**Д.Б. Эльконин. Психология игры.**

Шиллер: игра – наслаждение, связанное со свободным от внеш. потр-ти проявлением избытка жизненных сил.

Спенсер: игра – искусственное упражнение сил; в игре находят выражение низшие спос-ти, а в эстетич. деят-ти – высшие.

Вундт: Игра – дитя труда, в игре все имеет прототип в форме серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени и по самому существу.

Эльконин: человеч. игра – деят-ть, в кот. воссоздаются соц. отнош-я между людьми вне условий непосредственно утилитарной деят-ти.

При описании дет. игры психологи особо выделяли работу воображения, фантазии.

Дж. Селли: сущность дет. игры заключ-ся в выполнении какой-нибудь роли.

Эльконин: именно роль и связанные с ней действия и составляют единицу игры.

Структура игры:

роли

игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный хар-р

игровое употребление предметов

реал. отнош-я между играющими детьми

Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отнош-й воссоздаваемой деят-ти взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деят-ти.

На сюжеты игры решающее влияние оказ-т окружающая ребенка действит-ть, соц. усл-я жизни.

Игра особенно чувствительна к сфере человеч. деят-ти, труда и отнош-й между людьми (железная дорога – играли лишь после того, как им показали конкрет. взаимоотн-я, действия).

Об историч. возник-и ролевой игры.

Плеханов:

в истории человеч. общ-ва труд старше игры

игра возник-т в ответ на потр-ти общ-ва, в кот. живут дети и актив. членами кот. они должны стать

Аркин:

поразит. устойчивость дет. игрушки (одинак. у разн. народов)

игрушки первобыт. общ-в и недавнего историч. прошлого по сути одни и те же 🡪 игрушка отвечает каким-то неизмен. природ. особ-тям ребенка и не наход-ся в связи с жизнью общества (противоречит Плеханову); но Аркин говорит не о всех, а лишь изначальных игрушках: звуковые (погремушки), двигательные (мяч, змей, волчок), оружие (лук, стрелы, бумеранги), образные (изображ-я живот-х, куклы), веревочка (из нее делают фигуры).

Эльконин: эти игрушки не изначальны, а тоже возникли на опред. ступенях развития общ-ва, им предшествовало изобретение чел-ком опред. орудий труда (Н., добывание огня трением, трение обеспеч-ся вращением, отсюда вращательные игрушки, кубари и т.д.)

Алт (пункты далее – не только его):

Исходное единство трудовой деят-ти и воспитания. Воспитание в примитив. общ-вах:

одинаковое воспитание всех детей

ребенок должен уметь делать все, что делают взрослые

кратковременность периода воспитания

непосредств. участие детей в жизни взрослых

раннее включение в труд (!!!)

там, где ребенок м/работать со взрослыми сразу, игры нет, а там, где нужна предварит. подготовка – есть.

не существует резкой грани между взрослыми и детьми

дети рано становятся действительно самостоятельными

дети играют мало, игры – не ролевые (!!!)

если данный труд важен, но еще недоступен для ребенка, для овладения орудиями труда используются уменьшенные орудия, с кот. дети упражняются в усл-х, приближенных к реальным, но не тождественных им (Крайний Север – важен нож, обращению с ним учат с раннего детства; набрасывать веревку на пенек, затем на собаку, затем на зверя); зд. есть элемент игровой ситуации (условность ситуации: пенек – это не олень; действуя с уменьшенным предметом, ребенок действует как отец, т.е. элемент ролевой игры)

тождественность игр детей и взрослых – спортивные подвижные игры

есть подражательные игры (подражание венчанию и т.п.), но нет подражание труду взрослых, а есть игры, в кот. воспроизвод-ся ситуации быта, кот. еще недоступны для детей

Усложнение орудий труда – ребенок не м/освоить уменьшенные формы (уменьшишь ружье – оно уже не стреляет) – появл-ся игрушка, как предмет, лишь изображающий орудия труда.

Ролевая игра появл-ся в ходе истор. развития в рез-те измен-я места ребенка в системе обществ. отнош-й, социальна по происхождению.

Теории игры.

Теория упражнений Грооса:

Кажд. живое существо обладает унаследованными предрасположениями, кот-е придают целесообразность его повед-ю (у высш. живот-х – это импульсив. стремление к деят-ти).

У высш. живых существ прирожденные реакции явл-ся недостаточными для выполнения слож. жизен. задач.

В жизни кажд. высш. существа есть детство, т.е. период развития и роста, родительского ухода.

Цель детства – приобретение приспособлений, необход-х для жизни, но не развивающихся непосредственно из прирожденных реакций.

Стремление к подражанию старшим.

Там, где индивид из внутр. побуждения и без внеш. цели проявляет, укрепляет и развивает свои наклонности, мы имеем дело с изначальными явлениями игры.

Т.е. мы играем не потому, что являемся детьми, а нам дается детство для того, чтобы мы могли играть.

Гроос не создал теорию игры как деят-ти, типичной для периода детства, а только указал, что эта деят-ть им. опред. биологич. важную функцию.

Возражения:

считает, что индивидуал. опыт возник-т на основе наследственного, но противопоставляет их

странно, чтобы в игре живот-х, не связанной с борьбой за существование и, следовательно, происход-й в др. усл-х, не сходных с теми, в кот. будет происходить, Н., охота, возникали реальные приспособления, т.к. отсут-т реальное подкрепление.

переносит без оговорок биологич. смысл игры с животных на чел-ка

Штерн. Разделял взгляды Грооса, но дополнил:

представление о преждевременности созревания способностей

признание игры особым инстинктом

необход-ть для подготовки созревающих способ-тей интимного соприкосновения их с впечатлениями внеш. мира

Гроос, в отличие от Штерна, не ставит вопроса о роли внеш. условий в игре, т.к. явл-ся противником положения Спенсера о подражании как основе игры.

Бюлер. Для объяснения игры вводит понятие функционального удовольствия. Это понятие отграничивается от удовольствия-наслаждения и от радости, связанной с предвосхищением рез-та деят-ти. Далее говорил, что для отбора форм повед-я необходим из излишек, богатство деятельностей, движений тела, особенно у молодых животных. А также управляет игрой принцип формы, или стремление к совершенной форме.

Критика Бюлера: функционал. удовольствие есть двигатель всяких проб, в том числе и ошибочных, оно д/бы приводить к повторению и закреплению любых деят-тей и движений.

Бойтендайк. Спорит с Гроосом:

инстинктивные формы деят-ти, как и нерв. мех-мы,, лежащие в их основе, созревают независимо от упражнения

отделяет упражнение от игры

не игра объясняет значение детства, а наоборот: существо играет потому, что оно молодо

Основные черты поведения в детстве:

ненаправленность движений

двигательная импульсивность (молод. живот-е наход-ся в постоян. движении)

«патическое» отношение к действительности – противоположно гностическому, непосредственно аффективная связь с окруж. миром, возникающая как реакция на новизну

робость, боязливость, застенчивость (не страх, а амбивалентное отношение, заключающееся в движении к вещи и от нее)

Все это приводит животное и ребенка к игре.

Ограничение игры от др. деят-тей: игра это всегда игра с чем-либо – двигат. игры животных – это не игры.

В основе игры – не отдел. инстинкты, а более общие влечения. Вслед за Фрейдом: 3 исход. влечения, приводящие к игре:

влечение к освобождению, снятию исходящих от среды препятствий, сковывающих свободу

влечение к слиянию, к общности с окружающим

тенденция к повторению

Игровой предмет д/б частично знакомым и вместе с тем обладать неизвестными возможностями.

Игра в своей исход. форме – это проявление ориентировочной деят-ти.

Клапаред возражал:

особенности динамики молод. организма не м/б основанием игры, т.к.:

они свойственны детенышам и тех живот-х, кот-е не играют

динамика проявл-ся не толкьо в играх, но и в др. формах повед-я

игры есть и у взрослых

наиб. открыто эти особ-ти проявл-ся в таких деят-тях как забавы, бездельничанье и игры совсем маленьких, кот. по Бойтендайку не явл-ся играми

Бойтендайк ограничивает понятие игры: хороводы, кувыркания не относятся у него к играм, хотя как раз им характерны указываемые черты дет. динамики

Минусы всех этих теорий:

феноменологич. подход к выдел-ю игры из др. видов поведения

отождествление хода психич. развития ребенка и животного и их игр

Эльконин: игра возник-т на опред. стадии эволюции живот. мира и связана с возникновением детства; игра явл-ся не отправлением организма, а формой повед-я, т.е. деят-тью с вещами, причем обладающими элементами новизны. Игра молод. живот-х – упражнение не отдел. двигат. системы или отдел. инстинкта и вида повед-я, а упражнение в быстром и точном управлением двигат. поведенем в любых его формах, на основе образов индивидуал. усл-й, в кот. наход-ся предмет, т.е. упражнение в ориентировочной деят-ти.

Дж. Селли – особен-ти ролевой игры:

преобразование ребенком себя и окруж-х предметов и переход в воображаемый мир

глубокая поглощенность созданием этого вымысла и жизнью в нем

Штерн. Теснота мира, в кот. живет ребенок, и переживаемое им чувство давления – причина тенденции к отходу от этого мира, причина возникновения игры, а фантазия – мех-м ее осуществления. Но Штерн противоречит себе: сам говорил, что ребенок вводит в свою игру деят-ть взрослых людей и связанные с нею предметы, т.к. мир взрослых явл-ся для него привлекательным.

З. Фрейд. Два первичных влечения: к смерти (с ним связана тенденция к навязчивому воспроизведению) и к жизни, к самосохранению, к власти, к самоутверждению. Это осн. динамические силы. психич. жизни, неизменные у младенца и взрослого. Детская игра, как и культура, наука, искусство – формы обхода барьеров, кот. ставит общ-во изначальным влечениям, ищущим себе выхода. При анализе игры маленького ребенка с забрасыванием вещей и с «появлением – исчезновением» катушки с ниткой Фрейд предполагает символизацию в этой игре травмирующей ребенка ситуации ухода матери.

Возражение: сомнителен факт столь ранней символизации.

Период детства по Фрейду – это период непрерывного травмирования ребенка, а тенденция к навязчивому повторению приводит к играм, игра как единственное средство овладения путем повторения теми невыносимыми переживаниями, кот-е несут с собой эти травмы. Т.е. чел-к с детства явл-ся потенциальным невротиком, а игра – естественное терапевтическое средство.

Игра возник-т на основе тех же мех-мов, кот-е лежат в основе снов и неврозов взрослых.

Важная мысль: игра детей наход-ся под влиянием желания, доминирующего в этом возрасте – стать взрослым и делать так, как делают взрослые.

Адлер – чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаемое, ребенок пытается заглушить в себе фикцией власти и господства – играет в волшебника и фею. Игры – попытки создать ситуацию, выявляющую те соц. отнош-я, на кот. фиксирован аффект, т.е. ролевая игра в кач-ве смыслового центра им. соц. отнош-я между взрослыми и между взрослым и ребенком.

Хартли. Наблюдение за ролевой игрой – выяснение того, как реб-к представляет себе взрослых, смысл их деят-ти, взаимоотнош-я, а также в ролев. игре ребенок вступает в реал. отнош-я с др. играющими и проявляет присущие ему кач-ва и некот. эмоционал. переживания.

Недостатки толкований Фрейда:

биологизаторство, не учит-т историю онтогенетич. развития чел-ка, отождествляет осн. влечения чел-ка и живот-го и сводит их к сексуальным

переносит гипотетич. мех-мы динамики психич. жизни с взрослых больных на детей

представление о взаимоотнош-х ребенка и общ-ва как антагонистических, приводящих к травмам, а играт – форма ухода ребенка из реал. действит-ти

игнорир-ся возник-е игры в истории общ-ва и в развитии отдел. индивида, не рассматр-ся знач-е игры для психич. развития

Пиаже. Ребенок ассимилирует окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления, сначала аутистического, а затем эгоцентрического. Такая ассимиляция создает особый мир, в окт. ребенок живет и удовлетворяет все свои желания. Этот мир грез для ребенка наиболее важен, он и есть для него настоящая реальность. Путь развития с позиций Пиаже: сначала для ребенка существует единый мир – субъектив. мир аутизма и желаний, затем под влиянием давления со стороны мира взрослых, мира реальности, возникает два мира – мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть нечто вроде остатков чисто аутического мира. Наконец, под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда возникает как бы единый мир с вытесненными желаниями, приобретающими хар-р сновидений или грез.

Возражения. Неверны предпосылки: что нужды ребенка даны ему с самого начала в форме психич. образований, в форме желаний или потр-тей; что нужды ребенка не удовлетворяются. Исслед-я Лисиной: начальной потр-тью ребенка явл-ся потр-ть общения со взрослым. Мир ребенка – это прежде всего взрослый чел-к. Мир ребенка – это всегда какая-то часть мира взрослых, своеобразно преломленная, но часть объективного мира. И к тому же, никакое удовлетворение потр-тей в воображаемом мире невозможно.

К. Левин, схематично взгляды:

Психич. среда взрослого чел-ка дифференцируется на слои с различ. степенью реальности.

Возможны переходы из одного плана в другой.

Это есть и у детей, но у них дифференциация различ. степеней реальности не так отчетлива и переходы от уровня реальности к уровню ирреальности совершаются легче.

Осн. мех-мом перехода от слоев различ. степени реальности к ирреальным слоям явл-ся замещение.

Осн. св-во игры: она имеет дело я с явлениями, относящимися к уровню реальности в том смысле, что они доступны наблюдению посторонних лиц, но значительно меньше связана законами реальности, чем неигровое поведение.

Слиозберг (исследования). В серьезной ситуации ребенок об. отказ-ся от игрового замещения. В игре он часто отвергает реал. вещи или реал. действия, предложенные ему взамен игровых. Оч. важным фактором принятия замещения явл-ся степень интенсивности потр-ти. Чем сильнее потр-ть, тем меньшей становится ценность замещающего действия.

Левин и Слиозберг: игра – это особый слой реальности, но действия в игре по своей динамике близки действиям в ирреальных слоях.

Пиаже. Ребенок использует свое тело и отдел. движения для своеобраз. моделирования положения, движения и св-в некот. предметов (указывал и Запорожец). Исследование подражания приводит Пиаже к мысли, что рождающийся мыслит. образ есть интериоризированное подражание. Т.о., по Пиаже, подражание есть выделившаяся из нерасчлененных сенсомотор. движений чистая аккомодация к визуальным или акустическим моделям. А игра – это прежде всего простая ассимиляция, функциональная или воспроизводящая. Психич. ассимиляция есть включение объектов в схемы повед-я, кот-е сами явл-ся не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться.

Один из критериев игры по Пиаже – освобождение от конфликтов.

3 осн. структуры игры по Пиаже:

игры-упражнения

символические игры

игры с правилами

Все они явл-ся формами повед-я, в кот-х преобладает ассимиляция, но их различие в том, что на кажд. этапе действительность ассимилируется разными схемами. Какова структура мысли ребенка на данном этапе развития, такова и его игра, ибо игра – ассимиляция действительности в соответствии со структурой мысли.

Символическая игра есть эгоцентрическая мысль в чистом виде. Осн. функция игры – защита «я» ребенка от вынужденных аккомодаций к реальности. Символ, будучи личным, индивидуальным, аффективным языком ребенка, и явл-ся основным средством такой эгоцентрической ассимиляции.

Игра – такая эгоцентрич. ассимиляция, в кот. исп-ся особый язык символов, создающий возможность ее наиболее полной реализации.

Представления Пиаже об игре как выражении бессознат. конфликтов и сближение символизма игры с символизмом сновидений – близость его понимания игры психоаналитическому.

Возражения: игра явл-ся не консервативной силой, а, наоборот, деят-тью, производящей подлинную революцию в отнош-и ребенка к миру, в том числе и в переходе от центрированного мышления к децентрированному, играет прогрессирующую роль в развитии ребенка. Символич. игра не есть эгоцентрич. мысль в чистом виде, как думает Пиаже, а, наоборот, ее преодоление. В игре ребенок действует со своими переживаниями, он выносит их вовне, воссоздавая материально условия их возникновения, переводит их в новую форму, гностическую (девочка, пораженная видом ощипанной утки, валяется на диване и приглушенным голосом говорит: «Я – мертвая утка»).

Пиаже считает, что в игре любая вещь м/служить фиктивным заместителем для чего угодно. Но это не так. Выготский: одни предметы легко заменяют другие, зд. неважно сходство, а важно функциональное употребление, возможность выполнить с заместителем изображающий жест.

Нельзя согласиться с Пиаже в сближении символизма игры с символизмом сновидений.

Заслуга Пиаже: поставил проблему игры в связь с переходом от сенсомоторного интеллекта к мышлению в представлениях.

Шато. Наслаждение, кот. ребенок получает в игре – это моральное наслаждение. Оно связано с тем, чт в каждой игре есть опред. план и более или менее строгие правила. Выполнение этого плана и правил создает особое моральное удовлетворение. У ребенка нет др. сп-бов самоутверждения, кроме игры. Самоутверждение у Шато – это выражение стремления к совершенствованию и преодолению трудностей, к новым достижениям.

Советская Ψ. Ушинский подчеркивал значение игры для общего развития души (для развития личности и ее моральной стороны), Сикорский – роль игры в умств. развитии.

Виноградов – принимая в осн. теорию Грооса, считает, что тот недостаточной учитывал «человеческие факторы»: воображение, подражание, эмоциональные моменты.

Басов: игра им. структурные особенности, наиб. характерным явл-ся отсут-е у ребенка каких-л. опред. обязательств, эта свобода во взаимоотношениях со средой приводит к особому виду поведения, главной движущей силой и особенностью кот. явл-ся процессуальность. Чел-к – активный деятель, отказ от чисто натуралистич. теорий игры, видевших ее источники внутри личности, а не в системе взаимоотношений ребенка с окружающей его действит-тью.

Блонский. Игры:

мнимые игры (манипуляции)

строительные игры

подражательные

драматизации

подвижные

интеллектуальные

То, что мы называем игрой, есть, в сущности, строительное и драматическое искусство ребенка. В проблеме игры скрываются проблемы труда и искусства в дошкольном возрасте.

Выготский.

В играх детей примитив. чел-ка происход. их подготовка к будущей деят-ти. Игра человеч. ребенка тоже направлена на будущую деят-ть, но глав. образом на деят-ть социал. хар-ра.

Игра – исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Центральным и характерным для игровой ситуации явл-ся создание мнимой ситуации, заключающейся в принятии ребенком на себя роли взрослого, и осуществление ее в создаваемой самим ребенком игровой обстановке. Правила в игре есть правила ребенка для самого себя, правила внутр. самоограничения и самоопределения. В игре все внутр. процессы даны во внеш. действии. Игра непрерывно создает такие ситуации, кот-е требуют от ребенка действий не по непосредственному импульсу, а по линии наибольшего сопротивления. Игра явл-ся хотя и не преобладающим, но ведущим типом деят-ти в дошкольном возрасте. Игра содержит в себе все тенденции развития, она источник развития и создает зоны ближайшего развития, за игрой стоят изменения потр-тей и измен-я сознания общего хар-ра.

Рубинштейн. Исход. особ-ть игры – особ-ти ее мотивов. Мотивы игры заключ-ся не в утилитарном эффекте и вещном рез-те, кот. об. дает данное действие в практич. неигровом плане, но и не в самой деят-ти безотносительно к ее рез-ту, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка сторон действит-ти. В игре действия явл-ся скорее выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами.

Возникновение игры в онтогенезе.

Вся первая половина первого года жизни проходит при опережающем формировании сенсорных систем. Важное значение для последующего развития акта хватания имеют ощупывающие движения руки. Сначала руки случайно наталкиваются на прдмет, образ-ся последующее направление рук к объекту, когда он наход-ся на опред. расстоянии от глаза, приведение в опред. положение кисти и пальцев при виде предмета под опред. углом зрения. В ходе формир-я акта хватания связь между зрит. восприятием и движением устанавливается мгновенно. В процессе хватания, ощупывания формир-ся связи между сетчаточным образом предмета и его действит. формой, величиной, удаленностью, закладываются основы пространственного предметного восприятия.

Развитие повтор. движений начин-ся с похлопывания по предмету, потом они становятся более разнообразными. В вызове и поддержании повторных и цепных действий с предметами большая роль принадлежит ориентировочно-исследовательской деят-ти, связанной с новизной предметов и разнообразием присущих им кач-в. Ребенок преимущественного сосредоточивается на новом объекте и хватает его. Манипулятивные действия на первом году жизни появл-ся тогда, когда возникнут все необходимые для этого предпосылки, а также регулируемые со стороны зрения координированные движения. Ориентировка на новое, развивающаяся на протяжении всего второго полугодия – это уже форма поведения, а не простая реакция. Исчерпание возможностей новизны ведет к прекращению действий с предметом. Эльконин не называет первоначальные манипулятивные действия игрой. К концу первого года жизни непосредственное эмоционал. общение ребенка со взрослым сменяется нов. качественно своеобразной формой, развертывающейся в совмест. деят-ти со взрослым и опосредованном манипуляциями с предметами. Ребенок ищет оценки и одобрения взрослого.

Возникновение ролевой игры генетически связано с формированием под руководством взрослых предметных действий в раннем детстве. Предмет. действия – исторически сложившиеся, закрепленные за опред. предметами общественные сп-бы их употребления. Носителями предмет. действий явл-ся взрослые. Развитие предмет. действий – процесс усвоения, происходящий под непосредственным руководством взрослых. В ходе форми-я предмет. действий ребенок прежде усваивает общ. схему действия с предметом, связанную с его обществ. назначением, и лишь затем происходит прилаживание отдел. операций к физич. форме предмета и условиям осуществления действий с ним. Усвоение путем наблюдения за действиями взрослых. 2 типа переноса: перенос действия с предметом в другие условия и осуществление того же действия, но уже с предметом-заместителем. Впервые замещение одного предмета другим возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом. Порезать что-то ножом – используют палочку, т.к. ею можно производить внешне те же действия.

Называние предметов: дети называют предмет после того, как взрослый назвал его и после того, как с предметом произведено действие.

Дети уже выполняют ряд действий, производимых взрослыми, но еще не называют себя именем взрослых. Лишь в самом конце раннего детства, между 2,5 и 3 годами появл-ся первые зачатки роли: появл-ся называние куклы именем действующего лица и появл-ся разговор ребенка от лица куклы. С куклами производят действия, но это ряд ничем не связанных между собой отдел. действий, нет логики в их развертывании: сначала баюкает, потом ходит, потом кормит, потом качает на качалке… Нет логич. послед-ти, кот. есть в жизни, действия м/повторяться по несколько раз. Лишь к самому концу раннего детства начинают появляться игры, представляющие собой цепочку жизненных действий. Об. в центре – кукла.

В ходе развития предмет. игры ребенок не научается лучше действовать с предметами – владеть гребешком, ложкой… М/б, в игровых действиях не происходит познания ребенком нов. физич. св-в предметов. В предмет. игре усваиваются глав. образом значения предметов, возникает ориентация на их обществ. функцию, обществ. использование.

 Происходит обобщение действий и их отделение от предметов, возник-т сравнение своих действий с действиями взрослых и называние себя именем взрослого.

Ребенок производит предмет. действия сначала на тех предметах, на кот. они сформировались при помощи взрослых; он переносит эти действия на другие предметы, предлагаемые сначала взрослым; называет предметы именами замещаемых предметов только после действий с ними и назывании их взрослыми игровыми наименованиями; наз-т себя именем тех людей, действия кот. воспроизводит по предложению взрослых.

Игра возникает не спонтанно, а при помощи взрослых.

Развитие игры в дошкольном возрасте.

Возникая на границе раннего детства и дошкол. возраста, ролевая игра интенсивно развивается и достигает во второй половине дошкольного возраста своего высшего уровня.

Аркин – 5 осн. линий развития игры:

от малолюдных группировок ко все более многолюдным

от неустойчивых группировок ко все более устойчивым

от бессюжетных игр к сюжетным

от ряда несвязанных между собой эпизодов к планомерно развертывающемуся сюжету

от отражения личной жизни и ближайшего окружения к событиям общественной жизни

 Рудик указ-т на ряд новых симптомов:

измен-е хар-ра конфликтов у старших по сравнению с младшими

переход, в кот. кажд. ребенок играет по-своему, к игре, в кот. действия детей согласованы и взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей

измен-е хар-ра стимуляции игры, кот-я в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем – под влиянием замысла независимо от игрушек

измен-е хар-ра роли, кот-ая сначала носит обобщенный хар-р, а затем все больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется.

Игры в младш. возрасте носят процессуальный хар-р; в сред. дошкол. возрасте роли имеют главное значение, интерес игры для детей заключ-ся в выполнении роли; в старшем возрасте детей интересует не просто та или др. роль, но и то, насколько хорошо она выполняется.

Менджерицкая – новые особ-ти дет. игры:

развитие исп-ния детьми различ. предметов в игре, кот-ое при замене реал. предмета игровым одет от отдаленного сходства ко все большей требовательности в отнош-и сходства

сглаживание с возрастом противоречий между придумыванием сюжета и возмож-тью его реализации

развитие сюжета идет от изображения внеш. стороны явл-й к передаче их смысла

появление в старшем возрсте плана хотя схематичного и неточного, но дающего перспективу и уточняющего действия кажд. участника игры

усиление и одновременно изменение роли организаторов игры к старшему возрасту

Наблюдения Славиной.

Характерные черты игр старших детей. Дети об. договариваются о ролях и затем развертывают сюжет игры по опред. плану, воссоздавая объектив. логику событий в опред., строгой последовательности. Кажд. действие ребенка им. логическое продолжение в другом, сменяющем его действии. Вещи, игрушки, обстановка получают опред. игровые значения, кот. сохраняются на протяжении всей игры. Дети играют вместе, их действия взаимосвязаны. Действия подчинены сюжету и роли. Их выполнение не явл-ся само по себе целью, они всегда им. служеб. значение, лишь реализуя роль, носят обобщенный, сокращенный, цельный хар-р.

Игра младш. детей носит иной хар-р. Малыши рассматр-т игрушки, выбирают наиб. привлекательные и начинают индивидуально манипулировать с ними, длительно совершая однообразно повторяющиеся действия, не проявляя интереса к тому, с какими игрушками и как играет др. ребенок. Но детям важно, чтобы в игре присутствовала роль и воображаемая ситуация, хотя фактически они почти не обыгрываются. 2 мотивационных плана в игре: 1) непосредств. побуждение действовать с игрушками, 2) взятие на себя опред. роли, придающей смысл действиям, производимым с предметами.

Михайленко ставила эксперименты. В предварит. сериях выяснялась возмож-ть осуществления детьми элементар. форм игров. деят-ти по задаваемым взрослым образцам. Дети от 1,5 до 3 лет. Сюжет задавался различ. сп-бами. Первая серия – в словесной форме – зд. из 55 детей только 10 старше 2-х лет начали играть. Вторая серия – экспериментатор не только рассказывал сюжет, но и разыгрывал его перед детьми. Из 45 детей, кот. не приняли сюжет в 1-ой серии, 32 ребенка приняли. Потом специальная серия – чтобы перевести усвоенные элементар. действия с сюжет. игрушками в игровые – предлагали детям воспроизвести действия не с тем предметом, на кот. они были усвоены, а с предметами-заместителями. Часть приняла по словесному предложению. а часть только после показа.

В ходе обобщения и сокращения действия изменялся его смысл: действие с ложкой превращалось в кормление куклы. Но хотя действия становились игровыми по форме, они не являлись еще ролевыми. Михайленко предположила, что переход к выполнению роли связан с 2-мя усл-ми: с отнесением ряда действий к одному и тому же персонажу (доктор – выслушивает, дает лекарство, делает укол…) и с принятием роли персонажа, кот. задан в сюжете, на себя.

Развитие роли в игре. Экспер-т. Первая серия: игры в самих себя, во взрослых и в товарищей. Вторая серия: игры с нарушением последовательности действий при выполнении ребенком роли. Третья серия: игры с нарушением смысла роли.

Младшие дети отказ-ся играть в самих себя, не мотивируя отказа. У сред. дошкол. от же отказ, но он всегда заменяется предложением др. игры. Старшие деьти предлагают какое-л. из об. занятий в кач-ве содержания игры или предлагают повторить весь распорядок жизни дет. сада. Реализуя это содержание, дети воспринимают отнош-я с экспер-ром не как игровые, а как серьезные. Игра возможна только при наличии роли!

Роль воспитательницы берут охотно, а роли детей старшие не хотят брать. Роль ребенка не м/служить реализацией мотива игры (мотив игры – роль), а отнош-я с воспитательницей для них уже не представл-ся существенными в содержании их жизни.

Предложение взять на себя роли товарищей у младш. детей встречает такое же отнош-е, как игра в самих себя. А старш. дети, беря на себя роль др. ребенка, вычленяют типичные для него действия, занятия, характерные черты поведения. Наверное, младшие не могу это вычленить, потому и не берут такие роли.

Суть игры – воссоздание соц. отнош-й между людьми. Смысл игры для детей разн. возраст. групп меняется. Для младших он в действиях того лица, роли кот. выполняет ребенок. Для средних – в отнош-х этого лица к другим. Для старших – в типичных отношениях лица, роль кот. выполняется ребенком. За кажд. ролью скрываются известные правила действования или обществ. повед-я.

Уровни развития игры:

Первый уровень.

централ. содержание игры – действие с предметами

роли есть, но они опред-ся хар-ром действий, а не определяют действие

действия однообразны и сост-т из ряда повтор-ся операций

логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей

Второй уровень.

осн. содержание игры – действие с предметом, но на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному

рели называются детьми, намечается разделение функций, выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью

логика действий опред-ся их последовательностью в реал. действит-ти

нарушение последоват-ти действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется

Третий уровень.

осн. содержание – выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди кот. начинают выделяться специал. действия, передающие хар-р отнош-й к др. участникам игры

роли ясно очерчены и выделены, дети называют свои роли до начала игры, роли опред-т и направляют поведение ребенка

логика и хар-р действий опред-ся взятой на себя ролью, действия становятся разнообразными, появл-ся специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем

нарушение логики действий опротестовывается ссылкой на реал. жизнь

Четвертый уровень.

осн. содержание игры – выполнение действий, связанных с отношением к др. людям, роли кот-х выполняют другие дети (роль воспитательницы: «Пока не скушаешь суп, не получишь пирог»)

роли ясно очерчены и выделены, на протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения, ролевые функции детей взаимосвязаны, речь носит явно ролевой хар-р

действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реал. логику, они разнообразны, ясно вычленены правила, ссылающиеся на реальную жизнь

нарушение логики действий и правил отвергается не просто ссылкой на реал. жизнь, но и указанием на рациональность правил

Нарушение смысла роли (в экспер-те роль ставилась в противоречие с действиями, кот-е д/б производить ребенок). Просили так играть, что вагоновожатый раздает билеты, а кондуктор ведет поезд. Вторая игры – мыши ловят кота. Дети 3-х лет, первая игра – вывести ребенка из роли невозможно, т.р. роль слита для ребенка с предметами, с кот-ми он действует, поэтому смена предметов есть смена роли. На следующем уровне – иначе. Ребенок принимает новые функции вожатого, называясь кондуктором, но, начав действовать как вожатый, входит в роль и называет себя в единстве со сп-бом своих действий. На последнем уровне (самые старшие дошкольники) дети принимают со смехом предложение экспер-ра, м/действовать не в соответствии с ролью и называть себя не в соответствии с содержанием своих игровых действий.

Вопрос об устойчивости в подчинении правилу. Ставили в ситуацию, в кот. ради выполнения роли ребенок д/отдать привлекательный для себя предмет или отказаться от выполнения действия. 4 стадии в подчинении правилу в ролевой игре:

правила отсут-т, т.к. фактически нет и роли, побеждает непосредственный импульс

явно правило еще не выступает, но в случаях конфликта оно уже побеждает непосредственное желание действовать с предметом.

правило явно выступает в роли, но еще полностью не опред-т повед-я и нарушается при возникновении желание произвести др. привлекат. действие. При указаниях на нарушение ошибка в выполнении роли сразу же исправляется

повед-е опред-ся взятыми на себя ролями, внутри кот. явно выступает правило повед-я, в борьбе между правилом и желанием побеждает правило

Символизм в ролевой игре. Соврем. ребенок живет не только в мире предметов, посредством кот. удовлетвор-ся его потр-ти. но и в мире изображений и даже знаков (картинки в книжках и т.д.). Процесс превращения предмета в игрушку и есть процесс дифференциации означаемого и означающего предмета рождения символа. Изучив разн. формы символич. функции (рисование, конструирование, игра, употр-е знаков), Гетцер заключила, что уже в 3-хлетнем возрасте дети м/овладеть произвольным соединением знака и значения 🡪 м/начинать учить читать раньше, чем это делают обычно.

Луков: методика двойного переименования предметов в игре. Кол-во предметов, могущих выполнять необходимые по ходу игры роли взрослых или детей и замещать предметы, специально ограничивалось с целью вынудить детей использовать для замещения подобранные экспер-ром предметы (Н., сначала лошадка – это ребенок в дет. саду, потом – повар). В 3 года дети легко изменяют вслед за экспер-ром назначение вещей в игре и их названия, но редко долго сохраняют за вещью ее нов. игровое употр-е и название, постоянно возвращаясь к первоначал. доигровому сп-бу действия с предметом и к прежнему названию. В 5 лет дети сами активно ищут среди предложенных игрушек необходимые для замены персонажей или предметов, а если не находят, то соглашаются с предложениями экспер-ра, хотя и с некот. трудом. Изменив сп-б действия с предметом и его название, ребенок прочно сохраняет за предметом его новое назначение, даже если оно не наход-ся в прямом соответствии с ег первонач., доигровым употреблением. Условием для того, чтобы одна игрушка заменяла другую, явл-ся не внешнее сходство, а возможность опред. образом действовать с данной вещью (лошадь можно поставить, уложить, как дитя, а шарик – нельзя). Для старших детей игровой сп-б действия по отн-ю к замещающим предметам тоже оч. устойчив. По собств. инициативе дети никогда не производят вторич. замены, поэтому первоначальная поопытка экспер-ра разрушить принятое игровое значение вещей наталкивается на некот. сопротивление, но после нескольких таких измен-й дети охотно идут на дальнейшие вторичные переименования.

Зд. мы видим отрыв сп-ба употребления предмета от конкрет. вещи, за кот. этот сп-б первоначально закреплен, а также отрыв слова от предмета.

Эльконин. Первая серия – игра в переименование – перед ребенком ряд предметов, он д/называть предметы др. именами, переименовывать. Вторая серия: даны 4 предмета и их игровые наименования, с ними надо произвести ряд действий (Н., карандаш – это нож, мяч – это яблоко: «отрежь кусочек яблока»). Третья серия аналогична второй, но давали, Н., нож в качестве карандаша и карандаш в качестве ножа – игровое употребление предмета в конфликтной ситуации, при наличии реального предмета.

Рез-т. Первая серия. Уже у детей 3 лет простое переименование не вызывает затруднений. Но многие дети, называя предметы новыми именами, делают ошибки, называя предмет или его собственным именем, или другим. Наиб. кол-во ошибок падает на младш. возраст (3-4 года). Переименование детьми предметов ограничено теми предметами, кот-е по своим реал. св-вам позволяют произвести требуемые новым наименованием действия. На протяжении дошкол. возраста происходит значит. расширение закрепленных за словом действий с предметом и ег св-в, что и создает возм-ти более свободного, но все же ограниченного игрового переименования.

2 серия. Половина трехлетних детей испыт-т затруднения при выполнении действий кормление собачки яблоком (кубика – мячом). 4-летние дети лучше справляются с этой задачей. У 5-летних нет заметного сдвига. 6-летние все справлялись с задачами этой серии значительно свободнее, не было ни одного случая невыполнения действия.

3 серия. Возрастает кол-во детей, кот. не принимают игрового употр-я предметов. Особ. различий между младшими и старшими дошкольниками зд. нет. Только 3-летние дают значительное число отказов, а в остальных возрастах кол-во детей, принимающих игровое употребление, почти одинаково, но у младших детей сопротивление значительно больше, чем у старших. Введение реального предмета усиливает связи предмета с действиями и ослабляет связи слова с действиями или даже вовсе тормозит их.

В развитии игры 2 символизации:

перенос действия с одного предмета на другой, при переименовании предмета

взятие ребенком на себя роли взрослого чел-ка, при этом обобщенность и сокращенность действий выступают как условие для моделирования соц. отнош-й между людьми в ходе их деят-ти и тем самым прояснение их человеч. смысла.

Развитие отношений ребенка к правилам в игре. Подвижные игры с правилами.

Чем моложе дети, тем содержательнее и непосредственнее д/б связь между правилами, которым д/подчинять свои действия ребенок, и ролью, кот-ую он берет на себя.

Игра в эстафету – подчинение непосредственного импульса бежать к экспериментатору правилу бежать по сигналу. Только у самых младших детей есть неподчинение правилу. Дети или бегут до окончания команды, или не бегут и после ее окончания; непосредственный импульс бежать или побеждает, или тормозится; между импульсом бежать и правилом еще нет никакой борьбы. Уже в 4-летнем возрасте иначе: из 11 проб в 9 случаях подчинение правилу. Усложнение: игра в горелки, зд. команда явл-ся более длинной, поэтому импульс бежать все время нарастает, и сдержать его труднее. Дети 7 лет в отличие от 5-летних сознают свой импульс и, =>, уже сознательно подчиняются правилу. Введение сюжета повышает у младших детей возможность подчинения правилу (при игре в паровоз лучше, чем в простой эстафете). При введении сюжета происходит как бы отчуждение своих действий, их объективация, отсюда возможность их сравнения и оценки, =>, большая управляемость. Уже в сред. дошкол. возрасте становится возможным подчинение игровому правилу, не облеченному в ролевое содержание; в старшем дошкольном возрасте игры с готовыми правилами занимают значительное место; в школьном возрасте отодвигаются на второй план сюжетные ролевые игры.

Экспер-т – игра в отгадки. Реб-к совместно с педагогом в отсутствие экспер-ра задумывал, какое действие д/совершить экспер-р, педагог условливался с ребенком, что они не скажут, что надо сделать, пусть отгадчик сам догадается. Экспер-р выполнял роль отгадчика, якобы не знающего, какое действие задумано. Ребенок одновременно имеет правило молчать и импульс подсказать, они вступают в противоречие. Ребенок (4,5 года) идет по линии желания, присутствие педагога на данной ступени не содействует выполнению правила. На второй ступени (5-6 лет) повед-е меняется, смысл игры для ребенка – не рассказать задуманное. Ребенок руководствуется правилом, но с трудом справляется с желанием подсказать. Дети прямо не подсказывают, но смотрят в упор на задуманное, дают наводящие указания, рады, когда экспер-р угадывает. Присутствие педагога или др. ребенка на этой стадии помогает сдерживать желания. На третьей стадии (6,5 – 7 лет) для детей смысл игры – не рассказать задуманное, побеждает правило, борьба не так видна. Правило соблюдается, даже когда педагог отсутствует.

Развитие игры идет от развернутой игровой ситуации и скрытыми внутри нее правилами к играм с открытыми правилами и свернутой игровой ситуацией.

Игра «придумывание правил игры» (дают игровое поле, солдат, всадников, командира, 2 шарика, надо придумать с ними игру). Ступени:

доигровая; правила отсут-т, нет оформленного сюжета, действия детей сводятся к манипулированию игрушками

появл-ся элементы сюжета и ролей, выделяется командир, игра в осн. сводится к построению и маршировке, отдел. эпизоды игры между собой не связаны, ясных правил нет

выступает сюжет, разыгрывается война, правила тесно связаны с сюжетом, правила не обобщены, но по ходу игры отдел. правила формируются

правила вычленяются и формулируются до начала игры, появл-ся и чисто условные правила, независимые от сюжета и игровой ситуации

Игра и психическое развитие.

Игра и развитие мотивационно-потребностной сферы.

Выготский на первый план выдвигал проблему мотивов и потр-тей как центральную для понимания самого возникновения ролевой игры (прав), указал на противоречия между рождающимися новыми желаниями и тенденцией к их немедленной реализации, кот. не м/б осуществлена.

Леонтьев. Предмет. мир, осознаваемый ребенком расширяется, не со всеми предметами ребенок в состоянии действовать. Для ребенка еще не существует отвлеченной теоретич. деят-ти, осознание выступает у него прежде всего в форме действия. Ребенок стремится вступить в действенное отношение не только с доступными ему вещами, он стремится действовать как взрослый.

При переходе от предмет. игры к ролевой непосредственно в предметном окружении детей существенного измен-я м/и не произойти. Ребенок все так же моет куклу, укладывает ее спать. Но все эти предметы и действия с ними включены теперь в нов. систему отнош-й ребенка к действит-ти, в нов. аффективно-привлекательную деят-ть, благодаря этому они объективно приобрели новый смысл. Превращение ребенка в мать, а куклы в ребенка приводит к превращению купания, кормления, приготовления пищи в уход за ребенком. В этих действиях выражается теперь отношение матери к ребенку – ее любовь и ласка, а может быть, и наоборот; это зависит от конкрет. усл-й жизни ребенка, тех конкрет. отнош-й, кот-е его окружают. Обобщенность и сокращенность игровых действий явл-ся симптомом того, что такое выдел-е человеч. отнош-й происходит и что этот выделившийся смысл эмоционально переживается.

Знач-е игры не ограничивается тем, что у ребенка возник-т новые по своему содержанию мотивы деят-ти и связанные с ними задачи. Существенно важным явл-ся то, что в игре возникает нов. психологич. форма мотивов. Гипотетически м/представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Игра и преодоление «познавательного эгоцентризма».Ж. Пиаже характеризует осн. кач-во мышления детей дошкол. возраста, отт кот. зависят все остальные, как познавательный эгоцентризм – недостаточное отграничение своей точки зрения от др. возможных, а отсюда и ее фактическое господство. Ролевая игра приводит к изменению позиции ребенка – со своей индивидуальной и специфически детской – на новую позицию взрослого. Игра явл-ся деят-тью, в окт. происход. осн. процессы, связанные с преодолением познават. эгоцентризма.

Задача Вине о трех братьях. Правильно указывая, сколько у него братьев, ребенок не м/правильно указать, сколько братьев у кого-л. из его братьев, т.е. встать на их точку зрения. Экспер-т Недоспасовой: задача от трех братьях предлагалась не по отношению к своей семье, а по отнош-ю к чужой или условной семье, зд. эгоцентрич. позиция и вовсе не проявлялась или проявлялась в значительно меньшей степени. Т.о. в условиях экспериментал. игры удалось преодолеть феномен познават. эгоцентризма.

Игра и развитие умственных действий. Гальперин установил осн. этапы формир-я умственных действий. Если исключить этап предварит. ориентировки в задаии, то формир-е умств. действий и понятий с заранее заданными св-вами прооходит закономерно след. этапы:

этап формир-я действий на материал. предметах или их материальных моделях-заместителях

этап формир-я того же действия в плане громкой речи

этап формир-я собственно умственного действия (иногда еще есть и промежут. этапы, Н. формирование действия в плане развернутой речи, но про себя и т.п.)

В игре ребенок уже действует со значениями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители – игрушки. Опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращается. Т.о., игровые действия носят промежуточный хар-р, приобретая постепенно хар-р умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на внеш. действие, но приобретшее уже хар-р обобщенного жеста-указания. В игре формир-ся предпосылки к переходу умств. действий на этап умств. действий с опорой на речь.

Дж. Брунер: роль предварит. манипуляций с материалом (элементами орудий) для последующего реш-я интеллектуал. задач. Он высоко оценивает знач-е игры для интеллектуал. развития, т.к. в ходе игры м/возникать такие комбинации материала и такая ориентация в его св-вах, кот-е м/приводить к последующему использованию этого материала в кач-ве орудий при реш-и задач.

Игра и развитие произвольного повед-я. В игре ежеминутно происходит отказ ребенка от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли. В игре происходит существенная перестройка повед-я ребенка – оно становится произвольным, т.е. осуществляется в соответствии с образцом и контролируется путем сопоставления с этим образцом как эталоном.

Во всех возрастных группах длительность сохранения позы неподвижности (Н., часовой) в ситуации выполнения роли превышает показатели сохранения той же позы в условиях прямого задания. Большое значение им. мотивация деят-ти. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, стимулирует выполнение действий, в кот-х роль находит воплощение. В присутствии группы поза неподвижности выполнялась длительнее и более строго, чем в ситуации одиночества. Присутствие других как бы усиливало контроль за своим поведением. Ребенок в игре выполняет 2 функции: выполняет свою роль и контролирует свое поведение, т.е. имеется рефлексия, поэтому игру м/считать школой произвольного поведения.