

Екатерина ТРИФОНОВА

# ТЕСТИРОВАТЬ

# или ИГРАТЬ?

## Игра как диагностическое средство

**К**ак показывают опросы практических психологов, работающих в детских садах, на первом месте в их профессиональной деятельности стоит психодиагностика. Действительно, проблема определения уровня развития детей была и остается одной из первостепенных. Особенно актуальна она в наши дни, когда декларируемое интенсивное раннее развитие сплошь и рядом подменяется примитивным тренингом. Многообразие конкретных знаний и умений при недостаточной сформированности общих механизмов деятельности не способствует развитию дошкольника, хотя иногда и приводит в восторг случайного наблюдателя. О том, что уровень актуального развития ребенка не отражает перспектив его развития и поэтому не может считаться достаточным для диагностики, писал еще Л.С. Выготский. А в работах Д.Б. Эльконина подчеркивается, что обязательным этапом диагностики общего психического развития ребенка-дошкольника должно стать определение уровня сформированности его игры. И это

вполне закономерно: конкретные знания и умения ребенка зависят от особенностей его социальной и информационной среды и могут сильно отличаться, в игре же формируются основные новообразования, которые обеспечивают переход к следующему психологическому возрасту, развиваются наиболее общие механизмы интеллектуальной деятельности.

Однако попытки найти игре достойное место в психодиагностической практике наталкиваются на проблему неразработанности системы ее оценки. Выделенные на сегодняшний день оценочные параметры ориентированы на специфику сюжетно-ролевой игры, и зачастую — ее атрибутивного, а не содержательного аспекта. В результате их применение для оценки любой самостоятельной игры вызывает немало проблем, а в ряде случаев приводит к неверной интерпретации наблюдаемого.

Исследования С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, Н.Ф. Комаровой и др., проведенные в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а позднее

в Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, позволили сформулировать ряд фундаментальных положений в отношении теории детской игры, которые послужили основой для выделения основных параметров оценки сформированности игровой деятельности ребенка-дошкольника.

С чего начинается игра? Самое ее начало – то есть **замысел** – уже выступает диагностическим показателем. Одни дети живут в игре – любо-го, даже самого незначительного события достаточно, чтобы мощный поток фантазии увлек их за собой. Другие – охотно играют в компании, но, оставшись в одиночестве, с трудом подыскивают тему или повторяют хорошо знакомые сюжеты. Третьи – не могут ни сами затеять игру, ни предложить разрешения уже заданной игровой ситуации.

Умение ребенка принять условную игровую ситуацию и мысленно действовать в воображаемых обстоятельствах является, по мнению А.В. Запорожца, одним из важнейших новообразований дошкольного возраста. Но что интересно: среди детей, с трудом принимающих игровую ситуацию или не принимающих ее вовсе, есть дети как с низким, так и с высоким уровнем интеллектуального развития. Тактика работы с проблемными детьми, как правило, более или менее ясна, а вот что делать и надо ли вооб-

ще что-то делать с дошкольниками, которые по тестам демонстрируют великолепные результаты, а играть не могут? Можно ли считать таких детей успешными? Может быть, они уже миновали «детский этап» развития и не нуждаются в игре, как таковой? Как показывает опыт, такое предположение не верно. В качестве наглядной иллюстрации можно привести пример обследования мальчика пяти лет, который, имея очень высокий результат по тесту Векслера, с трудом действовал в ситуации режиссерской игры. Анализ результатов тестирования показал, что между вербальным интеллектом (знания) и невербальным (практические умения) у него был очень большой разрыв, свидетельствующий о дисгармонии развития. И то, что громоздкий тест, проведенный за два сеанса, показал после более чем часового обследования ребенка, было сразу заметно по его игре, которую он никак не мог начать, пытаясь ее чем угодно подменить («Хотите, песенку спою? Хотите, стишок прочитаю?»). Показательно было то, что такое простое, казалось бы, задание, с которым легко справлялось большинство детей, вызвало у ребенка серьезные трудности, о которых он постоянно сообщал («трудно...»,



Е.В. Трифонова

«что бы такое придумать?..» и пр.). Неформальная задача, требующая свободной ориентировки в незнакомых условиях, предположений в отношении того, что неизвестно, творческой инициативы и т.п., оказалась для мальчика неразрешимой. Свои обширные познания в сугубо практическую ситуацию он привнести не смог, знания так и остались висеть мертвым грузом, не обогатив содержания игры.

Вторым важным параметром оценки игры, наиболее ярко характеризующим уровень развития ребенка, выступает ее **содержание**, а именно – **количество и разнообразие игровых задач**, которые ставятся и решаются в процессе игровой деятельности. Различия между играми проявляются здесь наиболее ярко. Есть дети, которые ограничиваются одной-единственной игровой задачей или несколькими все время повторяющимися, отчего их игра становится однообразной и монотонной. У других игровые задачи отталкиваются одна от другой, выстраиваются в логический ряд, обогащаются дополнительными сюжетными линиями, которые не уводят в сторону, а возвращают игру к исходно заданной ребенком идее. Богатство игровых задач обеспечивается за счет впечатлений, знаний, которые получает ребенок. И здесь важно не то, насколько точно они воспроизводятся, а то, что дошкольник может использовать их в целях вполне конкретных, осмысленно оперировать ими.

Одной из очевидных характеристик содержания детской игры выступает количество неповторяющихся

игровых задач, которые ребенок ставит и решает в процессе игры. Поскольку (особенно при диагностике) всегда есть соблазн заняться подсчетом поддающихся исчислению величин, важно помнить следующее: психологическая оценка не должна быть прямолинейной и не должна допускать подмены. Не следует вести подсчет игровых задач по числу наблюдаемых в рамках игры действий. В соответствии с общими законами развития игры, ее более высокий уровень обеспечивается системой свернутых игровых действий, то есть действий, которые не проигрываются, а только обозначаются словом, и далеко не всегда во внешнеязыковой форме. Поэтому иногда в игре простой, примитивной игровых действий можно насчитать больше, чем в полностью свернутой режиссерской игре, перешедшей во внутривербальную форму. Прекрасный пример приведен в дневниках В.С. Мухиной: ребенок, расставив вокруг себя игрушки, тихо лежит среди них около часа и не производит никаких внешних действий. На вопрос: «Что ты делаешь? Ты заболел?» – отвечает: «Нет. Я играю». – «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит». Нередко такая игра может сопровождаться некоторыми действиями, связанными с перестановкой игрушек или предметов, и поэтому наблюдающий за нею взрослый, если он исходит из позиции примата сюжетно-ролевой игры и ориентируется на ее особенности, должен будет расценить ее как предметную и констатиро-

вать низкий уровень развития игры у дошкольника. Но если попросить ребенка рассказать, что здесь происходит, то вынесенное вовне игровое действие тут же опровергнет создавшееся впечатление.

Свертывание игровых действий является не просто закономерным, но и необходимым этапом развития игровой деятельности. Благодаря ему появляется возможность для более стремительного развития сюжета и обогащения содержания игры.

Изучение работ разных авторов, исследовавших особенности детской игры, позволяет выстроить общую генетическую линию ее развития. Сначала игра осуществляется посредством отдельных, разрозненных игровых действий, которые определяются, как правило, видимым полем, а не внутренней логикой игры; потом эти действия складываются в цепочки, передающие логическую или временную последовательность определенных игровых действий; затем цепочки приобретают более или менее сложную структуру, которая связывает игровые задачи уже не «линейными» (когда из одного следует другое), а более сложными смысловыми связями. Так, в исследованиях автора статьи было показано, что в режиссерской игре на ее высших уровнях игровые задачи определяются не только непосредственно предшествующими задачами, но и некоторыми общими целями, которые задают направленность всего действия. В сюжетно-ролевой игре, как было показано в исследованиях А.Д. Саар, ли-

нейное взаимодействие детей друг с другом сменяется очень сложной системой взаимодействий на уровне группы. Структурная сложность игрового сюжета прямо указывает на высокий уровень развития играющего ребенка.

Еще одна характеристика, которая бросается в глаза при оценке игровых задач, — это их разнообразие и оригинальность. Однако способ их количественной оценки, будучи реализованным, нередко приводит к грубым ошибкам, поскольку самыми оригинальными придется признать не вполне адекватные игры детей. Так, четырехлетки часто осуществляют игровые действия, не соотнося их с объективной игровой задачей, а это значит, что в статистическом отношении они более оригинальны, чем дети пяти — шести лет, учитывающие целый ряд реально существующих условий.

Содержательная сторона игры наиболее ярко характеризует развитие ребенка, и нередко богатая, насыщенная игра расценивается как показатель хорошего творческого развития дошкольника, даже как признак одаренности. Однако такая позиция подразумевает, что «средний» ребенок играет бедно и скучно... Разумеется, за норму развития ребенка должна приниматься полноценно развитая игровая деятельность, которая выступает не только как показатель общего психического развития, но и составляет общечеловеческую норму, обеспечивающую дальнейший рост человечества в целом. Как эмоционально и при этом очень точно подметила

В.С. Юркевич, «ребенок играет не только с игрушками, он играет словами, ситуациями, событиями, он играет со всем миром. Если маленький ребенок ничего не придумывает, если его творчество не изливается из него мощным ярким потоком, тогда надо бить тревогу и думать, что такое произошло с ребенком, здоров ли он».

Третьим важным компонентом, характеризующим уровень развития игровой деятельности, будут **способы решения игровых задач**. Предмет-

ные способы характерны для детей раннего – начала дошкольного возраста. Становясь частью практического опыта ребенка, действие обобщается, переносится в другие ситуации, похожие или даже не слишком похожие на исходную. О степени овладения игровым действием будет свидетельствовать не все более точное его копирование, а напротив, – все более обобщенное выполнение, соответствующее реальному действию по смыслу, и необязательно – по внешней форме.



Действие становится условным. А затем происходит полная замена действия словом, его обозначающим, через которое реализуются ролевые действия в сюжетно-ролевой игре или строится сюжетно-событийная канва в режиссерских играх. Характерно, что способ решения игровых задач ребенок выбирает естественным путем, непосредственно осуществляя игровое действие, поэтому можно сказать, что способ игровых действий является естественным индикатором степени их интериоризации (освоенности и обобщенности). На это же будет указывать и выбор ребенком предмета для игры. Развитию игры и психических новообразований, формирующихся в ней, способствует использование предметов-заместителей и воображаемых предметов. Чем более обобщена по своему внешнему виду игрушка, тем больше способствует она развитию содержательной стороны игры. А вот игрушки, предполагающие большие возможности предметных действий с ними (в том числе и кукольная атрибутика в виде точных копий реальных предметов), переключают внимание ребенка с содержательного аспекта на манипуляции или, в лучшем случае, на недолгое исследовательское поведение в отношении незнакомых свойств новой игрушки.

Итак, по роли, которую выполняет игрушка в игре дошкольника, можно тоже делать определенные диагностические выводы. Некоторые дети могут развернуть сюжетное действие только при наличии реальной игрушки. Они «привязаны» к ней, обыг-

рывают ее внешние и функциональные особенности и не в состоянии от них оторваться. Отсутствие необходимого предмета ведет к отсутствию соответствующей тематики в игре. Использование предметов-заместителей позволяет снять игру «с короткого поводка» наличного предметного окружения, и ребенок начинает моделировать вокруг себя иную, соответствующую его запросам, действительность, меняя значения предметов в соответствии со своими задачами. И вовсе преодолеть «земное притяжение» предметного мира ему позволяет использование воображаемых предметов: теперь ребенку для игры доступны любые пространства, времена и явления. Это шаг сразу в две часто противопоставляемые друг другу реальности: в мир ничем не ограниченной фантазии и в только открывающуюся область не связанного конкретными объектами абстрактного мышления.

Именно поэтому использование игровой атрибутики может выступать как показатель хорошего развития игры только на первом этапе становления игровых действий, при переходе их с предметного уровня на условный. Но когда ребенок овладел условным планом, материальный предмет, в том числе и игровая атрибутика, как раз мешает свертыванию действий, переходу их в умственный план.

Важным параметром оценки коллективной игровой деятельности по праву считаются **особенности взаимодействия детей в игре**. Здесь сле-

дует обратить внимание на инициативность ребенка: возможность предложить игру, в случае затруднений – найти выход, чувствительность к предложениям партнеров (насколько ребенок способен увязывать свои замыслы и интересы с замыслами и интересами партнеров по игре; возможно, он выступает в роли «диктатора», или, наоборот, не может реализовать свои игровые замыслы только потому, что не умеет их предложить так, чтобы они были поняты и приняты другими детьми).

Традиционной характеристикой игры считается устойчивость (длительность) взаимодействия детей в рамках одной игры. Хорошие самостоятельные игры могут длиться очень долго, дети изо дня в день обращаются к ним, последовательно развивая замыслы, обогащая новыми ходами, сюжетами, персонажами...

Итак, на уровень развития детской игры указывает умение ребенка создавать и принимать игровые условные ситуации, активно действовать в них. Содержательно игру определяют разнообразие и структура игровых задач, решаемых в игре, а также способы их решения.

Если попытаться соотнести выделенные внутри каждого из этих пунктов уровни (от низших форм проявления к высшим) с возрастом детей, то полученное распределение не даст однозначной картины. Способность к осуществлению игровой деятельности, как и любая другая человеческая способность, не является врожденной и не задается генетически, а фор-

мируется в процессе накопления опыта соответствующей деятельности. Одни дети находятся в более благоприятных условиях, перенимая этот опыт от старших братьев и сестер, друзей во дворе и т.д. Другим детям (и в наших условиях это, к сожалению, не редкость) не с кем, некогда, а то и не во что играть. Конечно, здесь имеется в виду не отсутствие игрушек, а бедность знаний, отсутствие впечатлений, привычка к пассивному созерцательному или реактивному времяпрепровождению перед телевизором или за компьютером. Именно поэтому среди дошкольников любого возраста можно встретить как детей, играющих очень хорошо, демонстрирующих высшие показатели по каждому из перечисленных пунктов, так и детей, с неохотой включающихся в игру и с трудом поддерживающих ее.

Общий уровень развития игры дает представление об общем психическом развитии ребенка. Если игровая деятельность развита в достаточной степени, то можно говорить о том, что основные новообразования возраста (к которым относят знаковую (символическую) функцию, внутренний план сознания (интериоризацию умственных действий), позицию познавательной децентрации, произвольность поведения, познавательный интерес к окружающему и пр.) будут вполне сформированы к концу дошкольного возраста и обеспечат легкий и беспроблемный переход на следующий возрастной этап развития.