

УДК 373.24

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-2-16-28>

Эффективность сопровождения взрослым детской игры в формате больших и малых групп

Ирина Александровна Рябкова¹, Наталья Ивановна Солдатова²,
Марианна Николаевна Шубина³

^{1,3} Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия

² Школа № 1537, Москва, Россия

¹ ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

² Cristevani@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>

³ marianna.n.shubina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2611-7730>

Аннотация

Существует мнение, что лучшим способом развития игры является ее сопровождение, причем осуществляемое в формате малых групп, однако специально это не проверялось. Настоящая работа нацелена на восполнение данного пробела. Предполагалось, что формат сопровождения детской игры взрослым влияет на динамику развития игровой деятельности детей четырех лет: сопровождение игры малыми группами более эффективно, чем сопровождение игры в большой группе детей. Результаты показали большую эффективность сопровождения игры детей в малых группах, чем в больших. Статистически значимые различия получены также между показателями игры детей из малых и контрольной групп. Между показателями игры детей из экспериментальной и контрольной групп статистически значимых различий не выявлено. Кроме того, был обнаружен ряд феноменов, не вошедших в систему оценки игры, однако представляющих интерес с точки зрения эффектов проведенных игровых встреч и способных лечь в основу создания оценки игры детей, а также новых исследований в данной области.

Ключевые слова. Сюжетно-ролевая игра, сопровождение игры, организация игры, формат игры

Для цитирования: Рябкова И.А., Солдатова Н.И., Шубина М.Н. Эффективность сопровождения взрослым детской игры в формате больших и малых групп // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2025. Вып. 2 (60). С. 16–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-2-16-28>

Original article

The effectiveness of adult support of children's play in large and small groups

Irina A. Ryabkova¹, Nataliya I. Soldatova², Marianna N. Shubina³

¹ Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

² School No. 1537, Moscow, Russian Federation

¹ ibaladinskaya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

² Cristevani@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>

³ marianna.n.shubina@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-2611-7730>

Abstract

Play is understood as the leading activity of a child, in which the main mental functions of age are formed. Play is a cultural practice and it needs special ways to transmit it to the younger generation. There is an opinion that the best way is to support the play and carry it out in the format of small

groups, but this has not been specifically studied. The present work is aimed at filling this gap. It was assumed that the format of supporting children's play by adults affects the dynamics of the development of play activities of children aged 4 years: support play in small groups is more effective than support play in a large group of children. The study consisted of three stages: 1) pre-test; 2) formative experiment; 3) post-test. At the second stage, in the first experimental group, the psychologist support play of the entire group of children ($n = 22$), in the second – play was supported in subgroups of 4–5 people ($n = 18$); in the control group children's play was not supported ($n = 21$). The sample consisted of 61 people: 31 boys (50.8%) and 30 girls (49.2%). The support for the play lasted 3 months. The results showed greater effectiveness of supporting children's play in small groups than in large ones. Statistically significant differences were also obtained between the 2nd experimental group and the control group. No statistically significant differences were found between the 1st experimental and control groups.

Keywords: *story-based role-playing game, play support, organization of play, format of play*

For citation: Ryabkova I.A., Soldatova N.I., Shubina M.N. Effektivnost' soprovozhdeniya vzroslym detskoy igry v formate bol'shikh i malykh grupp [The effectiveness of adult support of children's play in large and small groups]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2025, vol. 2 (60), pp. 16–28. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2025-2-16-28>

Детям легче играть, когда другой человек умеет играть
и делает это свободно и радостно.

Д.В. Винникотт «Игра и реальность», 2002, с. 36

Игра имеет колоссальное значение для развития дошкольника: в ней развиваются воображение, произвольность поведения, эмоциональная саморегуляция, коммуникативные навыки и другие важнейшие психические функции и процессы [1–8]. Развивающая ценность игры определяет необходимость изучения способов ее организации и поддержки. Важно заметить, что игра – культурная практика, обладающая особым устройством и требующая соучастия взрослых в этой деятельности: дети не научаются игре самостоятельно, сами по себе – они делают это с помощью других детей или взрослых в процессе культурно-исторического опыта передачи игры (Дж. Мид, Д.В. Винникотт, Р. Кайуа, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.). Таким взрослым может стать в том числе воспитатель дошкольного учреждения – и тогда сотрудничество взрослого и ребенка становится неотъемлемой и очень важной частью образовательного процесса.

При этом под игрой принято понимать спонтанную, внутренне мотивированную, эмоциональную и прежде всего свободную деятельность ребенка, способствующую его самовыражению [9–11]. Следовательно, процесс передачи ребенку игровой культуры нуждается в особых способах: многие ученые подчеркивают, что вместо прямого обучения игре нужно выбирать ее сопровождение – такую деятельность взрослого, которая включает его игру на равных и направлена на поддержание игровых действий ребенка, коммуникации между детьми и создание игрового пространства без перехода к прямому руководству игрой [11–17].

Однако в практике образовательных учреждений сопровождение часто понимается неверно – как директивное управление игрой: воспитатели дошкольных учреждений стараются вмешаться в игровой процесс детей, руководя игрой, навязывая роли и сюжет, тем самым игнорируя интересы детей [12, 18]. Более того, обычно в детских садах воспитатель организует игру со всей группой детей (25–35 человек), причем такая организация совместной игры осуществляется с детьми любого возраста. Вместе с тем многие авторы говорят о камерности детской игры, о том, что игра, по крайней мере в начале своего становления, лучше развивается в небольшой группе сыгранных детей (М. Партен, Й. Хейзинга, В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, А.П. Усова и др.). Так, Е.О. Смирнова подчеркивает, что поддержка игры состоит не в управлении ею, а в создании для нее условий, в том числе небольших уютных пространств и игровых помещений, которые позволяют детям объединяться в группу из нескольких человек [15, 16].

Несмотря на такой подход, вопрос об эффективности сопровождения игры в формате малых или больших групп специально не изучался. В то же время существуют исследования, показывающие эффективность меньших по количеству групп для образовательного процесса, взаимодей-

ствия детей между собой и со взрослыми. Меньшие размеры групп обеспечивают оптимальное соотношение детей и сопровождающих взрослых, что способствует лучшему их взаимодействию как в группах детей 3–5 лет, так и раннего возраста [19].

Можно предположить, что формат сопровождения детской игры взрослым влияет на динамику развития игровой деятельности детей четырех лет: сопровождение игры малыми группами более эффективно, чем сопровождение игры в большой группе детей. Выбор данного возраста обусловлен тем, что в этот период происходит постепенный переход в игре от предметного содержания к социальному, следовательно, этот возраст является особенно чувствительным к поддержке педагогом совместной игры.

С целью проверки указанного предположения было проведено настоящее исследование.

Исследование проводилось в три этапа:

1. На *констатирующем* этапе оценивались уровни игровой деятельности и психического развития детей, проводилась оценка игровой компетентности воспитателей.

2. На *формирующем* этапе осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение игры с детьми из двух экспериментальных групп (игра в малой и большой группах).

3. На *контрольном* этапе повторно оценивалась игровая деятельность детей.

Оценка игровой деятельности детей осуществлялась с помощью модифицированной методики наблюдения за игрой Л.Б. Баряевой, А.П. Зарина на первом и третьем этапах и включала 17 параметров, объединенных в пять блоков, которые позволяют оценить различные аспекты игр:

1. Блок «*Предметный материал игры*» показывает наличие интереса к сюжетным, реалистичным игрушкам или предметам-заместителям, умение создавать из подручных материалов предметы, необходимые для игры.

2. Блок «*Форма игры*» демонстрирует, насколько ребенок способен играть один или в контакте с другими, а также в группе. Этот блок состоит из следующих параметров:

- одиночная игра;
- совместная игра с детьми;
- совместная игра со взрослым;
- контакты со сверстниками в процессе игры;
- устойчивость игровых объединений.

3. Блок «*Уровень игры*» отражает насыщенность игровых действий и игрового сюжета, способность принимать на себя роли в игре. Этот блок состоит из следующих параметров:

- содержание игровых действий;
- наличие проблемной ситуации в игре и попытки ее разрешить;
- отношение к роли в игре;
- творчество в создании игры;
- продолжительность игры со сверстником;
- продолжительность самостоятельной игры.

4. Блок «*Качество взаимодействия*» передает способность инициировать игру самому и отвечать на инициативу другого, умение обсуждать и планировать игру, а также развернутость ролевой речи. Этот блок состоит из следующих параметров:

- инициатива в игре;
- отзывчивость в игре;
- средства, используемые для взаимодействия с партнером в игре;
- следование договоренностям в игре.

5. Блок «*Аффективный материал игры*» показывает наличие разных эмоций и состояний в игре, отражает, насколько широкий спектр эмоций проживает ребенок.

Каждый параметр оценивался по пятибалльной шкале, где 1 – минимальная оценка, а 5 – максимальная. Сумма баллов (от 17 до 85), полученных ребенком, позволяла отнести его игру к одному из четырех уровней детской игры:

- низкий (17–33 балла);
- средний (34–50 баллов);
- высокий (51–67 баллов);
- очень высокий (68–85 баллов).

Процедура проведения. Игру оценивали независимо друг от друга два воспитателя, а также психолог – по отдельности с каждым воспитателем. Это было необходимо, чтобы можно было получить наиболее объективную картину развития игровой деятельности детей: очевидно, что нестандартизированный мониторинг может приводить к высокой субъективности оценок. В результате собранных данных проверялась согласованность оценок всех оценщиков, а затем выводились средние оценки по игре каждого ребенка.

Оценка игры проводилась на протяжении одного месяца, включала четыре наблюдения свободной игры по каждому ребенку.

Наблюдение педагогом-психологом проводилось во второй половине дня во время свободной игры детей; воспитатели свои протоколы заполняли в удобное для себя время.

Оценка психического развития детей с помощью методики Н.Н. Павловой, Л.Г. Руденко «Средняя группа» (4–5 лет) осуществлялась на констатирующем этапе исследования. Этот параметр оценивался с целью контроля однородности групп по уровню развития детей. Методика состояла из девяти субтестов, определяющих уровень развития таких психических процессов, как внимание, восприятие, мышление, память, воображение. Результаты по каждому субтесту оценивались в баллах от 0 до 2 с подсчетом общей суммы (от 0 до 18 баллов).

Результаты диагностики условно были разделены на три уровня:

- низкий (0–8 баллов);
- средний (9–13 баллов);
- высокий (14–18 баллов).

Диагностика проводилась индивидуально с каждым ребенком в кабинете психолога во второй половине дня; продолжительность – 20–30 минут.

Оценка игровой компетентности воспитателя осуществлялась с целью контроля однородности групп по этому параметру. Была разработана авторская методика, которая представляет собой оценивание определенных параметров поведения воспитателя, организующих игровую деятельность детей четырех лет. Методика включала 12 параметров, объединенных в три блока, позволяющих оценить различные аспекты игровой компетентности воспитателя:

1. Создание воспитателем пространственно-временных условий для игры:

- общее время, которое воспитатель отводил для детской игры, – все свободное время или его меньшую часть;
- непрерывное время на игру согласно принятой программе – соблюдается или не соблюдается;
- место для игры (усаживает ли воспитатель детей за столы или позволяет играть на ковре);
- материалы игры (дает детям игровой материал регламентировано или разрешает играть в то, что они выберут сами).

2. Игровая позиция воспитателя:

- руководит игрой или играет наравне с ребенком;
- берет на себя роль или остается вне ролевой позиции;
- помогает в реализации замысла или предлагает свой сюжет;
- распределяет роли или предлагает детям самостоятельно выбрать себе роль.

3. Эмоциональная включенность воспитателя в игровое взаимодействие с детьми:

- отстранен или вовлечен в игру;
- поддерживает ли инициативу ребенка;
- эмоциональная выразительность при игровом взаимодействии;
- одинаково доброжелательное, уважительное отношение ко всем детям.

По каждому параметру воспитатель мог получить от одного до трех баллов, суммарно – от 12 до 36 баллов, где 12–19 баллов – низкий уровень игровой компетентности, 20–27 баллов – средний и 27–36 баллов – высокий.

Наблюдение за игровыми стратегиями воспитателя осуществлялось во время свободной деятельности детей: включается ли он в игру, поддерживает ее или самоустраивается, директивно руководит игрой или стремится занять партнерскую позицию, предоставляет детям материалы для игры или запрещает использовать какие-то игрушки и т. д. Всего было проведено 4–5 наблюдений игры каждого воспитателя, за одно наблюдение оценивалось 2–3 параметра.

Психолого-педагогическое сопровождение игры осуществлялось на формирующем этапе исследования и предполагало проведение психологом игровых встреч с детьми с двумя экспериментальными группами. Данный этап длился три месяца.

В обеих группах соблюдались общие принципы сопровождения игры детей. Так, психолог не инициировал игру детей, а только присоединялся к уже происходящей игре и поддерживал ее. В процессе игры детям могли быть предложены роли, повороты сюжетов и т. п. без настаивания на выполнении. В обеих группах каждая игровая встреча длилась 30 минут.

В первой экспериментальной группе педагог-психолог приходил в группу два раза в неделю и 30 минут сопровождал игровую деятельность детей, поддерживая инициативу, подхватывая игру в различных игровых объединениях или игру отдельных детей (каждый раз внимание уделялось новой группе или ребенку). Постепенно остальные дети вовлекались в игру, образуя все большую группу, увеличивая количество участников и ролей. В первой экспериментальной группе было проведено 24 игровые встречи. В среднем в каждой встрече одновременно участвовало 19 детей.

Вторая экспериментальная группа была поделена на четыре малые подгруппы по 4–5 человек, в каждой из которых был один «играющий» ребенок, который получил по мониторингу игровой деятельности больше 50 баллов (высокий уровень). Два раза в неделю малая группа играла в кабинете психолога, расписание игр было построено таким образом, чтобы дети набрали одинаковое количество игр: в каждой подгруппе было проведено 24 встречи (всего было проведено 120 игровых встреч).

Таким образом, игровые встречи с двумя экспериментальными группами проводились в разных помещениях. Такая организация места исследования связана с особенностью сопровождения игры малыми группами в общем групповом помещении детского сада: невозможно исключить остальных детей группы (не входящих в конкретную малую группу) из помещения и из общего игрового процесса. Подобная «искусственная» организация игры в малых группах была оправдана с точки зрения задач исследования, позволяя контролировать формат малых групп. Кроме того, состав игрушек в обоих помещениях не был полностью идентичным: в кабинете психолога сверх обычного набора игрушек, представленного в группе, присутствовали также полифункциональные материалы (ткани, коробки, ленты и т. п.). Такая неоднородная ситуация была связана с внутренними правилами детского сада, которые запрещали использование любых подобных материалов в помещениях групп.

Выборка состояла из 61 ребенка (30 девочек, 49,2 %; 31 мальчик, 50,8 %), возраст испытуемых – 4–5 лет (от 45 до 58 месяцев; $M = 51,01$; $SD = 3,31$), посещающих средние группы детского сада, работающего по общеобразовательной программе «От рождения до школы».

Распределение детей по трем группам (две экспериментальные и контрольная) и формат сопровождения игровой деятельности представлены в табл. 1.

По возрасту обнаружены различия между группами: во второй экспериментальной группе дети немного старше ($p = 0,001$) (табл. 1), чем в двух других группах. Однако по уровню психического развития различий между тремя группами нет: во всех трех группах дети находятся на среднем уровне развития. Между возрастом и уровнем психического развития связь не обнаружена ($r = -0,120$, $p = 0,356$), следовательно, несмотря на различия по возрасту между группами, эти различия можно игнорировать. Парные сравнения с помощью критерия Краскела–Уоллиса показали отсутствие значимых различий по игровой деятельности детей между всеми группами ($H = -2,175$; $p = 0,688$; $H = -10,402$; $p = 0,065$; $H = 8,226$; $p = 0,149$).

Между мальчиками и девочками нет различий по возрасту, психическому развитию и оценкам по игровой деятельности. Во всех группах обнаружен средний уровень игровой компетентности воспитателей.

Исследование проводилось в г. Москве, ГБОУ Школа № 1537, дошкольные отделения: УК «Ярославушка», УК «Радуга».

Анализ игровой деятельности детей с помощью критерия Уилкоксона показал, что на третьем этапе исследования (после проведения всех игровых встреч) уровень игровой деятельности во всей выборке (в трех группах) вырос в среднем на 9 баллов: с 43 до 52 ($p < 0,001$) (минимально возможное число баллов – 17, максимально – 85).

Таблица 1

Выборка исследования

Показатель исследования игровой деятельности	Группа		
	Первая экспериментальная, <i>n</i> = 22	Вторая экспериментальная, <i>n</i> = 18	Контрольная, <i>n</i> = 21
Характеристика сопровождения групп	Сопровождение игры всей группы одновременно	Сопровождение игры малыми группами	Без сопровождения
Мальчики	8 (36 %)	11 (61%)	12 (57 %)
Девочки	14 (64%)	7 (39 %)	9 (43 %)
Возраст: <i>M</i>	4 г. 3 мес.	4 г. 5 мес.	4 г. 1 мес.
<i>min</i>	4 г. 0 мес.	3 г. 10 мес.	3 г. 10 мес.
<i>max</i>	4 г. 6 мес.	4 г. 10 мес.	4 г. 5 мес.
Уровень псих. развития: <i>M</i>	10,1 (средний)	11,5 (средний)	11 (средний)
высокий	5 детей (23 %)	5 детей (27 %)	8 детей (38 %)
средний	8 детей (36 %)	9 детей (50 %)	9 детей (43 %)
низкий	9 детей (41%)	4 ребенка (23 %)	4 ребенка (19 %)
Уровень игровой деятельности: <i>M</i>	41, 26 (средний)	45,08 (средний)	41,96 (средний)
очень высокий	0	0	0
высокий	6 детей (27,3 %)	5 детей (27,8 %)	3 ребенка (14,3 %)
средний	12 детей (54,6 %)	12 детей (66,7 %)	17 детей (80,9 %)
низкий	4 ребенка (18,1 %)	1 ребенок (5,5 %)	1 ребенок (4,8 %)
Уровень игровой компетентности воспитателей	26,5 (средний)	26,5 (средний)	25,5 (средний)
Всего: 61 ребенок: 31 мальчик, 51 %; 30 девочек, 49 % Возраст от 45 до 58 месяцев, средний возраст по всей выборке 50 месяцев (4 года 2 месяца)			

Во всех группах обнаружены положительные сдвиги по уровням игры.

В контрольной группе на контролирующем этапе исследования не осталось детей на низком уровне игры, в то время как более 40 % стали играть на высоком или очень высоком уровнях (рис. 1).

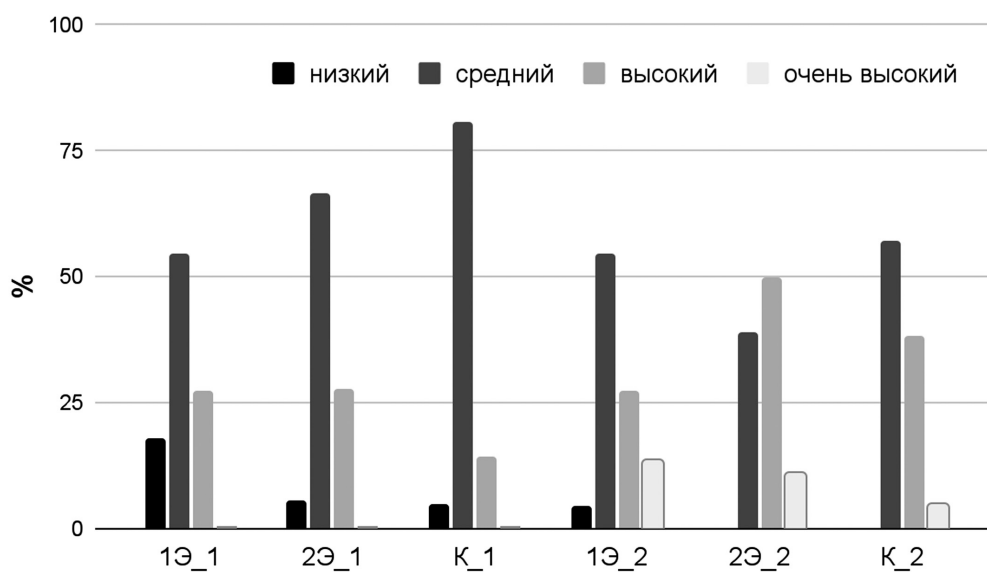


Рис. 1. Динамика уровней игры во всех группах: 1Э_1 – первая экспериментальная группа, констатирующий этап; 2Э_1 – вторая экспериментальная группа, констатирующий этап; К_1 – контрольная группа, констатирующий этап; 1Э_2 – первая экспериментальная группа, контрольный этап; 2Э_2 – вторая экспериментальная группа, контрольный этап; К_2 – контрольная группа, контрольный этап

В первой экспериментальной группе после проведенных игровых встреч лишь незначительное число детей осталось на низком уровне игры, в то время как более 40 % стали играть на высоком или очень высоком уровнях (рис. 1).

Во второй экспериментальной группе на контролирующем этапе исследования не осталось ни одного ребенка, играющего на низком уровне, и более 60 % стали играть на высоком или очень высоком уровнях (рис. 1).

В то же время во всех трех исследовательских группах динамика развития игры неравномерна (рис. 2). Сравнение результатов во всех группах показывает значимые различия в баллах по игровой деятельности детей в разных группах на контрольном этапе исследования.

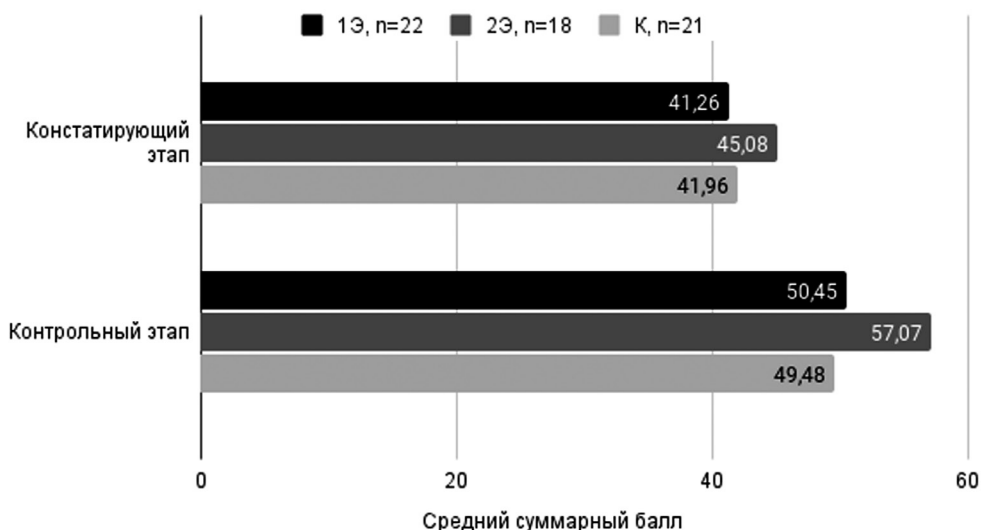


Рис. 2. Динамика игровой деятельности детей в экспериментальных и контрольной группах: 1Э – первая экспериментальная группа; 2Э – вторая экспериментальная группа; К – контрольная группа

Попарные сравнения результатов всех групп показывают, что во второй экспериментальной группе средний балл статистически значимо выше, чем в первой экспериментальной ($H = -13,030$; $p = 0,021$) и контрольной группах ($H = 13,702$; $p = 0,016$). Между первой экспериментальной и контрольной группами статистически значимых различий нет ($H = 0,672$; $p = 0,901$).

Очевидно, что дети никогда не посещают одинаковое количество занятий, поэтому можно считать, что дети, посетившие большее число игровых сессий, покажут лучшие результаты по итогу всех занятий (вне зависимости от формата – в малых или больших группах). В таком случае это может быть сильным фактором, влияющим на полученные результаты исследования, поэтому дополнительно было проведено сравнение двух экспериментальных групп по числу занятий. Анализ с помощью критерия Стьюдента показал, что дети двух экспериментальных групп значимо не различаются по числу посещенных занятий ($T = 0,130$; $p = 0,898$).

Кроме данных результатов, в исследовании также был обнаружен ряд феноменов, не вошедших в систему оценки игры, однако представляющих интерес с точки зрения эффектов проведенных игровых встреч, поэтому, несмотря на отсутствие по ним статистических данных, было решено включить их в результаты работы. Обнаруженные феномены отражают различия в игровом поведении детей из двух экспериментальных групп.

В большой группе детей на каждой новой встрече их игра не развивалась, а начиналась заново, даже несмотря на то, что на предыдущей встрече могла остановиться на интересном месте. В малой группе наблюдалась прямо противоположная картина: дети почти никогда не начинали сюжет заново, а усложняли предыдущий, наполняя его новыми ролями и социальными отношениями, как бы «дорабатывая» и развивая прошлый вариант игры. В результате в старую игру вплетались все новые и новые темы, ответвления сюжета, ролевые отношения.

В той экспериментальной группе, где игра сопровождалась в формате большой группы, некоторые дети ждали появления педагога-психолога, не играя и не пытаясь присоединиться к играю-

щим детям, т. е. несмотря на то, что педагог-психолог не выступал инициатором игры среди детей, он тем не менее воспринимался ими именно так: с ним было связано начало игры. Дети из малых групп вели себя прямо противоположным способом: они переносили свою игру из кабинета психолога в помещение группы и самостоятельно разворачивали ее, продолжая основные игровые темы, привлекая других детей из всей группы, т. е. несмотря на то, что психолог приводил детей в свой кабинет, он не воспринимался детьми как инициатор игры.

Дети, игровое сопровождение которых осуществлялось в формате большой группы, во время свободной деятельности стремились играть с привычными партнерами, допуская других детей только в совместной игре со взрослым. Дети из малых групп, напротив, легко вступали в новые ролевые отношения и привлекали неиграющих детей, расширяя таким образом состав участников и образуя все более интересные игровые объединения.

Наконец, дети, с которыми играли в формате больших групп, пользовались только тем игровым материалом, который был у них в доступе, почти не преобразовывали пространство, тогда как дети из малых групп, напротив, стремились самостоятельно организовывать игровое пространство, творчески наполняя его различными постройками, используя всю предметно-пространственную среду. Они активно обращались к воспитателю с просьбой найти им недостающие материалы, дать предметы, необходимые для игры.

Таким образом, основным результатом исследования является обнаруженный положительный эффект сопровождения взрослым игры детей в формате малых групп, что подтверждает высказанную гипотезу. Несмотря на то, что в данном исследовании педагог-психолог использовал одинаковые стратегии поддержки и развития игры в экспериментальных группах, статистически значимые различия с контрольной группой получены именно у тех детей, чья игра сопровождалась в формате малой группы. Также их оценки выше по сравнению с детьми, игра которых сопровождалась в формате большой группы.

Такой результат ожидаем, поскольку различными учеными и практиками неоднократно высказывалось мнение, что детская игра требует камерности, интимности, безопасности (Й. Хейзинга, В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, Е.О. Смирнова и др.). В ситуации, когда дети играют в небольшом коллективе, они имеют возможность контактировать с каждым участником игры множество раз в рамках одной игры, «все друг друга видят и слышат», каждый может найти себе роль в общем игровом пространстве, общий замысел и ход игры, система ролей удерживаются всеми играющими.

В исследовании были обнаружены некоторые феномены, не входившие в использованный мониторинг, которые, с одной стороны, косвенно подтверждают гипотезу, а с другой – могут выступать в качестве основы для создания оценки игры детей и для построения новых исследований в данной области.

Прежде всего заслуживает внимания тот факт, что в первой экспериментальной группе (где игра сопровождалась в формате большой группы) дети воспринимали сопровождающего игру как ее инициатора, хотя он никогда не начинал игру, лишь присоединяясь к уже играющим детям и вовлекая других детей в общий сюжет в основном через их игровые идеи. Дети из малых групп, напротив, начинали игру часто еще до перемещения в кабинет психолога, вспоминая предыдущие игры и намечая новые сюжетные повороты, предполагаемые роли и т. п. Кроме того, дети самостоятельно инициировали игры, возвращаясь в свою группу (как новые, так и продолжая те, что были начаты во время игровой встречи). Этот результат важен, поскольку, по мнению многих исследователей игры, только самостоятельно инициированная игра обладает безусловной ценностью – может считаться ведущей деятельностью и оказывать развивающий эффект (В.В. Зеньковский, П.П. Блонский, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова и др.).

Вероятно, данный феномен обусловлен тем, что, играя в малой группе, дети в большей степени чувствуют себя субъектами своей деятельности: каждый из них замечен, услышан, у каждого есть возможность проявить себя, выразить идеи, отреагировать на предложения других партнеров по игре. В малой группе «конкуренция» детей за внимание и пространство для самовыражения минимальна как и необходимость охватывать своим вниманием большое количество участников игры. Такие условия поддерживают инициативу ребенка, его способность опираться на свои игровые интересы.

Инициатива проявлялась и в том, что в большой группе детей на каждой новой встрече игра начиналась заново, а в малой группе дети обычно продолжали и усложняли сюжет предыдущей встречи, более того, они «переносили» свои игры из кабинета психолога в свою группу. Это очень важное различие между играми детей: многие авторы считают, что сюжетно-ролевая игра развивается от простых линейных сюжетов к сложным разветвленным, т. е. только в случае такой игры можно считать, что она находится на высоком уровне и развивается достаточно успешно [20–23 и др.]. Взрослый не может в единицу времени охватить вниманием большое количество детей, но при этом является очень привлекательной фигурой для совместной игры. В связи с этим, когда он переключается на других детей, пытается удерживать различные роли и идеи, часть детей из активной игровой позиции переключаются на пассивную позицию наблюдателя за игрой взрослого с другими, что естественным образом останавливает развитие их собственной игры. Данные условия приводят к фрагментированным и оборванным игровым сюжетам. Таким образом, в условиях большой группы и небольшого количества времени на игру (30 мин) не все дети успевают проявить игровую инициативу; вместе с тем дети, которые успевают создать игровые сюжеты и связи, не имеют достаточно времени, чтобы их развить и усложнить.

Также одним из обнаруженных феноменов оказалось стремление детей из большой группы играть с привычными партнерами по игре, в то время как дети из малых групп, напротив, стремились к образованию новых игровых объединений. Это особенно интересно в свете того, что формат ведения их игры малыми группами предполагал именно устойчивые группы, т. е. состав участников малых групп не менялся на протяжении 24 занятий. Предполагалось, что дети так и будут играть в группе в процессе свободной деятельности – с партнерами по игровым занятиям. Однако, похоже, доверительные отношения, сформированные в формате малых групп, уверенность в игровых контактах, широкий спектр освоенных способов игрового взаимодействия позволяют детям пробовать вступать в новые партнерские отношения в игре.

Кроме того, в малой группе взрослый в большей степени включен в общий игровой контекст с детьми, что положительно сказывается и на эмоциональном, мотивационном плане деятельности, и на обеспечении его действенной поддержки.

Наконец, стоит сказать о том, что дети из малых групп стремились к преобразованию игрового пространства не только в кабинете психолога, но и в помещении группы; они активно обращались к воспитателю с просьбой найти или дать им недостающие материалы. В то время как дети, с которыми играли в формате больших групп, использовали только имеющиеся в группе материалы и пространство. Вероятно, это происходило потому, что в кабинете психолога присутствовали полифункциональные материалы, а в помещении большой группы их не было, что должно было повлиять на творческое использование предметов, тем более что значительное число работ говорят о важности полифункциональной среды развития творческой игры [12, 13, 23–25]. Этот параметр потенциально интересен для включения в последующие исследовательские работы: будучи использованным для оценки, он может показать динамику детской инициативы по поиску таких материалов и включения их в свободную игру.

Результаты проведенного исследования подтверждают эффективность сопровождения игры в малых группах детей и позволяют сделать следующие выводы:

1. Формат малых групп способствует проявлению инициативы детей в игре, создает условия для творческого построения сюжетных ходов и ролевых отношений, длительной включенности в игровую ситуацию.

2. Игра в малой группе способствует формированию доверительных отношений детей друг с другом, уверенности в игровых контактах, а также приводит к освоению широкого спектра способов игрового взаимодействия, что создает благоприятные условия для опробования и установления новых игровых контактов.

3. Наличие полифункциональных материалов в свободном доступе детей способствует творческому использованию предметно-пространственной среды в детской игре, что также приводит к росту игровой инициативы у детей.

Можно предположить, что эффективность такого формата будет расти с увеличением общего времени и частоты игровых встреч с детьми.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести варьирование условий, в которых проводятся игровые встречи (предметные, временные, способы сопровождения и др.).

Ограничением данной работы можно считать различия в предметно-пространственной организации игры в двух экспериментальных выборках.

Полученные результаты могут представлять интерес для исследователей, психологов и педагогов, занимающихся вопросами детской игры.

Список источников

1. Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 111–121. doi:10.17759/chp.2020160111
2. Смирнова Е.О., Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Рябкова И.А. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 4–14. doi:10.17759/chp.2018140101
3. Tomlinson H.B. Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6 // Developmentally appropriate practice in early childhood programs / eds. C. Copple, S. Bredekamp. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2009. P. 186–216.
4. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей / под ред. В.С. Собкина. М., 2006. С. 49–64.
5. Bredekamp S. Play and school readiness // Children's play: The roots of reading / eds. E.F. Zigler, D.G. Singer, S.J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families, 2004. P. 159–174
6. Bodrova E., Leong D.J. Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? // Young Children. 2003. Vol. 58, № 3. P. 10–17.
7. Elias C.L., Berk L.E. Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? // Early Childhood Research Quarterly. 2002. Vol. 17. P. 216–238. doi:10.1016/S0885-2006(02)00146-1
8. Bergen D. The role of pretend play in children's cognitive development // Early Childhood: Research and Practice. 2002. Vol. 4. P. 1–13. 46.
9. Юдина Е.Г. Детская игра как территория свободы // Национальный психологический журнал. 2022. № 3. С. 13–25. doi:10.11621/npj.2022.0303
10. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 3. С. 5–12. doi:10.17759/chp.2022180301
11. Смирнова Е.О. Игровая компетентность воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 9. С. 4–9.
12. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н. Стратегии сопровождения игры у дошкольных педагогов с разным пониманием игры и ее развивающей ценности // Культурно-историческая психология. 2023. Т. 19, № 2. С. 99–106. doi: 10.17759/chp.2023190213
13. Трифонова Е.В. Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций: метод. рекомендации. Электронное издание. М.: ВОО «Воспитатели России», 2021. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (30,2 Mb). Текст: электронный.
14. Hakkarainen P. i dr. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world // European Early Childhood Education Research Journal. 2013. № 2 (21). P. 213–225. doi: 10.1080/1350293X.2013.789189
15. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка // Современная зарубежная психология. 2013. № 2. С. 6–18. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=162835> (дата обращения: 20.04.2024).
16. Организация предметно-игрового пространства в детском саду: метод. пособие / под общ. ред. Е.О. Смирновой. М.: АРКТИ, 2012. 120 с. (Управление дошкольным учреждением). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=159666> (дата обращения: 20.04.2024).
17. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.

18. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей: сб. статей / под ред. А.В. Запорожца; сост. Н.Я. Михайленко. М.: Просвещение, 1976. 94 с. (1947, с. 31–36)
19. OECD. Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, 2019. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
20. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28–36.
21. Репина О.К. Исследование игровой деятельности старших дошкольников // Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 2. С. 55–69.
22. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста: Педагогические советы родителям. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1957. 24 с.
23. Аркин А.Е. Дошкольный возраст. 5-е изд., доп. и перераб. М.: Учпедгиз, 1948. 336 с.
24. Рябкова И.А., Созинова И.В. Динамика проявления инициативы дошкольниками в специально организованных условиях детского сада // Вопросы психологии. 2023. Т. 69, № 2. С. 68–81.
25. Якшина А.Н. Условия развития игры в дошкольном возрасте: обзор современных отечественных и зарубежных исследований // Современное дошкольное образование. 2020. № 4 (100). С. 50–61. doi: 10.24411/1997-9657-2020-10079

References

1. Veraksa A.N., Almazova O.V., Bukhalenkova D.A., Gavrilova M.N. Vozmozhnosti ispolzovaniya igrovyykh roley dlya trenirovki regul'yatornykh funktsiy u doshkol'nikov [The possibilities of using play roles to train regulatory functions in preschoolers]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2020, vol. 16, no. 1, pp. 111–121 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2020160111
2. Smirnova E.O., Veraksa A.N., Bukhalenkova D.A., Ryabkova I.A. Svyaz' igrovoy deyatel'nosti doshkol'nikov s pokazatelyami poznavatel'nogo razvitiya [The connection of preschool children's play activity with indicators of cognitive development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 4–14 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2018140101
3. Tomlinson H.B. Developmentally appropriate practice in the kindergarten year – Ages 5–6. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Eds. C. Copple, S. Bredekamp. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2009. P. 186–216.
4. Smirnova E.O., Gudareva O.V. *Igrovaya deyatel'nost' sovremennykh doshkol'nikov i ee vliyaniye na razvitiye lichnosti detey* [Play activity of modern preschoolers and its influence on the development of children's personality]. Ed. V.S. Sobkin. Moscow, 2006. Pp. 49–64 (in Russian).
5. Bredekamp S. *Play and school readiness*. In: *Children's play: The roots of reading*. Eds. E.F. Zigler, D.G. Singer, S.J. Bishop-Josef. Washington, DC: Zero to Three: National Center for Infants, Toddlers and Families, 2004. P. 159–174
6. Bodrova E., Leong D.J. Chopsticks and counting chips: Do play and the foundational skills need to compete for the teachers' attention in an early childhood classroom? *Young Children*, 2003, vol. 58, no. 3, pp. 10–17.
7. Elias C.L., Berk L. E. Self-regulation in young children: Is there a role for socio dramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 2002, vol. 17, pp. 216–238. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00146-1
8. Bergen D. The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood: Research and Practice*, 2002, vol. 4, pp. 1–13. 46.
9. Yudina E.G. Detskaya igra kak territoriya svobody [Children's play as the territory of freedom]. *Natsional'nyy psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal*, 2022, no. 3, pp. 13–25 (in Russian). doi: 10.11621/npj.2022.0303
10. Trifonova E.V. Detskaya igra s pozitsiy kul'turno-istoricheskoy psikhologii: podmena, utrata i vossozdaniye ideal'noy formy deyatel'nosti v obrazovatel'nom prostranstve [Children's play from the standpoint of cultural and historical psychology: substitution, loss and recreation of the ideal form of activity in the educational space]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2022, vol. 18, no. 3, pp. 5–12 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2022180301
11. Smirnova E.O. Igrovaya kompetentnost' vospitatelya [The play competence of the educator]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika*, 2017, no. 9, pp. 4–9 (in Russian).

12. Yakshina A.N., Le-van T.N. Strategii soprovozhdeniya igry u doshkol'nykh pedagogov s raznym ponimaniem igry i eye razvivayushchey tsennosti [Strategies of play support for preschool teachers with different understanding of the game and its developing value]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2023, vol. 19, no. 2, pp. 99–106 (in Russian). doi: 10.17759/chp.2023190213
13. Trifonova E.V. Organizatsiya i razvitiye issledovatel'skoy deyatel'nosti v usloviyakh doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy: metodicheskiye rekomendatsii [Organization and development of research activities in pre-school educational organizations. Methodological recommendations]. Moscow, VOO “Vospitateli Rossii” Publ., 2021. 1 electronic optical disc (CD-ROM) (30.2Mb). Text: _electronic (in Russian).
14. Hakkarainen P. et al. Adult play guidance and children's play development in a narrative play-world. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2013, no. 2 (21), pp. 213–225. doi: 10.1080/1350293X.2013.789189
15. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Rol' igry v zhizni i razvitiy detey: novyy podkhod k pravam rebenka [The role of play in the life and development of children: a new approach to the rights of the child]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 2013, no. 2, pp. 6–18 (in Russian). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=162835> (accessed 20 April 2024).
16. Organizatsiya predmetno-igrovogo prostranstva v detskom sadu: metodicheskoye posobiye [Organization of the subject-playing space in kindergarten: A methodological guide]. Ed. E.O. Smirnova. Moscow, ARKTI Publ., 2012. 120 p. (*Upravleniye doshkol'nyim uchrezhdeniem*) (in Russian). URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=159666> (accessed 20 April 2024).
17. Zaporozhets A.V. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 tomakh. Tom 1. Psikhicheskoye razvitiye rebenka* [Selected psychological works: In 2 vols. Vol.1. Mental development of a child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 320 p. (in Russian).
18. Usova A.P. *Rol' igry v vospitanii detey: sbornik statey* [The role of play in the upbringing of children: collection of articles]. Ed. by A.V. Zaporozhets; Comp. N.Ya. Mikhailenko. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1976. 94 p. (in Russian).
19. OECD. Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>
20. Ryabkova I.A. Postroyeniye igrovogo zamysla v svobodnoy igre doshkol'nikov [Building a play plan in a free play of preschoolers]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2016, no. 5, pp. 28–36 (in Russian).
21. Repina O.K. Issledovaniye igrovoy deyatel'nosti starshih doshkol'nikov [The study of the play activity of older preschoolers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2006, vol. 11, no. 2, pp. 55–69 (in Russian).
22. El'konin D.B. *Tvorcheskiye rolevyye igry detey doshkol'nogo vozrasta: Pedagogicheskiye soveti roditelyam* [Creative role-playing play for preschool children: Pedagogical advice to parents]. Moscow, Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk Publ., 1957. 24 p. (in Russian).
23. Arkin A.E. *Doshkol'nyy vozrast* [Preschool age]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1948. 336 p. (in Russian).
24. Ryabkova I.A., Sozinova I.V. Dinamika proyavleniya initsiativy doshkol'nikami v spetsial'no organizovannykh usloviyakh detskogo sada [Dynamics of personal initiative by preschoolers in specially organized kindergarten conditions]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 2023, vol. 69, no. 2, pp. 68–81 (in Russian).
25. Yakshina A.N. Usloviya razvitiya igry v doshkol'nom vozraste: obzor sovremennykh otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniy [Conditions for the development of play in preschool age: a review of modern domestic and foreign studies]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye – Preschool Education Today*, 2020, no. 4(100), pp. 50–61 (in Russian). doi: 10.24411/1997-9657-2020-10079

Информация об авторах

Рябкова И.А., кандидат психологических наук, доцент кафедры, Московский государственный психолого-педагогический университет (ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051).

E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

SPIN-код: 8539-9630

WoS Researcher ID: X-9468-2018

Scopus Author ID: 57193274347

Солдатова Н.И., педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 1537» (ул. Проходчиков, 9, Москва, Россия, 129347).

E-mail: Cristevani@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>

SPIN-код: 8461-7097

Шубина М.Н., магистрант кафедры, Московский государственный психолого-педагогический университет (ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051).

E-mail: marianna.n.shubina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2611-7730>

Information about the authors

Ryabkova I.A., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Psychology and Education (ul. Sretenka, 29, Moscow, Russian Federation, 127051).

E-mail: ibaladinskaya@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

SPIN-code: 8539-9630

WoS Researcher ID: X-9468-2018

Scopus Author ID: 57193274347

Soldatova N.I., educational psychologist, School No. 1537 (ul. Prokhodchikova, 9, Moscow, Russian Federation, 129347).

E-mail: Cristevani@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8874-3022>

SPIN-code: 8461-7097

Shubina M.N., master's student, Moscow State University of Psychology and Education (ul. Sretenka, 29, Moscow, Russian Federation, 127051).

E-mail: marianna.n.shubina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2611-7730>

Статья поступила в редакцию 24.04.2024; принята к публикации 03.03.2025

The article was submitted 24.04.2024; accepted for publication 03.03.2025