

С.А. Пико,
МОУ ДОД «Дом детского творчества»,
г. Таганрог

ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Для детей игра – сфера их социального творчества, общественного и творческого самовыражения. Игра необычайно информативна. Игра – путь поиска ребенком себя в коллективе сверстников, выход на социальный опыт, культуру прошлого, настоящего и будущего, повторение социальной практики, доступной пониманию.

Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка.

1-я группа – предметные игры как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки – предметы – дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т.п.

2-я группа – игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет – форма интеллектуальной деятельности.

Интеллектуальные игры типа «Счастливый случай», «Что? Где? Когда?» и т.д. Данные – важная составная часть учебной, но прежде всего внеучебной работы познавательного характера.

В конце раннего периода детства из предметно-манипулятивной деятельности возникает игра с сюжетом. Первоначально ребенок был поглощен предметом и действиями с ним. Когда он овладел действиями, вплетенными в совместную деятельность со взрослым, он начал осозна-

вать, что он действует сам и действует как взрослый. Собственно, он и раньше действовал как взрослый, подражая ему, но не замечал этого. Как пишет Д.Б. Эльконин, он смотрел на предмет через взрослого, «как через стекло». В дошкольном возрасте аффект переносится с предмета на человека, благодаря чему взрослый и его действия становятся для ребенка образцом не только объективно, но и субъективно.

Помимо необходимого уровня развития предметных действий, для появления сюжетно-ролевой игры нужно коренное изменение отношений ребенка со взрослыми. Игра не может развиваться без частого полноценного общения со взрослыми и без тех разнообразных впечатлений от окружающего мира, которые ребенок приобретает тоже благодаря взрослым. Нужны ребенку и различные игрушки, в том числе неоформленные предметы, не имеющие четкой функции, которые он мог бы легко использовать в качестве заместителей других. Д.Б. Эльконин подчеркивал: нельзя выбрасывать бруски, железки и прочий ненужный, с точки зрения мамы, мусор, приносимый детьми в дом. Тогда ребенок получит возможность более интересно играть, развивая свое воображение. Л.С. Выготский писал: «...если бы в дошкольном возрасте мы не имели бы вызревания нереализуемых немедленно потребностей, то

мы не имели бы и игры». Игра, писал он, «...должна быть понята как воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых желаний». При этом подчеркивается, что в основе игры лежат не отдельные аффективные реакции, а обобщенные, хотя самим ребенком неосознанные, аффективные стремления.

Детям дошкольного возраста присуще желание подражать всем сложным формам деятельности взрослого, его поступкам, его взаимоотношениям с другими людьми. Однако реально ребенок еще не способен осуществить свое желание. Как указывает Л. И. Божович, именно этим объясняется расцвет в период дошкольного возраста творческой ролевой игры, в которой ребенок воспроизводит разнообразные ситуации из жизни взрослых, берет на себя роль взрослого и в воображаемом плане осуществляет его поведение и деятельность.

Творческая ролевая игра становится, по определению Л. С. Выготского, «ведущей деятельностью дошкольника», в которой формируются многие его психологические особенности, среди которых важнейшей является способность руководствоваться этическими инстанциями. Ролевая игра — это деятельность, в которой дети берут на себя роли взрослых людей и в обобщенной форме, в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. При разыгрывании роли творчество ребенка принимает характер перевоплощения. Успешность его непосредственно связана с личным опытом играющего, степенью развития его чувств, фантазии, интересов. Игра с сюжетом впервые возникает на границе раннего и дошкольного детства. Это режиссерская игра, в которой используемые ребенком предметы наделяются игровым смыслом (кубик, провозимый с рычанием по столу, превращается в глазах ребенка в машину). Для режиссерских игр характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Позже появляется образно-ролевая игра, в которой ребенок воображает себя кем угодно и чем угодно и соответственно действует. Но обязательным условием развертывания такой игры является яркое, интенсивное переживание: ребенка поразила увиденная им картина, и он сам в своих игровых действиях воспроизводит тот образ, который вызвал у него сильный эмоциональный отклик. Примеры образно-ролевых игр описаны в работах Ж. Пиаже. Его дочь, наблюдавшая старую деревенскую колокольню, слышавшая колокольный звон, остается под впечатлением увиденного и услышанного долгое время. Она подходит к столу своего отца и, стоя неподвижно, воспроизводит оглушительный шум. «Ты же мне мешаешь, ты же видишь, что я работаю». — «Не говори со мной, я — церковь».

Режиссерская и образно-ролевая игра становятся источниками сюжетно-ролевой игры, которая достигает своей развитой формы к середине дошкольного возраста.



Позже из нее выделяются игры с правилами. Как указывает И.Ю. Кулагина, возникновение новых видов игры не отменяет полностью старых, уже освоенных — все они сохраняются и продолжают совершенствоваться. В сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят собственно человеческие роли и отношения. Дети играют друг с другом или с куклой как идеальным партнером, который тоже наделяется своей ролью. В играх с правилами роль отходит на второй план, и главным оказывается четкое выполнение правил игры; обычно здесь появляется соревновательный мотив, личный или командный выигрыш (в большинстве подвижных, спортивных и печатных игр).

Становление отдельных компонентов и уровни развития игры охарактеризованы Д.Б. Элькониным.

Каждой игре присущи *свои игровые условия* — участвующие в ней дети, игрушки, другие предметы. Подбор и сочетание их существенно меняет игру в младшем дошкольном возрасте, игра в это время в основном состоит из однообразно повторяющихся действий, напоминающих манипуляции с предметами. Например, трехлетний ребенок «готовит обед» и манипулирует тарелочками и кубиками. Если игровые условия включают другого человека (куклу или ребенка) и тем самым приводят к появлению соответствующего образа, манипуляции имеют определенный смысл. Ребенок играет в приготовление обеда, даже если он забывает потом накормить им сидящую рядом куклу. Но если ребенок остается один и убраны игрушки, наталкивающие его на этот сюжет, он продолжает манипуляции, потерявшие свой первоначальный смысл. Переставляя предметы, раскладывая их по величине или форме, он объясняет, что играет «в кубики», «так просто». Обед исчез из представлений ребенка вместе с изменением игровых условий.

Сюжет — та сфера действительности, которая отражается в игре. Сначала ребенок ограничен рамками семьи, поэтому игры его связаны главным образом с семейными и бытовыми проблемами. По мере освоения новых обла-



стей жизни ребенок начинает использовать более сложные сюжеты — производственные, военные и т.д. Более разнообразными становятся и формы игры на старые сюжеты («дочки-матери»). Игра на один и тот же сюжет становится более устойчивой, длительной. Если в 3–4 года ребенок может посвятить ей только 10–15 минут, а затем ему нужно переключиться на что-то другое, то в 4–5 лет одна игра уже может продолжаться 40–50 минут. Старшие дошкольники способны играть в одно и то же по несколько часов подряд, а некоторые игры растягиваются на несколько дней.

Те моменты в деятельности и отношениях взрослых, которые воспроизводятся ребенком, составляют **содержание** игры. Младшие дошкольники имитируют предметную деятельность — режут хлеб, моют посуду. Они поглощены самим процессом выполнения действий и подчас забывают о результате — для чего они это сделали, действия различных детей не согласуются друг с другом, не исключены дублирование и внезапная смена ролей во время игры. Для средних дошкольников важны отношения между людьми, игровые действия производятся ими не ради самих действий, а ради стоящих за ними отношений. Поэтому пятилетний ребенок никогда не забудет «нарезанный» хлеб поставить перед куклами и никогда не перепутает последовательность действий — сначала обед, потом мытье посуды, а не наоборот. Исключены и параллельные роли, например, одного и того же мишку не будут осматривать два доктора одновременно, один поезд не поведут два машиниста. Дети, включенные в общую систему отношений, распределяют между собой роли до начала игры. Для старших дошкольников важно подчинение правилам, вытекающим из роли, причем правильность выполнения этих правил ими жестко контролируется.

Сюжет и содержание игры воплощаются в роли. **Развитие игровых действий, роли и правил игры** происходит на протяжении дошкольного детства по следующим

линиям: от игр с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами — к играм со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями, но скрытыми правилами и, наконец, к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. У старших дошкольников ролевая игра смыкается с играми по правилам.

Таким образом, игра изменяется и достигает к концу дошкольного возраста высокого уровня развития. В развитии игры выделяются две основные фазы или стадии:

1-я. Дети 3–5 лет. Воспроизведение логики реальных действий людей. Содержанием игры являются предметные действия.

2-я. Дети 5–7 лет. Моделирование реальных отношений между людьми. Содержанием игры становятся социальные отношения, общественный смысл деятельности взрослого человека.

Игра — ведущая деятельность в дошкольном возрасте. Она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному **общению** друг с другом. Младшие дошкольники еще не умеют по-настоящему общаться со сверстниками и, по выражению Д.Б. Эльконина, «рядом, а не вместе».

Постепенно общение между детьми становится более продуктивным и интенсивным. В среднем и старшем дошкольном возрасте дети, несмотря на присущий им эгоцентризм, договариваются друг с другом, предварительно распределяя роли, а также и в процессе самой игры. Содержательное обсуждение вопросов, связанных с ролями и контролем за выполнением правил игры, становится возможным благодаря включению детей в общую, эмоционально насыщенную для них деятельность. Если по какой-то серьезной причине распадается совместная игра, разлагивается и процесс общения. В первый день эксперимента Курта Левина группу детей-дошкольников привели в комнату с «некомплектными» игрушками (у телефона не хватало трубки, для лодки не было бассейна и т.п.). Несмотря на эти недостатки, дети с удовольствием играли, общаясь друг с другом. Второй день был днем фрустрации. Когда дети зашли в эту же комнату, оказалась открытой дверь в соседнее помещение, где лежали полные наборы игрушек. Открытая дверь была затянута сеткой. Имея перед глазами притягательную и недостижимую цель, дети разбрелись по комнате, многие со злостью разбрасывали старые, ненужные уже игрушки. В состоянии фрустрации разрушились как игровая деятельность, так и общение детей друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и **произвольного поведения ребенка**. Механизм управления своим поведением — подчинение правилам — складывается именно в игре, затем проявляется в других видах деятельности. Произвольность предполагает наличие образца поведения, которому следует

ребенок, и контроля. В игре образцом служат не моральные нормы или иные требования взрослых, а образ другого человека, чье поведение копирует ребенок. Самоконтроль только появляется к концу дошкольного возраста, поэтому первоначально ребенку нужен внешний контроль — со стороны товарищей по игре. Внешний контроль постепенно выпадает из процесса управления поведением, и образ начинает регулировать поведение ребенка непосредственно. К 7 годам ребенок все больше начинает ориентироваться на нормы и правила, регулирующие его поведение образцы становятся более обобщенными (в отличие от образа конкретного персонажа в игре). При наиболее благоприятных вариантах развития детей к моменту поступления в школу они способны управлять своим поведением в целом, а не только отдельными действиями.

В игре развивается **мотивационно-потребностная сфера ребенка**. Возникают новые мотивы деятельности и связанные с ними цели. Но происходит не только расширение круга мотивов. Формирующаяся произвольность поведения облегчает переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, стоящим на грани сознательности. Развитая ролевая игра дает средства для передачи чувств и разрешения конфликтов. «Игрушки вооружают ребенка подходящими средствами, поскольку они являются той средой, в которой может осуществляться самовыражение ребенка. В свободной игре он может выразить то, что ему хочется сделать. Когда он играет свободно, он высвобождает чувства и установки, которые настойчиво стремились вырваться на свободу» (Axline V., 1969, с. 23). Чувства и установки, которые ребенок, возможно, боится выразить открыто, можно, ничего не опасаясь, спроецировать на выбранную по собственному усмотрению игрушку. «Вместо того чтобы выражать мысли и чувства в словах, ребенок может закопать в песок или застрелить дракона или отшлепать куклу, замещающую маленького братика» (Лэндрет Г.Л., 1994, с. 27). Большинство детей сталкивается в жизни с проблемами, которые кажутся неразрешимыми. Но, проигрывая их так, как ему хочется, ребенок может научиться постепенно справляться с ними. Он часто поступает так, используя символы, которые сам не всегда может понять, — так он реагирует на процессы, происходящие во внутреннем плане, корни которых, по мнению Б. Беттельхейма, могут уходить глубоко в бессознательное. В результате может получиться игра, которая в данный момент кажется нам лишённой смысла, поскольку мы не знаем, какой цели она служит. «Когда нет непосредственной опасности, лучше всего отнести к игре ребенка с одобрением и не вмешиваться, поскольку он полностью поглощен ею. Попытки помочь ему в его усилиях, хотя и делаются с добрыми намерениями, могут помешать ему искать и даже находить

решения, которые будут для него наиболее удобны...» (Bettelheim, 1987, с. 40).

В развитой ролевой игре с ее сюжетами и сложными ролями, создающими достаточно широкий простор для импровизации, у детей формируется **творческое воображение**.

Основное значение сюжетно-ролевой игры, связанной с деятельностью воображения, состоит в том, что у ребенка развиваются потребность в преобразовании окружающей действительности, способность к созданию нового. Он соединяет в сюжете игры реальные и вымышленные явления, наделяет новыми свойствами и функциями знакомые предметы. Взяв какую-то роль, ребенок не просто примеряет к себе профессию и особенности чужой личности: он входит в нее, вживаясь, проникая в ее чувства и настроения, обогащая и углубляя тем самым собственную личность (С.Л. Рубинштейн).



Из раскрытия понятия игры педагогами, психологами различных научных школ можно выделить ряд общих положений:

1. Игра выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей дошкольного возраста.
2. Игра детей есть самая свободная форма их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения.
3. Игра — первая ступень деятельности ребенка-дошкольника, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность младших школьников, подростков, юношества, меняющих свои цели по мере взросления учащихся.
4. Игра есть практика развития. Дети играют потому, что развиваются, и развиваются потому, что играют.
5. Игра — свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество.

Игра — главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

