

аспекте выполнения сложной и длительной деятельности у детей шестилетнего возраста.

Вышеприведенные и другие имеющиеся в возрастной психофизиологии положения указывают на значительные психофизиологические возможности шестилетнего ребенка, что обуславливает необходимость разработки адекватных этим возможностям методов обучения и воспитания.

ИГРА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

С. Л. НОВОСЕЛОВА (МОСКВА)

Развивающее значение игры в раннем и дошкольном детстве связано с особенностями саморазвития ее психологического содержания. Общеизвестная выдающаяся педагогическая роль игры в формировании качеств общественности детской личности и коррекции детских взаимоотношений в организации детской жизни в коллективе сверстников. Вместе с тем игра как один из видов деятельности ребенка до сих пор мало исследуется как ведущая деятельность, оказывающая существенное влияние на возникновение новых видов деятельности, развитие новых более прогрессивных черт психики ребенка, необходимых компонентов его психологической готовности к обучению в школе.

Для того, чтобы подойти к оценке значения возрастных психологических сдвигов, возникающих в игре, необходимо применить метод деятельностного анализа внутренних закономерностей развития игры на протяжении всего дошкольного детства. Можно предположить, что такой анализ с успехом примененный М. И. Лисиной и ее сотрудниками по отношению к деятельности общения, окажется эффективным и в применении к игре.

Применение метода деятельностного анализа в изучении особенностей возрастных изменений психологического содержания игры позволило нам наметить основные этапы развития этой деятельности в раннем и дошкольном возрасте. Мы выделяем во всякой игре ее психологическое содержание - мотив, цель, действие, ориентировку в условиях, способы действия и сюжетное содержание игры, ее фабулу. В настоящем сообщении ана-

лизируется развитие психологического содержания игры как самостоятельной деятельности ребенка.

Первый этап - ознакомительная игра - по своему мотиву заданному ребенку взрослым через предмет-игрушку, представляет собой предметно-игровую деятельность. Ее содержание составляют действия манипулирования, осуществляемые операциями обследования. Эта деятельность младенца весьма скоро (к 5-6 мес.) меняет свое психологическое содержание: операции обследования приобретают свою цель - особенности предмета-игрушки и перерастают в ориентировочные действия, которые в силу особенностей предметных условий осуществляются предметно-специфическими операциями. Следующий этап игры, получивший название отобразительный, наступает при условии перехода предметно-специфических операций в ранг действий, что связано с достижением ребенком на предыдущем этапе определенного уровня опыта действий с игрушками-носителями эталонных свойств предметов человеческого обихода. Предметно-специфические (отражающие специфические свойства предметов) действия с игрушками осуществляются особыми операциями, направленными на получение с помощью предмета какого-то эффекта. Это - предметно-опосредствованные операции, возникновение которых есть кульминационный пункт развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно возникновение предметно-опосредствованных операций создает необходимую психологическую почву для формирования у ребенка собственно предметной деятельности, родовым человеческим признаком которой является предметная опосредствованность. В условиях содержательного (делового) социального общения ребенок практически узнает назначение предмета, и это новое знание он переносит в свою игру.

В отобразительной игре ребенок проходит путь от отображения свойств предметов путем их воспроизведения в различных эффектах вплоть до отображения их социально-фиксированного назначения.

На рубеже первого и второго годов жизни линии развития игры и предметной деятельности смыкаются и одновременно расходятся, когда предметно-опосредствованные операции ребенка с игрушкой перерастают в ранг предметно-опосредство-

ванных действий, реализуемых орудийными операциями. До этого момента игра ребенка практически совпадала по своему операциональному содержанию с предметной деятельностью, расходясь с ней лишь по мотиву и вероятностному результату действий. Теперь же различия начинают проявляться и в способах действия — наступает следующий этап развития. Игра становится сюжетно-отобразительной и ее психологическое содержание меняется: действия, оставаясь предметно-опосредствованными, выполняются условно-орудийными операциями, т.е. способом, имитирующим в условной форме использование предмета по назначению.

В сюжетно-отобразительной игре ребенка второго и третьего года жизни незримо стоит тот, кто использует предмет по назначению — так в недрах сюжетно-отобразительной игры зарождаются предпосылки сюжетно-ролевой игры. Способность к ролевому поведению в игре формируется не только на основе подражания или научения, но и, что особенно важно, благодаря освоению ребенком назначения предмета, т.е. присвоению способа действия и того отношения, которое всегда за ним стоит. Здесь уже один шаг до взятия на себя роли и ребенок делает его, когда он совершает в игре условно-орудийные действия ролевыми операциями, т.е. действует как тот, кто действует таким образом в реальных жизненных ситуациях. Само развитие игры как деятельности социальной по своей природе приводит, как мы видим, к такому ее психологическому содержанию, в котором предмет и действие с ним начинают обозначать через ролевую операцию содержание человеческого общения.

На этом этапе развития игры слово и дело смыкаются, а ролевое поведение становится моделью осмысливаемых детьми человеческих отношений. Наступает этап собственно ролевой игры, психологическое содержание которой отличается от содержания сюжетно-ролевой игры тем, что ролевые операции становятся ролевыми действиями, воплощаемыми в различных способах общения детей друг с другом. Эти способы общения моделируют знакомые детям в форме не вполне отчетливых представлений трудовые и общественные отношения людей. Содержание игровой деятельности детей на этапе развитой ролевой игры противоречиво. "Теоретически" каждый ребенок может взять на себя любую

роль от мамы и библиотекаря до матроса китобойной флотилии, космонавта, но, взяв на себя роль, он должен ее реализовать через операции общения с другими детьми.

В психологическом ядре ролевой игры возникает противоречие между стремлением реализовать те или иные ролевые действия и знания детей о содержании тех способов общения, которыми та или иная роль реализует сюжет: чтобы общаться с другими, чтобы тебя понимали, считались с тобой и чтобы с тобой и тебе было интересно, ты должен знать как, почему и в связи с чем мама, библиотекарь, космонавт, матрос китобойной флотилии ведут себя так и не иначе, нужно знать, чтобы действовать правильно и другой партнер по игре должен знать - иначе игра ломается, т.е. общение в игре теряет свое содержание. Можно предположить, что из этого противоречия рождается потребность в приобретении знаний, источником которых являются взрослые люди, школа, различные средства информации.

Если признать, что игра является ведущей в дошкольном детстве, - то ее прогрессивное развивающее значение состоит именно в том, что в ней складываются и обретают реальное воплощение знаковые общественные формы мышления, формируется воображение, фантазия, расширяется сфера интересов ребенка, возникает потребность в знании, а вместе с ней и мотив новой деятельности - учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Это важнейшее обстоятельство делает актуальным требование психологически грамотного педагогического руководства формированием игры на всех возрастных этапах ее развития.