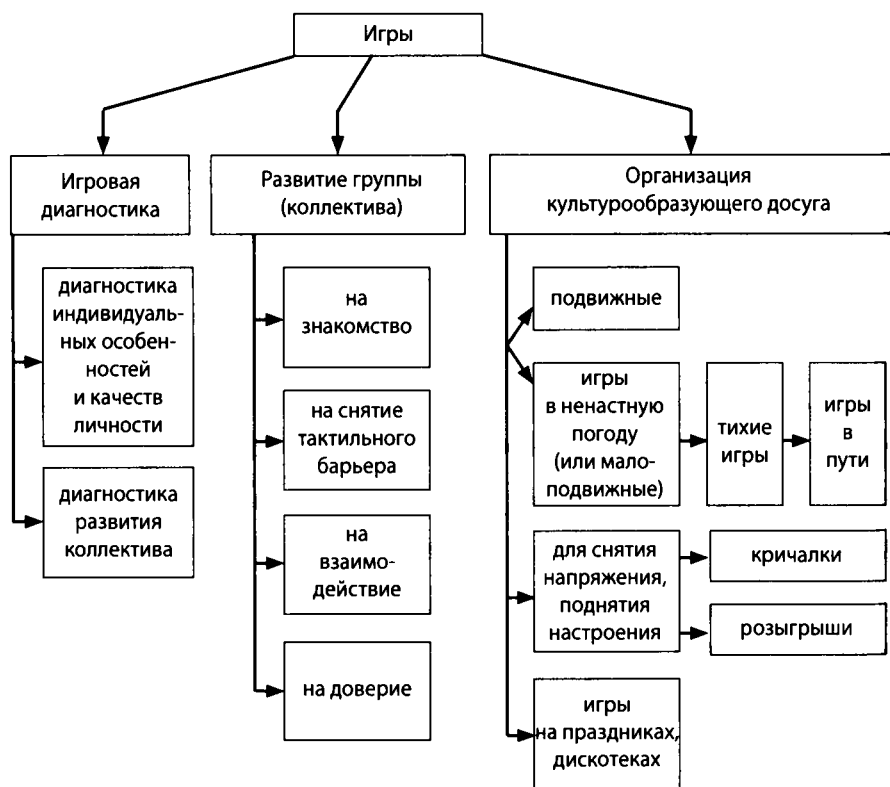
При реализации данных целеустановок, как правило, педагог либо выступает в качестве наблюдателя за спонтанной (самопроизвольной) игровой деятельностью детей, либо после ввода в игру, объяснения правил занимает позицию наблюдателя.

Примером диагностических игр служат «Фигуры», «Азбука», «Построения», «Большая семейная фотография», «Двойники» и др. (Приложение 4).

Наиболее информативны игры со скрытыми или неполными правилами, в которых алгоритм достижения цели не задается правилами, участникам необходимо самим найти способы решения игровой задачи, путь к победе.

Следует иметь в виду, что делать окончательный вывод из наблюдений процесса и результата только одной игры неправомерно.

### Схема 1. Классификация игр по группам решаемых воспитательных задач в детском коллективе





**Игры на развитие группы (коллектива).** Заметим, что эмоциональный контакт, который возникает в ходе игры, совместные переживания (процесса игры, успеха, поражения и др.) естественным образом влияют на процесс коллективообразования, конечно, если игра «правильная и хорошо организованная». В этой целевой группе мы выделяем следующие подгруппы игр.

**Игры на знакомство** предполагают не только узнавание и запоминание имен участников, но и особенностей их характера, увлечения, предпочтений в музыке, литературе и т. п. («Снежный ком», «Имя в кругу», «Двойники», «Угадай, кто», «Брачное объявление», «Общее и особенное» и др. в Приложении 4).

**Игры на снятие тактильного барьера** (тактильные игры) – игры, в процессе которых необходимо прикасаться к игрокам, предполагающие тесное игровое пространство и т. п. («Коленочки», «Человек-человеку», «Обрыв» и др. в Приложении 4).

В игре снятие тактильных барьеров проходит практически незаметно («так надо по правилам!»), и, следовательно, после игры может быстрее начаться взаимодействие – работает механизм переноса игровых чувств и отношений в реальность.

**Игры на взаимодействие.** Для решения этой задачи используют чаще всего игры со скрытыми или неполными правилами. Участникам дается задание, далее организатор игры самоустраняется, и группа без внешнего участия обсуждает пути решения и проверяет их. Такие игры часто сопровождаются физическими и пространственными ограничениями (при выполнении задания нельзя разговаривать, необходимо выполнять действия с закрытыми глазами, поместиться в квадрате площадью  $1 \text{ м}^2$  и др.), а также элементом повтора (при ошибке, нарушении правил, ограничений – принудительное возвращение всех участников на начальный этап игры). Ярким примером таких игр выступают игры «Стулчики», «Лабиринт», «Плот», «Обрыв» и др. (Приложение 4).

Заметим, что игры на взаимодействие обладают большим диагностическим потенциалом, так как именно здесь можно увидеть, кто инициирует идеи и как проводит их принятие (убеждая, настаивая и т. п.); чьи идеи принимает группа; кто поддерживает, подбадривает участников, вселяет веру в успех; кто берет на себя управление, кто способен подчинить свои личные цели групповым; реакцию группы на неудачу и многое другое.

Для достижения большего эффекта рекомендуется после проведения игры проанализировать процесс достижения результата.

Игры на доверие, как правило, сопряжены с физическим или психологическим дискомфортом, высокой степенью риска; выполнение задания в них достигается при доверии к участникам группы («Колокол», «Ведомые и ведущие» в Приложении 4).

Рекомендуется не использовать эти игры на первом этапе формирования группы, не оказывать давление при их проведении (антитипичный пример: «пока все не выполнят задание, отряд не может покинуть станцию»), проводить их без зрителей.

Организация культурообразующего досуга. Возможности и место игры в организации свободного времени детей рассмотрены нами в пункте 1.2. В данной целевой группе мы выделяем следующие подгруппы игр.

Подвижные игры – на наш взгляд, самые распространенные и широко представленные в психолого-педагогической литературе игры. Напомним, что они наиболее актуальны для дошкольников и младших школьников, но вместе с тем могут иметь свое место и в организации свободного времени подростков и старшеклассников, приближаясь по сложности правил, игровых заданий и связанных с ними действий к спортивным играм.

В таких играх от участников требуется проявление высокой двигательной активности («Паралов», «Воробьи и кот», «Менялочки», «Анюта-Васюта» и др. в Приложении 4, «Прятки», «Догонялки», «Вышибало» и т. п.). Для их проведения, как правило, необходимо достаточно большое по площади, просторное игровое место.

Игры в ненастную погоду – условное название группы игр, используемых в ограниченном игровом пространстве, как правило, в помещении (игровая комната, учебный класс). Часто организация игры предполагает размещение игроков, сидящих по кругу, поэтому в качестве реквизита требуются стулья и т. п. («Ассоциация», «Цепочка противоречий», «Маска» и др. в Приложении 4).

В качестве подгруппы можно выделить «тихие игры» (игры для тихого часа и т. п.), которые отличаются меньшей эмоциональной экспрессией и зачастую минимальным количеством участников (играют в парах, «сам с собою»). К ним можно отнести игры интеллектуального плана – кроссвордные игры, «Наборщик», «Крестики-нолики», «Морской бой» и др.

Также можно выделить «игры в пути», они, как правило, еще более ограничены в игровом пространстве (в автобусе, поезде, в походе во время ходьбы). Это в большинстве своем игры, связанные с отгадыванием слов, словесными аукционами и т. п. («Города», «Что в природе бывает...» и др. в Приложении 4).

Название группы «игры для снятия напряжения, поднятия настроения» говорит само за себя: они позволяют снять скованность, усталость, напряжение, создать мажорное настроение. Это игры с голосовой и эмоциональной активностью: мы как бы выплескиваем, выкрикиваем свое напряжение, усталость, чаще всего кратковременные – 1-3 мин. В этой группе игр выделяются «кричалки», прообразом которых служат октябрятские и пионерские речевки («Алабу-чи-ко-бу» и др.), а также «кричалки с движениями» («Ежики», «Обсерватория» и др.) и розыгрыши – игры-шутки.

Игры этой группы используются также для «разогрева» зала в массовых конкурсно-игровых программах.

Игры на праздниках, дискотеках – тоже говорящее название. Здесь можно выделить танцевальные игры: «Стирка», «Танец со шляпой», «Танец под счастливой звездой»; песенные: петь песни, в которых встречаются имена, спеть песню на другой мотив и т. п.; творческие: представить «видеокалип», «театр-экспромт» и др.; интеллектуальные: «угадать песню», придумать оригинальную подпись к фотографии и т. п.; также имеют место игры-шутки.

Любая игра многогранна, она может иметь несколько назначений и служить нескольким целям. Для решения конкретной воспитательной задачи выбирается игра по наиболее значимой на данный момент ее функции.

Отметим, что наибольшим потенциалом обладают не единичные игры, а игровые и конкурсно-игровые программы, представляющие собой совокупность конкурсов и игр, объединенных некоторой идеей, которые предлагаются участникам в определенной логической последовательности и направлены на достижение системы поставленных воспитательных задач.

## Вопросы и задания

1. Каждому педагогу важно иметь богатый банк игр. Банк игр предполагает описание игр, которые могут быть классифицированы по одному или другому признаку (может использоваться несколько классификаций).

Создайте свой банк игр – заведите тетрадь (блокнот), в которую запишите все игры, которые Вы знаете. Пополняйте банк новыми играми.

### План описания игры

Название игры.

Цель (назначение) проведения (использования) игры.

Характеристика игроков: возраст; количество; соотношение мальчиков и девочек (при необходимости) и т. д.

Реквизит.

Роли (если есть).

Правила.

Варианты игры.

Источник (книга, человек, который рассказал правила или организовывал эту игру).

2. Используя различные основания (признаки), составьте 2–3 классификации игр, имеющих в вашем игровом банке. При составлении каждой классификации отметьте основание для ее составления; разделите игры на соответствующие группы: укажите их тип (класс) и приведите название всех игр, подходящих под этот тип. Обратите внимание, что одна и та же игра может быть отнесена к нескольким типам. Например:

Подвижные игры

Паралов,

Пятнашки,

Казак-разбойники,

Меня укусил гиппопотам.

Игры для снятия напряжения

Обсерватория,

Алабу-чико-бу,

Гол-мимо,

Меня укусил гиппопотам.

3. Дополните свой банк игр. Подберите и запишите 10–15 игр каждого класса (типа): игры на знакомство; игры для снятия напряжения, поднятия настроения; тихие игры; игры в пути; подвижные игры.

4. Любая игра многогранна, она может иметь несколько назначений и служить нескольким целям и выбирается по наиболее значимой в данный момент. Например, игра «Снежный ком» может быть использована как игра на знакомство, а также может быть включена в систему игр, демонстрирующих эффективные приемы запоминания и способствующих развитию памяти.

Проанализируйте игры, представленные в Приложении 4, на предмет их потенциалов в работе вожатого детского оздоровительного лагеря. Укажите всевозможные задачи, которые могут быть решены посредством игры, и проранжируйте их по следующей схеме:

Название игры.

- 1) назначение № 1, которое игра в большей степени выполняет;
- 2) назначение № 2, которое игра выполняет в большей степени, чем назначение № 3, и в меньшей, чем назначение № 1;
- 3) назначение № 3; и т. д.

## Часть 2. Педагогическое руководство и организация игры

### 2.1. Организация и руководство процессом игры.

#### Игровая позиция педагога

Оправдано ли вмешательство в детскую игру? Имеет ли право взрослый вмешиваться в игры детей? Возможно ли заранее предугадать результаты детской игры?

Игра выступает не только своей естественной природной стороной как собственная, самобытная деятельность ребенка, но и как явление педагогическое. С. А. Шмаков отмечает, что «... любая деятельность детей теряет игровую природу, если осуществляется принудительно или ради выгоды. Это осложняет участие взрослых в играх детей...» [93; 188].

Во многих играх взрослые – объективная необходимость, а не педагогическая страховка. Известно, например, что чем старше становятся дети, тем меньше они играют в ролевые игры, хотя и опыта больше и более развито у них воображение. Это противоречие объяснимо – с возрастом усложняется образ игры: более высокими становятся требования к сюжетам и к содержанию игр, к уровню их организации и эстетического оформления. Главная трудность в том, что в среде подростков пока еще нет зрелых режиссеров, то есть ребят-лидеров, способных организовать и эстетически удовлетворить игровые потребности школьников, создавать желаемые образцы игр. Когда же эти функции берут на себя взрослые (имеющие соответствующий авторитет, способности, навык), школьники всех возрастов с удовольствием включаются в игру. С появлением сложных игр сам по себе встает вопрос и о необходимости общей работы с детьми по их созданию, о действии на равных, взаимодействии, что во многом определяет воспитательный потенциал игры.

О. С. Газман выделяет две группы задач, которые должны быть решены: организация игры и руководство игрой. «Организация игры призвана обеспечить наилучшее ее осуществление, в частности, подготовку места и инвентаря, сбор участников, распределение между ними ролей и обязанностей, соблюдение правил игры ее участниками, точное определение конца игры, победителей... Перед руководством игрой стоит задача обеспечить воспитательную направленность, ответственность результатов игры общим задачам воспитания. Конечно, для этого необходимо, чтобы игра была хорошо организована. И все же организация может быть отделена от руководства» [32; 24].

Исходя из трехступенчатой мотивации игры «хочу» – «надо» – «могу», О. С. Газман выводит соответствующие направления педагогического руководства игровой деятельностью:

- 1) вовлекать детей в игру, используя особые приемы, побуждающие желание играть («хочу играть!»);
- 2) помогать действовать по правилам и решать игровые задачи («так надо!»);
- 3) развивать творческие потенции ребенка в процессе игры, способствовать появлению адекватной самооценки и чувства «могу!» [32; 14-15].

Остановимся на характеристике игровой педагогической позиции. Наличие названной позиции у субъекта предполагает участие в игре, организацию игровых ситуаций, решение педагогических задач средствами игры. Игровая позиция обеспечивается; прежде всего, особым стилем отношений между педагогом и другими субъектами игры. Одна из главных особенностей этого стиля – игровые отношения педагога с участниками игры. А. И. Тимонин отмечает два плана игровых отношений: явный и скрытый. Явный план отношений выражается в непосредственных игровых действиях, в рамках игрового содержания, требующих от педагога определенных игровых состояний. В ходе этих действий доминирует игровое общение. Скрытый план отношений выражается в умении педагога довести свое мнение и требования (то есть решить педагогические задачи) средствами игры, не разрушая при этом устойчивой системы игровых взаимосвязей между субъектами игры.

А. И. Тимонин выделяет характеристики игровой педагогической позиции:

- рефлексия как способность видеть реальную ситуацию со стороны и вычленять в ней игровые возможности;
- «инфантилизация» как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими, снимающие определенные поведенческие и эмоциональные стереотипы (Н. П. Аникеева);
- эмпатия как способность чувствовать игровые состояния других людей, эмоциональная идентификация с другими;
- креативность как способность находить оптимальный путь достижения поставленной цели, действуя нестандартно, оригинально, создавая творческую атмосферу [83; 5].

Особенности взаимодействия детей и взрослых обусловлены степенью включенности педагога в игру. Педагог в игре может занимать следующие игровые позиции (игровые роли): эксперт (наблюдатель), организатор, ведущий, арбитр, участник игры.

Рассмотрим позиции, занимаемые педагогом в игре.

**Эксперт (наблюдатель).** Дети сами выбирают игру, сами организуют, сами обеспечивают ее процесс и результат. Воспитатель дает сигнал к началу игры, дипломатично влияет на нравственную атмосферу игры, непосредственно в игре не участвуя.

**Организатор** осуществляет выбор игры (один или вместе с детьми), подготовку, вовлечение детей в игру, подводит итоги игры.

**Ведущий** – тот, кто ведет игру: разъясняет ее правила, распределяет роли, руководит процессом игры, активизирует действия участников.

**Арбитр** (судья, член жюри, советник и т. п.), участвуя в качестве нейтрального лица, контролирует соблюдение правил, при их нарушении назначает штрафные санкции, оценивает качество выполнения игрового задания и т. п.

**Участник** играет по общим правилам. Может быть, в свою очередь, водящим – это тот, кого испытывают в игре, кто должен повторить, угадать, догнать и т. д.

Часто в процессе игры педагог выступает в нескольких ролях, переходя из одной роли в другую. Например, он может организовать несколько первых этапов игры, затем принять роль наблюдателя (в зависимости от того, какую информацию он хочет получить); также во время игры он может быть как ведущим, так и водящим или же просто участником.

Обратимся к определению требований к организации и руководству игрой.

Впервые о правилах использования игры написал Я. А. Коменский в «Законах хорошо организованной школы». Сформулированы они настолько последовательно и обоснованно, что и в наше время представляют не столько исторический, сколько практический интерес.

«1. Игры должны быть такого рода, чтобы играющие привыкли смотреть на них как на нечто побочное, а не как на какое-нибудь дело...

2. Следует играть так, чтобы игра способствовала здоровью тела не менее чем оживлению духа...

3. Следует играть так, чтобы игра не грозила опасностью для жизни, здоровья, приличия...

4. Следует играть так, чтобы игры служили преддверием для вещей серьезных. (Например, заимствовать игры из экономических, политических, военных областей жизни и пр. ...)

5. Следует играть так, чтобы игра оканчивалась раньше, чем надоест. (Ведь ею хотят доставить не отвращение, а отдых.)

6. Наконец, хорошо будет, чтобы почаще (если не всегда) при игре учеников присутствовал учитель, не за тем, конечно, чтобы отдохнуть, но чтобы наблюдать, как бы не произошло чего-либо непристойного и неподходящего.

7. При строгом соблюдении этих условий игра становилась бы не только игрой, но и серьезным делом, то есть развитием здоровья, или отдыхом для ума, или преддверием (подготовкой) для жизненной деятельности, или всем этим одновременно» [36; 141-142].

В современной педагогической литературе также встречаются разнообразные требования к организации детских игр. Мы представляем наиболее общие требования, которых следует придерживаться при организации игры, составленные на основе работ О. С. Газмана, И. М. Короткова, В. Г. Марца, С. А. Шмакова и Н. Я. Безбородовой, а также собственного опыта организации игровой деятельности детей.

1. Свободное и добровольное включение детей в игру: не навязывание игры, а вовлечение в нее детей.

2. Для того чтобы основной смысл игровых действий переносился в реальную жизнедеятельность, смысл игровых действий должен совпадать со смыслом и содержанием поведения в реальных ситуациях.

3. В игре дети должны руководствоваться принятыми в обществе нормами нравственности, основанными на гуманизме, общечеловеческих ценностях. Игра не должна унижать достоинства играющих, в том числе и проигравших. Иногда дети придумывают обидные оценки за поражение или такие правила, выполнение которых граничит с оскорблением достоинства.

4. Не следует вовлекать детей в излишне азартные игры, в игры на деньги и вещи, в опасные для здоровья и жизни, в «игры-сорняки», содержащие в своих правилах и действиях нарушения общепринятых норм морали.

5. Игра не должна включать даже малейшую возможность риска, угрожающего здоровью детей, однако нельзя выбрасывать из нее и трудные правила. Детям наскучит игра, если игровые результаты даются слишком легко.

6. Игру нужно организовывать и направлять, при необходимости сдерживать, но не подавлять, обеспечивать каждому участнику возможность проявления инициативы. При этом игры не должны быть излишне (откровенно) воспитательными и излишне дидактическими: их содержание не должно быть навязчиво назидательным и не должно содержать слишком много информации (дат, имен, правил, формул).



7. Необходимо уделять особое внимание развитию субъектности детей в организации игры, научить играть детей без педагога! Условиями реализации этого требования выступают выбор педагогом позиции оптимального участия в игровой деятельности школьников, развитие у детей потребности быть инициаторами и организаторами своих игр.

8. В подростковых и особенно в старших классах необходимо побуждать учащихся к анализу проведенной игры, к сопоставлению имитации с соответствующей областью реального мира, оказывать помощь в установлении связи содержания игры с содержанием практической жизнедеятельности или с содержанием учебного курса. Результатом обсуждения игры может быть пересмотр ее содержания, правил и др.

9. Не следует разучивать с детьми сразу много новых игр. Когда педагог «забрасывает» детей играми, предлагая то одну, то другую, то третью, дети, как правило, не успевают полюбить, принять эти игры в свою игропрактику. Для того чтобы игра осталась в детской среде, необходимо проиграть каждую игру до конца, чтобы дети «распробовали», «прочувствовали» ее, освоили содержание и правила. Кроме того, когда дети будут иметь ограниченный запас игр и каждая игра будет проживаться ими до конца, только тогда это будет толкать их к тому, чтобы начать ее варьировать, а может быть и создавать новую.

10. Игра не должна превалировать над другой деятельностью, ведущей развитие ребенка на определенном возрастном этапе. С игрой порой трудно конкурировать обязательной деятельности (учеба, труд и др.), поэтому при использовании игр необходимо соблюдать чувство меры. Необходима педагогическая пропорция разных видов деятельности, чтобы избежать «заигрывания», «переигрывания» и т. п. С другой стороны, можно использовать игровую форму для «оживления», «раскрашивания» привычной деятельности (конечно же, если это педагогически целесообразно и правильно будет организовано).

Естественно, это лишь некоторые, наиболее общие требования. Для отдельных видов игр формулируются свои принципы организации и для каждой игры могут быть выделены свои специфические условия эффективности ее проведения.

### **Вопросы и задания**

1. Как вы думаете, почему педагоги организуют меньше игр для детей подросткового и старшего школьного возраста, чем для детей младшего школьного возраста?

2. Разработайте требования к организации подвижных игр.
3. Разработайте требования к организации игр-розыгрышей.

## 2.2. Этапы организации игры

Мы делим процесс организации игры на три больших блока: подготовка к проведению, проведение, обсуждение и анализ игры. Каждый из этапов, в свою очередь, дробится на составляющие.

### 1. Подготовка к проведению игры:

- выбор или разработка игры педагогом (детьми или совместно);
- выбор, подготовка игрового места;
- подготовка реквизита;
- предварительный психолого-педагогический анализ игры.

### 2. Проведение игры, организация играющих:

- введение в игру;
- объяснение правил или их совместная разработка;
- деление на команды, распределение ролей;
- руководство процессом игры;
- окончание, выход из игры.

### 3. Обсуждение, анализ игры:

- обсуждение, анализ игры с участниками;
- обсуждение, анализ игры организаторами, самоанализ игры.

Приведем рекомендации по организации каждого этапа, при разработке которых мы опирались на работы И. М. Короткова, В. Г. Марца, О. А. Степановой, А. И. Тимониной, С. А. Шмакова, а также на анализ собственного педагогического опыта.

### *Подготовка к проведению игры*

Выбор игры зависит от поставленных задач; от того, какие педагогические возможности заложены в той или иной игре.

При выборе игры организатор должен учитывать возрастные особенности детей, их развитие, физическую подготовленность, кругозор, количество предполагаемых участников.

Значение имеют место проведения игры, погодные условия, наличие игровых аксессуаров, реквизита. Количество времени, которым располагают участники, также выступает важным критерием выбора игры: нецелесообразно проводить игру, когда существует временной потолок – недостаточно времени, чтобы понять ее содержание, освоить правила, «наиграться».

Выбор зависит от эмоционального состояния детей, их взаимоотношений, отношения к игре детей и педагога, от индивидуального стиля организатора, его особенностей.

Например, не рекомендуется проводить игры-розыгрыши в незнакомом коллективе, а также в конфликтной группе: ситуация может еще ухудшиться. Вообще, игры-розыгрыши следует применять очень осторожно и избирательно, чтобы не нанести психическую травму ребенку.

Не рекомендуется проводить игру, которая вам не нравится, не желательно проводить и ту, к которой у вас нейтральное отношение, так как у ребят может возникнуть неприятие этой игры, а результат проведения таких игр может оказаться весьма плачевным: дети могут отказаться играть вообще.

Организатор должен учитывать свои особенности и, следовательно, формировать свой индивидуальный стиль. Например, меланхолику сложнее увлечь ребят очень эмоциональной энергичной игрой, ему более подходят игры спокойные (интеллектуальные, малоподвижные и т. п.).

Выбирая отрезок времени для проведения игры, надо обязательно выяснить, не попадает ли на это же время воздействие более сильное, чем игра (например, приезд родителей в лагерь). Так как, для того чтобы игра состоялась, необходимо, чтобы дети были свободны от сильных эмоциональных переживаний и побуждений, не связанных с игрой.

Выбор, подготовка места для игры. При выборе места следует обратить внимание на то, чтобы оно не имело сильных отвлекающих от игры факторов, было изолировано от случайной публики (не быть проходным, местом иных занятий детей и взрослых и т. п.). Как показывает практика, присутствие невольных зрителей нервирует детей, заставляет их играть не ради самой игры, а ради показухи, в подвижных и спортивных играх прибегать к приемам, не нужным для игры, но красивым и ловким, которые хочется показать публике. Если рядом с игровой площадкой играют другие группы детей, то, как правило, все, что происходит в одной группе детей, привлекает, заинтересовывает другую и вызывает ослабление внимания, снижение эмоций или приносит другие настроения, не соответствующие данной игре.

Место для игры должно соответствовать ее сюжету и содержанию; подходить по размеру игрового пространства количеству играющих; быть удобным, комфортным для детей.

Место, предназначенное для проведения игры, должно быть безопасным и соответствовать гигиенически нормативам. Для проведения подвижных игр на воздухе надо подобрать ровную площадку, позаботиться, чтобы на ней не находились предметы, которые могут вызвать ушибы, повреждения, в подвижные игры не рекомендуется играть на асфальте.

Перед проведением игры на местности организатор должен заранее ознакомиться с игровой территорией и наметить условные границы для игры.

Подготовка реквизита. Желательно, чтобы он был ярким, красочным, заметным в игре. Реквизит должен быть пригодным, гигиеничным, удобным, по размеру и весу должен соответствовать силам играющих. Количество реквизита также необходимо предусмотреть заранее.

Предварительный психолого-педагогический анализ игры особенно важен в тех случаях, когда игра применяется впервые. Организатор должен определить диагностические, воспитательные, образовательные, коррекционные возможности игры для группы детей и подростков; предварительно продумать весь процесс игры и предвидеть, какие моменты ее могут вызвать азарт, нечестное поведение играющих, падение интереса, чтобы заранее продумать, как предотвратить эти нежелательные явления. Хорошо, если организатор уже был участником этой игры, это помогает более быстро и результативно осуществлять этот этап.

#### ***Проведение игры, организация играющих***

Введение в игру. Главная задача в предложении игры детям, по мнению С. А. Шмакова, заключается в «возбуждении интереса к ней, в такой постановке вопроса, когда совпадают цели воспитателя и желания ребенка» [102; 206].

«Необходимо детей увлечь, вдохновить, но сделать это нужно осторожно, не навязываясь детям», – советовал В. Г. Марц [52; 144]. Исходя из того, что детская натура очень впечатлительна и крайне способна воспринимать настроение другого, самым простым путем, по его мнению, является непосредственно собственное увлечение педагога. Здесь работает механизм психологического «заражения» аудитории.

Существует еще один путь включения в игру – воздействовать на потенциальных участников через небольшую группу детей, которые уже увлечены данной игрой и смогут заразить своим настроением остальных.

Кроме того, можно выделить два приема начала игры: игровой и неигровой. Неигровой прием – это устное предложение: «Давайте играть в такую-то игру» или «Ребята, есть интересная игра». Успех такого начала зависит от того, имеет ли взрослый, который предлагает игру, авторитет у детей. «Раз предлагает, значит, будет интересно», – реакция на предложение взрослого, имеющего определенный вес в глазах детей.

Игровые приемы предъявления игры детям могут быть устного и письменного характера (записка-шифровка, карта территории, где зарыт клад, и т. п.) и, как правило, основаны на игровом сюжете. Например, предлагается игра «Обсерватория». Ведущий может начать ее со следующего вступления: «Мы все видели звездное небо. Ученые изучают его при помощи специальных приборов, которые находятся в обсерваториях. И сейчас мы с вами отправимся в обсерваторию и познакомимся со звездным небом поближе». При введении в игру используются элементы таинственности, загадочности, романтики. Например, игру «Королевство Солнца» можно начать со встречи рассвета.

Интерес к игре также вызывают игрушки или игровые аксессуары (костюмы, пиратский сундук, волшебный посох и т. п.), возбуждающие желание играть. Так, например, взрослый, играя с мячом, может спровоцировать вопросы детей о цели его игровых действий, его достижениях в данной игре или просьбы «можно я попробую», тем самым фактически ввести их в игру, начать ее.

Для успешного проведения игры, а также для того, чтобы дети заинтересовались и быстро включились в игру, желательно, чтобы организатор находился в так называемом «легком весе», который характеризуется эмоциональностью, подвижностью, раскрепощенностью, естественной улыбкой, приподнятым настроением.

**Объяснение игры.** Успех игры в значительной мере зависит от ее объяснения. Чтобы игра состоялась, проходила легко, радостно, с достаточным вниманием, дети должны хорошо понимать смысл и содержание игры, ее правила, усвоить идею каждой игровой роли.

В объяснение игры входит название игры, рассказ о ее содержании, объяснение основных и второстепенных правил, размещение игроков, объяснение значения игровых аксессуаров и т. д.

Приступая к рассказу, руководитель должен ясно представлять себе всю игру.

Объяснять игру лучше непосредственно перед началом, когда игроки заняли необходимое положение на площадке. Например, если игра должна проходить в кругу, то и объяснять ее надо, когда участники уже стоят (сидят) в кругу. При этом игроки должны хорошо слышать и видеть все, что говорит и показывает руководитель.

Рассказывать правила рекомендуется достаточно кратко. Длительное объяснение может отрицательно сказаться на восприятии игры, или дети «перегорят» еще до ее начала. Исключение составляют игры с малышами, так как им необходимо значительно больше времени на освоение сюжета, задач и правил игр; кроме того,

предъявление и разъяснение игры для них часто проходит в сказочной форме, что также требует времени.

Рассказ должен быть эмоциональным, логичным и последовательным, не рекомендуется прерывать его разными вопросами – это может сбить созданную атмосферу, если используется игровой прием введения в игру, или нарушить логику объяснения игры. Если вопросы появились, то ответы на них лучше отнести к концу рассказа.

Для лучшего усвоения игры рассказ рекомендуется сопровождать показом (если, конечно, это возможно и необходимо).

Объяснение правил игры можно строить по следующему плану: игровая задача; роли и расположение на площадке; ход игры; правила, ограничения, критерии определения победителя.

Если педагог чувствует затруднения в четком, ясном изложении игры, то рекомендуется предварительно прописать объяснение на бумаге.

Абсолютно недопустимо знакомство детей с игрой по книге, тетради и т. п. (например, чтение ее хода и правил)!

Деление на команды, распределение ролей – трудный момент. Трудный потому, что в играх есть роли главные и второстепенные, интересные и менее интересные. Организатор должен обеспечить положение, при котором участники будут равны по силам, в одинаковых условиях, в противном случае пропадет интерес.

Надо следить за тем, чтобы в играх детям давались такие роли, в которых они чувствуют себя более уверенно (иначе могут быть отказы от игры), а также которые особенно подходят для их воспитания, способствуют развитию или закреплению необходимых качеств. Если кто-то не хочет играть в предлагаемую Вами игру, предложите ему роль эксперта, наблюдателя, Вашего помощника, следуя принципу: как можно меньше зрителей, как можно больше участников.

Роль водящего в игре самая ответственная. Медлительный и нерасторопный водящий в подвижной игре не побуждает партнеров к активным действиям, водящий-фантазер принесет успех игре на сочинение или угадывание историй и т. д. При выборе водящего надо учитывать не только его игровые умения, но и его авторитет, его положение в коллективе и приложить максимум усилий, чтобы в роли водящего мог побывать каждый ребенок в той или иной игре.

Выделять водящих можно разными способами:

- по желанию; недостаток: может быть слишком много желающих; желающий не подходит на роль, не справится с ней;
- по жребию, считалочке; этот способ не вызывает споров среди детей, но не всегда может быть удачен выбор;

- по очереди; недостатки те же, что указаны выше;
- по результатам предыдущих игр; в качестве поощрения водящим становится игрок, оказавшийся наиболее ловким, быстрым, догадливым и т. д.;
- по результатам конкурса «на замещение роли»: предлагается выполнить какое-то несложное задание нескольким желающим, лучший результат обеспечивает лучшую роль;
- по назначению руководителя; преимущество: быстро выбран наиболее подходящий водящий, но при этом подавляется инициатива играющих;
- избирают сами играющие: в этом случае рекомендуется попросить объяснить детей, какими качествами должен обладать водящий; этот способ позволяет выявить лидеров, коллективное желание детей.

Деление на команды можно осуществить следующим образом:

- по жеребьевке: например, капитаны двух команд загадывают паре игроков «солнце или луна», каждый игрок, сделав выбор, идет в ту команду, капитан которой выбрал то же самое (капитаны договариваются об этом заранее), для каждой пары игроков предлагается новый набор слов на выбор;
- по времени года: кто родился зимой-летом, играют в одной команде, весной-осенью – во второй (не всегда удобно, так как получается неравное количество человек в командах);
- по разрезанным открыткам: игрокам выдаются открытки, разрезанные на равное количество частей, участники должны составить исходные открытки; те, кто имеют части одной открытки – играют в одной команде;
- игроки сами набирают команду (например, игра «Два корабля»: выбираются капитаны, капитаны по очереди сами выбирают себе кока, юнгу и т. д., затем даются задания каждой категории игроков);
- при помощи игр-разбивок (например, «Молекулы», «Двойники») и др.

Руководство процессом игры. Руководитель игры должен знать и учитывать свойство двуплановости игры при ее организации. Личность в игре находится одновременно в двух планах: реальном и условном (игровом). При нарушении одного из планов игра всегда расстраивается. Очевиден распад игры, когда кто-либо из участников не желает войти в игровую ситуацию, оставаясь в реальном плане. Нарушение условного плана делает игру бессмысленной, если же личность полностью уходит в условный план, теряя реальный, то личность проявляет себя патологически [4; 10].

Приведем примеры из собственного опыта. При проведении ролевой игры по книге Дж. Р. Толкиена «Властелин колец» «темные силы», роль которых играли вожатые, настолько увлеклись своей ролью, вошли в азарт, что сломали двери, то есть возобладал условный план. Кроме того, нарушение реального плана игры может негативно сказаться на психике ребенка, это особенно проявляется при частом обращении к азартным, виртуальным играм, когда формируется игровая зависимость личности; а также в ролевых играх (движение толкиенистов и т. п.).

Примером нарушения реального плана также могут служить игры, в которых происходит разыгрывание фантов. Так, исполнение задания может сопровождаться включением в игру людей, которые к ней не имеют отношения, – «разбуди соседей и узнай который час» и т. п.

Руководство процессом игры предполагает создание и поддержку игровой атмосферы, соответствующего настроения игры. Иногда взрослому стоит самому участвовать в игре, увлекая своим примером, поведением. Поддерживать интерес к игре помогает изменение обстановки, эмоциональное насыщение действий, появление новых ролей, атрибутов.

Для поддержания интереса к игре иногда следует усложнить, упростить или заменить какое-нибудь правило. Для этого, а также для создания новых игр существует формула, предложенная английскими специалистами на семинаре по программе «Игра – дело серьезное»:  $Y \pm 1$ . В ней  $Y$  означает какую-нибудь исходную игру, добавляя или отнимая ( $\pm$ ) одно условие (правило, ограничение), мы изменяем игру, а при нескольких таких действиях получаем новую.

Если выполнение задания игры для детей достаточно сложно, не нужно заставлять выполнять его насильно. Если дети заинтересовались, через некоторое время они сами попросят вернуться к этой игре (когда приобретут необходимый навык, расширят кругозор или просто отдохнут).

В игре необходимо следить за ее нравственной атмосферой: чтобы не проявлялось зазнайство, превышение власти детей, играющих командные роли и т. п. Следует стремиться к тому, чтобы дети играли дружно, помогали друг другу, проявляли навыки взаимовыручки, не ссорились, не смеялись над проигравшими.

Контроль за соблюдением правил также относится к задачам руководства процессом игры. Неподчинение правилам игры может ее разрушить. Надо приучать детей сознательно соблюдать правила игры, добиваться сознательной дисциплины, честного выполнения



правил и обязанностей, возложенных на игроков. Игра требует объективного, беспристрастного судейства. Нарушение, невыполнение правил учитываются системой штрафных баллов, очков и т. п. Игроки должны до начала игры представлять, чем грозит им нарушение правил. Хорошо, если роль судьи будет выполнять ребенок, избранный из состава участников, при этом он, несомненно, должен обладать авторитетом среди детей.

При организации игровой программы необходимо чередовать игры интенсивные и малоподвижные, эмоциональные и спокойные. Если игры основаны на решении задач, преодолении трудностей, следует начинать с более простых, переходя к сложным.

Окончание игры, выход из игры. Очень важно закончить игру своевременно, как только появились первые признаки утомления, по принципу: получили удовольствие, но не переутомились. Но окончание не должно быть для игроков неожиданным («Играем последний раз» и т. п.). Продолжительность игры зависит от ее характера, содержания, возраста и состава участников.

Конец игры должен быть ярким, эмоциональным и результативным – победа, поражение и т. п., содержать подведение итогов.

При подведении итогов игры надо учитывать не только быстроту, но и качество выполнения игровых действий. Надо отметить тех, кто лучше остальных действовал, поощрить игроков. К формам поощрения можно отнести:

- предоставление права быть водящим, ведущим другой игры;
- присвоение званий (капитан первого ранга);
- объявление благодарности (за наибольший вклад в победу и т. п.);
- выставление оценок, подсчет очков, определение мест;
- вручение знаков отличий и т. д.

Там, где вкраплен сюжет, рекомендуется конец, соответствующий сюжету игры: начальник заставы «демобилизует» своих пограничников и отпускает их по домам.

### **Обсуждение, анализ игры**

Обсуждение, анализ игры с участниками. Последующий разбор игры с участниками имеет большое воспитательное значение.

При первичном проведении подвижных игр или при организации игр на взаимодействие можно указать на ошибки в технических приемах и в тактике. К разбору надо привлекать организаторов, помощников и самих игроков. Например, попросить ответить на вопросы: что помогало, мешало достижению результата; как можно было действовать, чтобы получить лучший результат; чему научились в игре; как

изменились отношения участников, что послужило этому причиной и т. п. Это приучает ребят критически мыслить, повышает их сознательность, дисциплину, позволяет формировать правильную самооценку.

Анализ игры организаторами, самоанализ проведенной игры направлены на то, чтобы дать объективную и взвешенную оценку достигнутого психолого-педагогического влияния и установить степень соответствия достигнутых результатов поставленным задачам. Для этого можно привлечь независимых экспертов (коллег, родителей) и непосредственных участников игры – детей.

Анализ и самоанализ процесса организации игры позволяют развивать игротехнические умения ее организатора, руководителя, способствуют совершенствованию умений оценивать педагогический потенциал игр.

И, наконец, заметим, что каждому педагогу важно иметь банк игр. Для удобства использования игры рекомендуется описывать ее по следующему плану: название, адресат (для кого игра), педагогическое предназначение, игровые аксессуары (реквизит), роли, игровая задача, правила, ход игры, варианты игры.

### **Вопросы и задания**

1. Представьте себе, что вы наблюдаете, как кто-то проводит игры с детьми. Сделайте стенограмму (дословное цитирование слов организатора игры) проведения трех игр различного назначения (например, игра-знакомство, игра-кричалка, подвижная игра). Составьте советы игротехнику, проводящему эти игры.

2. Подберите и запишите в свой банк игр 7–10 считалочек.

3. Подготовьте к проведению со студентами 3 игры (разных по характеру: подвижная, тихая, игра-кричалка и т. п.).

После проведения игр дайте письменный самоанализ и самооценку процессу организации игр.

4. Разработайте игровой час для младших школьников и составьте его описание по предложенному плану. Продумайте особенности организации вашего игрового часа. Задание выполняется в микрогруппах по 5–6 человек.

Название «Игровой час» достаточно условно, по времени он может занимать от 30 минут до полутора часов. Игровой час предполагает организацию системы игр с определенной целью (знакомство участников, сплочение команды, организация свободного времени и др.).

## План описания игрового часа

Цель – зачем, для чего проводится игровой час.

Характеристика участников: количество; возраст; соотношение мальчиков и девочек.

Реквизит (инвентарь) – то, что используется при проведении игр: перечень предметов, количество экземпляров каждого, особенности (способ изготовления и др.).

План проведения игрового часа.

Описание игр.

Советы по организации.

5. Проведите разработанный игровой час с детьми.

Каждый студент микрогруппы должен выступить в роли организатора игры. Во время игрового часа студенты других микрогрупп выступают экспертами, заполняя карту оценки умений организации игры (Приложение 3).

По окончании игрового часа организуется рефлексия с участием экспертов, направленная на осознание своих эмоций, выявление эффективных приемов в организации игр, а также динамики развития умений организации игры.

6. Составьте и опишите игровой час, содержанием которого являются народные игры (русские или других народов).

7. Модификация игр.

В качестве модифицируемой игры возьмем игру, традиционно используемую для знакомства детей «Снежный ком» (Приложение 4).

Задание 7.1. Оцените, какое количество человек оптимально для участия в этой игре. Спрогнозируйте возможные сложности, связанные со значительным изменением количества игроков в большую или меньшую сторону, с участием детей разных возрастов, и предложите варианты модификации игры.

Задание 7.2. Игра известна участникам и в связи с этим проходит вяло, скучно. Как модернизировать игру, не нарушая ее структуры (сути)?

Задание 7.3. Традиционно эта игра проводится с целью познакомиться – узнать имена участников. Как изменить ее, чтобы была возможность узнать дополнительную информацию друг о друге?

Задание 7.4. Предложите варианты игры для разных возрастов, не нарушая ее структуры.

Задание 7.5. Как модифицировать правила игры, условия ее проведения, чтобы она была эффективна в решении следующих задач:

развитие внимания, памяти, развитие творческого воображения; способствовала бы раскрепощению участников; помогала снять тактильный барьер.

Задание 7.6. Модифицируйте аналогично 2–3 игры (на выбор) из Приложения 4 или собственного банка игр.

### **2.3. Готовность педагога к реализации воспитательного потенциала игры**

Игра, как отмечено в пункте 1.2, социализирует ребенка, создает условия для усвоения им элементов культуры, освоения комплекса социальных ролей, норм и ценностей, предоставляет возможности для его самореализации; ей присущи коммуникативная, диагностическая, коррекционная функции.

Но готовность педагога к реализации воспитательных возможностей игры может быть различной. Выявление степени такой готовности позволяет дифференцировать подготовку будущего специалиста, максимально учесть возможности личности в этом процессе, что в конечном итоге приводит к обеспечению качества его подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Готовность педагога к реализации воспитательного потенциала игры мы рассматриваем как частное проявление общей готовности к профессиональной деятельности. Большинство исследователей придерживается мнения, что готовность к профессиональной деятельности – это интегративное личностное и социально-психологическое образование, которое может быть интерпретировано на уровнях ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков. В нашем исследовании к определению готовности педагога к реализации воспитательных возможностей игры мы подходим с позиций В. А. Сластенина.

Профессиональная готовность интегрирует в себе мотивационно-ценностные отношения к деятельности, профессионально и социально значимые качества личности, определенную совокупность профессионально-педагогических знаний и умений, а также опыт их использования на практике [76, 77]. Исходя из этого, мы определяем готовность педагога к реализации воспитательных возможностей игры как интегрированное качество личности, характеризующее единство ее знаний, умений, способностей и навыков творческого использования воспитательных возможностей игры в профессиональной деятельности, а также направленность на использование игры в решении задач социально-педагогической деятельности и включенность в такую деятельность.

Структурными компонентами готовности будущего педагога к реализации воспитательных возможностей игры выступают мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент, выступая значимым, определяющим и побудительным компонентом исследуемой готовности, предполагает активно-положительное отношение к выполняемой деятельности и проявляется в личностной ориентации на использование игры в осуществлении педагогической деятельности.

Когнитивный компонент включает в себя необходимый объем психолого-педагогических знаний об игре, обеспечивающий возможность осознанного выбора игры (или ее конструирования) и эффективность реализации ее воспитательного потенциала.

Операционно-деятельностный компонент предполагает наличие умений педагогически целесообразно использовать игру для решения воспитательных задач; систематичность использования игры в педагогической деятельности.

Выделенные нами компоненты – мотивационно-ценностный, когнитивный и операционно-деятельностный, охарактеризованные соответствующими показателями, находятся в тесной взаимосвязи между собой, сочетаются друг с другом и образуют определенную целостность и единство в понимании исследуемой готовности. Становление и целенаправленное формирование названных компонентов в их совокупности способствует эффективной реализации педагогом воспитательных возможностей игры в профессиональной деятельности.

Качественное формирование и развитие компонентов готовности к профессиональной деятельности не является равномерным.

Для диагностики уровня сформированности готовности педагога к использованию воспитательных возможностей игры, организации процесса формирования и оценки его эффективности необходимо определить уровни развития каждого компонента – мотивационно-ценностного, когнитивного, операционно-деятельностного.

Характеристика уровней развития компонентов готовности предполагает обозначение критериев и показателей, на основании которых они выделяются. Критерий – это признак, на основании которого производится оценка или классификация [35; 149]. В своей работе мы исходим из следующего соотношения понятий «критерий» и «показатель». Критерий, по мнению Н. И. Монахова, – совокупность ведущих признаков, которые определяют норму, наивысший уровень развития соответствующего качества личности, а показатели являются конкретными качествами личности.

«Всякое качество личности может считаться таковым при условии, если оно фактически проявляется в отношениях, действиях, поступках» [50; 68-69].

В качестве основного критерия развития компонентов исследуемой готовности выступает направленность педагога, ориентированного на реализацию воспитательных возможностей игры. Направленность личности является основой саморазвития и профессионализма, формирует мотивацию к деятельности. Критериями оценки развития готовности будущего педагога к использованию воспитательных возможностей игры также могут служить устойчивость отношений к игре как педагогическому средству; активность, продуктивность (результативность), интенсивность (выраженность), креативность (творческая активность) его деятельности в данном направлении [66].

Названные критерии служат исходным моментом для выделения уровней развития компонентов исследуемой готовности. Под уровнем развития компонентов готовности будем понимать степень сформированности и проявления их показателей. По мнению Н. Е. Щурковой, «показатель – то, что доступно восприятию, то, что «показывает» наличие чего-либо» [Цит. по: 56; 398].

Исходя из определенных выше критериев, мы выделяем следующие уровни развития каждого компонента исследуемой готовности: низкий, несовершенный, допустимый, оптимальный.

Дадим краткую характеристику компонентов исследуемой готовности по уровням их развития.

Показателями развития **мотивационно-ценностного компонента** выступают: личностная ориентация на игру как педагогическое средство, осознание эффективности использования игры в социально-педагогической деятельности, устойчивость в стремлении использовать игру в решении воспитательных задач.

Уровни развития мотивационно-ценностного компонента могут быть представлены следующим образом:

Низкий уровень развития мотивационно-ценностного компонента предполагает отношение к игре только как к развлечению, времяпрепровождению.

Несовершенный уровень развития мотивационно-ценностного компонента – признание эффективности игры в решении ограниченного числа воспитательных задач; интуитивное (неосознанное) принятие игры в арсенал своих педагогических средств.

Допустимый уровень развития мотивационно-ценностного компонента – осознание эффективности использования игры в решении

воспитательных задач; направленность на использование игры в собственной педагогической деятельности.

Оптимальный уровень развития мотивационно-ценностного компонента – личностная ориентация на игру как педагогическое средство; устойчивость в стремлении использовать игру в решении воспитательных задач; установка на творческую самореализацию в игровой деятельности.

Высокий уровень развития мотивационно-ценностного компонента обеспечивает успешность развития когнитивного и операционно-деятельностного и, следовательно, выступает значимым фактором развития готовности в целом. Так, если будущий педагог сознательно принимает игру в свой арсенал педагогических средств, применение игры в реализации воспитательных задач становится для него лично значимым, то можно прогнозировать овладение им знаниями, умениями, навыками эффективного использования игры в педагогической деятельности.

*Когнитивный компонент* предполагает наличие у будущего педагога знаний о сущности игры, ее воспитательных возможностях, потенциалах в социально-педагогической деятельности, условиях успешной организации, технологиях создания новых игр. Следует отметить, что наличие вышеназванных знаний не в полной мере определяет существенные характеристики когнитивного компонента. Информированность будущего педагога по данным вопросам важна, но явно недостаточна для организации соответствующей деятельности. Прежде всего, как отмечает М. И. Лукьянова, у педагога должны быть сформированы умения постановки и решения профессиональных задач [44]. Следовательно, сформированность когнитивного компонента рассматриваемой готовности предполагает также умения постановки воспитательных задач и применения имеющихся знаний в их решении посредством игры.

Уровни развития когнитивного компонента:

Низкий уровень развития когнитивного компонента – ограниченный запас знаний об игре как педагогическом средстве; отсутствие осознания эффективности игры в решении воспитательных задач; отсутствие знаний об особенностях игр детей разного возраста, их воспитательных возможностях; отсутствие знаний о приемах модификации игр.

Несовершенный уровень развития когнитивного компонента – наличие несистематизированных знаний эмпирического характера об игре, способах ее организации; осознание возможностей игры в решении воспитательных задач; наличие знаний эмпири-

ческого характера об особенностях игр детей разного возраста, их воспитательном потенциале; знание ограниченного числа приемов модификации игр, связанных в основном с изменением количества участников, реквизита, спецификой погодных условий, места проведения; недостаточно сформированное умение применять знания об игре как педагогическом средстве в педагогической деятельности.

Допустимый уровень развития когнитивного компонента – систематизированные знания об игре как педагогическом средстве (сущность, воспитательный потенциал, методика организации игр, специфика определенных групп игр и др.); наличие умения увидеть воспитательный потенциал конкретной игры; наличие знаний о воспитательных возможностях и специфике организации игр детей определенного возраста; знание способов и наличие умений модификации игр в соответствии с поставленными задачами и спецификой участников определенного возраста, наличие умения постановки воспитательных задач и применения необходимых знаний в их решении посредством игры.

Оптимальный уровень развития когнитивного компонента – полный систематизированный запас знаний об игре, ее воспитательных возможностях, методике организации различных групп игр; наличие умений осознанного использования знаний об игре в решении воспитательных задач; знание воспитательных возможностей и специфики организации игр детей разного возраста (младшие школьники; подростки, старшекласники); знание технологий конструирования новых игр под конкретные задачи педагогической деятельности.

Операционно-деятельностный компонент готовности будущего педагога к реализации воспитательного потенциала игры пред; полагает переход его потенциальных возможностей в актуальные. Принятие информации об игре как о педагогическом средстве после личностного принятия ее в арсенал своих педагогических средств должно перейти в активность реальных действий, то есть в систематическое использование ее в реальной педагогической деятельности. Основными показателями развития данного компонента выступают сформированность умений организации игры; систематическое осознанное результативное использование игры в педагогической деятельности; игротворчество (модификация, конструирование игр).

Уровни развития операционно-деятельностного компонента:

Низкий уровень развития операционно-деятельностного компонента – наличие опыта участника игры; отсутствие навыка организации игры; отсутствие умений модификации игр; отсутствие опыта использования игр в педагогической деятельности.



Несовершенный уровень развития операционно-деятельностного компонента – неосознанное использование приемов и способов организации игровой деятельности; отсутствие навыка отбора игр, способствующих решению поставленных задач; ситуативное использование игр, применение небольшого, но разностороннего набора игр в педагогических целях; ограниченная модификация известных игр в связи с изменением количества участников, реквизита, местом проведения и т. п.

Допустимый уровень развития операционно-деятельностного компонента – наличие умений осуществлять подготовку, руководство и анализ игровой деятельности; наличие навыка постановки воспитательных задач при организации игры, навыка подбора игр для решения поставленных задач; четкое представление о своих личных потенциалах в реализации воспитательных возможностей игры (ее разработке, организации, корректировке); наличие большого числа игр в своем педагогическом арсенале и их осознанное использование в решении воспитательных задач; создание вариантов игр, модифицированных с учетом особенностей возраста и специфики поставленных воспитательных задач.

Оптимальный уровень развития операционно-деятельностного компонента – сформированные умения педагогически целесообразно организовать игровую деятельность; осознанная направленность компетентного использования игры в решении воспитательных задач; сформированность индивидуального стиля организации игровой деятельности; постоянное использование игры в собственной педагогической деятельности; конструирование новых игр, более сложных по содержанию, сюжетному, ролевому наполнению, организационной структуре и др. (игротворчество).

Принимая во внимание, что исследуемая готовность представляет собой целостную систему взаимосвязанных компонентов, необходимо обозначить признаки ее развития в целом. Теоретические исследования об уровнях развития определенных качеств личности (В. С. Ильин, И. Ф. Исаев и др.), положения С. Л. Рубинштейна о поэтапном формировании готовности к профессиональной деятельности, идея системно-структурного подхода (В. Г. Афанасьев, А. Н. Леонтьев и др.) позволяют считать готовность более развитой, если в ней представлены все компоненты в единстве, а качества и свойства сформированы на высоком уровне.

Традиционный «уровневый» подход, предполагающий констатацию уровней сформированности готовности: «высокий» – высокий уровень развития всех компонентов, «средний» – неполная

сформированность компонентов, «низкий» – несформированность всех или отдельных компонентов и т. п. при определении сформированности готовности в целом, а также для проектирования процесса ее развития представляется нам недостаточно продуктивным. Такая констатация содержит, как правило, обобщенные характеристики, несет в себе мало содержательной информации, что, в свою очередь, не способствует организации процесса формирования готовности в зависимости от особенностей ее развития, степени выраженности составляющих такую готовность компонентов.

Следует отметить, что в реальности встречаются различные варианты сочетания структурных компонентов исследуемой готовности при большей или меньшей степени выраженности их характеристик, поэтому более перспективным, на наш взгляд, является подход, ориентированный не на «уровневое» определение готовности личности, а на выявление ее типовой принадлежности. Типология имеет большое значение в построении процесса формирования готовности, позволяет нагляднее увидеть динамику развития готовности каждого студента, переход будущего педагога из одного типа в другой.

Приступая к разработке типологии развития готовности к реализации воспитательных возможностей игры, мы исходили из известного в истории философии и педагогики подхода Хейманса-Ле Сена, в основе которого лежит комбинирование отдельных компонентов интегративного личностного качества – характера [Цит. по: 71; 161].

Мы уже отмечали, что готовность к реализации воспитательных возможностей игры представляет собой сложное системное образование, состоящее из трех тесно связанных между собой компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного и операционно-деятельностного. Исходя из того, что мотивационно-ценностная составляющая выступает своеобразным «стержнем» структуры исследуемой готовности, ее определяющим и побудительным компонентом, в основе разработанной нами типологии положен уровень развития мотивационно-ценностного компонента в комбинаторике со степенью выраженности когнитивного и операционно-деятельностного.

Вышеизложенное позволяет нам выделить и условно назвать типы готовности будущего педагога к реализации воспитательных возможностей игры.

**«Устойчивый оптимальный»** – предполагает такое состояние, которое характеризуется оптимальным уровнем развития всех компонентов в их единстве и взаимосвязи, что подразумевает целостность личности будущего педагога как субъекта профессиональной деятельности, обладающего устойчивыми мотивами, ярко выражен-

ной направленностью на использование игры в решении воспитательных задач и высоким уровнем развития необходимых умений, навыков, способностей и личностных качеств для реализации воспитательного потенциала игры – полное соответствие исследуемой готовности.

**«Устойчивый достаточный»** – оптимальный уровень развития мотивационно-ценностного компонента в сочетании с оптимальным или допустимым уровнем развития когнитивного и операционно-деятельностного – неполное соответствие готовности, но легко устранимое в результате саморазвития или обучения (внешняя помощь, предполагающая небольшую коррекцию индивидуального развития), чему способствует наличие положительной тенденции стремления к устойчивости, взаимосвязи, обогащению, проявлению профессионально значимых мотивов и потребностей, вызывающих деятельность.

**«Направленный несовершенный»** – допустимый уровень развития мотивационно-ценностного компонента (направленность на реализацию воспитательных возможностей игры в педагогической деятельности) в комбинаторике с несовершенными или допустимыми уровнями развития когнитивного и операционно-деятельностного; неполная сформированность целостной структуры готовности проявляется в неравномерном развитии отдельных ее компонентов, при этом степень рассогласования незначительна, что устранимо в результате целенаправленной, как правило, недлительной работы по развитию западающих компонентов. Формирование устойчивости в стремлении использовать воспитательный потенциал игры в педагогической деятельности, направленности на игротворчество также выступает направлением такой работы.

**«Слабоориентированный посредственный»** – несовершенный уровень развития мотивационно-ценностного компонента (осознание возможностей игры в решении ограниченного числа задач социально-педагогической деятельности, интуитивное принятие игры в арсенал своих педагогических средств) в комбинаторике с низкими, несовершенными или допустимыми уровнями развития когнитивного и операционно-деятельностного.

Представители этого типа, как правило, признают игру в качестве педагогического средства школьного учителя, при этом не видят целесообразности ее использования в собственной педагогической деятельности (кроме как в сфере организации досуга). Этот тип представляет неполное соответствие готовности, устранимое в результате целенаправленного, систематического, достаточно длительного

специального обучения и самообразования. Особое внимание при этом уделяется развитию направленности на использование потенциала игры в педагогической деятельности, что служит предпосылкой формирования субъектности в приобретении психолого-педагогических знаний об игре, успешности освоения методики ее организации. Программа развития готовности разрабатывается в соответствии с необходимостью достройки когнитивного или операционно-деятельностного компонента. Причем коррекция операционно-деятельностного компонента может осложняться индивидуальными особенностями представителей этого типа, такими как стеснительность, зажатость, неадекватная самооценка (как заниженная, так и завышенная), что требует специальной программы личностного развития.

**«Немотивированный»** – предполагает такое состояние, при котором не сформированы или слабо функционируют отдельные компоненты готовности, не объединенные единой структурой и активизированные не внутренней потребностью личности, а внешними требованиями (низкий уровень мотивационно-ценностного компонента в сочетании с низкими или несовершенными уровнями развития когнитивного и операционно-деятельностного). Готовность может быть сформирована в результате длительного самовоспитания, обучения, тренингов. Определяющее значение здесь будет иметь развитие мотивационно-ценностного компонента как предпосылки успешности формирования потребности изучать феномен игры, развивать умения ее организации.

В этом типе выделяются подтипы: «прагматический» – признающий игру как средство самореализации, развития собственных интеллектуальных и физических способностей, средства общения и ориентированный на использование игры не в профессиональной сфере, а в собственной жизни (организация студенческих, семейных праздников и т. п.); «скептический» – отражающий соответственное личностное отношение к игре, проявляющееся в признании ее только как несерьезного занятия, развлечения и отрицании ее возможностей в решении задач педагогической деятельности. Трудности в работе по развитию готовности у представителей этого типа создают и то, что значительная часть из них, как правило, профессионально не ориентированы, не имеют установки стать профессиональными педагогами, пришли в педагогический вуз, не имея мотивов получения соответствующей профессии.

Типы «немотивированный», «слабоориентированный посредственный», «устойчивый допустимый», «направленный несовер-

шенный» неоднородны, в них явно просматриваются подтипы: «знающий», «практический», «равносторонний» – в зависимости от преобладающей степени развития когнитивного, операционно-деятельностного компонентов или их равномерной неразвитости.

Качественные характеристики уровней развития структурных компонентов готовности к использованию воспитательных возможностей игры, типология ее развития дают возможность диагностировать ее сформированность у студентов, а также могут быть использованы как средство самооаттестации, что, в свою очередь, позволит будущим педагогам отслеживать динамику ее развития.

### **Вопросы и задания**

1. Проведите самодиагностику развития компонентов готовности к реализации воспитательного потенциала игры.
2. По результатам самодиагностики определите свой тип готовности и разработайте программу ее развития.

## Контрольная работа

1. Продолжите ряд признаков, характеризующих игру: условность ситуации, добровольность участия, ...
2. Кратко охарактеризуйте структурные компоненты игры.  
Содержание и сюжет игры – это...  
Воображаемая ситуация – это...  
Правила игры – это...  
Игровые действия (операции) – это ...  
Внешняя и внутренняя задачи игры – это...  
Игровые роли – это...  
Средства игры – это...
3. Возможности игры в педагогической деятельности, на мой взгляд, следующие (поставьте номера напротив ответов в порядке их значимости от 1 до 8):
  - ... способ, средство организации свободного времени детей;
  - ... создание условий для самореализации ребенка;
  - ... средство развития внимания, памяти, мышления детей;
  - ... средство развития двигательной активности, ловкости, реакции детей;
  - ... средство изучения детей;
  - ... средство развития коммуникативных навыков, преодоления трудностей в общении детей;
  - ... средство коррекции психических состояний, поведения детей;
  - ... средство адаптации ребенка к новым условиям.
4. Назовите особенности игр детей младшего школьного возраста. Приведите пример игры и докажите педагогическую целесообразность ее использования в работе с младшими школьниками.
5. Назовите особенности игр подростков. Приведите пример игры и докажите педагогическую целесообразность ее использования в работе с подростками.
6. Назовите особенности игр старшеклассников. Приведите пример игры и докажите педагогическую целесообразность ее использования в работе со старшеклассниками.
7. Педагог в игре занимает определенные игровые позиции – наблюдатель (эксперт), организатор, ведущий, арбитр, участник. Охарактеризуйте каждую игровую позицию.
8. Педагогический процесс игры может быть разделен на три блока: подготовка к проведению игры, организация играющих, анализ игры, каждый из которых, в свою очередь, состоит из определенных этапов. Назовите этапы подготовки к проведению игры.

9. Назовите, кратко опишите 3–4 приема привлечения, введения игроков в игру.

10. Дайте рекомендации по объяснению правил игры.

11. Приведите 4–5 способов деления на команды, укажите их положительные и отрицательные стороны.

12. Нужно ли после проведения игры анализировать ее с участниками (выберите один вариант ответа):

а) да, б) в некоторых случаях, в) нет.

Независимо от выбранного Вами варианта ответа в двух-трех предложениях прокомментируйте Вашу позицию.

### **Ролевая игра «Обвиняется игра»**

Цель: обобщение и систематизация полученных знаний об игре как средстве воспитания.

Игра имитирует судебное заседание и предполагает реализацию следующих ролей: судья – ведущий судебного заседания и всей игры, прокурор, адвокат, подсудимый – Игра, потерпевшие, свидетели обвинения и защиты (дети, родители, педагоги и др.). В процессе подготовки игры могут появиться и другие роли: ученый, в задачи которого входит давать пояснения по возникающим вопросам педагогики и психологии игры; инспектора ГИБДД, обвиняющие игру детей на проезжей части и защищающие как средство обучения дошкольников и младших школьников правилам дорожного движения и др.

Игра готовится в течение 10 дней, проводится в течение 1,5-2 часов.

#### Ход игры:

– ввод в игру, распределение ролей и участников по ролевым группам /защита, обвинение/ (до 1 часа);

– подготовка и предъявление обвинения (от 1 до 3 дней);

– подготовка к заседанию суда (от 3 до 7 дней);

– судебное заседание (1-1,5 часа);

– послеигровая рефлексия (до 0,5 часа).

## Литература

1. Абраменкова В. В. Во что играют наши дети? Игрушка и Анти-Игрушка / В. В. Абраменкова. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
2. Актуальные проблемы игровой культуры современного детства: сборник научных статей / под общ. ред. Е. А. Репринцевой. – Курск: Курск. гос. университет, 2008. – 303 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2-х тт.: Т. 2 / Б. Г. Ананьев; под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
4. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: кн. для учителя / Н. П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Асташина Е. Е. Игровые технологии как средство адаптации старшекласников к социальной среде: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Е. Асташина. – Самара, 2002. – 186 с.
6. Березовская Т. В. Игра как средство самопознания старших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Березовская. – Якутск, 1999. – 158 с.
7. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: пер. с англ. / Э. Берн; общ. ред. М. С. Мацковского. – СПб.: Университетская книга, 1996. – 398 с.
8. Бибарцева Т. С. Методика стимулирования творческих способностей игровыми средствами: учеб. пособие / Т. С. Бибарцева. – СПб.: Академия культуры, 1995. – 48 с.
9. Бибарцева Т. С. Формирование игровой культуры социального педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Т. С. Бибарцева. – СПб., 1996. – 18 с.
10. Бударина А. О. Ролевая игра как средство формирования профессиональной коммуникативности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. О. Бударина. – Калининград, 2001. – 282 с.
11. Букатов В. М. Педагогические таинства дидактических игр: учеб. пособие / В. М. Букатов. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т: Флинта, 1997. – 94 с.
12. Вайнер М. Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников: учеб. пособие / М. Э. Вайнер. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 96 с.
13. Вишневецкий Д. Д. Социально ориентированная игра-тренировка как средство развития социальной активности школьников-подростков в условиях спортивно-оздоровительного центра: дис. ... канд.



пед. наук: 13.00.01 / Д. Д. Вишневский. – Красноярск, 1999. – 164 с.

14. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова; М-во общ. и проф. образования Рос. Федерации, упр. сред. проф. образования, науч.-метод. центр сред. проф. образования. – М.: Новь, 1999. – 536 с.

15. Воловик А. Ф. Педагогика досуга: учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик; акад. пед. и соц. наук, моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 232 с.

16. Воробьева О. А. Социальная адаптация младших школьников с отклонениями в поведении средствами игровой деятельности: автореф. дис. ...канд. наук: 13.00.01 / О. А. Воробьева. – Курск, 2005. – 26 с.

17. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.

18. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.

19. Гафитулин М. С. Система «р». Подвижные игры / М. С. Гафитулин, С. В. Сычов // ТРИЗ. – 1992. – № 2. – С. 66–80.

20. Григорьев С. В. Игра и праздник: тезаурус по празднично-игровой культуре / С. В. Григорьев, А. С. Фролов. – М.: Московия, 2006. – 204 с.

21. Гурьянова О. Н. Использование ролевых игровых ситуаций при формировании коммуникативных умений: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Н. Гурьянова. – М., 1999. – 16 с.

22. Добринская Е. И. Свободное время и развитие личности / Е. И. Добринская, Э. В. Соколов. – Л., 1983.

23. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – М., 1998. – 400 с.

24. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976.

25. Еговцева Н. Н. Народная игра как средство формирования культуры общения у младших подростков: автореф. дис. ...канд. наук: 13.00.01 / Н. Н. Еговцева. – Курган, 2000. – 22 с.

26. Игра и детское движение: И. Н. Жуков – в помощь организаторам детского движения и педагогам / сост. И. В. Руденко; под ред. А. В. Волохова. – М.: НПЦ ЦС СПО (ФДО), 1992. – 70 с.

27. Игровые технологии как условие формирования личности ребенка: метод. пособие / сост. Л. Ф. Блинова. – Казань: Новое знание, 2002. – 80 с.

28. Игры – обучение, тренинг, досуг: В 7-ми кн. / под ред. В. В. Петрушинского. – М.: Новая школа, 1994–1995.

29. Исаев И. Ф. Проблемы критериев профессионально-педагогической культуры учителя / И. Ф. Исаев // Многоуровневая подготовка педагогических кадров: Опыт, проблемы, перспективы. – Курск, 1993. – С. 90–92.

30. Исаев И. Ф. Творческая самореализация учителя: культурологический подход / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 224 с.

31. Казанский О. А. Игры в самих себя / О. А. Казанский. – М.: Роспедагенство, 1995. – 128 с.

32. Каникулы: игра, воспитание: О педагогическом руководстве игровой деятельностью школьников: кн. для учителя / О. С. Газман, З. В. Баянкина, В. М. Григорьев и др.; под ред. О. С. Газмана. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

33. Каптерев П. Ф. О детских играх и развлечениях / П. Ф. Каптерев // Народное образование. – 1999. – № 8. – С. 228–240.

34. Касаткина Е.И. Игра в жизни дошкольников / Е.И. Касаткина. – М.: Дрофа, 2010. – 176 с.

35. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005. – 448 с.

36. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2 тт. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982.

37. Коротков И. М. Подвижные игры в школе: в помощь учителю физкультуры / И. М. Коротков. – М.: Просвещение, 1979.

38. Куликова Л. В. Коллективная игра в воспитательной системе школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. В. Куликова. – Владимир, 1999. – 182 с.

39. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство развития у подростков субъективности во взаимодействии: монография / Б. В. Куприянов, О. В. Миновская; Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. – Кострома: КГУ, 2003. – 150 с.

40. Куприянов Б. В. Организация и методика проведения игр с подростками: Взрослые игры для детей: учеб.-метод. пособие / Б. В. Куприянов, М. И. Рожков, И. И. Фришман. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 216 с.

41. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.

42. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 тт. / А. Н. Леонтьев. – М., 1983.

43. Личность и игра: от начальной школы до выпускного класса: учеб. пособие. – Новосибирск: НПГУ, 1995. – 152 с.

44. Лукьянова М. И. Формирование профессиональной готовно-

сти учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М. И. Лукьянова. – Ульяновск, 2004. – 42 с.

45. Макаренко А. С. Книга для родителей: К 100-летию со дня рождения А. С. Макаренко / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.

46. Мамигонов В. Г. Педагогические игры: содержание и возможности / В. Г. Мамигонов, Т. А. Мамигонова // Советская педагогика. – 1981. – № 2. – С. 96–104.

47. Марц В. Г. Беседы по методике и теории игры: учеб. пособие / В. Г. Марц. – М.: СпортАкадемияПресс, 2001. – 204 с.

48. Миллер С. Психология игры: пер. с англ. / С. Миллер. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 320 с.

49. Миновская О. В. Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Миновская. – Кострома, 2002. – 212 с.

50. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания / Н. И. Монахов. – М., 1981.

51. Нужнова Н. М. Комплексная игра как средство социализации детей младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Нужнова. – Улан-Удэ, 2000. – 150 с.

52. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М.: Сфера, 2001. – 480 с.

53. Организация и руководство игровой деятельностью младших школьников в учебной и внеклассной работе: метод. указания. – Гомель, 1984.

54. Пак Л. Г. Социализация младших школьников в игровой деятельности: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Г. Пак. – Оренбург, 2004. – 180 с.

55. Паничева Э. В. Влияние коллективной игры на развитие активности подростков (на материале пионерских игр): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Э. В. Паничева. – Л., 1982.

56. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.

57. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

58. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.

59. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении и развитии: учеб. пособие / П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров; Моск. пед. ун-т. – М.: Рос. пед. агентство, 1996. – 268 с.
60. Покровский Е. А. Детские игры: Преимущественно русские / Е. А. Покровский. – М.: ТЕРРА; «Книжная лавка – РТР», 1997. – 416 с.
61. Празднично-игровая культура семьи и детства / Б. З. Вульф, В. М. Григорьев, С. В. Григорьев и др.; под общ. ред. Д. Л. Монахова, С. В. Григорьева, А. С. Фролова. – М.: ОДИ-International, МГДД(Ю)Т, 2008. – 232 с.
62. Программа «Игра – дело серьезное». – М.: НПЦ ЦС СПО (ФДО), 1991. – 18 с.
63. Профилактическая и реабилитационная работа специализированных учреждений для несовершеннолетних: научно-методическое пособие / под ред. Г. М. Иващенко. – М.: Государственный НИИ семьи и воспитания, 2001. – 208 с.
64. Прутченков А. С. Теория и практика игровой технологии экономического воспитания школьников: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06 / А. С. Прутченков. – М., 1997. – 350 с.
65. Психологический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1987.
66. Репринцев А. В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / А. В. Репринцев. – Курск, 2001. – 40 с.
67. Репринцева Е. А. Игра в образовании ребенка: От прошлого к настоящему: учеб. пособие / Е. А. Репринцева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2004. – 264 с.
68. Репринцева Е. А. Игра как социокультурный и педагогический феномен: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е. А. Репринцева. – Курск, 2005. – 46 с.
69. Репринцева Е. А. Игровые технологии в процессе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в вузе / Е. А. Репринцева // Психология современного профессионального образования / под ред. П. Н. Осипова. – Казань: Изд-во ИПП ПО РАО, 2004. – С. 276–289.
70. Репринцева Е. А. Педагогика игры: Теория. История. Практика / Е. А. Репринцева. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2005. – 422 с.
71. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
72. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт.: Т. 1 / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. – 608 с.
73. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2003. – 720 с.

74. Салина Е. А. Игра как метод экологического воспитания подростков в многопрофильном учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Салина. – Кострома, 2002. – 188 с.

75. Сальникова Л. Детские игры эпохи перестройки / Л. Сальникова. – М.: Знание, 1993. – 62 с.

76. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Сластенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. тр. Моск. гос. пед. ин-та им. В. И. Ленина / под ред. В. А. Сластенина. – М.: МГПИ, 1982. – С. 14–28.

77. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М., 1997. – 204 с.

78. Степанова О. А. Коррекционно-развивающие ресурсы игры в работе с младшими школьниками / О. А. Степанова // Начальная школа: Плюс-минус. – 2001. – № 4. – С. 3–7.

79. Степанова О. А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / О. А. Степанова, М. Э. Вайнер, Н. Я. Чутко; под. ред. Г. Ф. Кумариной. – М.: Академия, 2003. – 272 с.

80. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – М.: Прогресс, 1980. – 532 с.

81. Технология игровой деятельности: учеб. пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина; науч. ред. В. А. Фадеев; сост. прил.: Е. М. Аджиева и др.; М-во образования Рос. Федерации, Рязан. гос. пед. ун-т. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1994. – 118 с.

82. Технология игры в XXI веке: Игровые формы и методы в работе детских общественных объединений для установления равных возможностей детей и изучения их прав / авт.-сост. М. Р. Мирошкина, И. И. Фришман. – М., 1999. – 120 с.

83. Тимонин А. И. Формирование готовности будущего учителя к использованию игры как педагогического средства. – дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А. И. Тимонин. – Ярославль, 1995. – 224 с.

84. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 452 с.

85. Ушинский К. Д. Избранные труды: в 4 кн. / К. Д. Ушинский. – М.: Дрофа, 2005.

86. Фабрикантова Е. В. Сюжетно-ролевая игра как средство воспитания гражданственности старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. В. Фабрикантова. – Оренбург, 2002. – 228 с.

87. Феномен игры в культуре и образовании: материалы Четвертой региональной зимней культурно-антропологической школы молодых ученых «Культура – образование – Человек» / под ред. Е. А. Репринцевой. – Курск Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2003. – 472 с.

88. Финогенов А. В. Игровые технологии в школе: учеб.-метод. пособие / А. В. Финогенов, В. Э. Филиппов; ин-т образоват. политики «Эврика»; гл. упр. образования администрации Краснояр. края, краев. центр по работе с одаренными детьми и талантливой молодежью, шк. космонавтики. – Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2001. – 90 с.

89. Фришман И. И. Игра как средство гуманизации социальных отношений в детских и подростковых организациях: автореферат дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / И. И. Фришман. – Казань, 1992. – 20 с.

90. Фришман И. И. Игровое взаимодействие в детских объединениях: монография / И. И. Фришман. – Ярославль: Издательский дом «Медиум-пресс», 2000. – 302 с.

91. Фришман И. И. Игры без проигравших (результаты исследований особенностей игрового взаимодействия в детских объединениях): учеб. пособие / И. И. Фришман. – Н. Новгород: Педагогические технологии, 2003. – 90 с.

92. Хейзинга Й. Человек играющий. В тени завтрашнего дня: пер. с нидерл. / Й. Хейзинга; общ. ред. и послесл. Г. М. Тавризян. – М.: Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. – 464 с.

93. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

94. Шмаков С. А. Уроки детского досуга: в помощь педагогу-экспериментатору, классному руководителю / С. А. Шмаков. – М., 1992. – 56 с.

95. Шмаков С. А. От игры к самовоспитанию – сборник игр коррекций / С. А. Шмаков, Н. Я. Безбородова. – М.: Новая школа, 1993. – 76 с.

96. Щедровицкий, Г. П. Психология и педагогика игры дошкольника / Г. П. Щедровицкий. – М., 1966.

97. Щуркова Н. Е. Классное руководство: игровые методики / Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

98. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, В. П. Зинченко; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.

99. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

## Воспитательные потенциалы игры (по Куприянову Б.В., 2000)

<b>Воспитательные потенциалы игры</b> – результаты педагогической деятельности, которые могут быть достигнуты при использовании игры в качестве педагогического средства.		
<b>Дополнительные</b> воспитательные потенциалы игры – обеспечение мотивации участия ребенка в совместной деятельности.	<b>Основные</b> потенциалы игры, проявляющиеся в развитии качеств и сфер личности играющего.	
<p>Внутренние побудители активности:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- переживание азарта, приключений, эмоциональной напряженности, соперничества, таинственности, романтичности, успеха или поражения, собственной востребованности, престижности игрового статуса;</li> <li>- самореализация в процессе взаимодействия;</li> <li>- занимательность мысленного и практического решения игровых задач;</li> <li>- снижение тревожности и опасений за возможный неуспех в деятельности;</li> <li>- возможность построения положительного образа себя в собственном воображении.</li> </ul>	<p>Основные потенциалы игры <b>первого уровня</b> – достижение устойчивого личностного состояния – включенности в игровую деятельность:</p>	<p>Основные потенциалы игры <b>второго уровня</b> – развитие субъектом следующих групп собственных способностей:</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение субъектом цели участия в игре;</li> <li>- интериоризация этой цели;</li> <li>- овладение необходимыми знаниями, навыками и умениями для успешного овладения этим видом деятельности;</li> <li>- субъективная значимость для личности игры: процесса, результата, межличностных отношений;</li> <li>- непосредственное участие в игре, выполнение конкретных действий и операций, составляющих игровую деятельность;</li> <li>- интенсивность участия в игре</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- коммуникативные;</li> <li>- аналитические;</li> <li>- рефлексивные;</li> <li>- способности к организации собственной деятельности;</li> <li>- способности к организации деятельности группы.</li> </ul>

## Приложение 2

### Анкета для школьников

*Дорогой друг!*

*Известно, что дети любят играть и делают это увлеченно, с удовольствием. Твои ответы на вопросы анкеты помогут более интересно и с пользой организовать игры в вашем отряде, а в дальнейшем и в школе.*

*Тебе предстоит обвести кружком тот вариант ответа, который наиболее точно отражает твое мнение или написать свой. Возможно несколько вариантов ответа.*

*Заранее благодарим за участие в работе!*

**1. Вспомни прошедшие 2-3 недели и напиши те игры (не более 5), в которые ты играл(-а)?**

**2. Как часто ты играешь?**

- а) ежедневно
- б) 2-3 раза в неделю
- в) 2-3 раза в месяц
- г) другое (укажи что)

**3. Какие игры тебе нравятся больше всего?**

- а) подвижные
- б) настольные
- в) интеллектуальные
- г) игры – путешествия
- д) игры – забавы (развлекательные)
- е) игры – конкурсы
- ж) компьютерные
- з) игры – театрализации
- и) народные
- к) другое (укажи что)

**4. Какие игры тебе не нравятся? Почему?**

- а) подвижные
- б) настольные
- в) интеллектуальные
- г) игры – путешествия
- д) игры – забавы (развлекательные)
- е) игры – конкурсы



- ж) компьютерные
- з) игры – театрализации
- и) народные
- к) другое (укажи что)

**5. Ты чаще предпочитаешь играть:**

- а) один
- б) с другом (подругой)
- в) в небольшой компании (до 10-ти человек)
- г) в большой компании (более 10-ти человек)

**6. Какое участие чаще всего в игре принимаешь ты?**

- а) сам (-а) организую игру
- б) наблюдаю за ходом игры со стороны
- в) участвую, когда организуют другие
- г) стараюсь избегать участия в играх
- д) другое (укажи что)

**7. С кем ты больше любишь играть, с мальчиками или девочками?**

**8. Придумываешь ли ты игры сам? Если да, то, какие?**

**9. Если бы тебе предложили поиграть с другими ребятами, назови 3-5 игр, которые ты бы провел:**

- а) подвижные
- б) настольные
- в) интеллектуальные
- г) игры – путешествия
- д) игры – забавы (развлекательные)
- е) игры – конкурсы
- ж) компьютерные
- з) игры – театрализации
- и) народные
- к) другое (укажи что)

**10. Удастся ли твоим родителям играть с тобой?**

- а) увы, у них на это не хватает времени
- б) удастся, но крайне редко
- в) играют часто, практически ежедневно
- г) другое (укажи что)

**11. Укажи свой возраст**

- а) 6-7 лет
- б) 8-10 лет
- в) 10-11 лет
- г) 11-13 лет
- д) 13-15
- е) другое (укажи что)

**12. Укажи свой пол**

- а) мужской
- б) женский

**13. Откуда ты приехал?**

*Благодарим за участие!*

**Карта оценки умений организации игры**  
**ФИО эксперта \_\_\_\_\_**

68

№	Критерии оценки	Интервал оценок	ФИО организатора игры	ФИО организатора игры	ФИО организатора игры	ФИО организатора игры
			Количество баллов			
1.	Введение в игру (навязывание или «завлечение»; влияние на интерес, желание участников играть, включенность игроков).	0 – 3				
2.	Объяснение правил (четкость, логичность, доступность, краткость, образность /по необходимости/)	0 – 3				
3.	Деление на команды, распределение ролей (игровые приемы, соответствие способа сюжета, дипломатичность).	0 – 3				
4.	Организация процесса игры (управление игрой, реакция на нарушение правил, предотвращение/коррекция снижения интереса и т.п.)	0 – 3				
5.	Выход из игры (своевременность, адекватность способов подведения итогов сюжету и особенностям играющих).	0 – 3				
6.	Наличие «обиженных», т.е. игроков, чьи игровые потребности не удовлетворены.	-1 за каждого				
7.	Качество реквизита (соответствие количества играющим, безопасность, гигиеничность, удобство для взаимодействия, красочность)	0 – 3				
8.	Соответствие игры возрасту участников, ситуации («каждой игре свое место и время» и т.п.).	0 – 3				
Итого:						

## БАНК ИГР ИГРОВАЯ ДИАГНОСТИКА

### *Пальчики*

Участники сидят в кругу. Задача игроков: встать со стула (выйти вперед) такому количеству человек, сколько пальцев показывает ведущий. Задание считается законченным тогда, когда встанет нужное количество человек и ведущий скажет: «Спасибо». После этого называется другое число и т. д.

Наблюдатель фиксирует атмосферу среди игроков; кто чаще всего брал на себя инициативу; как решался вопрос, если стоящих не хватало или было больше определенного ведущим количества и т. д.

### *Построения*

Игрокам предлагается построиться по размеру обуви; по высоте обуви; по алфавиту первой буквы имени; по числу и месяцу рождения; по порядку номеров квартир (домов), в которых живут, и т. д.

### *Азбука*

Участникам предлагается построить (изобразить) при помощи своих тел буквы, слова. В выполнении задания должны участвовать все игроки.

### *Фигуры*

Игроки встают в круг, берутся за руки и закрывают глаза. Им дается задание построить квадрат, равносторонний треугольник, ромб, окружность, шестиугольник, звезду. При выполнении игрового задания нельзя расцеплять руки и открывать глаза.

*В играх «Построения», «Азбука», «Фигуры» участникам необходимо инициировать выполнение задания, предлагать способы его выполнения, управлять игроками в ходе совместной деятельности. Как правило, эти функции берут на себя лидеры, ребята с организаторскими способностями.*

### *Созвездие*

Каждый игрок – это звезда. А все вместе – это созвездие.

Один из участников должен расставить всех остальных на определенном расстоянии вокруг себя, с учетом того, что каждая звезда обладает своими особенными характеристиками: цветом, массой, удаленностью от других и т. п. Затем участники кратко высказываются, согласны ли они со своим местом.

Хорошо, если каждый участник (конечно же, по очереди) создаст свое созвездие, центром которого будет он сам.

*Эта игра – своеобразная социометрия. Она иллюстрирует систему симпатий-антипатий и взаимоотношений в группе детей.*

### ***Большая семейная фотография***

Участникам предлагается представить, что они все – большая семья, которая пришла сфотографироваться для семейного альбома.

Необходимо выбрать «фотографа». Он должен расположить всю семью для фотографирования. Первым из семьи выбирается «дедушка». Он тоже может участвовать в расстановке членов семьи. Больше никаких установок для игроков не дается, они должны сами решить, кому кем быть и где стоять.

После распределения ролей и расстановки «членов семьи» «фотограф» считает до трех. На счет «три!» все дружно и громко кричат: «Сыр!» и делают одновременный хлопок в ладоши.

*Игра поможет раскрыть систему симпатий-антипатий. Практика показывает, что роли «фотографа» и «дедушки» обычно берутся исполнять стремящиеся к лидерству ребята, хотя не исключено стремление к руководству и других «членов семьи». Информативны и способы распределения ролей (предложение, уговоры, захват и т. п.), и активность-пассивность в выборе месторасположения.*

Напомним, что большими диагностическими возможностями также обладают игры на взаимодействие, которые будут представлены ниже.

## **РАЗВИТИЕ ГРУППЫ, КОЛЛЕКТИВА**

### **Игры на знакомство**

#### ***Давайте познакомимся!***

Игра-шутка.

– Пожалуйста, все громко на счет «три» назовите свое имя. Раз, два, три!

Дальше с юмором прокомментируйте результаты выкрикивания. Например: «Как я понял, у нас четыре Насти, шесть Артемов и еще по одному Саше, Саньке и Шуручке... А теперь разберемся, кто есть кто, персонально. По-моему, эта девочка кричала, что ее зовут Боря. Ах, ты не Боря! А кто же ты? Машенька! То-то я смотрю, такая симпатичная девочка и ничуть на Борю не похожа. Запомните, ребята: это совсем не Боря, а Маша» и т. п.

### **Имя в кругу**

Участники стоят в кругу. Один из игроков делает шаг в центр круга, называет свое имя, показывает какое-то движение или жест, свойственный ему (или придуманный), затем возвращается в круг. Все игроки дружно и одновременно делают шаг в круг, повторяют имя, движение и пытаются при этом воспроизвести эмоции, настроение этого участника.

### **Снежный ком**

Участники сидят в кругу. Первый человек называет свое имя; второй повторяет имя первого и называет свое; третий повторяет имя первого, второго и говорит свое и т. д. Задача игрока: перечислить по порядку имена всех участников, названных до него, а затем назвать свое имя.

Вариант игры: называть имя и определение (качество), начинающееся на первую букву имени (Игорь – интеллектуальный, Катя – креативная и т. п.).

### **Мяч знакомств**

Участники стоят в кругу. Задача игрока, держащего мяч, назвать свое полное имя, а затем сказать, какая форма имени ему не нравится, а какая – нравится (Ирина, Ирка, Иринка). Затем перебросить мяч другому игроку.

Когда мяч по одному разу побывал у всех игроков, они, кидая его, называют уже не свое имя, а имя того, кому бросают мяч. Причем называют именно ту форму имени, которая нравится человеку.

### **Шла коза по лесу...**

Все играющие стоят в кругу и держатся за руки, водящий находится в центре. Игроки ходят по кругу и говорят слова: «Шла коза по лесу /з раза/, нашла себе принцессу /з раза/». Водящий выбирает себе любого человека, и они называют друг другу свои имена, затем берутся за руки, делают движения и поют вместе со всеми дальше:

- Давай, коза, попрыгаем /з раза/  
(прыгают).
- И ножками подрываем /з раза/  
(выбрасывают поочередно ноги вперед).
- Давай с тобой потопаем /з раза/  
(топают).
- И ручками похлопаем /з раза/  
(хлопают по ладоням друг друга).
- Давай с тобой покружимся /з раза/  
(кружатся по парам).
- И навсегда подружимся /з раза/  
(пожимают друг другу руки, называют свои имена).

Игра начинается с начала, только водящих уже двое. Игра продолжается до тех пор, пока все игроки из круга не будут выбраны.

Варианты игры:

- а) в кругу остается один водящий – тот, кого выбрали;
- б) водящий выбирает себе пару с закрытыми глазами.

### ***Алфавит***

Ведущий называет одну букву алфавита. Те, чьи имя или фамилия начинаются на эту букву, встают, представляются и называют свое положительное качество на эту букву.

### ***Я – кораблик***

Всем выдаются кораблики (или участники сами рисуют, изготавливают их из бумаги), и каждый по очереди рассказывает о себе как о кораблике. Например, мой кораблик зовут «Наташа», он любит веселиться, поэтому у него много друзей.

### ***Угадай, кто***

Участники игры пишут на листочках три свои качества (определения) и передают ведущему, который затем их зачитывает. Задача игроков: угадать, о ком идет речь.

Вариант игры: написать брачное объявление, делая акцент на описании себя, а не потенциального партнера. При этом важно выделить свои достоинства, которые могут заинтересовать другого человека, а не увлекаться описанием внешнего вида, тем более наличием или отсутствием материальных благ (квартиры, машины и т. п.).

### ***Покрывало***

Участники делятся на две команды, располагаясь, друг напротив друга. Между ними натянута покрывало, которое держат два человека.

По одному человеку из каждой команды подсаживаются поближе к покрывалу. Покрывало неожиданно опускают и игрокам (сидящим у покрывала) необходимо успеть первым произнести имя того, кто сидит напротив. Кто быстрее назвал – «забирает» к себе в команду игрока. Побеждает та команда, которая «перетянет» к себе больше игроков.

### ***Двойники***

Участники расположены на площадке в хаотичном порядке.

По команде ведущего необходимо найти и собрать всех двойников, то есть людей, которые обладают теми же качествами, привычками, пристрастиями.

Параметры для сравнения и поиска задаются ведущим: любимое варенье, знак Зодиака, любимый цветок, любимое время года, хобби, любимый вид спорта, любимый школьный урок и т. п.

### ***Общее и особенное***

Участники организуют два круга – внутренний и внешний – и стоят в парах лицом друг к другу. Количество игроков, стоящих в обоих кругах, должно быть одинаковым.

Игроки, стоящие во внешнем кругу, говорят своим партнерам фразу, начинающуюся со слов: «Мы с тобой похожи тем, что...» (например, мы с тобой похожи тем, что живем на планете Земля, учимся в одном классе и т. д.). Участники, стоящие во внутреннем круге, отвечают: «Мы с тобой отличаемся тем, что...» (например, мы с тобой отличаемся цветом глаз, длиной волос и т. д.).

Затем по команде ведущего (хлопок, звуковой сигнал и т. п.) игроки, стоящие во внутреннем круге, передвигаются на шаг вправо, меняя партнера. Игра повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

## **Игры на снятие тактильного барьера**

### ***Коленочки***

Участники сидят в кругу, положив свои ладони на колени соседей: правая рука лежит на левом колене правого соседа, левая рука – на правом колене левого соседа, при этом руки соседних игроков оказываются перекрещены.

Ведущий первым передает хлопок по левому колену второго игрока (правый сосед), следующим хлопает тот игрок, чья рука лежит на правом колене второго игрока, затем хлопает второй игрок по левому колену третьего игрока и т. д. Таким образом, хлопок передается поочередно в том порядке, как лежат руки на коленях. Кто ошибается (хлопнул раньше очереди или не хлопнул в свою очередь) – убирает руку. Если кто-то хлопнул по одному колену дважды – игра меняет направление, то есть хлопок передается в другую сторону.

Побеждает тот, у кого по окончании игры останутся обе руки на коленях соседей.

### ***Здравствуйте!***

Каждому участнику предлагается поздороваться со всеми игроками, различными способами (так как принято в разных странах).



В России принято при приветствии пожимать друг другу руки;  
в Македонии здороваются локтями;  
в Бразилии хлопают друг друга по плечу;  
в Никарагуа приветствуют друг друга, касаясь плечами;  
в Зимбабве при приветствии трутся спинами;  
в Италии принято горячо обниматься;  
у австралийских аборигенов принято тройное приветствие: хлопнуть по ладоням, подпрыгнуть, толкнуть бедром.

Ведущий объявляет способы приветствия в динамичном темпе при этом должно быть достаточно времени для того, чтобы участники успели поздороваться с большинством игроков.

### **Я – дрозд**

Участники организуют два круга – внутренний и внешний – и стоят в парах лицом друг к другу. Количество игроков, стоящих в обоих кругах, должно быть одинаковым.

Игроки хором повторяют следующие слова, сопровождая их движениями:

- Я дрозд  
*(показывают на себя, касаясь рукой грудной клетки),*
- Ты дрозд  
*(касаются рукой плеча партнера).*
- У меня нос  
*(касаются кончиками пальцев своего носа),*
- У тебя нос  
*(касаются кончиками пальцев носа партнера).*
- У меня щечки аленькие  
*(касаются своих щек двумя руками),*
- У тебя щечки аленькие  
*(касаются щек партнера двумя руками).*
- У меня губки бантиком  
*(показывают на свои губы),*
- У тебя губки бантиком  
*(показывают на губы партнера).*
- Мы с тобой два друга  
*(пожимают руки и называют имена),*
- Любим мы друг друга  
*(обнимают друг друга).*

Затем игроки, стоящие во внутреннем круге, передвигаются на шаг вправо, меняя партнера. Игра повторяется до тех пор, пока каждый участник внутреннего круга не повстречается с каждым участником внешнего круга.

### **Человек-человеку**

Участники образуют пары, которые расположены произвольно на площадке. Игроки в парах стоят лицом друг к другу.

Водящий-ведущий называет последовательно части тела, которыми игроки в парах должны коснуться друг друга (например: руки, колени, плечи, носы). Каждый раз, соприкасаясь названными частями тела, участники не разнимают названных ранее.

По команде «человек-человеку» игроки меняют партнеров, водящий тоже «занимает» какого-то игрока. Кто остался без пары, становится водящим, и игра продолжается.

Снятию тактильного барьера способствуют также игры «Плот», «Обрыв», «Ха-ха», «Крокодил» и др., описанные ниже.

### **Игры на взаимодействие**

Прежде чем представить описание игр на взаимодействие, дадим рекомендации по их проведению.

Оптимальное число участников – 10–15 человек. Желательно, чтобы игроки были одеты в спортивную форму.

Некоторые игровые задания связаны с риском получения ссадин и более серьезных травм, поэтому ведущему необходимо постоянно помнить о технике безопасности при организации таких игр, как «Плот», «Крокодил», «Обрыв», необходимо привлечь помощников для организации страховки. Рекомендуется, чтобы организаторами и ведущими игр на взаимодействие были взрослые или старшеклассники, которые побывали их участниками.

В начале каждой игры ведущий предьявляет участникам ее задачу, правила и ограничения. При возникновении вопросов у игроков, правила повторно проговариваются без дополнительных объяснений. При выполнении задания действует принцип: «Разрешено все, что не запрещено», но участники должны догадаться об этом сами.

Важно, чтобы в выполнении игровых заданий участвовали все члены группы (коллектива).

В играх, где группе необходимо выполнять задание молча, участник, у которого возник вопрос по заданию или правилам, сигнализирует об этом ведущему поднятием руки. Свой вопрос он может задать только с разрешения ведущего. В противном случае это расценивается как нарушение запрета говорить вслух.

Во время выполнения игровой задачи ведущий остается нейтральным, не помогает и не мешает игрокам (они должны всего добиться сами, на собственном опыте), при этом он поддерживает хорошее

настроение, осуществляет страховку и организует ее силами самих участников. Ведущий вмешивается в работу группы при нарушении правил и условий игры, а также если в группе имеют место такие проявления асоциального поведения, как оскорбления, ненормативная лексика, агрессия и т. п. Кроме того, психологический настрой и ведущего, и участников должен быть таким, чтобы успех мотивировал игроков, а неудача была бы только учебным опытом, полезным для личного развития.

Для осознания членами группы процесса ее развития следует организовать самоанализ действий группы. Обсуждение можно строить по этапам решения игровой задачи: принятие решения и выполнение задания. Ведущий предлагает участникам поделиться впечатлениями и ответить на следующие вопросы: как шло обсуждение; какие способы использовали игроки для «протаскивания» своей идеи; как пришли к общему решению; брал ли кто-то на себя инициативу; как шло выполнение задания; что помогало (мешало) при выполнении задания; что бы сделали по-другому, если бы выполняли это упражнение во второй раз и т.п.

### **Плот**

На земле (полу) начерчен квадрат со стороной 1 метр – это плот, а кругом – вода. Необходимо всем игрокам уместиться на плоту и продержаться в таком положении не менее 10 секунд. При этом нельзя заступать за его границы.

### **Стульчики**

Игрокам всем вместе необходимо встать со стульев, каждому зайти за свой стул (при этом все должны идти в одну сторону – либо влево, либо вправо), взять его в руки, поставить на место, обойти вокруг (завершить круг, то есть продолжить движение в первоначальном направлении) и сесть. Выполнять задание необходимо синхронно. Во время выполнения задания запрещается разговаривать. Предварительно дается время (1 минута), для того чтобы игроки договорились о тактике игры.

Если нарушается синхронность или запрет на разговоры, ведущий дает сигнал вернуться на исходные позиции.

Ведущему рекомендуется показать игрокам серию действий, необходимых для выполнения задания.

### **Электроцепь**

Участники садятся в круг на землю (пол), касаясь сидящих рядом ступнями и держась за руки. Необходимо всем участникам одновременно

(синхронно) встать, не расцепляя рук и не меняя положения ступней. При нарушении правил (расцепление рук, отрыв ступни от ступни соседей, несинхронный подъем) игровое задание выполняется с начала.

### **Обрыв**

Все игроки встают в шеренгу на бревно, скамейку или поребрик (шириной 20 сантиметров и длиной 7–8 метров).

Участникам необходимо поменяться местами так, чтобы первый с одного конца шеренги стал первым с начала другого, второй с конца стал вторым с начала и т. д. При касании земли любым участником игровое задание выполняется всей группой с начала.

### **Шаги**

Участники стоят в шеренге, взявшись за руки. Необходимо синхронно пройти расстояние в 30–35 метров, используя следующий алгоритм: «Три шага налево, три шага направо, шаг вперед, два назад и четыре прямо».

При выполнении задания игрокам нельзя произносить алгоритм вслух, расцеплять руки. При нарушении ограничений, при ошибке в алгоритме или при нарушении синхронности в шагах, задание выполняется сначала.

### **Ха-ха**

Участники ложатся, кладя голову на живот другому участнику, образуя таким образом длинную цепь (или замыкая круг). Первый играющий говорит: «Ха», второй: «Ха-ха» и т. д. Таким образом, участник должен столько раз сказать «ха», какой порядковый номер он имеет. Игровое задание считается выполненным, когда все участники произнесут необходимое число раз «ха», и при этом никто не засмеется. Если кто-нибудь смеется, игра начинается заново, с первого игрока.

Расположение игроков может быть и иным: участники сидят в кругу, правая рука каждого лежит на животе правого соседа.

### **Крокодил**

Участники садятся на землю (пол) вплотную друг за другом, вытянув в стороны ноги. Руки игроков подняты над головой и согнуты в локтях.

Первый участник встает и ложится спиной на руки сидящих за ним, скрестив свои руки на груди. Игроки передают его на руках в «хвост» группы. При этом переправляющим участникам нельзя вставать, а переправляемый не должен касаться земли (пола). Таким образом необходимо переправить всех игроков. При нарушении правил игровое задание выполняется с начала.

### *Гусеница*

Игроки встают в колонну друг за другом. Каждый участник ставит ноги на ширине плеч и подает правую руку между ними игроку, стоящему позади, при этом левой рукой берет правую руку игрока, стоящего впереди.

Всей группе необходимо сесть на пол, а затем подняться, не расцепляя при этом рук. При нарушении правил игровое задание выполняется с начала.

### *Лабиринт*

На земле (полу) начерчен квадрат (3 м × 3 м), разделенный на 100 квадратов, со стороной 30 см каждый. Данное поле-сетка представляет собой лабиринт.

У ведущего имеется уменьшенное изображение лабиринта, на котором отмечен путь через него (заштрихованы соответствующие квадраты).

В начале игры все участники находятся с одной стороны лабиринта. Всей группе необходимо оказаться на противоположной стороне лабиринта, выполняя следующие правила. В каждый момент времени в лабиринте может находиться только один игрок. Если участник ступил на «правильный» квадрат (заштрихованный у ведущего), то ведущий при этом молчит, и участник получает право выбрать еще один квадрат и ступить на него. В случае неверно выбранного квадрата ведущий произносит: «ку-ку», после чего игрок должен вернуться назад по пройденным им квадратам (найденному пути). Нельзя использовать вспомогательные материалы для пометки ходов.

Игровое задание выполняется молча. У игроков есть две минуты на обсуждение тактики выполнения задания. По истечении времени обсуждения участники становятся в шеренгу и начинают по очереди пробовать искать путь через лабиринт.

В случае, когда часть группы уже перешла на другую сторону лабиринта, а кто-то из оставшихся участников ступил на неверный квадрат, все возвращаются на исходную сторону. Это правило работает и при нарушении запрета на разговоры.

### *Кочки*

На полу зигзагом разложены «кочки» – листы бумаги или фанерки (20 см × 15 см), расстояние между которыми – 80 см. Количество «кочек» соответствует числу участников игры.

Игроки встают на «кочки». Ведущий сообщает каждому слово из известного стихотворения так, чтобы другие этого не слышали. Слова раздаются в произвольном порядке.

Участникам необходимо встать на «кочки» таким образом, чтобы из сообщенных слов сложилось стихотворение. При этом можно перемещаться только по «кочкам»; в каждый момент времени перемещаться может только один участник. Игрок, стоящий на двух «кочках», признается перемещающимся. При нарушении правил упражнение выполняется сначала – участники встают в исходном порядке на «кочки».

### ***Паровозик***

Участники встают в затылок друг другу и кладут руки на плечи впереди стоящего (свободные руки только у первого игрока).

Первому участнику необходимо взять в руки определенный предмет на игровой площадке. При этом у всех закрыты глаза и только у последнего игрока они открыты. Во время выполнения задания запрещается разговаривать. У игроков есть две минуты на обсуждение тактики игры.

## **Игры на доверие**

### ***Ведомые и ведущие***

Участники разбиваются на пары и определяются, кто будет ведомым, а кто – ведущим. Ведущие кладут левую руку на правое плечо ведомых.

Ведомые закрывают глаза и выполняют словесные команды ведущих. Ведущие должны провести ведомых игроков через препятствия, которые находятся в игровом пространстве (препятствия может называть или создавать организатор игры).

Вариант игры: ведущий подает команды ведомому игроку без слов, только касаниями руки.

### ***Колокол***

Играют 10–15 человек. Участники образуют плотный круг (плечи стоящих рядом игроков должны соприкасаться) и выставляют вперед согнутые в локтевом суставе руки, ладони расположены на уровне груди и открыты в центр круга – «колокол».

В центре круга находится один игрок (водящий) – «язычок колокола». У него руки скрещены на груди и закрыты глаза. «Язычок колокола», не сгибая ног, отклоняется назад на руки одного из игроков. Игрок, касаясь спины водящего, начинает аккуратно и осторожно передавать его на руки игроку стоящему рядом и так далее по кругу.

*Во время игры недопустимы разговоры, любые речевые сигналы, смешки со стороны участников.*

*Внимание! Не рекомендуется использовать игры на взаимодействие и на доверие в развлекательных целях, так как они часто сопряжены с риском получения травм и требуют серьезного психологического настроя.*

## ОРГАНИЗАЦИЯ КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩЕГО ДОСУГА

### Подвижные игры

#### *Анюта-Васюта*

Все участники стоят в кругу, держась за руки. Выбирают двоих водящих – Анюту и Васюту, им завязывают глаза. Васюта должен поймать Анюту, при этом он кричит: «Анюта», а Анюта отзывается: «Я тута». Анюта и Васюта не выходят за пределы круга.

Вариант: выбирают две пары водящих: Анюта-Васюта, Коля-Оля.

#### *Поищи-ка*

Для каждого игрока загадывается какое-нибудь животное, все закрывают глаза и, подражая звукам своего животного, должны собраться в группы (кошки с кошками, лягушки с лягушками и т. п.).

#### *Паралов*

Участники разбегаются по игровой площадке. Двое водящих берутся за руки и, бегая, стараются поймать кого-нибудь из игроков, затащив его в свой кружок. Пойманному запрещается вырываться силой, он отходит в сторону и ждет, пока водящие не поймают еще одного игрока. Тогда оба пойманных берутся за руки и ловят участников игры так же, как первая пара. Так, каждые двое пойманных составляют еще одну пару водящих. Игра продолжается до тех пор, пока на площадке не останется ни одного непоиманного игрока.

#### *Воробы и кот*

На игровой площадке чертится круг (радиусом 1,5–3 м – в зависимости от количества игроков), за которым располагаются все участники, – это «воробы». Водящий – «кот» – становится внутри круга. «Воробы» непрерывно то вбегают внутрь круга, то выбегают из него. «Кот» в это время старается поймать того, кто находится в кругу. Пойманный становится «котом», а «кот» – «воробьем», игра продолжается.

#### *Хвост дракона*

Все участники встают в цепочку и кладут руки на талию впереди стоящего. Первый игрок – «голова дракона», последний – «хвост». Голова должна поймать хвост, при этом не расцепиться.

Вариант игры: участники делятся на две команды (два дракона); голова каждого дракона ловит хвост другого. Выигрывает команда, которая первой поймает хвост противника; команда, игроки которой расцепились признается проигравшей.

**«Тише едешь – дальше будешь. Стоп!»**

Водящий становится спиной к участникам, игроки выстраиваются в шеренгу на расстоянии 30-40 шагов от него.

Водящий произносит: «Тише едешь – дальше будешь», игроки в это время приближаются к нему. После команды водящего «Стоп!», он резко поворачивается к участникам. Тот, кого он заметил в движении, выбывает из игры. Выигрывает тот, кто приблизился настолько, что может коснуться водящего.

**Менялочки**

Игроки садятся в круг так, чтобы одного стула не хватало. Водящий находится в центре, он предлагает поменяться местами тем, кто соответствует названному им признаку («Все Маши меняются местами», «Все, кто родился летом...» и т. п.). Когда игроки меняются местами, водящий занимает один из освободившихся стульев. Водящим становится тот, кому не хватило стула.

**Молекулы**

Игра-разбивка.

Все игроки хаотично движутся, ведущий говорит: «Молекулы-молекулы – три атома», все должны встать по трое и т. д. В конце игры ведущий называет такое количество атомов, сколько должно быть человек в составе команд для другой игры.

Вариант: кто не успел объединиться – выходит из игры.

## **Игры в ненастную погоду**

**Цепочка противоречий (Оптимист-пессимист)**

Участники сидят в кругу. Первый игрок описывает ситуацию и дает ей оценку с обоснованием. Например, на улице идет дождь – это хорошо, потому что не будет пыли. Второй участник повторяет обоснование (вторую часть высказывания) и дает ему противоположную оценку и свое обоснование. Например, не будет пыли – это плохо, так как у дворников не будет работы. Далее игра продолжается по алгоритму: дается и обосновывается поочередно то положительная, то отрицательная оценка ситуациям.



### **Что в природе бывает...**

Участники сидят в кругу. В центре – ведущий, который задает тему. Например, что в природе бывает желтое (колючее, холодное и т. п.). Ведущий задает вопрос, который остается одним и тем же на всю игру, и бросает мяч одному из игроков (в произвольном порядке). Участник, которому брошен мяч, должен ответить и вернуть его обратно. Если игрок повторяет сказанное до него, отвечает не сразу, то он выходит из игры. Когда определился победитель, тема меняется и игра начинается заново.

Вариант игры без мяча: участники могут сидеть в произвольном порядке (в автобусе и т. п.). Организуется словесный аукцион – кто называет последнее слово по теме, тот и выиграл.

### **Цепочка зверей и птиц**

Первый игрок называет зверя или птицу, второй называет зверя или птицу на ту букву, на которую оканчивается предыдущее слово и т. д. Например, слон – носорог – грач – черепаха – ... Кто не может назвать слово на определенную букву, выходит из игры.

Вариант игры: если игрок не может назвать зверя или птицу на последнюю букву, называет на предпоследнюю и т. д.

### **Наборщик**

Участникам необходимо составить слова из букв русского алфавита. При этом каждая буква в слове и в наборе слов может использоваться только один раз. (Можно предложить участникам записать алфавит на бумаге и вычеркивать использованные буквы.) Кто составит больше слов – тот и победитель.

### **Сказка**

Игроки, сидя в кругу, сочиняют сказку, добавляя каждый (по очереди) два слова (считая союзы и предлоги). Например, жили-были – старик и – щенок, который – очень любил – гулять по – ...

### **Запрещенная буква**

Участники сидят в кругу, ведущий – в центре. Объявляется запрещенная буква. Ведущий бросает игрокам мяч в произвольном порядке и задает различные вопросы. Например, какая сегодня погода, что ты любишь есть и т. п. Игрок, которому брошен мяч, отвечая на вопрос, не должен использовать слова, в которых используется запрещенная буква. Кто нарушит это правило – выходит из игры.

### **Маска**

Участники сидят в кругу. Первый игрок «надевает» определенную маску – выражение лица, затем «снимает» ее и «передает» следующему участнику. При этом лицо игрока, надевающего и снимающего маску, должно соответствующим образом преобразаться.

Можно «передавать» и «примерять» одинаковое настроение, эмоцию или каждый игрок «надевает» разные маски.

### **Найди слово**

Участники сидят в кругу, ведущий в центре. Объявляется сфера поиска. Например: небо (кастрюля, портфель и др.).

Ведущий бросает мяч одному из игроков и спрашивает: «Что на небе бывает?» Игрок, которому брошен мяч, отвечает на вопрос и возвращает мяч ведущему. Если игрок повторяет сказанное ранее, отвечает не сразу – он выходит из игры. Игра продолжается, пока не останется один участник (или три, в зависимости от первоначального количества игроков, атмосферы игры и др.). Затем сфера поиска меняется, и игра начинается заново.

Начать эту игру можно следующими словами:

Я найду слова везде,  
И на небе, и в воде,  
На полу, на потолке,  
На стене и на окне.  
Вы не слышали такого?  
Не беда, играем в «Слово»!

### **Бросаемся слогами**

Играют в кругу, в середине его – ведущий. Он бросает мяч одному из игроков, называя какой-нибудь слог. Участник игры, который поймал мяч, должен назвать другой слог, так, чтобы получилось слово (например, са- -рай, ме- -шок и т.п.). Затем мяч возвращается ведущему. Если игрок отвечает не сразу – он выходит из игры. Игра продолжается, пока не останется один участник (или три, в зависимости от первоначального количества игроков, атмосферы игры и др.).

### **Четыре стихии**

Играют в кругу, в середине его – ведущий. Он бросает мяч кому-нибудь из играющих, произнося при этом одно из четырёх слов: «земля», «вода», «воздух», «огонь».

Если сказано слово «земля» тот, кто поймал мяч, должен быстро назвать какого-нибудь зверя; «вода» – играющий называет какую-либо

рыбу; «воздух» – игрок должен назвать птицу. При слове «огонь» – игрок, поймавший мяч, подкидывает его вверх, хлопает в ладоши и снова ловит. Затем мяч возвращается ведущему. Если игрок повторяет сказанное ранее, отвечает не сразу – он выходит из игры. Игра продолжается, пока не останется один участник (или три, в зависимости от первоначального количества игроков, атмосферы игры и др.).

### ***Ассоциация – слово***

Играют в кругу. Передают первому игроку «на ушко» какое-нибудь существительное, он передает следующему свою ассоциацию на это слово и т. д. Когда все участники сыграли – ассоциация вернулась к начинавшему игру, озвучивается первое слово и последняя ассоциация. Затем все игроки называют по очереди свои ассоциации вслух.

Варианты игры: первый игрок показывает мимикой и жестами слово, второй передает то, что понял, третий показывает свою ассоциацию и т. д.

### ***Ассоциация – человек***

Загадывается игрок, водящий задает вопросы типа: с каким музыкальным инструментом ассоциируется этот человек; если бы этот человек был книгой, то какой, и т. п. Участники называют свои ассоциации и водящий за три попытки должен угадать, кто загадан.

### ***Подарок***

Играют в кругу. Каждый игрок своему правому соседу называет «на ушко» слово, обозначающее «подарок». После того, как все подарки «подарены», каждый участник говорит левому соседу опять «на ушко» – что делать с тем, что ему подарили. Затем по очереди каждый называет вслух, что ему «подарили» и что с этим надо сделать. Например: «Мне подарили яблоко и попросили его разбить».

## **Игры для снятия напряжения, поднятия настроения**

### ***Услышь-ка!***

Выбирается водящий и уходит из комнаты (зала). С остальными игроками выбирается строчка из известной песни, например, «В лесу родилась елочка». Участники делятся на три группы (по количеству слов в строке). По сигналу ведущего все одновременно кричат свое слово (часть строчки). Задача водящего: определить, какую песню игроки «поют».

### ***Будьте здоровы!***

Зал делится на четыре команды. Каждой из них сообщается одно из слов: ямщик, бричка, хрящик, спичка. По сигналу ведущего

команды по очереди произносят свои слова. Звучит: «апчхи!», «чхи!» и т. п., на что ведущий говорит: «Будьте здоровы!»

### **Гол-мимо**

Ведущий делит игроков на две команды – «болельщиков». Задача игроков: когда ведущий показывает свою правую руку, команда, игроки которой сидят (стоят) справа от него, кричит: «Гол!»; когда ведущий показывает свою левую руку, команда, игроки которой сидят (стоят) слева от него, кричит: «Мимо!» Таким образом, за каждой командой закрепляется правая или левая рука, а не направление, на которое она указывает. Если ведущий показывает обе руки – все вместе кричат: «Штанга!»

Ведущий старается запутать игроков (например, поворачивается спиной к игрокам, показывает правую руку, но в сторону команды, сидящей слева, и т. п.) и ведет счет.

### **Алабу-чико-бу**

Игра-кричалка.

Задача игроков: повторять за ведущим каждую строчку.

– Алабу-чико-бу.

– Алабу-чико-вако-чико-вако-чико-бу.

– О-о.

– О-е.

– Мазмовэш.

Варианты: сказать высокими голосами; басом; «как рыбки» (только губами, без звука); скороговоркой.

### **Меня укусил гиппопотам**

Играющие встают в круг, берутся за руки и повторяют слова и движения:

– Меня укусил гиппопотам – ам!

*(идут вправо, на «ам» разворачиваются в прыжке)*

– От страха я на дерево залез – эх!

*(идут влево, на «эх» в прыжке поворачиваются лицом в круг)*

– Вот я здесь

*(показывают на себя),*

– А нога моя там

*(нога назад, показывают назад).*

– Меня укусил гиппопотам

*(поворачиваются вокруг своей оси).*

Игра повторяется с убыстрением темпа.

### **Ежики**

Ведущий: «Давайте узнаем, кого здесь больше: мальчиков или девочек», и предлагает повторить за ним слова и движения:

- Два притопа  
(топают),
- Два прихлопа  
(хлопают),
- Ежики, ежики  
(изображают колючки).
- Наковали, наковали  
(изображают ковку)
- Ножницы, ножницы  
(изображают ножницы).
- Бег на месте, бег на месте  
(изображают бег) –
- Зайчики, зайчики  
(изображают зайчиков).
- Ну-ка, дружно, ну-ка, вместе,
- Девочки  
(это слово кричат девочки),
- Мальчики  
(это слово кричат мальчики).

Выигрывают те, кто громче кричит. Затем предлагается повторить все с начала, но кричать «девочки-мальчики» одновременно.

### **Бах-бах – пулемет**

Задача игроков: повторять за ведущим слова и сопровождающие их действия (хлопки в ладоши, топот ног и т. п.).

- Бах, бах – пулемет  
(хлопают в ладоши),
- Выше, выше, самолет  
(поднимают руки),
- Бум – артиллерия  
(хлопают кулаком о ладонь),
- Несется кавалерия  
(топают ногами, изображая кавалерию).
- Ура!

Далее можно сказать: «Мы – партизаны и все будем говорить и делать тихо, шепотом, будем копить силы на трехкратное ура». Игра повторяется.

## Обсерватория

Задача игроков: повторять за ведущим слова (только подчеркнутые!) с заданной интонацией и сопровождающие их действия. Каждый раз ведущий добавляет по одной строчке, начиная рассказ с начала.

- Мы заходим в обсерваторию: раз, два  
(передвигаем ногами).
- Открываем дверцы: вжик, вжик  
(руками изображаем раскрывающиеся дверцы).
- Достаем телескоп: у-у-у-у  
(выдвигаем тубус телескопа).
- Протираем его тряпочкой: шик, шик, шик  
(изображаем протирание окуляра).
- Наводим его на небо: о / или о-о, или ого/  
(смотрим в глазок).
- И видим, как на небе загораются звездочки: чпок, чпок, чпок  
(резко выбрасываем пальцы из кулака).
- Летают кометы: вжих, вжих  
(изображаем руками быстрый лет комет).
- Взрываются метеориты: бах, бах  
(ударяем кулаком по ладони).
- Вдруг на небе появляется НЛО: у-лю-лю-лю-лю  
(крутим указательными пальцами).
- Из НЛО выходит прекрасный юноша /девушка/  
(из зала /круга/ выходит юноша /девушка/)  
и говорит: «Кто это меня здесь встречает?»  
(произносит юноша /девушка/).
- Это мы тебя здесь встречаем!  
(произносим все хором).

Игра заканчивается выполнением участниками того задания, которое придумает «вышедший из НЛО». Например, изобразить картину «Три богатыря», рассказать стихотворение и др.

Вариант окончания игры: исполнить песню «Жили у бабуси два веселых гуся», заменяя все гласные на звук «ю». Например, жюлю ю бюбюсю двю вюсюлюх гюсю...

## Что нравится

Игра-розыгрыш.

Игрокам предлагается записать три предмета (одушевленных и неодушевленных), которые им понравились в данном помещении. Затем им необходимо поцеловать то, что они написали.

Вариант игры: поприветствовать; познакомиться.

Г 67

**Гороховская И. В.**

Игра: воспитательный потенциал, педагогическое руководство и организация: учебно-методическое пособие / И. В. Гороховская; научный ред. М. А. Углицкая. – 4-е изд., доп. – Вологда: изд-во «Арника», 2016. – 109 с.

В учебно-методическом пособии представлены теории происхождения игры и подходы к ее пониманию; рассматриваются характерные признаки, структура, воспитательный потенциал игры; приведены классификации игр; раскрыта проблема готовности педагога к реализации воспитательного потенциала игры; описана методика организации игр; предлагается обширный банк игр.

Материалы учебно-методического пособия могут быть использованы при изучении профессиональных модулей «Организация досуговых мероприятий», «Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников», «Классное руководство», междисциплинарных курсов «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста», «Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей с практикумом», спецкурса по подготовке студентов к работе в детских оздоровительных лагерях.

Пособие предназначено студентам педагогических специальностей, учителям, воспитателям, педагогам дополнительного образования, организаторам досуга детей, родителям.

---

Подписано к печати 16.08.2016 г. Формат 60x84,16. Печать ризограф.  
Бумага ксероксная. Уч.-изд. л. 6,4. Усл. печ. л. 5,8. Тираж 100 экз.

---

Отпечатано – издательство «Арника»,  
160009, г. Вологда, ул. Челюскинцев, 32