

ПСИХОЛОГИЯ

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ

Journal of Modern Foreign Psychology



2016. Том 5. № 1
2016. Vol. 5, no. 1

СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
Т. 5, № 1 / 2016

JOURNAL OF MODERN FOREIGN PSYCHOLOGY

Московский городской психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology and Education

«СОВРЕМЕННАЯ ЗАРУБЕЖНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

Главный редактор

Т.В. Ермолова

Ответственный секретарь

В.В. Пономарева

Редакционная коллегия

Т.В. Ахутина, Т.А. Баилова, И.А. Бурлакова, А.Б. Холмогорова, Е.Г. Дозорцева,
М.Ю., А.А. Марголис, Л.Ф. Обухова, М.А. Сафронова, Е.О. Смирнова, С.С. Степанов,
Т.А. Строганова, Е.В. Филиппова, В.С. Юркевич

Редакционный совет

Председатель

В.В. Рубцов

Члены редакционного совета

А.-Н. Перре-Клермон (Швейцария), Г. Дэниэлс (Великобритания), П. Хаккарайнен (Финляндия),
Г. Рюкрим (Германия), Е.Л. Григоренко (США), А. Санинино (Финляндия)

Корректор Р.К. Лопина

Компьютерная верстка: М.А. Баскакова

УЧРЕДИТЕЛЬ

Московский городской психолого-педагогический университет

Все права защищены.

Перепечатка материалов журнала и использование иллюстраций
возможны только с письменного разрешения редакции.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов публикаций.

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок <i>И.А. Котляр, М.В. Соколова</i>	5
Проблема риска и безопасности игровой среды в зарубежной психологии <i>Е.Г. Шеина, М.В. Соколова</i>	16
Поддержка игры в современной западной культуре <i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова</i>	24
История европейских и отечественных игрушек <i>Е.О. Смирнова, М.В. Соколова</i>	32
Игра в детских садах Германии и России <i>И.А. Котляр, Е.О. Смирнова</i>	39

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ

Реферативный обзор диссертации Келли Гроэбер «Сопоставление когнитивных игровых навыков, формируемых у детей дошкольного возраста на игровых площадках с природными и искусственными элементами» <i>Н.Б. Флорова</i>	46
---	----

ВНЕ ТЕМАТИКИ НОМЕРА

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы <i>А.И. Мелёхин</i>	53
---	----

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Проблемы и стратегии помощи семье с ребенком с нарушением развития <i>И.П. Кабенина</i>	64
--	----

Наши авторы	72
--------------------	----

CONTENTS

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Approaches to psycho-pedagogical examination of game playgrounds <i>I.A. Kotliar, M.V. Sokolova</i>	5
Risk and safety problem of game environment in studies of foreign psychologies <i>E.G. Sheina, M.V. Sokolova</i>	16
Game support in modern Western culture <i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova</i>	24
History of European and national toys <i>E.O. Smirnova, M.V. Sokolova</i>	32
Game in Kindergartens of Germany and Russia <i>I.A. Kotliar, E.O. Smirnova</i>	39

PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Review of dissertation «A Comparison of Cognitive Play Skills Within a Natural and Manufactured Preschool Playground» by Kelly Groeber <i>N.B. Florova</i>	46
---	----

OUTSIDE OF THE THEME ROOMS

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Quality of life in elderly age: areas of concern <i>A.I. Melehin</i>	53
---	----

CLINICAL PSYCHOLOGY

Problems and strategies of assistance to families having children with developmental impairments <i>I.P. Kabenina</i>	64
--	----

Our authors	72
--------------------	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок

Котляр И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"», Россия,
iakorepanova@gmail.com

Соколова М.В.,

кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

Статья посвящена проблеме игровых сред – детских площадок. Обсуждается история появления детских площадок, проводится анализ различных методологических подходов к их экспертизе: экологического подхода, социально-когнитивного подхода, субъективного или личностного подхода, деятельностного подхода. На основе анализа современных зарубежных исследований рассматриваются факты о связи типа площадки, размещенного на нем оборудования и характера поведения детей. Представлены основные критерии экспертной оценки игровой среды: игровая ценность объекта или среды в целом, ландшафтные характеристики площадки, наличие элементов, инициирующих рискованное поведение и др. В заключение делается вывод о том, что площадка должна оцениваться с точки зрения ее соответствия потребностям ребенка и возрастным задачам развития.

Ключевые слова: игра, экспертиза, игровая среда, проектирование, игровая ценность, детская площадка.

Для цитаты:

Котляр И.А., Соколова М.В. Подходы к психолого-педагогической экспертизе игровых детских площадок [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 5–15. doi: 10.17759/jmfp.2016050101

For citation:

Kotliar I.A., Sokolova M.V. Approaches to psycho-pedagogical examination of game playgrounds [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 5–15. doi: 10.17759/jmfp.2016050101 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В последнее время возрастает интерес к проектированию детских площадок в пространстве города. Детская площадка – это специально созданная для детей и подростков игровая среда на улице, особое пространство для игры, общения, движения. Исследования детских площадок как феномена культуры (специально созданной среды, окружающей ребенка) проводятся представителями разных наук – социологами и урбанистами, антропологами, медиками, физиологами, психологами и педагогами.

С точки зрения педагогов и психологов, детская площадка должна максимально полно поддерживать разнообразную деятельность детей. В статье рассмотрены различные подходы к пониманию функции детских площадок, к их оснащению и проектированию, а также научные основания экспертизы детских площадок.

История возникновения и развития детских площадок

Точной даты появления первой площадки нет. Но уже в трудах Платона можно найти упоминания о специальных приспособлениях для детских игр – качелях, ходулях, тележках для катания, а также о площадках для физических упражнений и командных игр и даже о

бассейнах [20] и их важности для молодого человека. Однако лишь в самом конце Нового времени детские площадки появляются на сцене истории. В некоторых источниках указывается, что первая специализированная детская площадка, вероятнее всего, возникла в 1859 г. в Манчестере (Великобритания). В США площадки появились позже, в конце XIX в. В Сан-Франциско детская площадка, построенная в 1887 г., включала в себя качели, горки и даже телегу, запряженную козой.

Другие источники свидетельствуют, что первые городские детские площадки в Германии были созданы еще раньше, в начале XIX в. по инициативе врача и просветителя Бернарда Кристофа Фауста (Bernhard Christoph Faust). Он показал, что причины различных заболеваний взрослых и детей, живущих в городах, связаны с недостатком солнечного света и свежего воздуха, с отсутствием возможности для свободных движений [28]. В качестве профилактики различных заболеваний, а также для полноценного развития детей архитектор предложил строить в индустриальных городах специальные детские площадки.

В России создание детских площадок было также связано прежде всего с профилактикой детских заболеваний. По инициативе Московского гигиенического

общества в начале XX в. в городских парках стали создаваться детские площадки. Они тоже имели своей целью стимулировать пребывания детей на свежем воздухе, создавать условия для активного отдыха.

Распространение детских площадок было обусловлено возникновением специализированных учреждений для детей – детских садов. В середине XIX в. Фридрихом Фрёбелем была создана одна из первых систем детских садов, в которой значительное место уделялось играм на свежем воздухе [4]. Для этого оборудовались специальные площадки. В появившихся в это же время детских садах в Санкт-Петербурге и Москве значительное внимание уделялось физическому развитию детей [4]. На специально оборудованной площадке дети, прежде всего, имели возможность двигаться, тренировать ловкость, выполнять сложные двигательные упражнения.

В то же время детские площадки были скорее исключением, чем правилом, в европейских и американских городах конца XIX – начала XX века. Типичные площадки на рубеже XIX–XX вв. состояли в основном из специальных приспособлений для физической активности – турников для подтягивания, конструкций для удержания равновесия, качелей. Они несли в себе скорее функцию поддержки двигательной активности, были ориентированы на детей средних возрастов, в основном мальчиков.

Начало XX в. связано с высокими темпами развития крупных промышленных городов и как следствие – с развитием транспортной системы. Улицы городов начали покрывать асфальтом, что привело к увеличению скорости движения транспорта. Свободное перемещение по улицам, а тем более игра детей на них, стало небезопасным. В городском пространстве появилась острая потребность в отдельных, безопасных, размещенных повсеместно специальных местах для игры детей.

В массовой практике до 1950-х гг. практически не было специальных игровых пространств для детей на улице. Только в 1960-х гг. ситуация стала меняться, в крупных индустриальных городах начали создавать отдельные территории для поддержки собственно детских деятельности. Сначала появились четко огороженные плоские площадки с однотипным металлическим оборудованием (качели, горка, турник, песочница).

В конце 1970-х гг. процесс тиражирования однотипных площадок с элементарным стандартным, чаще всего металлическим, оборудованием замедлился, стало появляться новое и сложное деревянное оборудование, например, комплексы лазательных структур – система домиков, горок, переходов между ними. Возникли площадки, на которых помимо игрового оборудования размещались природные объекты – кусты, камни, бревна, пни, несущие не декоративную, а игровую нагрузку. «На смену огороженным клумбам с декоративными цветами пришли поляны с дикорастущей травой» [26]. Сейчас в Европе на улицах, во

дворах и в парках можно увидеть как площадки с ярким, пластмассовым оборудованием и резиновым покрытием, так и площадки, выполненные из природных материалов, с преобладанием сложных игровых конструкций из дерева.

Одновременно с развитием детских площадок во дворах, в конце 40-х гг. XX в. возникла совершенно особая форма детских площадок – площадки приключений. После окончания Второй мировой войны многие европейские города лежали в руинах. На руинах играли дети. Играли самозабвенно, строили и перестраивали, рисковали и творили. Ландшафтный архитектор Леди Аллен из Hurtwood заметила, что в этой необыкновенно хаотической среде заброшенных дворов и развалин, на стройках, среди проводов, кирпича и досок дети обретали свободу, пространство для самовыражения и самоопределения, запрещенные и (или) невозможные в других местах. В 1946 г., по пути в Норвегию, леди Аллен сделала остановку в Копенгагене, где познакомилась с необычной игровой площадкой из утиля, спроектированной датским ландшафтным архитектором Карлом Соренсенем в строящемся жилом комплексе в Эмдрапе, небольшом городе около Копенгагена. Вернувшись в Англию, она бросила все силы за создание детской площадки приключений под названием Clydesdale Road в Кенсингтоне, которая была открыта в 1952 г. [14].

В течение следующих двух десятилетий модель площадки приключений (площадки из утиля) была воспроизведена во многих городах страны. К 1970-м гг. в Великобритании насчитывалось уже около 500 площадок приключений. В Европе и США площадки приключений также стали популярны в середине 70-х гг. К сожалению, в России до сих пор нет ни одной специально построенной площадки приключений [6]. Аналоги площадок приключений возникали стихийно и исключительно на дачах, в старых дворах, «за гаражами», в деревнях, в летних пионерских лагерях, в лесу и т. п. Многие респонденты в опросах, проводимых по поводу детских площадок, упоминают о своем опыте игры на стройках, заброшенных территориях и сооружениях [7] и о ценности этого опыта.

Итак, с середины XX в. детские площадки Европы и Америки стали массовым явлением и неотъемлемой частью городских систем. И если сначала они были наполнены традиционным стандартизованным оборудованием и природные элементы на них были минимизированы, то к 70-м гг. прошлого столетия стали появляться так называемые нетрадиционные площадки, на которых больше внимания уделялось авторскому оборудованию, ландшафту, природным материалам. Одновременно с этим существовали и альтернативные площадки – так называемые площадки приключений. Однако они были скорее исключением, а не массовым явлением.

В России переход к нетрадиционным площадкам в настоящее время только начинается. В последние 10 лет мы можем наблюдать переход от стандартных

наборов оборудования из металла (горка, шведская стенка, качели и т. п.) к яркому, пластмассовому оборудованию (игровым городкам), совмещенному с искусственным покрытием.

В рамках данной статьи мы не имеем возможности обсуждать психолого-педагогический потенциал таких площадок и сошлемся на работы G. Beltzig [16], показавшего низкий игровой потенциал таких площадок. В последние несколько лет наметилась тенденция перехода к деревянному, экологическому оборудованию с игровым ландшафтом и с большим количеством природных элементов.

Методологические подходы к изучению детских площадок

Один из самых влиятельных теоретических подходов в обсуждаемой области – *экологический подход*, основы которого разрабатывал в рамках теории экологических систем У. Бронфенбреннер (Bronfenbrenner, 1979, 2005) [31]. Опираясь на идеи Л.С. Выготского о среде как об источнике психического развития, У. Бронфенбреннер рассматривал «психологическую экологию» человека как совокупность нескольких систем: микросистемы семьи, мезосистемы локальной среды общения и проживания, экосистемы крупных социальных организаций и макросистемы, формируемой совокупностью культурных ценностей и обычаев. С его точки зрения, не только индивид оказывает влияние на свое окружение, но и окружающая среда оказывает влияние на индивида.

Идеи о взаимовлиянии и взаимосвязи окружающей среды и поведения человека нашли свое отражение и развитие в одной из версий экологической модели, для которой центральным вопросом является проблема взаимоотношения человека и места (Ittelson, 1973; Myers & Ward Thompson, 2003) [31]. В рамках этой модели считается, что человек оценивает то или иное место в зависимости от системы своих целей, мотивов, потребностей. Чем полнее место отвечает его целям, чем меньше оно препятствует достижению целей, тем оно более привлекательно. Одновременно с этим окружающая среда может либо поддерживать цели и мотивы человека, делая их более привлекательными, либо депривировать их.

Важный вклад в развитие понимания отношения человека и среды внес Дж. Гибсон. Обсуждая проблемы восприятия, он ввел понятие «аффорданс»¹ [3], которое описывает свойства конкретного объекта или всей среды в целом, которые позволяют производить с объектом или фрагментом среды те или иные действия. Воспринимаемые объекты имеют те или иные

свойства, которые могут не иметь ничего общего с объективными свойствами этих объектов. Свойства существуют не сами по себе, а возникают в отношении между объектом и человеком. Поэтому разные субъекты воспринимают разные свойства и возможности одного и того же объекта.

Окружающая среда меняется в зависимости от состояния и от уровня активности человека, его потребностей и интересов. В некоторых пространствах хочется что-то делать, а в некоторых – нет. Одно пространство стимулирует активность, а другое – нет.

В общем виде можно сказать, что теория «аффорданс» на первый план выдвигает отношения между функциональными свойствами окружающей среды и физическими, когнитивными и эмоциональными свойствами людей, в этой среде действующих и ее воспринимающих (переживающих). Сама среда может создавать те или иные вызовы для человека. Человек в силу своих индивидуальных особенностей может откликаться или не откликаться на эти вызовы, а также сам их инициировать.

В дальнейшем понятие «аффорданс» легло в основу разработки понятий «привлекательность игрового объекта», «игровая ценность».

В изучение городской среды большой вклад внесли представители когнитивного подхода, работая с понятием «картина мира». Один из аспектов картины мира — представление о пространстве, с которым связана повседневная деятельность человека или группы людей. Эти представления выражаются в системе смыслов или значений, которые, в свою очередь, особым образом представлены в сознании человека. Были разработаны методы, позволяющие описывать ментальные модели ландшафта в сознании жителя того или иного города, района и т. п. («ментальная карта», «образ пространства», «cognitive map»).

В 70-е гг. XX в. стали изучаться представления людей об окружающем пространстве, ориентации в нем, особенности отражения физических характеристик среды в памяти человека, формирования и функционирования когнитивных карт.

Однако одни из первых экспериментов в этой области еще в 1913 г. провел G. Trowbridge. Он показал, что некоторые люди испытывают затруднения в ориентации в городе и это приводит к возникновению у них страхов, фобий. В качестве причин этих затруднений он обнаружил наличие искажений в локализации объектов в когнитивных образных картах. Когнитивные образные карты были названы им «ментальными картами».

Продолжая эти исследования, К. Линч писал о важности «хорошего» образа города для эмоционального

¹ Неологизм *affordance* (эффорданс) – существительное, образованное Дж. Гибсоном от глагола *afford* – предоставлять, разрешать – интуитивно понятное (объективное или ощущаемое, воспринимаемое) свойство объекта (среды, интерфейса), указывающее на то, каким образом следует взаимодействовать с данным объектом или использовать его.

Это понятие является переводом гештальтистского понятия «*Aufforderungen*» («требования»), которое широко использовалось Вертаймером и учителем Гибсона Коффкой для описания «требовательных характеристик вещей» (в 1920-е гг. близкие идеи развивали и другие авторы, в частности, Курт Левин, который использовал в сходном контексте термин «валентность») [1].

благополучия человека [12]. Основное понятие разрабатываемой им теории – «мысленный образ окружения», т. е. индивидуальная структура или схема районов города. Она оценивается с помощью трех компонентов – опознаваемости, структуры и значения (практическая и эмоциональная ценность объекта для человека, дающая переживание стабильности и безопасности). К. Линч операционализировал понятие «ментальная карта». В эмпирических исследованиях с использованием метода опроса ему удалось обнаружить интересный факт: преимущество ориентации относительно собственного дома перед ориентацией по сторонам света. То есть респонденты выстраивают мысленную структуру города или другой местности и в качестве центральной, отправной точки используют местоположение своего дома.

В России в последнее десятилетие активно развивается субъективный подход при анализе городских сред. Теоретической основой для применения субъектного подхода является концепция личностных смыслов А.Н. Леонтьева [10]. Субъект отражает мир с позиции соответствия своим мотивам. Предметное содержание этих мотивов фиксируется в образах внешних явлений (предметов, людей, событий) и в образе самого себя. Отражение действительности аккумулируется в единицах общественного опыта – значениях. Задача эмпирического исследования – изучение субъективных систем значений, с помощью которых человек взаимодействует с объектом. Наиболее последовательно эти идеи изучаются в психосемантических исследованиях (Дж. Келли и Ч. Осгуд). Применение субъективного подхода в оценке среды позволит взглянуть иначе на закономерности восприятия и оценки среды.

В качестве примера приведем исследование, выполненное С. Габидулиной [2], в котором горожанам было предложено оценить любимые и нелюбимые места Москвы. В исследовании использовался метод двадцатишкального двухполюсного архитектурного семантического дифференциала. Этот метод позволяет выявлять городские среды, наиболее подходящие для различных аспектов жизнедеятельности человека, в частности, наиболее приемлемые для игровой деятельности детей.

В последние три года в Центре психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек МГППУ разрабатывается подход к анализу развивающего потенциала детских игровых средств. Основы этого подхода лежат в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, в теории деятельности А.Н. Леонтьева, работах Г.П. Шедровицкого, А.Г. Асмолова, В.В. Рубцова, В.М. Мунипова, В.Л. Глазычева [5; 11]. Методика экспертизы разрабатывается на основе экспертизы игрушек, созданной под руководством Е.О. Смирновой [13].

В основе этого подхода – понимание площадки как единого пространства, где в каждом элементе заложен потенциал для какой-либо развивающей деятельности детей – игры, общения, двигательной активности, экспериментирования. Деятельность ребенка на площад-

ке связана с распределением смыслов и функций объектов игровой среды, а также с созидательной, фантазийной и преобразующей активностью, взаимодействием с другими детьми и взрослыми, находящимися на площадке.

Психолого-педагогический анализ площадки основывается на выявлении условий, способствующих разворачиванию ребенком или группой детей игры, движения, общения и экспериментирования. Осуществляется анализ игровой ценности различных объектов площадки [7; 8; 9]. Важной составляющей экспертизы выступает оценка соответствия площадки возрастным интересам и возможностям детей, задачам возраста.

Методы исследования и экспертизы игровых площадок

Исследование игровых сред началось не так давно, и поэтому для его нужд заимствуются методы, созданные для анализа поведения людей в городской среде, субъективного восприятия среды. Используются как объективные методы, включающие в себя структурированное наблюдение, картирование, так и субъективные, например, метод партиципации или включения в процесс проектирования референтных целевых групп участников; метод опросов, шкалирования, анкетирования, создания «когнитивных карт» пространства, «цветовых карт пространства», «смысловых контекстов среды»; метод семантического дифференциала в оценке субъективных значений; метод свободного фантазирования.

Сосредоточим свое внимание на характеристике нескольких из перечисленных выше методов.

Методы выявления субъективных переживаний:

– сочинения детей о желаемой (фантазийной) детской площадке. Благодаря этому методу можно не только собрать материал о том, что дети хотят, но и том, в чем они испытывают нехватку [25].

– метод партиципации или участия (participation) [24]. Детей приглашают поучаствовать в придумывании оборудования для детской площадки. Формы этого участия различны – дети могут рисовать площадку своей мечты, из подручных материалов делать аппликации или макеты площадок, описывать желаемую площадку в сочинении.

В основном детские предложения полны фантастических идей: детская площадка на берегу бушующего океана, в джунглях, в горах, в окружении диких животных.

Какую информацию содержат детские предложения? Как к ним относиться? Содержание детских фантазий символично, и важно уметь его «читать», переводить на язык потребностей и реальных нужд ребенка. Ребенок предлагает на детской площадке выкопать океан – в этом желании символично выражена потребность в игре с водой, он хочет взаимодействия с водной стихией. Если ребенок рисует детскую площадку в виде джунглей, наполненных прыгающими обезьянами, можно предпо-

ложить, что депривирована потребность в активном движении, лазании, эксперименте с балансом [9].

Объективное стандартизированное наблюдение за поведением детей на конкретной детской площадке.

Одним из первых исследователей в этой области можно назвать известного урбаниста Яна Гейла. В своей книге «Жизнь между зданиями» [22] он предложил методику анализа поведения в городской среде, основанную на описании типов деятельности жителей. В протоколах наблюдений фиксировались длительность пребывания на той или иной территории или около объектов, количество участвующих в активности субъектов, типы поведения. Длительность пребывания выступала показателем привлекательности — в более привлекательных местах люди находятся дольше.

Во многих исследованиях используется так называемый метод картирования² поведения, состоящий в детальной сплошной фиксации всех проявлений активности посетителей площадки и дальнейшей категоризации этих проявлений. Особое внимание уделяется анализу того, какое поведение было типичным при использовании того или иного игрового оборудования, каковы особенности этого поведения.

В дальнейшем анализе мы рассмотрим разные варианты этого метода, а также и другие методы эмпирического изучения детских площадок.

Эмпирические исследования и экспертиза детских площадок

Привлекательность детской площадки и ее объектов.

В уже упомянутом исследовании Яна Гейла было выявлено, что поведение на улице определяется архитектурной организацией пространства [22]. Например, дети младшего школьного и подросткового возраста чаще всего находятся (играют) в так называемых «граничных» областях — на перекрестках, около входов в дома, там, где ситуация постоянно меняется, появляются новые люди и т. д. Однако детального анализа того, какие именно виды деятельности и/или игры предпочитают дети на улице (в том числе в зависимости от места игры), а также их возрастные особенности автором проведено не было.

В исследовании под руководством G. Schottmayer и R. Christmann [29] проводилось наблюдение на детских площадках в нескольких городах Западной Германии. Фиксировались следующие параметры: возраст посетителей (дети 0–5 лет, 6–10 лет, от 11 лет), длительность использования игровых объектов (качелей, песочниц и т. п.), виды деятельности на объектах и около них (проявление собственной инициативы, исследование и экспериментирование, общение и координация действий с партнерами), использование объекта по его прямому назначению.

В исследовании было собрано большое количество разрозненных фактов о поведении детей на площадках. Например, при использовании стола для пинг-понга и лазательных структур было зафиксировано наибольшее количество актов экспериментирования и взаимодействия в больших группах. На каруселях зафиксировано наибольшее количество взаимодействий в парах и триадах.

Группа датских ландшафтных архитекторов провела анализ поведения детей на двух типах детских площадок: содержащих естественные объекты (кусты, деревья, склоны, ручьи и т. п.) и содержащих традиционные объекты (качели, горки, лазательные комплексы и т. п.). Авторы проанализировали, какие наборы объектов наиболее привлекательны для детей, какие объекты стимулируют разнообразие детских активностей. Наблюдения показали, что наиболее привлекательными являются объекты, с которыми дети могут производить различные преобразования [20].

Для выявления связи между качеством игрового уличного оборудования и физической активностью детей 3–5 лет в детском саду учеными из Северной Калифорнии был использован метод картирования поведения. Было выявлено, что уровни физической активности детей на разных площадках различаются в зависимости от места реализации игрового поведения. Характер активности существенно меняется в зависимости от того, где находятся дети — на дорожках или игровых маршрутах, игровых структурах (качели, песочницы, домики) и на открытых областях. В круговых пространствах в сравнении с прямыми (круговые или прямые дорожки) дети были более активны, лучше играли. На открытых же областях с разным покрытием (асфальт, уплотненный грунт, щепа и песок) отмечалось повышение именно физической активности [18].

Психологи в Новой Зеландии провели наблюдение за детьми разных возрастов на современной детской площадке, на которой были размещены лазательные конструкции, сгруппированные в виде дорожки из бревен разной высоты, расположенных на разном расстоянии друг от друга, дорожки и холмы для катания на колесных средствах, места для сидения, качели и карусели различных моделей, горки. На всем оборудовании было возможно рискованное поведение. Исследователями было обнаружено, что наиболее привлекательны для детей те объекты, где они могут экспериментировать, в том числе и рискуя, с высотой и скоростью [17].

Brown and Burger (1984) выявили, что зонирование (например, наличие уединенных, скрытых игровых зон с песком, защищенных от общего движения), ограждение и наличие свободных материалов на площадке для дошкольников — важные факторы, влияющие на детское поведение. Frost (1992b) обнаружил,

² В России метод картирования в исследовании детства был применен в работах М.В. Осориной. Российским психологам хорошо известна работа М.В. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых», выдержавшее более пяти изданий, поэтому мы не будем на ней останавливаться.

что площадка, имеющая компактные разнофункциональные зоны, стимулирует креативность детей и увеличивает продолжительность их активностей.

Игра и другие активности на детской площадке.

В многочисленных исследованиях, проводимых с середины 70-х гг. прошлого века, изучалась связь между типом площадки и поведением детей, выделялись некоторые общие характеристики, влияющие на игровую ценность оборудования и площадки в целом и выявлялась корреляция между той или иной активностью детей и свойствами пространства. Было, например, доказано, что тип, качество и разнообразие детского игрового оборудования влияют на тип, качество и разнообразие детской игры, а также на умение детей сотрудничать между собой [см. обзор: 19].

В исследованиях сравнивается поведение детей на традиционной площадке, современной площадке с большим количеством нестандартного деревянного оборудования, лазательных комплексов и наличием природных зон и площадке приключений. Было обнаружено, что на традиционных площадках детская активность ограничивается только функциональной игрой. Дети фокусируются на физических ощущениях, состоящих из повторяющихся движений с объектами или без них, практически не играют. На современных площадках появляется больше игровой активности, в том числе сюжетно-ролевых игр. Традиционные площадки стимулируют соревновательность больше, чем сотрудничество, и поощряют одиночную игру, в то время как площадки приключений больше стимулируют строительство и конструирование, а также сюжетно-ролевую игру. На традиционных площадках 77,9% детской игры составляет функциональная игра и только 2% – сюжетная. На творческих площадках (которые комбинируют элементы площадок приключений и современных площадок) сюжетная игра возрастает до 73%. Различные части площадки могли стимулировать различные формы игры и активности, например, дети свободнее разговаривают на качелях, чем на горках, а игра-возня, т. е. эмоционально-практическое взаимодействие происходит чаще на газонах, в траве.

В дальнейшем исследователи обнаружили, что некоторые общие пространственные характеристики положительно влияют на детское поведение и способствуют разным типам игры.

Были выделены общие характеристики оборудования, использование которого связано с хорошим качеством игры: дифференцированные вызовы, которые поощряют детей овладевать новыми умениями, вариативность, необходимая для инициации детской активности, и универсальные материалы для поддержания детского интереса.

В 1972 г. Nicolson опубликовал небольшую статью в ландшафтном журнале *Studies in Design Education Craft & Technology*, в которой представил «теорию свободных материалов» и обосновал, что игры детей с неформленными неструктурированными материалами

более разнообразны. Далее это было подтверждено в ряде исследований [см. обзор: 19]: для игры дети первую очередь используют песок, камни, шепки и другие неструктурированные материалы. Качество игры повышается, если на площадке есть вода и место для игры с ней.

Дальнейшие исследования планировки игрового пространства показывают, что создание полузакрытых пространств стимулирует появление сюжетно-ролевых игр и игр-драматизаций, к увеличению продолжительности игр. На связанных объектах (лазательные структуры, комплексы домиков и т. п.) игра длится дольше, чем на отдельных элементах (там же).

Была обнаружена связь между тем, какие объекты находятся на площадке, и тем, как дети себя ведут в группе. Если площадка насыщена искусственными элементами, то это поощряло детей к установлению иерархических отношений, к соревнованию. В пространствах с природными элементами фокус сдвигался на игру-фантазирование и социальную активность.

Игровая среда влияет на поведение ребенка, однако сила этого влияния и его изменчивость в зависимости от зоны игровой площадки требуют особого рассмотрения. Существуют качества, которые повышают потенциал зоны игровой площадки – соответствие зонирования естественному ходу игры (непрерывность, обеспечивающая поток игры, т. е. возможность плавно передвигаться между зонами за счет петли активности и связей между игровыми зонами). На «хорошей» площадке существуют так называемые петли активности (an activity loop) – игровые зоны, расположены по кругу, что связывает их между собой, обеспечивая непрерывность активности, и позволяет детям двигаться в другую зону назначения, не сходя с игрового пути.

Также существуют факторы, определяющие невосребованность зон (избыточность/дублирование, функциональная или визуальная изолированность и недостаточная включенность в петлю действий).

Таким образом, разные детские площадки могут иметь высокий игровой и социальный потенциал, и это, скорее, зависит не от размещенного на них оборудования, а от общего зонирования площадки [19].

Игровая ценность

Одним из главных критериев выбора объектов для конкретной игровой площадки является оценка игровой ценности каждого объекта или элемента ландшафта. Игровая ценность объекта или материала – это разнообразие и продолжительность возможных игровых действий, которое можно совершить с его помощью. Это понятие раскрыто, как мы уже писали выше, в работах G. Beltzig [16] и в наших работах [9].

Helen Woolley, Alison Lowe [32] высказали предположение, что уличное пространство в стиле укомплектованной стандартным оборудованием огороженной детской площадки с резиновым покрытием предоставляет меньше возможностей для игры, чем простран-

ства, содержащие природные элементы, ландшафт, «открытые» объекты типа песка. Все обследованные десять площадок в разных частях Англии были упорядочены в континууме — от наиболее «закрытой» площадки, с жесткими границами и отсутствием рельефа, от площадки с резиновым покрытием, стандартным оборудованием до природной площадки с вариативным «открытым» оборудованием. Было выявлено, что игровая ценность увеличивается вдоль этого континуума между крайними площадками. Природные площадки с подвижным оборудованием обладают максимальной игровой ценностью.

Потенциал использования детской площадки в психокоррекции и терапии.

В рамках экологического подхода был сформулированы важные вопросы: какие места в окружающей среде (например, в городе) становятся для жителей привлекательными местами отдыха? Что в уличной среде делает то или иное место пригодным или непригодным для снятия стресса?

В ряде работ обсуждается терапевтический эффект природных детских площадок. Приводятся убедительные данные о том, что в природных пространствах моторные способности детей, а также их социальные умения развиты лучше [31].

Школа — источник повышенного стресса и переутомления для ребенка. Игровая школьная площадка — одно из немногих пространств, где школьник может восстановить свои силы в течение учебного дня. Исследователями был проведен опрос детей 9–10 лет из 14-ти школ Австралии, направленный на изучение факторов, предсказывающих воспринимаемую восстанавливающую способность детских школьных игровых площадок. Изучались характеристики площадки, связанные с природными особенностями, игровыми зонами, игровым оборудованием, размером и устройством всего участка. Анализ показал, что только параметр «объем растительности» является единственным фактором, который прогнозирует восстанавливающие качества площадки. Для детей менее важны физические характеристики объектов, нежели то, насколько высок игровой потенциал площадки. Авторы высказывают предположение, что факторы, способствующие восстанавливающим качествам детских сред, могут отличаться от факторов, влияющих на взрослых. И поэтому требуется включение самих детей в исследования и дизайн предназначенных для них сред [там же].

Подведем итоги.

Экспертиза городских сред (в том числе игровых) разрабатывается в рамках четырех основных подходов: экологический, социально-когнитивный, субъективный или личностный, деятельностный.

Среди методов исследования можно выделить: метод партиципации, или включения в процесс проектирования референтных целевых групп участников; метод структурированного наблюдения; метод опросов, шкалирования, анкетирования, создания «когнитивных карт» пространства, «цветовых карт пространства», «смысловых контекстов среды»; метод семантического дифференциала в оценке субъективных значений; метод свободного фантазирования и метод картирования.

Результаты эмпирических исследований показывают, что тип площадки, характеристики оборудования и его пространственное размещение оказывают существенное воздействие на характер детского поведения, и прежде всего на игру.

Главными критериями экспертной оценки игровой среды можно назвать следующие: игровая ценность объектов или среды в целом, пространственные характеристики площадки (его величина, наличие рельефа, ограждения, соотношение искусственных и естественных сред и материалов, наличие элементов, инициирующих рискованное поведение, оценка эмоционального компонента). Каждый объект или площадка в целом (в зависимости от задачи) может набрать определенное количество баллов (качественных характеристик), по которым может быть оценено ее соответствие потребностям ребенка (социальным, культурным, личностным, когнитивным и пр.) и решением возрастных задач его развития.

Психолого-педагогическая экспертиза игровой среды современного города может проводиться на основе обозначенных выше теоретических подходов, методов исследования и критериев экспертной оценки.

За рамками рассмотрения данной статьи осталась одна из самых важных проблем при анализе детской площадки — проблема рисков [см., например: 15; 23; 27]. Этой проблеме посвящена отдельная статья, опубликованная в этом же номере журнала, который читатель держит в руках.

Проведенный в статье анализ существующих зарубежных теорий и методов исследования игровой среды города позволяет по-новому увидеть психологические аспекты развития детей в современных условиях крупного мегаполиса и поставить вопрос о проектировании новых игровых сред с учетом интересов и потребностей детей разных возрастов, а также об экспертизе уже существующих пространств с целью их возможного улучшения. Дальнейшие исследования позволят обнаружить новые аспекты в изучении отношения человека к среде своего обитания и воздействия среды на человека, новые возможности в дизайне, архитектуре и градостроительстве.

Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-06-10627.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Величковский Б.М.* Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 1. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 448 с.
2. *Габидулина С.Э.* Психология городской среды. М.: Смысл, 2012. 152 с.
3. *Гибсон Дж.Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988. 464 с.
4. История дошкольной педагогики / М.Ф. Шабаева, В.А. Ротенберг, И.В. Чувашев; под ред. Л.Н. Литвина. М.: Просвещение, 1989. 352 с.
5. *Корепанова И.А., Соколова М.В.* Детская площадка как предмет психологического исследования // У истоков развития: сб. научных статей / Ред. Л.Ф. Обухова, И.А. Котляр. М.: МГППУ, 2013. С. 145–159.
6. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Площадка приключений как пример реализации права ребенка на игру [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т.6. №2. С. 81–90. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.phtml (дата обращения: 07.02.2016).
7. *Котляр И.А., Соколова М.В.* Привлекательность детской уличной площадки. Опыт эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. №4. С.54–63. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n4/73250.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
8. *Котляр И.А., Соколова М.В., Фронтов А.Ю.* К проблеме психолого-педагогического проектирования детских сред: на примере проектирования детских площадок [Электронный ресурс] // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2014. № 3. С. 11–26. URL: <http://psyanima.su/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3a2.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
9. *Котляр И.А., Соколова М.В., Шеина Е.Г.* Психолого-педагогические принципы проектирования детской площадки на территории детского сада // Детский сад: теория и практика. 2015. № 10. С. 92–101.
10. *Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
11. *Леонтьев А.Н., Розенблюм А.Н.* Психологическое исследование деятельности и интересов посетителей Центрального парка культуры и отдыха имени Горького (Предварительное сообщение) // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / Под ред. А.Е. Войскунского, А.Н. Ждан, О.К. Тихомирова. М., 1999. С. 370–425.
12. *Линч К.* Образ города. М.: Стройиздат, 1982. 328 с.
13. Психолого-педагогические основания экспертизы игрушек / Е.О. Смирнова, Н.Г. Салмина, Е.А. Абдулаева и др. // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 16–25.
14. *Соколова М.В.* Новые приключения площадок приключений [Электронный ресурс] // Центр игры и игрушки: Детские психологи рекомендуют. 2015. URL: <http://psytoys.ru/articles/novye-priklyucheniya-ploshchadok-priklyucheniya> (дата обращения: 15.01.2016).
15. *Ball D., Gill T., Spiegel B.* Managing Risk in Play Provision: Implementation guide. [Annesley]: DCSF Publications, 2008. 122 p.
16. *Beltzig G.* Kinderspielplätze: mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten. Augsburg: Augustus Verlag, 1990. 110 s.
17. *Bourke T.M., Sargisson R.* J.A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground // American Journal of Play. 2014. Vol. 6. №. 3. P. 370–391.
18. *Cosco N.G., Moore R.C., Islam M.Z.* Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design [Электронный ресурс] = [Картирование поведения: метод установления связи между физической активностью дошкольников и уличным дизайном] / Nilda G. Cosco, Robin C. Moore, Mohammed Z. Islam // Medicine & Science in Sports & Exercise. 2010. Vol. 42. № 3. P. 513–519. – URL: <http://journals.lww.com/acsm-msse/pages/articleviewer.aspx?year=2010&issue=03000&article=00016&type=abstract> (дата обращения: 15.01.2016).
19. *Czalczyńska-Podolska M.* The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value // Journal of Environmental Psychology. 2014. Vol. 38. P. 132–142. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.01.006
20. *Dahl Refshauge A.* Design-recommendations for Public Playgrounds Based on a Danish Study // IPA World Conference 2014. Стамбул, Турция. 2014. 20–23 мая.
21. *Frost J.L.* A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement. New York, NY: Taylor & Francis eLibrary, 2009. 320 p.
22. *Gehl J.* Life Between Buildings: Using public space. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987. 202 p.
23. *Greenfield C.* Outdoor play: The case for risks and challenges in children's learning and development. Safekids News. 2003. Vol. 21. № 5. P. 5.
24. *Hart R.* Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London: Earthscan, 1997. 208. p.
25. *Niermann J.* Der Kinderspielplatz. DuMont Buchverlag Köln. NOHL, W., 1984. 255 s.
26. *Цстерreicher H.* Städte- und Gemeinderat. 2001. Jg. 55. Heft 9. S. 18–20.
27. *Prieske B., Withagen R., Smith J., Zaal F.* Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? // Journal of Environmental Psychology. 2015. Vol. 41. P. 101–111. doi:10.1016/j.jenvp.2014.11.011

28. *Sahmland I.* Bernhard Christoph Faust: Ein Pionier der Gesundheitsförderung [Электронный ресурс] // Deutsches Arzteblatt. 2005. Jg. 102. Heft 37. S. 2457–2461. URL: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/48342/Bernhard-Christoph-Faust-Ein-Pionier-der-Gesundheitsfoerderung> (дата обращения: 14.08.2013).
29. *Schottmayer G., Christmann R.* (Bearb.). Kinderspielplätze: Bildband. Stuttgart: Kohlhammer. 1972. 98 s.
30. *Trowbridge G.* On fundamental methods of orientation and «Imaginary maps» [Электронный ресурс] // Science. 1913. Vol. 88. №. 990. P. 888–897. URL: <http://www.jstor.org/stable/1640920> (дата обращения: 15.01.2016).
31. *Ward Thompson C.* Activity, exercise and the planning and design of outdoor spaces // Journal of Environmental Psychology. 2013. № 34. P. 79–96. doi:10.1016/j.jenvp.2013.01.003
32. *Woolley H., Lowe A.* Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. Landscape Research. 2013. Vol. 38. №1. P. 53–74. doi: 10.1080/01426397.2011.640432

Approaches to psycho-pedagogical examination of game playgrounds

Kotliar I.A.,

Ph.D. in Psychology, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, «Dubna» International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia, iakorepanova@gmail.com

Sokolova M.V.

candidate of psychological sciences, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sokolovamw@mail.ru

The article is devoted to the problem of the game environment – playgrounds. The article discusses the history of children's playgrounds, analyses the different methodological approaches to their expertise: an ecological approach, socio-cognitive approach, subjective or personal approach, activity approach. Taking into account the latest contemporary foreign researches, the article discusses the facts concerning the link between the types of playgrounds, their equipment and the nature of child behavior. The article provides basic criteria for expertise of game environment: game value of plating objects or game environment in general, landscape features of playgrounds, the elements that trigger risky behavior, etc. The conclusion states that playgrounds must be assessed in terms of their compliance to the needs of children and the age related challenges of their development.

Keywords: play, expertise, game environment, projecting, game value, child playground

REFERENCES

1. Velichkovskii B.M. Kognitivnaya nauka: Osnovy psikhologii poznaniya [Cognitive Science: Foundations of cognitive psychology]: in 2 v. Vol. 1. Moscow: Smysl; Akademiya, 2006, 448 c. (In Russ.).
2. Gabdulina S.E. Psikhologiya gorodskoi sredi [Psychology urban environment]. M.: Smysl, 2012, 152 p. (In Russ.).
3. Gibson Dzh.Dzh. Ekologicheskii podkhod k zritel'nomu vospriyatiyu [An ecological approach to visual perception]. Moscow: Progress, 1988, 464 p.
4. Istoriya doshkol'noi pedagogiki [History of preschool pedagogy]. M.F. Shabaeva, V.A. Rotenberg, I.V. Chuvashv. Pod red. L.N. Litvina. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 352 p. (In Russ.).
5. Korepanova I.A., Sokolova M.V. Detskaya ploshchadka kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya [Playground as a subject of psychological research]. *U istokov razvitiya. Sbornik nauchnykh statei [At the root of development. Collected articles]*. Red.: L.F. Obukhova, I.A. Kotlyar. M.: MGPPU, 2013, pp. 145–159. (In Russ.).
6. Kotlyar I.A., Sokolova M.V. Ploshchadka priklyuchenii kak primer realizatsii prava rebenka na igru [The platform adventure as an example of the child's right to play] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education]*. 2014, vol. 6, no. 2, pp.81–90. Available at: http://psyedu.ru/journal/2014/2/Kotlyar_Sokolova.shtml (Accessed 07.02.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Kotlyar I.A., Sokolova M.V. Privlekatel'nost' detskoj ulichnoi ploshchadki. Opyt empiricheskogo issledovaniya [The attractiveness of the street children's playground. Previous empirical studies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*. 2014, vol. 19, no. 4, pp. 54–63. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2014/n4/73250.shtml> (Accessed 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
8. Kotlyar I.A., Sokolova M.V., Frontov A.Yu. K probleme psikhologo-pedagogicheskogo proektirovaniya detskikh sred: na primere proektirovaniya detskikh ploshchadok [Fronts On the problem of psycho-pedagogical design of children's media: the case of the design of playgrounds]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna» [Psychological Journal of International University of Nature, Society and Man «Dubna»]*, no. 3, pp. 11–26, 2014. Available at: <http://psyanima.ru/journal/2014/3/2014n3a2/2014n3a2.pdf> (Accessed 15.01.2016). (In Russ.).
9. Kotlyar I.A., Sokolova M.V., Sheina E.G. Psikhologo-pedagogicheskie printsipy proektirovaniya detskoj ploshchadki na territorii detskogo sada [Psycho-pedagogical principles of the design of the playground in the kindergarten]. *Detskii sad: teoriya i praktika [Kindergarten: Theory and Practice]*, 2015, no. 10, pp. 92–101. (In Russ.).
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of development of the psyche]. Moscow: Publ. MSU, 1981. 584 p. (In Russ.).
11. Leont'ev A.N., Rozenblyum A.N. Psikhologicheskoe issledovanie deyatel'nosti i interesov posetitelei Tsentral'nogo parka kul'tury i otdykha imeni Gor'kogo (Predvaritel'noe soobshchenie) [Psychological research activities and interests of visitors to Gorky Park (Preliminary Report)]. *Traditsii i perspektivy deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii: shkola A.N. Leont'eva [Traditions and perspectives of the activity approach in psychology: AN school Leontiev]*. Pod red. A.E. Voiskunskogo, A.N. Zhdan, O.K. Tikhomirova. Moscow, 1999, pp. 370–425. (In Russ.).

12. Lynch K. *Obraz goroda* [Image of the city]. Moscow: Stroizdat, 1982. 328 p. (In Russ.).
13. Psikhologo-pedagogicheskie osnovaniya ekspertizy igrushek [Psycho-pedagogical bases of examination of toys]. E.O. Smirnova, N.G. Salmina, E.A. Abdulaeva [et al.]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2008, no. 1, pp. 16–25. (In Russ., Abstr. in Engl.).
14. Sokolova M.V. *Novye prikladyeniya ploshchadok prikladyenii* [Electronic resource] [The New Adventures of adventure playgrounds] // *Tsentr igry i igrushki: Detskie psikhologi rekomenduyut* [Toys and play: Research centre: Children's psychologists recommend]. 2015. Available at: <http://psytoys.ru/articles/novye-prikladyeniya-ploshchadok-prikladyeniy> (Accessed 15.01.2016). (In Russ.).
15. Ball D., Gill T., Spiegel B. *Managing Risk in Play Provision: Implementation guide*. [Annesley]: DCSF Publications, 2008. 122 p.
16. Beltzig G. *Kinderspielplätze: mit hohem Spielwert: planen, bauen und erhalten*. Augsburg: Augustus Verlag, 1990. 110 s.
17. Bourke T.M., Sargisson R. J.A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 2014, vol. 6, no. 3, pp. 370–391.
18. Cosco N.G., Moore R.C., Islam M.Z. Behavior mapping: A method for linking preschool physical activity and outdoor design [Electronic resource]. Nilda G. Cosco, Robin C. Moore, Mohammed Z. Islam. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2010, vol. 42, no. 3, pp. 513–519. – Available at: <http://journals.lww.com/acsm-msse/pages/articleviewer.aspx?year=2010&issue=03000&article=00016&type=abstract> (Accessed 15.01.2016).
19. Czaczynska-Podolska M. The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 2014, vol. 38, pp. 132–142. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.01.006
20. Dahl Refshauge A. Design-recommendations for Public Playgrounds Based on a Danish Study. *IPA World Conference*, 2014. Istanbul, Turkey. 2014. 20–23 May.
21. Frost J. L. *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement*. New York, NY: Taylor & Francis eLibrary, 2009. 320 p.
22. Gehl J. *Life Between Buildings: Using public space*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987. 202 p.
23. Greenfield C. Outdoor play: The case for risks and challenges in children's learning and development. *Safekids News*. 2003, vol. 21, no. 5, pp. 5.
24. Hart R. *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. London: Earthscan, 1997. 208 p.
25. Niermann J., *Der Kinderspielplatz*. DuMont Buchverlag Köln. NOHL, W., 1984. 255 s.
26. Цстерreicher Н. *Стддте- und Gemeinderat*, 2001, vol. 55, no. 9, pp. 18-20.
27. Prieske B., Withagen R., Smith J., Zaal F. Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? *Journal of Environmental Psychology*, 2015, vol. 41, pp. 101–111. doi:10.1016/j.jenvp.2014.11.011
28. Sahmland I. Bernhard Christoph Faust: Ein Pionier der Gesundheitsförderung [Electronic resource] // *Deutsches Arzteblatt*. 2005, vol. 10, no. 37, pp 2457–2461. Available at: <http://www.aerzteblatt.de/archiv/48342/Bernhard-Christoph-Faust-Ein-Pionier-der-Gesundheitsfoerderung> (дата обращения: 14.08.2013)
29. Schottmayer G., Christmann R. (Bearb.): *Kinderspielpldtze: Bildband*. Stuttgart: Kohlhammer. 1972. 98 s.
30. Trowbridge G. On fundamental methods of orientation and «Imaginary maps» [Electronic resource]. *Science*, 1913, vol. 88, no. 990. pp. 888–897. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1640920> (Accessed 15.01.2016).
31. Ward Thompson C. Activity, exercise and the planning and design of outdoor spaces. *Journal of Environmental Psychology*, 2013, no. 34, pp. 79–96. doi:10.1016/j.jenvp.2013.01.003
32. Woolley H., Lowe A. Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 2013, vol. 38, no. 1, pp. 53–74. doi: 10.1080/01426397.2011.640432

Проблема риска и безопасности игровой среды в зарубежной психологии

Шейна Е.Г.,

*Начальник научно-методического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
leshgp@gmail.com*

Соколова М.В.

*кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической
экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru*

В статье представлен новый подход к исследованию безопасности игровой среды, характерный для современной зарубежной психологии и педагогики. Согласно этому подходу, разумный риск рассматривается как необходимое условие психического развития и как предмет психолого-педагогического анализа. В статье рассмотрены некоторые наиболее актуальные вопросы, связанные с проблемами риска и безопасности игровой среды. Показано различие понятий риска и опасности. Рассматривается специфика рискованной игры. Приводятся исследования поведения детей на игровых площадках, связанные с риском и подходы к разработке методов оценки риска в игровой среде.

Ключевые слова: риск, опасность, игровая среда, рискованная игра, травматизация, индивидуальные особенности, оценка рисков.

Для цитаты:

Шейна Е.Г., Соколова М.В. Проблема риска и безопасности игровой среды в зарубежной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №1. С. 15–23. doi: 10.17759/jmfp.2016050102

For citation:

Sheina E.G., Sokolova M.V. Risk and safety problem of game environment in studies of foreign psychologies [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 15–23. doi: 10.17759/jmfp.2016050102 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Тема безопасности игровой среды в российской педагогической традиции — одна из самых важных. Официальные документы (например, СанПиНы, ФГОС ДО) и неофициальные нормы, а также ожидания родителей пронизаны требованиями обеспечить безопасность маленьких детей в детских садах и на игровых площадках. Безопасность при этом трактуется жестко и однозначно: среда должна исключать малейшую возможность риска. Исходя из этого, детям запрещают прыгать и лазать, детские площадки покрываются резиновыми покрытиями, а воспитатель в детском саду не имеет права ни на минуту оставлять детей без присмотра.

Реализация данных требований привела к тому, что большая часть современных игровых сред безопасна, но, к сожалению, совершенно не соответствует и не отвечает потребностям детей. Парадоксально, но нормы и стандарты безопасности идут вразрез с потребностями ребенка, ограничивают его свободную игру, физическую активность, потребность в экспериментировании.

Похожая картина наблюдается во многих западных странах. Однако в последние десятилетия в некоторых европейских странах кардинально изменилось отношение к риску и рискованным действиям детей. Если раньше бытовало мнение о том, что риск — это нечто безусловно вредное и опасное, то сейчас риск рассматривается как необходимый для нормального развития детей момент [7; 8; 10].

Конечно, такое представление разделяют далеко не все педагоги и родители, однако понимание необходимости риска для детского развития находит отклик у все большего числа специалистов от психологов и дизайнеров детских пространств до чиновников, занимающихся вопросами безопасности.

Проблема риска традиционно находилась в компетенции организаций, занимающихся вопросами охраны здоровья и обеспечения безопасности, правоохранительных органов, медицины и до сегодняшнего дня практически не попадала в сферу интересов психологов и педагогов. Однако в настоящее время разумный риск стал рассматриваться как необходимое условие психического развития и как предмет психолого-педагогического анализа. Эти вопросы стали предметом рассмотрения на недавно прошедшей конференции «Важность принятия риска» (Великобритания, Кардифф, ноябрь 2015).

Основные вопросы, вынесенные на обсуждение этой конференцией, были связаны с темой риска и его значением в психическом развитии ребенка: различия в понимании риска и опасности, способы оценки степени опасности, как помочь ребенку научиться пробовать, рисковать, не подвергая себя чрезмерной опасности [4].

В статье рассмотрены некоторые наиболее острые и актуальные вопросы, связанные с проблемами риска и безопасности игровой среды, которые обсуждаются в современной зарубежной психологии.

Риски и опасность

Как отмечают Д. Болл и Л. Болл-Кинг (Ball D. and Ball-King L.N.), на вопрос о безопасности того или иного места (площадки, парка и т. п.) нет простого ответа, так как «под словом “безопасность” разные люди понимают разные вещи» [7].

В смысловом употреблении слова «опасность» существуют различия. Так, руководство по управлению рисками [8] определяет опасность (hazard) как источник вреда. При этом отмечается, что действий или объектов, которые не были бы потенциально опасны в определенных обстоятельствах, не существует: можно поскользнуться на улице, упасть с лестницы и т. п. Поскольку мир полон опасностей, попытка устранения или смягчения всех опасностей не только невозможна, но и сама потенциально опасна. Необходимо умение распознавать опасности, а также реагировать на них, чтобы защитить себя. Такие умения могут быть получены в собственном опыте, поэтому опасности имеют определенную ценность для обучения.

В статье Х. Литтл и Д. Игера (Little H. and Eager D.) опасность определяется более жестко – как источник вреда, который с высокой вероятностью несет возможность серьезной травмы или смерти [14]. Опасности – то, что необходимо устранять из среды, чтобы дети могли безопасно рисковать и учиться управлять рисками.

Термин «риск» (risk, risk-taking) часто имеет негативный оттенок и определяется как поведение, которое связано с вероятностью негативных результатов. Тем не менее, риск может иметь не только отрицательные, но и положительные последствия. Как отмечают Х. Литтл и Д. Игер, готовность рисковать имеет основополагающее значение для обучения в широком смысле, т. е. для развития новых навыков, появления новых моделей поведения, разработки новых технологий. Все это требует отказа от привычного для встречи с тем, что пока не известно. Для детей это особенно важно, поскольку они осваивают новые виды деятельности и проверяют границы своих возможностей.

Поскольку результаты рискованного поведения могут быть как положительными, так и отрицательными, авторы предлагают более широкое определение риска – выбор из альтернативных вариантов действий, результат которых неизвестен [14]. Необходимо взвешивать вероятность как успеха, так и неудачи, а также нежелательных последствий. С этой точки зрения, риск – то, чем нужно управлять, а не то, чего надо избегать [8; 11]. «Хорошие» риски и опасности – те, которые бросают детям вызов, поддерживают их обучение и развитие. «Плохие» риски и опасности – те, которые детям трудно или невозможно оценить и не имеющие никаких очевидных полезных эффектов для развития [8].

Управление риском предполагает индивидуальное чувство меры, поиск уровня риска, приемлемого для конкретного человека [15].

В связи с проблемой риска и опасности существуют трудности, связанные с так называемой избыточной

безопасностью (surplus safety). Это избыточные меры, которые взрослые принимают, чтобы предотвратить возможность получения травм, независимо от их значительности, возможных отрицательных (или положительных) влияний и того, сколько это устранение может стоить. Избыточные меры безопасности лишают детей свободы исследования и игры, а также парадоксальным образом подвергают детей ненужному риску [20].

Рискованная игра

Кроме термина «риск» в западной психологии существует также термин «risky play». «Рискованная игра», или игра с элементами риска, означает активность ребенка, в которой присутствуют рискованные действия, связанные с переживанием чувства опасности и действиями, направленными на его преодоление [19].

Игра с элементами риска раскрывает перед ребенком те ситуации, перед которыми прежде ребенок испытывал страх и одновременно предоставляет ребенку возможность пережить сильные позитивные эмоции.

По мере овладения своим телом и ситуацией, дети начинают справляться с возникающими страхами: ситуации проигрываются и перестают тревожить их. Ребенок чувствует себя все более и более уверенным в похожих ситуациях и таким образом перестает бояться.

В такой игре дети впервые пробуют то, чего до этого момента не пробовали, и часто, преодолевая страх, рискуют потерять контроль (например, в ситуациях высокой скорости или опасной высоты). Рискованная игра происходит в основном на улице, часто в виде физических испытаний, исследований возможностей своего тела и физических навыков. Такие игры случаются чаще в свободной детской игре, а не в играх, организованных взрослыми [18].

В таких играх дети испытывают захватывающие эмоции. Отвечая на вопросы интервью о рискованных играх, дети отмечали волнующие, захватывающие переживания и явное желание искать подобные переживания, несмотря на признание, что подобный опыт вызывает страх или может привести к травме [17]. Преодоление страха и чувства потери контроля – значимый элемент игры. Как отмечают Х. Литтл и Д. Игер, это описание рискованной игры соответствует тому, что Р. Кайуа относил к так называемым «ilinx» – играм, которые сосредоточены на стремлении к головокружению и ощущениям, появляющимся в момент потери стабильности. Согласно Кайуа, эти ощущения часто ищутся ради них самих [1]. В типологии игры, предложенной Б. Хьюзом (Hughes B.), подобные игры называются термином «deep play» – глубинная игра – рискованные или даже потенциально угрожающие жизни игры, позволяющие развить навыки выживания и победить страх: игры с высотой и балансом, использование игрушек и оборудования несоответствующим образом, разнообразные страшные и опасные вещи, такие как езда на велосипеде по парашюту, игры с тра-

фиком и т. п. Подобная активность индивидуальна – глубинная игра для одного ребенка, может не быть таковой для другого [3; 12].

Существует точка зрения [6], что данный вид игры поможет в дальнейшей жизни, когда бдительных взрослых рядом не будет. «Репетиция» реальных рискованных ситуаций путем проигрывания их в рискованной игре является, таким образом, важным моментом в жизни ребенка. Отсутствие рискованных игр и действий может привести к более страшным травмам в будущем, а также к повышению тревожности у детей и в целом к повышению уровня психопатологии.

Е. Сендсетер и Л. Киннер (Sandseter E.V.H. and Kennair L.E.O.) разделяют эволюционную точку зрения на развитие и функции игры с элементами риска. Предполагается, что различные типы рискованных игр несут в себе специфические эволюционные функции. Рискованная игра помогает адаптироваться к окружающей среде и защищает от различных опасностей, поэтому рассматривается как часть нормального развития ребенка.

Дефицит рискованных игр может стимулировать развитие фобических психопатологий. Если ребенок вовремя не получает адекватной стимуляции от среды через рискованные игры, его страхи продолжают, даже когда стимулы, их вызвавшие, уже исчезли, и могут превратиться в вид тревожного расстройства.

Таким образом, рискованная игра является фактором, снижающим страхи. Вследствие того, что снижается участие детей в адекватных их возрасту рискованных играх, наблюдается увеличение невротических и психопатологических состояний в современном обществе [19].

Исследования рисков в игровой среде

Поведение детей на игровых площадках, связанное с риском, стало предметом ряда специальных исследований. Они показали, что риск является неотъемлемой составляющей активности детей. Так, в работе по исследованию площадок в новой Зеландии [9] было обнаружено, что наиболее популярными видами физической активности детей являются раскачивание, вращение и лазание на большой скорости и на высоте.

В другой работе (Prieske B., et al.) [5] выявлялось, привлекают ли детей возможности, связанные с вызовом в игровой среде. Тридцать детей в возрасте от 7 до 10 лет свободно играли в среде, состоящей из различных по высоте блоков, размещенных на разных расстояниях друг от друга. Размеры блоков и расстояния между ними измерялись и фиксировались. Также были зафиксированы физические характеристики детей (длина ноги, рост, длина шага и прыжка и др.). При обработке материалов исследования сравнивались все замеры и действия детей. Оказалось, что степень рискованности в действиях детей прямо зависит от

соотношения их физических характеристик и особенностей пространства. Так, чем дальше ребенок может прыгнуть, тем шире перепрыгиваемые им зазоры.

Иными словами, по мнению авторов исследования, наличие вызова в ситуации игры обусловлено соотношением свойств среды и телесных характеристик конкретного ребенка: то, что один ребенок оценит как слишком опасное и рискованное, другой воспримет как вызов и попытается его преодолеть.

Однако в целом дети предпочитали не рисковать¹. Например, при спуске вниз и преодолении зазоров определенной ширины дети предпочитали перепрыгнуть (что проще), даже когда можно было перешагнуть [5].

В аналогичном исследовании (Jongeneel D., Withagen R. and Zaal F.T.J.M) по созданию детьми площадки для прыжков не было обнаружено значимых различий в способе пересечения расстояний [13]. Группе детей с разными возможностями в ходьбе и прыжках предоставили шесть одинаковых камней для прыжков. Каждого ребенка попросили создать свою собственную игровую площадку из этих камней и поиграть на ней. Подавляющее большинство детей создали конфигурацию с промежутками различной величины. Кроме того, максимальные и средние величины промежутков на площадках были соизмеримы с возможностями детей. Различия в пересечении расстояний носили индивидуальный характер: кто-то предпочитал перешагивать или только перешагивал, кто-то перепрыгивать, а кто-то и перешагивал, и перепрыгивал. Авторы статьи полагают, что частично это можно объяснить разницей расстояний между камнями: чем больше расстояние, тем чаще дети предпочитали перепрыгивать.

Дискуссионным остается вопрос о балансе уверенности в безопасности детей и разрешения им играть в среде, несущей физические и эмоциональные испытания.

Е. Сэндсетер (Sandseter E.V.H.) провела исследование, направленное на создание классификации рискованных игр [17]. Оно включало качественное наблюдение за игрой 38 детей и полуструктурированное интервью 8 детей и 7 работников двух норвежских дошкольных учреждений. В результате автор выделила 6 категорий рискованной игры: 1) игра с большой высотой; 2) игра с высокой скоростью; 3) игра с опасными инструментами (ножи, молоток и гвозди, веревка и т. п.); 4) игра рядом с источниками опасности (горящим огнем, глубоким морем, крутыми скалами и пр.); 5) возня, игровая борьба (rough-and-tumble play); 6) игра, в которой дети могут «исчезнуть»/потеряться (например, самостоятельно гулять в новых местах).

Сэндсетер также провела исследование, целью которого было понять, что делает рискованную игру таковой [18]. Рискованная игра норвежских дошкольников фиксировалась на видеокамеру в двух детских садах на протяжении 5 месяцев. Результаты показали,

¹ Возможно, противоречие в этих двух исследованиях связано с тем, что в первом случае наблюдалась свободная активность детей, в то время как во втором – она была организована специальным образом.

что все характеристики риска в детской игре можно разделить на две категории: 1) характеристики среды (в которую входит в том числе и педагогический состав) и 2) индивидуальные характеристики (то, как ребенок играет). Обе категории влияют на объективное присутствие риска в игровой ситуации.

Готовность к риску и склонность к травматизации²

Статистика несчастных случаев на детских площадках показывает, что большинство травм, полученных в процессе детской игры, это обычные нетяжелые травмы: ушибы, сотрясения и переломы в результате прыжков с качелей (или ударов качелями), падений с горок, лазательных сооружений или другого оборудования (Ball, 2002; Bienefeld, Pickett, and Carr, 1996; Illingworth, Brennan, Jay, Al-Ravi, and Collick, 1975; Mack, Hudson, and Thompson, 1997; Phelan, Khoury, Kalkwarf, and Lamphear, 2001; Sawyers, 1994; Swartz, 1992). Фатальные случаи, повлекшие за собой смерть или тяжелую инвалидность, крайне редки (Ball, 2002; Bienefeld et al., 1996; Chalmers, 2003; Chalmers et al., 1996; Phelan et al., 2001).

Другие исследования несчастных случаев на детских площадках показали, что наиболее распространенным фактором риска является не качество оборудования, а скорее поведение детей и их обычная опрометчивость и беспечность, например, ходьба или кувырки на турниках и стойках, пирамиды на плечах у других или столкновение с горки или качелей (Ball, 2002; Coppens and Gentry, 1991; Illingworth et al., 1975; Ordoñana, Caspi, and Moffitt, 2008; Rosen and Peterson, 1990). Все эти источники травматизма не зависят от того, насколько безопасно оборудование; детская потребность в острых ощущениях способна привести к опасной ситуации в любой среде.

Исследования показали, что между готовностью ребенка к риску и склонностью к травматизации существует устойчивая связь (Matheny, 1987; Morriongiello, Ondejko, and Littlejohn, 2004; Potts, Martinez, and Dedmon, 1995). Была выделена определенная группа детей, у которых есть повышенная склонность к риску (например, дети с высоким уровнем экстраверсии и низким контролем), которые, как правило, переоценивают свои физические возможности (Miller and Byrnes, 1997; Plumert, 1995; Plumert and Schwebel, 1997; Schwebel and Plumert, 1999). Исследованиями установлено, что значительная доля травм приходится на относительно небольшую часть детей с такими поведенческими проблемами, как агрессия, гиперактивность (СДВГ), противопоставление родителям и пр. Эти проблемы можно рассматривать как предикторы травм в данной группе (Cataldo, Finney, Richman, and Riley, 1992; Jaquess and Finney, 1994; Jokela, Power, and Kivimaki, 2009; Ordoñana, Caspi, and Moffitt, 2008; Spinks, Nagle, Macpherson, Bain, and McClure, 2008; Wazana, 1997).

Существует также зависимость между адекватностью оценки своих возможностей и возрастом детей. Например, восьмилетние дети оценивают риск точнее шестилетних; в целом, чем старше дети, тем точнее их оценки своих возможностей и соответственно ниже вероятность травматизации (Plumert, 1995; Plumert and Schwebel, 1997, Адамс, 2001, Ball, 2002; Plumert, 1995).

В другом исследовании (Peterson, Gillies, Cook, Schick, and Little, 1994) детям 6, 8 и 10 лет показывали видеозапись, в которой ребенок ехал на велосипеде и попадал в различные сложные рискованные ситуации. Развязка события оставалась за кадром. Ребенку предлагалось закончить видеоряд собственным рассказом и оценить возможную степень риска. Анализ предвидения возможной травмы в рассказах детей показал, что младшие дети (6 лет) демонстрировали более высокие показатели тревожности и страха и предполагали большую вероятность получения травмы, чем дети старшего возраста (8 лет и 10 лет) в рискованных ситуациях с неопределенным исходом.

Аналогичные результаты были получены и в другом исследовании, проведенном на детях 6 и 10 лет (Hillier and Morriongiello, 1998, Peterson et al., 1994). Данные результаты могут объясняться тем, что с возрастом дети становятся менее восприимчивыми к травмам, поскольку часто сталкиваются с ними. Могут быть и другие объяснения, например, старшие дети более точно оценивают степень риска и могут управлять им. (Adams, 2001; Болл, 2002; Plumert, 1995). С возрастом также уменьшается страх перед новыми и рискованными ситуациями.

Обширное исследование рискованного поведения в широком диапазоне детских возрастов, включая подростковый, показало, что принятие риска с возрастом увеличивается. Это происходит под влиянием двух факторов: внутренних потребностей и способностей ребенка (когнитивное развитие, рост эмоциональной регуляции, общее психическое и физическое развитие) и социальных характеристик (влияния родителей, сверстников, окружающей среды) (Boyers 2006).

С возрастом характер игр детей меняется, например, мелкое хулиганство сменяется реальными потасовками и драками, острый накал игр сменяется реальной агрессией, специфической активностью с целью создания взрослого мира иерархии и власти (Pellegrini and Long, 2003; Smith, 2005).

Таким образом, исследования детского восприятия риска и склонности к травматизму показывают, что это сложный вопрос, где сразу несколько факторов объясняют природу детских травм (личностные, эмоциональные, социальные, экологические, родительские, онтогенетические) Cataldo et al., 1992; Dal Santo, Goodman, Glik, and Jackson, 2004; DiLillo et al., 1998; Morriongiello et al., 2004; Ordoñana et al., 2008; van Aken, Junger, Verhoeven, van Aken, and Deković, 2006; Wazana, 1997).

² Данный обзор дается по статье Е. Сендсетер и Л. Киннер [18].

При изучении детского травматизма необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка и его возраст. Вмешательство взрослых в детскую активность должно быть взвешенным и разумным и не должно полностью исключать риск из жизни детей. По мере взросления и соответственно снижения родительского контроля все большее значение приобретают индивидуальные характеристики ребенка и его возможность самоконтроля над рисками (Matheny, 1987; Ordoñana др, 2008; Ван Акен др, 2006).

Проблема оценки рисков

Появление специального социального института анализа и управления рисками в Великобритании было обусловлено развитием детских игровых пространств. Всю первую половину XX в. дети играли преимущественно на стихийных природных или городских площадках (часто на свалках, стройках). В послевоенное время появились особые игровые пространства – в воронках от бомб и разрушенных зданиях. В выборе этих мест для игры отражалась специфика игровых потребностей детей разного возраста. С середины 60-х гг. в Великобритании и Европе перед специалистами встал вопрос об оценке безопасности детских пространств, что повлекло за собой появление специальных стандартов оценки игрового оборудования, выработку критериев безопасности и распространение их среди общественности.

На сегодняшний день во многих западных исследованиях утверждается, что игровая среда должна содержать такие элементы, которые отвечают потребностям ребенка в риске, в свободной игре, движении. Именно в детстве ребенок должен приобрести опыт контроля над возможными рисками. Именно в этом заключается охрана права ребенка на игру [2]. Изменение отношения к риску как к необходимому элементу развивающей среды привело к осознанию необходимости разработки методов оценки риска. Однако в реальности введение стандартов и требований привело к тому, что большая часть современных игровых сред безопасны, но не отвечают потребностям детей.

В 2008 году в Великобритании был разработан рекомендательный документ, освещающий сбалансированный подход к риску в жизни и игре детей [10]. В документе подчеркивается, что при проектировании детских игровых сред нет цели полностью устранить любой вид риска. Не имея возможности быть в рискованных ситуациях, дети не научатся распознавать и справляться с ними. Однако степень риска и возможные ущербы должны быть оценены. Оборудование для детской игровой среды оценивается по специальной шкале, по которой определяются так называемые меры риска. Данный инструмент оценки может быть применен к любой игровой среде, включающей общественные парки, городские детские площадки, школьные и дошкольные игровые территории, дворы. Игровое оборудование в этих местах должно предоставлять детям возможность встречи с уровнем допустимого риска в общественных пространствах.

Одна из методик оценки риска разработана группой «The Conway and Wrexham Risk Management Group» (Великобритания). Оценка риска предполагает нахождение баланса между вероятностью получения серьезных травм (как физических, так и психологических) и пользой для развития. Таким образом, оценивается не риск как таковой, а отношение или соотношение между тем, чего в ситуации больше – приобретения нового опыта или опасности (возможности получения травмы и т. п.). Эта оценка представляет собой систему, в которой существует как регулярная оценка рисков (учет потенциальных рисков и потенциальных возможностей для развития детей), так и динамическая (осуществляется в конкретной игровой ситуации в режиме реального времени). С помощью данной методики может быть оценена любая игровая ситуация или игровое пространство – площадка приключений, выход на экскурсию, детская площадка и т. п.

Динамическая оценка предполагает вынесение быстрого решения в конкретной ситуации: снять ребенка с дерева, предложить ему помочь спуститься, узнать у него о потребности в помощи или о его намерении самостоятельно справиться с ситуацией.

Регулярная оценка ситуации, которая может возникнуть на детской площадке или в любом ином игровом пространстве включает в себя:

- описание игровой возможности или опасности;
- данные о пользе, которую получит играющий;
- выявление опасности и вероятности получения травмы;
- анализ прецедентов, сравнение с уже существующими похожими проектами и экспертная оценка.

На основе этих параметров выносится заключение оценки риска [16].

Заключение

Как можно видеть из описанных выше исследований, тема рисков в игровой среде становится все более актуальной в современной западной психологии.

Одной из центральных идей всех исследований является минимизация риска, характерная для современной игровой среды, что лишает детей естественных способов освоения окружающего мира и снижает креативность, самостоятельность, физическую активность, волевое развитие, а также продлевает вынужденную зависимость детей от взрослых и тем самым инфантилизирует их. Чем больше у ребенка игрового опыта, реальных пробующих действий в игре, в том числе опыта по оценке рискованных ситуаций, тем шире его компетенция в области рисков, тем более свободно и полноценно идет процесс развития.

Представляется, что данный подход будет очень важным и полезным для отечественных педагогов, психологов и родителей, для которых ориентация на обеспечение безопасности и ограждение детей от всех возможных рисков и трудностей все еще остается доминирующей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кайуа Р. Игры и люди. Статьи и эссе по социологии культуры. М.: Издательство ОГИ. 2007. 304 с.
2. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–10. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Смирнова Е.О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 4. С. 5–17. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (дата обращения: 16.03.2016).
4. Соколова М.В., Шейна Е.Г., Котляр (Корепанова) И.А. [Важность принятия риска: отчет о XIV междисциплинарной научно-практической конференции] // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 161–162.
5. Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? / B. Prieske [et al.] // Journal of Environmental Psychology. 2015. Vol. 41. P. 101–111. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.11.011
6. Apter M.J. Danger: Our quest for excitement. Oxford: Oneworld, 2007. 239 p.
7. Ball D., Gill T., Spiegel B. Managing Risk in Play Provision [Электронный ресурс]: Implementation guide // Play Safety Forum. London: Play England, 2008. 120 p. URL: <https://playsafetyforum.files.wordpress.com/2015/03/managing-risk-in-play-provision.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
8. Ball D.J., Ball-King L.N. Public Safety and Risk Assessment: Improving decision making. London; New York: EARTHSCAN/Routledge, 2011. 224 p.
9. Bourke T., Sargisson R. A behavioral investigation of preference in a newly designed New Zealand playground // American Journal of Play. 2014. Vol. 6. № 3. P. 370–391.
10. Children's play and leisure – promoting a balanced approach [Электронный ресурс] // Health and Safety Executive. 2012. 3 p. URL: <http://www.hse.gov.uk/entertainment/childrens-play-july-2012.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
11. Christensen P., Mikkelsen M.R. Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life // Sociology of Health and Illness. 2008. Vol. 30. № 1. P. 112–130. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x
12. Hughes B. Play Types: Speculations and Possibilities. London: London Centre for Playwork Education and Training, 2006. 140 p.
13. Jongeneel D., Withagen R., Zaal F.T.J.M. Do children create standardized playgrounds? A study on the gap-crossing affordances of jumping stones // Journal of Environmental Psychology. 2015. Vol. 44. P. 45–52. doi:10.1016/j.jenvp.2015.09.003
14. Little H., Eager D. Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design // European Early Childhood Education Research Journal. 2010. Vol. 18. № 4. P. 497–513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949
15. Mitchell, R., Cavanagh M., and Eager D. Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children // International Journal of Injury Control and Safety Promotion. 2006. Vol. 13. № 2. P. 122–126.
16. Risk management policy for play services [Электронный ресурс] / Wrexham County Borough Council // Wrexham. 2013. 8 p. URL: http://www.wrexham.gov.uk/assets/pdfs/play/risk_management_policy_for_play_services.pdf (дата обращения: 15.01.2016).
17. Sandseter E.B.H. Categorising risky play – how can we identify risk taking in children's play? // European Early Childhood Education Research Journal. 2007. Vol. 15. № 2. P. 237–252. doi:10.1080/13502930701321733
18. Sandseter E.B.H., Kennair L.E.O. Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences // Evolutionary Psychology. 2011. Vol. 9. № 2. P. 257–284. doi: 10.1177/147470491100900212
19. Sandseter E.B.H. Characteristics of risky play // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. 2009. Vol. 9. № 1. P. 3–21.
20. Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety / Sh. Wyver [et al.] // Contemporary Issues in Early Childhood. 2010. Vol. 11. № 3. P. 263–277. doi: 10.2304/ciec.2010.11.3.263

Risk and safety problem of game environment in studies of foreign psychologies

Sheina E.G.,

*head of the department for research and methodology, Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys,
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
leshgp@gmail.com*

Sokolova M.V.,

*candidate of psychological sciences, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical
Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru*

This paper presents a new approach to investigation of playgrounds' safety, which has recently become a matter of special debates in modern foreign psychology and pedagogy. Under this approach, a reasonable risk is seen as a necessary condition of mental development and as a subject of psycho-pedagogical analysis. The article discusses some of the most topical issues related to risk and safety issues of a game environment. It shows the difference in concepts of risk and danger. Specificity of a risky game draws special attention of scholars. The article provides some research evidence, concerning child behavior on the playgrounds, risky behavior and the approaches to the development of risk assessment techniques in the game environments.

Keywords: risk, hazard, risky game environment, a risky game, trauma, individual characteristics, risk assessment.

REFERENCES

1. Kaiua R. Igrы i lyudi. Stat'i i esse po sotsiologii kul'tury [Games and people. Articles and essays on the sociology of culture]. Moscow: Publ. OGI. 2007. 304 p.
2. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 konventsii o pravakh rebenka [Electronic resource] [The right to play: A new comment on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no.1, pp. 5–10. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.shtml> (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Smirnova E.O. Tipologiya igry v zarubezhnoi i otechestvennoi psikhologii [Elektronnyi resurs] [The typology of the game in the foreign and domestic psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern foreign psychology]*, 2014, tom 3, no. 4, pp. 5–17. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (Accessed 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Sokolova M.V., Sheina E.G., Kotlyar I.A. Otchet o nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vazhnost' prinyatiya riska» [Report on the scientific and practical conference «The importance of risk taking»]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 2015, no. 6, pp. 161–162.
5. Affordances in a simple playscape: Are children attracted to challenging affordances? Prieske B. [et al.]. *Journal of Environmental Psychology*, 2015, vol. 41, pp. 101–111. doi: 10.1016/j.jenvp.2014.11.011
6. Apter M. J. Danger: Our quest for excitement. Oxford: Oneworld. 2007. 239 p.
7. Ball D., Gill T., Spiegel B. Managing Risk in Play Provision: Implementation guide. London: Play England. [Electronic resource]. *Play Safety Forum*, 2008. 120 p. Available at: <https://playsafetyforum.files.wordpress.com/2015/03/managing-risk-in-play-provision.pdf> (Accessed 15.01.2016).
8. Ball D.J., Ball-King L.N. Public Safety and Risk Assessment: Improving decision making. London and New York: EARTHSCAN/Routledge. 2011. 224 p.
9. Bourke T., Sargisson R. A behavioral investigation of preference in a newly designed New Zealand playground. *American Journal of Play*, 2014, vol. 6, no. 3, pp. 370–391.
10. Children's play and leisure – promoting a balanced approach [Electronic resource]. *Health and Safety Executive*. 2012. 3 p. Available at: <http://www.hse.gov.uk/entertainment/childrens-play-july-2012.pdf> (Accessed 15.01.2016).
11. Christensen P., Mikkelsen M.R. Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health and Illness*, 2008, vol. 30, no. 1, pp. 112–130. doi: 10.1111/j.1467-9566.2007.01046.x
12. Hughes B. Play Types: Speculations and Possibilities, London: London Centre for Playwork Education and Training. 2006, 140 p.
13. Jongeneel D., Withagen R., Zaal F.T.J.M. Do children create standardized playgrounds? A study on the gap-crossing affordances of jumping stones. *Journal of Environmental Psychology*, 2015, vol. 44, pp. 45–52. doi:10.1016/j.jenvp.2015.09.003
14. Little H., Eager D. Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2010, vol. 18, no. 4, pp. 497–513. doi: 10.1080/1350293X.2010.525949

15. Mitchell, R., Cavanagh M., and Eager D. Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 2006, vol. 13, no. 2, pp. 122–126.
16. Risk management policy for play services [Electronic resource]. Wrexham County Borough Council. *Wrexham*, 2013. 8 p. Available at: http://www.wrexham.gov.uk/assets/pdfs/play/risk_management_policy_for_play_services.pdf (Accessed 15.01.2016).
17. Sandseter E.B.H. Categorising risky play – how can we identify risk taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 2007, vol. 15, no. 2, pp. 237–252. doi: 10.1080/13502930701321733
18. Sandseter E.B.H., Kennair L.E.O. Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary Psychology*, 2011, vol. 9, no 2, pp. 257–284. doi: 10.1177/147470491100900212
19. Sandseter E.B.H. Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 2009, vol. 9, no. 1, pp. 3–21.
20. Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety. Wyver Sh. [et al.]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2010, vol. 11, no. 3, pp. 263–277. doi: 10.2304/ciec.2010.11.3.263
21. This work was supported of the Russian Foundation for Humanities (project № 15-06-10627 "Psycho-pedagogical analysis of children's environment of the modern city).

Поддержка игры в современной западной культуре (на примере деятельности Международной ассоциации игры, IPA)

Смирнова Е.О.,

доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, smirneo@mail.ru

Соколова М.В.,

кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, sokolovamw@mail.ru

В статье рассматриваются формы поддержки детской игры, инициированные Международной ассоциацией игры (IPA – International Play Association). Среди политических и законодательных инициатив данной организации принятие ООН общего комментария и дополнений к 31 статье Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру, а также перечень мер по поддержке игры в образовательных организациях, в семье и в городе. Описаны проекты по созданию пространственных и предметных условий для игры, реализованные в западных странах (площадки для игр и приключений (APG – Adventure playground), игровые улицы (play streets), «игровой контейнер с материалами для игры» (Scarpstore PlayPod)). Рассматривается специфика работы специалистов, поддерживающих игру (playworkers), и программы их подготовки.

Ключевые слова: детская игра, право на игру, Международная ассоциация игры, Декларация о правах ребенка ООН, «Площадка для игр и приключений», «Игровые улицы», материалы для игры, специалист по игре.

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Соколова М.В. Поддержка игры в современной западной культуре [Электронный ресурс]: На примере деятельности Международной ассоциации игры, IPA // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 24–31. doi: 10.17759/jmfp.2016050103

For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V. Game support in modern Western culture [Elektronnyi resurs]: Through the example of activities of the International Play Association, IPA). *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 24–31. doi: 10.17759/jmfp.2016050103 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В последние десятилетия во всем мире наблюдаются тревожные тенденции, касающиеся детской игры. Безразличие общества к теме игры и непонимание ее важности для здоровья и развития детей приводит к редукции этой деятельности. Приоритет образовательных достижений и обучающих занятий, акцент на теоретических знаниях все более вытесняют игру из жизни школы и детских садов. Редукция культурных традиций, маркетизация и коммерциализация детства, проникновение видео и компьютерных технологий в детство приводят к тому, что игра как активная деятельность ребенка подменяется потреблением экранной информации. Компьютерный экран все больше вытесняет игру, физическую активность, предметную и продуктивную деятельность, общение со сверстниками.

Перечисленные тенденции находятся в явном противоречии с правами ребенка, заявленными в известной Конвенции о правах ребенка. В связи с этим в Западной Европе разворачивается общественное движение в защиту детской игры. Одним из лидеров данного движения является неправительственная международная ассоциация поддержки игры (IPA – International Play Association).

Данная организация была основана в 1961 г. [1; 2; 5]. Целью этой ассоциации является защита и реализация права ребенка на игру как фундаментальное право человека, а также деятельность по поддержанию детской игры и созданию для нее благоприятных условий. IPA также ставит своей задачей консолидацию усилий специалистов для исследования состояния детской игры в разных странах мира. IPA имеет представительства более чем в 60 странах мира. С 2014 г. в состав этой организации входит и Россия.

В деятельности данной организации можно выделить три направления:

- политические и законодательные инициативы;
- создание игровой среды и благоприятных пространственных и предметных условий для игры;
- подготовка специалистов, поддерживающих игру.

Остановимся на содержании работ IPA в рамках данных направлений.

Политические и законодательные инициативы IPA

Законодательные инициативы IPA связаны с защитой права на игру, которое предусмотрено Конвенцией о правах ребенка.

Первый вариант Конвенции был составлен в ноябре 1977 г. на Мальте, в ходе совещания по поводу подготовки к Международному году ребенка (в 1979 г.). На совещаниях 1982 г. в Вене и 1989 г. в Барселоне декларация была пересмотрена. Новый вариант декларации включал специальную статью о правах ребенка на отдых, игру и участие в культурной жизни (статья 31) и был представлен на Генеральной Ассамблее ООН в 1989 г.

Статья 31 утверждает право ребенка «... участвовать в играх и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством». Согласно данной статье, все государства, принявшие Конвенцию, уважают и поощряют право ребенка на участие в культурной и творческой жизни и содействуют предоставлению детям равных возможностей для творческой активности, досуга и отдыха.

Однако в данной редакции статьи игра фигурирует как одна из форм участия в культурной жизни, наряду с отдыхом, досугом, развлечениями и пр. При этом специфика игры и ее ключевая роль в развитии ребенка в данной формулировке никак не разъясняются, не акцентируются и не поддерживаются.

В этой связи в мае 2008 г. Международная ассоциация игры направила в Комитет ООН по правам ребенка предложение о пересмотре Общего комментария к статье 31 ООН Конвенции о правах ребенка. Одним из важных достижений ИРА стало принятие ООН общего комментария и дополнений к 31 статье Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру [1]. Дополнение содержит развернутое определение игры и предложения по реализации мер для ее поддержки. В феврале 2013 г. данные дополнения и комментарии к статье 31 были внесены в текст Декларации о правах ребенка и утверждены ООН. В данном комментарии право на игру признается жизненно важным для ребенка, наряду с базовыми потребностями в питании, здоровье, защите и обучении. В тексте комментария игра рассматривается максимально широко — как спонтанная свободная детская деятельность, приносящая позитивные эмоции и уверенность в себе. Определение игры включает следующие ключевые положения.

- Игра — это добровольная, свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения (экспрессии).
- Игра приносит позитивные эмоции, переживание своих достижений и уверенности в себе.
- Игра интуитивна и спонтанна, она не может быть запрограммирована и управляема извне, автоматизирована.

Такая деятельность ребенка чрезвычайно важна, поскольку позволяет ему пробовать себя, проявлять инициативу, делать осознанный выбор и в дальнейшем нести за него ответственность.

Играя, ребенок укрепляет чувство собственного достоинства и своей идентичности. Дети, ведомые взрослыми (родителями и воспитателями) ничего не

выбирают, не видят результатов своей инициативы, не придумывают самостоятельных занятий и в конечном счете не чувствуют себя, своей самостоятельности и независимости. Таким образом, игра оказывает безусловно положительное воздействие на становление личности ребенка — его самостоятельности, инициативности и ответственности.

С этой позиции к игре относится не только сюжетная игра, но и физическая активность (бег, лазанье, катание на самокатах, велосипедах, каруселях и пр.), продуктивная деятельность детей (рисование, лепка, создание фигур, драматизация и т. д.), экспериментирование с разными материалами и пр. [2].

ИРА предложила развернуть движение по реализации просветительских и практических мероприятий, направленных, с одной стороны, на понимание ценности игры и ее роли в жизни и развитии детей, а с другой, — на конкретные меры по поддержке и развитию игровой деятельности. Характерно, что право на игру распространяется на все возраста — не только на дошкольников, но и на детей школьного возраста, подростков, юношей и даже взрослых. Лозунги «Никогда не поздно играть», «Игра для всех возрастов» стали ключевыми для членов этой организации. Игра рассматривается как важнейший ресурс для разных сфер развития — физической, коммуникативной, интеллектуальной, творческой, личностной и пр. Важнейшей функцией игры при этом является обеспечение эмоционального благополучия и свободного самовыражения детей и подростков.

В центре внимания членов ИРА находятся не только нормативные документы, но и реальная, практическая работа по реализации права на игру. Прежде всего, право на игру предполагает время, место и материалы для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей. Учитывая значимость свободной игры для развития и эмоционального благополучия детей, ИРА предлагает следующие меры:

- включение игры в общественные программы поддержки психического и физического здоровья детей;
- создание условий для игры и организация детских игровых сред везде, где присутствуют дети, включая больницы, поликлиники, аэропорты, предприятия торговли и другие социальные учреждения;
- предоставление места и времени для свободных игр детей, их свободной активности, как на улице, так и в помещении.

ИРА выдвигает адресные требования, направленные на поддержку игры в различных сферах жизнедеятельности детей: в семье, в образовательных учреждениях, в местах досуга детей и в инфраструктуре городов.

В образовательных учреждениях необходимо усилить поддержку игры в начальной и средней школе, включить игровые программы в жизнь школ, колледжей и других образовательных учреждений, в том числе в учебном процессе. Кроме того, игра должна быть включена в систему мер по интеграции в обще-

ство детей с особыми нуждами. ИРА поддерживает также исследования игры на современном этапе, в частности, значения игры для детского развития в разных возрастах.

Игра должна быть включена *в жизнь не только образовательных учреждений, но и семьи* как форма заботы взрослых о детях. Любая игровая инициатива, способствующая позитивным отношениям между детьми и родителями, должна быть всячески поддержана государством.

При планировании пространства жизни людей нужды детей должны быть приоритетными. *В инфраструктуре города предлагается* обеспечить специальное место и оборудование для игры с участием квалифицированных специалистов. Для детей должна быть создана безопасная игровая среда, которая защищает их от любого рода насилия (сексуального, физического, от похищений и пр.). Интересно, что предусматривается участие детей и молодежи в планировании и проектировании тех объектов, к которым они имеют непосредственный доступ. При планировании новых построек и реконструкции имеющихся рекомендуется учитывать физические возможности и психологические особенности детей разных возрастов, возможности их активной деятельности.

В этой связи члены ИРА выступают против постройки высотного жилья («точечных застроек») и стремятся по возможности нивелировать неблагоприятное воздействие городской среды на детей. Они ратуют за создание условий для беспрепятственного передвижения детей в социальном пространстве, обеспечение безопасного пешеходного доступа к различным сооружениям, паркам и площадкам. Немаловажную роль в этом играет организация безопасного дорожного движения и четкая работа общественного транспорта.

Важнейшей задачей данной ассоциации является обеспечение всех детей, включая детей с особыми нуждами, разнообразием игровых сред, адекватных игрушек, игровых материалов через общественные акции и программы, такие как дошкольные игровые группы, игротеки, игровые площадки, автобусы и др.

Создание благоприятных пространственных и предметных условий для игры

Одно из главных условий для полноценной игры – организация игрового пространства. Очевидно, что городская среда (интенсивный трафик, плотность застройки, мусор во дворах и парках и пр.), препятствует свободной игре детей, в особенности школьников и подростков. В этой связи возникает задача по созданию специальных игровых сред в пространстве города, что является важнейшим условием реализации права на игру.

Именно эта задача решается через создание особых пространств для игры, получивших название «Adventure playground» – АРГ – «Площадки приключений». На таких площадках создаются возможности для наиболее полноценной реализации права ребенка на игру.

История развития детских городских площадок, насчитывает уже около 100 лет. Идея Adventure Playground была предложена датским ландшафтным архитектором Карлом Соренсенем еще в 1931 г. после того как он понял, что дети хотят играть везде, в том числе не только на тех площадках, которые он спроектировал. В результате наблюдения за тем, как дети счастливы и хорошо играют в богатой, насыщенной среде, приближенной к природному ландшафту, у него родилась идея площадки, сделанной самими детьми из подручных и переработанных материалов, которые позволяют детям творить и оформлять, мечтать и преобразовывать реальность [10]. Первая Adventure Playground была открыта в Дании в 1943. За ней последовало открытие подобных площадок в Лондоне. Сегодня более 1000 Adventure playgrounds находятся в Европе, преимущественно в Дании, Швеции, Англии, Германии, Франции, Швейцарии, Нидерландах.

Международная ассоциация игры реализует проект возрождения игры в условиях большого города («Город для детей») через создание сети игровых центров («Adventure playground» – АРГ), проектируемых силами детей, их родителей и специалистов. Каждая площадка создается на основе уникального проекта, разработанного детьми, подростками и их родителями с участием приглашенных дизайнеров или специалистов в области игры. Проект создается с учетом местных условий, а именно имеющейся площади, количества и возраста детей, живущих в конкретном микрорайоне, потребностей и возможностей детей с особыми нуждами, природных и ландшафтных условий, профессиональных возможностей родителей, участвующих в проекте и пр. [11; 18]. На площадках приключений разворачиваются самые разные формы активности детей и подростков (игры, исследования, общение, продуктивные виды деятельности).

Несмотря на уникальность, каждая площадка включает обязательные зоны, такие как:

- система построек для игры (например, дома, крепости, корабли, ракеты и др.);
- постройки для лазанья, площадка для подвижных игр;
- беседки для творчества, место для общения у костра;
- система водных каналов и песочниц;
- природная зона для ухода за животными и растениями.

Каждая площадка имеет также внутреннюю часть, в которую входят:

- несколько игровых комнат;
- большая гостиная для общения, где дети могут играть в плохую погоду, отдыхать, музицировать, читать, заниматься творчеством;
- кухня, где дети сами могут готовить еду, отмечать праздники;
- небольшое помещение для персонала.

Каждая площадка курируется командой специалистов по игре (2–5 человек). Это люди со специальной

подготовкой в области игры детей разных возрастов – не только дошкольного, но и школьного и подросткового.

Площадки работают по 6–8 часов в день с перерывом, в каникулы – ежедневно с 10 до 18 или 22 часов. Дети от 5 до 18 лет приходят на площадку сами, с родителями, или школьными учителями (после уроков, по типу продленки) и остаются на несколько часов под присмотром специалиста по игре, который отвечает за их безопасность и при необходимости оказывает помощь в играх и занятиях.

В большинстве столиц мира подобные площадки являются крупным социальным проектом и поддерживаются правительством страны и местными органами власти. Для создания подобных игровых центров и обеспечения их деятельности выделяются бюджетные средства, они поддерживаются также различными грантами, частными предпринимателями и пр.

Площадки для игр и приключений во многом компенсируют отсутствие дворов, а также в некоторой степени отсутствие контакта с природой и становятся центрами свободной и самостоятельной деятельности детей. Здесь дети свободны в выборе материалов и оборудования, в выборе партнеров, в организации игр и в их интенсивности. Площадки удовлетворяют потребность в двигательной активности и в играх на свежем воздухе, помогают преодолеть зависимость от экрана, столь характерную и опасную для современных детей. Здесь дети могут придумывать, творить и реализовывать свои замыслы в разных областях – от создания и оформления пространства до придумывания игр [11; 12; 14; 17].

Очень важно, что площадка – также пространство для *разновозрастного* общения, в котором остро нуждаются наши дети. В таком общении традиционные игры и игровые навыки естественным путем передаются от одного поколения другому. Игровые площадки имеют особое значение для детей школьного и подросткового возраста, которые в настоящее время не имеют своего пространства за стенами дома или школы. В каникулы такие площадки могут стать формой городских лагерей для школьников.

Алгоритм создания подобных площадок детально разработан Международной ассоциацией игры и апробирован в ряде столиц мира, в большинстве стран Европы, США, Канады, Японии, Австралии [8; 12; 13; 14].

Кроме площадок для игр и приключений, реализуются и другие проекты по поддержке игры.

Среди них проект «Игровые улицы» (Play streets) [6]. Впервые такие улицы появились в Нью-Йорке в 1914 г. В Англии по примеру США «Игровые улицы» инициировало Министерство транспорта в 1934 г. В то время остро ощущалась нехватка игровых площадок для детей и росло количество жертв транспортных аварий среди детей. Однако к 80-м гг. прошлого века увеличение количества машин и трафика привело к тому, что проект был заброшен. В 2008 г. London Play начинает трехгодичный проект по восстановлению «игровых улиц». Это социальный проект, который заключа-

ется в том, что на время перекрывается движение транспорта на некоторых улицах, на которых дети могут свободно и безопасно играть в шаговой доступности от места проживания. Движение автомобилей прекращается на время от 2-х до 5-ти часов один раз в неделю, в 2 недели или в месяц. В результате «игровые улицы» позволяют познакомиться и подружиться с ближайшими соседями, как детям, так и взрослым. Это хороший способ преодоления изоляции людей и, соответственно, сплочения местных сообществ. Кроме того, этот проект направлен на поддержку свободной игры. В настоящее время в Великобритании данный проект поддерживается Департаментом здоровья. Улицы различных городов перекрываются и создаются условия для игры детей.

В последнее время особую популярность получил еще один проект с условным названием «Игровой контейнер с остатками» (Scarpstore PlayPod) [7]. Проект направлен на обогащение игровой среды и игры в школах. На переменах дети выходят на улицу и играют с материалами, хранящимися в игровом контейнере (шинами, пластиковыми трубками и желобками, ящиками, сетками, автомобильными покрывками, шлангами, кусками поролона, и т. п.).

Подбор материалов для игры базируется на теории свободных материалов (The theory of Loose Parts). В ее основе лежит идея о том, что детям для игры нужны неоформленные, неструктурированные, незафиксированные в пространстве свободные материалы (их можно легко передвинуть, перенести, пересыпать, перелить). Эта идея получила широкое распространение в середине XX в. Она была раскрыта в практических проектах голландского ландшафтного архитектора Карла Теодора Соренсена (Carl Theodor Sorensen), впервые предложившего необычные детские площадки, где дети могли играть с тем, что в быденном сознании называется «мусором». Такой материал и свобода его использования актуализируют творческую активность детей. Они строят домики и автомобили, прокладывают дороги, экспериментируют, создают игровые пространства и пр. Симон Николсон (Simon Nicholson) впервые обобщил и опубликовал основные положения этой теории в журнале *Landscape Architect* в октябре 1971 г.

Сотрудники школ, участвующих в программе Scarpstore PlayPod, проходят специальную подготовку под руководством профессиональной команды специалистов и получают супервизию. Проект существует с 2005 г. и уже доказал свою эффективность. В школах, где на уличной территории размещен PlayPod, улучшилась не только игровая деятельность детей, но и повысилась общая успеваемость, снизилось количество конфликтов, улучшилось качество сотрудничества между детьми, а также увеличилась включенность детей с ограниченными возможностями здоровья в совместную деятельность.

Важной составляющей проекта является то, что в нем разработаны критерии для подбора оборудования

(с точки зрения риска), а также для педагогов – методики поддержки игровой активности отдельного ребенка и группы детей, развития компетенции в распознавании риска.

Подготовка специалистов, поддерживающих игру

Важнейшим условием поддержки игры является педагогическое сопровождение со стороны специалистов – «работников игры» (playworker). Это относительно новая специальность, которая существенно отличается от профессий педагогов, воспитателей или аниматоров. Теория и практика подготовки плейвокеров опирается на понимание игры как «свободно выбранной, внутренне мотивированной и лично регулируемой активности человека». Такое предельно общее понимание игры является рабочим для этих специалистов. В отличие от воспитателей и аниматоров, их основная задача – не руководство и не управление игрой детей, а фасилитация игровой активности самих детей, поддержка самостоятельной и свободной игры. Программы подготовки этих специалистов (двухлетний курс обучения) тщательно разработаны и осуществляются при университетах и колледжах [1; 2; 9; 10].

Плейвокеры получают базовое педагогическое образование (например, в Великобритании) или образование социального педагога (например, в Германии), а затем проходят дополнительное обучение. Во многих странах мира специалисты по игре включены в практику воспитания детей. Они работают на игровых площадках, в летних лагерях, в школах после уроков (аналог российской группы продленного дня), в игровых автобусах. Типичной задачей плейвокера является создание игровой площадки «здесь и теперь», с использованием ограниченных ресурсов – деревьев в парке, веревок, сеток, деревянных планок и пр.

Основными принципами работы плейвокера являются:

- фасилитация игровой активности детей и ориентация на потребности играющих;
- поддержка игры без контроля и оценок детских действий и пр.;
- создание игрового пространства, которое должно быть доступно и легко воспроизводимо играющими;
- возможность оценить риски;
- ориентация на ресурсы среды при создании игрового пространства (парка, двора, площадки);
- бережное отношение к окружающей природе.

Разработаны также конкретные методики фасилитации игрового поведения детей, подростков и взрослых.

В задачу плейвокера входит включение местных жителей в проектирование детской площадки (публичной зоны отдыха жителей микрорайона). Такое включение поддерживает активную позицию детей – пользователей площадки, ориентирует взрослых на их потребности, создает прецеденты продуктивной

совместной деятельности детей и взрослых внутри микрорайона. Дети, создавшие собственные детские площадки, бережнее относятся к ним и лучше ориентируются в рискованных ситуациях.

Особо важным для плейвокера является чувствительность к потребностям детей, помощь им в поиске собственных решений, содействие в принятии ответственности за свои действия. Плейвокеры выступают для детей и подростков фасилитаторами игровой и продуктивной деятельности, партнерами по получению нового опыта, но не учителями и не носителями «правильных» действий.

Самый важный и тонкий момент в работе этих специалистов – возможность и форма непосредственного вмешательства в игру детей. Они не должны проявлять инициативу, предлагать детям какую-либо активность или навязывать свои ценности. Они обязаны позволить детям самим решать, что и как они будут делать и вмешиваться только по просьбе детей и в качестве участника. Дети не должны зависеть от воли взрослых. Вмешательство допустимо только при возникновении серьезных рисков для жизни и здоровья детей.

В настоящее время во многих странах Европы разработаны и активно функционируют различные программы для магистров и бакалавров по подготовке плейвокеров, основанные на практике наблюдения за игрой и участия в ней [3; 4; 5].

В России также существуют схожие профессиональные компетенции. Роль плейвокеров принимают на себя педагоги дополнительного образования, организаторы внешкольной работы, вожатые в детских лагерях и др. Однако в нашей стране отсутствует широкое общественное движение по поддержке детской игры. Отсутствуют также (или остаются не востребованными) программы поддержки игры для педагогов, родителей и других желающих взрослых.

В последнем Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОСТ ДО) игре уделяется значительное место: она рассматривается как главная деятельность дошкольника, как источник его развития и главная форма проявления детской инициативы. Однако на практике в нашей стране игра используется в основном как дидактическое средство, реализуемое под контролем взрослого (4). Отсутствует широкое общественное движение по поддержке самостоятельной детской игры. Также остаются не востребованными программы поддержки игры для педагогов, родителей и других желающих взрослых.

Следует подчеркнуть, что в соответствии с требованиями Международной ассоциации игры и Конвенции о правах ребенка каждая страна ответственна за подготовку собственных программ, общественных и политических мер, направленных на защиту детства и права ребенка на игру, как главную развивающую деятельность, отвечающую их потребностям и интересам.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10627 «Психолого-педагогический анализ детской игровой среды современного города»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Роль игры в жизни и развитии детей: новый подход к правам ребенка [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2013. Т. 2. № 2. С. 6–18. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61155.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
2. Смирнова Е.О. Типология игры в зарубежной и отечественной психологии [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 4. С. 5–17. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
3. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции о правах ребенка [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 5–10. URL: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
4. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 3. С. 92–98. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (дата обращения: 15.01.2016).
5. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Котляр И.А. Отчет о XIX всемирной конференции Международной ассоциации игры (International Play Association (IPA)) [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 2. С. 105–109. URL: <http://psyjournals.ru/kip/2014/n2/70026.shtml> (дата обращения: 15.01.2016).
6. Adventure Playgrounds [Электронный ресурс]: PlayAction Guide // Fair Play for Children. URL: <http://www.fair-playforchildren.org/pdf/1200486832.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
7. Could your street be a play street? [Электронный ресурс] // London Play. URL: http://www.londonplay.org.uk/content/30290/our_work/recent_work/play_streets/play_streets (дата обращения: 15.01.2016).
8. Global Consultations On Children's Right To Play [Электронный ресурс]: An IPA Project: Looking back – and looking forward... // URL: <http://www.ipa2011.org/login/uploaded/Abstracts%20%20Tuesday/IPA%20global%20consultation.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
9. Hughes B. The first claim – Desirable Processes: A framework for Advanced playwork quality assessment. Cardiff: Play Wales, 2006. 83 p.
10. Hughes B.A. Playworker's Taxonomy of Play Types / S. Melville (ed). London: PlayLink, 2006. 45 p.
11. International play association [Электронный ресурс]: Promoting the child's right to play / IPA. URL: <http://ipaworld.org/> (дата обращения: 15.01.2016).
12. IPA Declaration of the Child's Right to Play [Электронный ресурс] // International play association: Promoting the child's right to play / IPA. URL: <http://ipaworld.org/category/about-us/declaration/> (дата обращения: 15.01.2016).
13. National Play Resource Centre [Электронный ресурс]: Play Policy URL: <http://www.playinireland.ie/policy.htm> (дата обращения: 15.01.2016).
14. Play England [Электронный ресурс] Freedom to play. URL: <http://www.playengland.org.uk/> (дата обращения: 15.01.2016).
15. Potter D. Risk and Safety in Play: The Law and Practice for Adventure Playgrounds / Playlink. London: E&FN Spon, 1977. 254 p.
16. Scrapstore PlayPod [Электронный ресурс]. URL: <http://www.playpods.co.uk/> (дата обращения: 15.01.2016).
17. Sutton-Smith B. The Ambiguity of Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977. 276 p.
18. UN General Comment on Article 31 – purpose of this section [Электронный ресурс] // International play association: Promoting the child's right to play / IPA. URL: <http://ipaworld.org/general-comment-on-31/un-general-comment/what-is-a-un-general-comment-2/> (дата обращения: 15.01.2016).

Game support in modern Western culture (through the example of activities of the International Play Association, IPA)

Smirnova E.O.,

*doctor in psychology, director of the Center of Play and Toys, professor, chair of Preschool Pedagogic and Psychology,
Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru*

Sokolova M.V.,

*candidate of psychological sciences, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise
of Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sokolovamw@mail.ru,
sokolovamw@mail.ru*

This article discusses the support of children's games, initiated by the International Play Association (IPA). The most prominent political and legislative initiatives of UN Organization is the adoption of general comments and amendments to article 31 of the Convention on the rights of the child, proclaiming the right to play, as well as a list of measures to support the games for educational organizations both in the family and in the city. It describes the spatial projects and object-related conditions for the games brought into practice in Western countries: Adventure playground (APG-), play streets, Scarpstore PlayPod. The article specifies the functions of playworkers called up for supporting the game and also their training.

Keywords: children's game, right to play, an International Association of game (IPA-International Play Association), article 31 of the UNO Declaration on the rights of the child, APG-Adventure playground), play streets, Scarpstore PlayPod, playworkers.

This work was supported of the Russian Foundation for Humanities (project № 15-06-10627 «Psycho-pedagogical analysis of children's environment of the modern city»).

REFERENCES

1. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Rol' igry v zhizni i razvitii detei: novyi podkhod k pravam rebenka [Electronic resource] [Role of play in child's life and development: New approach to the rights of the child]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2013, vol. 2, no. 2, pp. 6–18. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2013/n2/61155.shtml> (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
2. Smirnova E.O. Tipologiya igry v zarubezhnoi i otechestvennoi psikhologii [Electronic resource] [Typology of Games in Foreign and National Psychology]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Journal of Modern Foreign Psychology]*, 2014, T. 3, no. 4, pp. 5–17. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n4/75350.shtml> (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 konventsii o pravakh rebenka [Electronic resource] [The right to play: A new comment on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 1, pp. 5–10. Available at: <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n1/58592.shtml> (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
4. Smirnova E.O. Igra v sovremennom doshkol'nom obrazovanii [Electronic resource] [Play in a modern pre-school education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2013, no. 3, pp. 92–98. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62459.shtml (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Smirnova E.O., Sokolova M.V., Kotlyar I.A. Otchet o XIX vseмирnoi konferentsii Mezhdunarodnoi assotsiatsii igry (International Play Association (IPA)) [Electronic resource] [Report on the XIX International Play Association Triennial World Conference]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014, T. 10, no. 2, pp. 105–109. Available at: <http://psyjournals.ru/kip/2014/n2/70026.shtml> (Accessed: 15.01.2016). (In Russ., Abstr. in Engl.).
6. Adventure Playgrounds [Electronic resource]: PlayAction Guide. Available at: <http://www.fairplayforchildren.org/pdf/1200486832.pdf> (Accessed 15.01.2016).
7. Could your street be a play street? [Electronic resource]. Available at: http://www.londonplay.org.uk/content/30290/our_work/recent_work/play_streets/play_streets (Accessed 15.01.2016).
8. Global Consultations On Children's Right To Play [Electronic resource]: An IPA Project: Looking back – and looking forward ... Available at: <http://www.ipa2011.org/login/uploaded/Abstracts%20%20Tuesday/IPA%20global%20consultation.pdf> (Accessed 15.01.2016).

9. Hughes B. The first claim – Desirable Processes: framework for playwork quality assessment. Cardiff: Play Wales, 2006. 83 p.
10. Hughes B. A Playworker's Taxonomy of Play Types. S. Melville (ed). London: PlayLink, 2006. 45 p.
11. International play association [Electronic resource]: Promoting the child's right to play. IPA Available at: <http://ipa-world.org/> (Accessed 15.01.2016).
12. IPA Declaration of the Child's Right to Play [Electronic resource]. *International play association: Promoting the child's right to play*. IPA. Available at: <http://ipaworld.org/category/about-us/declaration/> (Accessed 15.01.2016).
13. National Play Resource Centre [Electronic resource]: Play Policy. Available at: <http://www.playinireland.ie/policy.htm> Accessed 15.01.2016).
14. Play England [Electronic resource] Freedom to play. Available at: <http://www.playengland.org.uk/> (Accessed 15.01.2016).
15. Potter D. Risk and Safety in Play: The Law and Practice for Adventure Playgrounds. Playlink. London: E&FN Spon, 1977. 254 p.
16. Scrapstore PlayPod [Electronic resource]. Available at: <http://www.playpods.co.uk/> (Accessed 15.01.2016).
17. Sutton-Smith B. The Ambiguity of Play. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1977. 276 p.
18. UN General Comment on Article 31 – purpose of this section [Electronic resource]. *International play association: Promoting the child's right to play*. IPA. Available at: <http://ipaworld.org/general-comment-on-31/un-general-comment/what-is-a-un-general-comment-2/> (Accessed 15.01.2016).

История европейских и отечественных игрушек

Смирнова Е.О.,

доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, smirneo@mail.ru

Соколова М.В.,

кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия, sokolovamw@mail.ru

В статье рассматривается роль игрушки в жизни и развитии ребенка. Прослеживается путь развития образных игрушек в Европе и в России от древности до наших дней. Показана роль идеологических факторов в формировании образа игрушки, противоречие между развивающей функцией игрушки и ее рыночной ценностью. Приводится сравнительный анализ образа и игрового потенциала традиционной и современной популярной куклы. Функции игрушки как носителя и средства передачи культурных норм иллюстрируются на материале формирования гендерных стереотипов: показано, как своеобразие игрушек для мальчиков и девочек влияет на характер игры. В заключение рассматриваются основные тенденции и проблемы развития рынка современных игрушек.

Ключевые слова: социокультурная функция игрушки, открытость игрушки, история куклы, промышленное производство игрушек, гендерные аспекты игрушек, современный рынок игрушек.

Для цитаты:

Смирнова Е.О., Соколова М.В. История европейских и отечественных игрушек [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 32—38. doi: 10.17759/jmfp.2016050104

For citation:

Smirnova E.O., Sokolova M.V. History of European and national toys [Elektronnyi resurs]. Journal of Modern Foreign Psychology, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 32—38. doi: 10.17759/jmfp.2016050101 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Игрушки создаются взрослыми для детей и, как следствие, отражают мировоззрение взрослых и их представления об окружающем мире, их ценностные ориентации, вкусы. Игрушки отражают социокультурный контекст своего времени. Созданные взрослыми, игрушки формируют и поддерживают в сознании ребенка определенные нормативные представления, характерные для определенной эпохи, знакомят с общественным и семейным укладом, моралью, эстетикой.

Вместе с тем, игрушка является отражением потребностей самого ребенка. Главная функция игрушки — быть средством игры, т. е. обеспечивать возможность свободной и спонтанной игровой активности. В этом отношении решающее значение для игрушки приобретает ее открытость — вариативность использования для различных игр, возможность реализации собственных оригинальных игровых замыслов ребенка. Таким образом, игрушка одновременно оказывается средством двух разнонаправленных процессов: передачи человеческого опыта и самовыражения ребенка, реализации его собственного Я [10; 11].

Такая «разнонаправленность» имеет исключительно важное значение: играя с игрушкой, ребенок присваивает культурный опыт, т. е. делает его своим, и в то же время собственное Я ребенка (его действия, движения, представления, его опыт в целом) приобретает культурную форму, заданную игрушкой. Эти процессы

и составляют суть психического развития, поэтому игрушку с полным основанием можно назвать средством развития ребенка.

Игрушки детей каждого поколения существенно различаются, в особенности это относится к куклам, предметам быта и игрушечному транспорту. Эти игрушки помогают присвоить модели и ценности, принятые в обществе. Вместе с тем игровую ценность игрушки определяет и заложенная в ней степень открытости, т. е. возможность реализации ребенком собственных переживаний и замыслов.

Прежде всего это относится к игрушкам, воспроизводящим и моделирующим образ человека — к куклам, поскольку эта игрушка служит не только для игры, но и становится другом или подружкой. Кукла также позволяет вкладывать и проживать собственный опыт, поскольку ребенок воспринимает ее как свое отражение.

В этой связи особого внимания заслуживает анализ истории кукол. Такой анализ необходим для того, чтобы понять изменение тех ценностей, которые они несут, а также оценить их игровые качества.

Из истории куклы в Европе и в России

Куклы в истории человечества существовали с древнейших времен. Их делали в Египте, Греции, Риме, Китае, Японии, создавали мастера Средневековья, Ренессанса, их ваяли французы, немцы, русские, пред-

ставители других народов. Каждый мастер стремился выразить идеалы и дух своего времени, своей культуры. Куклы помещали в захоронения, дарили, передавали по наследству, продавали на аукционах, коллекционировали, хранили в музеях, выбрасывали на свалку, но самое главное – в них играли, их любили и хранили не меньше сокровищ [1]. В этом смысле кукла – уникальный культурный феномен, хранитель истории и культуры человечества. Достаточно упомянуть многочисленные выставки кукол, прекрасные авторские куклы, которые являются произведениями искусства, множество кукольных музеев и пр.

Наиболее ранние куклы создавались из дерева и керамики, глины, служили игрушками для детей, предметами украшения, атрибутами захоронения. В Средние века кукла была элементом крестильного обряда – на многих немецких алебастровых куклах того времени есть специальное отверстие в груди куклы для креста. В 1672 г. в Англии была изготовлена подлинно художественная кукла из папье-маше в количестве 12 экземпляров. До нашего времени сохранилась одна из них, она была продана на Сотби в 1996 г. за 68 тыс. фунтов стерлингов. В этом же году была найдена Рейнская кукла (1530 г. изготовления), пролежавшая четыре века за обшивкой Рейнского собора. Это деревянная кукла из липы 22 см высотой, в красивом платье (в те времена одежда на куклах часто просто рисовалась), с согнутыми в локтях руками. Среди наиболее известных ранних кукол известна деревянная кукла «королева Анна». Она вытачивалась на токарном станке, голова вырезалась вручную, была покрыта гипсом и лаком. Вначале глаза этих кукол были нарисованы, затем в 1750 г. мастера научились использовать стеклянные инкрустированные и даже цветные глаза. Такие куклы делались с пышной грудью, чтобы лучше смотрелась одежда тех времен. Парик прикреплялся кнопками. У дорогих экземпляров вырезались пальчики на руках, более дешевые имели руки из материи или кожи. Вторым наиболее распространенным вариантом – дешевые деревянные «тирольские» куклы, производимые в Нюрнберге. Удлиненные тела, покрытые гипсом голова и руки, нарисованные башмаки, искусно нарисованные волосы, нежный окрас лица. Массовое производство таких кукол привело к исчезновению чистоты отделки и художественности [1].

В XIX в. были изобретены закрывающиеся глаза. В эти же годы куклы получили «голос» – их первыми словами были «мама» и «папа». С конца XIX в. производство кукол практически полностью становится промышленным.

На территории России «предками» игрушки были, по-видимому, культовые предметы (обрядовые куклы, погремушки, отпугивающие духов и т. п.). Предметом для развлечения и воспитания детей игрушка стала позже, когда появились представления о детстве как об особом возрастном периоде. Народные игрушки для детей были связаны с различными аспектами жизни традиционного общества. В трещотках, бубенцах, при-

митивных вариантах бильбоке, оружию (лук, стрелы, бумеранги) и, конечно, в куклах были отражены народные традиции. Эти изделия, выполненные кустарным способом из естественных недорогих материалов, долгое время в России, как и во всей Европе, оставались единственным общедоступным видом игрушек. При этом в народном сознании сохранялась память о происхождении игрушки, и им часто приписывались мистические черты. Так, например, первые куклы были без лица, поскольку считалось что кукольное лицо может повлиять на человека, навязать ему чуждые мысли, состояния или болезни. Такая присущая первым игрушкам простота и обобщенность образов отвечала одновременно и игровым потребностям детей, оставляя место для их воображения и фантазии.

Научно-техническая революция XX века привела к появлению игрушечной промышленности. Появилось массовое производство, началась повсеместная урбанизация. Все это коренным образом отразилось и на истории игрушек. Новые материалы и фабричное производство сделали игрушки стандартными и доступными. В России, как и в других странах, появились плюшевые мишки, нарядные куклы, игрушечные автомобили и железные дороги.

Однако влияние этих игрушек было не столь велико. Идеино-политическому воздействию значительной степени подверглись игрушки, отражающие образ человека, т. е. куклы. Явная тенденция к идеологизации прослеживается прежде всего в образных игрушках. Популярными стали куклы-крестьяне, летчики, моряки, и куклы, изображающие персонажей советской литературы. Пионеры, солдатики-красноармейцы были призваны поднять военно-патриотический дух. Для воспитания любви к труду популяризировались ролевые атрибуты различных профессий.

Однако, все это не затрагивало основные признаки, задающие игровые качества. Советские куклы сохраняли эстетические и этические качества, идущие из глубин традиционной народной культуры. Они имели трогательный детский облик, стимулировали к заботе и были открытыми для различных игровых действий.

Если в СССР производство игрушек регулировалось государством, то в капиталистических странах оно было подчинено законам рынка. Там педагогические и воспитательные задачи игрушки уходили на второй план, а на первый выступала ее ценность как товара. Соответственно, западная индустрия игрушек развивалась в соответствии с законами рынка. Куклы стали воспроизводить модели, типажи, привлекательные для взрослых покупателей. Происходила и специализация фирм, изготавливающих кукол. Так, например, куклы фирмы «Жюмо» – знаковые для Европы того времени – это яркие образные произведения с фарфоровыми головками, туловищами на шарнирах. Наиболее популярными были куклы «бебе» – изображения детей около 6–8 лет и женские образы – «парижанки». В 1890 г. появилась кукла с подвижной головой, руками и ногами, она запатентована как «первый

шаг ребенка». Фирма Готье выпускала знаменитые бисквитные головки, которые охотно покупали другие производители. Куклы с головками Готье достаточно дороги (более тысячи долларов) и представляют художественную ценность. К началу XX в. некоторые фирмы производили более миллиона кукол в год [1].

В результате все большее место на рынке занимали модные и предполагающие коммерческий успех образцы. Появление кино, а затем и телевидения определило распространение массовой культуры, которая, с одной стороны, отражает, а с другой, формирует вкусы большинства. Игрушки, являясь одним из самых продаваемых товаров, стали частью массовой культуры. Наиболее востребованными стали куклы-красавицы и игрушки-персонажи популярной медиа-продукции. Они все больше отдаляются от образа ребенка и его повседневной жизни. Куклы с образом ребенка уступили место ярко раскрашенным моделям и фантастическим героям. Их туловища приобретают взрослые пропорции и признаки пола. Так, кукла Барби, появившаяся в 1959 г. и почти мгновенно завоевавшая рынок и сердца покупателей, манифестировала окончательную стратегическую победу нового типа игрушек.

С переходом к рыночной экономике в нашей стране плоды поп-культуры стали доминировать и в российской культурной жизни. Глобализация затронула сферу игрушек в максимальной степени.

Среди успешных маркетинговых приемов можно выделить навязывание серий однотипных игрушек. Общепринятым стало создание и популяризация брендов (фильмы, книжки, игрушки, конфеты и пр. с одними персонажами). Яркой выразительной стала глобализация на рынке игрушек – в любой стране продаются одни и те же наборы Лего, куклы Барби и Монстр Хай, электрические машинки [5; 6; 7].

Сегодня на российском рынке игрушек доминирует зарубежная продукция, отечественная игрушка составляет только 10–15%. Без государственной поддержки большинство предприятий, выпускавших традиционные игрушки, разорились. Старые, знакомые игрушки уступают место новым, отражающим изменения в нашей культурной и социальной жизни. Наиболее востребованными становятся «модные» образы и серии однотипных кукол. Наряду с куклой Барби появились куклы Брэд, Винкс, Человек-паук, Монстр-Хай и другие. Сегодня, как и во всем мире, в России на каждый из этих игрушечных «брендов» работает целая индустрия, призванная привлечь новых покупателей. Образы игрушек, при достаточно спорном их психологическом содержании, отличает техническая сложность и внешняя изощренность. Все они постоянно обновляются, приобретая все более совершенные технические характеристики, производятся многочисленные аксессуары, которые меняются каждый сезон, и все это раскручивается с помощью средств массовой информации, тематических журналов, мультфильмов и т. п. Естественно, что такое всестороннее продвиже-

ние не оставляет равнодушными ни детей, ни их родителей – их покупают.

Что же несут эти игрушки детям, и какие ценности нашей культуры они отражают?

Для того, чтобы полнее выявить характеристики современной образной игрушки, проведем сравнительный анализ типичной советской куклы середины прошлого века и массовой современной куклы. Сопоставим облик игрушек, который задает образец для идентификации и ориентирует игровую деятельность ребенка.

Сравнительный анализ образа и игрового потенциала советской и традиционной куклы

Типичная советская кукла 60-х годов прошлого века представляет собой образ ребенка. Ее размер в среднем – от 30 до 50 см в высоту. Облик куклы реалистичен, части тела соразмерны. Такая кукла может сидеть и стоять без дополнительной опоры. Она выполнена из пластмассы, имеет подвижные руки и ноги, позволяющие придавать ей различные позы, снабжена одним комплектом съемной одежды и обуви. Благодаря детским пропорциям лица и туловища и нарочито детскому наряду (обычно, это короткое платье, штаны, гольфы и туфельки) кукла имеет отчетливый образ ребенка-дошкольника. Кукла, как правило, имеет неяркие (слегка намеченные) губы и нос, выразительные глаза, синтетические волосы, которые прочно держатся и их можно расчесывать. Иногда игрушка может быть снабжена несложным механизмом – в зависимости от положения в пространстве у нее закрываются и открываются глаза, и она произносит слово «мама».

Как видно из описания, советская кукла предназначена для сюжетной игры ребенка. Ее детский образ, близкий и понятный дошкольнику, соответствует его потребности в самоидентификации, рефлексии через игру. Крупный размер игрушки, позволяет видеть в ней ребенка, чему способствует и обобщенный, условный облик куклы. Ее можно купать, ей можно придавать различные устойчивые позы. Ее одежду легко можно снять и одеть. Условная внешность и простота конструкции позволяют ребенку вкладывать в куклу самые разные характеры и состояния. Выраженный детский облик куклы помогает малышу увидеть в ней самого себя и разыгрывать сюжеты из семейной жизни. Напомним, что именно семейная жизнь и сопутствующие ей бытовые ситуации составляют содержание жизни дошкольника и воспроизводятся в его игре. Трогательный облик куклы стимулируют бережное отношение, заботу и сопереживание. Все это делает куклу хорошим средством для полноценной сюжетно-ролевой игры. Кукла, с одной стороны, направляет игру в «семейное» русло, а с другой – открыта для разных сюжетов и состояний.

Сопоставим эти характеристики с образами наиболее популярных в настоящее время кукол Монстр Хай.

В первую очередь следует отметить, что внешность куклы, ее эстетические характеристики сочетают в

себе различные остромодные тенденции — ее облик одновременно гламурен и носит элементы гротеска. Модный макияж, прическа и наряд сочетаются с диспропорциями тела и лица, что придает кукле одновременно ультрамодный и пародийный вид.

Куклы этой серии воспроизводят образ героинь фильма («Школа монстров») и выглядят весьма необычно. У них заметно увеличены головы, стилизованные под мультипликационных персонажей лица — большие глаза, маленький нос и пухлые губы. У каждой из них шикарные волосы и необычный цвет кожи — ярко-розовый, зеленоватый, голубой, коричневый. Некоторые куклы имеют отличительные признаки — кошачьи ушки, шрам на щеке, клыки, но эти детали не лишают их привлекательности. Для каждой куклы также предусмотрен набор аксессуаров, подходящий ее «специализации». Так, например, у кукол-вампиров в набор аксессуаров входят расческа в форме черепа и летучая мышь, для нее же предусмотрена кровать в виде черного снаружи и розового внутри гроба. Куклы имеют удобный размер и прекрасные технические характеристики. Их высота — 25,5 см. Подвижность частей тела очень хорошая: шея, плечи, локти, кисти, бедра, колени, стопы могут принимать любое положение. Некоторые куклы имеют пирсинг или тату. Отличительной особенностью кукол Монстр-Хай является сочетание живого и мертвого, страшного и привлекательного. Явные признаки «нечисти», такие как клыки, бледная кожа, шрамы, разные по цвету глаза и пр., сочетаются с гламурными, симпатичными лицами, модным дизайном нарядов.

По своим техническим показателям кукла Монстр-Хай намного превосходит советскую куклу. Она может принимать самые разные позы, ее лицо с ярким макияжем, вызывающий наряд и другие детали создают фиксированный облик, что привязывает ребенка к конкретным образам и сюжетам. Очевидно, дизайнеры кукол Монстр-Хай, как и других современных модных кукол, представляют игру ребенка как удивление и восхищение качествами модели или как реалистичное применение различных аксессуаров (переодевание, украшение, причесывание и пр.). Развитие сюжета в этом случае требует покупки новой куклы или набора специальных аксессуаров и одежды, что, естественно, отвечает интересам рынка, однако тормозит развитие игры и собственной активности ребенка.

Характерны также ценности и представления о человеке, которые несет такой образ. Кукла изображает девушку, накрашенную и наряженную по последней моде, главная задача которой поражать своей внешностью. Этот образ — порождение массовой культуры, которая рассматривает человека через его внешние качества и в меньшей степени интересуется его внутренним миром. Главная ценность, которую передает эта кукла — быть модной и демонстрировать всем свою красоту. Такая кукла навязывает маленьким девочкам совершенно определенный образ человека, который дети легко принимают и переносят на себя.

Однако образ экзотичной молодой женщины с ярким макияжем и откровенными нарядами мало адекватен интересам и опыту маленького ребенка. Как показывают исследования, внешность, одежда и технические характеристики данных кукол оказались настолько интересными, что многие девочки долго рассматривали их и пробовали их возможности. Куклы в их руках принимали различные позы, часто садились на шпагат, меняли туалеты. Особый интерес вызвали волосы, их цвет и качество, и возможность делать разные прически. Эти действия совершались без какого-либо связного сюжета или воображаемой ситуации. Девочки охотно обсуждали особенности и достоинства своих кукол, но не разворачивали содержательных игровых сюжетов. Зачастую игра оказывалась лишь набором действий, вместе с тем, привлекательность и яркость куклы были слишком сильны, чтобы ребенок мог их преодолеть и отдать предпочтение другим персонажам.

Как уже отмечалось выше, игрушка, с одной стороны, является отражением социокультурной реальности, а с другой, — средством ее освоения и рефлексии самого ребенка. Советская система ценностей была направлена на формирование человека, который будет трудиться на благо других, «производителя», «созидателя», приспособленного к жизни в «сплоченном коллективе». Этим во многом объясняется и специфика советской образной игрушки, ориентирующей детей на просоциальные игры, а в конечном итоге, на гуманное поведение и общность с другими людьми. Присущую ей открытость, стимулирующую творческий подход к игре, можно рассматривать как наследие народной культуры, долгое время сохранявшей свое влияние на внешний облик куклы не только в России, но и во всем мире.

Куклы Монстр-Хай — порождение современного общества потребления. Ее внешний облик отражает сосредоточенность человека на собственной личности, и, в основном, на ее внешних качествах. В ней ярко проявлено стремление к гламуру и к чему-то нереальному, выходящему за пределы обыденности.

Подобный образ, так же как и облик других современных игрушек, побуждает ребенка к демонстрации своих внешних достоинств — главным образом красоты, оригинальности и силы. Такие тенденции современной массовой культуры не только отражаются в современных игрушках, но и усиливаются и воспроизводятся через них, поскольку именно образная игрушка — один из важнейших носителей и трансляторов представлений общества об этических и эстетических категориях и образе человека в целом.

Гендерные особенности современных кукол

Ярким примером функции игрушки как носителя и средства передачи культурных норм является формирование гендерных стереотипов. В последнее время игрушки жестко различаются по признаку пола. В большинстве магазинов игрушки для мальчиков и

девочек расположены в разных зонах и не пересекаются. При этом в отделах для девочек представлены в основном гламурные куклы в ярких модных одеждах, а в отделах для мальчиков – серо-коричневые роботы, оружие и всевозможные супергерои. Как отражаются эти различия на игре детей.

Этому вопросу было посвящена работа А. Нельсона [1]. В данном исследовании принимали участие мальчики и девочки 4–5 лет, посещающие дошкольный центр. Предварительно были выделены особенности кукол для девочек и для мальчиков. Женские кукольные образы (например, Барби, Bratz и др.) обладают большими выразительными лицами, яркими глазами, у них маленькие ступни ног, высокие каблук, они крайне неустойчивы, их маленькие ручки не имеют возможности держать что-либо, у них есть волосы, которые можно причесать, одежда, которую можно снять и надеть. Маскулинные образы кукол (например, куклы-роботы или Action Man) крепко стоят на своих ногах, имеют маленькие или закрытые чем-то глаза, их лицо часто спрятано под скафандром или черными очками, их руки могут держать инструменты, в основном оружие. Аксессуарами к мужским куклам является, главным образом, оружие, а к женским куклам – одежда, драгоценности, щетки для волос и маленькие домашние животные.

Детям предлагалось поиграть с куклами и фигурками людей, представляющих мужчин и женщин со стереотипными гендерными характеристиками. Все дети выбирали кукол, соответствующих их полу. Мальчики играли исключительно с куклами мужского пола. Одна из самых существенных особенностей этой игры заключалась в том, что мальчики играли *через куклу*. Они держали куклу-мужчину спиной к себе, так что лицо куклы смотрело в ту же сторону, что играющий мальчик, вперед. Можно предположить, что кукла становится некой опорой для мальчика, как бы его продолжением, она расширяет его телесные возможности. Мальчики идентифицировали себя с куклами и их мужскими характеристиками, они как бы сливались с ней и действовали так, как действует кукла, которая передавала им мужские характеристики. В игре мальчиков предметы оперирования (исключительно оружие) были помещены в руки кукол и таким образом становились инструментами для действий, которые выполняли куклы. Эти действия имели главным образом агрессивный характер.

Девочки играли только с куклами, представляющими феминные образы. В отличие от мальчиков, они играли с куклами *как с партнерами*. Куклы были в большинстве случаев повернуты лицом к девочке. Следовательно, в игре всегда было двое: сама девочка и кукла. Они были вовлечены в различные виды межсубъектного взаимодействия, характерного для игр девочек. Кукольные принадлежности (одежда, щетки, «драгоценности») были в руках самих девочек. Содержанием игровых действиях была забота о кукле, общение с ней и всевозможные действия, адресован-

ные кукле (разговор с куклой, причесывание, одевание, придание различных поз).

Очевидно, что эти различия связаны с различиями в дизайне кукол, представляющих маскулинные и феминные образы. Маскулинные фигурки сделаны так, что стимулируют активность, самостоятельность, агрессивность и стремление действовать с предметами и инструментами. Дизайн феминных кукол ориентирует на игру в интерактивном режиме, возможность иметь с ними «зрительный контакт».

Аналогичные различия были получены в исследовании В.С. Собкина и К.В. Скобельщиной [3]. Опрос родителей показал, что девочки предпочитают играть с образными игрушками (куклами и животными), вступая с ними во взаимодействие и осваивая ролевую позицию. Родители мальчиков указывали на то, что их ребенок отдает предпочтение предметам оперирования (транспортным игрушкам, инструментам, оружию, а также материалам для продуктивной игры). Образная игрушка при этом действует от имени ребенка (спиной к нему).

Можно предположить, что эти особенности игры не вытекают из естественных гендерных различий в стиле игры мальчиков и девочек и, по-видимому, стимулируются характером игрушек.

Основные тенденции развития рынка современной игрушки

Как отмечают исследователи, сегодня традиционные игрушки теряют свою привлекательность для покупателей. Популярность сохраняет только кукла Барби и ее разновидности. Привлекательность данной игрушки не в том, что она является средством игры, а в том, что она служит украшением или развлечением [6; 7; 8].

Мультисериалы и компьютерные игры все больше влияют на создание новых игрушек. Это влияние нельзя рассматривать как только негативное. Герои мультфильмов дают новые образы и новые сюжеты для детской игры. Известно, что события фильмов часто отражаются, проигрываются детьми. В то же время, постоянный просмотр видеопроизведения вытесняет игру из жизни детей и делает ненужными сами игрушки [8].

Как отмечают некоторые авторы [7; 8; 9] в настоящее время вызывает сомнение выживание игрушки как таковой. Рынок игрушек все более сокращается под давлением виртуальной среды и масс-медиа. Вместе с игрушкой постепенно сокращается возможность получения реального сенсорного опыта. Н. Retter отмечает, что сегодня мы должны выбирать между игрушечной промышленностью, которая борется за выживание реальной игры, и медиа-индустрией, которая стремится переманить детей и заставить их проводить как можно больше времени перед экраном (8). При этом детский сад оказывается одним из последних институтов, где еще пытаются отстоять традиционную игрушку перед натиском медиа [8; 9].

Несмотря на это, современные дети буквально завалены игрушками. Исследование А. Nelson и М. Nilsson показало, что в детской комнате ребенка находится от 400 до 800 игрушек (в среднем 500) [2]. Аналогичные результаты получены и в нашей стране. Как показало наше исследование, в комнате современного городского ребенка находится около 500 игрушек, из которых активно востребованы только 6% (3). Этот избыток скорее беда, чем благо, поскольку при таком количестве игрушки теряют свою ценность и становятся просто собственностью ребенка, а не средством игры.

Основная задача игрушечного бизнеса, как в нашей стране, так и за рубежом, — «делание денег», а не производство хороших игрушек, способствующих разви-

тию и воспитанию детей. В этой связи возникает необходимость осуществления экспертизы и разработки критериев для определения и популяризации хороших игрушек, независимо от того, насколько выгодным товаром они являются [5; 10].

Попытки педагогов определить сущность «хорошей» игрушки является реакцией на бурное развитие игрушечной промышленности, которое началось в начале XX в. и достигло кульминации сегодня. Рынок игрушек сам по себе не нуждается в какой-либо оценке педагогами и воспитателями. Но для взрослых (педагогов, психологов, родителей), хранящих ценность детской игры и игрушки, такая оценка и соответствующие критерии естественны и необходимы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Греков А.У. Искусство западноевропейской игрушки. Сергиев Посад. 2006. 168 с.
2. Нельсон А. Игра как опосредованное действие. Гендерный аспект // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 93–101.
3. Соколова М.В. Исследование домашней игровой среды ребенка дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2012. № 6. С. 7–13.
4. Собкин В.С. Скобельщина К.Н. Игры современного дошкольника // Социология дошкольного детства: Труды по социологии образования. Вып. XXIХ. М.: Институт социологии образования РАО, 2013. С. 61–73.
5. Berg L.E. Defining the good toy – an interactionistic approach // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1 / L.E. Berg, A. Nelson, K. Svensson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 139–155.
6. Berg L.E. Toys and play in identity construction for preschool children // Toys as communication. Part 2. Toy research in the late twentieth century / A. Nelson, L.E. Berg, K. Svensson (editors). Stockholm: SITREC, 2003. P. 193–208.
7. Mouritsen F. Do children really need all this toys? – do adults? // Toys as communication. Part 2 / K. Svensson, L.E. Berg, A. Nelson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 59–73.
8. Retter H. Evaluation of toys today – against the background of contemporary changes in society and socialization // Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1. 2003. P. 171–181.
9. Retter P. Postmodernity – what about toys? // Toys as communication. Part 2 / K. Svensson, L.E. Berg, A. Nelson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 25–39.
10. Smirnova E.O. Character toys as psychological tools // International Journal of Early Years Education. 2011. Vol. 19. № 1. P. 35–43. doi: 10.1080/09669760.2011.570998
11. Wegener-Spohring G. Toys: mirror of the world and world of the children // Toys as communication. Part 2. / K. Svensson, L.E. Berg, A. Nelson. Stockholm: SITREC, 2003. P. 73–89.

History of European and national toys

Smirnova E.O.,

doctor in psychology, director of the Center of Play and Toys, professor, Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, smirneo@mail.ru

Sokolova M.V.,

candidate of psychological sciences, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, sokolovamw@mail.ru

The article examines the role of toys in the life and development of children. It traces the developmental trajectory of shaped toys in Europe and Russia from antiquity to the present day. It also shows the role of ideological factors in shaping the image of toys as well as long lasting contradiction between the developing features of toys and their market values. The article presents the comparative analysis of the image and the playing potential of the traditional and modern popular dolls. Functions of toys as mediums and tools for the transmission of cultural norms is exemplified by gender stereotypes: it shows how the peculiarity of toys for boys and girls, affects the nature of the game. In the conclusion the article examines the main trends and problems of development of the market of modern toys.

Keywords: toy, socio-cultural function of toys, the openness of the toys, the history of dolls, toy manufacturing, gender aspects of toys, modern toy market.

REFERENCES

1. Grekov A.U. *Iskusstvo zapadnoevropeiskoi igrushki* [The Art of Western toys]. Sergiev Posad. 2006. 168 p. (In Russ.).
2. Nel'son A. *Igra kak oposredovannoe deistvie. Gendernyi aspect* [Playing as an indirect effect. The gender dimension]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2011, no. 2, pp. 93–101. (In Russ.).
3. Sokolova M.V. *Issledovanie domashnei igrovoi sredy rebenka doshkol'nogo vozrasta* [Research home gaming environment preschool child]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie* [Modern preschool education]. 2012, no. 6, pp. 7–13. (In Russ.).
4. Sobkin V.S. Skobel'tsina K.N. *Igry sovremennogo doshkol'nika* [Games of the modern preschool]. *Sotsiologiya doshkol'nogo detstva Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of preschool Works on the sociology of education]. Vol. XXIX. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2013, pp. 61–73. (In Russ.).
5. Berg L.E. *Defining the good toy – an interactionistic approach. Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1.* L.E. Berg, A. Nelson, K. Svensson. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 139–155.
6. Berg L.E. *Toys and play in identity construction for preschool children. Toys as communication. Part 2. Selection of papers presented at the International Toy / A. Nelson, L.E. Berg, K. Svensson (editors).* Stockholm: SITREC, 2003, pp. 193–208.
7. Mouritsen F. *Do children really need all this toys? – do adults? Toys as communication. Part 2. Toy research in the late twentieth century.* K. Svensson, L.E. Berg, A. Nelson, eds. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 59–73.
8. Retter H. *Evaluation of toys today – against the background of contemporary changes in society and socialization. Toys in educational and socio-cultural contexts. Part 1.* 2003, pp. 171–181.
9. Retter P. *Postmodernity – what about toys? Toys as communication. Part 2.* K. Svensson, L.E. Berg. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 25–39.
10. Smirnova E.O. *Character toys as psychological tools. International Journal of Early Years Education*, 2011, vol. 19, no. 1, pp. 35–43. doi: 10.1080/09669760.2011.570998
11. Wegener-Spohring G. *Toys: mirror of the world and world of the children. Toys as communication. Part 2.* K. Svensson, L.E. Berg, A. Nelson. Stockholm: SITREC, 2003, pp. 73–89.

Игра в детских садах Германии и России

Котляр И.А.,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"», Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com

Смирнова Е.О.,

доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

В статье сравниваются условия для игры и состояние игровой деятельности дошкольников в современных детских садах — российских и немецких. Анализируется организация жизнедеятельности детей в детских садах Германии. Показано, что в немецком детском саду деятельность детей регламентирована незначительно и большая часть времени отведена на свободную игру. Приводятся результаты сравнительного анализа родительских ценностей, связанных с дошкольным образованием, в России и в Германии. Анализ высказываний родителей, воспитанных в советских традициях, показывает, что они недовольны отсутствием занятий и недостаточным уходом за ребенком в немецких детских садах. Немецкие родители и педагоги, напротив, считают, что забота о самообслуживании, одежде, безопасности — задача самого ребенка, он сам должен контролировать свой внешний вид, регулировать свой сон, бодрствование, питание. Такая самостоятельность дошкольников ярко проявляется в самоорганизации свободного времени, большую часть которого они проводят в игре. Предварительный сравнительный анализ состояния игровой деятельности детей в российских и немецких детских садах показывает, что игра дошкольников в Германии представляет собой более самостоятельную, инициативную и творческую деятельность, чем в России.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, организация жизнедеятельности, режим дня, проекты, родительские ценности, состояние игровой деятельности.

Для цитаты:

Котляр И.А., Смирнова Е.О. Игра в детских садах Германии и России [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №1. С. 39—45. doi: 10.17759/jmfp.2016050105

For citation:

Kotliar I.A., Smirnova E.O. Game in Kindergartens of Germany and Russia [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 39—45. doi: 10.17759/jmfp.2016050105 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Одной из главных проблем дошкольного образования в России является снижение уровня развития игры. Как показывают исследования, у подавляющего большинства современных дошкольников игра не достигает своей развитой формы и остается на низшем уровне. Между тем, игра может задавать зону ближайшего развития, т. е. быть ведущей деятельностью, только в случае своего полноценного развития [4].

Снижение уровня игры во многом является результатом сложившейся в нашей стране системы дошкольного образования, в которой отсутствуют необходимые условия для полноценной игровой деятельности. Известно, что игра — это прежде всего самостоятельная, инициативная деятельность детей. Это практически единственная деятельность дошкольника, в которой он свободен в выборе своих действий и в реализации своих замыслов. Между тем, в традиционном детском саду ребенок практически лишен права выбора и возможности проявления своей инициативы. Он, как и воспитатель, подчиняясь общепринятым правилам, выполняет режимные моменты, делает то, что от него требуют и принимает то, что ему предлагают в готовом виде. При такой позиции ведомого человек не может

почувствовать самого себя: он не осознает своих желаний, своих переживаний, не выделяет себя из общей группы. Все это изначально лишает ребенка инициативы, самостоятельности и ответственности за свои действия (которые, по существу, не являются «своими»). Учитывая, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития мотивационной сферы и самостоятельности ребенка, ограничение детской инициативности в этот период серьезно искажает личностное развитие.

В этой связи интересно сопоставить организацию жизнедеятельности детей и условия для игры в детских садах России и одной из развитых стран ЕС — Германии.

Организация жизнедеятельности детей в детских садах Германии

В Германии существует большое разнообразие организационных форм и типов учреждений для детей дошкольного возраста. И это разнообразие обуславливает свободу в выборе детским садом своей педагогической стратегии, программы и т. п. На основе общих нормативных документов педагоги и родители совместно разрабатывают концепцию жизни детского

сада, а также конкретной группы, программу деятельности или план работы на конкретный период времени. В ней, как правило, перечисляются основные образовательные сферы (эти сферы закреплены в законах об образовании каждой Федеральной земли [см., например: 1; 7] и событийный план работы, включающий список мероприятий на год, месяц, неделю, многие из которых открыты для посещения родителями. Например, в плане работы одного из мюнхенских детских садов намечено: «Май — изучение жизни животных: понедельник — чтение книг о животных, вторник — рисование животных, среда — лепка животных из соленого теста, ... пятница — экскурсия в зоопарк».

При всем разнообразии программ, игра считается основной деятельностью ребенка.

Режим пребывания в детском саду в Германии может быть разным — это и полный день, и первая половина дня, и т. д. Длительность пребывания ребенка в детском саду определяется наличием свободных мест (а их, как и у нас, всегда мало!) и уровнем социального обеспечения родителей. Образовательная нагрузка четко не прописана, время на реализацию содержания выделенных образовательных сфер не регламентировано, воспитатели сами определяют, сколько времени они будут уделять той или иной сфере.

Мониторинг психического развития детей проводится. Один из часто используемых инструментов — таблицы развития «Kuno Bellers Entwicklungstabelle» [6]. Но так как в детских садах практически нет психологов, мониторинг проводят воспитатели. Воспитатель, ежедневно наблюдая за поведением ребенка, отмечает в специальных таблицах его особенности. Каждый параметр поведения фиксируется в соответствии с тремя уровнями — «ребенок это делает постоянно» (высокий уровень), «ребенок это делает иногда» (средний уровень), «ребенок этого не делает» (низкий уровень). Диагностика уровня психического развития осуществляется только при приеме ребенка в школу (ее проводит школьный врач — детский врач, определяющий физиологическую и психологическую готовность ребенка к школе).

В садах существуют регулярные занятия в группе (с целой группой или по подгруппам), которые проводятся всего один или два раза в неделю и длятся около 30 минут каждое. Обычно практикуются следующие виды занятий.

— Спортивное занятие. Дети одной группы вместе с воспитателем или дети одного возраста занимаются в спортивном зале. Во время занятия дети могут свободно передвигаться по залу, играть в подвижные игры или выполнять под руководством взрослого упражнения. Также дети с воспитателями могут ездить на занятия по плаванию в городской бассейн.

— Рисование. Воспитатель предлагает нарисовать что-либо на определенную тему. Рисование проходит в микрогруппах, дети по очереди подходят к столу для рисования и с помощью взрослого выполняют рису-

нок. Взрослый лишь задает общую тему и обсуждает с детьми технику данного рисунка.

— Продуктивная деятельность (лепка, аппликация, плетение ковриков и т. п.). Занятие проходит так же, как и занятие по рисованию.

Все занятия существуют в форме совместной деятельности взрослого и одного ребенка или группы детей. Со старшими детьми проводится еженедельное занятие по подготовке к школе. Эти занятия, и только они, напоминают школьные уроки — все дети выполняют одинаковые задания (знакомятся с цифрами, буквами, геометрическими формами и т. п., сидят за столом, отвечают на вопросы взрослого и пр.

Еще одна форма организованных занятий — «утренний круг», своеобразное организующее начало дня, форма планирования вместе с детьми жизни группы. Чаще всего это занятие проходит после завтрака. На «кругу» (все дети сидят в кругу на стульях, на ковре) воспитатель сообщает план на день, тематику будущей недели или месяца. Обсуждается, кто сегодня пришел в сад, а кого нет и почему. По теме недели или месяца могут быть прочитаны короткие рассказы, сказки, обсуждены случаи из жизни детей и т. п.

Также типичной формой организации образовательного процесса в немецких детских садах является проектная деятельность. Проекты инициируются взрослыми, дети включаются в них как участники. Тема проекта, как правило, выбирается воспитателем, исходя из его собственных интересов и увлечений, а также интересов и увлечений детей. Длительность проекта может быть разной — от недели или месяца до года. Кроме того, существуют проекты, которые сопровождают ребенка на протяжении всей его жизни в детском саду (например, проект «Я и время»).

Приведем примеры такой проектной деятельности.

Цикл занятий «Я и время» в городском детском саду «Подсолнух», Мюнхен.

У каждого ребенка в группе есть свое портфолио — папка, которая заполняется педагогами вместе с ребенком при участии родителей (каждый лист вкладывается в отдельный прозрачный «файл»). Первый лист — портрет ребенка и краткий рассказ о нем (имя, фамилия, возраст, любимая еда, игра и пр.). Этот лист воспитатель делает вместе с ребенком. Второй лист — фотографии членов семьи и краткий рассказ о семье. Этот лист ребенок и родители делают дома. Третий лист — отпечаток руки и ноги ребенка в первый день его пребывания в детском саду (если первый день был в яслях, то этот лист перекладывается из старого портфолио). Четвертый лист — первый рисунок. Последующие листы — фотографии и краткие рассказы, сделанные воспитателем, о разных событиях в жизни ребенка в детском саду: о его участии в праздниках, экскурсиях, поездках и пр.

Такая папка позволяет наблюдать взросление ребенка, процесс формирования его умений и способностей. Сравнивая свои фотографии, рисунки и рассказы, сделанные в разные годы, ребенок может видеть изменения в себе и в своих возможностях.

**Проект «Зимняя сказка» в детском саду «Воробушки»,
Потсдам.**

В преддверии Рождества воспитатель предложила детям сделать панно «Зимние дворы». Его основой стали детские аппликации. Аппликации создавались неспешно, в течение месяца. Ежедневно с кем-то из детей воспитатель делала аппликацию — домик из геометрических фигур утопает в сугробах, рядом дерево, на котором сидят нахохлившиеся птички. Первой сделала аппликацию самая старшая девочка. Утром следующего дня воспитатель попросила ее рассказать детям о своей работе: что и в какой последовательности она делала, что было сложно, а что легко. Чуть позднее воспитатель предложила сделать такую же аппликацию пятилетнему мальчику, отказавшемуся идти на прогулку. Вместе они вспомнили рассказ старшей девочки, определили последовательность операций. Утром следующего дня мальчик по просьбе воспитателя рассказывал всем детям группы о том, как делал аппликацию. Педагог помогала ему: задавала наводящие вопросы, включалась в процесс описания технологии ее изготовления. Днем аппликацию вместе с воспитателем делал уже трехлетний ребенок. Утренний рассказ малыша о том, как он создавал аппликацию, сопровождался показом этой работы.

Так, в течение месяца каждый ребенок сделал аппликацию, каждый приобрел опыт рассказа о технологии ее изготовления. Воспитатель оказывала каждому ребенку именно ту помощь, в которой он нуждался (наводящие вопросы, показ выполнения того или иного технического приема, обсуждение опыта других детей и т. п.).

Следует отметить, что в ходе реализации проекта дети получили разнообразный опыт — изготовление поделки по словесной инструкции и по образцу, опыт обсуждения своей поделки и представления алгоритма действий для другого, опыт работы с ножницами, клеем, бумагой и пр. А итогом работы стало коллективное рождественское панно, в которое каждый из детей внес свою лепту.

Проект «Домик для куклы» в католическом детском саде «Звездочки», Потсдам.

В одной из групп воспитатель в детстве увлекалась постройкой домиков из картонных коробок для своих кукол. Она принесла коробку и пригласила (именно пригласила!) одну из девочек группы вместе мастерить домик. Так был построен первый домик. Потом пригласила второго ребенка, третьего и т. д. Дети и сами подходили, желая реализовать собственные строительные замыслы. Проект работал в течение месяца, пока все желающие не создали свои домики. Часть домиков дети разобрали по домам, а часть оставили в группе для игр.

Хочется подчеркнуть, что педагог делала то, что ей нравилось и доставляло удовольствие. Между тем, в рамках проекта успешно осуществлялось развитие детей, решались обозначенные в программе образовательные задачи.

Приведенные примеры показывают, что проекты вплетены в ткань естественной жизни детей и взрослых. Жизнь группы детского сада во многом спонтан-

на: воспитатели строят свою работу, отталкиваясь от текущих событий, своих и детских интересов, желаний, запросов. В то же время жизнь группы подчинена годовому циклу событий и праздников (Рождество, Новый год, ожидание весны, Карнавал, Пасха, государственные праздники). Однако в рамках этих во многом спонтанных проектов успешно решаются программные задачи и осуществляется развитие детей, что достигается благодаря профессионализму воспитателей и их педагогической интуиции.

Важно подчеркнуть, что жизнь в детском саду не регламентирована. Каждый ребенок имеет достаточно свободного времени (4–5 часов в день) для игры и самостоятельных занятий, которые не всегда связаны с деятельностью, предложенной воспитателем.

Программа детского сада ориентирует воспитателя прежде всего на поддержку инициативности, активности, самостоятельности детей. Детский сад — это то место, где ребенок реализует свои замыслы и идеи, которые возникают в том числе благодаря событийно насыщенной жизни детского сада (поездкам, экскурсиям, встречам).

Воспитатель старается не оценивать действия детей и не создает ситуацию завышенных ожиданий. Он полагает, что дети должны понять границы собственных возможностей и делать то, что им по силам.

В детских садах, где дети разделены на группы, присутствуют элементы открытых детских садов [2]. Например, в один из дней недели все дети имеют возможность свободно выбирать пространство, в котором они проведут основную часть дня (за исключением завтрака, обеда и полдника). Это может быть спортивный зал, мастерская, музыкальная комната и т. п. Воспитатели в этот день находятся не в группах, а создают «очаги активности» в разных пространствах — играют на музыкальных инструментах, проводят спортивные игры, рисуют, т. е. не имеют возможности контролировать, куда, в какое пространство пошли дети их группы. В каждом пространстве определен лимит участников. Но количество детей регулируется не указаниями воспитателей, а самими детьми с опорой на определенные средства. Например, в спортивном зале может находиться одновременно не более десяти детей. В зал можно входить только босиком, обувь дети оставляют при входе — на специальных местах, метках-отпечатках ног. Благодаря этому подошедший ребенок, ориентируясь на наличие свободных меток легко может понять, есть ли свободное место в зале или нет. Таким образом, взрослый предоставляет ребенку возможность регулировать свое поведение самостоятельно, с опорой на культурные средства (в данном случае метки свободных и занятых мест).

Для немецкого детского сада характерно не коллективное действие, а индивидуальное. Дети должны сами сделать свой выбор и прийти в выбранное место, а если оно занято, — вновь совершить выбор и пойти в другое место.

Обобщая принципы организации самостоятельной деятельности детей в немецких детских садах, можно выделить следующие.

1. Взрослый признает за ребенком право свободного выбора, не ограничивая его своими советами, пожеланиями, рекомендациями. Ребенок — самостоятельный действующий, экспериментирующий, ответственный за процесс и результат человек. Он обладает правом строить свою деятельность в соответствии со своим желанием и замыслом.

2. Взрослый помогает ребенку только в том случае, если ребенок запрашивает адресную, конкретную помощь.

3. Ребенку не предоставляется образцов для подражания. Каждый реализует собственный замысел. Взрослый безоценочно принимает его, поддерживает ребенка.

4. Ребенок действует в соответствии с правилами, четко сформулированными и представленными в доступной ему форме.

5. Ребенку не предлагается, не навязывается совместная активность с другими детьми. Взрослый не организует ни взаимопомощь, ни сотрудничество, но и не создает препятствий для них.

Сравнительный анализ родительских ценностей, связанных с дошкольным образованием, в России и в Германии

Насколько немецкий детский сад отвечает ожиданиям и представлениям мигрантов — российских родителей и людей, знакомых с системой отечественного дошкольного образования? Вопрос этот — совсем не праздный. Анализ того, что именно вызывает протест, несогласие, тревогу и другие отрицательные эмоции и переживания родителей, дает важную информацию о том, чем одна система дошкольного образования отличается от другой. Кроме того, отношение родителей к тем или иным аспектам деятельности детского сада отражает их ценностные установки и ожидания.

Мы проанализировали более 100 записей, сделанных на пяти русскоязычных родительских форумах в течение одного календарного месяца (записи, как правило, оставляли матери, воспитывающие одного или двух детей, переехавшие жить в Германию более пяти лет назад, т. е. родившие детей уже в Германии). Записи в основном носили критический характер. Мы выделили пять основных типов родительских жалоб и недовольств немецким детским садом.

6. Воспитатели не следят за тем, как ребенок одевается на прогулку. Ребенок одевается самостоятельно, поэтому часто оказывается без шапки, варежек, куртка плохо застегнута.

7. Во время еды воспитатели не следят за тем, чтобы ребенок все съел, а после еды вытер рот, руки салфеткой или умылся. Принятие пищи проходит без контроля взрослых. Пища, как правило, «не детская», приготовлена из полуфабрикатов.

8. Детей не укладывают днем спать. Если ребенок устал, то он ложится спать сам. Кроватей и постельно-

го белья нет, дети спят на ковриках, буквально посередине комнаты.

9. Дети предоставлены сами себе, сами находят себе занятия и партнеров, сами себя развлекают. Воспитатели ничего с детьми не делают, не организуют их.

10. В детском саду отсутствует система занятий. Детей не воспитывают и ничему не учат.

Сквозь эти критические замечания родителей, воспитанных в системе российских (советских) детских садов, как сквозь лупу видны самые существенные особенности немецкого сада и немецкой системы дошкольного образования. Сейчас в Германии доминирует идея антиавторитарного и неколективистского воспитания [8; 10; 11].

Сами воспитатели отмечают, что имеющаяся свобода и неструктурированность делают их работу в детском саду сложной и требуют принципиально новых профессиональных умений и навыков. Основное время отдается свободной игре детей.

Мы провели интервью с двадцатью воспитателями детского сада «Разноцветье» города Фельтен (пригород Берлина). Детский сад существует более тридцати лет, основной педагогический состав получал образование и работал в этом детском саду еще во времена Германской Демократической Республики (ГДР), т. е. отчасти по программе советских детских садов. Мы познакомили педагогов с устройством и программой работы типичного российского детского сада, попросили вспомнить свой опыт работы в восточногерманской системе, сравнить его со своим новым опытом в современном немецком детском саду, после чего предложили назвать основные, на их взгляд, отличительные особенности российского детского сада. С точки зрения немецких воспитателей, это:

- наличие подробных годовых, недельных, ежедневных планов работы, а также конспектов занятий, которые составляются воспитателями, методистами и заведующими;
- присутствие в группе учебной зоны (с учебной доской, стоящими рядами столами, стульями и пр.); наличие в расписании дня отдельных занятий по математике, развитию речи, музыке, физкультуре, лепке, рисованию, конструированию и т. п.; использование фронтальных методов обучения;
- наличие ставок психологов, логопедов в детских садах;
- горячее питание три раза в день;
- невозможность посещения детского сада детьми с небольшой температурой, насморком (простудой).

Как видим, то, что отмечают немецкие воспитатели, созвучно тому, о чем пишут в своих заметках на форумах русскоговорящие родители, знакомые с системой российского (советского) дошкольного образования. Немецкий детский сад — пространство, свободное от школьных видов деятельности. Деятельность детей регламентирована незначительно. Большая часть времени отведена на свободную игру или другую активность детей, возникающую и развивающуюся по

их собственному замыслу. Забота о самообслуживании, одежде, безопасности — задача самого ребенка, он сам должен контролировать свой внешний вид, сам регулировать свой сон, бодрствование, питание и пр.

Такая самостоятельность дошкольников ярко проявляется в самоорганизации свободного времени, большую часть которого они проводят в игре.

Состояние игровой деятельности детей в российских и в немецких детских садах

Ценность игры для детского развития в России признается практически всеми специалистами — педагогами, педиатрами, психологами, нейрофизиологами и др. В отечественной науке доказано, что именно игровая деятельность имеет решающее значение для формирования главных новообразований дошкольного детства: произвольного поведения, творческого воображения, самосознания и пр. Именно игра является содержанием общения дошкольников, в ней складываются межличностные отношения и коммуникативные способности детей [3; 4; 5 и др.].

Однако, несмотря на эти общепризнанные аргументы, игра все больше вытесняется из системы российского дошкольного образования.

В режиме дня российских детских образовательных учреждений на свободную игру фактически не остается времени — все время занимают учебные занятия и режимные моменты. Развитие игры не является самостоятельной задачей дошкольного образования. Более того, игра противопоставляется полезным занятиям как развлечение, что-то необязательное, а потому ненужное. В результате уровень развития игры современных дошкольников резко снижается.

Наше исследование, в котором участвовали дошкольники 3–6 лет из ДОУ Москвы [3] показало, что низкий уровень игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдался у 60% детей. Высокий уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у 5% детей). Таким образом, тот уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников [5], в настоящее время является исключением.

Одной из главных причин «ухода игры» из дошкольного образования является *подмена самостоятельной игры игровыми формами обучения*. Сама игра как бы не исчезает, а становится средством обучения, т. е. более «полезной» и направленной на усвоение нового. Действительно, в современной дошкольной педагогике значение игры не отрицается, а напротив, постоянно подчеркивается. Однако оно преимущественно рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, для формирования полезных навыков и пр. Игра подменяется игровыми приемами и методами обучения, игровыми технологиями и все более становится не самостоятельной деятельностью (при том ведущей), а

средством обучения. Однако использование игровых приемов обучения основано на инициативе и прямом руководстве взрослого. Ребенок выполняет задания и инструкции взрослого, отвечает на его вопросы, следует его указаниям и пр. Все это никак не ведет к развитию его инициативности и самостоятельности.

Следствием дефицита игры является целый комплекс проблем в развитии современных российских детей, которые отмечают и психологи, и педагоги.

Среди этих проблем — ситуативность поведения, зависимость от взрослого, от среды, невозможность самоорганизации детей, дефицит воображения и внутреннего плана действия, недоразвитие воли и произвольности, коммуникативные трудности и пр.

Все эти качества и способности в дошкольном возрасте складываются и развиваются в игре, поэтому ее отсутствие или примитивный уровень ведут к деформации данных ключевых личностных образований [4].

В отличие от этого в немецком саду дети играют постоянно и всегда самостоятельно. Свободная деятельность занимает центральное место в режиме дня детского сада — это полноценные 4–5 часов в день игры или других видов детской деятельности: экспериментирования, конструирования, разных видов продуктивной деятельности. В распорядке дня практически нет учебных занятий, поэтому время для свободной игровой деятельности есть всегда.

Играть детей специально не учат. Считается, что способность играть — неотъемлемая часть естественной природы ребенка. Однако реально «учителями игры» являются старшие дети. Во многих детских садах практикуются разновозрастные группы, соответственно игровой опыт передается от старших детей младшим. В группах много игрушек для сюжетных игр: кукольные домики, строительные и транспортные уголки, наборы для игр в пожарных, врачей, для игры в зоопарк или скотный двор.

Мы многократно наблюдали, как игра захватывала буквально всю разновозрастную группу. Инициировали игру старшие дети (5–6 лет). Сюжеты игр самые разнообразные и часто приключенческие — игра в пожар и его тушение, путешествие на необитаемый остров, дорожное движение в городе, путешествие стаи рыб по морю, домашние животные и пр. Поскольку игра разворачивалась во всем пространстве группы, малыши «вынуждены» включиться в игру старших, взяв на себя какую-либо второстепенную роль (щеночек в семье взрослых собак, пассажир в поезде, самая вредная рыба-пила и т. п.). Их игру направляли старшие дети. Малыши самостоятельно сюжет не удерживали, «выпадали» из него, переключались на иные занятия, но по просьбе старших возвращались в игру. Так постепенно они осваивали ролевые позиции, использование игровых замещений, создание игрового пространства без прямого участия взрослого.

Воспитатель учит играть только в тех случаях, если у ребенка есть нарушения в развитии или если он сам играть не умеет.

Уровень развития игры воспитателей не интересует. Любые варианты игры – манипуляции, стереотипные действия, однообразные сюжеты – приветствуются как формы самостоятельной детской деятельности.

Отдельное место занимают настольные игры. Их в детских садах, как и во всей современной немецкой культуре, очень много. Новичкам правила игры рассказывают взрослые, но чаще по просьбе воспитателей – старшие или более умелые дети. В настольных играх основное внимание обращается на соблюдение правил, очередности. Воспитатели следят за тем, чтобы выбранные игры соответствовали возрасту детей. Включаются взрослые в настольную игру только в нескольких случаях: при объяснении совсем новой и никому не известной игры, помогая ребенку с ограниченными возможностями (играя его «тенью»), при острой нехватке партнеров, когда инициаторами приглашения являются дети.

И в помещении, и на улице у детей есть много возможностей строить, конструировать пространства с помощью досок, кусков материи, блоков мягкого конструктора и т. п. Поэтому очень популярны игры в строительство. Дети находят в окружающем про-

странстве какой-то предмет, который запускает игру-строительство, и могут длительное время этим заниматься.

* * *

Таким образом, ключевая особенность дошкольного воспитания в Германии заключается в реальной поддержке игровой деятельности детей. Разновозрастный мобильный детский коллектив позволяет каждому ребенку получать опыт присвоения игровых действий в естественных социальных условиях.

Организация жизни в детском саду обеспечивает время и возможность наблюдать, подражать и перенимать самый разнообразный опыт игры у старших детей. Дети имеют возможность знакомиться с реальной деятельностью взрослых и воплощать эти сюжеты в своих играх.

Следует отметить, что все это отражает идеи отечественной психологии о ведущей деятельности и совпадает с основными задачами развития в дошкольном возрасте.

К сожалению, эти идеи реализуются не в России, а в Германии.

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 15-06-10627 «Психолого-педагогический анализ детской игровой среды современного города»).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Корепанова И.А.* Немецкий детский сад: примеры реализации образовательной программы // *Детский сад: Теория и практика*, 2012. № 6. С. 104–114.
2. *Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А., Соколова М.В.* Открытый детский сад в Германии [Электронный ресурс] // *Современное дошкольное образование*. 2010. № 3. С. 86–93. URL: <http://sdo-journal.ru/journalnumbers/o-tkrytyj-detskij-sad-v-germanii.html> (дата обращения: 24.03.2016).
3. *Смирнова Е.О., Рябкова И.А.* Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // *Вопросы психологии*. 2013. № 2. С. 15–24.
4. *Смирнова Е.Р., Гударева О.В.* Игра и произвольность современных дошкольников // *Вопросы психологии*. 2004. № 1. С. 12–20.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 300 с.
6. *Beller E. K., Beller S.* Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 9. Auflage, 2010. 66 p.
7. *Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG).* Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen, 2005. 236 s.
8. *Habermas J.* Wie demokratisch ist die EU? // *Blätter für deutsche und internationale Politik*. 2011. № 8. P. 37–47.
9. *Hahn K.* Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, 1998. 389 s.
10. *Heckmair B., Michl W.* Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt, 2012. 355 s.
11. *Lexikon Pädagogik / Hrsg. H. Tenorth und R. Tippelt.* Wien: Verlag Beltz, 2012. 786 s.

Game in Kindergartens of Germany and Russia

Kotliar I.A.,

Ph.D. in psychology, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia, iakorepanova@gmail.com

Smirnova E.O.

doctor in psychology, director of the Center of Play and Toys, professor, Chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, smirneo@mail.ru

The article compares conditions for games and gaming activity status of preschool children in contemporary Russian and German kindergartens. It examines the organization of daily life activity of children in kindergartens in Germany. It shows that in a German kindergarten children are not strictly governed by adults and spend most of the time playing freely. It also presents the results of the comparative analysis of parental values concerning pre-school education in Russia and in Germany. The analysis of statements of the parents brought up in Soviet traditions, shows that they are dissatisfied with the lack of organized activities and the lack of care for a child in German kindergartens. German parents and teachers, on the contrary believe that caring for self-service, clothing, security is the child's duty, and s/he should control his/her outer look, regulate sleeping, waking, eating, etc. Such autonomy of preschoolers represents itself in self-organization of free time, most part of which they spend playing. Preliminary comparative analysis of the state of play activities of children in Russian and German kindergartens shows that the game of preschool children in Germany is more independent, initiative and creative activity than in Russian children.

Keywords: game, play activity, organization of daily life activity, day order, parental values, state of play activity.

This work was supported of the Russian Foundation for Humanities (project № 15-06-10627 «Psycho-pedagogical analysis of children's environment of the modern city»).

REFERENCES

1. Korepanova I.A. Nemetskii detskii sad: primery realizatsii obrazovatel'noi programmy [German kindergarten: examples of educational program]. *Detskii sad: teoriya i praktika [Kindergarten: Theory and Practice]*, 2012, no. 6, pp. 104–114. (In Russ.).
2. Smirnova E.O., Abdulaeva E.A., Sokolova M.V. Otkryti detskii sad v Germanii [Elektronnyi resurs] [Public kindergarten in Germany]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern preschool education]*, 2010, no. 3, pp. 86–93 Available at: <http://sdo-journal.ru/journalnumbers/o-tkrytyj-detskij-sad-v-germanii.html> (Accessed 24.03.2016). (In Russ.).
3. Smirnova E.O., Ryabkova I.A. Psikhologicheskie osobennosti igrovoi deyatel'nosti sovremennykh doshkol'nikov [Psychological features of modern game activity of preschool children]. *Voprosy psikhologii [Psychology Questions]*, 2013, no. 2, pp. 15–24. (In Russ.).
4. Smirnova E.R., Gudareva O.V. Igra i proizvol'nost' sovremennykh doshkol'nikov [The game and the arbitrariness of modern preschoolers]. *Voprosy psikhologii [Psychology Questions]*, 2004, no. 1, pp. 12–20. (In Russ.).
5. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of the game]. Moscow: Pedagogika, 1978. 300 p. (In Russ.).
6. Beller E. K., Beller S. Kuno Bellers Entwicklungstabelle, Modifizierte Fassung vom Juli 2000, 9, Auflage 2010, 66 p.
7. Das Bayerische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (BayKiBiG) mit Ausführungsverordnung (AVBayKiBiG). Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen. 2005. 236 s.
8. Habermas J. Wie demokratisch ist die EU? *Blätter für deutsche und internationale Politik*, 2011, no. 8, pp. 37–47.
9. Hahn K. Reform mit Augenmaß. Ausgewählte Schriften eines Politikers und Pädagogen. Hrsg. von Michael Knoll. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta, 1998. 389 s.
10. Heckmair B., Michl W. Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik. München: Reinhardt, 2012. 355 s.
11. Lexikon Pädagogik. H. Tenorth und R. Tippelt (Hrsg.). Wien: Verlag Beltz, 2012. 786 s.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ НАУЧНЫХ РАБОТ PRESENTATION OF SCIENTIFIC WORKS

Реферативный обзор диссертации Келли Гроэбер «Сопоставление познавательных навыков, формируемых у детей дошкольного возраста на игровых площадках с природными и искусственными элементами»

Флорова Н.Б.,

кандидат биологических наук, сотрудник реферативно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Рассматривается структура игрового пространства как фактор формирования элемента личностной компетенции — креативности — у детей дошкольного возраста. Полученные данные дополняют информацию о возрастной динамике и типологии навыков при формировании игровых компетенций. Они демонстрируют также дефицитность развития ребенка в условиях искусственной игровой среды, лишенной естественных составляющих. Изложение сопровождается фотографиями игровых площадок, табличным материалом, объемным методическим приложением. Сравнительный качественный анализ игровых сред направлен на сопоставление познавательных навыков, сформированных в процессе игр у детей дошкольного возраста на игровых площадках, оснащенных элементами природного (естественного) происхождения, либо искусственными (металлическими) сооружениями.

Ключевые слова: психология, образование, познавательные функции, игровые навыки, игровая площадка с природными наполнениями, игры на воздухе, дошкольный возраст.

Для цитаты:

Флорова Н.Б. Реферативный обзор диссертации Келли Гроэбер «Сопоставление познавательных навыков, формируемых у детей дошкольного возраста на игровых площадках с природными и искусственными элементами» [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №1. С. 46—52. doi: 10.17759/jmfp.2016050106

For citation:

Florova N.B. Review of dissertation «A Comparison of Cognitive Play Skills Within a Natural and Manufactured Preschool Playground» by Kelly Groeber [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 46—52. doi10.17759/jmfp.2016050106 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Автор [1] поставил перед собой следующие вопросы.

Какие познавательные навыки формируются у детей в ходе игры на игровой площадке с искусственными элементами?

Какие познавательные навыки формируются у детей на игровой площадке с природными элементами?

Какому типу игровой площадки следует отдать предпочтение как наиболее эффективному для развития у детей в ходе игры познавательных навыков?

Исследование проведено на выборке 200 детей дошкольного возраста (3, 4, 5 лет), проживающих в сельской местности штата Миссури. К участию в эксперименте были привлечены 18 штатных сотрудников и 122 ребенка. Сотрудники заполняли анкету, где указали свои собственные предпочтения типа игровой площадки в работе с детьми и мотивацию этих предпочтений. Видеонаблюдения за поведением детей на игровых площадках позволили получить количественные данные о формировании познавательных функций в различных игровых ситуациях. Получены подтверждения рабочей гипотезы о том, что в игре детей младшего возраста на открытом воздухе природные элементы игровых площадок спо-

собствуют повышению эффективности и качества процесса формирования познавательных и творческих игровых навыков. Значение проведенного исследования — содействие работникам системы образования в создании игровых пространств, стимулирующих когнитивное развитие детей младшего возраста. Автор полагает важным, чтобы педагоги, работники административных учреждений и руководящие лица постоянно контролировали использование детских игровых пространств на открытом воздухе с тем, чтобы гарантировать высокое качество обучения детей на игровых площадках и рассматривали бы этот этап образования как подготовку к работе в учебном коллективе (классе).

Автор предлагает читателю небольшой словарь ключевых понятий исследования.

Познавательные навыки, формируемые в игре — (УБРАТЬ Все, выделенное синим) форматы поведения, благодаря которым дети пользуются навыками, чтобы приобрести знания, закрепить и применять их в игре, а также творческие игры, выбор занятия, конструирование, исследование, решение проблем (Encyclopedia of Children's Health, 2013 and Malone & Tranter, 2003).

Игровые площадки с искусственными элементами — открытое пространство для прогулок, оборудованное игровыми приспособлениями промышленного (фабрично-заводского) производства. Это оборудование обычно представляет собой конструкции из таких материалов, как бетон, металл, пластик (White & Stoecklin, 2012).

Игровые площадки с природными элементами — открытое пространство для прогулок, оборудованное элементами, встречающимися в природе. Обычно это крупные камни, листья, песок, грязь, вода и фрагменты природных ландшафтов (White & Stoecklin, 2012).

Дошкольники — «погруженные в образовательную среду» дети 3, 4, 5 лет, посещающие образовательное учреждение. Здесь оказываются объединенными дети — носители разной культуры, требующие разного педагогического подхода (Merriam-Webster, 2013).

В главе 1 указано, что, как правило, все образовательные учреждения располагают игровыми пространствами на открытом воздухе, оборудованными фабричными сооружениями и предназначенными для детей разного возраста. Такой подход к обустройству пришкольного игрового пространства может создавать условия для знакомства городских детей с природными объектами и явлениями и тем самым снижать риски так называемого «природо-дефицитного расстройства» (Richard Louv, 2009). Попытками восполнить этот пробел и использовать естественную природную среду в образовательных целях могут служить живые уголки, экскурсии — при увеличении продолжительности перерывов между занятиями. Понимая роль живой природы в развитии ребенка, многие образовательные учреждения присоединялись к национальным природоохранным движениям, стремясь восстанавливать связь детей с природой посредством занятий и игр на открытом воздухе, для чего организуют пришкольные игровые пространства, озеленяют пришкольную территорию, создают элементы ее дизайна (форму тропинок и т. д.). Автор предполагает, что данные ее исследования будут полезны для специалистов в области раннего детства и помогут в выборе структуры игрового пространства, оптимальной для развития детей младшего возраста.

В этой главе дается представление о проблеме, очерчен круг решаемых задач, приведен терминологический словарь.

Анализируя имеющийся данные (Louv, 2008), автор подчеркивает, что городские дети мало бывают на воздухе и, соответственно, меньше, чем необходимо, находятся в состоянии «свободного игрового выгула» (free-range play), у них меньше, чем это необходимо, времени для того, чтобы использовать свое воображение для творчества, меньше времени для знакомства с тем, что их окружает, т. е. меньше всего того, что так необходимо для развития. Это **отсутствие неструктурированной игры** указывает на значение связки «ребенок—природа», которая дает ребенку возможность использовать свой творческий потенциал и воображе-

ние. Исследователи (Mainella, Agate, & Clark, 2011; Wilson, 2012) согласны в том, что в современном обществе дети раннего возраста (до трех лет) гораздо больше времени проводят в общении с различными гаджетами, чем с природной средой, и слишком рано вовлекаются в высокоструктурированные ролевые игры, способные разрушить компетенции независимости, поиска, принятия риска, решения проблем. Времена меняются, и привычные игры во дворах, на улицах и открытых пространствах менее привлекательны для детей (Evans, 2000). Эта ситуация привела к появлению в 2009 г. национальной программы NatureGround и локальной программы возвращения природы в жизнь детей «Creating and retrofitting» («Создавая и изменяя»).

Соглашаясь с позицией Dowdell, Gray, & Malone (2011), автор формулирует **проблему** своего исследования как *отсутствие на типовых искусственных игровых площадках с искусственными игровыми элементами таких элементов, которые бы поддерживали и стимулировали развитие познавательных навыков у детей раннего возраста*. В связи с изменениями философской концепции образования и тем, что дети работающих родителей часами находятся в образовательном учреждении, именно учреждение образования становится той благоприятной средой, которая должна создавать возможности для обучающего взаимодействия детей с природой.

Цель проведенной автором работы — изучение влияния природных игровых элементов игрового пространства на развитие познавательной функции у детей младшей возрастной группы в дошкольном учреждении образования. Понимание различий в типологии навыков, формируемых в процессе эксплуатации двух типов игровых площадок, может содействовать принятию более взвешенных решений со стороны администрации детских учреждений и органов управления образованием при оценке существующих и новых игровых площадок.

В рамках подпроекта «Обучение в естественной среде» (Natural Learning Initiative) Университета штата Северная Каролина, работающего над упомянутой программой «Creating and Retrofitting Play Environments», выполненное исследование стало весьма своевременным на фоне смены концепции игровых пространств. В целом, дни искусственных игровых площадок уже сочтены, — подчеркивает автор. Специалисты системы образования ищут пути расширения игровых возможностей и придания обучающих функций игровым пространствам на открытом воздухе.

Рабочая гипотеза состоит в том, что существуют значительные различия познавательных навыков, сформированных при пользовании игровыми площадками, оборудованными искусственными и природными игровыми элементами.

К проведению исследования (наблюдениям на игровых площадках) было привлечено 18 взрослых специалистов и 200 детей дошкольного возраста, воспитанников одного образовательного учреждения, что

позволило создать генерализованную выборку и делать обобщающие заключения.

Предоставление детям возможности играть с природными элементами и в то же время учиться, конечно, не панацея. Есть и другие пути развития у детей когнитивных навыков в общении с природой, в том числе в привычной домашней среде. Автор не затрагивает эти моменты.

Глава 2 (Литературный обзор) содержит обзор литературных источников по частным разделам проблемы игровых пространств. Так, здесь приведено описание особенностей ребенка с личностным расстройством по типу «природной дефицитарности» («разобщенности с природой») — Nature Deficit Disorder. Читатель вправе выделить для себя такой тип личностного расстройства в нозологически самостоятельный синдром.

В работе Louv (2008) эта типология расстройств обобщает индивидов любых возраста, семьи, сообщества, не имеющих непосредственного контакта с живой природой. Этот фактор утраты связи с богатством возможностей, предоставляемых природой детям, просматривается на всех уровнях современного общества. При этом постепенно одни типы игровой деятельности замещаются другими, в частности, ролевыми в социальных сетях. Это замещение постепенно сужает диапазон ежедневной игровой активности детей, так как высокие технологии поглощают их внимание в ущерб играм на открытом воздухе. Например, дети говорят, что они больше любят играть в помещении, где находятся электрические штепсельные розетки. Louv (2008) предположил, что отлучение детей от природы может быть результатом того, что современное общество опосредованно, через действия наделенных полномочиями взрослых, само предписывает молодежи избегание прямых контактов с природой. Например, дети могут бояться леса, потому что слышат сообщения новостных каналов о насилиях. Нельзя отрицать также, что и сами родители (под влиянием информации о болезни Лайма, похищении детей, травмах и прочего) стремятся держать маленьких детей «в пределах видимости» в закрытом помещении.

Далее автор достаточно детально разбирает проблему объективных внешних и внутренних барьеров, способствующих формированию синдрома Nature Deficit Disorder.

Так, автор постулирует, что в современном обществе отсутствует стратегия работы с предубеждениями взрослых перед детскими играми на открытом воздухе в связи с боязнью последствий возможных правонарушений. В своей книге *Last Child in the Woods* Louv (2008) приводит примеры принудительного разрушения шалаша среди веток дерева (tree house) из-за отсутствия разрешения на строительство такого сооружения; запрета на запуск воздушных змеев из-за природоохранной защиты гнездований птиц; массового переноса баскетбольных площадок по требованию владельцев частных домов с прилегающей территории. Louv полагает, что для этих ситуаций характерны

непреднамеренные последствия «запрещающей» реакции общественности в ответ на потребности детей в открытых пространствах.

Родители, педагоги, дедушки и бабушки, исследователи, представители органов власти на местах согласны с тем, что в настоящее время дети лишены общения с природой, которое столь необходимо для их развития. Автор развивает этот тезис.

В 2004 г. было проведено исследование общенационального масштаба, показавшее, что нынешнее поколение детей играет на улице много меньше, чем их материв свое время. Этот формат досуга вытеснен телевизором и компьютерными играми. 82% матерей в анкетах указали, что преступность и проблемы безопасности были основными препятствиями для игр их детей на воздухе, в связи с чем они не считают более игру на воздухе чем-то позитивным. Вместе с тем, матери признали значение таких игр для физического развития (93%), социализации (73%), креативности (51%), когнитивных навыков (43%), коммуникативных навыков (91%). Такая «раскладка мнений» имеет место на фоне постепенного увеличения в США численности детей 3–6 лет, посещающих дошкольные образовательные учреждения (с 55% до 61% в течение 1995–2012 гг.). Поэтому столь актуальна задача организации качественного игрового открытого пространства, стимулирующего когнитивное (творческое познавательное) развитие детей дошкольного возраста.

В главе рассматриваются также теоретические концепции значения природного фактора для когнитивного развития ребенка дошкольного возраста, в том числе концепции роли игры в целом (Piaget, Wilson, Burriss & Burriss, Severin, Dowdell, Gray & Malone и другие). Указано формирующее значение игр на открытом пространстве — физическое и интеллектуальное. При этом огромное значение имеет тот факт, что дети раннего возраста чрезвычайно подвижны, восприимчивы и открыты для узнавания нового. Как указано в программе «Creating and Retrofitting Play Environments» (2009), природная среда стимулирует активное обучение благодаря обостренному чувственному восприятию, исследовательскому интересу и возможностям непосредственного контакта с природными объектами. Динамика природной среды (смена сезонов, многообразие растений и насекомых, погодные явления) могут сами по себе быть основой новых игр. По данным Wilson (2012), дети, играющие на природе, отличаются более развитым воображением и способностью удивляться, более развитыми навыками созерцания (наблюдения), любопытства, интересом к окружающему и способностью сконцентрировать внимание. Такие успехи в развитии маленьких детей обеспечены сочетанием игры и природного естественного окружения.

Автор подчеркивает, что взрослому человеку чрезвычайно трудно обучить «чувству удивления» (the sense of wonder), которое маленький ребенок переживает естественным образом, играя на природе.

«Фабрично-заводское» искусственное оборудование игровых площадок, равно как и разъяснения взрослых, неспособны заместить и запустить этот уникальный механизм развивающего сопровождения, о чем говорили исследователи уже в конце 90-х гг. (White & Stoecklin, 1997).

Данное исследование нацелено на изменение ситуации с обеспечением условий формирования стремления к познанию сути вещей и явлений.

Автор приводит собственные примеры ежедневных проявлений данной проблемы. В одном из детских образовательных учреждений группа малышей собралась в углу детской площадки. В траве под забором что-то привлекло их внимание и приводило во все большее и большее радостное возбуждение. Это оказались «слизистые» (дождевые) черви. «Едят они траву? Едят они с рук?» — спрашивали малыши друг у друга. Кто-то при этом вспомнил, что отец специально копал червей для рыбалки, а другой — что червей клюют птицы. Внезапно раздался громкий голос педагога: «Я говорила вам, чтобы вы не играли в этом месте, под забором, потому что не могу уследить, чем вы здесь занимаетесь! Идите обратно на площадку к гимнастическим снарядам и упражняйтесь там».

В тексте упомянутой выше программы *Creating and Retrofitting Play Environments* подчеркивается, что насыщение игрового пространства исключительно элементами искусственного происхождения резко сужает познавательные возможности детей и что только креативный характер игры в адекватно организованном игровом пространстве способствует позитивно направленному развитию ребенка. На протяжении всего изложения автор многократно ссылается на работы исследователей из разных стран, доказавшие креативность игрового пространства с природными элементами для детей дошкольного возраста: Severin (2007), White & Stoecklin (1997), Burriss & Burriss (2011), Siedentop (2009), Zamani (2012), Dowdell, Gray and Malone (2011), Malone & Tranter, 2003. Однако, как можно видеть, этот круг исследователей достаточно узок и повторяется в тексте.

Автор ссылается также на нормативный документ — Конвенцию о правах ребенка (United Nations Convention of Rights of the Child, 1989), где указано, что игра является неотъемлемым правом любого ребенка и неотъемлемой составляющей его обучения и научения. В свою очередь, эффективность обучения непосредственно связана с качеством предоставляемых ребенку образовательных ресурсов.

В Главе 3 (Методология) сформулирован методологический подход, положенный в основу данного исследования — видеонаблюдение, анкетирование и архивация данных с последующим качественным анализом совокупности творческих и познавательных игровых навыков.

Автор опирается на концепцию Creswell (2013), согласно которой количественными параметрами исследования выбраны: 1) данные по игровому еже-

дневному поведению детей на природных игровых площадках и 2) эпизоды вмешательства взрослых (воспитателей и педагогов) в игровую ситуацию. Эти параметры, по мнению автора, могут показать работникам системы образования направление модификации игровых пространств для детей дошкольного возраста.

Таким образом, *стратегический статус данной работы* — ситуационное целевое исследование, ориентированное на практические рекомендации в сфере дошкольного воспитания и образования.

Объектом исследования служит субъективное восприятие игровых ситуаций со стороны специалистов, непосредственно занятых работой с детьми. Исследование велось в крупном детском образовательном центре (Lincoln County, Missouri) в течение двух лет.

Описан алгоритм исследования.

Для сбора данных и аккумуляции их в едином информационном блоке в 2012 г. при центре дошкольного образования Lincoln County R-III Early Childhood Education Center был создан так называемый Комитет игрового пространства для дошкольного возраста — *Playground Committee for preschool's*.

Автор поясняет, что перед Комитетом была поставлена конкретная цель — выбор оптимальной игровой площадки для формирования когнитивных навыков у детей дошкольного возраста. Поэтому именно Комитет выступил с инициативой разработки и апробации природной игровой площадки, принципиально отличной от традиционной искусственной и сравнительной оценки эффективности этих двух игровых пространств.

Роль исследователя была определена в соответствии с формулировкой Bloomberg and Volpe (2008): «... поскольку понимание есть первичная цель количественного эксперимента, исследователь сам по себе является инструментом для сбора и анализа данных». При этом исследователь (автор) не входит в состав *Playground Committee*, который лишь собирает данные. Такая отстраненность исследователя от процедуры сбора данных, по мнению организаторов, повышает объективность и беспристрастность аналитической части работы.

Первый блок данных был собран на дошкольной игровой площадке, примыкавшей к старому зданию начальной школы, оборудованной исключительно искусственными элементами — гимнастическими снарядами, в том числе «спускными» желобами со скользким внутренним покрытием и вертикальными тренажерами для лазания. Покрытие в трех секторах площадки было различным — асфальт, коврики-маты для защиты при падениях, гравий.

Спустя полгода дошкольников перевели в новое помещение, где появилась возможность собрать данные на природной игровой площадке, оборудованной такими элементами, как древесные пни, посаженные растения и холмистая поверхность почвы. На поверхности игровой площадки можно было видеть гравий, траву, грязь, песок и резиновую мульчу (крошку).

В эксперименте приняли участие сопровождающие специалисты, работающие с дошкольниками: 7 специалистов со средним специальным образованием, 5 врачей-терапевтов, 6 педагогов. Видеонаблюдение велось на обеих площадках по 5 месяцев на каждой, сеансами по 4 часа, видео содержало по 16 эпизодов наблюдений.

Глава 4 (Результаты) содержит детальное описание игрового инвентаря обеих площадок согласно фотографиям и содержанию видеоматериалов. Так, если на искусственной игровой площадке было только одно старое дерево, дающее небольшую тень, то на природной — травянистые холмики, большое выдолбленное дерево, валуны, цветы, деревья, кустарники, деревянные качели, кирпичи, песок, обрезки деревянных палок.

Дается структура опросника для взрослых, участвующих в эксперименте (вопрос первый — о связи условий и качества игры в природных условиях; второй — о связи взаимодействия сверстников и возможностями игры в природных условиях).

Отмечено, что на природной игровой площадке дети практически сразу включались в игру вместо того, чтобы искать внимания взрослых, как они это делали на искусственной площадке, и проявляли в играх больше воображения и креативности (табл. 1 и 2).

В описаниях поведения детей на «природной» площадке неоднократно использовались слова «открытие», «волнение», «соприкасаясь с природой», «веселье», «оценка», «экспериментирование». На искусственной площадке дети предпочитали бегать друг за другом по кругу, иногда на велосипедах. Поведение детей на искусственной площадке они описывали как «ограниченное вовлечение», «отсутствие интереса», «скука».

Описаны взаимодействие детей одного возраста друг с другом на разных игровых площадках (оно оце-

нивалось по показателям работы в команде, значимым взаимодействиям, речевому объему), формирование у них навыков социализации (по показателям совместного решения проблем, взаимозаменяемости в игре, сплоченности в игре), развитость воображения (один из наблюдателей отметил, что на природной площадке воображение «безгранично»), уровень возбуждения и волнения.

Выделены элементы, ответственные за развитие познавательной компетенции. Отмечено, что типы формируемых познавательных творческих компетенций в разных условиях игры различны — если на искусственной площадке можно услышать «вы не можете поймать меня», то на природной — «мы альпинисты и изучаем горы», т. е. на природной площадке дети начинают думать, и это мышление способствует формированию навыков и дальнейшему развитию интеллекта. Автор подчеркивает, что более эффективное формирование в игре познавательных компетенций явственно прослеживается здесь в выстраивании логических конструкций, в поиске причин и следствий, в визуальных и аудиальных коммуникациях, развитии внимания, овладении речью.

Детально описаны результаты видеонаблюдений.

В Главе 5 подведены итоги исследования. Главным итогом автор считает получение подтверждения рабочей гипотезы о том, что возможность проводить время на природных игровых площадках значительно повышает шансы формирования игровых навыков узнавания, познания и творчества, которые могли бы быть часто используемы в дошкольном возрасте. При этом данные анкетирования взрослых участников эксперимента совпали с данными видеонаблюдений.

Преимущество натуральных игровых пространств перед искусственными в плане высокого качества фор-

Таблица 1

Формирование креативных игровых навыков на искусственной и природной игровых площадках, по данным Kelly Groeber, 2015

ИСКУССТВЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ		ПРИРОДНЫЕ ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ	
Игровой элемент	Формируемый тип игровой компетенции	Игровой элемент	Формируемый тип игровой компетенции
Пластиковый игровой домик	Ролевая игра в папу и маму (семью). Взаимодействие со сверстниками	Песочница	Социальные игры, сенсорное восприятие
Песочница	Копание, рытье, измерение	Деревянный шар	Решение проблемы — как вкатить и скатить шар с холма
Металлические конструкции-тренажеры: ступени, желоба, штурвал, башня	Моторика	Качели	Воображаемый полет
Большое дерево	Наблюдение и обсуждение кроны и орехов	Трава/деревья/кусты	Обмен впечатлениями о растениях (ощущения, вкус, аромат), наблюдение за ростом и развитием
		Сухое русло ручья	Игра в охоту на медведя
		Амфитеатр	Спектакли, уроки, игра в учителя (чтение)
		Пни, камни, валуны	Прятки

Таблица 2

Распределение предпочтений по типам игр на площадках искусственного и природного типа,
по данным видеонаблюдений, Kelly Groeber, 2015

ИСКУССТВЕННАЯ ИГРОВАЯ ПЛОЩАДКА		ПРИРОДНАЯ ИГРОВАЯ ПЛОЩАДКА	
Тип игры	Средняя численность играющих детей, за два часа видеонаблюдений	Тип игры	Средняя численность играющих детей, за два часа видеонаблюдений
Скольжение (по желобу)	56	Самостоятельное исследование	12
Прятки	33	Игры по собственному Сценарию на камнях или песке	9
Лазание	32	Сценки	34
Качели	12	Прятки	18
Спектакли (сценки)	3–6	Качели	35
Подражание педагогам и воспитателям	15	Исследование небольшими группами	43
Самостоятельное исследование	32		
Игры по собственному сценарию на камнях или песке	15		

мирующихся игровых навыков продемонстрировано в эксперименте. Игра в естественной природной среде отличается большей выразительностью, фантазией и воображением, намного более креативна. Она требует меньшего вовлечения взрослых в игровую среду, так как дети уже начинают овладевать навыками решения проблем, использования воображения, исследования и творчества. Длительность игры с подключением воображения возрастает в естественном игровом пространстве. Оно также создает предпосылки для тесного взаимодействия детей одного возраста друг с другом в процессе игры; их диалоги становятся более содержательными. Искусственная игровая среда характерна тем, что дети играют либо сами по себе (в одиночку), либо очень большими группами. Компактные игровые группы встречаются преимущественно в естественной игровой среде.

Показано также неоспоримое преимущество естественных игровых площадок в плане социализации детей. Дети перестают сильно нуждаться во вмешательстве взрослых, если в среде сверстников возникают межличностные проблемы. Детям в такой среде все более интересны они сами. В искусственной игровой среде они, как правило, разобщены и играют независимо друг от друга, без взаимодействия. Установлено, что естественная игровая среда существенно повышает уровень возбуждения играющего ребенка, его эмоциональной вовлеченности.

Одним из основных выводов автора стало утверждение, что искусственные и естественные игровые пространства значительно различаются по необходимым игровым элементам — в природной игровой среде необходимы песочницы, деревянные шары, которые можно катать, качели, сухие русла ручьев, амфитеатр, пни, валуны, полые стволы деревьев, лодки, травянистые холмы, велосипеды, маршрутные тропы. Такие элементы, как пластиковые домики, металлические снаряды и сооружения, одиночные деревья — не пре-

доставляют широких возможностей для творческой игры и не способствуют развитию мышления.

Получены подтверждения концепции Louv (2008), изложенной в книге *Last Child in the Woods*. Дети меньше времени проводят на открытом воздухе, а когда это случается, то они находятся под пристальным контролем взрослых. Сегодня в окружающем мире не так много возможностей для взвешенного принятия ситуаций риска и их оценки. Проведенное исследование показало, что природная игровая среда дает детям возможность понять, каковыми могут быть ситуации риска и как себя вести в этих обстоятельствах. Этих возможностей так не хватает сегодняшним малышам.

Также автор обращает внимание на значительное снижение роли взрослых в игре. Дети в природной игровой среде погружены в нее и в окружение своих сверстников. Они менее агрессивны и меньше проявляют какое-либо проблемное поведение.

На естественных игровых площадках вы не встретите игру, которую придумал взрослый. Автор видит причину этого феномена в том, что дети стремятся к созданию своих собственных игровых сценариев, и они реально способны к этому.

Последовательно излагая материал, автор настойчиво возвращается к существенным различиям в определяющих игровых элементах двух типов игровых площадок. При кажущейся простоте и доступности природных элементов — будь то полый ствол или камень, или сухое русло — они столь важны для развития креативной сферы за те часы, которые ребенок еженедельно проводит за игрой. Об этих различиях игровых элементов известно достаточно давно из работ Severin (2007), White & Stoecklin's (1997).

Наконец, автор считает необходимым отметить, что в процессе игры дети по-разному группируются в зависимости от типа площадки. Как уже говорилось выше, на искусственной площадке дети играют очень большими группами — от десяти и более человек. Если они

не в группе, то вынуждены играть самостоятельно. На природной площадке игра идет в небольших группах от трех до восьми человек. Кроме того, игра в этих двух пространствах сопровождается различным уровнем эмоционального возбуждения. Если на искусственной площадке дети в основном кричат, гоняясь друг за дру-

гом, то на природной можно слышать смех, шушуканье, разговоры.

Таким образом, автор вносит свой вклад в представление о сегодняшней зарубежной концепции образовательной функции игрового пространства для дошкольного возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Groeber K. A comparison of cognitive play skills within a natural and manufactured preschool playground [Электронный ресурс] / Missouri Baptist University // ProQuest Dissertations & Theses Global. Ann Arbor, 2015. 73 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1666812948?accountid=35419> (дата обращения: 21.01.2016).

Review of dissertation «A Comparison of Cognitive Play Skills Within a Natural and Manufactured Preschool Playground» by Kelly Groeber

Florova N.B.,

*staff member, the Fundamental Library abstract-analytical sector, Moscow State University of Psychology and Education,
Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru*

The article examines the structure of the game space as a factor, providing formation of creativity which in its turn is regarded as personal competence in preschool children. The data obtained by the author contribute to the general knowledge about age dynamics and typology of skills that are gained by children in the process of shaping of their playing competences. They also demonstrate the deficit of child development in conditions of artificial gaming environment, lacking natural components. The article also contains a big number of pictures, showing the functional capacities of different playgrounds, tabular figures, and volumetric methodical applications. The present comparative qualitative analysis is aimed at mapping cognitive skills, formed in preschool children in case they spend more time on the playgrounds, equipped with the elements of natural origin (natural) or artificial (metal) elements.

Keywords: psychology, education, cognitive gaming skills, playground with natural fillings, outdoor games, pre-school age.

REFERENCES

1. Groeber K. A comparison of cognitive play skills within a natural and manufactured preschool playground [Electronic resource]. Missouri Baptist University. *ProQuest Dissertations & Theses Global*. Ann Arbor, 2015. 73 p. URL: <http://search.proquest.com/docview/1666812948?accountid=35419> (Accessed: 21.01.2016).

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы

Мелёхин А.И.,

аспирант лаборатории психологии развития института психологии РАН, клинический психолог
Российского геронтологического научно-клинического центра, Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru

В пожилом и старческом возрасте качество жизни (Quality of Life) имеет свои особенности, зависящие, в первую очередь, от состояния здоровья, оценки прожитой жизни, внутренних стандартов, убеждений, а также от социальной поддержки и возможности эффективно функционировать в изменившихся социальных условиях. В поздних возрастах субъективная оценка качества жизни оказывает влияние на протекание соматических и психических расстройств. На сегодняшний день нет согласия между исследователями об определении и оценке качества жизни в поздних возрастах. В статье описано современное понимание качества жизни и его компонентов. Выделены проблемы, препятствующие улучшению качества жизни. Приведен перечень методик для оценки качества жизни в поздних возрастах. Проанализированы основные факторы, влияющие на качество жизни в пожилом и старческом возрасте.

Ключевые слова: качество жизни, субъективное благополучие, активное старение, пожилой возраст, старческий возраст, старение.

Для цитаты:

Мелёхин А.И. Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №1. С. 53–63. doi: 10.17759/jmfp.2016050107

For citation:

Melehin A.I. Quality of life in elderly age: areas of concern [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 53–63. doi: 10.17759/jmfp.2016050107 (In Russ., Abstr. in Engl.).

В области зарубежной геронтологии и геронтопсихологии (Geropsychology)¹ можно выделить три приоритетных направления исследований [10].

- *Старение и развитие:* определение и оценка возможностей пожилого человека, разработка программы поддержки оптимального (здорового) старения. Проводятся исследования способности к изучению новой информации (learning potential) в пожилом возрасте.

- *Улучшение здоровья и субъективное благополучие:* качество жизни пожилого человека, живущего дома и в домах престарелых. Способности к изучению новой информации при нормальном старении, легких когнитивных нарушениях (mild cognitive impairment, сокр. MCI) и болезни Альцгеймера. Разработка диагностических инструментов для оценки когнитивных нарушений и психических расстройств позднего возраста.

- *Окружающая среда и ее безопасность:* жилье пожилого человека, безбарьерная среда, досуговые практики, изменение социальной картины старения, управление негативными стереотипами (ageism).

Остановимся подробнее на втором направлении, которое изучает *качество жизни* (Quality of Life, сокр.

QoL), *субъективное благополучие* (Subjective well-being), *удовлетворенность жизнью* (Life Satisfaction) в пожилом (55–74 лет) и старческом (75–90 лет) возрасте. На данный момент активно проводятся исследования специфики качества жизни у гериатрических пациентов (geriatric patient) с различными соматическими расстройствами, например, после перенесенного инсульта [5], с болезнью Альцгеймера [15].

Рост исследований качества жизни связан с тем, что здоровье человека в этих возрастных периодах уязвимо и в значительной степени связано с качеством жизни [4, с. 71]. Согласно отчету ВОЗ² о старении 2015 г. (Report on Ageing and Health), в мире насчитывается 893 млн человек в возрасте 60 лет и старше. Постарение населения сопровождается «феминизацией» общества. К 2050 г. ожидается увеличение людей пожилого и старческого возраста до 2,03 млрд человек [24].

Демографические тенденции в нашей стране аналогичны тенденциям во всем мире и демонстрируют нарастание абсолютной и относительной численности лиц пожилого возраста. На данный момент Россия занимает 65-е место в мире, согласно индексу качества

¹ В зарубежной психологии часто можно встретить понятие «геропсихология» (geropsychology, сокр. geropsych), которое идентично по содержанию понятию «геронтопсихология» (gerontopsychology). В русскоязычной литературе есть понятия «геронтопсихология» [2] и «психогеронтология» [1]. Оба этих понятия также идентичны по содержанию.

² Всемирная организация здравоохранения. Сокращенно ВОЗ (англ. WHO) —.

жизни пожилых людей (Global AgeWatch Index). Наблюдаются крайне низкий уровень включенности людей пожилого и старческого возраста в общественную жизнь, плохое состояние здоровья, низкий уровень материального обеспечения, а по критерию безопасности окружающей среды (т. е. жизненной среды для пожилых) Россия занимает предпоследнее место [7]. Высока доля пожилых с соматическими (дисфункцией миокарда), функциональными (сниженной скоростью ходьбы), психическими и когнитивными расстройствами [12]. Росту интереса к качеству жизни пожилых людей также способствовало увеличение среди них людей с высокими ожиданиями «хорошей жизни», с высокими требованиями к медицинской и социальной помощи [25].

Из-за демографической проблемы старения населения ВОЗ предложила *II Международный план действий по проблемам старения* (II International Plan of Action on Aging) и программу исследования старения в XXI в. В основе программы лежит принцип: нужно делать акцент не на годы, добавляемые к жизни, а добавить жизнь к годам. Это побудило к поиску путей, которые помогут пожилому человеку поддерживать мобильность и независимость [23].

Наблюдается развитие социальной парадигмы улучшения качества жизни в поздних возрастах. Например, программа «Общество для всех возрастов» («Society for all ages») ориентирована на восприятие пожилых людей как ресурс общества и субъектов собственного развития [10]. Программа *активного старения* («active ageing») рассматривается как процесс оптимизации возможностей для поддержания здоровья, социального участия, безопасности с целью повышения качества жизни в поздних возрастах [23]. Эти программы социальной парадигмы обладают потенциалом для создания нового позитивного общественного взгляда на старение и увеличение качества жизни в поздних возрастах [6; 21].

Несмотря на перечисленное выше, на сегодняшний день существуют следующие проблемы, препятствующие повышению уровня качества жизни в поздних возрастах.

1. На индивидуальном и общественном уровне имеют место трудности или даже невозможность восприятия пожилых людей не как проблемы для общества, а как людей, имеющих ресурсы для общественно-го развития [9; 18; 21; 22].

2. Механизм того, как пожилой человек создает свое качество жизни, еще мало изучен [4; 5; 19].

3. Реализация психосоциальных интервенций, повышающих качество жизни в поздних возрастах [6; 21; 22].

4. Создание безбарьерной среды для комфортной жизни пожилых людей [6; 22].

5. Введение системы профилактического осмотра пожилых людей (*комплексная гериатрическая оценка*³), в основе которого будет реализован принцип — *не диагноз, а функциональный статус*⁴, является прогностическим фактором, который показывает, может ли пожилой человек жить независимо, безопасно и благополучно [8; 16, с. 34–35].

К проблемным вопросам понимания качества жизни в пожилом и старческом возрасте относят следующие

- Специфика понятия качества жизни в поздних возрастах.
- Компоненты (домены) качества жизни в поздних возрастах.
- Факторы влияния на качество жизни в поздних возрастах.
- Методики для оценки качества жизни в поздних возрастах.

Цель статьи — ознакомление специалистов, занимающихся проблемой старения, с проблемными вопросами понимания качества жизни в пожилом и старческом возрасте.

Понятие качество жизни

Качество жизни — метаконструкция, которая охватывает различные аспекты жизни человека [20]. Качество жизни связано с набором условий жизни, характерных для человека. К таким условиям относят: физическое здоровье, психосоциальное благополучие, функциональную независимость, материальное положение и состояние окружающей среды [11]. Качество жизни не стоит рассматривать как эквивалент качества окружающей среды, оно не равно количеству материальных благ, не является эквивалентом статуса физического здоровья или качества медицинской помощи [9]. А. Боулинг определяет качество жизни как «субъективное восприятие степени своей физической и личностной сохранности, полноценности социальных возможностей, в основе которого лежат цели, ожидания, стандарты» [4, с. 21].

Говоря о пожилых людях, Р. Фернандес-Баллестерос отмечает, что качество жизни — это продукт динамического взаимодействия между внешними условиями жизни пожилого человека и внутренним восприятием этих условий. В связи с этим она предлагает рассматривать качество жизни с двух сторон [11].

• *Объективная сторона качества жизни* определяется комбинацией различных нормативных характеристик, с помощью которых можно судить о степени удовлетворения потребностей пожилого человека. Она измеряется возможностями доступа к ресурсам для удовлетворения потребностей. К ресурсам относят: доход, состояние здоровья, социальные контакты, компетенции, чтобы ставить перед собой цели и следовать им.

³ *Комплексная гериатрическая оценка* (Geriatric Assessment) включает в себя оценку когнитивной, аффективной сферы, функционального состояния, социального, экономического, экологического и духовного статуса, а также оценку субъективных жалоб, предпочтения пожилого человека относительно своего здоровья [8].

⁴ *Функциональный статус* включает в себя оценку когнитивного, соматического, психического статуса, окружающей среды, наличия социальной поддержки, финансового положения, религиозных убеждений, верований [23].

• *Субъективная сторона качества жизни* связана с тем, что потребности пожилого человека всегда индивидуальны и отражаются в субъективных ощущениях, преломляются через убеждения, внутренние стандарты.

Объективная и субъективная оценки качества жизни могут различаться. Например, когда близкие пожилого человека оценивают его качество жизни как хорошее, а субъективно сам человек оценивает его как плохое. Данный факт является диагностическим признаком для более детального обследования соматического и психического статуса пожилого человека [10].

На примере четырехсекторной модели качества жизни (Four Sector model)⁵ М. Лоутон показал, что объективные и субъективные параметры качества жизни взаимодействуют между собой [11]. Он предположил, что качество жизни в поздних возрастах связано с рядом параметров:

• *Поведенческая, социальная компетентность* – показатели соматического и психического здоровья, умение распределять время в зависимости от деятельности, наличие социальной активности.

• *Восприятие качества жизни* – субъективная оценка удовлетворенности различными сферами жизни.

• *Психологическое благополучие* – измерение психического здоровья, убеждения об удовлетворенности старением, наличие положительных или отрицательных эмоций.

• *Окружающая среда* – окружающая среда, жилье, экономические показатели.

Б. Хьюз проанализировал параметры М. Лоутона и выделил следующие [16, с. 82–88].

• *Индивидуальные характеристики:* особенность функционального статуса, физического и психического здоровья, наличие зависимости от употребления алкоголя.

• *Физические факторы окружающей среды:* условия, комфорт, безопасность среды проживания.

• *Социальные факторы:* уровень социальной деятельности, семья, наличие круга общения, доверительного лица.

• *Социально-экономические факторы:* уровень дохода.

• *Факторы автономии:* способность самостоятельно делать выбор, осуществлять контроль за собственной деятельностью.

• *Личностные факторы:* субъективное психологическое благополучие.

Г. Захава и А. Боулинг выделили аспекты, которые могут учитываться для понимания качества жизни в поздних возрастах [26].

• *Объективные социальные показатели уровня жизни, здоровья и долголетия с указанием на данные о доходах, имуществе, заболеваниях, смертности.*

• *Удовлетворение потребностей пожилого человека.*

• *Субъективные социальные показатели удовлетворенности жизнью и психологического благополучия.*

• *Социальный капитал в виде личных ресурсов. Измеряется показателями наличия сети контактов, поддержки, участия в мероприятиях и интеграции в общественную деятельность.*

• *Экологические ресурсы и ресурсы окружающей среды. Уровень преступности, качество жилья, услуг, доступность транспорта, а также субъективные показатели, такие как удовлетворенность местом жительства, местными достопримечательностями, транспортом, технологической оснащенностью, личной безопасностью.*

• *Здоровье и функционирование с акцентом на физическое и психическое здоровье.*

• *Когнитивная компетентность, независимость, контроль, адаптация и преодоление.*

• *Герменевтические подходы, подчеркивающие значение человека в интерпретации и восприятии окружающего мира и себя в нем.*

Компоненты качества жизни в поздних возрастах

На основе анализа зарубежной литературы, используя базы PubMed, Scisearch по критериям поиска: «quality of life in elderly», «quality of life in old age», нами были выделены основные компоненты качества жизни в пожилом и старческом возрасте (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты качества жизни в пожилом и старческом возрасте, сводные данные, согласно литературным источникам

Автор(ы), год	Возрастной период	Компоненты качества жизни
P.M. Burbank (1992)	61+	Смысл жизни, поддержка семьи и друзей, работа, социальная активность, здоровье, стремление к обучению, состояние жилья, личностный рост
M. Farquhar (1995)	65+	Семья, социальные контакты, здоровье, наличие досуга, материальное состояние
Bowling (1995)	65+	Здоровье, отношения в семье и с друзьями, финансы, социальная активность, окружающая среда, религиозные убеждения и верования, работа, образование
R. Fernández-Ballesteros (1993;1997)	65+	Здоровье, независимость, пенсия/доход, семья, наличие социальных отношений, активность, доступность медицинских и социальных услуг, жилье, удовлетворенность жизнью, возможности для обучения
D. Raphael et al. (1997)	70+	Физическое, психическое здоровье, духовное здоровье, активность, социальная принадлежность, досуг, личностный рост

⁵ Изначально М. Лоутон называл свою модель качества жизни: «четырёхстороннее понимание хорошей жизни» (quadripartite concept of the good life) [11].

Автор(ы), год	Возрастной период	Компоненты качества жизни
P.S. Fry (2000)	58+	Активность, уважение и достоинство, экономическая независимость, наличие социальных контактов, отсутствие злоупотребления алкоголем, автономия, контроль, независимость, безопасная среда
P.K. Hilleras et al. (2001)	65+	Состояние здоровья, наличие социальных контактов, религия, безопасность
J.P. Browne et al. (1994)	65+	Семья, социальная активность, досуг, условия жизни, религия, независимость, финансы, здравоохранение, работа, отношения, счастье
A. Bowling et al. (2002)	65+	Социальные отношения, социальная активность, жилье, безопасность окружающей среды, психологическое благополучие, позитивный прогноз будущего, доход, независимость, контроль над деятельностью

Из данных таблицы 1 видно, что общими компонентами качества жизни в поздних возрастах являются физическое здоровье, социальная активность, психологическое здоровье, наличие семьи, друзей и доверительного лица, экономические факторы, окружающая среда и ее безопасность.

Факторы, влияющие на качество жизни в поздних возрастах

Анализ зарубежной литературы с 2000 по 2015 г. с использованием базы PubMed, ScienceDirect по критериям поиска: «quality of life in old age», «quality of life in elderly» позволил дифференцировать факторы, влияющие на здоровье и качество жизни в поздних возрастах (рис. 1).

На рис. 1 показаны *социодемографические факторы*: возраст, пол, раса, социоэкономический статус, образование, семейное положение, рабочий статус, уровень дохода, наличие страховой помощи.

Некоторые исследования показывают, что пол можно рассматривать в качестве индикатора социальной активности в пожилом возрасте. Женщины имеют больше возможностей достигнуть преклонного возраста, чем мужчины [16, с. 101]. Уровень образования часто упоминается как один из важных защитных факторов, влияющих на физическое и когнитивное функционирование и косвенно влияющих на качество жизни в поздних возрастах [10]. Уровень образования связан с тем, что П. Балтес называет «прагматичное понимание жизни» (pragmatic

knowledge of life) [3]. М. Соледад Понсе и С. Баррос Лазета считают, что наличие образования обеспечивает в поздних возрастах возможности для увеличения доходов, кроме того, оно предполагает наличие психосоциальных навыков, которые позволяют людям адаптироваться к старости и к новым жизненным сценариям [18].

К факторам *окружающей среды и социальным ресурсам* относятся: характеристики района проживания, наличие ограничений при перемещении в месте проживания, дискриминация, социальная поддержка, религиозные убеждения, социальная интеграция.

К *психологическим факторам* относятся: наличие тревожных расстройств, стертости депрессивного аффекта, а также личностные особенности, такие как враждебность, оптимизм, устремленность, позитивная самооценка.

К фактору *состояния здоровья и его поддержки* относятся: употребление алкоголя, курение, соблюдение диеты, физические упражнения, качество сна, удовлетворенность помощью здравоохранения.

К фактору *соматические заболевания и конституциональные уязвимости* относят: наличие болевого синдрома, старческой астении (frailty). *Старческая астения* – это гериатрический синдром, включающий в себя потерю веса, снижение силы кисти, выраженную слабость и повышенную утомляемость, снижение скорости передвижения, значительное снижение физической активности [13]. Р. Шульц и С. Альберт считают, что основными факторами, определяющими качество жизни в поздних воз-

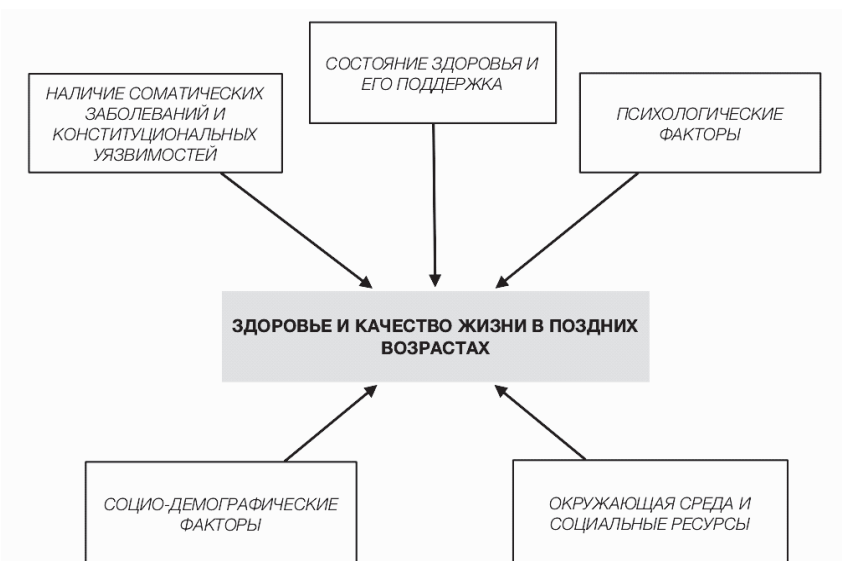


Рис. 1. Факторы, влияющие на здоровье и качество жизни в пожилом и старческом возрасте

растах, являются: соматические уязвимости, аффективные расстройства, личностные особенности [16, с. 104].

ВОЗ выделила ряд факторов, которые могут влиять на качество жизни в поздних возрастах: депрессия или тревожные расстройства, снижение самооценки, самоуважения, отсутствие интереса к социальной деятельности, психологический дистресс, отказ от социальных отношений, чувство одиночества [23]. *Одиночество, депрессия, тревога* являются факторами социальной и психологической уязвимости пожилого человека [25].

Среди факторов, которые непосредственно связаны с качеством жизни, важны режим и качество питания, способность выполнять физические нагрузки [6; 17; 18; 25]. Эти факторы уменьшают риски развития хронических заболеваний и смертности.

Ряд исследований показал, что размеренная и регулярная физическая тренировка очень полезна для физического и психического здоровья в пожилом и старческом возрасте, а также улучшает физическое состояние и состояние костной массы, сердечно-сосудистой системы, тонуса мышц [6; 18].

К другим факторам, по мнению Дж. Роуна и Р. Кана, относят *взаимодействие с жизнью* (engagement with life), включающее социальную активность, наличие поддержки и доверительного лица [17]. Ряд исследований показал положительную связь между высоким уровнем социальных отношений (сплоченности, солидарности) и качеством здоровья [3; 6; 12; 15; 18; 22]. Р. Путман определил ряд механизмов, посредством которых социальные контакты положительно влияют на качество жизни в поздних возрастах [16, с. 105–107].

1. Обеспечение ресурса материальной и психоэмоциональной помощи.

2. Снижение стресса, рисков развития депрессии, тревожного расстройства.

3. Акцент на поддержание здорового образа жизни с учетом рисков старости.

4. Увеличение уровня поддержки здоровья, мониторинг состояния, обращений за медицинской помощью.

Дж. Роун и Р. Кан отмечали, что на качество жизни в пожилом возрасте влияют наличие интересов, досуг (чтение журналов, книг, посещение театров, выставок) [17].

Социальная поддержка и наличие доверительного лица в поздних возрастах выполняет следующие функции [16, с. 127–129]:

- *Аффективные, выразительные функции*: чувство присоединения к другому делает возможным выражение негативных чувств.

- *Инструментальная функция*: поддержка является ресурсом, который облегчает функционирование в повседневной жизни.

Еще одним фактором, влияющим на качество жизни, является *восприятие собственной самооценки*.

Способность пожилого человека адаптироваться к изменениям обстоятельств позволяет испытывать большее благополучие [14]. Стиль и образ жизни, когнитивно-аффективные стратегии, гибкие стандарты по отношению к окружающему влияют на качество жизни в пожилом возрасте [6]. М.С.Х. Понс, С.Б. Лазета и М.Б.Ф. Лорца [18] в своем исследовании выдвинули гипотетическую модель предикторов, влияющих на качество жизни в поздних возрастах (рис. 2).

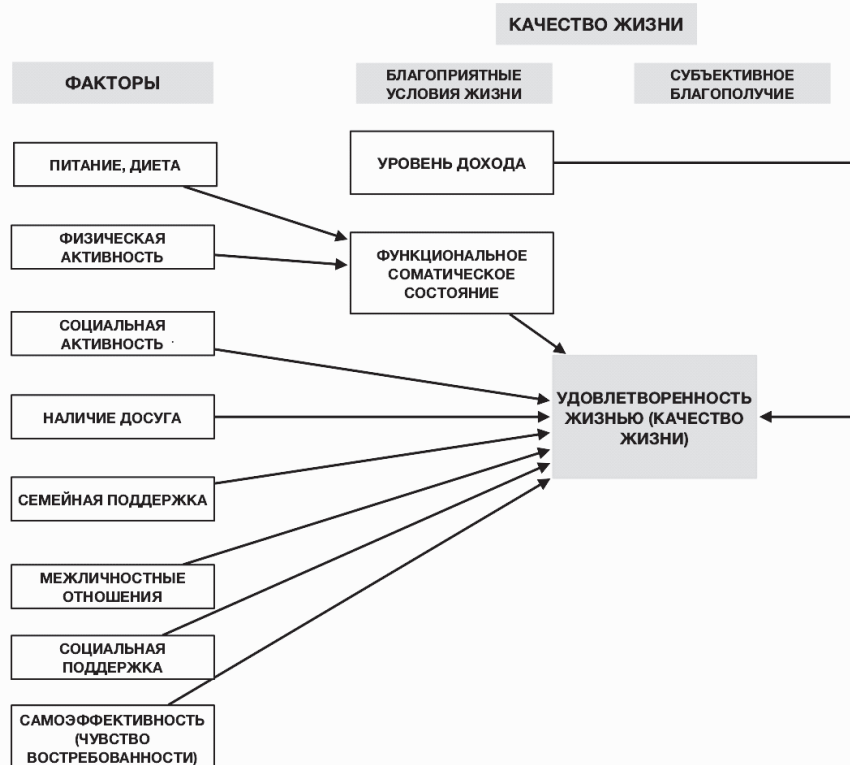


Рис. 2. Факторы влияния на качество жизни в пожилом и старческом возрасте (по Mar a Soledad Herrera Ponce, Carmen Barros Lezaeta, María Beatriz Fernández Lorca, год [2011])

На рис. 2 показано, что функциональное состояние в поздних возрастах зависит от наличия режима питания (например, придерживаться средиземноморской диеты⁶), а также от умеренной и постоянной физической активности (ходьба, плавание). Субъективное благополучие зависит от условий жизни и ряда факторов: социальной активности, наличия досуга (чтения несколько раз в неделю), наличия социальных отношений и поддержки, восприятия самоофективности. Также было показано влияние уровня образования, так как оно обеспечивает возможности для увеличения доходов, кроме того оно предполагает наличие психосоциальных навыков, которые позволяют людям адаптироваться к старости, к новым жизненным сценариям [18].

Методики оценки качества жизни в поздних возрастах

Оценка качества жизни используется для следующих целей [9].

1. Понять причины и последствия индивидуальных различий в качестве жизни.
2. Оценить влияние психологических, социальных, экологических факторов на качество жизни.
3. Выявить потребности для обследуемой пожилой популяции.
4. Оценить эффективность медицинских и психосоциальных подходов, качество работы системы здравоохранения.
5. Улучшить алгоритмы медицинской и психологической помощи.

Существует ряд методик, которые используются для эффективной оценки результатов различных медицинских способов лечения [5; 15]. Для оценки качества жизни в поздних возрастах используют самоотчеты, которые заполняют самим человеком пожилого и старческого возраста или совместно с специалистом (врач-гериатр, клинический психолог, гериатрическая медсестра, социальный работник).

При оценке качества жизни в поздних возрастах специалистом должен обращать внимание на следующие аспекты [11]:

Социодемографические данные (рабочий статус, семейный статус, уровень образования)

- Самооценка качества жизни самим пожилым человеком.
- Субъективная удовлетворенность жилищными, материальными, медицинскими условиями и питанием.
- Удовлетворенность самочувствием за последние 2 недели.
- Наличие заболеваний, их количество и степень тяжести (оценка полиморбидности).
- Наличие апатии, бездеятельности, пренебрежение мытьем, сменой одежды.
- Наличие забывчивости и утрата навыков.
- Наличие мыслей о смерти, конце жизни.
- Наличие изменений в структуре сна: сон меньше 6 часов в сутки, многократные пробуждения, сонливость днем.
- Наличие инвалидности и компенсаторных ресурсов.
- Посещение пожилым человеком врача-терапевта, кардиолога, невролога с целью снижения рисков развития атеросклероза, болевых синдромов и нейродегенеративных расстройств.
- Приверженность назначений врачей (оценка комплаенса).
- Наличие досуга, занятости, физической активности.
- Наличие социальной поддержки и доверительного лица.

Для оценки качества жизни в пожилом возрасте рекомендовано проводить дополнительный анализ самооценки жизни в целом, уверенности в будущем, положения в обществе, субъективного возраста, социальной активности, состояния здоровья, материально-го положения и положения в семье [5; 14; 18].

На данный момент выделяют ряд методик, которые используются для оценки качества жизни (табл. 2).

Таблица 2

Методики исследования качества жизни и его компонентов в пожилом и старческом возрасте (сводный перечень)

Название методики	Автор	Возраст	Компоненты качества жизни
Опросник качества жизни Всемирной организации здравоохранения, краткая версия (WHOQOL-BREF)	WHO, 1998	18+	Общее качество жизни, общее состояние здоровья. Физическое, психологическое здоровье. Социальные отношения. Состояние окружающей среды
Оценка реакции пожилого человека на помещение в дом престарелых (Elderly community reactions to the nursing home)	Biedwenharn, Baslin, 1991	Поздний возраст	Физическое, эмоциональное, функционирование, субъективная оценка здоровья, энергичность
Оценка эффективности физической активности в пожилом возрасте (Evaluating the efficacy of physical activity for influencing quality of life outcomes in older adults)	Stewart, King, 1991	Поздний возраст	Физическое, эмоциональное, когнитивное, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, досуг, самооценка, энергичность

⁶ Примечание. Средиземноморская диета включает в себя употребление в пищу больше зелени, свежих овощей, морской рыбы, меньше сладкого, мучного и животных жиров.

Название методики	Автор	Возраст	Компоненты качества жизни
<i>Первичная психометрическая оценка благополучия (Initial psychometric evaluation of a quality well-being measure: The Integration Inventory)</i>	Ruffining-Rahal, 1991	Поздний возраст	Эмоциональное, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, самооценка, энергичность
<i>Оценка качества жизни, связанная со здоровьем (HRQOL)</i>	Hadorn, Ron, 1991	18+	Физическое, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, энергичность
<i>Ноттингемский профиль здоровья (NHP)</i>	Hunt, 1981	18+	Когнитивное, эмоциональное, социальное функционирование, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, досуг, сексуальная активность, энергичность
<i>Профиль влияния болезни (SIP)</i>	Bergner, 1981	18+	Физическое, эмоциональное, когнитивное, социальное функционирование, субъективная оценка здоровья, экономический статус, досуг, энергичность
<i>Качество жизни пожилых людей с хроническими заболеваниями (Subjective well-being instrument for the chronically ill)</i>	Gill, 1984	Поздний возраст	Функциональное, эмоциональное, когнитивное, социальное функционирование, удовлетворенностью жизнью, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, экономический статус
<i>Шкала для оценки индивидуального качества жизни (SEIQoL)</i>	McGee, 1991	Поздний возраст	Физическое, эмоциональное, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, экономический статус, культурный статус, досуг, факторы риска, энергичность
<i>Экспресс оценка качества жизни (CUBRECAVI)</i>	Fernandez-Ballesteros, Zamarrón, 1997	Поздний возраст	Физическое, эмоциональное, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, функциональные навыки, досуг, состояние окружающей среды
<i>Анкета оценки качества жизни (MOS-SF-36)</i>	Ware, Sherbourne, 1992	18+	Функциональное, эмоциональное, когнитивное, социальное функционирование, удовлетворенность жизнью, субъективная оценка здоровья, энергичность
<i>Опросник EuroQol-5D</i>	Mandy van Reenen, Mark Oppe	18+	Подвижность, самообслуживание, активность в повседневной жизни, наличие болей или дискомфорта, наличие симптомов депрессий
<i>Оценка качества жизни у пациентов с болезнью Альцгеймера (QOLAS)</i>	Albert, 2000	БА	Функциональное, когнитивное, социальное функционирование, функциональные навыки

Примечание. Серым цветом выделены методики, которые были специально разработаны и применяются для оценки качества жизни в поздних возрастах. БА – болезнь Альцгеймера.

Сегодня в распоряжении российских специалистов имеются разнообразные и надежные инструменты оценки качества жизни в пожилом и старческом возрасте: «Краткий опросник ВОЗ для оценки качества жизни» (WHOQOL-BREF), опросник SF-36 и опросник EuroQol-5D (табл.2).

Таким образом, в пожилом и старческом возрасте распространены возраст-ассоциированные заболевания, происходят изменения в функционировании многих органов и систем на фоне полиморбидности. Пожилой человек чаще подвергается стрессовым ситуациям, которые вызывают изменения в его состоянии здоровья в дополнение к существующим. Восприятие стресса и реакция на стресс у пожилого человека активируют функциональные резервы и адаптационные механизмы, что приводит к большей вероятности истощения и роста прогрессивных форм хронических заболеваний.

Современная медицинская модель помощи пожилым людям фокусируется только на односторонней нозоло-

гической диагностике. Однако простая констатация состояния здоровья ничего не говорит о том, как оно влияет на жизнь пожилого человека. Не учитывается влияние социоэкономического статуса, качества жизни, функциональной активности, преморбидных личностных характеристик, психического здоровья, компенсаторных ресурсов на объективные и субъективные показатели физического здоровья. Не учитывается наличие копинг-стратегий (эмоционально- или проблемно-ориентированных) для решения проблем со здоровьем в поздних возрастах.

В связи с этим на Западе и в последнее время в России распространение получила комплексная гериатрическая оценка состояния людей пожилого и старческого возраста, при которой большое внимание уделяется состоянию качества жизни и его компонентов.

Выводы

- В пожилом возрасте качество жизни определяет исход, разнообразие форм старения: благоприятное

старение; здоровое старение; преждевременное старение, сопровождающееся инвалидизацией.

- Качество жизни в пожилом возрасте не может быть сведено к биомедицинским параметрам, его понимание возможно через призму *био-психо-социально-духовного* понимания здоровья.

- В пожилом возрасте качество жизни имеет свои особенности, зависящие, в первую очередь, от состояния здоровья, оценки своего жизненного пути, внутренних стандартов, убеждений, а также от наличия поддержки со стороны значимых Других и возможности эффективно функционировать в изменившихся социальных условиях.

- Качество жизни в пожилом возрасте напрямую зависит от эффективной социальной активности и наличия поддержки от доверительных лиц. Затруднения в повседневном функционировании, нарушения адаптации к изменяющимся условиям окружающей среды, наличие симптомов когнитивного дефицита, возник-

новение аффективных расстройств (тревожные расстройства, депрессии позднего возраста) при недостаточности механизмов компенсации будут приводить к ухудшению качества жизни пожилых людей.

- Качество жизни пожилого человека во многом определяется его независимостью от посторонней помощи. Зависимость начинается, когда возникает выраженная старческая астения (хрупкость): слабость мышц, появляется страх падений, снижается скорость ходьбы, возникают когнитивные нарушения.

- Удовлетворенность качеством жизни в пожилом и старческом возрасте является результатом динамического процесса взаимодействия объективных и субъективных оценок состояния физического и психического здоровья.

- Качество жизни в поздних возрастах зависит не столько от количества различных проблем, сколько от наличия внешних и внутренних ресурсов, копинг-стратегий, навыков решения проблем, которые могут помочь преодолеть трудности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова М.Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленинградского Университета, 1974. 136 с.
2. Геронтопсихология: учеб. пособие / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. 391 с.
3. *Baltes P.B., Baltes M.M.* Psychological perspectives on successful ageing: The model of selective optimization with compensation. In *Successful aging: Perspectives from the behavioural sciences* / Ed. P.B. Baltes, M.M. Baltes. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1990. 416 p.
4. *Bowling A.* Ageing well. Quality of life in older age. Maidenhead: Open University Press, 2005. 283 p.
5. *Bowling A., Hankins M.* A short measure of quality of life in older age: The performance of the brief Older People's Quality of Life questionnaire (OPQOL-brief) // *Archives of Gerontology and Geriatrics*. 2013. Vol. 56. № 1. P. 181–187. doi: 10.1016/j.archger.2012.08.012
6. *Gerino E., Marino E.* Quality of Life in the Third Age: A Research on Risk and Protective Factors // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 187. P. 217–222. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.041
7. Global AgeWatch Index 2015 Insight report. London: HelpAge International, 2015. 25 p.
8. *Graham E.* Comprehensive geriatric assessment for older adults admitted to hospital: meta-analysis of randomised controlled trials // *BMJ*. 2011. Vol. 343. d6553. doi: 10.1136/bmj.d6553
9. *Fernández-Ballesteros R., Ivars M.* Aging and quality of life [Электронный ресурс] // *International Encyclopedia of Rehabilitation* / Eds. J.H. Stone, M. Blouin. 2010. URL: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/296/> (дата обращения: 28.03.2016).
10. *Fernández-Ballesteros R.* GeroPsychology: An Applied Field for the 21st Century // *European Psychologist*. 2006. Vol. 11. № 4. P. 312–323. doi: 10.1027/1016-9040.11.4.312
11. *Fernandez-Ballesteros R.* Quality of life: concept and assessment. In *Advances in Psychological Science*. Vol. I. Social, Personal and Cultural Aspects / Ed. Belanger D., Dion K. New York: Psychological Press, 1998. 580 p.
12. *Fernandez-Ballesteros R.* Quality of Life in Old Age: Problematic Issues // *Applied Research in Quality of Life* March. 2011. Vol. 6. №1. P. 21–40. doi: 10.1007/s11482-010-9110-x
13. *Fried L.P., Tangen C.M.* Frailty in older adults: evidence for a phenotype // *The Journals of Gerontology. Series A. Biological Sciences and Medical Sciences*. 2001. Vol. 56. № 3. P. 146–156. doi: 10.1093/gerona/56.3.M146
14. *Kleinspehn-Ammerlahn A., Kotter-Grühn D.* Self-Perceptions of Aging: Do Subjective Age and Satisfaction With Aging Change During Old Age? // *The Journals of Gerontology. Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*. 2008. Vol. 63. № 6. P. 377–385.
15. *Machado F., Nunes P.V.* Quality of life and Alzheimer's disease Influence of participation at a rehabilitation center // *Dementia and Neuropsychologia*. 2009. № 3. P. 241–247. doi: 10.1590/S1807-59322011000800015
16. *Quality of life in old age International and Multi-Disciplinary Perspectives* / Ed. H. Mollenkopf, A. Walker. Dordrecht: Springer. 2007. 259 p.
17. *Rowe J.W., Kahn R.L.* Successful aging // *The Gerontologist*. 1997. Vol. 37. № 4. P. 433–440.
18. *Soledad Herrera Ponce M.* Predictors of Quality of Life in Old Age: A Multivariate Study in Chile // *Population Ageing*. 2011. Vol. 4. № 3. P. 121–139. doi: 10.1007/s12062-011-9043-7

19. *Tesch-Roemer C.* Active ageing and quality of life in old age. German centre of gerontology. United nations. New York: United Nations, 2012. 46 p.
20. *Veenhoven R.* Apparent Quality of Life: How Long and Happy People Live // *Social Indicators Research*. 2005. Vol. 71. P. 61–86. doi: 10.1007/s11205-004-8014-2.
21. *Walker A.A.* European perspective on quality of life in old age // *European Journal of Ageing*. 2005. Vol. 2. № 1. P. 2–13. doi: 10.1007/s10433-005-0500-0
22. *Wilhelmson K., Andersson C.* Elderly people's perspectives on quality of life // *Ageing and Society*. 2005. Vol. 25. № 4. P. 585–600. doi: 10.1017/s0144686x05003454
23. WHO. Active aging. Geneva: World Health Organization, 2002. 57 p.
24. WHO. Report on Ageing and Health, 2015. 260 p.
25. *Xavier F.M., Ferraz M.P.* Elderly people's definition of quality of life [Электронный ресурс] // *Rev Bras Psiquiatr*. 2003. Vol. 25. № 1. P. 31–39. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462003000100007> (дата обращения: 28.03.2016).
26. *Zahava G., Bowling A.* Quality of life from the perspectives of older people // *Ageing and Society*. 2004. Vol. 24. № 5. P. 675–691. doi: 10.1017/S0144686X03001582
27. *Sandseter E.B.H., Kennair L.E.O.* Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences // *Evolutionary Psychology*. 2011. Vol. 9. № 2. P. 257–284. doi: 10.1177/147470491100900212
28. *Sandseter E.B.H.* Characteristics of risky play // *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 2009. Vol. 9. № 1. P. 3–21.
28. Ten Ways to Restrict Children's Freedom to Play: The Problem of Surplus Safety / Sh. Wyver [et al.] // *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2010. Vol. 11. № 3. P. 263–277. doi: 10.2304/ciec.2010.11.3.263

Quality of life in elderly age: areas of concern

Melehin A.I.,

*postgraduate student of the Institute of Psychology, clinical psychologist of the Russian gerontological scientific clinical Centre, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru*

The quality of life in elderly age has special features, depending primarily on the state of health, assessment of the spent life, internal standards, support and ability to operate effectively in changing circumstances. In later ages estimation of quality of life affects the mechanisms of pathogenesis of somatic and mental disorders. Up to date there is no agreement among researchers on criteria of identification and assessment of the quality of life in later ages. This article describes the modern understanding of quality of life and its components. It highlights the issues impeding the improvement of quality of life. The article lists the methods for the evaluation of quality of life in later ages. It also presents the analysis of the main factors affecting the quality of life in elderly patients.

Keywords: quality of life, subjective well-being, active aging, elderly age, old age, aging.

REFERENCES

1. Aleksandrova M.D. Problemy sotsial'noi i psikhologicheskoi gerontologii [Problems of social and psychological gerontology]. L.: Izd-vo Leningradskogo Universitetata, 1974, 136 p. (In Russ.)
2. Gerontopsikhologiya: uchebnoe Posobie [gerontopsychology: Textbook]. G.S. Nikiforov, ed. SPb.: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo Un-ta, 2007, 391 p. (In Russ.)
3. Baltes P.B., Baltes M.M. Psychological perspectives on successful ageing: The model of selective optimization with compensation. Successful aging: Perspectives from the behavioural sciences. P.B. Baltes, M.M. Baltes, Eds. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1990. 416 p.
4. Bowling A. Ageing well. Quality of life in older age. Maidenhead: Open University Press. 2005. 283 p.
5. Bowling A., Hankins M. A short measure of quality of life in older age: The performance of the brief Older People's Quality of Life questionnaire (OPQOL-brief). *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 2013, vol. 56, no. 1, pp. 181–187. doi: 10.1016/j.archger.2012.08.012
6. Gerino E., Marino E. Quality of Life in the Third Age: A Research on Risk and Protective Factors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 187, pp. 217–222. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.041
7. Global AgeWatch Index 2015 Insight report. London: HelpAge International, 2015, 25 p.
8. Graham E. Comprehensive geriatric assessment for older adults admitted to hospital: meta-analysis of randomised controlled trials. *BMJ*, 2011, vol. 343, d6553. doi: 10.1136/bmj.d6553
9. Fernandez-Ballesteros R., Ivars M. Aging and quality of life. In: JH Stone, M Blouin, editors. International Encyclopedia of Rehabilitation, 2010. Available at: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/296/> (Accessed 28.03.2016)
10. Fernández-Ballesteros R. GeroPsychology An Applied Field for the 21st Century, *European Psychologist*, 2006, vol. 11, no. 4, pp. 312–323. doi: 10.1027/1016-9040.11.4.312
11. Fernández-Ballesteros R. Quality of life: concept and assessment. In *Advances in Psychological Science. Vol I: Social, Personal and Cultural Aspects*. Ed. Belanger D., Dion K. New York: Psychological Press, 1998, 580 p.
12. Fernández-Ballesteros R. Quality of Life in Old Age: Problematic Issues, *Applied Research in Quality of Life March*, 2011, vol. 6, no. 1, pp. 21–40. doi: 10.1007/s11482-010-9110-x
13. Fried L.P., Tangen C.M. Frailty in older adults: evidence for a phenotype. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci*, 2001, vol. 56, no. 3, pp. 146–156. doi: 10.1093/gerona/56.3.M146
14. Kleinspehn-Ammerlahn A., Kotter-Gr hn D. Self-Perceptions of Aging: Do Subjective Age and Satisfaction With Aging Change During Old Age? *J Gerontol B Psychol Sci Soc Sci*, 2008, vol. 63, no. 6, .pp. 377–385.
15. Machado F., Nunes P.V. Quality of life and Alzheimer's disease Influence of participation at a rehabilitation center. *Dementia and Neuropsychologia*, 2009, no. 3, pp. 241–247. doi: 10.1590/S1807-59322011000800015
16. Quality of life in old age International and Multi-Disciplinary Perspectives. Ed. H. Mollenkopf, A. Walker. Dordrecht: Springer, 2007. 259 p.
17. Rowe J.W., Kahn R.L. Successful aging. *The Gerontologist*, 1997, vol.37, no. 4, pp. 433–440.
18. Soledad Herrera Ponce M. Predictors of Quality of Life in Old Age: A Multivariate Study in Chile. *Population Ageing*, 2011, vol. 4, no. 3, pp.121–139. doi: 10.1007/s12062-011-9043-7
19. Tesch-Roemer C. Active ageing and quality of life in old age. German centre of gerontology. United nations. New York: United Nations, 2012, 46 p.

20. Veenhoven R. Apparent Quality of Life: How Long and Happy People Live. *Social Indicators Research*, 2005, vol. 71, pp. 61–86. doi: 10.1007/s11205-004-8014-2.
21. Walker A.A. European perspective on quality of life in old age. *European Journal of Ageing*, 2005, vol. 2, no. 1, pp. 2–13. doi: 10.1007/s10433-005-0500-0
22. Wilhelmson K., Andersson C. Elderly people's perspectives on quality of life. *Ageing and Society*, 2005, vol. 25, no. 4, pp. 585–600. doi:10.1017/s0144686x05003454
23. WHO. Active aging. Geneva: World Health Organization. 2002, 57 p.
24. WHO. Report on Ageing and Health. 2015, 260 p.
25. Xavier F.M., Ferraz M.P. Elderly people's definition of quality of life. *Rev Bras Psiquiatr*, 2003, vol. 25, no. 1, pp. 31–39. doi: 10.1590/S1516-44462003000100007
26. Zahava G., Bowling A. Quality of life from the perspectives of older people. *Ageing and Society*, 2004, vol. 24, no. 5, pp. 675–691. doi: 10.1017/S0144686X03001582

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ CLINICAL PSYCHOLOGY

Проблемы и стратегии помощи семье с ребенком с нарушением развития

Кабенина И.П.,

*магистрант кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии,
ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
tour.it.ru@gmail.com*

В статье представлен обзор зарубежных публикаций, отчетов и исследований по проблеме помощи семьям, в которых родился и растет ребенок с нарушениями развития. Отправной точкой обзора является поддержка автором позиции: семья, в которой растет ребенок с нарушением, это семья с нарушением. Поэтому основное внимание уделено движению в исследованиях от помощи ребенку с нарушением к помощи семье с нарушением через изучение и поддержку копинговых стратегий самих семей, а также использование и развитие сильных сторон семьи. Доказательства такого подхода, собранные в разных исследованиях, представляют сильные аргументы в пользу семейно-центрированных услуг и программ раннего вмешательства. В этих программах используются межсекторальный и междисциплинарный подходы, а семья занимает центральную позицию.

Ключевые слова: ребенок с нарушением развития, функционирование семьи, ресурсы семьи, семейно-центрированные услуги, копинг, программы помощи семье, принципы поддержки семьи, координатор программы семейной поддержки, ресурсный координатор.

Для цитаты:

Кабенина И.П. Проблемы и стратегии помощи семье с ребенком с нарушением развития [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 1. С. 64–71. doi: 10.17759/jmfp.2016050108

For citation:

Kabenina I.P. Problems and strategies of assistance to families having children with developmental impairments [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1, pp. 64–71. doi: 10.17759/jmfp.2016050108 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Введение

Семьи, в которых рождается и растет ребенок с нарушениями развития, относятся к числу наиболее уязвимых групп населения. Родители ожидают, что ребенок родится здоровым, но несколько процентов общей численности новорожденных имеют разные формы нарушений или наследственных болезней, даже в странах с качественным неонатальным скринингом. Когда родители узнают, что их ребенок родился с нарушениями, они испытывают серьезнейший физический и эмоциональный стресс: они должны адаптировать свою жизнь, мечты и цели к другой и неожиданной реальности. Некоторые родители адаптируются достаточно хорошо, но другие испытывают длительный стресс и трудности. Такое состояние не всегда находится в прямой зависимости от сложности диагноза и состояния ребенка.

На протяжении нескольких десятилетий во многих странах проводятся регулярные исследования, направленные на анализ сложных процессов, происходящих в таких семьях с разным уровнем дохода. Основной целью подобных исследований является формирование доказательной базы, а также разработка рекомендаций для выстраивания полноценных и эффективных программ раннего вмешательства, основанных на адресном мультидисциплинарном и межведомственном подходе.

Проблемы

Исследования показывают, что чем сложнее нарушение, физическое или умственное, тем больший стресс испытывает семья. Семья с таким ребенком может иметь серьезные финансовые трудности, отличаться более сложными внутрисемейными отношениями, высоким уровнем депрессии, вести «усеченную» профессиональную и социальную жизнь, не иметь восстановительного отдыха и свободного времени.

Первые исследования последствий для семьи в случае рождения в ней ребенка с нарушениями развития датируются началом 70-х гг. XX в. [3]. В этих работах было принято считать аксиомой, что такая семья является семьей с нарушением. Было выявлено, что такая семья уязвима по многим параметрам – качеству жизни, распределению гендерных ролей, финансовым ресурсам и профессиональной занятости, использованию времени, по состоянию здоровья ее членов, уровню стресса, а также по таким демографическим показателям, как развод и рождение другого ребенка.

Огромное количество исследований в США касалось влияния рождения детей с синдромом Дауна, ДЦП и с аутизмом на жизнь их семей и дальнейшее развитие самого ребенка. Отмечен больший уровень послеродовой контрацепции и временной стерилизации в семьях, где родились дети с нарушениями здо-

ровья (Weale and Bradshaw, 1980) [3]. В 2011 г. региональное исследование в США обнаружило, что в семьях с детьми, у которых диагностированы синдром Дауна и расщепление позвоночника, гораздо чаще, чем в семьях, имеющих здоровых детей, принимается решение о рождении еще одного ребенка, и эта тенденция не зависит от расовой принадлежности семьи, ее социального статуса или образовательного ценза родителей [3].

Исследователи отмечают, что родители детей с нарушениями развития демонстрируют высокий уровень стресса и более уязвимое эмоциональное состояние. При исследовании детей с нарушениями развития обнаружено, что влияние состояния ребенка на его семью связано также с личностными, социальными и экономическими характеристиками самой семьи [1].

В Норвегии в небольшом исследовании семей, имеющих детей с поведенческими проблемами, — что чаще всего бывает у детей с нарушениями развития, — было выявлено, что уровень стресса оказывается значительно выше в семьях с одним родителем, в семьях, где у родителей низкий уровень образования, где родители часто не работают, а также не получают социальной поддержки.

Исследование, проведенное в Турции, показало, что грусть, гнев и одиночество — наиболее частые чувства, испытываемые матерями детей с нарушениями развития [1]. Стресс, в котором живут родители такого ребенка влияет на их аффективные, поведенческие и когнитивные процессы (Mash and Johnston, 1990). Уровень стресса зависит от того, каким образом взаимодействуют ситуативные вызовы и индивидуальные ресурсы и цели семьи. Выделены восемь категорий потенциального стресса у родителей детей с умственными нарушениями: финансовые трудности, натянутые эмоциональные отношения в семье (матери, получающие поддержку партнера, демонстрируют меньший стресс и депрессию), изменения в деятельности семьи и ее целей, ограниченная социальная жизнь, временные ограничения, связанные с вызовами по уходу за ребенком, контакты семьи со службами (которые зачастую приводят к фрустрации, разочарованию и гневу), горевание и депрессия, тип нарушения ребенка (McCubbin, Olsson, Hwang, 2003) [3].

Лонгитюдные исследования показывают, что по мере взросления ребенка возрастает умение родителей регулировать стресс и налаживать функционирование семьи в привычном режиме. Доход семьи, уровень образования, а также развитие социальных навыков ребенка положительно влияют на уровень стресса родителей и функционирование семьи [8].

Отцы и матери демонстрируют разные модели поведения в обсуждаемой стрессовой ситуации: в большинстве случаев именно мать бросает работу или оставляет карьеру, чтобы обеспечивать каждодневный уход за ребенком. Даже если матери продолжают работать, они чаще берут больничный и отсутствуют на работе, чем другие матери. Вдобавок, в бедных семьях

(зачастую с одним родителем) с низким уровнем дохода и негибким графиком работы родители детей с серьезными нарушениями, поведенческими и когнитивными проблемами испытывают больше проблем. Исследования отмечают, что в Швеции, где уровень государственной и общественной поддержки выше, чем в других странах, родители детей с интеллектуальными нарушениями испытывают такой же уровень стресса, как и в других странах, особенно в случаях ограниченной социальной жизни и нехватки времени. В случае значительной финансовой помощи со стороны государства родители могут позволить себе меньше времени работать и больше времени заботиться о ребенке, что снижает уровень стресса. Однако если доступность к услугам ограничена высокими требованиями по проверке нуждаемости, уровень стресса не снижается [11].

Присутствие в семье ребенка с нарушениями влияет на жизнь сиблингов: отчеты родителей, а также использование демографических характеристик сиблингов и характеристик домохозяйств показывают, что сиблинги детей с нарушениями развития чаще имеют проблемы в межличностных отношениях, функциональную психопатологию, проблемы в школе и в использовании свободного времени, чем их сверстники, имеющие типично развивающихся сиблингов [2].

Физическое здоровье, включая наличие или отсутствие хронических заболеваний, ограниченная активность или в целом слабое здоровье являются одним из самых сильных индикаторов благополучия семьи. Исследования, а также отчеты самих родителей говорят о том, что физическое здоровье членов семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями, по ряду показателей ниже среднестатистического. Причем у матерей оно хуже, чем у их партнеров или чем у матерей детей без нарушений. Проблемы со здоровьем могут возникать у родителей в связи с тяжестью ухода за ребенком, имеющим хронические заболевания (проблемы со слухом и зрением, физические боли и т. д.). Психологическое и физическое здоровье родителей также может зависеть от социально-экономического статуса, таких характеристик, как копинговые стратегии, поддержка со стороны семьи и друзей, а также образование и демографические факторы. Восприятие инвалидности ребенка окружающими в большей степени влияет на здоровье родителей, чем сама инвалидность [1].

В то же время имеются данные о положительном влиянии, которое оказывает рождение ребенка с нарушениями развития на внутрисемейные отношения, и эти данные вызывают оживленную дискуссию в научной среде.

Сами родители, имеющие детей с нарушениями в развитии, определили несколько важных положительных моментов, связанных с появлением таких детей в их семьях: радость и счастье; более четкое определение цели и изменение приоритетов; расширение личных и социальных контактов (с опорой на доступную поддержку со стороны общества и максимальную вовле-

ченность в социальные проекты), возросшая духовность, возникновение нового источника близости и объединения семьи; рост толерантности и понимания, личностный рост; положительное влияние на других в ближайшем окружении, а также большее понимание поведения других детей.

Родители отмечают, что большая часть негативных эффектов, связанных с рождением ребенка с нарушениями развития, может быть минимизирована за счет поддержки самих родителей. Положительный эффект отмечают и повзрослевшие сиблинги детей с нарушениями, который выражается в формировании более тесных семейных связей, в большей ответственности, которая приносит свои положительные результаты при взрослении. Сиблинги отмечают уникальность своих семей, уникальность своего опыта, который помогает ценить жизнь, здоровье, человеческие отношения, дружбу, любовь, развивает сострадание, альтруизм, терпение и терпимость [2]. Это имеет колоссальное значение для формирования в обществе толерантного отношения к понятию «другой», что, в свою очередь, способствует нейтрализации негативной эмоциональной нагрузки на родителей детей, имеющих физические или множественные нарушения развития. Принятие обществом таких семей значительно повышает их уверенность в собственных силах и повышает эффективность интервенций со стороны служб.

Стратегии помощи

Параллельно с этими исследованиями с середины 80-х гг. XX в. в научном и практическом сообществе формируется убеждение, что более эффективны в работе с семьями, в которых рождается и растет ребенок с нарушениями, программы, направленные на раннее вмешательство и помощь всей семье, т. е. семейно-центрированные услуги [10]. Этот подход основан на том, что все семьи обладают сильными сторонами, которые они могут использовать, и эти сильные стороны, включая также социальные связи и неформальную поддержку, которую семья получает и использует, должны быть основой для разработки и предоставления новых услуг. Начинается эра серьезного изучения копинговых стратегий, роли семьи, социальных служб и их взаимодействия.

Как известно, копинг – это «...постоянно меняющиеся когнитивные и поведенческие попытки, направленные на управление специфическими внешними и/или внутренними вызовами, которые оцениваются как подвергающие испытанию или превышающие ресурсы человека» (Lazarus and Folkman, 1984) [10, с. 263]. Специалисты согласны во мнении, что копинг – основной фактор во взаимосвязи между событием, вызывающим стресс, и попытками адаптации (Pearlin and Schooler, 1978; Folkman and Lazarus, 1980; Folkman and Lazarus, 1985; Folkman and Lazarus, 1986; Lazarus and Folkman, 1984). Семьи используют разнообразные стратегии копинга, которые влияют на семейное функционирование, помогают укрепить и поддержать

семейные ресурсы, призванные защитить семью в таких случаях. А сильные стороны, которыми обладает семья, влияют на то, каким образом семья справляется и растет [10].

Для разработки всеобъемлющей поддержки семей, в которых есть человек с инвалидностью, была предложена концепция использования сильных сторон и разнообразных стратегий копинга семей (Dunst et al., 1994; Hanline & Daley, 1992; Summers, Behr, & Turnbull, 1989; Turnbull & Turnbull, 1990) [10]. Так, в США было проведено исследование 69 семей, в которых воспитывается ребенок с нарушениями развития. Изучалось, как соотносятся между собой восприятие семьей стратегий копинга и ее сильные стороны. Родители (в основном матери, 88%) детей с нарушениями развития в возрасте от рождения до 5 лет заполнили Вопросник по копингу и Индекс выносливости семьи. Проводился: 1) корреляционный анализ того, каким образом возраст ребенка, возраст и образование матери, а также социально-экономический статус связаны с копинговыми стратегиями, а также 2) регрессивный анализ, изучающий связь между демографическими характеристиками, копинговыми стратегиями и такими измерениями сильных сторон семьи, как: а) уверенность, б) вызов обстоятельствам, в) обязательства и г) контроль над ситуацией.

Результаты показали, что использование социальной поддержки – это в высшей степени проявление сильных сторон семьи. А вот принятие желаемого за действительное, самообвинение, дистанцирование и самоконтроль имеют в этой связи отрицательное значение.

В целом, результаты данного исследования указали на потенциальную связь между различными копинговыми стратегиями и сильными сторонами семьи. В исследовании подробно описаны используемые копинговые стратегии.

Эта информация дает профессионалам, работающим с семьей, а также проводящим раннее вмешательство, основу для использования неформальной и формальной социальной помощи семье. Профессиональное вмешательство, направленное на предоставление поддержки и ресурсов семье, которые укрепляют ее функционирование, является важным аспектом помощи семье.

Переменные, которые в большей степени коррелировались с силами семьи, относились к копинговым стратегиям, которые фокусировались на поиске информационной и эмоциональной поддержки. Эмоциональная поддержка может быть получена через присоединение родителей к неформальным группам, в которые входят другие родители детей с нарушениями развития.

Профессионалы, которые работают с семьей, могут помочь ей создать свой собственный «справочник» людей, которые могут предоставить эмоциональную или информационную поддержку. Профессионалы могут помочь семьям определить существующие источники неформальной и формальной поддержки, а также скрытые, но потенциально возможные источни-

ки помощи, которые соответствуют потребностям конкретной семьи.

Зачастую многие существующие и потенциальные источники поддержки не учитываются профессионалами, потому что они не связывают весь набор таких услуг с потребностями семьи. Процесс определения существующих, а также потенциально возможных видов помощи может быть дополнен во время интервью или при составлении индивидуального плана социальной помощи семье [10].

Еще одно исследование показало, что адекватность различных видов помощи потребностям конкретной семьи улучшает благополучие родителей, уменьшает временную нагрузку на семью, в которой воспитывается ребенок с нарушением развития, а также усиливает позитивное восприятие родителями функционирования ребенка (Dunst et al., 1997). Тот факт, что социальная поддержка положительно влияет на родителя, семью и функционирование ребенка, имеет особое значение для профессионалов, работающих с программами раннего вмешательства. Эффект социальной помощи состоит в том, что должны быть мобилизованы ресурсы из различных источников для удовлетворения индивидуальных потребностей семьи.

Важнейшую роль играет социальная поддержка, получаемая от неформальной сети личных контактов (Dunst et al., 1997). В исследованиях, проведенных Trivette, Dunst, Boyd, Hamby (1995) и Judge (1997) предполагается, что в случаях, когда профессиональная помощь предоставляется в комплексе с неформальной поддержкой, самоэффективность родителей и личный контроль за ситуацией значительно возрастают. Это означает, что взаимодействие профессионалов с семьей может оказывать укрепляющее или узурпирующее воздействие в зависимости от того, какой вид поддержки выбран [10].

Определение копинговых стратегий, которые ассоциируются с сильными сторонами семьи, жизненно необходимо для формирования помощи семье, базирующейся на ее сильных сторонах. Службы поддержки должны использовать уникальную ситуацию семьи как ресурс, который укрепляет индивидуальные копинговые стратегии, отвечающие эмоциональным, социальным и физическим потребностям детей с нарушениями развития и их семьям [10].

Все последующие исследования показали, что родители используют набор различных копинговых стратегий. Наиболее часто фиксировались случаи, в которых родители предпринимали усилия для решения проблемы через поиск эмоциональной, информационной и социальной поддержки, что было признано индикатором силы семьи, так как это отражает предпочтение семьи использовать как внутренние, так и внешние ресурсы. Полученные результаты дополнили обширные исследования, в которых утверждается, что социальная поддержка положительно влияет на функционирование семьи в целом и каждого ее члена — в отдельности [4].

В исследовании, — целью которого было изучение того, как родители справляются с рождением ребенка с серьезными нарушениями и поддерживают свою энергию и личные ресурсы, какие моменты самые трудные на первом году жизни ребенка, особое внимание уделялось источникам ежедневного стресса, тому, как родители сами оценивали свою ситуацию, откуда черпали ресурсы и как взаимодействовали с органами здравоохранения и социальной защиты.

Были идентифицированы несколько копинговых стратегий, которые поддерживали ресурсы родителей: эмоциональная привязанность, идентификация поддерживающих социальных отношений, создание возможностей для передышки, поиск смысла, поиск преимуществ, переоценка экзистенциальных убеждений, активные действия в целях нормализации функционирования семьи. Важные наблюдения относились к тому, что, сталкиваясь с бюрократией, огромной потерей времени и неуверенностью в своем будущем из-за сложной структуры системы социальной защиты, родители теряют ресурсы, которые им необходимы для успешной адаптации в своей уникальной ситуации. Из этого делается вывод, что сотрудники здравоохранения и социальной защиты могут поддержать создание ресурсов родителей и их копинг. Исследование демонстрирует, что если родители тратят много сил и времени на оформление и получение помощи со стороны социальных служб, то развитие ресурсов ребенка, с одной стороны, и семьи — с другой, оказываются обратно пропорциональны: функционирование ребенка при получении услуг повышается, а функционирование родителей снижается. Эффективность таких услуг невысока, так как во временной перспективе развитие психоэмоциональных, когнитивных, поведенческих и социальных навыков ребенка с нарушениями зависит от качества жизни и функционирования семьи [7].

Обширное исследование по раннему вмешательству, которое было направлено на лонгитюдное изучение когнитивного и адаптивного поведения детей с нарушениями, а также адаптации их родителей, показало взаимосвязь между развитием ребенка с нарушением и благополучием его семьи. Семейный климат — отношения внутри семьи — является предиктором изменения социальных навыков ребенка, а семейные достоинства, представленные как социальная поддержка и копинг, направленный на решение проблемы, являются предикторами снижения уровня стресса у матери, отца, а также в их отношениях [8].

В 2013 г. были опубликованы результаты исследования на базе шведской модели услуг реабилитации детей и молодежи [11]. Основной целью исследования являлось изучение того, как семьи, имеющие детей с нарушениями развития, справляются с ежедневными вызовами, используя те ресурсы, которые общество направляет на укрепление функционирования семьи.

В исследовании проверялась и нашла подтверждение главная гипотеза: копинговые стратегии родителей, которые были направлены на решение определен-

ной проблемы, т. е. имели четкую цель, а также получали поддержку и одобрение со стороны специальных служб, чаще оказывались эффективными для сохранения успешного функционирования семьи. Шведская модель доказывает, что поддержка семьи в целом полезна для ребенка, а поддержка самого ребенка становится эффективнее, когда «хорошо» функционирует семья. Такое гармоничное функционирование возможно в случае, когда семья получает семейно-центрированные услуги. В семейно-центрированном подходе возможны два вида помощи, в основе которых лежат: а) отношение и б) участие, — в зависимости от того, какую тактику выбирает профессионал. При выборе тактики, основанной на отношении, профессионал признает сильные стороны семьи, укрепляет их, использует их как основу для улучшения функционирования семьи. Тактика, основанная на участии, приглашает семью к активному сотрудничеству в определении желаемых целей и действий, укрепляет существующие качества и подчеркивает новые навыки. В подходе, основанном на отношении, важным фактором является поддержка копинга. В подходе, основанном на участии, важным фактором является решение проблемы [11].

Отмечается, что в странах с высоким уровнем дохода помощь семьям со стороны государства является существенной и предоставляется в виде: 1) обучения родителей по совершенствованию навыков эффективного родительства; 2) психологических интервенций, направленных на снижение уровня тревоги; 3) поддержки всей семьи или других ее членов, кроме родителей [9]. В то же время подчеркивается, что только 10% детей живут в странах с высоким уровнем дохода, и отсюда делается вывод о том, что нужно разрабатывать программы помощи в остальных странах — нужны достоверные данные об эффективности поддержки семей, живущих в разных экономических и культурных контекстах. Для этого необходимо создание доказательной базы эффективных программ помощи в условиях ограниченных финансовых ресурсов. При этом особое внимание следует уделять контексту, в котором проживает семья — в мегаполисе или в сельской местности.

Для получения, с одной стороны, достоверных сведений об эффективности программ, поддерживающих семью и растущего в ней ребенка с нарушениями развития, а с другой, — для увеличения количества и качества такого рода программ, исследователям необходимо выходить за рамки места проживания семьи и изучать взаимоотношения членов семьи со школой, ближайшими соседями и обществом в целом. Необходимо также расширить концепцию семьи, так как структура семьи выходит за рамки нуклеарной семьи. Роль сиблингов, отцов, других членов семьи и альтернативных опекунов (кроме матерей) должна документироваться для разработки экономически возможных интервенций. Особое внимание нужно уделять семьям, в которых инвалидность (нарушение) может быть у

одного или обоих родителей ребенка с нарушением развития. Важную роль играют современные технологии, например, Интернет — как наиболее эффективный современный ресурс для получения образования, социальной поддержки и некоторых интервенций, а также телемедицина — как наиболее дешевый и простой способ организации консультации на расстоянии путем передачи медицинской информации по электронной почте.

Особое внимание следует уделить обобщению позитивного опыта, полученного при реализации семейно-центрированных программ поддержки и укрепления функционирования семьи, разработанных на основе эмпирически подтвержденной эффективности использования потенциала и сильных сторонах ребенка, его родителей, семьи в целом, а также общественных, муниципальных, некоммерческих и частных организаций [4].

Ярким представителем такого подхода является Carl J. Dunst, психолог развития и один из основателей Orelena Hawks Puckett Institute. Работа института основана на убеждении, что методы и процедуры раннего вмешательства помогают родителям развивать их собственные возможности и приобретать новый опыт, что значительно укрепляет их веру в собственную значимость и силу воздействия на ситуацию. Иными словами, если родитель вовлечен в деятельность, это ведет к положительным изменениям. Carl J. Dunst и его коллеги являются убежденными сторонниками семейно-центрированного подхода при разработке и использовании программ раннего вмешательства и поддержки семьи.

Семейно-центрированный подход предоставляет семье право делать выбор в отношении работы с ней со стороны служб при условии предоставления семье полной информации, на которую она опирается в своем выборе. В таком подходе профессионалы являются агентами семьи. У семьи есть свобода выбора для укрепления существующих навыков, развития потенциала, она сама мобилизует ресурсы и поддержку. С целью создания значительных возможностей для развития потенциала семьи профессионалам нужно двигаться от «лечения» к «поощрению»; от «экспертизы» к «делегированию полномочий»; от подходов, основанных на «дефиците», к подходам, основанным на «сильных сторонах»; от «услуг» к «ресурсам» и от «профессионально-центрированных» к «семейно-центрированным». "Профессионально-центрированные" услуги характеризуются как экспертные. В этом случае экспертами выступают сотрудники служб, которые могут квалифицированно определить проблему семьи и пути ее решения, а семья должна предоставить им информацию о ребенке и нарушениях его здоровья. Сотрудники службы определяют и оказывают необходимые услуги, разрабатывают программу реабилитации ребенка. В "семейно-центрированных" услугах семья играет ведущую роль. В таком подходе принимаются во внимание потребности семьи и предлагаются соответствующие им услуги с целью обеспечения наи-

лучшего развития ребенка (например, услуга "передышка", психологическое консультирование родителей, транспорт, родительские группы, информационные бюллетени и др.) Один сотрудник (обычно, это социальный работник) назначается для оценки потребностей семьи и определения соответствующих услуг, в то время как учителя и терапевты работают с ребенком. Ребенок и семья – это разные целевые аудитории, с которыми службы работают параллельно) [4].

Результаты исследования подтверждают гипотезу Carl J. Dunst о том, что программы развития ресурсов семьи с использованием координаторов (помощников), которые опирались на принципы поддержки семьи, имели позитивный эффект, а программы, которые не использовали эти принципы, имели негативный эффект.

Учитывая эти данные, следует согласиться с тем, что принципы поддержки семьи, такие как: 1) усиление чувства общности; 2) мобилизация ресурсов и помощи; 3) совместные ответственность и сотрудничество; 4) защита целостности семьи; 5) усиление функционирования семьи; 6) продвижение гуманных практик и услуг, – успешно применяются для управления работой сотрудников в их взаимодействии с семьей, для выстраивания отношений с семьей, реагировании на каждое уникальное обстоятельство семьи и для оценки успешности программ [4].

Программы семейной поддержки приносят позитивные результаты, если практики семейного ресурсного координатора основываются на принципах семейной поддержки. Таким же образом принципы семейной поддержки могут использоваться сотрудниками в программах наставничества семей, а также для оценки сотрудниками своих практик с целью совершенствования помощи семьям и улучшения показателей функционирования семей.

Модель американских исследователей Carl J. Dunst и Carol Trivette легла в основу австралийских подходов в поддержке семьи. По мнению разработчиков австралийского руководства по раннему вмешательству, в семейно-центрированном подходе признается, что семья играет центральную роль в жизни детей и молодежи и основана на трех китах: 1) практиках, которые формируют взаимоотношения; 2) практиках, которые поддерживают выбор и участие; 3) техническом качестве [6].

Практики, которые формируют взаимоотношения – убеждения, ценности, отношение, межличностное поведение и навыки профессионалов.

Практики, которые поддерживают выбор и участие – практики, укрепляющие и расширяющие возможности детей, молодежи и семей, помогающие им принимать осознанные решения, действовать, а также дающие возможность профессионалам отвечать на уникальные и изменяющиеся обстоятельства клиентов.

Техническое качество – это информация, знания и экспертиза, необходимые для предоставления поддержки и услуг высокого качества в интересах детей и их семей.

Семейно-центрированный подход учитывает уникальность человека и семьи и направлен на партнерство с семьей и сообществом для поддержки ребенка или молодого человека с нарушением развития в его обучении, росте и благополучном развитии. Семья – ее сильные стороны, потребности и выбор семьи и ее члена с инвалидностью – находится в самом центре планирования, разработки, предоставления и оценки качества услуг. Концепция «семейная жизнь» – это больше, чем ребенок или семья. Это ребенок, семья и все, что составляет их мир: их отношения, ресурсы и каждодневная жизнь; их культура и язык; источники стресса, потребности и напряженность в отношениях; их предпочтения, интересы и приоритеты; их цели, надежды и стремления.

Австралийские ученые, использовавшие аналогичный подход, также доказали высокую эффективность семейно-центрированных услуг. В 2007 г. был проведен системный анализ 47 исследований в области раннего вмешательства, которые продемонстрировали связь между семейно-центрированной помощью и большей удовлетворенностью семей этими услугами, а также повышением эффективности родителей, большей социальной поддержкой, предоставляемой семьям, которая нормализует поведение детей, способствует росту благополучия и успешного функционирования семьи. Анализ полученных в этой стране данных показал, что семейно-центрированные услуги приносят больше пользы родителям и семье, чем факторы структурной интервенции (такие как форма и частота услуг) и неинтервенционные факторы (такие как трудовая занятость, жилищные условия и услуги здравоохранения).

Таким образом, эффективность и рост благополучия родителей влияет на взаимоотношения в системе родители–ребенок, которые, в свою очередь, положительно влияют на развитие самого ребенка [6].

И все-таки проблемы остаются, несмотря на то, что во многих странах и на разных континентах набирают силу теоретические и практические доказательства эффективности семейно-центрированных услуг для повышения благополучия и функционирования семьи, в которой растет ребенок с нарушениями развития. Наиболее острой остается проблема нехватки квалифицированных кадров, необходимых для реализации данных программ, и все чаще можно слышать призывы к резкому наращиванию темпа в подготовке специалистов данного профиля и переподготовке имеющих специалистов, не знакомых с особенностями семейно-центрированного подхода.

Не до конца решенными пока остаются и такие проблемы, как: а) ограниченные ресурсы (финансовые, экспертные, временные) и планирование; б) недостаточное количество профессионалов по раннему вмешательству в дошкольном образовании; в) барьеры в области законодательства и правоприменения, которые препятствуют использованию доказательных практик в профессиональной переподготовке; г) влияние исторически сложившихся подходов в профес-

сиональной подготовке специалистов для работы с детьми [5].

Заключение

Семья, в которой родился и растет ребенок с нарушением, является семьей с нарушением. Уровень дисфункции семьи не связан напрямую со сложностью диагноза и/или дисфункцией ребенка. Уровень стресса и депрессии, а также угрозы физическому и эмоциональному здоровью, а в целом, функционированию семьи тем выше, чем сложнее и запутаннее условия и формы получения социальной и медицинской помощи. Помощь только ребенку без учета стратегий копинга, используемых семьей, а также без опоры, поддержки и развития сильных сторон и ресурсов семьи, без учета возможностей, заложенных в самой семье, ее ближайшем окружении и социуме, представляются неэффективными в достижении главных целей,

которые должны преследовать такие программы – формировании устойчивых социальных навыков ребенка.

Во многих странах накоплено достаточное количество семейно-центрированных практик, которые, однако, не стали еще основой системных изменений даже в странах, которые занимают лидирующие позиции в этом направлении. Например, шведская модель стоит в стороне и не нашла пока международного применения. Научные и практические доказательства эффективности развития потенциала семьи, как предиктора ее успешного функционирования, конфликтуют с их последовательным и системным применением. Ученые и практики признают необходимость дальнейшего расширения доказательной базы эффективности семейно-центрированных практик для устойчивых системных изменений и смены парадигмы, особенно в условиях ограниченных финансовых ресурсов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Berszán L.* Chances of coping with having disabled children for families in Rumania // *European Journal of Mental Health*. 2009. Vol. 4 № 1. P. 27–39. doi: 10.1556/EJMH.4.2009.1.2
2. *Dervishaliq E., Murati E.* Families of children with developmental disabilities: perceptions and experiences of adolescent siblings of children with developmental disabilities // *European Scientific Journal* January. 2014. Vol. 10. № 2. P. 129–142.
3. *Di Giulio P., Philipov D., Jaschinski I.* Families with disabled children in different European countries [Электронный ресурс]. European Union. 2014. 47 p. (Families and Societies. Working Paper Series. Vol. 23). URL: <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2014/12/WP23GiulioEtAl.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
4. *Dunst C.L.* Professional-family help giving relationships in family support programs [Электронный ресурс] // *Case Studies Journal*. 2015. Vol. 4. № 9. P. 23–31. URL: <http://www.casestudiesjournal.com/Volume%204%20Issue%209%20Paper%203.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).
5. *Dunst C.L.* Improving the design and implementation of inservice professional development in early childhood intervention [Электронный ресурс] // *The Early Childhood Personnel Center*. 2015. 17 p. URL: http://ecpcta.org/wp-content/uploads/sites/1337/2015/10/Inservice-Professional-Development-Elements-Associated-with-Effectiveness_Bruder.pdf (дата обращения: 15.01.2016).
6. Family-centred, child-focused support in the early childhood years [Электронный ресурс]: A guide for early childhood intervention service professionals / Sarah Marlowe [et al.] // *Human Services*. 2012. 37 p. URL: www.dhs.vic.gov.au (дата обращения: 15.01.2016).
7. *Graungaard A.H.* Parents of a Newborn Child With Severe Disabilities: Coping, Resources and Needs. A Qualitative Study // «Health» (London). 2011. Vol. 15. №. 2. P.115–136.
8. *Hauser-Cram P, Erickson Warfield M., Shonkoff J.P.* Children with Disabilities [Электронный ресурс]: A Longitudinal Study of Child Development and Parent Well-Being // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2001. Vol. 66. № 3. P. i-viii+1–126. URL: <http://www.jstor.org/stable/3181571> (дата обращения: 15.01.2016).
9. Families supporting a child with intellectual or developmental disabilities [Электронный ресурс]: The current state of knowledge Families special interest research group of IASSID // *Iassidd*. 2013. 18 p. URL: https://www.iassidd.org/uploads/legacy/images/documents/SIRGs/Families/families_sirg_position_paper_final.pdf (дата обращения: 15.01.2016).
10. *Judge S.L.* Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities // *Family Relations*. 1998. Vol. 47. № 3. P. 263–268. doi: 10.2307/584976
11. *Ylvén R.* Factors facilitating family functioning in families of children with disabilities – in the context of Swedish Child and Youth Habilitation Service [Electronic resource], Stockholm: Karolinska Institutet. 2013. 85 p. URL: https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/41467/Thesis_Regina_Ylv%C3%A9n.pdf?sequence=2 (дата обращения: 20.11.2015).

Problems and strategies of assistance to families having children with developmental impairments

Kabenina I.P.,

*master degree student of the chair of child and family therapy faculty of counseling and clinical psychology,
Moscow State University of Psychology and Education, Programme Manager for programmes of support to civil society
organizations Delegation of the European Union to, Moscow, Russia,
apanukov@mail.ru*

The article provides an overview of foreign publications, reports and studies on the issue of assistance to families, having a child with developmental disorders. The starting point of the review is to support the author's position that the family having a child with special needs is a family in need. Therefore, the present studies shift their focus from children with impairments to assistance that can be provided to their families through development of families' coping strategies and utilization of family's strong points. Evidence of this new approach, presented in a number of studies, are strong arguments in favor of family-centered early intervention services and programs that use the cross-sectoral and multidisciplinary approaches, in which the family plays a central role.

Keywords: child with developmental disorders, family functioning, family resources, family-centered services, coping, family assistance program, principles of family support, family support program coordinator, resource coordinator.

REFERENCES

1. Berszán L. Chances of coping with having disabled children for families in Rumania. *European Journal of Mental Health*, 2009, vol. 4, no. 1, pp. 27–39. doi: 10.1556/EJMH.4.2009.1.2
2. Dervishalaj E., Murati E. Families of children with developmental disabilities: perceptions and experiences of adolescent siblings of children with developmental disabilities. *European Scientific Journal January*, 2014, vol. 10, no. 2. P. 129–142.
3. Di Giulio P., Philipov D., Jaschinski I. Families with disabled children in different European countries [Electronic resource]. European Union., 2014. 47 p. (Families and Societies. Working Paper Series. Vol. 23) Available at: <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2014/12/WP23GiulioEtAl.pdf> (Assecced 15.01.2016).
4. Dunst C.L. Professional-family help giving relationships in family support programs [Electronic resource]. *Case Studies Journal*, 2015. vol. 4, no. 9, pp. 23–31. Available at: <http://www.casestudiesjournal.com/Volume%204%20Issue%209%20Paper%203.pdf> (Assecced 15.01.2016).
5. Dunst C.L. Improving the design and implementation of inservice professional development in early childhood intervention [Electronic resource]. *The Early Childhood Personnel Center*, 2015. 17 p. Available at: <http://ecpcta.org/powerpoints> (Assecced 15.01.2016).
6. Family-centred, child-focused support in the early childhood years [Electronic resource]: A guide for early childhood intervention service professionals. Sarah Marlowe [et al.] [Electronic resource]. *Human Services*, 2012. 37 p. Available at: www.dhs.vic.gov.au (Assecced: 15.01.2016).
7. Graungaard A.H. Parents of a Newborn Child With Severe Disabilities: Coping, Resources and Needs. A Qualitative Study. «*Health*» (London), 2011, vol. 15, no. 2, pp. 115–136.
8. Hauser-Cram P, Erickson Warfield M., Shonkoff J.P. Children with Disabilities: A Longitudinal Study of Child Development and Parent Well-Being. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2001, vol. 66, no. 3, pp. i-viii+1–126. Available at: <http://www.jstor.org/stable/3181571> (Assecced 28.03.2016).
9. IASSID Families special interest research group. Families supporting a child with intellectual or developmental disabilities: the current state of knowledge [Electronic resource]. *Iassidd*, 2013. Available at: www.iasid.org (Assecced 15.01.2016).
10. Judge S.L. Parental Coping Strategies and Strengths in Families of Young Children with Disabilities. *Family Relations*, 1998, vol. 47, no. 3, pp. 263–268. doi: 10.2307/584976
11. Ylvén R. Factors facilitating family functioning in families of children with disabilities - in the context of Swedish Child and Youth Habilitation Service [Electronic resource]. Stockholm: Karolinska Institutet. 2013. 85 p. Available at: https://openarchive.ki.se/xmlui/bitstream/handle/10616/41467/Thesis_Regina_Ylv%C3%A9n.pdf?sequence=2 (Assecced 15.01.2015).
12. Tesch-Roemer C. Active ageing and quality of life in old age. German centre of gerontology. United nations. New York: United Nations, 2012, 46 p.

Наши авторы

Кабенина Ирина Петровна – магистрант кафедры детской и семейной психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВПО МГППУ, куратор программ по поддержке некоммерческих организаций Представительства Европейского Союза в России, Москва, Россия,
tour.it.ru@gmail.com

Котляр Инна Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ГБОУ ВПО «Университет "Дубна"», Дубна, Россия,
iakorepanova@gmail.com

Мелехин Алексей Игоревич – аспирант лаборатории психологии развития института психологии РАН, клинический психолог Российского геронтологического научно-клинического центра, Москва, Россия,
clinmelehin@yandex.ru

Смирнова Елена Олеговна – доктор психологических наук, руководитель Центра игры и игрушки, профессор кафедры дошкольной психологии и педагогики факультета психологии образования, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
smirneo@mail.ru

Соколова Мария Владимировна – кандидат психологических наук, специалист по методической работе Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
sokolovamw@mail.ru

Флорова Нина Борисовна – кандидат биологических наук, сотрудник реферативно-аналитического сектора Фундаментальной библиотеки, ГБОУ ВПО МГППУ, Москва, Россия,
ninaflorova@yandex.ru

Шейна Елена Георгиевна – начальник научно-методического отдела Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек, ГБОУ ВПО МГППУ, Россия, Москва,
leshgp@gmail.com

Our authors

Kabenina Irina Petrovna – master degree student of the chair of child and family therapy faculty of counseling and clinical psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Programme Manager for programmes of support to civil society organizations Delegation of the European Union to Russia, Moscow, Russia,
apanukov@mail.ru

Kotliar Inna Aleksandrovna – candidate of psychological sciences, associate professor at the Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Humanities, "Dubna" International University for Nature, Society and Man, Dubna, Russia,
iakorepanova@gmail.com

Melehin Aleksei Igorevich – postgraduate student of the Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, clinical psychologist of the Russian gerontological scientific clinical Centre, Moscow, Russia,
clinmelehin@yandex.ru

Smirnova Elena Olegovna – doctor in psychology, director of the Center of Play and Toys, professor, chair of Preschool Pedagogic and Psychology, Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
smirneo@mail.ru

Sokolova Mariya Vladimirovna – candidate of psychological sciences, educational contents specialist at the Centre of Psychological and Pedagogical Expertise of Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
sokolovamw@mail.ru

Florova Nina Borisovna – staff member, the Fundamental Library abstract-analytical sector, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
ninaflorova@yandex.ru

Sheina Elena Georgienva – head of the Department for Research and Methodology, Center for Psychological and Educational Expertise of Play and Toys, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,
leshgp@gmail.com