

**Психолого-педагогический потенциал детской игры: ретроспектива и современные подходы к изучению**

*О.А. Степанова*



Игра рассматривается современными исследователями не только как обязательная принадлежность детства, но и как значимый элемент социально-педагогической системы, целенаправленно используемый обществом для подготовки детей к «взрослой» жизни. Отношение к игровой деятельности как средству, обладающему мощным воспитательным, обучающим, развивающим и адаптирующим потенциалом, прошло длительную проверку временем, а «разнообразная полезность» самостоятельной детской игры и игр взрослых с детьми – что не одно и то же! – тщательно анализировалась в течение ряда веков.

Так, еще Аристотель подчеркивал важность правильного отбора игр в воспитании маленьких детей: «Игры эти должны соответствовать достоинству свободнорожденного человека, не слишком утомлять ребенка и не быть разнузданными... Игры детей должны подражать будущим серьезным занятиям» [1, с. 625]. В Древней Греции ребенок сначала воспитывался в семье, а с наступлением отрочества поступал в общественную школу – палестру, где существовал своеобразный культ игры и в обучении широко использовались подвижные игры, в том числе и с разными предметами (мячами, дисками, волчками и др.).

В XVII в. Я.А. Коменский относил игру (наряду с беседами, шутками, музыкой и т.п.), с одной стороны, к числу развлечений, способствующих отдыху и восстанавливающих силы внешних и внутренних чувств человека. С другой – игра была включена им в

число средств, которые позволяли молодому поколению ярко представлять серьезные стороны жизни и этим воспитывали у них определенные склонности и интересы [8, с. 45].

В теории Ж.-Ж. Руссо о «природосообразности» воспитания и его помощи «саморазвитию», «самодеятельности» ребенка игра занимает не менее достойное место, так как саморазвитие ребенка младшего возраста происходит именно в игровой деятельности: «Занимается он или забавляется, то и другое равнозначно для него; его игры – это его занятия, он не чувствует разницы между ними» [10, с. 183].

В Германии во второй половине XVIII в. игра занимает существенное место в педагогической теории филантропистов. И.Б. Базедов указывает на важную роль игры не только в деле воспитания маленьких детей, но и в дальнейшем их обучении и развитии. Он советует ни в коем случае не ограничивать возможность детей свободно играть по их выбору в «безвредные» игры, обеспечивающие «известное развитие тела, представления в уме, упражнения, нужные для будущей работы памяти» и облегчающие «усвоение будущих добротелей». Среди игр, в которые наиболее охотно играют дети, педагог особо выделяет игры, «подражающие всевозможным событиям и поступкам, которые всерьез доступны лишь более старшим членам семьи, но последовательность и чередование которых дети подмечают и могут запомнить» [5, с. 215]. Взрослым рекомендуется заранее продумать и нарочито совершать такие

поступки, которым дети могут с пользой подражать в игре.

С именем другого немецкого педагога – Ф. Фрëбеля связывается начало, с одной стороны, определенной «поэтизации» детских игр, а с другой – их «дидактизации» и использования как вполне утилитарного педагогического инструмента. Именно этому педагогу принадлежит получившая впоследствии дальнейшее развитие мысль о том, что игры детей суть «почки всей будущей жизни, потому что в них развивается и проявляется весь человек в своих самых тончайших задатках, в своем внутреннем чувстве». «Источники всего хорошего лежат в игре и исходят из нее», – настойчиво подчеркивает Ф. Фрëбель, – сама же игра «не есть пустая забава: она имеет высокий смысл и глубокое значение» [14, с. 306].

История отечественной педагогики содержит как заимствованные, так и собственные оригинальные суждения о важности и необходимости пристального внимания к вопросам игры как необходимой составляющей процесса воспитания молодого поколения. Например, заботясь о воспитании будущих престолонаследников, императрица Екатерина II вслед за французскими просветителями напоминает воспитателям своих внуков: «Веселость нрава Их Высочеств ни унимать, ни уменьшать не должно; напротив того поощрять их нужно ко всякому движению и игре, летам и полу их сходственным: ибо движение дает телу и уму силу и здоровье. Не запрещать им играть сколько хотят, лишь бы в игру не входило им самим или жизнь имеющему вредное, и сохраняли бы при игре благопристойность к людям, при оной находящимся... Дав детям в игре совершенную свободу, скорее можно узнать нравы и склонности их... Детские игры не суть игры, но прилежнейшее упражнение детей» [3, с. 60–61].

В XIX в. К.Д. Ушинский особо подчеркивает такое важное качество детской игры, как ее самостоятель-

ность. Он считает, что игра – мир практической деятельности ребенка, в ней удовлетворяются и физические, и духовные потребности, в ней одновременно развиваются ум, сердце и воля. В играх детей отражаются не только взаимоотношения взрослых, но также и общественные отношения, а потому педагог видит большую воспитательную ценность игры в том, что в ходе ее формируются социальные отношения детей, приобретает умение выступать в разных позициях – командующего, подчиненного и т.д. Значение детских игр, по мнению великого педагога, настолько велико, что их теоретическое и практическое изучение должно стать одним из главных предметов при подготовке будущих учителей.

В целом конец XIX – начало XX вв. смело можно назвать периодом активного обогащения психолого-педагогической науки не только идеями «разнообразной полезности» и целесообразности использования игры в работе с детьми, но и опытом их практического воплощения. Среди зарубежных исследователей особого упоминания заслуживают К. Бюлер, Д. Джонсон, Д.А. Колодца, В. Штерн и др.; в России того времени вопросы прикладного значения игры представлены в трудах П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева, И.А. Сикорского и др.

«В наиболее просвещенных государствах уже сознали важное образовательное значение игр и прилагают заботы к тому, чтобы ввести их в общую систему воспитания, – пишут в этот период члены Комиссии по рассмотрению игр, созданной на общественных началах при Санкт-Петербургском комитете грамотности. – И у нас все чаще и чаще поднимаются голоса за то, чтобы отвести играм почетное место в ряду других образовательных средств... Но движение в пользу игры все еще слабо в нашем обществе, – оно далеко не соответствует важности дела... В литературе и на практике на постановку игры проводится два взгляда... По первому, им придается общеобразователь-

ное значение, преимущественно для детей дошкольного возраста... По второму, значение их ограничивается влиянием на физическое развитие личности и укреплением здоровья; они, таким образом, являются особым видом физических упражнений... В том и другом случае упускается из виду главное назначение игры – доставлять удовольствие; игра превращается в работу, откуда возникают и все важнейшие недостатки в обращении с нею для воспитательных целей» [11, с. 6].

Действительно, в начале XX в. за рубежом, например в Германии, разворачивается движение в пользу открытия площадок для игр; в Америке получают распространение послешкольные центры игры для учащихся и открываются специальные курсы для подготовки «культурных работников» – руководителей играми; в Англии создаются каникулярные школы и летние площадки для игр и т.д. В их основе – осознание взрослыми необходимости организовать досуг детей, занять их полезными делами, что позволяет, во-первых, существенным образом влиять на их нервно-психическое и физическое развитие и, во-вторых, в значительной мере способствует профилактике детской преступности.

Повышенное внимание отечественных ученых и педагогов-практиков к проблеме организации детских игр также было вызвано неблагоприятной ситуацией в деле воспитания и обучения подрастающего поколения. Причины этого явления И.А. Сикорский усматривал в утрате школой традиционных здравоохранительных обычаев, что выражалось в крайней концентрации учебных часов, пренебрежении основными гигиеническими требованиями в отношении движения и питания растущего детского организма, ослаблении значения игр и эстетических занятий. Один из способов изменения сложившейся ситуации многим педагогам виделся в активном привлечении в школу игр и в первую очередь – игр подвижных. Высказывания по этому поводу звучали порой очень

остро и эмоционально: «Старое доброе время на наших уже глазах, безостановочно, все более и более пропадает бесследно в вечности, а на место его выдвигается всюду, даже в деревенские захолустья, наш нервный век со всеми своими страшными атрибутами, без милосердия истощающими слабую нервную систему человека. Пора бы, очень бы пора было, наконец, положить предел такому триумфальному шествию ненавистного века и хоть отчасти поставить ему противовес в физическом развитии человека, начиная от детских игр... постараемся дать юношеской игре место в школе, университете и в общественной жизни. Позаботимся изо всех наших сил о том, чтобы наши сыновья и внуки росли бодрыми и полными сил; только при этом условии сохраняют они и свои умственные силы. Средством для этой цели служит... игра» [9, с. 78].

Попытки задействовать огромный социально-педагогический ресурс игры в первые десятилетия XX в. предпринимаются, например, С.Т. Шапкин при организации работы по профилактике детской и подростковой преступности в условиях больших городов. Считая, что искусственное ограничение активности и самостоятельности деятельности детей, отсутствие способов удовлетворения их игровых потребностей неизбежно ведет к росту социальных неблагоприятий, он активно вводил игру в практику работы детских летних лагерей.

20–30-е годы XX в. в истории отечественной психолого-педагогической мысли стали периодом еще более глубокого осмысления педагогических резервов игры. Так, М.Я. Басов считал, что через организованные формы игровой деятельности открывается доступ к тем свойствам и качествам личности подрастающего человека, которые нуждаются в стимулировании их развития. Поэтому при умелом использовании присущего игре воспитательно-го потенциала ее значение для роста внутренней организованности личности ребенка может быть чрезвычайно

большим. Задача взрослых заключается в том, чтобы «овладеть стихией детской игры и направить ее в надлежащее русло».

Именно так и поступали, например, при организации жизни воспитанников колонии им. Горького и коммуны им. Дзержинского А.С. Макаренко и его единомышленники. Не проходило недели, чтобы там не создавалась какая-нибудь новая игра, – вспоминает В.Н. Терский – непосредственный организатор и разработчик многих из них. Среди таких игр были и «педагогически целесообразные», и просто веселые, создающие бодрое настроение и дающие возможность отдохнуть.

П.П. Блонский, признавая игру естественной формой труда и активной деятельности ребенка, считал одинаково вредным как ее недооценку (и как следствие – вытеснение игры из жизни ребенка трудом и учением), так и переоценку, которая обычно приводит к ослаблению руководства детскими играми и контролю за их содержанием.

Вопрос об адекватной оценке места и роли игры в педагогической работе с детьми стоял в те годы действительно довольно остро. Веяния нового времени диктовали порой весьма своеобразные подходы к определению значения игры: «Как ни велико благоговение, с которым и "великие", и маленькие педагоги относятся в игре как к методическому приему, надо прямо сказать, что недалек тот день, в который и рядовому педагогу, и руководителю дет-движения станет ясно, сколько бессмысленного и дикого скрыто в том явлении, которое мы зовем игрой. Некоторые мудрецы еще и ныне доказывают потребность в игре тем, что игра "известна даже у зверей". Подумаешь, какое доказательство! Мало радости, а еще меньше педагогической обоснованности в том, что человек имеет еще много звериных черт. Напротив, надо поскорее избавиться от этих животных признаков и в первую очередь от самой характерной для животных особенности – игры» [13, с. 46].

К счастью, такие высказывания

были единичны и не могли значительно влиять на общую позитивную установку ученых и практиков в отношении ресурсов детской игры. Наоборот, **отечественная педагогика признала игры и игрушки ценнейшим средством воспитания, содействующим активизации творческой деятельности детей и всесторонне влияющей на развивающуюся личность.** В 30-е годы XX в., например, считалось, что игры дошкольников и младших школьников помимо решения общеразвивающих и воспитательных задач обязательно должны быть мобилизованы и на формирование правильной социально-политической установки, становление революционно-пролетарского классового сознания детей, а также вносить действенный вклад в их политехническое воспитание, включившись в «поход за овладение техникой».

Примером того, насколько значимым являлось все, что связано с детской игрой и игрушкой в тот исторический период, служит появление в 30-е годы специального периодического издания – журнала «Советская игрушка» (с 1937 г. – «Игрушка»), на страницах которого обсуждались и злободневные проблемы проектирования, массового производства игрушек для детей разного возраста, и сугубо методические вопросы классификации детских игр, их рациональной организации в детских садах, школах и других образовательно-воспитательных учреждениях. Именно со страниц этого журнала велась активная пропаганда особого вида внешкольного учреждения – игротеки, которого до этого времени не существовало ни в России, ни за границей. Первые игротеки были открыты в 1934 г. и предполагали бесплатное массовое пользование игрушками. По своей структуре они были отчасти сходны с библиотеками; предполагалось, что они могут быть как стационарными – абонементы игр и игрушек, так и передвижными – игротеки-передвижки (теперь эта инициатива вновь возрождается, но уже под названием лекотеки).

Ратуя за игры «хорошие и интересные», педагогическая общественность в то же время активно боролась с играми «вредными». Так, приказом Наркомпроса от 9 сентября 1936 г. был даже осужден целый перечень «антипедагогических» игр, источником распространения которых были книги – сборники игр. В соответствии с этим приказом с детьми категорически запрещалось проводить:

а) Игры политизированные, профанирующие и вульгаризирующие политическое образование, например: "Политбой", "Политвикторина", "Политудочка", "Друзья и враги народа"...

б) Все "левацкие", явно враждебные виды игр типа "Голосование" или "Кто за кого", провоцирующие детей на нелепые или неправильные вопросы.

в) Игры, ставящие отдельные группы играющих или одного участника в положение, враждебное пролетариату: "Красные и белые", "Белый, где ты" ... "Рабочие и прогульщики"...

г) Игры старые: "Ходи в пекло, ходи в рай", "Царевна королевна по саду гуляла", "Колдун"...

д) Игры, связанные с расправой за проигрыш, носящие характер физической расправы: "Баня", "Сквозь строй", "Палачи", "Удар жгутом"...

е) Игры, оскорбляющие достоинство ребенка: "Яша дурачок", "Курносые, и мы к вам пришли"...

ж) Игры антигигиенические и физически вредные для здоровья детей, например, вытаскивание зубами забитого в землю колышка, игры с подбором мелких предметов ртом с пола: "Видит око, да зуб неймет" ...; игры, требующие у детей перенапряжения мускульной и нервной системы, например, "Бег крабов"» [3, с. 5–6].

Вторая половина XX в. в России явилась периодом дальнейшего повышения интереса психолого-педагогической науки к детской игре. С одной стороны, в эти годы происходит осмысление проблем игры ребенка-дошкольника на новом витке их постановки и решения (Р.И. Жуковская, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эль-

конин и др.), с другой – активно изучаются возможности игры в организации учебной и досуговой деятельности школьников (Ф.Н. Блехер, О.С. Газман, М.Г. Яновская и др.).

Детская игра существенно укрепляет свои позиции не только как самостоятельный и самоценный вид детской деятельности, но и как средство воспитания, как форма организации обучения, как метод, а также прием обучения и воспитания детей. Однако преобразовываться в педагогическое явление игра может только в тех условиях, когда ей сознательно, целенаправленно сообщается педагогическое назначение, когда она особым образом используется для достижения определенных целей и задач воспитания. Так, **реализация игрой функции средства воспитания** происходит в том случае, когда педагог в нужном ему направлении влияет на содержание, организацию и структуру игры, на отношения детей в процессе игры и т.д. Игра в этом случае решает и задачи воспитания, и задачи развития.

Во многом благодаря именно игре у детей на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста формируется рефлексия – способность осознавать не



только свои особенности, но и то, как эти особенности воспринимаются окружающими, и строить свое поведение с учетом их возможных реакций.

Использование **игры как формы организации обучения и воспитания** известно на протяжении многих веков. Вместе с тем, как считает Н.Б. Мчелидзе (1966), представляется целесообразным при всей близости функций игры как формы обучения и воспитания все же дифференцировать их. Функции формы организации обучения несут игры, сложившиеся еще в недрах народной педагогики, и главное их назначение состоит в том, чтобы дети обучались играючи, а игре как форме организации воспитания принадлежит значимое место в плане развития самых разных качеств и свойств детской личности. С этих позиций до настоящего времени актуальным остается мнение Д.А. Колодца (1911) о том, что игра прежде всего должна служить именно воспитательным средством; в ином случае – если бы ее захотели сделать просто средством обучения – она бы выродилась: «Нельзя сделать ничего более вредного, как придать игре это последнее значение. Первая задача ее состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы развивать...» [7, с. 141].

Обсуждение воспитательных функций игры приводит многих исследователей к чрезвычайно важному понятию «детского общества (сообщества)» (Г.П. Щедровицкий и др.). Если игра самостоятельна, т.е. организуется самими детьми, то она становится тем видом деятельности, вокруг которого и складывается детское сообщество. Такой ракурс постановки проблемы игры позволил в дальнейшем переключить внимание исследователей с компонентов самой игры на взаимоотношения детей по поводу игры. Именно вокруг игры будут складываться личностные и личные взаимоотношения детей, будут формироваться необходимые нравственно-волевые качества; сама игра в этом случае приобретает статус **действенного средства социализации** подрастающего поколения.

Воспитательный потенциал игры и ее влияние на развитие детской личности особенно ярко выявляются при тщательном изучении и использовании скрытых игровых механизмов. По мнению О.С. Газмана (1988), в процессе игры у детей возникают три вида целей. Цель первая – наиболее общая – наслаждение, удовольствие от игры, и ее можно выразить двумя словами: «Хочу играть!». Вторая цель – это и есть собственно игровая задача, т.е. задача, связанная с выполнением правил, разыгрыванием сюжета, роли, и она существует в виде требования «надо»: «Надо играть так, а не иначе!» Третья цель непосредственно связана с процессом выполнения игровой задачи, что по сути своей составляет творчество и одновременно – третий постулат: «Могу!» С помощью такой трехступенчатой мотивации – «хочу!» – «надо!» – «могу!» – игра становится средством перевода требований, предъявляемых к ребенку взрослым, в требования, которые ребенок предъявляет к самому себе, что и составляет основной механизм влияния игры на личность и процесс самовоспитания школьников.

Изучение **игры как приема и метода обучения** особенно важно и с точки зрения организации преемственности между дошкольным и начальным звеном образовательной системы в методах обучения, и с позиций установления адекватной пропорции между прямыми и косвенными методами обучения. К.Д. Ушинский, хорошо осознавая необходимость использования игры как приема в учении, все же активно выступал против так называемого игрового обучения. Педагог небезосновательно считал, что «играющее учение» расслабляет ребенка вместо того, чтобы укреплять его.

Игра как прием обучения имеет свои сильные и слабые стороны, которые с обязательностью следует знать и учитывать педагогу, работающему с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Надобность в игре как дополнительном, косвенном приеме

обучения, по мнению Р.И. Жуковской (1955), возникает тогда, когда целью является доведение предлагаемого детям учебного материала до более глубокого осознания. Педагогическая ценность игровых приемов состоит в том, что они развивают умственную активность и познавательные интересы детей, способствуют обеспечению осознанного восприятия учебного материала, постоянства действий в одном направлении, развивают самостоятельность и самодеятельность.

Таким образом, для педагога школы игра может стать одним из инструментов активизации познавательных способностей учащихся, воспитания у них устойчивого интереса и потребности в интеллектуальной деятельности, совершенствования школьно-значимых психических и психофизиологических функций, успешности обучения в целом.

Особого обсуждения заслуживают вопросы, связанные с диагностическими, адаптирующими, коррекционными и лечебно-профилактическими ресурсами детской игры, которые достаточно хорошо осознавались исследователями прошлых лет и к которым сегодня вновь обращено пристальное внимание педагогов и психологов.

Характеристика игры как эффективного средства изучения детей содержится в работах отечественных и зарубежных авторов (Д. Локк, К.Д. Ушинский, И.А. Сикорский, П.Ф. Каптерев, Д.А. Колодца, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.С. Макаренко и др.).

Например, Д.А. Колодца отмечает, что «детская игра, на которую обыкновенно смотрят как на простое препровождение времени, представляется в глазах психолога... очень сложным явлением, заслуживающим терпеливого и точного анализа, с помощью которого... можно открыть первые проявления личности» [7, с. 82]. «Разница душевных способностей между людьми нигде не выступает так рано, как в детской игре, именно потому, что она является как бы предварением

будущих линий развития индивидуума», – вторит ему В. Штерн [15, с. 184].

И.А. Сикорский также обращает внимание на **диагностическую функцию игры**: «Интеллигентные дети, которые не раздражительны, мало плачут и имеют хороший сон, – эти дети проявляют большое разнообразие в играх и необходимое увлечение забавою; их занятия отличаются тщательностью операций, постоянным прогрессом и новизною. У детей же раздражительных, с дурным питанием, часто можно заметить в играх рутину и повторяемость» [12, с. 82].

Статус игры как диагностического средства признает и П.Ф. Каптерев: «В изобретательстве во время игр, в их постановке, в изыскании наиболее подходящих орудий и средств игры некоторые участники проявляют такое сильное творчество, которое прямо свидетельствует об их выходящих из ряда способностях. А учителя смотрят на то, выучил ученик урок или нет, и по выучке судят о способностях; творческой же работы ученика они совсем не видят и не знают. Поэтому нередко бывает, что талантливый ученик считается самым ординарным, а то и прямо малоспособным, между тем товарищи очень хорошо знают о его талантливости» [6, с. 210].

По игре ребенка можно судить о том, что его интересует, на что он обращает свое внимание; отчетливо выступает в игре и его отношение к увиденному. Сам характер организации игры, ее сюжет, реплики ребенка, внимание, уделяемое тем или иным персонажам, раскрывают его внутренний мир. По тому, как играет ребенок, как справляется с неудачами, находит выход из трудного положения, наблюдательные взрослые могут многое узнать о его характере. Чем сильнее меняется характер ребенка, тем более меняется и характер игры, который будет находиться в зависимости от окружающей среды.

Особенно информативными для взрослых могут стать игры детей с игрушками, поскольку здесь раскрыва-

ются те стороны личности, которые «детский инстинкт чаще всего стремится держать в секрете». Настроение ребенка, идеалы его жизни и представления об окружающем, особенности взаимоотношения со сверстниками и близкими членами семьи – все находит зримое воплощение в свободной и самопроизвольной игре в куклы. Индивидуальность детей иногда более ясно обнаруживается в тех свойствах, которые они приписывают куклам, чем в собственных чертах (С. Холл, 1925, и др.).

Столь ценные выводы в отношении диагностической функции детской игры не могли не быть подхвачены психолого-педагогической наукой и практикой. Появились также идеи об использовании игры как средства, позволяющего не только изучать актуальные особенности детского развития, но и результативно вносить в него определенные коррективы.

В психотерапевтической практике **использование игры в качестве лечебно-коррекционного метода** было инициировано З. Фрейдом. В его работах просматриваются два возможных подхода к детской игре. Один из них связан с пониманием игры как средства замещающего или символического удовлетворения потребностей и влечений, которые присущи ребенку до и вне игры, но в реальной жизни не могут найти удовлетворения. Другой подход предполагает, что сами реальные потребности и эмоции ребенка, которые становятся предметом игры, в игре меняют свою природу, что связано с тем, что ребенок становится активным по отношению к ним, овладевает ими, делает себя их господином, автором [2].

Практическая работа последователей З. Фрейда (Г. Хаг-Хельмут, М. Клейн, А. Фрейд) и теоретическое осмысление проблемы детской игры позволили заложить фундамент для развития психоаналитического подхода к игротерапии и ее становления как самостоятельного направления психотерапии. Современные разнообраз-

ные игровые техники работы с детьми своим происхождением обязаны не только теории психоанализа, но также гештальт-психологии (М. Вертегеймер, В. Келер, К. Левин) и теории поля.

Обобщение игротерапевтической теории и практики, предпринятое Г.Л. Лендретом (1982), позволило ему сделать вывод о том, что игра является для ребенка тем же, чем речь является для взрослого; игрушки для ребенка – слова, сама игра – речь. В игре ребенок делает попытку организовать свой опыт, свой личный мир и переживает чувство контроля над ситуацией, даже если реальные обстоятельства этому противоречат.

В основе игровой терапии лежит предоставление ребенку возможности «выиграться», что и приводит к самоисцелению. С этой точки зрения игра для ребенка – «тихая гавань», в которую он возвращается тогда, когда возникает нужда в «капитальном ремонте "Эго"». Ребенок, утративший ощущение безопасности и надежности своего положения (обычно – по вине близких ему людей), может воспользоваться покровительственной поддержкой хорошо понимающего его взрослого – игрового терапевта для того, чтобы вновь обрести мир и спокойствие в игре. В прошлом роль такого взрослого, возможно, исполняли бабушки, а профессиональная разработка этой теории в наше время привела к появлению игротерапевтов (Э. Эрикссон, 1996).

На современном этапе развития игротерапия представлена в двух видах – направленной (директивная) и ненаправленной (недирективная). Различия между ними заключаются в функциях и роли игрового терапевта, который в первом случае обсуждает с ребенком его чувства, эмоции, действия с игрушками (т.е. выполняет активную роль), а во втором – предоставляет ребенку полную самостоятельность и возможность осознать в игре самого себя, свои достоинства и преодолеть имеющиеся трудности. Вопрос использования индивидуаль-



ной или групповой форм игротерапии в каждом конкретном случае решается в зависимости от ведущих проблем в социально-личностном развитии ребенка. Так, основными показаниями для проведения групповой игротерапии являются трудности общения, произвольной регуляции поведения и деятельности, социальный инфантилизм, эмоциональные проблемы, фобические реакции и др. Но в тех ситуациях, когда у детей помимо названных проблем наблюдаются несформированность потребности в общении, актуальное стрессовое состояние, выраженные проявления детской ревности, ускоренное сексуальное развитие и др., групповой игротерапии должна предшествовать ее индивидуальная форма, обеспечивающая снятие острой симптоматики и подготовку ребенка к работе в группе (О.А. Карабанова, 1997).

В России осмысление опыта игротерапии с позиций теории психического развития и теории детской игры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) позволяет отечественным психологам рассматривать ее как универсальный инструмент оптимизации психического развития детей и деятельности, в контексте которой правомерно ставить и эффективно решать очень широкий круг диагностических и развивающе-коррекционных задач. Методы и приемы игротерапии оказываются, например, чрезвычайно действенными с точки зрения воспитания у школьников адекватных поведенческих установок и самооценки, нормализации их отношений между собой и совершенствования коммуникативных навыков, снятия эмоционального напряжения, развития креативности и т.п.

Итак, анализ ресурсов детских игр приводит к выводу об их значимости в решении сложных психолого-педагогических задач, стоящих перед современной образовательной практикой. При правильной постановке руководства детскими играми они, по мнению Й. Хейзинга, окупаются золотом самой высокой пробы, ибо воспитыва-

ют, развивают в ребенке целостно милосердие и память, честность и внимание, трудолюбие и воображение, интеллект и фантазию, справедливость и наблюдательность, язык и реактивность – словом, все, что составляет богатство человеческой личности.

### Литература

1. *Аристотель*. Политика//Сочинения: В 4 т. – М., 1976. – Т.4.
2. *Берлянд И.Е.* Игра как феномен сознания. – Кемерово, 1992.
3. *Демков М.И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях. – М., 1915.
4. В помощь учителю: Методический бюллетень ЛООНО. – 1936, № 6.
5. История дошкольной педагогики: Хрестоматия. – Л., 1940.
6. *Каптерев П.Ф.* Детская и возрастная психология. – М., 1999.
7. *Колодца Д.А.* Детские игры: их психологическое и педагогическое значение. – М., 1911.
8. *Коменский Я.А.* Великая дидактика //Избр. пед. соч.: В 2 т. – М., 1982. – Т.2.
9. *Львов И.М.* Значение игр в деле физического воспитания детей. – Казань, 1892.
10. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или О воспитании //Пед. соч.: В 2 т. – М., 1981. – Т.1.
11. Сборник игр с указаниями, относящимися к постановке и воспитательному значению их. – Спб., 1903.
12. *Сикорский И.А.* Статьи по вопросам воспитания. – Харьков, 1899.
13. *Соколянский И.А.* Политвоспитание и игра //Игра, сказка и романтика в работе с детьми: Сб. ст. – Харьков, 1927.
14. *Фрёбель Ф.* Воспитание человека //Пед. соч.: В 2 т. – М., 1913. – Т.2.
15. *Штерн В.* Психология раннего детства. – Пг., 1915.

Ольга Алексеевна Степанова – канд. пед. наук, доцент ИПК и ПРНО Московской области, г. Москва.