



Игра и вопросы всестороннего воспитания детей

Игра — это мнение советских психологов и педагогов — один из видов детской деятельности, культивируемой взрослыми в целях воспитания детей, приобщения их к человеческим родовым способам действий с предметами, способам и средствам общения. В игре ребенок зреет как личность, в игре формируются те качества его психики, которые необходимы впоследствии в учебной деятельности и в труде.

Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, отмечая воспитательное значение игры, неустанно ратовали за ее всемерное практическое использование в целях воспитания развитого и счастливого подрастающего поколения.

Фундамент советской педагогической концепции игры, важнейшего средства всестороннего воспитания детей, заложили исследования таких ученых, как Е. А. Флерина, Е. И. Тихеева, Е. А. Аркин (20—30 годы), позднее — работы Д. Б. Менджерицкой, Р. И. Жуковской, Ф. И. Фрадкиной, Н. М. Аксариной, А. П. Усовой, Т. А. Марковой и других.

Одно из основных положений советской психолого-педагогической концепции игры: игра ребенка имеет историческую, а не биологическую природу. Утверждение исторического подхода к проблеме генезиса игры в советской педагогике и психологии методологически базируется на философии исторического материализма. Диалектико-материалистическое понимание природы и закономерностей формирования игры в советской психологии утвердили исследования Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца и их последователей.

Игра как специфический атрибут детства стихийно, но закономерно, возникла в человеческом обществе как необходимый воспитательный инструмент, генетически связанный с трудовой и общественной деятельностью взрослых людей.

Игра влияет на весь строй личности ребенка, подготавливает такое ее качество, как саморегуляция своих действий с учетом задач коллективной деятельности. Важнейшее достижение развития детской личности в игре — приобретение качества общественности. Это качество характеризует не только нравственный облик ребенка, но и перестраивает существенным образом его интеллектуальные процессы, так как в коллективной

игре, как показывают исследования А. В. Запорожца, Н. А. Коротковой, Р. И. Ивановой, Н. Я. Михайленко (даже если играют два-три ребенка), происходит взаимодействие замыслов, их движения, развитие событийного содержания и достижение общей игровой цели.

Можно считать, что в игре ребенок получает впервые урок коллективного мышления. Это обстоятельство имеет принципиально важное значение, если принять во внимание, что будущее ребенка связано с общественно полезным трудом, главнейшее качество которого — совместное решение задач, направленных на достижение общей цели, получение общественного продукта.

Ряд педагогических работ показывает: умение играть (особенно это относится к ранним этапам дошкольного детства) возникает не путем автоматического переноса в игру усвоенного в повседневной жизни. Детей, оказывается, нужно учить играть. И от того, какое содержание будет заключено в процедуру последовательной передачи ребенку в воспитательном процессе игровых способов отображения действительности, ее различных сторон, уровней и смыслов, зависит, образно говоря, успех трансляции обществом своей культуры ребенку. Эта позиция в педагогике опирается на выработанную в советской психологии теорию присвоения ребенком культурно-исторического опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.).

Следует подчеркнуть: присвоение общественного опыта происходит успешно лишь при условии собственной активности ребенка, в его деятельности. Оказывается, если воспитатель не учитывает активного характера присвоения, самые совершенные на первый взгляд методические приемы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели. Анализ воспитательной работы в детских садах обнаруживает, что в ряде случаев дети играют мало и примитивно, уровень отображения действительности в игре не всегда соответствует их возрастным возможностям.

Это отставание связано с разными причинами, но недостатки руководства игрой и недостаточная связь игры с жизненным опытом детей имеют один и тот же исход: дети не владеют умением иг-

рять. Попытка преодолеть это положение с помощью разучивания ролевых действий, запечатлеть в памяти детей образцы сюжетов и игровых действий не решает главного: остается несформированной сама игровая деятельность. Иными словами, у ребенка нет субъективного близкого ему мотива игры или нет желания играть; нет опыта, который воплощался бы в игровые действия, способы их осуществления и, соответственно, эти действия производятся механически, без цели и без учета тех условий, в которых дана эта цель. Плохо играющие дети, ждущие подсказки каждого действия в игре от взрослых, либо те, у которых не сформирована психологическая деятельностная основа игры (видимость игры можно создать, научив детей игровым умениям без их органической связи с необходимой мотивационной игровой основой), либо те, которые в обстановке менторски внимательного руководства теряют инициативу.

Было бы большой ошибкой считать, что полноценная игра может развиваться вне воспитательного влияния среды и направленного формирования этой деятельности взрослыми. Но такое формирование лишь тогда достигнет цели, когда будут учтены факторы собственно формирующие и внутренние закономерности спонтанного развития деятельности.

На диалектичность процесса формирования и развития игры обращал особое внимание А. В. Запорожец. Подтверждение тому — его фундаментальные работы, посвященные теоретическим основам воспитания дошкольников в различных видах деятельности и особенно в игре. Очевидно: задачи всестороннего воспитания в игре разрешимы лишь при условии сформированности деятельностной основы игры в каждом возрастном периоде раннего и дошкольного детства. Это обусловлено тем, что с развитием игры как деятельности связаны существенные прогрессивные преобразования в психике ребенка. Одна из главнейших линий психологического развития ребенка в игре — линия его интеллектуального развития, имеющая фундаментальное значение в качестве основы реализации всех других сторон развития детской личности.

Игра, по мнению Н. И. Непомнящей, может рассматриваться как условие развития абстрактных уровней психических процессов. Действительно, проведенное нами экспериментальное исследование показало, что генезис символической функции мышления в игре (Ж. Пиаже) связан с обобщением детьми опыта деятельности и абстрагированием его в особых психологических функционально-знаковых образованиях, представленных во внешнем плане иерархией все более отвлеченных игровых способов отображения действительности (действия с помощью игрушки, с предметом-заместителем, действия с мнимым игровым предметом; жест, заменяющий разверну-

тое игровое действие с предметом; слово, обозначающее предмет и действие с ним).

Исследование показало, что к концу третьего и в начале четвертого года жизни дети во многих ситуациях игры свободно владеют теми или иными способами отображения действительности: происходит микродвижение в рамках одной и той же игры от развернутого действия к слову. Если двухлетний ребенок, умывая куклу, тщательно воспроизводит все известные ему в этой связи действия, то на третьем и четвертом году жизни при благоприятных условиях формирования его игры он оказывается способным заменить в игре развернутые детальные действия обобщенным действием-жестом (обозначающим умывание) или, не производя действие, заменит его словом («кукла уже сама умылась»). Слово абстрагирует в этом случае опыт соответствующих действий. Слово представляет более высокий уровень развития психических образований в игре. Дети оказываются способными оперировать своими психическими образованиями-способами игровых действий в зависимости от полноты отражаемого в них опыта.

В сюжетно-отобразительной игре способы действия, как правило, носят предметно-опосредствованный характер. И тот факт, что от предметного опосредствования в условном плане ребенок переходит к его абстрагированию в слове, свидетельствует о важнейшем преобразовании в его интеллектуальной сфере. Этот экспериментально установленный факт имеет не только большое значение для понимания места и роли игры в развитии познавательной сферы ребенка, но и представляет собой интерес в гносеологическом плане, демонстрируя реальный путь от действия-мысли к слову-мысли.

В более старшем возрасте на смену предметно-опосредствованным действиям, реальным и отображенным в слове, приходят ролевые способы действия и способы общения, свойственные сюжетно-ролевой игре. Именно эти способы выступают в качестве носителей обобщенного опыта деятельности ребенка, представляя значительно более высокий уровень психологических образований.

Успешность разработки теоретических и практических проблем интеллектуального развития дошкольников в игре связана в первую очередь с экспериментальными исследованиями процессов формирования и функционирования психологических образований, развитие которых носит, как пишет Н. Н. Подъяков, противоречивый характер.

Несомненно, что развитие в игре интеллектуальной сферы не может не оказывать существенного влияния на формирование других сторон личности дошкольников. Именно несформированность психологического содержания игровой деятельности, присущая тому или иному этапу ее

развития в дошкольном детстве, приводит к тому, что содержание игровой деятельности часто оказывается ниже уровня общей осведомленности детей об окружающей действительности.

Известное предостережение А. Н. Леонтьева — без знания внутренних закономерностей развития игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратить в ее ломку — заставляет задуматься как психологов, так и педагогов. А. В. Запорожец указывал на необходимость исследований внутренних закономерностей развития игровой деятельности. Эти исследования, по мысли А. В. Запорожца, должны пролить свет на закономерности макро- и микрогенезиса игры.

Таким образом, первостепенная по значимости задача психологических исследований игры — это выяснение особенностей психологического содержания игровой деятельности и механизмов смены этого содержания в различные периоды раннего и дошкольного детства.

Не менее важна и задача изучения микрогенезиса игры, т. е. законов протекания игровой деятельности, осуществляемой детьми на том или ином этапе ее макрогенезиса. Следует заметить: общая теория игры должна синтезировать оба направления в изучении генезиса игры, что является в настоящее время, пожалуй, одной из наиболее актуальных исследовательских проблем.

А. В. Запорожец писал в этой связи о необходимости исследования зарождения игры в раннем детстве, движущих причин и закономерностей ее дальнейшего развития, своеобразных особенностей ее содержания и структуры на различных стадиях дошкольного возраста.

Это направление, указанное А. В. Запорожцем, разрабатывалось нами в течение ряда последних лет. Полученные результаты дали возможность наметить в самом общем виде линию развития игры с учетом тех преобразований, которые происходят в ее психологическом содержании как деятельности. Развитие игры прослеживается в условиях ее формирования взрослыми — родителями и воспитателями.

Первый этап в этом развитии — 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 перерастают в ориентировочные действия, которые в силу особенностей предметных условий осуществляются предметно-специфическими операциями.

Следующий этап игры, получившей название отобразительной, 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 предмета) действия с игрушками осуществляются особыми операциями и направлены на получение с помощью предмета какого-то эффекта. Это предметно-опосредованные операции, возникновение которых — кульминационный пункт развития психологического содержания игры в раннем детстве. Именно возникновение предметно-опосредованных операций создает необходимую психологическую почву для формирования у ребенка собственно предметной деятельности, родовым человеческим признаком которой является предметная опосредованность. В условиях содержательного (делового) социального общения ребенок практически узнает название предмета и это новое знание он переносит в свою игру.

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

На рубеже первого и второго года жизни ребенка развитие игры и предметной деятельности смыкаются и одновременно расходятся, когда предметно-опосредованные операции с игрушкой перерастают в ранг предметно-опосредованных действий, реализуемых орудийными операциями. До этого момента игра практически совпадает по своему содержанию с предметной деятельностью, расходясь с ней лишь по мотиву и вероятностному результату действий. Теперь же различия начинают проявляться в способах действия — наступает следующий этап развития. Игра становится сюжетно-отобразительной, и ее психологическое содержание меняется: действия, оставаясь предметно-опосредованными, 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 как бы незримо присутствует 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 совершает в игре условно-орудийные действия ролевыми операциями.

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 со-

держания 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 трудовые и общественные отношения людей, в форме не вполне отчетливых представлений.

Содержание игровой деятельности детей на этапе развития ролевой игры противоречиво. Теоретически каждый ребенок может взять на себя любую роль, скажем, от мамы и библиотекаря до матроса китобойной флотилии и космонавта. Однако, 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 знанием детей содержания тех способов общения, которыми та или иная роль реализует сюжет. Чтобы общаться с товарищами, чтобы играющего ребенка правильно поняли его друзья, считались с ним и чтобы всем было интересно, малыш должен знать, как, почему и в связи с чем выбранную им роль (мама, библиотекарь, космонавт, матрос китобойной флотилии) нужно играть так, а не иначе. Это необходимо знать, чтобы действовать правильно. И партнер по игре должен знать. Иначе игра сломается, т. е. общение в игре потеряет свое содержание. Можно предположить, что из этого противоречия рождается потребность в приобретении знаний, источник которых — взрослые люди и различные средства информации. Научное представление о поэтапном развитии игровой деятельности даст возможность выработать более четкие, систематизированные рекомендации практике воспитания.

В настоящее время встает серьезный вопрос о повышении значимости игры в деле всестороннего воспитания детей в дошкольных учреждениях и в семье. Уже неоднократно отмечалось однообразие игр, их разученность и стереотипность, отсутствие сколько-нибудь существенных отличий игрового поведения детей различных возрастных групп, неумение играть вместе, редкое проявление инициативы, элементов творческого отображения действительности. Тревожен тот факт, что зачастую воспитатели, не осознавая воспитательной, развивающей ценности игры, подменяют ее другими видами деятельности, переводя игру в ранг игровых приемов обучения не только на занятиях, что вполне оправдано, но и вне занятий. Своеобразная ситуация возникает в детском саду и в тех случаях, когда педагоги с самыми лучшими намерениями, полагая, что они учат детей играть, начинают расчленять игру на составные элементы и акцентировать внимание своих воспитанников на каждом из них. Однако известно, что части не всегда равны в смысловом отношении целому. Поэтому и игра превращается в разыгранную и разорванную на части деятельность. Она

легко распадается, не будучи сцементирована ни смыслом, ни чувством.

Анализ записей, собранных Н. Ф. Комаровой по нашему заданию, игрового поведения детей в возрасте от трех до семи лет показал, что замыслы игр, их увлекательное развертывание в совместной деятельности зачастую происходит независимо от разученных игровых тем, а иногда и вопреки им.

Так, дети шестого года жизни по предложению педагога должны были играть «в пароход». Игру начали как положено: дети сели на составленные стульчики, быстро выяснили, кто капитан, матросы, а кто пассажиры. Игра пошла по заведенному руслу. Но взгляд одного из играющих упал на кегли, и они сразу же пошли в дело. С помощью этой игрушки воображение превратило детей в аквалангистов, плывущих в шлюпке к киту. По возбужденным крикам можно было понять, что шлюпка опрокинулась, и ребята оказались в воде. Обнаружилось, что товарищ, которому не хватило второго баллона (ему досталась только одна кегля), стал тонуть, а тут еще появились акулы. Все бросились его спасать. Естественно, спасли товарища уже на полу, рядом со стульями — кораблем. И вдруг голос воспитателя: «Почему вы возитесь на полу? Опять балуетесь? Садитесь на стульчики и играйте. Куда идет ваш пароход? У всех ли пассажиров есть билеты?»

Игра тотчас распалась. Никто не сел на стулья. Дети разбрелись по комнате. Очарование игры исчезло.

Сколь значимы эмоции, переживания игровых событий, возвышенные мотивы игры — показывают исследования А. В. Запорожца, Я. З. Неверович, Т. П. Хризман и др. Эмоции цементируют игру, делают ее глубоко интересной, создают благоприятный эмоциональный тонус, который необходим ребенку для его душевного комфорта (Л. Абрамян, А. Кошелева).

Эти данные говорят о том, что игра в детском саду — действенное средство коррекции нарушений в сфере эмоциональной жизни ребенка, указывают, что причины нарушений в эмоциональной сфере детей связаны, по-видимому, с погрешностями семейного воспитания.

Как показывает исследование В. М. Ивановой, семья в целом слабо представляет себе воспитательную ценность игры и ее возрастные особенности. Только 38 процентов родителей понимают важность игры и играют с детьми, так или иначе влияя на ее формирование; 9,9 процента равнодушны, хотя и покупают детям игрушки; около 13 процентов родителей относятся к игре как к ненужному занятию или вовсе не задумываются.

Полноценная детская игра может сложиться лишь в том случае, если руководство ее формированием в детском учреждении или в семье учитывает цели на каждом возрастном этапе развития ребенка. По-видимому, успех во многом зависит от учета, от педагогических методов руко-

водства, динамики преобразований психологического содержания игры как деятельности.

Игра расцветает там, где руководство, направленное на поэтапное формирование игровой деятельности, учитывает все те факторы, которые обеспечивают своевременное саморазвитие этой деятельности на всех возрастных этапах. Сформированные на личном опыте ребенка игровые действия имеют для него эмоциональный, личностный смысл. В противном случае получается механическое обучение игре. Личностный смысл приобретает в игровых действиях мотивирующее значение. Поэтому подлинные игровые действия, направленные на решение игровой задачи, всегда эмоционально насыщены и представляют собой единый эффект и интеллект (Л. С. Выготский). В связи с этим возникает необходимость (при руководстве формированием игры) предусматривать как целенаправленное обогащение практического опыта ребенка, так и актуализацию и перевод его в условный игровой план.

Н. М. Аксарина, обобщая педагогические приемы руководства игрой в раннем детстве, впервые четко показала, что для возникновения и развития игры необходимо прежде всего

- обогащение впечатлений детей об окружающем мире;
- обеспечение их игровым материалом, актуализирующим эти впечатления;
- соответствующее игре обучение; понимая термин «обучение» как осторожное использование прямых методов руководства игрой (показ игровых действий), так и широкое использование косвенных словесных указаний воспитателя, направляющих игру.

Эти положения явились основой комплексного метода руководства игрой, который мы разработали и применили в исследовании при формировании игры детей, развивающей мышление.

Комплекс педагогических условий должен учитывать как постепенное обогащение жизненного и игрового опыта, так и непосредственное руководство самостоятельной игрой детей, побуждающее их к творческому воспроизведению действительности поэтапно усложняющимися способами и средствами. С этой целью необходимо взаимосвязанно использовать следующие педагогические условия:

- знакомить детей в их активной деятельности с окружающим;
- обучающие игры;
- своевременное изменение предметно-игровой среды;
- активизирующее игру общение педагога с детьми в процессе самой игры.

Главные принципы и содержание метода комплексного руководства формированием игры на начальных ее этапах заключаются в следующем:

1. При планомерной активной организации реального опыта ребенка формируются мотивы игры, происходит обобщение опыта реальной

деятельности, полученного в быту, при обучении на занятиях, на прогулке, через телевизионные передачи, книги, радио и т. д. Ребенок усваивает назначение предметов, смысл действий людей, сущность их взаимоотношений; у него формируются первые эмоционально-нравственные оценки. Все это может служить источником возникновения и постоянного обогащения содержания игры.

2. Для перевода реального опыта в игровой, условный план, для вычленения главного в полученной детьми информации и усвоения эмоционально-выразительных игровых средств и способов игрового воспроизведения действительности необходимы обучающие игры (дидактические, театрализованные). Обучающие игры становятся необходимым компонентом руководства формированием игры, если в них есть элементы новизны, если они вводят детей в мнимую ситуацию, эмоционально приобщают к ней. Новая информация может быть связана с содержанием отображаемой жизненной ситуации (с содержанием сюжета) или с изменением в решении игровых задач с использованием новых способов и средств для ее реализации, с достижением мнимого результата. Обучающие игры представляют собой своеобразную форму передачи игрового опыта детям в процессе естественного общения с ними по ходу игры.

3. Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала направляет ребенка на самостоятельное и активное решение игровых задач, побуждает к разным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду необходимо изменить с учетом практического и игрового опыта детей. Важно не только расширить тематику игрушек, но и вносить игровой материал, разный по степени обобщенности образа.

4. Для актуализации обобщенного опыта деятельности в самостоятельной инициативной игре необходимо общение взрослого с детьми в процессе игры. Общение должно быть направлено на формирование прогрессивных — для каждого возрастного периода — способов решения игровых задач путем организации деятельности в усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на конкретный практический и игровой опыт детей, с учетом игровой среды. Проблемные игровые ситуации способствуют формированию умения ориентироваться в игровой задаче, добиваться воображаемого результата, побуждают находить новые варианты решения игровых задач и позволяют поэтапно усложнять способы и средства их реализации.

Все компоненты комплексного руководства формированием игры взаимосвязаны между собой не только в «плоскости» данного возраста, но и при переходе на следующий возрастной этап. Достигнутый в результате комплексного руководства на данном возрастном этапе уровень развития игры и свойственные ему достижения

психического развития детей позволяют педагогу перейти на следующий виток руководства с опорой на новые возможности своих воспитанников.

Соответственно с этим меняются требования к содержанию компонентов комплексного метода. Теперь уже дети благодаря овладению словом как носителем обобщенного опыта оказываются способными производить определенные умственные действия, направленные на решение игровых задач во внутреннем плане. Это создает объективную ситуацию свернутости внешних игровых предметных действий при переводе содержания игры с уровня отображения назначения предметов на уровень отображения ролевых взаимодействий людей в сюжетно-ролевой игре, а затем и на абстрактный уровень отображения.

Поэтому при руководстве формированием сюжетно-ролевой игры необходимо исходить из сложившихся возможностей детей, опираясь на изменившееся содержание мотива игры (ролевые взаимодействия людей).

Изменяется и организация практического опыта детей, которая обогащается за счет активного познания содержания реальных ролевых взаимодействий, возникающих в совместной деятельности людей. Соответственно с этим меняется и содержание обучающих игр, предметно-игровой среды и акцент активизирующего общения взрослого с детьми. При переходе к формированию собственной ролевой игры большое значение приобретает расширение и углубление общественно-трудовых взаимоотношений людей. Комплексный подход руководства ролевой игрой должен, опираясь на уже сформированный у детей обобщенный опыт реального и игрового осуществления ролевых взаимодействий, обеспечить приобретение опыта самостоятельного делового общения, направленного на достижение совместных целей.

Исследование Т. В. Антоновой показывает, что совместная игра старших дошкольников не может развертываться полноценно из-за несформированности способов общения и ориентации общения на совместное решение игровых задач. Повидимому, причина кроется в недостаточном опыте внеигрового общения детей. Если у детей по тем или иным причинам не была сформирована собственная деятельность общения, содержание возрастных этапов развития которой прекрасно раскрыто в работах М. И. Лисиной и сотрудников, руководимой ею лаборатории (НИИ психологии АПН СССР), то, естественно, и в игру им просто нечего перенести. В этой связи важное значение приобретает и особая организация обучающих игр.

На этапе развития ролевой игры предметно-игровая среда не должна давать детям готовый стереотип сюжета, так как она на этом уровне выполняет особую опорную функцию, обеспечивающую развертывание внутреннего плана действий во вне. Как писал А. В. Запорожец, происходящая в игре интериоризация, превращение внеш-

него во внутреннее, усвоение детьми выработанных обществом способов действия и норм поведения необходимо связать с противоположным процессом — экстериоризацией, т. е. проявлением и последующим глубоким преобразованием первоначальных аффективных тенденций и замыслов ребенка, сложившихся в его прошлом жизненном опыте.

Участие взрослого в ролевой игре детей должно быть направлено на активизацию общения при решении игровых задач, отображающих совместную общественно-трудовую деятельность людей.

Выше отмечалось значение сюжетных игр для умственного развития ребенка.

Исследования педагогов (А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Т. А. Марковой, Р. А. Ивановой, Я. З. Неверович) показали роль игры в формировании фундаментальных нравственных качеств детей. Психологические исследования эмоций и различных сторон становления личности ребенка в игре (Т. А. Репина, Я. З. Неверович, Р. Б. Стеркина, А. А. Рояк, Т. В. Антонова) вскрыли психологическую основу нравственного воспитания детей в игре. Эти исследования подтверждают мысль о том, что только при условии учета психологических закономерностей развития игры и личности ребенка возможно эффективное формирование основ его нравственности.

Значение сюжетной игры важно и для физического развития детей раннего и дошкольного возраста. Здесь ее воспитательные возможности далеко не исчерпаны. При соответствующей организации предметно-игровой среды можно добиться большей подвижности детей в сюжетных играх, сочетающейся с ориентировкой в широком игровом пространстве. Как показали данные Н. Т. Гринявичене, этому способствует применение легких крупногабаритных условных элементов предметной среды, которые дети в зависимости от замысла игры могут свободно перемещать в игровом пространстве, создавая необходимые условия для развертывания сюжета.

В другом нашем исследовании, проведенном совместно с А. Н. Овчинниковым и сотрудниками его лаборатории, было показано, что проявлению большей подвижности в сюжетных играх способствует применение игрушечной мебели, соответствующей росту ребенка. Нефиксированная программа поведения детей в сюжетных играх создает благоприятные условия для удовлетворения их потребности в движении и поддержании эмоционально-положительного тонуса. Немаловажным является также то обстоятельство, что в игру такого рода дети могут включиться или выйти из нее, что дает возможность избежать переутомления.

Сюжетные игры существенно значимы и для эстетического воспитания детей, что обеспечивается прежде всего подбором игрушек, отвечающих требованиям высокого художественного вку-

са, и соответствующей организацией предметных и игровых зон в помещении и на участке.

Немаловажное значение имеет эстетика нравственного содержания сюжетных игр.

В дошкольном возрасте нередки индивидуальные «режиссерские» игры. По своей сути они сходны с сюжетно-ролевыми играми, так как, с одной стороны, отражают общий уровень осведомленности детей о различных явлениях окружающей жизни, а с другой — несут в себе элементы продуктивного творчества и фантазии, представляют собой своеобразную форму мышления детей над тем, что близко их интересам.

Сформированность сюжетных игр создает необходимые психологические условия и благоприятную почву для всестороннего развития детей.

Однако одни сюжетные игры не могут обеспечить полную реализацию задач всестороннего воспитания в игре. Это может быть достигнуто при условии пропорционального сочетания разных видов игр — сюжетно-ролевых, дидактических, подвижных и др. — в воспитательном процессе. Это отмечается в работах ученых — Е. А. Флериной, Е. Н. Тихеевой, А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Д. В. Менджеричкой, В. Н. Аванесовой, А. И. Сорокиной, Т. И. Осокиной, Е. А. Тимофеевой и многих других.

Использование разных видов игр в целях всестороннего воспитания детей с учетом их возрастных возможностей требует систематизации, установления связей между разными формами самостоятельной игровой активности и внеигровыми видами деятельности, протекающими в игровой форме.

Предстоит провести очень серьезную работу по выявлению, классификации и определению воспитательной ценности многообразных игр, сложившихся в народе и созданных педагогикой в нашей стране и за рубежом. Следовало бы также полнее изучить игры и игрушки детей народов мира путем проведения соответствующих педагогических и историко-этнографических исследований, что могло бы помочь выявить еще не использованные воспитательные резервы игры.

Всестороннее воспитание детей в игре обеспечивается прежде всего разнообразной направленностью содержания игр. Одна из актуальнейших задач современной дошкольной педагогики — действенное использование в воспитательном процессе различных видов игр. Существующее многообразие игр обнаруживает их направленность именно на всестороннее воспитание детей. Есть игры прямо нацеленные на физическое (подвижные), эстетическое (музыкальные), умственное (дидактические и сюжетные) воспитание. Многие из них одновременно служат достижению задач нравственного воспитания (сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, подвижные игры и др.).

Все эти игры можно объединить в две большие

группы, которые характеризуются мерой непосредственного участия взрослого, а также разными формами детской активности в игре.

Первая группа — косвенное участие взрослого в подготовке и осуществлении игры. Активность детей — при условии сформированности соответствующего уровня игровых действий и умений — характеризуется инициативным, творческим характером (способность самостоятельно принять или поставить игровую цель, развить замысел игры и найти новые способы решения игровых задач). В самостоятельных играх возникают условия для формирования у детей интеллектуальной инициативы.

Игры первой группы, к которым можно отнести сюжетные и познавательные, особенно ценны своей развивающей функцией, на большое значение которой для психического развития указывают Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.

Сюжетные игры представляют собой основную линию развития игры в раннем и дошкольном детстве. В этих играх ребенок в процессе общения со взрослыми по поводу игрушки усваивает особенности предметов (ознакомительные игры), способы действия с ними (отобразительные игры). В дальнейшем под руководством взрослых дети приобретают необходимый опыт практической деятельности и начинают в игре отображать назначение предметов (сюжетно-отобразительные игры), а затем — в дошкольный период детства — ролевые взаимодействия людей (сюжетно-ролевые игры) и, наконец, их трудовые и общественные отношения (ролевые игры).

В сюжетных играх используются разнообразные игрушки: сюжетно-образные, технические (транспортные, строительные материалы и др.).

Познавательные игры на первом году жизни детей направлены на самостоятельное обследование игрушек, ориентировку в их физических свойствах, на реализацию возможностей разнообразных действий с ними. Как отмечает А. М. Фонарев, эти познавательные действия детей с игрушками носят вероятностный характер, в отличие от нормативно заданных неигровых практических действий.

Постепенно с возрастом удельный вес познавательных игр должен увеличиваться. Надо заметить, что возможности познавательных игр, к которым также относятся различные конструктивные игры, игры на развитие сообразительности, направленные на познание свойств природного растительного материала, в практике далеко не исчерпываются.

Вторая группа — разнообразные обучающие игры, в которых взрослый сам или опосредованно через правила игры или конструкцию игрушки дает ребенку фиксированную программу действий, приводящих к получению определенного результата. В этих играх решаются обычно те или иные конкретные задачи воспитания и обу-

чения; служат они целям усвоения определенного программного содержания и правил, которым должны следовать играющие. Следует подчеркнуть их значение также для нравственно-этического воспитания. Обучающие игры — необходимое условие для успешной подготовки детей к обучению в школе, так как в наиболее доступной и интересной форме передают определенную систему знаний и умений.

Активность детей в обучающих играх носит в основном репродуктивный характер. Дети, решая игровые задачи с заданной программой действий, воспроизводят способы их осуществления. Активность в этом случае может состоять в произвольном выборе более удачного способа действия. На основе умений, сформировавшихся в этих играх, дети могут перейти к самостоятельной игре более творческого характера.

К группе игр с фиксированной программой действия относятся подвижные, дидактические, музыкальные игры, игры-драматизации, игры-развлечения.

Подвижные игры способствуют физическому развитию детей, совершенствованию основных движений, выработке нравственно-волевых качеств, косвенно влияют на умственное и эстетическое воспитание детей. Они могут носить характер сюжетных и бессюжетных игр.

Дидактические игры — игры с дидактическими игрушками и строительным материалом, словесные, сюжетно-дидактические, настольно-печатные — педагоги используют в основном в целях умственного воспитания. Вместе с тем эти игры формируют у детей такие качества, как умение согласовывать действия, подчиняться правилам игры, регулировать свои желания в зависимости от общей цели и др.

Музыкальные игры, которые могут носить характер хоровых, сюжетных и бессюжетных музыкальных игр, часто сочетают в себе элементы дидактических и подвижных игр. Они существенно влияют не только на эстетическое воспитание детей, но и на их физическое и умственное развитие.

Важное значение для эстетического воспитания детей имеют театрализованные игры. Влияют они и на формирование сюжетно-ролевых игр дошкольников.

Игры-развлечения, рекомендуемые, в основном, детям раннего и младшего дошкольного возраста, повышают эмоционально-положительный тонус, способствуют развитию двигательной активности, питают ум ребенка неожиданными и яркими впечатлениями. Существенно, что игры-забавы создают благоприятную почву для установления эмоционального контакта между взрослым и ребенком.

Помимо собственно игр, следует выделить так называемую внеигровую деятельность, протекающую в игровой форме. К этой деятельности могут быть отнесены начальные формы детского труда,

в которых выражен игровой момент. Сюда же относятся некоторые формы изобразительной деятельности, своеобразные формы ознакомления с окружающим на прогулке и др.

Своевременное и пропорциональное использование различных игр в воспитательной практике обеспечивает решение задач, выдвигаемых «Программой воспитания в детском саду» в наиболее приемлемой для детей форме. Нельзя не заметить, что игры имеют существенные преимущества перед специально организованными занятиями, так как в них складываются наиболее благоприятные условия для проявления активности, т. е. обеспечиваются необходимые условия приобщения детьми общественно сложившегося опыта в их самостоятельной деятельности.

Соответственно с содержанием различных игр дети используют разные виды игрушек: дидактические, сюжетно-образные, технические, моторно-спортивные, музыкальные, театральные, празднично-карнавальные, игрушки-забавы. Педагогические требования к игрушкам этих видов, адресованным различным возрастным группам, выливаются в особую проблему в связи с тем, что возникает и постоянно углубляется разрыв между необходимыми педагогическими качествами игрушки — важного средства всестороннего воспитания детей в игре — и неудовлетворительным уровнем выпускаемых игрушек, качество которых должно отвечать требованиям современного дизайна.

В этой связи возникает необходимость научно обоснования возрастной адресованности игрушек. Исследовательская задача, с одной стороны, должна определить особенности игрушки в связи с видом игровой деятельности, для которой она предназначена, а с другой, — учитывая специфику уровня развития игровой деятельности в тот или иной возрастной период, выяснить особенности соответствия содержания каждого данного вида игрушек специфике данного этапа развития игры. Игрушка должна обладать такими качествами, которые обеспечивали бы ее соответствие виду игры, возрастному этапу развития игры и содержать в себе возможности, создающие зону ближайшего развития детей в игре.

Игрушка имеет немаловажное значение в организации игровых проблемных ситуаций. Однако не только ею обеспечивается зона ближайшего развития в игре. Поиск ответов на возникающие игровые проблемы в свою очередь повышает познавательную активность детей в реальной жизни.

Можно предположить, что достигнутый в игре прогресс психического развития ребенка существенно влияет на возможности его обучения на занятиях, совершенствование его реальной нравственно-этической позиции в среде сверстников и взрослых.

Если признать, что игра — ведущая деятельность в дошкольном детстве, то ее прогрессивное,

развивающее значение состоит не только в реализации возможностей всестороннего развития детей, но и в том, что в ней складываются и обретают реальное воплощение знаковые общественные формы мышления, расширяется сфера интересов, возникает потребность в знании, а вместе с ней и мотив новой деятельности — учебной, что является одним из важнейших факторов психологической готовности к обучению в школе.

С. НОВОСЕЛОВА,
кандидат психологических наук,
Е. ЗВОРЫГИНА

Ребенок и родители

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ

С незапамятных времен существует проблема взаимоотношений родителей с детьми, и, пожалуй, самый болезненный ее аспект — появление отклонений в поведении детей в так называемых неблагополучных семьях. Иногда нарушения (к примеру, слабый, нервный ребенок) перерастают в такие формы, когда всем, и в первую очередь родителям, становится очевидной необходимостью обратиться за помощью к специалистам.

В настоящее время можно считать установленным: в большинстве случаев фактором возникновения подобных психологических расстройств являются неадекватные, неправильные взаимоотношения в семье в целом, и родителей с ребенком — в частности. Нередко характер расстройства поведения ребенка заставляет родителей обращаться к психиатру, невропатологу, и в ряде случаев это приносит облегчение. Но коль скоро речь идет о психогенных расстройствах, причина которых кроется в отношениях ребенка с внешним миром, то можно утверждать, что нарушения имеют психологический характер.

В педагогической литературе выработан ряд критериев, отличающих правильное воспитание от неправильного, хорошего воспитателя от плохого. Это искренность любви к ребенку, последовательность в поведении, единство требований со стороны окружающих взрослых, адекватность воспитательных мер, наказаний, в частности, справедливое отношение (особенно если детей несколько), невключение в конфликтные отношения взрослых. Все перечисленные требования направлены на то, чтобы обеспечить ребенку теплоту и надежность атмосферы, что, по многолетним наблюдениям, является залогом внутреннего спокойствия ребенка и стабильности его психики.

Один из самых значимых факторов развития характера ребенка-дошкольника, когда формируются базовые черты его личности, первичные формы связей и отношений с внешним миром, воспринимаемые преимущественно через от-

ношения с близкими взрослыми, — это его семья. Развитие психологических знаний, данные, полученные от наблюдений и обработки информации, указывают на существование достаточно тесной связи между неадекватными формами взаимодействия в семье и развитием психогенных расстройств у ребенка. Важным является тот факт, что ребенок способен воспринимать не только сообщения, т. е. отношения, адресованные непосредственно ему, но и улавливать, конечно, интуитивно, эмоционально, на неосознанном уровне, нюансы взаимоотношений между взрослыми. А это может отразиться на его восприятии мира.

Кроме того, видимо, родители иногда склонны проецировать, переносить (вымещать) собственные трудности отношений с действительностью на отношения с ребенком, что также оказывает нежелательное патогенное воздействие. В настоящее время можно говорить о наличии связи между тем или иным типом воспитания и формированием определенных личностных расстройств (в данном случае термин «воспитание» охватывает весь круг взаимоотношений взрослых с ребенком).

Как в отечественной, так и в зарубежной науке предпринимались попытки классифицировать типы воспитания, которые приводят к болезненным или асоциальным реакциям. Прежде всего выделяется воспитание по типу вседозволенности, гиперопеки. Гиперопека, или гиперпротекция, — многократно исследовавшийся тип воспитания, чаще всего встречающийся со стороны матери. Основные проявления гиперпротекции:

— неспособность матери отпускать ребенка от себя, в том числе и избыточный физический контакт, например, длительное кормление грудью;

— так называемая инфантилизация, т. е. стремление видеть в относительно большом ребенке маленького или младше, чем он есть на самом деле;

— препятствование формированию социальной зрелости и независимого поведения.

Гиперопека проявляется в двух полярных формах: мягкой, потворствующей, и жесткой, доминирующей. Первая форма, употребляемым названием которой порой является «баловство», часто приводит к формированию демонстративных черт личности и истерического невроза, вторая — к развитию психастенического типа личности, т. е. человека, склонного к постоянным сомнениям, неуверенного в себе.

С помощью специальной математической обработки — факторного анализа данных о воспитании в различных семьях — выделено сначала два, а затем три преимущественно определяющих фактора воспитания в семье. Другими словами, тип семейного воспитания обладает по крайней мере такими основными переменными характеристиками: фактор принятия — непринятия ребенка (тип контроля жесткий, ограничительный или автономия, свобода) и фактор тревоги — спокойствия