

О.А. Белобрыкина

Новосибирский Государственный педагогический университет

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКОЙ ИГРЫ НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВ СУБЪЕКТИВНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Одной из основополагающих проблем детской психологии Л.С.Выготский (1966) считал поиск ответа на вопрос о том, «что означает игра, как форма развития ребенка в дошкольном возрасте?» Несмотря на значительные психолого-педагогические и методические достижения в области исследования детской игры, вплоть до настоящего времени вопрос о потенциале игры, как специфического и универсального вида детской деятельности, не только актуален, но и, одновременно, чрезвычайно дискуссионен.

Следует отметить, что наиболее важные результаты исследований, на которые опирается современная теория и практика детской игры, получены преимущественно в русле естественно-научной парадигмы и деятельностного подхода, долгие годы доминировавшего в отечественной психолого-педагогической науке, когда общественные отношения и общество в целом во многом были другими. С тех пор произошли кардинальные общественные изменения, которые не могли не отразиться на условиях жизни людей и, соответственно, на детской игре. Как отмечают Е.О.Смирнова и О.В.Гударева (2004), характер этих изменений чрезвычайно важно понять, поскольку особенности игры современных дошкольников отражают специфику их психического развития, их интересов, ценностей, представлений и пр.

На наш взгляд, осмыслить своеобразие игры современных дошкольников и ее роль в жизни и развитии детей, а так же преодолеть объектную установку концептуальных подходов к изучению феномена детской игры, как целостной формы бытия ребенка на определенном этапе онто- социо- и культурогенеза, позволяет антропологический подход в психологии. Истоки психолого-педагогической антропологии восходят к трудам К.Д.Ушинского, В.В.Зеньковского, П.А.Флоренского, Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, М.Бубера, П.Тейяра де Шардена.

Игра, по мысли Л.С.Выготского (1966), представляет собой не столько возрастное явление, сколько личностное. С точки зрения С.Л.Рубинштейна (1946), игра в силу единства аффекта и интеллекта, обеспеченного благодаря тесной связи отображаемого в игре и близкой ребенку действительности, имеет для него личностный смысл. В игре, как показано в исследованиях Д.Б.Эльконина (1978), ребенок начинает соотносить свои желания с «идеями», с образом идеального взрослого.

Игра по своей природе диалогична, даже когда ребенок играет один. Очевидно, что только в игре ребенок, как субъект особой – диалогически ориентированной – деятельности, имеет максимальную возможность для приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры. Кроме того, понимание психологической природы игры как уникальной, в своей культурной ипостаси, системы, изначально предполагает целостность, достижение которой, в русле антропологического подхода, невозможно вне контекста познания человеческой субъективности.

Представляется, что развитие ребенка в пространстве ведущей деятельности в первую очередь ориентировано на развитие его субъектности, источником возникновения и становления которой, в свете психологической антропологии, признается со-бытийная общность [1; 7; 8; 13]. В работах В.П.Зинченко, Б.С.Братуся, В.И.Слободчикова и ряда других авторов, со-бытийные общности рассматриваются как «особые каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых опредмечены их психические способности. И если человек не попадает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с

культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал» [15, с. 170].

Феноменология детской игры в том и состоит, что игра является для ребенка одной из форм детской со-бытийной общности, где в пространстве диалога разворачиваются процессы обособления и отождествления. По утверждению В.И.Слободчикова и Е.В.Исаева, именно «единство и противоположность обособления и отождествления... задают и направляют ход становления и развития субъектности» ребенка [16, с. 175].

Человек, как отмечают В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев, на протяжении жизни последовательно проходит ряд ступеней развития субъективности. Каждая ступень, во-первых, знаменуется оформлением соответствующего образа субъективной реальности, который, в свою очередь, свидетельствует о готовности и способности человека к восхождению на следующий – качественно новый этап онтогенетического развития; во-вторых, ограничена относительно подвижными возрастными рамками.

Так, в частности, ступень оживления предполагает становление человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных и коммуникативных функциональных органов. На ступени одушевления происходит становление человека как субъекта благодаря развитию собственных средств организации и регуляции деятельности, общения, познания и поведения. Содержание ступени персонализации заключается в оформлении личностного способа бытия человека, его свободного и ответственного отношения к себе и другим людям. Этап индивидуализации предполагает обретение человеком уникального самобытия, авторства в творчески-созидательной деятельности и в собственной жизни. И, наконец, ступень универсализации, как высшая бытийная форма развития человека в обществе, предполагает целостное построение подлинно человеческого Я благодаря восхождению к предельной полноте реальной жизни и откровению духовного единства себя и Мира [15].

На наш взгляд, диалектика образов субъективной реальности такова, что они представляют собой не только закономерно сменяемые друг друга этапы духовного взросления личности (как это показано в интегральной периодизации развития, предложенной В.И.Слободчиковым и Е.И.Исаевым), но и составляют внутреннюю содержательно-смысловую основу каждой из представленных ступеней развития субъективности человека. В связи с этим и в контексте обозначенной нами в названии статьи темы, очевидно, что периодизация детской игры, созданная Е.Е.Кравцовой (1991) на основе синтеза идей Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, открывает новые горизонты для теоретического осмысления и практического преломления концептуальных основ психологии развития человека.

К основным видам игровой деятельности в дошкольном детстве Е.Е.Кравцова относит последовательно осваиваемые детьми: элементарную режиссерскую, образно-ролевою, сюжетно-ролевою, игру с правилами и развернутую режиссерскую игру [9, с. 137-141]. Анализ внутренней

структуры и содержательно-смысловой стороны представленных видов игр, позволяет предположить, что каждый вид игры, являясь ведущим на определенном этапе возрастного развития, исходно предполагает насыщение ведущей (предельно соответствующей данному виду игры) формы бытия (модуса субъектности) ребенка. При этом другие формы бытийности не нивелируются, а гармонично сосуществуют с генерализованным модусом, находясь с ним в особых субординационных отношениях, выполняя дополнительную развивающую (или сопровождающую) функцию. Естественно, что здесь речь идет лишь о зарождении (первичном оформлении) прообразов каждого из модусов субъектности, где каждый вид игры – есть своего рода зона ближайшего развития высших форм бытия ребенка. Актуализация, полноценное становление особых проекций, как специфических форм бытия человека, происходит на соответствующей ступени развития субъектности.

Мы полагаем, что на этапе развертывания элементарной режиссерской игры, предметом которой сначала являются единичные объекты, взятые во внешних свойствах и способах поведения, а в дальнейшем – «предметы и явления, существенно связанные между собой и раскрывающие в этой взаимосвязи свое назначение» [9, с. 138], происходит генерализация модуса индивидуальности благодаря расширению диапазона свободы поведения ребенка. В этот период ребенок, используя в конкретной игровой (воображаемой) ситуации предметы-заместители, «восстанавливает единство» временной рассогласованности предметов. Таким образом, в рамках данного вида игры, субъектность ребенка разворачивается, центрируя его внутреннюю жизнь и опосредствуя его поведение преимущественно в предметном мире, в контексте практического сознания, «которое телесно (не организменно, а функционально) и предметно воплощено в со-бытии» [15, с. 238].

В образно-ролевой игре, связанной «с принятием на себя роли образа и характерного поведения какого-либо заинтересовавшего ребенка объекта» [9, с. 139], происходит становление собственно субъектности ребенка. Здесь ребенок отображает определенный образ, не только идентифицируя себя в процессе игры, как с живыми, так и с неживыми («одушевленными» благодаря детской способности к антропоморфизму) объектами окружающего мира, но и являясь источником активности, непосредственно направленной на объект-образ системой и уже доступных, и еще осваиваемых в общении с взрослыми чувственно-практических действий.

В основе перехода к сюжетно-ролевой игре лежит противоречие между интересом ребенка к миру взрослых, актуализирующим потребность «быть как взрослый», и невозможностью реализации этой потребности по ряду объективных причин, связанных со спецификой возрастного развития дошкольника. Поиск способов решения «взрослых» (социально-личностных) задач, являясь средством устранения актуального противоречия, осуществляется в совместной со сверстниками деятельности – сюжетно-ролевой игре. Этот вид игр выступает источником построения собственно диадических отношений – отношений равенства. Будучи всегда внутренне

коллективной деятельностью, сюжетно-ролевая игра характеризуется ориентацией ребенка на целостный контекст ситуации и подчинение своего отношения этому контексту. В тоже время, через смысловое поле игры, заданное сюжетом и ролью, ребенок, как субъект игровой деятельности, персонализируется – творит свой мир, создает свой культурный остов, прорисовывая свой личностный горизонт, осуществляя закономерное этапирование в пространство культурно-личностного самоопределения.

На значимость сюжетно-ролевой игры в личностном развитии ребенка указывают Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец и другие исследователи. Так, С.Л.Рубинштейн подчеркивал, что «ребенок, играя различные роли, не просто фиктивно переносится в другую личность, он, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность» [14, с. 592]. По мнению А.В.Запорожца (1965), в процессе развертывания этого вида игр происходит содержательное насыщение мотивационно-потребностной сферы за счет триединства мотивационной направленности ребенка: согласования собственных мотивов с мотивами партнера, которые, в свою очередь, обусловлены сюжетом и взятой на себя игроком ролью.

Е.Е.Кравцова (1991) рассматривает сюжетно-ролевую игру в качестве основного источника развития позиции децентрации – элементарной формы рефлексии, которая признается Б.Г.Ананьевым, В.В.Зеньковским, В.И.Слободчиковым, главной способностью личностного бытия. «Культивирование этой способности, – считают В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев, – поднимает, возводит человека на следующую ступень бытия – на ступень индивидуальности» [15, с. 167].

К.Бютнер, отмечая, что именно сюжетно-ролевая игра «содержит в себе элементы опыта, полезные в первую очередь для играющего как личности, так как позволяет на основе инсценирования чувств осуществить разрядку напряжения. Именно эмоционально окрашенные переживания, возникающие здесь, содержат в себе высшую степень индивидуальности, то есть, соответствуют самым интимным переживаниям ребенка» [4, с. 109].

Итогом и специфической формой индивидуального бытия ребенка выступает игра с правилами, в процессе которой развивается и закрепляется новое отношение к партнеру по совместной деятельности, освоенное ребенком в сюжетно-ролевой игре. Содержательная сторона этого нового – партнерского – отношения со сверстниками состоит в развитии и реализации способности ребенка к полноценному сотрудничеству с партнером по игре – «помогать и содействовать ему, находясь с ним на равноправных, содержательно сопряженных позициях» [9, с.143].

В играх с правилами роль, как таковая, отсутствует. Однако в этом виде игр существует определенная внутренняя позиция и образ действий, оговоренный правилами. Осваивая данный вид игр, ребенок учится подчиняться правилу. При этом отношение к правилу осуществляется каждым играющим на основе принятия самостоятельного, индивидуально осмысленного решения. Это – акт добровольно осуществленного выбора, а,

следовательно, в нем осуществляется структурирование индивидуальной внутренней позиции. Ребенок либо действует сообразно конкретному правилу, принимая его и, тем самым, сохраняет свой игровой (значимый для конкретной игры) статус, либо правило не принимается им, и он временно оказывается вне данного игрового пространства, но при этом остается сохранной общая готовность к освоению правил как внутри игровых норм взаимодействия. Принятое и неоднократно апробированное, со всеми его последствиями («поощрениями», «ограничениями» и «наказаниями», которые выступают в качестве полярных мер соответствия, исходно существующих в структуре данного вида игр), правило становится для ребенка интернализированным, лично значимым, т.е. субъективно осмысленным, насыщенным индивидуальными смыслами. Причем специфика правил в одноименной игре заключается в их исходной заданности и предельной жесткости, что и отличает этот вид игр от сюжетно-ролевой игры, где правила гибки и подвижны. Но именно заданная игровым контекстом регламентация задает ребенку особый нравственный смысл собственных действий, поведения, и не только в игре, но и вне игрового пространства. Очевидно, обретение ребенком нравственного смысла происходит благодаря разрешению контекстуально заданного моментом игры противоречия: как соблюдая правила, сохранить и преумножить собственную самобытность и индивидуальность. Совершенно справедливо по этому поводу замечает Е.Е.Кравцова: «Формирование творчества у детей предполагает известную свободу в использовании нормативов и образцов деятельности. Жестко заданные и некритично усвоенные системы образцов препятствуют проявлению его индивидуальности» [9, с. 124]. Следовательно, противоречие разрешается ребенком посредством рефлексии самосоответствия заданному в игре нормативу, образцу действия, и на этой основе становится возможным осуществление свободного выбора дальнейшего поведения – «я действую в соответствии правилами; вне правил и/или добровольно выхожу из игры, так как предписываемые правила расходятся с моими желаниями и личностными смыслами». Это и есть, так называемое (по В.И.Слободчикову и Е.И.Исаеву), «самобытное, авторское «прочтение» социальных норм жизни, следование голосу собственной совести» [15, с. 167], реализуемое в игровой ситуации и составляющее сущность человеческой индивидуальности.

Индивидуализация душевной жизни, по мнению В.И.Слободчикова и Е.И.Исаева, есть пристрастное и неустанное рассекречивание собственной самости, любой момент и любая душевная способность которой, проходят испытание на подлинность, истинность и неотторжимость их в составе истинного, внутреннего Я человека в свете высших смыслов и высших ценностей [16]. Игровой акт как раз и дает ребенку возможность испытать себя в отношении к высшим игровым смыслам и ценностям – партнерским отношениям по правилам. Эти достижения в полной мере становятся востребованы именно в режиссерской игре высшего уровня, «которая помогает ребенку выработать новое отношение к самому себе» [9, с. 143].

Отличительная особенность режиссерской игры как ведущего вида деятельности на пике дошкольного детства заключается в том, что в ней ребенок одновременно выступает в нескольких игровых ипостасях – и разработчиком сюжета (сценаристом), и постановщиком, и исполнителем всех ролей, предусмотренных сюжетом. Именно этот аспект и создает «необходимые условия для формирования произвольного, опосредованного и относительно объективного отношения к себе» [9, с. 116]. Позиция ребенка в режиссерской игре, характеризуется, во-первых, интеграцией в одном лице нескольких точек зрения; во-вторых, способностью видеть целое раньше частей, что собственно и позволяет гармонично совмещать различные точки зрения в контексте общей игровой идеи. В этом и заключается уникальность режиссерской игры, предоставляющей ребенку возможность действовать полисубъектно, сохраняя собственную уникальность и самобытность.

Режиссерская игра высшего уровня отличается качественным обогащением сюжета. Это происходит за счет включения в игру многих взаимосвязанных персонажей, появления нескольких линий развития сюжета, разыгрывания нового содержания, ставшего с возрастом доступным пониманию детей. Важнейшей особенностью нового уровня режиссерской игры становится возможность коллективного действия и сотрудничества в совместной игровой деятельности. Кроме того, режиссерская игра зачастую включает в себя элементы продуктивных видов деятельности, таких как конструирование, рисование, изготовление игровой атрибутики из природного и бросового материала т.п., что помогает детям осваивать разные точки зрения на один и тот же «объект», учит их анализировать сам процесс «перевода» материала в материал и усваивать его как один из методов перекодировки из одной культуры в другую. Конструктивно-изобразительное творчество ребенка в процессе развертывания режиссерской игры работает на активизацию вектора исследования и поиска, с помощью которого он постигает и преобразует мир [2; 9; 19]. «Отношения предметов друг к другу, метаморфозы, происходящие с разными объектами при объединении их в целостность, – считает Е.Г.Макарова, – это зеркальное отображение процессов, происходящих при общении людей разных культур. Да и самих культур» [11, с. 51].

Ценность режиссерской игры заключается и в том, что именно в этом виде игр более выпуклой и преимущественно востребованной становится способность ребенка к бесконфликтному согласованию множества субъективных позиций – они либо изначально не должны противоречить друг другу, либо это противоречие должно разрешиться по ходу игры. Причем мерилom согласованности, соотносимости различных точек зрения, здесь уже более отчетливо выступает их нравственная оценка. В русле режиссерской игры высшего уровня возникает и новый уровень самосознания ребенка, наиболее точно обозначенный в психологической науке словосочетанием «внутренняя позиция личности». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам, которые он отчетливо может выразить делами и

словами. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребенка, определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, выработанных человечеством в процессе исторического развития и которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств. Следовательно, только в режиссерской игре в наиболее сконцентрированном виде заложены предпосылки для перехода ребенка от нравственного реализма к нравственному релятивизму. С точки зрения Ж.Пиаже, в основе нравственного релятивизма лежит убеждение субъекта в том, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть как нравственно оправданное, так и осуждаемое [12]. Это означает, что в режиссерской игре сосредоточен основной резервный фонд специфически человеческих способностей. Иными словами, авторская интерпретация ребенком нравственных инстанций, осваиваемых в игре, становится достоянием его личной биографии, и, тем самым, задает перспективу его культурогенеза. Таким образом, только режиссерская игра высшего уровня подводит ребенка к элементарным формам универсализации человека и, в первую очередь, к ощущению самостождественности человеческому роду.

Следует отметить, что становление образов субъективной реальности разворачивается как по вертикали, так и по горизонтали. Но, в отличие от вертикального уровня, архитектоника модусов человеческого бытия на горизонтальном уровне более пластична и не имеет строгой иерархии. Это означает, что на каждой ступени развития субъективности может происходить одновременное либо параллельное оформление и обогащение нескольких форм человеческого бытия. Отсюда очевидно, что и организация, и полноценное насыщение периода игрового бытия ребенка невозможны вне становления специфических и значимых для каждого конкретного возрастного периода развития образов субъективной реальности.

В целом, значение игры в развитии ребенка трудно переоценить. Дошкольник, мало играющий, как бы блокирует свое развитие, так как, по выражению Л.С.Выготского, только в игре ребенок всегда бывает «выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы становится на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [5, с. 47].

В последние годы все более распространена тенденция использования игры как средства воспитания и обучения конкретным и необходимым умениям. При этом примечательно: игра утрачивает свою развивающую сущность и самостоятельность, превращаясь в своеобразный метод обучения.

Наше исследование показало, что неполноценное освоение в дошкольном возрасте ведущих видов игр осложняет развитие человека как субъекта собственной жизни и деятельности.¹¹ Так, первые признаки заявляют о себе уже на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов, проявляясь, в частности, в отсроченности кризиса 7 лет и, соответственно, времени возникновения психологических новообразований возраста. По данным ряда курсовых и дипломных исследований, выполненных в период 2000 -2003 гг., обнаружено, что 77% (от n=240) старших дошкольников оказываются не готовыми к освоению нового рубежного вида общественно значимой деятельности – учебной, причем, именно в связи с несформированностью возрастных новообразований в сфере самосознания¹². Известно, что к основным новообразованиям дошкольного возраста относят возникновение элементарной рефлексии (на основе способности к децентрации и дифференциации самооценки) и иерархизацию мотивов, когда мотивы соподчиняются на главные и второстепенные (обдуманное преобладает над импульсивным, мотивы общественной значимости доминируют над эгоцентрическими). К концу дошкольного детства у ребенка формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, чувство долга, что, в свою очередь, обуславливает становление произвольности в поведении – поведении, опосредованном определенными представлениями [3; 5; 9]. Возникновение ведущих новообразований возраста, как показано в работах А.Н.Леонтьева, Л.С.Выготского, Д.Б.Эльконина, самым непосредственным образом связано с освоением ведущей деятельности. Результаты наших исследований свидетельствуют о том, что к 7 годам у 64% детей позиция децентрации оказывается не сформированной, самооценка остается завышенной и не дифференцированной, а в структуре мотивации преобладают эгоцентрические мотивы. Кроме того, анализ ведущей деятельности и общения детей 5-7 лет показал, что уровень игры и общения со взрослыми у них значительно ниже возрастной нормы. В целом полученные нами результаты дают возможность утверждать, что психологический возраст у многих современных старших дошкольников резко снижен, причем именно по причине искаженных или депривированных форм развития ведущей для этого возрастного периода деятельности. Наблюдения показывают, что игры современных детей носят преимущественно спонтанно-стихийный характер и, соответственно, сама игра не достигает своего апогея, зачастую утрачивая

¹¹ Исследование осуществлено совместно с Михеевой А.В. Результаты представлены в ряде работ, написанных в соавторстве: *Влияние игровой депривации на психическое развитие человека* /Мир человека: Научно-информационное издание. Выпуск 1. – Красноярск: СибГТУ, 2001. – С. 42 – 47; *Актуальные проблемы детской игры* /В сб.: Образование в культуре и культура образования: Материалы Всероссийской научной конференции. В 2-х ч. – Новосибирск: НИИ философии образования, 2002. – Ч. II. – С. 185 –188; *Опыт применения проективных тестов в сети Internet* /В сб.: Фундаментальные проблемы психологии: Личность и культура. – СПб., 2003. – С. 212 – 215.

¹² Исследования выполнены студентами дневного и вечерне-заочного отделения факультета психологии НГПУ: Ульяновой Я.В., Болдыревой О.В., Повольновой О.Ю., Хохловой С.П.

созидательное начало и способность к полноценному выполнению своего развивающего предназначения [2].

По мнению Б.Д.Эльконина, Е.Е.Кравцовой, Е.О.Смирновой, одна из вероятных причин распада игровой деятельности в дошкольном возрасте состоит в том, что в индустриально развитом обществе игре ребенка практически нет места. Взрослые не владеют технологией игры, и, следовательно, не могут адекватно ею управлять [9; 13; 17; 18; 19]. Кроме того, Б.Д.Эльконин связывает возникновение искажений и трансформаций в игрогенезе с отсутствием базовой проблематики проектирования детской жизни. Суть конфликта, отмечает он, заключается в потере формы представленности детям взрослой жизни (т.е. идеальной формы), задающей целостность детства, вне которой детская игра теряет изначальный антропоцентрический и психологический смысл [19].

Неоспоримо, что закономерность развития игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте относится к разряду общих законов психического развития человека. Это означает, что игровая потребность, если она не удовлетворена своевременно, непременно потребует своего завершения. На это указывает зафиксированное в последнее десятилетие в отечественной социальной практике явление специфического неформального объединения с внешним названием «толкиенисты». Эта группа крайне неоднородна по ряду показателей: возрасту (люди от 14 до 30 лет), социальному статусу, этическим принципам, целевым установкам участия в совместной деятельности. Основным же интегрирующим фактором объединения служит именно игровая мотивация, а формой совместной деятельности выступает игра. Изучение внутренней структуры игрового сообщества показало наличие ряда микрогрупповых объединений, каждое из которых отдает предпочтение одному конкретному виду игр. Причем, сущность предпочтений проявляется уже в самом названии микрогрупп, заимствованном из программистского жаргона: «*файтеры*», «*плейеры*», «*гамеры*», что в русифицированном варианте может означать: «*вояки*», «*игроки на красоту*» и «*игроки на выигрыш*».

Анализ содержательного аспекта игровой деятельности в каждой из микрогрупп свидетельствует, что игры «*файтеров*» сводятся преимущественно к подвижным играм с элементами ролевых и предметных, аналог которых можно обнаружить в детских играх типа «*казаки-разбойники*». «*Плейеры*» предпочитают индивидуально направленные образно-ролевые игры, ориентированные на актуализацию резерва внутреннего плана, а также коллективные игры мистериального типа. Для «*гамеров*» в игре особую область интереса представляет возможность выигрыша, основанная на соблюдении заданных извне правил и условностей. В целом, создается впечатление, что каждая из выделенных подгрупп ориентирована на полноценное освоение одного из видов игры, причем именно на тот, возможности которого не были раскрыты в соответствующий период дошкольного детства. На это указывают и данные опроса о «детских игровых воспоминаниях», показавшие, что испытуемые, не проявляющие

игровой потребности (КГ), в *три* раза чаще, по сравнению с участниками ЭГ отдавали в детстве предпочтение ролевым и режиссерским играм (15% к 5% и 62% к 20% соответственно). Кроме того, если учесть, что именно режиссерские и ролевые игры относятся к категории наиболее социообучающих, то, вероятно, несоответствующая возрасту ролевая активность подростков и взрослых выступает в качестве одной из форм компенсации той или иной социальной «неспособности». Так, по совокупности стартовых показателей¹³ у 64 % испытуемых экспериментальной группы (от n=160) выявлено общее снижение психологического возраста. В контрольной группе подобные показатели проявились лишь у 11 % испытуемых. Однако анализ данных срезовой диагностики испытуемых ЭГ, имеющих различный игровой стаж и раннюю возрастную границу начала участия в ролевом движении (не позднее подросткового возраста) позволил выявить следующую закономерность: чем дольше игровая потребность не насыщается, тем более длительным оказывается процесс социально-личностного взросления человека.

Полученные нами эмпирические результаты, позволяют утверждать, что вхождение в различного рода игровые сообщества является для каждого из участников (независимо от возраста) не только специфической возможностью компенсации социально-личностного инфантилизма посредством «прорабатывания» незавершенного в дошкольном детстве процесса игры, но и стартовой площадкой по восполнению развития образов субъективной реальности.

Вместе с тем, наши наблюдения и данные ряда экспериментальных исследований (Л.И.Эльконинова, Е.О.Смирнова, А.Е.Лагутина, О.В.Гударева) свидетельствуют о том, что уровень развития игры современных дошкольников значительно ниже, чем у их сверстников середины прошлого века. Развитой формы игры достигают лишь немногие дети к концу дошкольного возраста. В связи с этим, нам представляется довольно перспективной и не лишенной научно-практической значимости идея переосмысления существующей в современной психолого-педагогической практике игровой стратегии и руководства детской игрой.

По мнению Е.О.Смирновой (2004), эффективное и полноценное (а не ускоренное) развитие ребенка предполагает не сворачивание игры, а своевременное и максимально полное использование ее возможностей. Ибо игра исключительно важна для ребенка и как способ приобщения к смысловым истокам человеческой Культуры, и как средство присвоения смыслов человеческой деятельности, и как путь развития субъектности.

¹³ В качестве основных методов, позволяющих выявить социально-психологические особенности участников ролевого движения, были использованы методики, сертифицированные в ГП «ИМАТОН»: Тест «Социального интеллекта» Дж.Гилфорда, Тест «Изучения фрустрационных реакций субъекта» С.Розенцвейга, «Hand – Тест», предназначенный для прогноза открытого агрессивного поведения и позволяющий выявить ряд индивидуально-личностных характеристик субъекта. Кроме того, в общий пакет диагностических методик были включены «Ориентационная анкета» А.Басса, Опросник А.А.Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Тест описания поведения» К.Томаса.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980.
2. Белобрыкина О.А. Волшебный мир домашнего театра. – М.: Знание, 1999 (Родителям о детях. Педагогический факультет, № 4).
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.-Воронеж: ИПП, НПО «МОДЭК», 1995.
4. Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика. 1991.
5. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии. – 1966, № 6. – С.62-77.
6. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры //Дошкольное воспитание. – 1965, № 10.
7. Зеньковский В.В. Психология детства. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995.
8. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание. – Самара, 1998.
9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
10. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983.
11. Макарова Е.Г. Преодолеть страх, или Искусствотерапия. – М.: Школа-Пресс, 1994.
12. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: МПА, 1994.
13. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
15. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Школьная пресса, 2000.
16. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. – М.: Школа-пресс, 1995.
17. Смирнова Е.О. Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников //Вопросы психологии. – 2004, № 1. – С. 91-103.
18. Смирнова Е.О., Лагутина А.Е. Осознание своего опыта детьми в семье и в детском доме //Вопросы психологии. – 1991, № 6. – С. 73-84.
19. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития //Вопросы психологии. – 1992, № 3 – 4. – С. 7 – 13.
20. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.
21. Эльconiнова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры //Вопросы психологии. – 2004, № 1. – С. 68-51.