

Аксиологический и методологический анализ народных игр

Теплова А.Б.

ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Чернушевич В.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Игра определяется как особая форма свободной активности по правилам, которая в отличие от деятельности не производит отчуждаемого продукта. Рассматривается социально-психологический механизм воздействия условий игры на участников. Концептуальный анализ игры с точки зрения ключевого, смыслообразующего переживания в игре (счастья-радости) показывает, что это переживание обусловлено особенностями отношений участников: внутренним самоограничением (совестью) и бесконфликтностью общения (наличием сочувствия, сопереживания, сорадования, содействия). Этими факторами объясняются коррекционно-профилактические ресурсы игровой практики в работе специалистов с девиантным поведением детей и подростков (с безответственностью, агрессией, нарушением социальных норм). Игровая практика моделирует благоприятные социальные условия развития. Смысловое определение переживания счастья-радости сделано с опорой на содержательное понимание счастья детей специалистами по работе с детьми как своей профессиональной целевой установки. Определены и показаны на примерах народных игр фазы становления игры: выполнение правил, игра для себя, игра для Другого.

Ключевые слова: народная игра, счастье-радость, счастье-удовольствие, аксиология и методология игры, девиантное поведение, ценности воспитания, коррекционно-профилактическая работа, переживание.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке проекта Федерации психологов образования России и ФГБОУ ВО МГППУ «Экосистема детства: создание системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», реализуемого в 2020-2021 годах за счет средств гранта Департамента труда и социальной защиты г. Москвы. Теплова А.Б. проводит исследование в рамках государственного задания ФГБНУ «ИИДСВ РАО» № 073-00015-21-01.

Благодарности. Авторы благодарны специалистам и руководителям Центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ): «им. Ю.В. Никулина», «№ 1», «Каховские ромашки», а также студентам-волонтерам факультета «Юридическая психология» МГППУ, которые сопровождали игровую практику. Благодаря им всем эта работа стала возможной.

Теплова А.Б., Чернушевич В.А.
Аксиологический и методологический анализ
народных игр
Психолого-педагогические исследования. 2021.
Том 13. № 4. С. 22–38.

Teplova A.B., Chernushevich V.A.
Axiological and Methodological Analysis of Folk Games
Psychological-Educational Studies. 2021. Vol. 13, no. 4,
pp. 22–38.

Для цитаты: Теплова А.Б., Чернушевич В.А. Аксиологический и методологический анализ народных игр [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 22–38. DOI:10.17759/psyedu.2021130402

Axiological and Methodological Analysis of Folk Games

Anna B. Teplova

Institute for the Study of Childhood, Family and Parenting Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Play is defined as a special form of free activity according to the rules, that, unlike work, does not produce an alienable product. The socio-psychological mechanism of the influence of the conditions of the game on the participants is considered. Conceptual analysis of the game from the point of view of the key, meaning-forming experience in the game – happiness-joy, shows that this experience is due to the peculiarities of the relations of the participants: internal self-restraint (conscience) and conflict-free communication (the presence of sympathy, empathy, sympathy, assistance). These factors explain the corrective and preventive resources of play practice in the work of specialists with deviant behavior in children and adolescents (irresponsibility, aggression, violation of social norms...). Game practice simulates favorable social conditions for development. The semantic definition of the experience of happiness-joy is made based on a meaningful understanding of children's happiness by specialists in working with children as their professional target setting. The phases of the formation of the game are defined and shown using examples of folk games: formal adoption of the rules, individual self-realization within the framework of the rules, individual self-realization within the framework of the rules and the value of the gaming community.

Keywords: folk game, happiness-joy, happiness-pleasure, axiology and methodology of play, deviant behavior, values of upbringing, corrective and preventive work, experiencing.

Funding. The study was carried out with the support of the project of the Federation of Educational Psychologists of Russia and the Moscow State Pedagogical University "Ecosystem of Childhood: creating a system model for the prevention of social risks in organizations for orphans and children left without parental care", implemented in 2020-21 under a grant from the Department of Labor and Social Protection of Moscow.

Acknowledgements. The authors are grateful to the specialists and heads of the Centers for Promoting Family Education: "named after Yu.V. Nikulin", "No. 1", "Kakhovsky Daisies", as well as to the volunteer students of the Legal Psychology Faculty of the Moscow State Psychological and Pedagogical University who accompanied the game practice. Thanks to all of them, this work became possible.

For citation: Teplova A.B., Chernushevich V.A. Axiological and Methodological Analysis of Folk Games. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 22–38. DOI:10.17759/psyedu.2021130402 (In Russ.).

Введение

Многолетнее использование игровой фольклорной практики в коррекционно-профилактической работе с отклоняющимся поведением показало ее ресурсность [18; 22; 23]. Наблюдаемые эффекты подтвердились экспериментальным исследованием [17; 19]. Развивающий характер игры раскрывают разные исследователи, называя игры «формой организации жизнедеятельности» [6], отмечая роль подвижных игр в оптимизации двигательной и умственной активности детей дошкольного возраста в семейной педагогике [10]. Многие исследователи игр с правилами, к которым относится и фольклорная игра, отмечают их эффективность [4; 8; 11; 15; 16].

Настоящая разработка игровой тематики проводится в контексте коррекционно-профилактического использования игры и включена в инновационный проект по интеграции игровой практики в коррекционно-профилактическую работу специалистов системы образования и социальной защиты (Центров содействия семейному воспитанию (ЦССВ)). Здесь мы предлагаем ссылки на ранее опубликованные результаты работы (проект «Сила народной игры» [19]) и предлагаем ознакомиться с результатами работы текущего года (проект «Экосистема детства...»).

Целью работы является раскрытие для специалистов по коррекционно-профилактической работе с девиантным поведением детей механизма воздействия игры на участников с точки зрения ее аксиологических оснований.

На этапе распространения игровой практики, разработанной и экспериментально апробированной как коррекционно-профилактический ресурс, основной проблемой оказалась неготовность специалистов перенять этот способ работы с детьми, как технологическая, так и мотивационная. В частности из-за того, что игровая практика воспринимается не как профессиональный метод работы, а всего лишь как естественная форма проведения досуга.

Перед нами встала задача совместно со специалистами проработать их целевые установки на работу с отклоняющимся поведением детей и соотнести их с возможностями игровой практики. Совместные обсуждения с помощью метода кругов сообщества [5, с. 191], поэтапного ранжирования содержания целевых установок привели к пониманию того, что, прежде всего, специалисты хотят видеть своих детей **счастливыми**. При этом велся поиск смыслового ядра, или, по выражению Ф.Е. Василюка, смыслового стержня [2, с. 27] переживания счастья-радости.

В исследованиях смысла переживания счастья выделяется два основных его вида: счастье-удовольствие (гедонизм) и счастье-радость (эвдемонизм) [7; 14]. При оценке того

смысла (семантический анализ), который специалисты вкладывают в свое понимание счастья, выявилось, что это – счастье-радость.

Чтобы совместно убедиться в том, что такая по смыслу целевая установка непосредственно реализуется в фольклорной игре, всем участникам в играх достаточно было ответить на вопрос о преобладающих эмоциональных состояниях детей-участников игр. И наблюдения специалистов, и наше исследование эмоциональных состояний в игре [23, с. 30] дали однозначный ответ – счастье-радость. Об этом же говорят наблюдения исследователей фольклора [3; 8]. Однако не всегда и не для всех участников это верно. Дальнейшая аналитическая разработка динамики процессов в игре и состояния игроков позволила выявить условия появления и определить фазы становления этого значимого с точки зрения профессиональной целевой установки переживания и одновременно показать, как при этом решаются коррекционно-профилактические задачи.

Концептуальный анализ игры как источника счастья-радости

Схема анализа игры по ее фазам строилась как теоретическое обобщение игрового опыта на материале включенного наблюдения за ситуациями, часто разворачивающимися в игре.

Таким образом определение инструмента, концептуальной схемы анализа игровой практики дало возможность понять вместе со специалистами, как в процессе вхождения в игру и в самой игре реализуется основная профессиональная целевая установка и снимаются основные проблемы поведения детей (ранее нами наблюдавшиеся эффекты игровой практики).

Рассмотрим фазы становления игры на нескольких примерах в рамках концептуальных представлений о смысле происходящего в игре.

Фазы становления игры

Вхождение в игру

Начальная, самая важная фаза, от успешности которой зависит, состоится игра или нет. Именно здесь реализуется добровольность и коллективность участия в игре, участниками принимается решение об участии в игре здесь и теперь в данном составе и в определенности игрового репертуара. На этой фазе дети должны (именно добровольно должны, чтобы игра состоялась) увидеть и принять друг друга в компанию, настолько, чтобы можно было начать игру. При этом фиксированные в игровой культуре правила той или иной игры являются основанием согласования. Можно потерпеть не очень симпатичного или незнакомого участника только на ТОМ ОСНОВАНИИ, что он тоже принимает правила этой игры. Добровольность принятия правил обязательное условие, т.к. только при этом участник принимает на себя ответственность за их соблюдение и за условное (вначале только в рамках правил) принятие других участников. Свободное принятие ответственности делает совесть участника основанием соблюдения правил. Поэтому в игре нет судей.

Добровольное принятие правил участниками обеспечивает и второе условие переживания радости в игре, вершиной которого является ощущение счастья, мирное, доброжелательное отношение к другим, опосредованное поначалу правилами. Игра начинается с взаимодействия, содействия по правилам. Свобода выбора (заметим, что

свобода, особенно в подростковом возрасте, является особо значимой ценностью) из потенциальной (могу играть, а могу не играть) становится реализованной в активном взаимодействии (хочу, могу и играю). Но это еще не игра, в действиях строго по правилам утрачивается индивидуальность участника. Игра становится похожей на упражнение [11, с. 11] по выполнению правил, где каждое отступление от них трактуется как неудача участника, требующая исправления.

Первая фаза. Игра идет, есть опытные ведущие, и дети, которые увидели игру впервые, почувствовали, что игра соответствует их возрастным интересам, просят в нее войти, по умолчанию принимая как-то понятые ими правила. Насколько они поняли правила, участникам становится видно по их поведению. Неопытный в игре ребенок, но принявший на себя ответственность за соблюдение правил, старается копировать внешне представленную форму действий в игре, подражать остальным игрокам. Ребенок старается все делать правильно, как на учебных занятиях. Это первая фаза вхождения в игру (выполнение правил).

Вторая фаза – принятие игровой ситуации как отвечающей индивидуальной потребности ребенка, особенно тех ситуаций в игре, где эта потребность непосредственно реализуется (прятаться, догонять, убежать...). Ребенок действует не потому, что надо, а потому, что ему это нравится и он готов добиваться реализации своего интереса, проявляя волевые усилия и обращая внимание на других только постольку, поскольку они ему нужны, вполне эгоистично. Игровой азарт, с одной стороны, а с другой стороны, память об общих правилах какое-то время остаются в равновесии, но эта фаза завершается ощущением и пониманием ребенком того, что игра – это свободная активность, где все доброжелательно и много свободы для самопроявления. На этом вторая фаза вхождения в игру завершается (игра для себя). Ребенок готов испытать игровые правила и благожелательное отношение к себе на прочность (так здесь реализуется «вызов» в игре, отмеченный исследователями игры [24]).

Между второй и третьей фазой игры происходит **игровой кризис**. Он заканчивается либо удалением ребенка из игры, если его настойчивое желание проявить свою индивидуальность и реализовать свободу действия в игре превышает допустимое и начинает разрушать игру, либо возвратом на вторую фазу, но уже с пониманием, что кроме правил, которые нарушать нельзя даже при большом желании, на площадке есть и другие участники, свободно соблюдающие правила и ожидающие от него того же, ожидающие такого же уважения не только к правилам, но и к участникам, которые их поддерживают. И здесь важно именно желание участников сохранить ребенка в игре, сделать все возможное, чтобы он обратил внимание на границы взаимодействия (на правила, большая часть которых неписаная). Это достигается обращением внимания на то, КАК надо выполнять, как другие выполняют то, что оказалось неверно понято или проигнорировано в силу индивидуальных склонностей к другому своему поведению в данной игровой ситуации. Ограничение индивидуальных интересов в игре делает ее менее привлекательной, и ребенок может выйти из игры, так и не освоив ее. Например, в игре «Коршун» коршун ловит одного игрока и приводит его в свое гнездо, превращая в коршуна. А дети, стремясь как можно больше поймать, не делают того, что предусмотрено правилами, а селят всех подряд, не удерживая и не приводя к себе в гнездо. Игра, продолжающаяся 7 конов, может в этом случае закончиться за два кона и становится

малоинтересной участникам. Или дети, разогнавшись в погоне за добычей, забывают о ней и просто начинают бегать, вовлекая в такую бурную активность других любителей просто побегать. Унять их бывает трудно (волевые качества могут быть высокие в самореализации, а произвольности, чтобы осмысленно включиться в социальную ситуацию, недостаточно) [13]. Дети реализуют не идею «вместе», как должно быть в игре, а «заодно». Находят нарушителей-единомышленников. На этом игра может прекратиться, не состояться, если многие ее участники оказались не готовы принять правила совместной активности. В естественной обстановке двора такое маловероятно, и если случается, то дети просто меняют игру на ту, которая больше подходит к сегодняшнему настроению их компании. Однако мы моделируем ситуацию включения в игру новичка, который попробовал претендовать на свою игру, но, будучи предупрежден, вернулся на фазу строгого выполнения правил с более внимательным наблюдением за тем, как эти правила выполняют другие, т.е. увидел других, индивидуально выполняющих правила, находящих возможность и правила выполнить, и свою индивидуальность реализовать (пошалить в рамках допустимого). После кризиса освоение игры может перейти в следующую фазу.

Третья фаза. Ребенок начинает видеть других участников и играть с ними, с их индивидуальностью, правила уходят на второй план как условия взаимодействия, а не как обязательное требование в игре. Именно на этой фазе происходит взаимоприятие участников, учет их конкретного поведения в игре, проявление сочувствия, сопереживания, понимание того, как они обыгрывают правила, ухитряются шалить в игре, не разрушая ее основу. Собственно, эта фаза и является игрой, наполненной переживанием счастья-радости. На этой фазе дети начинают очень тонко чувствовать ситуацию и ее участников.

Для примера можно взять игру «На камешке». Внутри хоровода сидит ребенок под платочком, поется песенка, в которой задаются правила этой игры:

Сижу, сижу на камушке,
Сижу на горячем,
А кто ж меня верно любит,
А кто ж меня сменит.
Меня сменит, переменит,
Еще приголубит.

Когда песенка кончается, каждый из круга может выйти и приголубить, погладить по головке водящего и первым получить от него платочек. Первая фаза вхождения в эту игру начинается с игры наперегонки, чтобы первым успеть положить в азарте шлепком свою ладошку на голову сидящего и получить платочек. Дети действуют, не обращая внимания на то, как голубят опытные игроки. Приняв правила, невольно нарушают их неписаную часть. Это не может нравиться ни тому, кто под платочком, ни тому, кто знает игру. Игру останавливают и детям показывают, что такое ГОЛУБИТЬ. Увы, они этого слова часто не знают. Подключение воображения помогает увидеть пгичку голубя, которого можно осторожно погладить по головке, и так поправить свои действия в игре. Однако нерегламентированные правилами перегонки остаются столь стремительными, что трудно определить, кто первый. Создается конфликтная ситуация, которой не должно быть в этой игре. Дети играют, стараются формально соблюдать правила, но каждый действует сам по себе, движимый только своим собственным желанием, и чувствует препятствие для его реализации со стороны конкурентов (**это еще вторая фаза игры**). Здесь подходящие

условия для проявления агрессии. Для сохранения игры организаторами принимается решение об изменении правил игры, чтобы предотвратить столкновения. Для определения водящего можно использовать считалку, а можно, как в «Караване», предоставить водящему право выбора следующего водящего. Понятно, что дети не готовы в этой игре перейти на следующую фазу ее принятия в базовом варианте (поскольку у них мало игрового опыта).

После упрощения игры толкотня прекращается, все начинают понимать, что индивидуальная скорость в игре не имеет значения (каждый успеет), и начинают обращать внимание на то, **кто и как** голубит, особенно это чувствует водящий под платочком. Выбор же следующего делает приголубленный водящий ребенок по своему усмотрению. И здесь, как и во всех играх с выбором, возникает ситуация необходимого и свободного учета индивидуальных отношений участников. Если уровень индивидуализма здесь превышает допустимый для группы (выбирают друг друга или одних и тех же), то группа либо прекращает эту игру, либо вводит новое правило «не быть водящим больше одного раза, пока все не побывают». Или устанавливается очередность. Игра становится менее интересной, но переходит в фазу учета интереса отдельных участников, пусть формального, но учета. Все становятся замеченными в игре.

Накопленный детьми игровой опыт в игре «На камушке» позволяет вернуться к исходным правилам и исчерпать ресурсы игры, заложенные культурой в базовом варианте игры. Если дети сдружились в игре, уже оценили ту радость от реализации индивидуальной потребности, которую ОНИ приносят в игре друг другу, ситуация с «приголубить» разворачивается совсем по-другому, как и предусмотрено игрой. В первом коне вообще может никто не выйти, чтобы стать первым и перенять платочек! Что это значит? Ведь желающих побывать водящим не уменьшилось! Дети уступают друг другу! Они перестают думать о себе в первую очередь. Наступает пауза в игре, и игра может разрушиться. В этой ситуации кто-то все-таки выходит первым, спасая положение. За ним следуют, не толпясь, все остальные, чтобы приголубить ребенка, сидящего под платочком. И делают это с нежностью, а не для того, чтобы попасть под платочек, как вначале. И в каждом коне происходит эта тонкая балансировка между своим желанием попасть в центр и желанием уступить, чтобы попал кто-то другой. Между желанием уступить и пониманием того, что игра может остановиться, если выбор не будет кем-то сделан. А ведь надо же еще почувствовать, кому очень важно побывать в центре, и именно ему предоставить негласно и совместно такую возможность, может быть, и не один раз!

Именно эта фаза становления игры, становления игрового сообщества является фазой порождения ответственности не только за себя, но и за всю ситуацию в игре, фазой сочувствия, сопереживания, самоотречения в пользу Другого, фазой принятия этим Другим принесенной жертвы и порождает переживание счастья-радости (игра для Другого).

Динамику освоения игры можно показать и на примере игры «Караван». Если вначале ребенок, естественно, выбирает своих друзей, то потом тех, кто активно дает понять, что хочет быть выбранным. И только вполне освоив игру, прочувствовав ее, выбирает тех, кто хотел бы быть в центре, но в силу своих особенностей не может явно проявить своего желания и грустит от этого. При этом друзья не обижаются и, наоборот, одобряют такой выбор, направленный на игру в целом, на включение и учет всех участников, на поддержание атмосферы общей радости. И это – третья фаза становления игры. Иногда возникает вопрос, сколько же времени нужно, чтобы ребенок освоил игровую практику или

чтобы игра с его участием состоялась. Это зависит от индивидуальности ребенка, его опыта общения и состава участников, заводящих игру, числа опытных игроков, эмоциональной включенности всех в событие.

Приведем еще один пример концептуального понимания вхождения в состояние «вместе» в «Каравая». Дети идут в круговом хороводе. Дети разные. Одним более свойственна роль ведомого, другим – ведущего. В «Каравая» участник одновременно является и ведомым, и ведущим! Индивидуальное осознание этого приходит не сразу. В первых конах тон задают опытные игроки, ведут детей по кругу, дети формально следуют за ними, воспринимая пример как правило (это естественно при добровольном включении в предлагаемую ведущими игру). Затем ребенок, осваивая игровую позицию, начинает шалить, показывать себя, свой характер. Пробует упираться в круг или, наоборот, тащить за собой следующего за ним, менять траекторию движения, виснуть на руках соседей, припадать на коленки при движении... Ребенок проявляет свою индивидуальность и ловит ощущение свободы. Так продолжается, пока им не будет найден баланс и не появится чувство «явместе со всеми», то есть та гармония содействия, которая рождает радость. В «Каравая» как наиболее сложной и ресурсной игре таких точек балансировки правил, индивидуализация исполнения которых происходит в рамках сохранения общности, более 20, писанных и неписанных. Это и ритм движения, и мотив пения, и схождение-расхождение относительно центра, и реализация выбора, и принятие невыбранности, и поведение в центре круга...

Специально следует обратить внимание на пение в народной игре. Это самый естественный и мощный ее ресурс. И в пении ребенок проходит все фазы освоения игры – от реализации индивидуального желания покричать до реализации желания услышать других и радости быть вместе со всеми. Первое, на что обращают внимание родители детей, включенных в игровой проект, – дети поют и предлагают петь с ними. Чтобы подчеркнуть значение пения в игре, заметим, что сторонние наблюдатели называют фольклорные игровые программы музыкальными занятиями, хотя мы не используем музыкальных инструментов.

Наконец, рассмотрим пример концептуального анализа завершающего этапа становления игры на примере всем известных «Пятнашек», «Салок».

Внешне смысл игры состоит в том, чтобы водящий догнал и коснулся кого-то из игроков, тем самым передав ему роль водящего. Однако достаточно ли выполнения этого правила для реализации смысла игры – переживания счастья-радости?

Все игроки различаются по своим физическим данным, т.е. не находятся в равных условиях по отношению к правилам игры, но включаются в нее на равных! И игра может пойти так, что слабейший будет вечной салкой на злую потеху остальным, получившим возможность показать свое превосходство (такие варианты начала игры случаются). И счастья в таком варианте развития событий нет ни для кого из участников (начальная фаза становления игры). Игра превращается в издевательство и трудно говорить о радости как переживании всех участников (скорее, о злорадстве некоторых). И это быстро становится очевидным и для измученного водящего, и для остальных. Игра может вообще прекратиться, но тут находится самый совестливый и сочувствующий, который прекращает эту фазу игры.

Что произошло в игре по таким простым правилам? Как нарушены неписанные условия, которые позволяют игре состояться? Во-первых, у участников произошел сдвиг мотива с процесса на цель, с общения на достижение своего успеха, на демонстрацию своих

индивидуальных достоинств в ловкости и скорости. Во-вторых, явным стало неравенство участников по возможности занимать различные ролевые позиции. Вместо мирного сообщества создалась ситуация противопоставления. Что должно произойти в игровом событии для восстановления его игрового статуса? Кто-то, самый совестливый, ответственный за игру из участников, должен пошалить, формально нарушив правила, поддаться и принять на себя роль «салки», переняв ее от слабого. Это делается для спасения водящего (по совести, из-за сочувствия), причем делается это так, что водящий и остальные игроки могут принять это не как унижающее достоинство слабого действие более сильного, а как успех слабого и оплошность сильного. Если это кто-то сделал, то в одно мгновение атмосфера в игре меняется. Поэтому очень важно наличие в игре носителей ценности игры как мирного сообщества. Явным образом такое событие происходит, когда в «Салки» подростков включается малыш, и вся компания старается обеспечить его участие на равных за счет самоограничения своих беговых ресурсов в отношениях с ним, при этом сохраняя эти ресурсы в отношениях с равными. И игра только тогда состоится по существу, когда участники смогут включить этот режим самоограничения, регулятором которого будет учет возможности другого играть по правилам на равных. Т.е. концептуальное требование равенства участников в игре (оно вытекает из миротворческого смысла концепта) возможно только за счет понимания, сочувствия, самоограничения с учетом возможностей других участников. Когда это удастся всей компании, радость в игре бывает совершенной, она охватывает всех участников. Это значит, что каждый свободно включившийся в игру поиграл во всех ролях, его желание было удовлетворено, признано и принято, поддержано всеми участниками, равно как и он поддержал и принял всех остальных. Тот же малыш в компании подростков может не разрушить игру своим явным неравенством по физическим возможностям, а, наоборот, создать повод для учета во взаимодействии своих особенностей и особенностей всех остальных участников.

Можно ли играть в эти игры со слепоглухими, детьми с ДЦП, РАС? Можно, если есть достаточно опытная команда водящих, способных в реальной игровой обстановке учитывать особенности участников и создавать тем самым игровую атмосферу, рождающую радость и веселье.

Но игра может и не состояться, если игрового опыта окажется недостаточно и игра остановится на фазе формального соблюдения правил. Именно это и происходит из-за отсутствия игровой преемственности в детских неигровых сообществах. Поэтому в проекте «Сила народной игры» в качестве заводящих игру в детских группах всегда выступает группа достаточно опытных студентов-волонтеров, получивших игровую подготовку. Кризис в игровых детских группах, который мы регулярно наблюдаем на 3-5 игровой встрече, как раз и обусловлен переходом игры на следующий этап. Дети перестают просто подчиняться правилам и каждый сам по себе начинает шалить, наслаждаясь свободой и пытаясь реализовать свою индивидуальность, при этом искать границы допустимого в своих действиях со стороны других. Образно говоря, начинают раскачивать лодку игры, но при этом следить, чтобы в азарте радости и веселья ее не перевернуть.

Итак, в любой ситуации можно показать, что игра состоится только в случае реализации ее концепта как игры, принципами существования в которой являются свобода вхождения (принятия правил), равенство в отношении к правилам, ценность процесса

взаимодействия как таковая, возможность самореализации как следствие соблюдения концептуальных требований.

Выводы

Изначально в работе по анализу социально-психологических ресурсов игровой практики мы предполагали рассмотреть процессы в игре с точки зрения понятийных конструктов, определяющих цели использования игры в коррекционно-профилактической работе. Прежде всего, таких, которые были использованы нами в экспериментальной работе по социально-коммуникативному развитию дошкольников [17; 19]. Однако, продолжая работу по интеграции игры в профессиональную деятельность специалистов, работающих с детьми, мы пришли к выводу, что для обеспечения их самоопределения относительно использования игровых ресурсов целесообразно их самих включить в процесс этой аналитической работы. Понимание механизма воздействия игры, как нам представляется, должно было помочь отнести ее к способам непосредственной реализации значимых профессиональных целей в планах профессиональной коррекционно-профилактической работы. Совместная аналитическая работа по определению целевых установок специалистов и проблем поведения детей и подростков на экспериментальных площадках выявила ведущую целевую установку в центрах содействия семейному воспитанию, определила, что больше всего работники ЦССВ хотят видеть детей счастливыми.

При этом решены задачи соотнесения целевых установок специалистов на работу с детьми и подростками, основная из которых – счастье-радость детей, с возможностями игры, в том числе по решению проблем в их коррекционно-профилактической работе (таких как неприятие детьми правил поведения, склонность к зависимому поведению, агрессия).

Выявление смыслового наполнения определений счастья-радости как ведущей целевой установки подтвердило, что смысловым стержнем счастья-радости является **переживание общности с другими людьми**, достижимое на определенной фазе становления игры. Именно общность с другими, переживаемая ребенком как личная ценность, и опыт проживания ее в игре (следствие свободы, правил и равенства в игре) обеспечивают коррекцию самооценки, неуважительного, агрессивного, неправоподобного поведения детей и подростков – основных целей коррекции и профилактики девиантного поведения.

Концептуальный анализ игровых ситуаций позволил выделить фазы становления игры как средства анализа конкретных игровых ситуаций и таким образом реализовать поставленную перед разработкой цель: определить механизм воздействия игры на участников с точки зрения ее аксиологических оснований.

Подтвердились выводы исследователей феномена переживания счастья как особой формы удовлетворенности жизнью (высшего блага), в основе которой лежит особый (христианский, как мы его понимаем) характер отношения человека к себе и окружающим людям. Сопоставление содержания переживания счастья в жизненном опыте специалистов экспериментальной группы с результатами многочисленных исследований переживания счастья позволило отнести понимание счастья работников ЦССВ к эвдемонистическому пониманию счастья как счастья-радости, высшего блага в отличие от счастья-удовольствия.

Уточнение операционального смысла счастья-радости (условий переживания счастья, или что надо делать, чтобы его обрести) обнаружило его совпадение с Евангельским пониманием счастья [12, с. 3-12; 20, с. 106-109]. Мы определили, что счастье-радость

переживается в ситуации свободного и ответственного (по совести) взаимодействия (содействия, сочувствия, сопереживания, сорадования, безусловного принятия) в рамках культурной формы с обеспечением возможности самореализации всех участников (по Евангелию – в ситуации действия с чистой совестью, направленного на умиротворение участников события). Таким образом, счастье-радость – это переживание процесса взаимодействия. Поэтому и проводимый концептуальный анализ – это анализ действий участников в игровом событии по отношению друг к другу, в которых и возникает искомое переживание.

Результатом методологической реконструкции событий в игре, проведенной на материале нескольких игровых ситуаций, является ее следующий схематический итог – средство концептуального анализа игровой практики (методологический инструмент).

Первая фаза вхождения в игру – распознавание и формальное добровольное принятие участниками правил игры, старательное их выполнение. Включается индивидуальная ответственность перед правилами, относительно которых все равны. Уже на этой фазе радость присутствует, радость-удовольствие от участия в вовлекших в игру движений, действий, от того, что в игре можно делать много, порой необычного, в рамках принятых правил (ощущение свободы в рамках добровольно принятых правил).

На второй фазе участник, видя доброжелательное отношение к себе, испытывая радость первого типа, образно говоря, вспоминает о себе и начинает проверять правила на прочность, приступая к очень значимому для него расширению границ самореализации, расширяя ее возможности за границы правил, показывает свой характер, свою индивидуальность с оглядкой на правила, получая и на этой фазе еще большую радость, но все-таки радость-удовольствие.

На третьей фазе освоения игры участник начинает замечать других, замечать, что они тоже выполняют правила с проявлением своей индивидуальности, реагирует на эти проявления их индивидуальности, замечает реакции других на свое поведение в игре. И это рождает тоже чувство радости-удовольствия. Но он продолжает играть в СВОЕ удовольствие! Однако на этом этапе участник замечает, что он не только сам радуется ситуациям в игре, но может радовать других своим поведением. В этот момент может произойти децентрация, сдвиг доминанты на Другого [21, с. 150], когда преобладающим мотивом становится подыграть Другому, сделать так, чтобы он порадовался, учитывать в игре не правила, которые уже уходят на второй план, а участников с их особенностями воплощения правил в действии, учитывать индивидуально воплощенные правила. В этот момент чувство радости-удовольствия меняется на чувство радости-счастья. Происходит отречение от своей самости (игрок забывает себя), от своего эго в рамках правил в интересах Другого, других. Именно это отречение рождает особого качества **бескорыстную радость**, радость-счастье, радость за Другого. В игре возникает чувство сорадования, сочувствия, события. Рождается ощущение свободы творить радость-добро-счастье Другому.

Этим объясняется, что игра бывает более и менее состоявшейся по ощущению всех или некоторых участников. Каждый входит в игру индивидуально. В этом смысле счастье-радость есть самодетерминированное переживание [7, с. 30]. Ибо отказ от себя не может быть никем детерминирован, кроме самого человека.

Ранее проведенные экспериментальные исследования показали, что участники игры переносят в другие жизненные ситуации опыт неагрессивного, социально приемлемого

поведения, приобретенного в игровой практике. Есть надежда, что и опыт переживания счастья-радости, и, главное, опыт его генерации в игре дети перенесут и на другие ситуации своей жизни.

Заключение

Современная социокультурная ситуация характеризуется разобщенностью и атомизацией человеческой жизни. Поэтому любой опыт совместности чрезвычайно важен для становления личности. Согласно деятельностному подходу становление и развитие личности происходит не только в приобретении представлений о ценностях или нормах, но и в приобретении соответствующего этим нормам и ценностям опыта поведения, совместной и индивидуальной деятельности, применении усвоенных знаний и сформированных отношений в общении, жизни. Именно игра дает такой опыт ребенку, предлагая безопасную и культуросообразную среду для его приобретения через вариативный опыт позитивных достижений.

Наши ранние исследования подтвердили, что игра как особая среда развития может решать задачи профилактики девиантного поведения, создавая необходимые условия «для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам» [1, с. 5].

В развитие проекта «Сила народной игры» в условиях ЦССВ специалистами и студентами-волонтерами, участниками проекта выполнена задача осмысления игровой фольклорной практики как практики, непосредственно реализующей многие ключевые цели социальных педагогов, воспитателей, психологов в профессиональной работе с детьми и подростками. Проведенный совместно со специалистами концептуальный анализ позволил сделать совместное заключение об этом и позволяет обрести уверенность в том, что одна из проблем, мешающая широкому использованию игры в системе образования и социальной защиты, решается, и игровые площадки, открытые в ходе проекта, останутся существовать на постоянной основе. Удалось показать аксиологические основания игры, сделать очевидным, что в настоящее время игровая практика не просто «времяпровождение, досуг», а профессиональный коррекционно-профилактический ресурс в работе с детьми и подростками. Если ранее мы предполагали и убеждались практически в том, что игровая практика является средой социально-коммуникативного развития, то в настоящем проекте явным стало основание возможности этого развития. Это смысловой стержень переживания счастья как высшего блага, реализуемый и прорастающий в игровом общении как доминанта потребностной сферы – **потребность общности, встречи с Другим**. Эта потребность очевидным образом оказывает влияние на все компоненты поведения, составляющие условия ее удовлетворения (ответственность, самостоятельность, инициатива, принятие другого, взаимопонимание, инициатива...), именно поэтому в игре решаются очень многие проблемы девиантного поведения (неуважение к другим, несоблюдение социальных норм, агрессия, аддикции...), именно это объясняет эффективность игровой практики, зафиксированную в ранее проведенном экспериментальном исследовании [19]. На эту особенность народной игры, реализующей «стремление и способность к установлению лада (гармонии, созвучия, «золотой середины», меры, согласия, мира, дружбы) между любыми крайними противоположностями», обращает внимание В.М. Григорьев, исследователь этнопедагогики [3, с. 102].

Подводя итоги нашей разработки и опираясь на характеристики игры, выделенные еще в 1895 г. выдающимся исследователем игры Е.А. Покровским [8], мы определяем народную игру как свободную, добровольную активность, в отличие от деятельности не производящую отчуждаемого продукта, ценную для участников саму по себе, своим процессом [7, с. 165; 9, с. 8; 12, с. 15], происходящую в рамках строгих культуросообразных правил, предполагающих, однако, большие возможности их индивидуальной реализации участниками и благодаря этим особенностям дающую участникам переживание счастья, радости, веселья. Ценность народной игры именно в том, что она, состоявшись, порождает переживание радости, высшая степень которой – счастье.

Выделение ценностно-смыслового стержня игры – счастья-радости, обретаемого в общении, позволило выделить основные фазы игры, значимые для анализа ее динамики и организации: 1) выполнение правил, 2) игра для себя, 3) игра для Другого.

Выявленное в результате анализа игры понимание ее смыслового стержня позволяет планировать дальнейшую практическую работу в ЦССВ, направленную прежде всего на адаптацию вновь поступающих детей, это определяется особой открытостью, доступностью для участия в ней новичков; особое значение имеет игровая практика для первой встречи возможных усыновителей и детей ЦССВ (и этот успешный опыт уже появился в процессе реализации проекта); игровая практика позволяет решать помимо уже отработанных задач социально-коммуникативного развития детей в одновозрастных группах задачи выстраивания вертикальных (разновозрастных) отношений, подобных семейным, где старшие привлекаются ассистентами в игры волонтерских студенческих групп с малышами.

Подытоживая результаты работы, следует заметить, что игра перестала быть «черным ящиком», оказывающим системное влияние на отношение ребенка к себе и другим, а приобрела статус действенного инструмента профессиональной коррекционно-профилактической работы. Понимание этого специалистами позволяет надеяться на успех в создании постоянно действующих игровых площадок в ЦССВ, а обобщение опыта введения детей в полноту игры позволит выработать методические рекомендации по поэтапному становлению игры и использованию ее в самых различных профессионально значимых ситуациях ЦССВ и образовательных организациях.

Литература

1. *Богданович Н.В., Делибалт В.В.* Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. DOI:10.17759/psylaw.2020100201
2. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
3. *Григорьев В.М.* Этнопедагогика игры // Традиционная культура. 2000. № 1. С. 99–106.
4. *Кириллов И.Л., Склезнева И.В.* Игра с правилами как средство психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 16–20. DOI:10.17759/vppre.2020170102
5. *Коновалов А.Ю., Путинцева Н.В.* Круг сообщества // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358 с.

6. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 4. С. 5–21. DOI:10.17759/psyedu.2019110401
7. *Леонтьев Д.А.* Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14-37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02 (дата обращения: 28.05.2021).
8. *Мазаев А.И.* Праздник как социально-художественное явление. М.: Наука, 1978. 392 с.
9. *Панфилов В.В.* Режиссеру праздника – об игре. М.: Всероссийский центр художественного творчества, 2004. 307 с.
10. *Петрукович Н.П.* Подвижные игры как средство гармоничного развития ребенка в семье // Здоровье для всех. 2020. № 1. С. 52–56.
11. *Покровский Е.А.* Русские детские подвижные игры. СПб.: Речь, Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. 184 с.
12. *Святитель Иоанн Златоуст* Беседы на Матфея Евангелиста. Часть 1. М., 1781. Издание на церковно-славянском языке (с особо выделенными в беседах нравоучениями). URL: <https://zarove.di.wordpress.com/3-златоуст/беседа-1-15/> (дата обращения: 28.05.2021).
13. *Смирнова Е.О.* К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 9–15. DOI:10.17759/chrp.2015110302
14. *Смолова Л.В.* Смысл счастья: осмысление счастья как важнейшей категории логотерапии В. Франкла // Учёные записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2020. Том 33. № 1. С. 19–28.
15. *Соколов А.В.* Феномен социально-культурной деятельности. СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2003. 203 с.
16. *Степанова О.А., Вайнер М.Э., Чутко Н.Я.* Теория и методика игры // Учебник и практикум для СПО / под ред. Г.Ф. Кумариной, О.А. Степановой. 2-е изд.: М.: Издательство Юрайт, 2018. 265 с.
17. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Коррекционно-профилактический потенциал традиционной игры (планирование экспериментального исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 296–309. DOI:10.17759/psylaw.20190903214
18. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А.* Ресурсы народной игры как социокультурного средства профилактики девиантного поведения // Культурно-историческая психология. 2017. Том 13. № 3. С. 51–59. DOI:10.17759/chrp.2017130307
19. *Теплова А.Б., Чернушевич В.А., Чупракова Н.Н.* Проблемы внедрения фольклорной игровой практики как коррекционно-профилактического ресурса (результаты и перспективы экспериментальной работы) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 2. С. 64–77. DOI:10.17759/psylaw.2020100206
20. Толковая Библия или комментарий на все книги Священного Писания Ветхого и Нового Заветов. Под ред. А.П. Лопухина. В 7-ми т. Изд. 4-е. М.: ДАРЬ, 2009. Т.УІ: Четвероевангелие. 1232 с.
21. *Ухтомский А.А.* Доминанга. СПб.: Питер, 2002. 448 с.
22. *Чернушевич В.А.* Народные игры как ресурс в профилактике агрессивного поведения // Материалы научно-практических мероприятий Международной научно-практической

конференции «Теоретические и практические проблемы развития уголовно-исполнительной системы в Российской Федерации и за рубежом» в 2 т. Т. 2 (г. Рязань, 28–29 ноября 2018 г.). Рязань: Академия ФСИН России, 2018. С. 1187–1195.

23. Чернушевич В.А. Экспериментальное исследование психоэмоциональных ресурсов народных игр (фольклора) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2014. Том 4. № 1. URL: <https://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (дата обращения: 28.05.2021).

24. Эльконина Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 2. С. 2–11.

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psihologa v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah [Elektronnyj resurs] [Prevention of Deviant Behavior of Children and Adolescents as a Field of Activity of a Psychologist in Educational Institutions]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2020. Vol. 10, no. 2. DOI:10.17759/psylaw.2020100201 (In Russ.).
2. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: Publ Mosk. un-ta, 1984. 200 p. (In Russ.).
3. Grigor'ev V.M. Etnopedagogika igry [Ethnopedagogy of the game]. *Traditsionnaya kul'tura = Traditional culture*, 2000, no.1, pp. 99–106. (In Russ.).
4. Kirillov I.L., Sklezneva I.V. Igra s pravilami kak sredstvo psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Game with Rules as a Means of Psychological and Pedagogical Support for the Social and Communicative Development of Older Preschoolers]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 16–20. DOI:10.17759/bppe.2020170102 (In Russ.).
5. Konovalov A.Yu., Putintseva N.V. Krug soobshchestva [Community circle] Katalog psikhologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede [Catalog of psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment]. Moscow: Obshchestvennaya organizatsiya «Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii», 2018. 358 p. (In Russ.).
6. Kravtsov G.G., Kravtsova E.E. Igra kak zona blizhaishego razvitiya detei doshkol'nogo vozrasta [Elektronnyi resurs] [The Game as a Zone of Immediate Development of Preschool Children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no 4, pp. 5–21 DOI:10.17759/psyedu.2019110401 (In Russ.).
7. Leont'ev D.A. Schast'e i sub"ektivnoe blagopoluchie: k konstruirovaniyu ponyatiinogo polya [Happiness and Well-Being: Toward the Construction of the Conceptual Field]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no 1, pp. 14–37. DOI:10.14515/monitoring.2020.1.02 (In Russ.).
8. Mazaev A.I. Prazdnik kak sotsial'no-khudozhestvennoe yavlenie [Holiday as a social and artistic phenomenon]. Moscow: Nauka, 1978. 392 p. (In Russ.).

9. Panfilov V.V. Rezhisseru prazdnika – ob igre [To the director of the holiday – about the game]. Moscow: Vserossiiskii tsentr khudozhestvennogo tvorchestva, 2004. 307 p. (In Russ.).
10. Petrukovich N.P. Podvizhnye igry kak sredstvo garmonichnogo razvitiya rebenka v sem'e [Mobil games as means of harmonious child development in the family]. *Zdorov'e dlya vsekh = Health for all*, 2020, no. 1, pp. 52–56. (In Russ.).
11. Pokrovskii E.A. Russkie detskie podvizhnye igry [Russian children mobile games]. Saint-Petersburg: Rech', Obrazovatel'nye proekty [Educational projects]. Moscow: Sfera, 2009. 184 p. (In Russ.).
12. Svyatitel' Ioann Zlatoust Besedy na Matfeya Evangelista. Chast' 1. Moscow, 1781. Izdanie na tserkovno-slavyanskom yazyke (s osobo vydelennymi v besedakh nravoucheniyami) [Conversations on Matthew the Evangelist. Part 1. Moscow, 1781. Edition in the Church Slavonic language (with especially highlighted moral teachings in conversations)]. Available at: <https://zapovedi.wordpress.com/3-zlatoust/beseda-1-15/> (Accessed 28.05.2021).
13. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [Jelektronnyj resurs] [To a problem of will and arbitrariness in the cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9-15. DOI:10.17759/chp.2015110302 (In Russ.).
14. Smolova L.V. Smysl schast'ya: osmyslenie schast'ya kak vazhneishei kategorii logoterapii V. Frankla [Meaning of happiness: understanding of the happiness phenomenon as the most important category of V. Frankl's logotherapy]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i sotsial'noi raboty = Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2020. Vol. 33, no. 1, pp. 19–28. (In Russ.).
15. Sokolov A.V. Fenomen sotsial'no-kul'turnoi deyatel'nosti [The phenomenon of socio-cultural activity]. Saint-Petersburg: Sankt-Peterburgskii gumanitarnyi universitet profsoyuzov, 2003. 203 p. (In Russ.).
16. Stepanova O.A., Vainer M.E., Chutko N.Ya. Teoriya i metodika igry [Theory and methodology of the game]. In Kumarina G. F. (eds.). *Uchebnyk i praktikum dlya SPO [Textbook and practicum for SPO]*. 2-e izd., Moscow: Publ. Yurait, 2018. 265 p. (In Russ.).
17. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Korrekcionno-profilakticheskii potencial traditsionnoi igry (planirovaniye eksperimental'nogo issledovaniya) [Elektronnyi resurs] [Traditional game's correctional and preventive potential (experiential research planning)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 296–309. DOI:10.17759/psylaw.20190903214 (In Russ.).
18. Teplova A.B., Chernushevich V.A. Resursy narodnoj igry kak sociokul'turnogo sredstva profilaktiki deviantnogo povedeniya [Elektronnyi resurs] [Folk Game as Sociocultural Means of Preventing Deviant Behaviour]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2017. Vol. 13, no. 3, pp. 51–59. DOI:10.17759/chp.2017130307
19. Teplova A.B., Chernushevich V.A., Chuprakova N.N. Problemy vnedreniya fol'klornoi igrovoi praktiki kak korrekcionno-profilakticheskogo resursa (rezultaty i perspektivy eksperimental'noi raboty) [Elektronnyi resurs] [Implementation issues of folklore game practice as a corrective and preventive resource (results and potential of experimental work)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2020. Vol. 10, no. 2, pp. 64–77. DOI:10.17759/psylaw.202010 (In Russ.).
20. Tolkovaya Bibliya ili kommentarii na vse knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetkhogo i Novogo Zavetov. Pod red. A.P. Lopukhina v. 7-mi t. 4-e izd. [Explanatory Bible or commentary on all the

books of the Holy Scriptures of the Old and New Testaments, ed. A.P. Lopukhina in 7 vol. 4th edition]. Moscow: DAR, 2009. Vol. VI: Chetveroevangelie. 1232 p. (In Russ.).

21. Uhtomskii A.A. Dominanta [Dominant]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 448 p. (In Russ.).

22. Chernushevich V.A. Narodnye igry kak resurs v profilaktike agressivnogo povedeniya [Prevention of aggressive behavior: folk games as a resource]. Materialy nauchno-prakticheskikh meropriyatii Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «*Teoreticheskie i prakticheskie problemy razvitiya ugolovno-ispolnitel'noi sistemy v Rossiiskoi Federatsii i za rubezhom*» (g. Ryazan', 28–29 noyab. 2018 g.) [Materials of scientific and practical events of the International Scientific and Practical Conference "*Theoretical and Practical Problems of the Development of the Penitentiary System in the Russian Federation and Abroad*"] in 2 vol. Vol. 2 Ryazan': Publ. Akademiya FSIN Rossii, 2018, pp. 1187–1195. (In Russ.).

23. Chernushevich V.A. Eksperimental'noe issledovanie psikhoemotsional'nykh resursov narodnykh igr (fol'klora) [Elektronnyi resurs] [An experimental study of psycho-emotional resources of folk games (folklore)]. *Psikhologiya i pravo = Psychological and law*, 2014, no. 1. Available at: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2014/n1/68310.shtml> (Accessed 28.05.2021). (In Russ.).

24. El'koninova L.I., Bazhanova T.V. Forma i material syuzhetno-rol'voi igry doshkol'nikov [Form and material of preschooler's plot-role game]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural and historical psychology*, 2007, no. 2, pp. 2–11. (In Russ.).

Информация об авторах

Теплова Анна Борисовна, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Чернушевич Владимир Анатольевич, доцент кафедры юридической психологии и права, заведующий учебно-производственной лабораторией факультета юридической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Information about the authors

Anna B. Teplava, Senior Researcher of the Laboratory of Anthropological Foundations for the Professional Development of Pedagogues of the FGBICU "Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAO", PhD in Pedagogic sciences, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-251X>, e-mail: abteplova@mail.ru

Vladimir A. Chernushevich, Associate professor of the Chair of Forensic and Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Head of the Training Laboratory, Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-5070>, e-mail: chernushevichva@mgppu.ru

Получена 06.08.2021
Принята в печать 05.12.2021

Received 06.08.2021
Accepted 05.12.2021