

К 100-летию А.В. Запорожца

Проблема самодеятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца

Е.В. Трифонова

старший научный сотрудник ГОУ дополнительного профессионального образования (повышения квалификации специалистов) Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца

В статье анализируются работы А.В. Запорожца по проблеме игровой деятельности (ее специфика, развитие и условия педагогической поддержки). Определяется связь игры с умственным развитием ребенка через формирование в игре внутреннего (идеального) плана деятельности (А.В. Запорожец) и ее когнитивного ядра (С.Л. Новоселова). Отмечается, что для современной ситуации развития дошкольников характерно усиление тенденции акселерации развития. Дается характеристика разработанной авторской методики оценки познавательного развития ребенка, которая основана на решении игровой задачи в рамках режиссерской игры с рисунком. Показано, что режиссерская игра с рисунком удовлетворяет всем основным критериям игры. Выделяются параметры оценки решения игровой задачи (характер принятия игровой задачи, структура игровых действий и др.), которые указывают на уровень познавательного развития ребенка. Приводятся полученные с помощью этой методики данные, которые наглядно показывают, к чему может привести акселерация умственного развития дошкольников в условиях депривации их ведущей деятельности.

Ключевые слова: А.В. Запорожец, самодеятельная игра, режиссерская игра с рисунком, игровая задача, познавательное развитие ребенка-дошкольника.

Основные направления исследований А.В. Запорожца в области детской психологии были связаны с разработкой проблем онтогенеза детских мышления и восприятия, развития движений, формирования социальных эмоций и др. Книг, посвященных проблеме ведущей деятельности дошкольника – игре, совсем немного. Наиболее известной является глава «Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка» из работы «Основные проблемы онтогенеза психики», составившей первый раздел сборника «Актуальные проблемы возрастной психологии» [8] и вошедшей в первый том «Избранных психологических трудов» [3]. Основная часть этой главы, посвященная игровой деятельности, впервые увидела свет в 1965 г. на страницах журнала «Дошкольное воспитание» [5]. Две другие работы представляют собой статьи, опубликованные в сборниках научных трудов по проблеме игры [6, 7], одна из которых до издания сборника также была напечатана в журнале «Дошкольное воспитание» в 1964 г. [4].

В то же время в этих небольших по объему работах настолько глубоко и точно обозначены основные проблемы развития и педагогической поддержки иг-

ровой деятельности дошкольника, охарактеризовано ее непреходящее значение для общего развития ребенка, что эти работы не теряют своей актуальности и по сей день.

Признание ведущей роли игры в развитии ребенка дошкольного возраста привело к активному использованию ее в педагогическом процессе дошкольных учреждений. При этом нередко игра фактически выступала как способ, как педагогический прием, преимущество отдавалось дидактическим играм. Это позволило в свое время Г.П. Щедровицкому на основании изучения и анализа реального состояния детской игры в дошкольных образовательных учреждениях сделать вывод о том, что игра детей, как и всякая другая педагогическая форма, не обладает имманентным развитием, а может иметь только управляемое «искусственное» развитие [18]. Самое парадоксальное заключалось в том, что это был совершенно справедливый научно обоснованный вывод. Но касался он исключительно того вида игры, который реально царил в дошкольных учреждениях и был подвергнут изучению, – дидактической игры.

Не отрицая ценности дидактических игр, А.В. Запорожец особо подчеркивал, что мощнейший разви-

вающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе «в форму детской самостоятельности» [3, с. 239]. И здесь динамика развития игровой деятельности проявляет себя наиболее ярко. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает спонтанно, а присваивается, и на первых порах ребенку необходимо овладеть игровыми способами воссоздания действительности. Опираясь на работы Н.М. Аксариной, Ф.И. Фрадкиной и других, А.В. Запорожец говорит о том, что на определенной возрастной ступени (т.е. в раннем возрасте) ребенка необходимо учить играть и что без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. Что же касается дальнейшего развития игровой деятельности, то особое внимание А.В. Запорожец обращает на то, что было бы неправильным представлять себе это развитие как прямой результат обучения разыгрыванию более сложных сюжетов, предлагаемых воспитателем в известной последовательности. Здесь необходима смена методов руководства игрой, которая позволит в полной мере реализовать развивающие возможности творческой самостоятельной детской игры.

Положение о ведущей роли самостоятельных игр нашло воплощение в новой классификации детских игр, предложенной С.Л. Новоселовой [14], где в качестве ведущей деятельности выступает не просто сюжетно-ролевая, а именно самостоятельная игра, т.е. игра, инициатива в которой принадлежит ребенку. Ребенок не просто сам выбирает сюжет для своей игры, но и в ходе такой игры сам ставит себе игровые задачи, самостоятельно находит их решение доступными ему игровыми способами, самостоятельно выбирает и свободно использует необходимые ему игровые средства. Что же касается разыгрывания тех или иных конкретных сюжетов (направленных на формирование определенных личностных качеств ребенка или расширение его знаний в какой-либо области), то они, безусловно, имеют важное значение для обогащения детского игрового опыта, который затем ляжет в основу его самостоятельной игры, поможет в уточнении каких-то его знаний, в формировании определенных поведенческих навыков и т. д., но в отрыве от самостоятельной игры всё равно нельзя обеспечить полноценного развития ребенка. Во-первых, такие игры, инициированные и поддерживаемые взрослым, представляют собой действие, которое далеко не всегда становится деятельностью самого ребенка. Во-вторых, в этом случае нарушается баланс между процессами интериоризации и экстериоризации, которые, как считал А.В. Запорожец, «являются разными сторонами единого процесса микрогенеза игры; и только их единство обеспечивает не механическую ассимиляцию игрового содержания, а активное воссоздание ребенком усваиваемых способов действия и моральных истин, превращение их во внутреннее достояние детской личности» [7, с. 7]. Развитие игровой деятельности

обеспечивается не простым усложнением сюжетов, а обобщением многообразного детского опыта и его практическим применением в условиях игры.

Несмотря на то что признание ведущей роли самостоятельных игр ни у кого не вызывает возражений в плане теоретическом, в плане практическом их адекватная педагогическая поддержка реализуется крайне редко. Идет прямое обучение играм в старших возрастах, самостоятельная игра подменяется даже не дидактической игрой, а просто названным «игрой» типичным занятием. При необходимости организации «творческих» игр воспитатели осуществляют механическое разыгрывание определенных сюжетов (настойчиво возвращая детей в заранее запланированное русло). В отдельных педагогических колледжах педагоги по-прежнему обучают студентов планированию игровой деятельности с предварительным написанием конспекта игры, т. е. реализуется подход, который заведомо лишает игру не просто ее самостоятельного статуса, но и самой возможности перехода на уровень самостоятельной деятельности. Получается, что замечание А.В. Запорожца, высказанное более четверти века назад, совершенно не потеряло своей актуальности – до сих пор воспитатели не знают, что делать с игрой: «с одной стороны, имеют место попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею» [7, с. 4]. По сей день воспитатели не владеют (или владеют в единичных случаях) методикой организации подлинно самостоятельной игры, в то время как такая методика существует и называется методом комплексного руководства, направленным на формирование игровой деятельности. Данный метод был разработан еще в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (директором которого в течение долгих лет был А.В. Запорожец) и опубликован в статье С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной [15] в сборнике под научной редакцией А.В. Запорожца, а позднее был включен в широко известный сборник «Игра дошкольника» [9].

А.В. Запорожец подчеркивал, что самостоятельной детской игре принадлежит ведущее значение в плане всестороннего развития ребенка: и в отношении его социального развития («это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе, в котором формируются общественные качества и моральное сознание личности» [3, с. 244]), и в отношении эмоционального развития, и для формирования произвольности поведения, и для развития воображения, образного мышления ребенка и т. д. Раскрывать подробно все эти положения нет необходимости, поскольку данная проблема

уже достаточно детально была освещена [1]. В то же время на практике в отношении умственного развития ребенка роль самостоятельной игры как бы «по умолчанию» считается ограниченной. Гораздо более эффективным средством являются упражнения и тренинг. Тем более что их несложно представить в «игровой форме» и пустить под замечательной универсальной вывеской: «учимся, играя». Стратегия акселерации под маской амплификации.

В своих работах А.В. Запорожец уделял большое внимание вопросу о значении сюжетной игры для умственного развития ребенка-дошкольника. Если до появления сюжетной игры возможности ребенка раннего возраста ограничены узкими пределами непосредственного практического манипулирования предметами, то с ее появлением положение коренным образом изменяется. «Игра позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка... Тем самым складываются необходимые условия для осознания ребенком новых областей действительности, а вместе с тем и для развития соответствующих способностей» [3, с. 241]. Опираясь на исследования П.Я. Гальперина, А.В. Запорожец выдвигает положение о том, что в игре своеобразными путями осуществляется поэтапное формирование психических процессов, идущее от внешних, материальных (или материализованных) действий к действиям в уме, в плане представлений. В связи с этим подчеркивается, что значение игры состоит не столько в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план (что более успешно может происходить и в процессе обучения на занятиях), сколько в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана. Это имеет колоссальное значение для всего последующего развития человека: согласно образному выражению А.В. Запорожца, «складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность оперировать ими составляют первый, 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» [3, с. 242–243].

Изучению этого аспекта игровой деятельности дошкольника – связи игры с умственным развитием ребенка – были посвящены исследования С.Л. Новоселовой. Согласно определению, сформулированному ею на основе этих исследований, детская игра является своеобразной формой размышления ребенка об окружающей его действительности. Данное утверждение не просто эффектная формулировка. Ею было показано, что когнитивное ядро деятельно-

сти (представленное целью, условиями, средством и способом ее достижения) обнаруживает себя в игре посредством решения ребенком игровых задач, которые он ставит себе сам или принимает от других (партнеров по игре: взрослого или других детей) [13]. «Под игровой задачей мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель... Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного и игрового опыта использовать в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения» [15, с. 40]. Таким образом, особенности решения игровой задачи будут выступать одной из важнейших характеристик познавательного развития ребенка-дошкольника, а самостоятельная игра может быть использована для оценки этого развития.

В диагностических целях для создания условной игровой ситуации часто использовалась режиссерская игра («The World Test», М. Lowenfeld), «песочная терапия» (Д. Каллф), режиссерская игра с применением набора брусочков с лицами (Е.М. Гаспарова), «Шесть кукол» (Т.И. Пухова), сочинение сказки (Т.И. Алиева) и т. д. Традиционно режиссерская игра разворачивается с опорой на сюжетные игрушки или предметы-заместители. Но ребенок может развернуть сюжетное действие с персонажами, которых он сам нарисовал или даже просто обозначил на листе бумаги. Такой вид режиссерской игры был назван нами режиссерской игрой с рисунком. Поскольку затеять такую игру ребенок может только при наличии у него изобразительных средств, то естественно, что первыми с ее проявлениями столкнулись исследователи, изучающие изобразительную деятельность дошкольников. Наиболее ярко этот феномен был описан Н.П. Сакулиной [17] и назван ею сюжетным рисованием. Однако данную деятельность вряд ли правомерно считать изобразительной в строгом смысле этого слова, поскольку ее мотивом является не изображение. На это указывают следующие факты. В одних случаях по окончании подобного рисования ребенок тут же выбрасывал рисунок (т. е. продукт не был целью данной деятельности). В других случаях рисунок приобретал для ребенка самостоятельную ценность даже при осознании того, что именно как рисунок он «получился плохо», т. е. собственно изобразительная задача не была решена. А вот критерию игровой деятельности режиссерская игра с рисунком удовлетворяет полностью. Во-первых, в ней есть игровой мотив (критерий игровой деятельности по А.Н. Леонтьеву [11, с. 486]): ребенок рисует не ради изображения как такового, а ради игрового действия, которое получает свое воплощение не только в рисунке, но и в экспрессивной речи, рассказе, драматизации. Во-вторых, в такой деятельности всегда присутствует условная (т. е. мнимая, воображаемая) ситуация (критерий игры по Л.С. Выготскому [2, с. 65]), что также позволяет расценивать данную деятельность именно как игровую.

Таким образом, режиссерской игрой с рисунком будет считаться такая игра, в которой ее предметные средства создаются самим ребенком путем их графического отображения на листе бумаги в зависимости от желаний, фантазии и потребностей самого ребенка. И так же как обычную режиссерскую игру ребенок может затеять со сколь угодно большим числом игрушек-персонажей, так и число образов-персонажей на листе может быть ограничено лишь фантазией ребенка, поскольку «не уместяющихся» на листе персонажей он свободно домысливает и включает в сюжет игры «на равных», так же как и воображаемые предметы в обычной игре. Именно такой вид игры был взят в нашем исследовании в качестве основы для разрабатываемого метода оценки познавательного развития дошкольников. В инструкции ребенку задавалась условная (игровая) ситуация, в качестве «игрушек» предлагались обобщенный бланк-рисунок (на котором был изображен лишь главный персонаж) и карандаши, которыми ребенок мог дорисовывать (или обозначать) всё, что ему необходимо для развития сюжета. Начало игры по внешнему предложению вполне естественно для самостоятельных игр: «у детей 4–5 лет совместная игра обычно начинается с того, что кто-то предлагает тему, остальные это предложение принимают» [12, с. 67]. Однако после предложения ребенку игровой задачи в самом общем виде взрослый более не вмешивался в процесс, позволяя ребенку самостоятельно уточнять и конкретизировать сюжет, выбирать персонажей, действия и события.

Анализ протоколов демонстрировал, с одной стороны, заметные различия в выполнении задания между испытуемыми одного возраста, а с другой стороны – качественные отличия в подходе к заданию у детей разных возрастов.

Проблема состояла в выделении таких параметров оценки, которые отражали бы именно особенности познавательного развития ребенка. Эти параметры были выделены нами в ходе исследования.

Первый параметр был связан с трактовкой игровой задачи именно как задачи, т. е. как **«цели, данной в определенных условиях»** [10, с. 107; выделено мною. – Е.Т.]. Способность ребенка учитывать их в ходе создания игрового сюжета будет выступать характеристикой особенностей его мышления. Исследование показало, что при решении игровой задачи ребенок может учитывать ее условия на смысловом уровне (отражая в содержании своей игры то, что напрямую в тексте инструкции не сказано, но соответствует смыслу созданной ситуации) или на формальном уровне (просто повторяя текст инструкции, но никак не передавая специфику ситуации в содержании своих действий), а может не учитывать их вовсе. Были варианты решений, когда дети выполняли задание, не принимая в расчет даже поставленной цели. Все это указывало на качество ориентировки в процессе решения задачи.

«Соотношение цели и условий определяет задачу, которая должна быть решена **действием**» [16, с. 151; выделено мною. – Е.Т.], поэтому в т о р о й п а р а м е т р оценки представлен структурой игровых действий, а также степенью опоры этих действий на материальный предмет. Известно, что любая игровая задача по-разному решается ребенком на разных возрастных этапах в зависимости от его игрового опыта. Действия ребенка по решению предлагаемого ему задания можно рассматривать отчасти как некоторую модель действий в случайной ситуации. От того, насколько эти действия разрозненны или структурированы, репродуктивны или разнообразны, можно судить не просто о степени активности, инициативности ребенка, но и о том опыте реального или условного преобразования и освоения различных ситуаций, который стоит за этим частным решением. Шкала оценки включает следующие ступени: отсутствие игровых действий – повторение действий инструкции или описательные действия – единичная игровая задача – разрозненные игровые задачи – цепочка игровых задач – система игровых задач (т. е. сложная, включающая внутренние структурные связи цепочка игровых действий, которые и отличают ее от классической, линейно организованной «цепочки»).

Хороший уровень развития игры предполагает способность оторваться от привлекательной предметной стороны деятельности и вещественных качеств игрушки, а это возможно только при определенном уровне сформированности умственных действий. К концу дошкольного – началу младшего школьного возраста режиссерские игры, к примеру, могут представлять собой уже «чистый» сюжет – некое подобие литературного произведения. Так на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, «игра воображения» [3, с. 442], свидетельствующая о сформированности внутреннего плана деятельности в дошкольном возрасте. Таким образом, предмет (игрушка) может использоваться в игре и как опора деятельности, и как ее условие, в зависимости от того, насколько интериоризированы и обобщены игровые действия ребенка. При этом важно, что приемлемый уровень деятельности ребенок выбирает для себя сам, в процессе практического решения предложенной ему задачи.

В ходе решения задачи некоторые дети отмечали ряд особенностей предлагавшегося им стандартного обобщенного бланка-рисунка и особенность устного задания, пытаясь дать им некоторую интерпретацию. Это свойство – чувствительность к противоречиям (или ее отсутствие) – отмечали как одну из значимых характеристик познавательной сферы разные исследователи (Л. Леви-Брюль, Ж. Пиаже, Дж. Гилфорд). В работе С.Л. Рубинштейна [16] также подчеркивается тесная связь между познавательным развитием ребенка и его способностью к осмысленному интерпретирующему восприятию действи-

тельности. Умение заметить какую-либо особенность свидетельствует о наличии у ребенка некоторой гипотезы о том, как должно быть, а интерпретация характеризует его стремление к объяснению и обоснованию наблюдаемых особенностей действительности, которые противоречат его представлениям о должном. Таким образом, третий параметр обработки был связан с *интерпретацией особенностей предметной (знаковой) среды*, в рамках которой решается задача, с вниманием к особенностям этой среды, стремлением к их объяснению и увязыванию в единую непротиворечивую картину.

Использование игровой задачи для диагностики особенно ценно тем, что игра является естественной и привычной деятельностью ребенка, не вызывает у него настороженности, недоверия. Даже очень тревожный ребенок, играя, чувствует себя комфортно, не опасаясь, что не справится с заданием, а в случае, когда ребенок объективно плохо решает предложенную ему игровую задачу, сам процесс деятельности и отсутствие у ребенка объективных критериев ее оценки не оставляют у него субъективного ощущения «нерешенной задачи» и чувства собственной несостоятельности, неуспешности, а, напротив, создают ощущение доступности задачи и уверенности в собственных силах.

На основании анализа протоколов обследования более 2000 детей в возрасте от 4 до 10 лет можно сделать вывод о том, что такой способ оценки познавательного развития детей обладает достаточной валидностью и надежностью в отношении детей дошкольного возраста (в младшем школьном возрасте показатели надежности снижаются). Использование режиссерской игры с рисунком в качестве диагностического метода позволило также получить данные, весьма показательные в условиях современной ситуации акселерации детского развития.

Так, в одном ДОО проходила диагностика детей в двух параллельных подготовительных группах. Для одной группы было характерно обилие занятий, которые были организованы по школьному типу, с преобладанием вербальных форм преподнесения знаний. В другой группе методы обучения дошкольников были адекватны их возрастным возможностям: упор на занятия не делался (хотя они тоже были), дети много времени проводили в играх или слушая воспитательницу, которая читала им книжки. Для неискушенного наблюдателя ситуация была достаточно ясной: в первой группе с детьми занимаются, готовят их к школе, а во второй они в основном развлекаются, и логично предположить, что в первой группе результаты должны быть выше. Данные диагностики показали обратное распределение. Однако если смотреть на эти результаты, исходя из понимания специфики и перспектив развития ребенка

дошкольного возраста, сформулированных в трудах А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других, то полученные оценки полностью соотносятся с теоретическими положениями о последствиях акселерации и амплификации детского развития, подтверждая их на конкретном примере и наглядно демонстрируя, что перенесение на дошкольников школьной методики обучения не способствует их развитию.

Еще более красноречивые данные были получены на других группах, в которых также усиленно практиковались занятия с детьми, проводимые в вербальной вопросно-ответной форме с редуцированным практическим компонентом при недостатке у детей реального времени на самостоятельные игры. Этим детям трудно было развернуть игровой сюжет на предложенную тему, их рассказы фактически не соотносились с заданием, не имели никакой структуры, представляли собой большей частью очень многословную болтовню на посторонние темы, но зато с активным привлечением «знаний» из всех возможных областей, со «взрослыми» выражениями и формой построения фраз («кстати», «тем более...»). При этом привлекаемые знания «висели» в воздухе сами по себе, ребенок был не в состоянии активно включить их в сюжет своей игры, или же они применялись совершенно неадекватно – ребенок не понимал значения используемых им слов. Например, отрывок из рассказа мальчика (4 года 7 месяцев) (сам рассказ включает свыше 500 слов, при этом большая часть рассказа с заданием не соотносится вообще): «Он на другой потом этаж пошел. На один. Один тоже бывает этаж наверху. Кстати, один – это внизу. Тем более я научился считать по-английски (*считает по-английски до семи*). Вот на севене он живет на этом этаже. Кстати, севен – это семь. А ту – это один или четыре, не знаю что. (*Диагностирующий напоминает о задании: что случилось с мальчиком?*) Пока не знаю. Кто-то почти знает, моему. Даша знает в моем садике...»

Или другой отрывок из рассказа девочки той же группы (4 года 4 месяца): «А вот еще он увидел (*по-нижает голос до шепота*) вот такие вот определенные качественные предметы*. Это их игры были. Игры. А дальше были вот такие вот маленькие цвета, которые запрещали себя трогать. ... А это такой план, на котором он мог вернуться назад. Его посадили сюда и отвезли домой. Такой план. План довез его до дому. Он долго ехал. Нет, он быстренько вернулся домой. Они есть вот такой план. И еще я хотела вот такой нарисовать. У него еще была такая сестрица Эр (*показывает букву «Р», нарисованную на листе*). А сестрицу звали его Эр. Вот до этой он довез его (*закрашивает букву*), это его была Эр, а сам он – мальчик (*произносит слово четко, деля его на слоги*), это у него была сестрица. А больше ничего с ним не

* Несогласование в числах не описка, а дословная фиксация речи ребенка. При этом текст про «предметы» произносится с явным интонационным выделением: шепотом и очень серьезно.

приключилось. А придумывать больше нечего. Больше с ним ничего не случилось. Да».

Такие рассказы являются очень тревожным признаком, поскольку наглядно показывают, что знания ребенком не усваиваются, а висят мертвым грузом, однако грузом, с точки зрения ребенка «приятным для взрослого», а значит, «социально значимым» для него самого, потому все это им активно озвучивается. Но формирование на столь зыбкой основе дальнейших знаний становится проблематичным: не находя никакой опоры в опыте ребенка, знание обесмысливается (точнее, изначально не насыщается смыслом) и не может служить основой для дальнейших обобщений более высокого порядка или составлять фундамент для других знаний. Именно об этом и предупреждал А.В. Запорожец, говоря о необходимости закладки в самостоятельной игре «первого, цокольного этажа общего здания человеческого мышления» [3, с. 243]. Полученные данные являются наглядным подтверждением того, что обучение детей обязательно должно опираться на их реальный практический опыт; и до того, как знание будет обобщено в слове (Л.С. Выготский), оно в обяза-

тельном порядке должно быть обобщено в действии (А.В. Запорожец). При этом детям следует дать достаточно времени для утверждения этих знаний в их самостоятельных играх, экспериментировании или иной самостоятельной практической деятельности.

Основная функция самостоятельной игры заключается в том, что она позволяет ребенку практически, в процессе организуемого им самим игрового действия утвердиться в том или ином знании, опробовать его практически и по-настоящему присвоить. Очевидно, что уровень умственного развития ребенка определяет не то, как много он знает и может воспроизводить эти знания в близкой по контексту ситуации или в ответ на вопрос, а то, насколько он способен строить свою реальную деятельность на основе этих знаний. Для оценки значим не прямой перенос способа действия, а его обобщение и применение в разных условиях.

Исчезновение самостоятельной игры из педагогического процесса детского сада, фактическая подмена ее упражнениями и тренингом, нередко называемыми «дидактическими играми», не дадут возможности для полноценного развития детей-дошкольников.

Литература

1. Арановская-Дубовис Д.М., Заика Е.В. Идеи А.В. Запорожца о развитии личности дошкольника // Вопросы психологии. 1995. № 5.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М., 1986.
4. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Дошкольное воспитание. 1964. № 4.
5. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // Дошкольное воспитание. 1965. № 10.
6. Запорожец А.В. Игра и развитие ребенка // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.
7. Запорожец А.В. Проблемы дошкольной игры и руководства ею в воспитательных целях // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М., 1978.
8. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М., 1978.
9. Игра дошкольника / Под ред. С.Л. Новоселовой. М., 1989.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М., 1981.
12. Менджеричкая Д.Б. Воспитателю о детской игре. М., 1982.
13. Новоселова С.Л. Генетически ранние формы мышления. М.; Воронеж, 2002.
14. Новоселова С.Л. Новая классификация детских игр // Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте: Материалы международной научно-практической конференции. Ч. I. М., 1995.
15. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развитие функции игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника: Сборник научных трудов / Науч. ред. А.В. Запорожец. М., 1979.
16. Рубинштейн С.Л. К вопросу о стадиях наблюдения // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
17. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965.
18. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1966.