

Екатерина Трифонова

РОЛЬ ИГРЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА



В статье представлен научный подход к развитию познавательных способностей ребенка-дошкольника в рамках игровой деятельности. Проанализирована проблема дисгармонии детского развития, возникающей в ситуациях преобладания функционального развития над возрастным. Раскрыто значение игры для формирования возрастных новообразований, значимых с точки зрения познавательного развития ребенка. Затронута проблема поддержки детской самостоятельности, активности и инициативности как базисных характеристик личности дошкольника, обеспечивающих возможность становления его творческих способностей. Подчеркнута необходимость обеспечения условий для детской игры в целях гармоничного развития личности ребенка-дошкольника.

Ключевые слова: самодеятельная игра, игровая задача, познавательные способности, познавательное развитие, новообразования дошкольного возраста, детская деятельность, активность и инициативность как базисные качества личности дошкольника.

Первое, что приходит в голову при сочетании слов «ребенок», «способности/одаренность» и «игра», — это старая байка, которую я слышала еще в бытность студенткой на одной из лекций факультета психологии МГУ. К сожалению, сказать что-то определенное о достоверности этой истории сложно, поскольку в литературе мне ее пока найти не удалось, но (по известной поговорке) если ее и не было, то ее стоило бы придумать. Суть истории заключалась в следующем. Как-то к Л.С. Выготскому привели ребенка-до-

школьника, обладавшего особыми способностями, с вопросом: «Скажите, вундеркинд он или нет?» Прежде чем дать какой-либо ответ, Выготский отправил ребенка поиграть в песочнице.

Глубочайший смысл этой истории в том, что, какие бы особые способности ни обнаруживались у ребенка, если у него не сформированы **ОСНОВЫ**, если он не владеет специфическими для его возраста видами деятельности, то это **дисгармоничное** развитие, а это значит, что говорить об одаренности как сформированном системном

качестве пока рано. В этом случае сначала нужна определенная коррекция развития.

В качестве примера хочется привести некоторые наблюдения из нашего обширного исследования, связанного с разработкой и стандартизацией методики диагностики познавательного развития, в основе которой лежала предлагаемая ребенку игровая задача [13]. Поэтому разговор о **взаимосвязи игры и детских познавательных способностей** мы начнем с характеристики особенностей **игровой задачи**.

Прежде всего, следует понимать, что игровая задача — это не познавательная (или любая другая) задача, представленная в игровой форме. Так, в свое время Н.С. Пантина писала, что игровые задачи отличаются от учебных лишь по материалу: в учебных ребенок «оперирует числами, буквами, чертежами, графиками, таблицами. Он совершает формальные операции сложения, вычитания... и т.п. по законам действия со знаком. В игровых же задачах имеет место практическое действие с вещами, предметами, их реальное перемещение, перестановка, наложение, разъединение и т.п.» [16]. Такое понимание игровой задачи основывается на ее внешних характеристиках. Получается, что если учебная задача представлена в наглядно-действенной форме, то она тут же превращается в игровую задачу. Однако учебная задача не есть задача учебной деятельности, а является лишь ее материалом, содержанием, через которое ребенок учится добывать необ-

ходимые ему знания (В.В. Давыдов). Задача в игровой деятельности отличается тем, что входит в саму структуру этой самостоятельной деятельности и возникает в ее процессе [12]. В исследованиях детской игры, проведенных под руководством С.Л. Новоселовой (Зворыгина Е.В., 1983; Пенева Л.Д., 1987; Комарова Н.Ф., 1988), было четко определено понятие игровой задачи и дано ее определение, согласно которому игровая задача понимается как **«система условий, в которой создается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту, направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами»** [10]. При этом основная задача может иметь множество промежуточных задач, которые нужно решить, чтобы условия позволили достигнуть первоначально стоявшую перед ребенком цель. Одновременно следует иметь в виду, что каждая игровая задача имеет бесконечное множество решений и ребенок реализует тот вариант, который доступен ему на данном этапе его индивидуального развития; а стало быть, при любом уровне решения задачи, который объективно может быть и весьма невысоким, ребенок субъективно воспринимает ситуацию как ситуацию успеха — он справился с заданием [18].

Специфика игровых задач по отношению к задачам практическим состоит в том, что в игровой задаче цель — мнимая, а условное игровое действие — обобщенное. Привнесение в разного рода задания, даваемые детям, игрового элемента, облегчая

ребенку выполнение задания, поскольку оно становится для него осмысленным либо просто привлекательным, не делает задачу игровой. Так, в методике Л.А. Венгера «Схематизация», где ребенок должен «донести письмо» до определенного домика, создание условной (как бы игровой) ситуации не превращают задачу на умение использовать условно-схематическое изображение в игровую задачу, хотя безусловно облегчает для дошкольника ее выполнение по сравнению с обезличенным заданием «найти путь по схеме». Тем не менее часто словосочетание «игровая задача» используется именно в этом значении (например, Михайлова З.А. «Игровые задачи для дошкольников», 2001, Романов А.А. «Игровые задачи для детей», 2004 и др.). Постановка действительно игровых задач, а не задач в игровой форме удачно была предпринята в исследовании В.Н. Дружинина и Н.В. Хазратовой [7] при изучении креативности.

На первый взгляд решение игровых задач кажется предельно легким: придумывай что хочешь... Однако оказалось, что не всем детям это доступно. Так, например, для одного мальчика пяти с половиной лет, которого в детском саду все педагоги хвалили, называя «о-о-очень умненьким ребенком» (действительно, диагностика по Векслеру показала результат ОИП = 123), который легко справлялся уже и с некоторыми «школьными» задачами, такая игровая задача неожиданно оказалась сложной. Анализ протокола обследования обнаруживал заметные

трудности, которые вызывала у ребенка подобная задача: «Подумаю. Что бы такое придумать?.. Трудно, тут почти ничего нету...», а также постоянное стремление ребенка перейти от игрового задания на знакомую поощряемую взрослыми деятельность: «А хотите, я стишок прочитаю? Хотите, песенку спою?», которую в итоге все-таки исполняет, несмотря на то что взрослый не выражает согласия на прослушивание; в протоколе обследования зафиксированы постоянные попытки перевести разговор на другие темы. В итоге он кое-как справился с игровой задачей, однако его показатель был совершенно «средним». Что интересно, такой же «средний» показатель по методике нам продемонстрировал и другой ребенок с ОИП по Векслеру, равным 87 баллам... Оказалось, что для обоих этих детей (и некоторых других) была характерна заметная дисгармония между вербальным и невербальным показателями интеллекта (составляла более 25 (!) баллов). Только у нашего «умненького» мальчика вербальный интеллект преобладал над невербальным, а у другого — наоборот, невербальный интеллект диагностировался как норма, а развитие вербального интеллекта указывало на серьезную педагогическую запущенность. Однако именно уровень развития невербального интеллекта позволял давать самые благоприятные прогнозы в отношении развития этого ребенка при соответствующей работе с ним, потому что познавательное развитие дошкольника в большей степени характеризует именно невербальный

показатель, указывающий на успешное обобщение опыта его **практической** деятельности, того опыта, который «связан не столько со знаниями, сколько со сформированными на их основе умениями индивида» [15].

Переход от игровых к познавательным задачам в онтогенезе совершается плавно и поступательно. Как показали исследования С.Л. Новоселовой, в недрах сюжетно-ролевой игры дошкольника в процессе ее саморазвития обнаруживает себя потребность ребенка в получении новой, недостающей ему информации, которую он узнает от взрослого или добывает сам. Игра побуждает познавательный импульс, и в этом случае она «может поступиться» собственным мотивом и преобразоваться в другую деятельность — познавательную. Этот процесс имеет «волновую природу»: игра, достигнув своего пика, рискует заглохнуть, но в этот момент она преобразуется в деятельность познавательную, т.е. ребенок психологически как бы выходит из игры, чтобы вернуться в нее обогащенным новой информацией, т.е. знаниями, впечатлениями, которые позволяют ему идти в игре дальше [12]. Наиболее ярко это проявляется именно к концу дошкольного возраста, что прекрасно иллюстрируется независимыми наблюдениями (Гуткина Н.И., 2000, с. 150, 151; Дружинин В.Н., 2000, с. 203; Поддьяков А.Н., 2000, с. 112). При таком варианте развития познавательная деятельность ребенка формируется целостно: от мотива до способа действия, соответствующего возникающим в ходе этой деятельности задачам.

Но вначале именно игровая задача адекватна возможностям ребенка и особенностям его психического развития: «...решение интеллектуальной задачи производится здесь еще не в контексте особой познавательной деятельности... оно побуждается практическими и игровыми мотивами. У младших дошкольников вообще имеется тенденция превращать интеллектуальную задачу в игровую... Но даже тогда, когда ребенок принимает познавательную задачу и старается ее решить, те практические или игровые мотивы, которые побуждают его действовать, сообщают своеобразное направление его мышлению» [9].

Как уже было указано, выполнение **невербальных заданий**, опирающееся на обобщенный опыт практической деятельности ребенка, не столь сильно зависит от наличия у ребенка определенного запаса специальных знаний и может поэтому фиксировать зону ближайшего развития ребенка, «потенциальные возможности интеллекта» в целом». По мнению И.В. Дубровиной, невербальные субтесты гораздо богаче в своих диагностических возможностях, поскольку невербальный интеллект играет определяющую роль в общей структуре интеллекта, что подтверждается и более новыми экспериментальными данными.

Эти факты лишней раз указывают на то, что обширные знания детей без возможности практической деятельности с ними в итоге не создают почвы для развития ребенка.

А.В. Запорожец выделял в развитии ребенка **онтогенетическую** и

функциональную линии. Первая отражает *качественные изменения* в развитии ребенка, которые происходят медленно и наиболее ярко наблюдаются именно на границах психологических возрастов, вторая же отражает процесс овладения ребенком теми или иными *конкретными знаниями, умениями и навыками*.

Так вот, особенности игровой деятельности, реализуемой ребенком, показывают нам успешность движения ребенка по возрастной линии развития (независимо от успехов по функциональной линии, которые могут «затмевать» возрастные проблемы ребенка). И неоправданная интенсификация функционального развития ребенка может приводить к депривации и искажению возрастного, в том числе и познавательного, развития ребенка вместо его обогащения.

Неперспективность подобной стратегии развития отмечал еще К.И. Чуковский, выразительно и сочувственно описывая судьбу маленьких «вундеркиндов», вылепленных взрослыми руками «по своему образу и подобию» слишком поспешно: «...Взрослые в то время стали увлекаться науками, и, конечно, им захотелось немедленно сделать каждого малолетнего ребенка ученым. Надвигалась эпоха буржуазной индустрии, и гениальный предтеча мещанского утилитаризма Джон Локк стал исподволь приспособлять к этой эпохе детей. Лозунгом педагогики стало: обогатить детей возможно скорее наиболее полезными научными сведениями — по географии, истории, математике; долой все детское, прису-

щее ребенку, всякие игры, стишки и забавы! — нужно только взрослое, учебное, общепольное. По системе Локка удавалось так чудовищно обрабатывать бедных младенцев, что они к пятилетнему возрасту могли показывать на глобусе любую страну. Жаль только, что к десяти годам эти миниатюрные Локки становились поголовно идиотами. Легко ли не стать идиотом тому, у кого насильственно отнято детство» [19].

А почему «становились идиотами»? Ответ на этот вопрос становится очевидным, если мы проанализируем **значение игры как ведущей деятельности**.

Традиционное убеждение, что «в игре формируется все», в корне неверно, и это хорошо показал в одной из своих работ Л.А. Венгер [5]. Значение игры в том, что в ней формируются **возрастные новообразования**, т.е. те психологические механизмы, которые позволяют решать задачи нашей деятельности на совершенно новом уровне. И если эти новообразования не сформированы, то впоследствии скомпенсировать это, «натаскать», «надрессировать» ребенка на определенные вещи бывает очень сложно.

Среди наиболее значимых, особенно с точки зрения формирования познавательных способностей, а также будущего обучения ребенка в школе, следует назвать формирование внутреннего плана деятельности (Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.), знаковой функции сознания (знаковой деятельности) (Выготский Л.С.), произвольности поведения (Выготский Л.С., Эль-

конин Д.Б., Божович Л.И., Мануйлова З.В.). Рассмотрим их отдельно.

Сформированность внутреннего плана деятельности проявляется в том, что ребенок становится способным решать различные задачи своей деятельности «в уме». Если ребенок раннего возраста при столкновении с любой задачей начинает «не думать, а действовать», то младший школьник уже способен решать эти и более сложные задачи «в уме». В исследованиях П.Я. Гальперина было показано, как формируется **умственное действие**: сначала оно существует в практической форме, затем, по мере освоения, «свертывается», сокращается, переходя сначала во внешнеречевой план, затем во внутреннеречевой план, после чего оно уже может легко осуществляться в уме. Рассматривая значение игры для умственного развития ребенка, А.В. Запорожец отмечал, что в игре также своеобразными путями происходит перевод действий во внутренний план, однако это происходит в значительной степени стихийно. При этом он обращал особое внимание на то, что подобный перевод во внутренний план различных знаний и умений в дошкольном возрасте гораздо более успешно (организованно и последовательно) осуществляется в процессе обучения на занятиях. А вот в игре, подчеркивал он, происходят более важные психические изменения другого рода: «Они заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный, план, **а в формировании у ребенка на основе внешней игровой де-**

тельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами. Трудно переоценить развитие такой способности к воображению или к образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность, **складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать составляют первый, так сказать, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем более высоких этажей, или уровней, интеллекта,** которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств» [8].

Формирование внутреннего плана деятельности проявляется в том, что ребенок овладевает наглядно-образным мышлением, воображением. Их становление связано с действием (сначала натуральным, а затем и обозначаемым, подразумеваемым) в рамках воображаемых ситуаций. Однако здесь важно не путать «воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и сце-

нарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [11]. Умение принять или создать воображаемую ситуацию и затем адекватно (а не «как предписано») действовать внутри нее и трансформировать ее в связи с собственными задачами указывают на процесс успешного формирования внутреннего плана деятельности, а признаком его сформированности к концу дошкольного возраста выступит появление игр-фантазирования, осуществляемых в уме (если ребенок играет один) или полностью вербально, в форме диалога-придумывания (если играет несколько детей).

Если у ребенка не сформирован внутренний план деятельности, ему трудно представить себе проблемную ситуацию и мысленно осуществить в ней требуемые действия. Поступая в школу, такой ребенок сталкивается со следующими проблемами. Анализ задач начальной школы показывает, что все они наглядны, и достаточно просто представить себе изображаемую в задаче ситуацию, чтобы был понятен ход ее решения. Но ребенку трудно представить себе эту ситуацию, из-за этого трудно изобразить ее графически: на предложение нарисовать он начинает рисовать не схему, а иллюстрацию к задаче. Разумеется, формирование способности совершать мысленные преобразования объектов относится не только к игровой деятельности. Так, например, решающую роль в становлении способности к решению геометрических и особенно тригонометрических задач играет богатый

опыт практического конструирования. Основное значение игры здесь, повторим еще раз слова А.В. Запорожца, в том, что в игре на основе внешних предметных действий этот внутренний план деятельности формируется как таковой. И если он не сформирован, то все наши занятия, дидактические игры, прочие специфически детские виды деятельности не смогут обеспечить развития ребенка в должной мере, так как, образно говоря, «сундучок», в который мы «складываем» детские знания и опыт, окажется без дна. И все, что мы туда положим, будет проваливаться в никуда. То есть ребенок не сможет адекватно выполнять многие действия и задания не потому, что он «глупый», а потому, что у него просто-напросто не сформированы в должной мере соответствующие механизмы.

Сформированность знаковой функции — это вторая, не менее фундаментальная способность, которая «рождается» в игре и только в игре. Л.С. Выготский писал, что «игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности» [6]. Потому что вся остальная деятельность ребенка реальна, и только в игре появляются волшебные «как будто» и «понарошку»: «Это у нас как будто еда, а это как будто ложка». И дальше со случайным предметом (знаком) ребенок осуществляет действия, логику которых диктует не вот этот реальный предмет в руках ребенка, а тот предмет, которого реально нет, но который подразумевается под этим обозначением. Это расхождение видимого и смысло-

вого поля присутствует в игре как при реализации ролевого поведения, так и при использовании предметов-заместителей и обобщенной модульной игровой среды. Крайне важно, что **это расхождение видимого и смыслового поля присутствует в игре всегда. И только в игре.** Ребенок, взращенный исключительно на «реальных» видах деятельности, впоследствии, в школе, в ситуации тех же задач, начинает действовать предметами, т.е. числами, но не смыслами. Отсюда — классическое складывание яблок с ящиками и не вызывающий удивления ответ задачи «полтора землекопа». В норме (в игре) ребенок движется от смысла к знаку, и по знаку ему ясен смысл действия, не представленный зрительно («Ты что сюда наступаешь?! Ты тут утонешь!»). Здесь его приходится вести обратным путем: от знака к смыслу, — чтобы стал понятен смысл знакового действия. В игре смысл и знак идут рука об руку. Если ребенок играл мало, то их единства нет, и в школьном возрасте происходит их постоянное рассогласование.

Исследователь детской игры Е.В. Зворыгина в своих воспоминаниях рассказывала, что свою педагогическую деятельность она начинала учителем математики. И первое, с чем ей пришлось столкнуться, когда она стала учить алгебре детей, учащихся 5–7-х классов, чье дошкольное детство прошло в блокадном Ленинграде, где было не до игр, где стояла задача элементарного выживания, — было то, что эти дети совершенно не понимали смысл буквенных обозначений. От конкрет-

ных цифр перейти к заменяющим их знакам они не могли. Представить что-то, вообразить, заменить одно другим было для этих детей задачей, которую они не могли сразу принять. Почему? Этому мешали те самые «провалы в фундаменте интеллекта», о которых говорил А.В. Запорожец и которые образовались как раз потому, что сюжетная игра была изъята из жизни этих детей.

Становление произвольного поведения имеет очень важное значение для раскрытия и развития любых способностей ребенка. Не зря существует поговорка о том, что «гений это 1 % таланта и 99 % труда». На протяжении дошкольного детства происходит не только интенсивное познавательное развитие ребенка, но и становление его мотивационно-потребностной сферы, и в частности формирование произвольности, которое является одним из основных новообразований конца дошкольного возраста. На первый взгляд кажется, что становление произвольности в первую очередь связано с играми с правилами (разнообразные народные, подвижные и дидактические игры). Однако истоки произвольного поведения лежат именно в специфике самодеятельных сюжетных игр. Л.С. Выготский хорошо показал, что в игре мнимая ситуация включает в себе правила поведения, и именно из сюжетной игры, игры с мнимой ситуацией, рождается игра с правилами. Развивая идеи Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконин писал, что, взяв на себя ту или иную роль в игре, ребенок тем самым входит в известную систему жесткой необходимости, оп-

ределяемой правилами выполнения этой роли (например, выполнения изображаемой деятельности взрослыми людьми). Таким образом, «свобода ребенка в игре есть свобода лишь в пределах взятой на себя роли» [20]. Решающим обстоятельством здесь выступает то, что подчинение этой «жесткой необходимости» происходит со стороны ребенка добровольно и охотно. То есть, по меткому выражению Л.И. Божович, «...игра является как бы тем "механизмом", который "переводит" требования социальной среды в потребности самого ребенка» [3]. Именно в сюжетной игре ребенок учится выстраивать свое поведение с теми или иными налагаемыми на него требованиями. Причем выполнение требований тем лучше, чем более интересна ребенку игра. Итак, школой произвольного поведения являются именно сюжетные игры. Не так давно проведенное исследование [17] наглядно показало, что у современных детей практически не происходит интериоризации способности к произвольной регуляции собственной деятельности в игре по причине неразвитости самой игровой деятельности. Способность к произвольному поведению к концу дошкольного возраста у современных детей сохраняется только в игре и не становится внутренним качеством личности.

Итак, форсированное обучение в дошкольном возрасте без возможности полноценной реализации специфически детских видов деятельности и особенно ведущей деятельности — игры — не позволяет

обеспечить ребенку полноценное становление познавательных способностей, поскольку у него оказываются не сформированными механизмы, обеспечивающие нормальное онтогенетическое развитие.

В заключение следует упомянуть и о такой фундаментальной вещи, как **детская самостоятельность и инициатива**. Есть разные определения и позиции в отношении понимания способностей, творчества, одаренности. Мне ближе всего позиция Д.Б. Богоявленской, согласно которой творческое действие связано с **порождением новой цели**, которая не определяется насущными потребностями субъекта и каким бы то ни было должествованием, — «продолжение познания за пределами требований заданной ситуации» [1]. В упрощенном виде это можно представить как то, что субъект сам задает цели своей деятельности, безотносительно к тому, что от него требуется, реализуя «движение от частного видения явления через особенное ко всеобщему, — закон познания, который может быть редуцирован у многих людей, но не отменен» [2]. Призыв «не заблокировать проявление этой способности, которая дана ему как родовая сущность» [2], можно отнести и к более ранним этапам онтогенеза — дошкольному возрасту, когда происходит становление активности и инициативности ребенка как базисных характеристик его личности. Для того чтобы это стало возможным, ребенку нужно реализовать себя подлинным **субъектом собственной деятельности**.

Подобная формулировка («субъект собственной деятельности») у многих вызывает возражения: а может ли деятельность быть бессубъектной? Общеизвестно, что в рамках деятельностного подхода деятельность соотносится с мотивом, действие — с целью, операция (способ действия) — с условиями. Субъект предстает и как носитель мотива деятельности, и как носитель способа реализации деятельности. Однако в рамках специфически понимаемой многими педагогами организации «совместно-разделенной» деятельности условия для становления субъекта деятельности фактически полностью уничтожаются. Стандартно в условиях дошкольных учреждений компоненты деятельности (как верхки и корешки в известной сказке) оказываются разделены между ребенком и педагогом: за педагогом — мотивационный и целевой компоненты деятельности, за ребенком — освоение компонента реализации (т.е. освоение способов действий). Как совершенно справедливо отмечал еще Л.А. Венгер, «...взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [4]. В свою очередь, «обучение деятельности — это не обучение навыкам, это обучение умению постановки целей и дальнейшей их реализации» [14]. То есть привычная регламентированность детской деятельности приводит к тому, что нарушается ее структура: этапы возникновения мотива и постановки цели «выпадают» из нее, так как полностью «берутся на себя» воспитателем. Стало быть, в рамках традиционного педагогичес-

кого процесса ребенок выступает «субъектом деятельности» лишь наполовину, поскольку при его приобщении в условиях детского сада к разным видам деятельности он оказывается фактически не мотивирован на их реализацию, не ставит самостоятельных целей, а лишь отчасти (по итогам проводимой с ним работы) вооружен способами действий. То есть на практике «бессубъектная» деятельность представлена в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения весьма широко.

И получается, что только самостоятельная игра, где ребенок играет потому, что он этого хочет, и играет так, как он этого хочет, т.е. сам выбирает, во что он будет играть, с кем и каким образом он это будет делать, какие игрушки он для этого выберет, как будет продолжать и развивать свой сюжет, ставить новые и новые игровые задачи, реализуя собственную игру как *своеобразную практическую форму размышления об окружающей его природной и социальной действительности* [12], — только это дает ребенку широкое поле для проявления субъектности, активности, инициативности и творчества в подлинном смысле этого слова.

Итак, какими бы «вундеркиндами», одаренными или просто способными ни проявляли себя дети, если взрослый узурпирует все детское время на тренинг его способностей — он обрекает ребенка на печальное будущее. Такие дети тем более должны играть, и не только в шашки-шахматы, а в том числе и в эти «глупые» на пер-

вый взгляд (т.е. «бесполезные» с точки зрения взрослого) самодеятельные сюжетные игры, в которых происходит развитие основных детских способностей, базисных психологических качеств личности, закладывается, по словам А.В. Запорожца «цокольный этаж общего здания человеческого мышления» [8].

Практики, работающие с одаренными и способными детьми, могут мне возразить: такие дети очень часто НЕ играют. В частности, Н.Н. Поддьяков отмечал эту черту, как бы в подтверждение своей мысли о том, что не только игра выступает как ведущая деятельность. Да, одаренный ребенок может не играть. Почему? А вот здесь возможны как минимум два варианта. В первом случае оказывается, что для ребенка игра, протекающая в действенном плане, — это уже пройденный этап, она давно уже освоена, перешла в вербальную форму и внутренний план, может реализовываться в форме игры-фантазирования, в форме совместного сочинительства. В этом случае мы можем сказать классическое: «Мавр сделал свое дело, мавр может уйти...» — игра выполнила свои функции и уже не нужна ребенку. Во втором случае может быть реальной ситуация, когда игровая деятельность недостаточно освоена ребенком, депривирована, и поэтому ребенок чувствует свою неуспешность в этой деятельности, не принимается в совместные игры сверстниками и на этом основании избегает ее. Лишенный возможности реализовываться в специфически детских видах деятельности, очень часто изолированный от дет-

ского сообщества и предпочитающий «взрослое» общество и «взрослое» общение, ребенок с высокой долей вероятности «зарабатывает» себе такой вариант искаженного развития, как вербализм. И это очень тревожный звонок, который требует незамедлительной реакции нас, взрослых, педагогов, психологов, если мы рассчитываем на всестороннее и полноценное развитие ребенка.

Любая модель развития и поддержки познавательных способностей ребенка-дошкольника в обязательном порядке должна включать возможность реализации ведущей деятельности. Однако специалистам надо учитывать, что осуществляться она может в специфических формах, с преобладанием режиссерских, индивидуальных, вербальных игр, игр-фантазирования, зачастую сознательно скрытых и скрываемых от наблюдения взрослых, предупреждая возможное вмешательство в сюжет и ломку игры. И это лишнее подтверждает субъективную ценность данной деятельности для ребенка. Поэтому обеспечение возможности, предоставление времени в том числе и для «бесцельного» времяпровождения ребенка — это возможности для его глубинного и полноценного развития.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Исследование творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 336.

2. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. С. 307.
3. *Божович Л.И.* Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 2. С. 51.
4. *Венгер Л.А.* Психологическая характеристика деятельности ребенка. М., 1968. С. 3.
5. *Венгер Л.А.* Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: АПН СССР: НИИ ОП, 1978.
6. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. М.: Смысл: Эксмо, 2004. С. 1107.
7. *Дружинин В.Н., Хазратова Н.В.* Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность // Психологический журнал. 1994. Т. 14. № 14. С. 83–93.
8. *Запорожец А. В.* Избр. психол. труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 242, 243.
9. *Запорожец А.В.* Развитие логического мышления у детей в дошкольном возрасте // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948.
10. *Зворыгина Е.В.* Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления // Дошкольное воспитание. 1981. № 12. С. 38, 83.
11. *Новикова Т.С.* Значение игры для формирования учебной деятельности // Журнал практического психолога. 2005. № 6. С. 73.
12. *Новоселова С. Л.* Генетически ранние формы мышления. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. С. 198.
13. *Новоселова С.Л., Трифонова Е.В.* Комплексная методика диагностики познавательного развития детей дошкольного возраста «Звездный мальчик» // Одаренные дети: Диагностические методики. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 42–61.
14. *Осницкий А.К.* Психология самостоятельности: методы исследования и диагностика. М.; Нальчик: Эль-Фа, 1996. С. 21.
15. *Панасюк А.Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера WISC. М., 1973. С. 47.
16. *Пантина Н.С.* К характеристике исследования игры как формы детской деятельности // Психология и педагогика игры дошкольника. М.: Просвещение, 1966. С. 85.
17. *Смирнова Е.О., Гударева О.В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
18. *Трифопова Е.В.* Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
19. *Чуковский К. И.* От двух до пяти // Соч. В 2 т. Т. 1. М.: Правда, 1990. С. 301.
20. *Эльконин Д.Б.* Психологические вопросы дошкольной игры // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. М., 1948. С. 26.