

О. А. Белобрыкина,

канд. психол. наук, доцент НГПУ

А. В. Михеева,

Преподаватель НГТУ, СНИ

«НЕДОИГРАВШИЕ» ДЕТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Игровая деятельность, неполноценно освоенная в дошкольном возрасте, требует своего закономерного завершения в дальнейшем. Об этом свидетельствует современное «ролевое» движение, объединяющее подростков, юношей и зрелых людей. Неудовлетворение возникающей в онтогенезе игровой потребности осложняет не только естественную социализацию субъекта, но и его развитие в целом.

Дошкольный возраст - особо ответственный период становления личности ребенка. В этот период наибольшую значимость приобретает специфическая социокультурная деятельность эпохи детства – игра, в рамках которой дети проигрывают, как бы «примеривая», еще не использованные, не выработанные ими эмпирическим путем и не выбранные из всего многообразия существующего «арсенала» возможностей жизни. Именно игровая модель мира обеспечивает ребенку многозначность связей с окружением и является могучим средством социализации, приобщая его к нормам и ценностям общества. Игра есть сложное социально-психологическое явление, так как по своей сути она не только и не столько возрастное явление, а, в первую очередь, личностное. Только в игре ребенок имеет наибольшую возможность приобщиться к смысловым полям и истокам человеческой культуры.

Суть игры, как ведущего вида деятельности, впервые была сформулирована Л. С. Выготским и психологически осмыслена и представлена Д. Б. Элькониным. Впоследствии исследования, проведенные Г. Г. Кравцовым, позволили детализировать идеи Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина и убедительно показали, что онтогенетическая динамика игры подчинена ряду общих закономерностей. «Ведущей деятельностью на том или ином этапе дошкольного периода, - отмечает Г. Г. Кравцов, - является не вся игра в целом, а только тот ее вид, который на данном возрастном этапе впервые осваивается ребенком» [7]. При этом, подчеркивает автор, игровая деятельность детей является качественно многообразной, определенные ее виды осваиваются детьми на соответствующих этапах возрастного развития.

Периодизация детской игры, созданная Е. Е. Кравцовой на основе идей предшественников, является не просто знаменательным событием в отечественной психологической науке, она открывает новые горизонты для практического преломления концептуальных основ психологии развития человека. К основным видам игровой деятельности в дошкольном детстве Е. Е. Кравцова относит последовательно осваиваемые детьми элементарную режиссерскую, оброчно-ролевою, сюжетно-ролевою, развернутую режиссерскую игру и игру с правилами [8].

Периодизация показывает, что более ранние виды игр выступают в качестве необходимых предпосылок для развития последующих. Следовательно, можно предположить, что игровая деятельность, неполноценно освоенная в соответствующий ей возрастной период, может в дальнейшем (в подростковом возрасте, юности и даже молодости и зрелости) потребовать от субъекта своего завершения. В противном случае неудовлетворение закономерно возникающей игровой потребности осложняет не только естественную социализацию субъекта, но и его развитие в целом. Дело, видимо, не только в том, что игра всегда является коллективной деятельностью и даже когда ребенок играет один, а в том, что феномен игры является генерализованным по своей сути. Игра как уникальное явление человеческого бытия является объектом пристального изучения нейрофизиологии, психологии, культурологии, педагогики, социологии, философии и других научных дисциплин. Существует

точка зрения (Э. Г. Симерницкая, Т. П. Хризман, Й. Хейзинг и др.) в том, что сам феномен культуры как таковой допустим только благодаря нейрофизиологической способности к игре, в частности, к таким ее сущностным характеристикам как *воображаемая ситуация* и *символическая основа*. Получается, что освоение мозгом ребенка игровых паттернов, установление отвлеченных ассоциативных связей является более важным залогом мышления, нежели, например, обучение ребенка в рамках традиционной учебной ситуации элементам математической логики или цветовой, музыкальной ассоциативности.

Игра есть не только способ организации жизни ребенка, она - основа образования растущего человека. Образование, по мысли С. А. Смирнова, есть принятие образа, чеканка нравственного облика самопроизведение [11]. Именно образная основа игры предоставляет ребенку возможность осуществлять поиск и становление своего образа, творить себя.

Дошкольник играет всегда, когда у него есть для этого возможность. В этом возрасте игра выступает способом объединения детей в событийную общность [10], являясь одной из развернутых форм детского досуга [2]. Младшие школьники играют на переменах, после уроков, а при малейших упущениях со стороны учителя - и на уроках. В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка - оно становится произвольным [6]. Это такой способ организации ребенком собственного поведения, который осуществляется в соответствии с образцом (независимо от того, дан этот образец в форме действий другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируется, саморегулируется в соответствии с освоенным и усвоенным (интернализированным) эталоном. Следовательно, каждый вид и тип игры, будучи освоенным в полной мере, дает ребенку возможность овладения и новым стилем оперативной деятельности. Так. предметно-манипулятивные и ранние режиссерские игры развивают, прежде всего, мышление ребенка и его способность к представлению; ролевые - задают основу понимания человеческих отношений и органичного вхождения в надлежащие члену социума роли. Режиссерские игры высшего уровня имеют особое значение в развитии самосознания ребенка - в процессе их освоения у ребенка возникает и совершенствуется позиция эмоцио-

нальной децентрации, которая к тому же служит интегральным критерием, отражающим не только степень развития самосознания [1, 8], но и творчества [5, 8], личности в целом [3, 5]. Игры с правилами позволяют вырабатывать способность к деятельности с условными стимулами, составляющими основу учебной деятельности в школьном возрасте.

Очевидно, неполноценно освоенный в свое время вид игры может отрицательно сказаться на развитии многих способностей уже взрослого человека: социальных, мыслительных, эмоциональных и т. п. Это положение, теоретически выдвинутое еще Л. С. Выготским, подтверждается сегодня на практике при наблюдении игровых объединений подростков и взрослых людей. Так, в последние десятилетия в отечественной социальной практике зафиксировано появление специфического неформального объединения с внешним названием «толкинисты». Эта группа крайне неоднородна по множеству показателей, начиная с возраста (люди от 14 до 30 лет), социального статуса и происхождения, этических принципов и заканчивая явной разницей в индивидуальных целях участия в совместной деятельности. Основным интегрирующим фактором объединения служит игровая мотивация, а формой совместной деятельности выступает игра. Целостная групповая структура обычно дифференцирована на микрогруппы, каждая из которых отдает предпочтение какому-либо одному виду игр. Причем, сущность предпочтений проявляется уже в самом названии микрогрупп, заимствованным из программистского жаргона: «*файтеры*» (Ф), «*плейеры*» (П), «*гаммеры*» (Г), что по-русски звучит примерно так - «вояки», «игроки на красоту» и «игроки на выигрыш».

Так, «файтеры» играют в подвижные игры с элементами ролевых и предметных, имеющие аналоги в детских играх типа «казаки-разбойники» или «Робин Гуд». «Плейеры» предпочитают образно-ролевою, преимущественно индивидуальную, игру с актуализацией резерва внутреннего плана, а также коллективные игры мистериального типа. «Гаммеры» же в игре интересуются возможностью выиграть, действуя в согласии с предложенными правилами и условиями.

Особый исследовательский интерес вызывают отношения друг к другу членов разных подгрупп. Наши наблюдения показали, что

отношения представителей «Ф» и «П» групп к членам микрогруппы «Г», равно как и взаимоотношения между участниками «Ф» и «П» групп, можно условно определить как «непонятно-неинтересно». Соответственно, отношение членов «Г» группы к участникам «Ф» и «П», а также «П» к «Ф» выражается фразой «примитивно-неинтересно». Создается впечатление, что игроки разных подгрупп «отрабатывают», «насыщают» разные возрастные промежутки и соответственно градуируют друг друга по старшинству. Очевидно, каждая из этих подгрупп направлена на полноценное освоение одного из видов игры, причем именно на тот, возможности которого не были раскрыты в соответствующий период дошкольного детства. Учитывая спонтанность и стихийное образование как самостоятельных микрогрупп, так и всего «ролевого» движения, можно утверждать, что:

➤ В ходе взросления ребенку совершенно необходимо прожить, полноценно освоить каждый из видов и этапов игры, без чего его последующая социализация будет затруднена.

➤ В сложившейся системе образования и воспитания этот фактор практически не учитывается и не реализуется в полной мере, в результате чего «взрослеющие» дети вынуждены компенсировать «недоигранное» в не соответствующем данным потребностям и социальному статусу игры возрасте.

Следовательно, в целях предупреждения возможных нарушений и личностном, социальном и т. п. развитии детей весьма актуальной для современной педагогической практики является проблема создания обучающей технологии для взрослых (педагогов, родителей) по организации игровой деятельности детей и определения места и роли взрослого на том или ином этапе и детства, и игры.

Список литературы

1 **Белобрыкина О. А.** Психологическая диагностика самооценки детей старшего дошкольного возраста. Новосибирск, 2000.

2 **Большунова Н. Я., Белобрыкина О. А.** Развитие досуговых потребностей дошкольника //Личность и деятельность: Тезисы докл. Сиб. науч. конф. Новосибирск, 1995.

3 **Бреслав Г. М.** Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.

4. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопр. психологии. 1966. № 6.
5. **Давыдов В.** Генезис и развитие личности в детском возрасте// Вопр. психологии. 1992. № 1-2.
6. **Запорожец А.В.** Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
7. **Кравцов Г. Г.** Психологические проблемы начального образования. Красноярск, 1994. С. 53.
8. **Кравцова Е. Е.** Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991. С. 137-141.
9. **Симерницкая Э. Г.** Мозг и психические процессы у детей в онтогенезе. М., 1985.
10. **Слободчиков В. И., Исаев Е. И.** Психология развития человека. М., 2000.
11. **Смирнов С. А.** Философия. Образование. Культура. Новосибирск, 1990.
12. **Хризман Т. П., Еремеева В. П., Лоскутова В. П.** Эмоции, речь и активность мозга ребенка. М., 1991.
13. **Эльконин Д. Б.** Психология игры. М., 1978.

