

2. Учебные программы по учебным предметам для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. 2 класс. – Минск : НИО, 2017.

3. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать / Д. Б. Эльконин // Избранные труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – С. 380–405.

А. В. СИМКО, И. Л. РУДЗЕВИЧ

Украина, Каменец-Подольский, КПНУ имени Ивана Огиенко

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Проблемы игры уже давно привлекают внимание исследователей. Во второй половине XIX в. английский философ Г. Спенсер отмечал, что «игра биологически совершенно бесполезна и бесцельна. Она возникает там, где серьезная жизненная деятельность не нужна или не может иметь места. Причина игры как у животных, так и у людей лежит в том, что в организме скопляется энергия, оставшаяся не потребленной, эта энергия ищет своего выхода хотя бы в бесцельной деятельности». Совсем другую сторону в явлениях игры выдвигает теория «активного отдыха», созданная Л. Шаллером, М. Лацарусом и Х. Штейнталем. Согласно этой теории, утомляясь от работы, мы нуждаемся не только в психофизиологическом, но и часто в психическом отдыхе, который может быть реализован в активности. Это и дает нам игра в противовес работе. В игре мы активны, но отдыхаем. Теория Л. Шаллера, М. Лацаруса и Х. Штейнтала удачно характеризует функцию игры у взрослых. У детей игра не является формой активного отдыха. Так, Ф. Фребель писал: «Детская игра совсем чужда игривости, она полна для ребенка высокой серьезности и глубокого значения».

Детальное изучение игр предпринял К. Гроос. Он убеждает с полной определенностью в том, что игры служат развитию всех физических и психических сил у ребенка. Если наблюдать за играми молодых животных, за играми детей, то этот факт выступает с полной ясностью: «...игры всюду служат средством для упражнения и развития органов движения, органов чувств – особенно зрения, а в то же время и для развития внимания, наблюдательности, часто и мышления. Для того, чтобы мы могли пользоваться органами нашего тела, теми или иными психическими силами, необходимо, чтобы они были достаточно развитыми, с другой стороны, чтобы мы научились ими владеть. То и другое предполагает подготовку – период, предшествующий настоящей и серьезной деятельности, во время

которого психические функции и органы тела развиваются и созревают, и в то же время мы научаемся видеть и пользоваться ими. Этот период должен быть заполнен активностью, так как всякий орган, всякая функция развиваются только в работе, в действии. Если игры служат этой цели, если в играх достигается упражнение и развитие органов и функций, то, конечно, играм принадлежит важное место в жизни ребенка». Выдвинутая К. Гроосом точка зрения получила широкое распространение в начале нашего века, но такое объяснение природы игры мало что могло дать практической психологии, так как в данном случае рекомендации для педагогов сводились к тому, чтобы не мешать спонтанному развитию ребенка, обеспечивая лишь время и место для его игры (Д. Селли, 1901; Ф. Кейра, 1908 и др.). Однако педагогика, стремившаяся к активному воздействию на ребенка с целью его развития и воспитания, не могла удовлетвориться такими рекомендациями [3]. Еще в системе игр, разработанной в первой половине XIX в. Ф. Фребелем, просматривалось стремление влиять на развитие ребенка, предлагая ему постепенно усложняющиеся игры. В его системе воспитания игра впервые в истории была выделена в качестве особого средства, необходимого для развития детей дошкольного возраста. Фребелевская система игр дала толчок к активному включению в деятельность детей «педагогически целесообразных» игр, в основном подбиравшихся по сфере своего влияния, – игры, способствующие физическому, умственному, нравственному развитию ребенка. Однако подбор этих игр основывался главным образом на интуиции педагога и на задачах воспитания, т. е. на представлении о том, каким должен быть ребенок. Стремление практической педагогики исходить из задач воспитания зачастую приводило к произвольному вмешательству педагога в детскую деятельность. Таким образом, в первой трети нашего века сложились весьма противоречивые отношения между педагогикой и психологией игры.

Тезис о социальной природе детской игры, понимаемой как особое культурное образование, выработанное обществом в ходе исторического развития, рассмотрен в работах Д. Эльконина. «Игра появляется на определенном этапе развития общества и служит средством, реализующим стремление детей участвовать в жизни взрослых, так как усложняющаяся структура производственной деятельности взрослых не позволяет ребенку непосредственно быть в нее включенным» [4].

К этому же вопросу тесно примыкает вопрос о воспитательном значении игры. А. Макаренко в своих работах отмечал: «Есть еще один важный метод – игра. Я думаю, что несколько ошибочно считать игру одним из занятий ребенка. В детском возрасте игра – это норма, и ребенок должен всегда играть, даже когда делает серьезное дело...».

Психологические особенности игры раскрыты в исследованиях Л. Выготского, С. Рубинштейна, Л. Венгера [1–3] и других ученых. Прежде всего, игра – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность, изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отражая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, стать субъектом, «хозяином» своей действительности. Л. Венгер говорил о специфическом влиянии игры на развитие ребенка. Он исходил в своих работах из того, что каждая конкретная деятельность требует определенных, специфических для нее способностей и создает условия для их развития. Для игровой деятельности такими способностями являются:

- 1) возможность действовать в плане представлений;
- 2) ориентироваться в сфере человеческих отношений;
- 3) координировать действия с другими.

Развитие всех этих способностей осуществляется в игре детей, но в полной мере она выполняет свои развивающие функции лишь тогда, когда является самостоятельной деятельностью детей. Только в этом случае происходит расширение в плане представлений, развитие комбинаторных способностей, совершенствование ориентации в человеческих отношениях, овладение способами группового взаимодействия [1].

Подводя итоги вышесказанному, можно сказать, что в начале нашего века сложились весьма противоречивые отношения между педагогикой и психологией игры, которые должны были разрешиться в разработке теоретических оснований, объясняющих действительные успехи психологии и педагогики игры и в то же время задающих научную платформу для использования игры как средства воспитания и развития ребенка.

Список использованной литературы

1. Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / под. ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : МГУ, 1981. – С. 179–182.
2. Выготский, Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 432 с.
3. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах : избр. психол. труды / Д. Б. Эльконин. – М. ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 414 с.