

ных взаимосвязей; у мальчиков процесс интеграции параметров перцептивно-мнестического комплекса идет значительно медленнее.

Таким образом, при оценке уровня когнитивного развития младших школьников мало исходить из общих требований к ученику как субъекту учебного процесса, предъявляемых массовой образователь-

ной технологией; необходимо также учитывать специфические (в частности биологические) особенности психического развития мальчиков и девочек. Целенаправленное обучение девочек и мальчиков начальных классов с учетом их индивидуально-психологических особенностей в значительной степени повысит эффективность их когнитивного развития.

О.А. Белобрыкина

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ ИГРЫ В АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ

Новосибирский государственный педагогический университет

К тематике детской игры обращалось не одно поколение представителей различных областей классической науки. Вопрос о возможностях игры как специфического и универсального вида детской деятельности до сих пор актуален и вместе с тем чрезвычайно дискуссионен. Долголетнее следование естественнонаучной парадигме привело к созданию абстрактно-объектных и порой достаточно внутренне противоречивых теорий и моделей изучения сущности и специфики детской игры. Сегодня же ситуация, пусть медленно, но кардинально, меняется. Преодолеть объектность и амбивалентность концептуальных подходов к изучению игры как целостной формы бытия ребенка на определенном этапе онтогенеза позволяет антропологический подход, истоки которого восходят к трудам В.В. Зеньковского [1], Б.Г. Ананьева [2], Л.С. Выготского [3].

Детская игра, рассматриваемая Л.С. Выготским [3], Д.Б. Элькониним [4], А.В. Запорожцем [5] как уникальный в своей целостности социально-психологический феномен, представляет собой не столько возрастное, сколько личностное явление. Только в игре ребенок как субъект особой – диалогически ориентированной – деятельности имеет наибольшую возможность приобщиться к смысловым полям и истокам человеческой культуры. Следовательно, понимание психологической организации игры изначально предполагает целостность, достижение ее возможно только в контексте познания человеческой субъективности. В связи с этим развитие ребенка в пространстве ведущей деятельности в первую очередь ориентировано на развитие его субъектности, источником возникновения и становления которой признается со-бытийная общность [1, 6]. В работах В.П. Зинченко [6], В.И. Слободчикова [7, 8] и ряда других авторов, со-бытийные общности рассматриваются как «особые каналы, связующие человека с теми пластами культуры, в которых опредмечены их психические способности. И если человек не по-

падает в определенную общность или выпадает из нее, то у него не складывается или оказывается травмированным какой-то орган, связующий его с миром людей, с культурой, а потому не складываются и соответствующие способности, развитие которых, по сути, и обеспечивается через данный канал» [8].

Феноменология детской игры в том и состоит, что игра является для ребенка одной из форм детской со-бытийной общности, в которой специфическим образом – в пространстве диалога – разворачиваются процессы обособления и отождествления. Согласно представлениям В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, именно «единство и противоположность обособления и отождествления... задают и направляют ход становления и развития субъектности ребенка» [7]. Человек, отмечают они, на протяжении жизни последовательно проходит ряд ступеней развития субъективности, при этом каждая ступень, во-первых, знаменуется оформлением соответствующего образа субъективной реальности, который, в свою очередь, свидетельствует о готовности и способности человека к восхождению на следующий, качественно новый этап онтогенетического развития; во-вторых, данный процесс как бы ограничен относительно подвижными возрастными рамками.

В контексте психологической антропологии «ступень оживления» предполагает становление человеческого тела в единстве его сенсорных, двигательных и коммуникативных функциональных органов. На «ступени одушевления» происходит становление человека как субъекта благодаря развитию собственных средств организации и регуляции деятельности, общения, познания и поведения. Содержание «ступени персонализации» заключается в оформлении личностного способа бытия человека, его свободного и ответственного отношения к себе и другим людям. «Этап индивидуализации» предполагает обретение человеком уникального самобытия, авторства в творчески-созидательной де-

тельности и в собственной жизни. И наконец, «ступень универсализации» как высшая бытийная форма развития человека в обществе предполагает целостное конституирование подлинно человеческого «Я» благодаря восхождению к предельной полноте реальной жизни и откровению духовного единства себя и Мира [8].

На наш взгляд, диалектика образов субъективной реальности такова, что они представляют собой не только закономерно сменяемые друг друга этапы духовного взросления личности (как это показано в интегральной периодизации развития [7, 8]), но и составляют внутреннюю содержательно-смысловую основу каждой из представленных ступеней развития субъективности человека. В связи с этим и в контексте обозначенной в названии статьи темы очевидно, что периодизация детской игры, созданная Е.Е. Кравцовой [9] на основе синтеза идей Л.С. Выготского [3], Д.Б. Элькониной [4, 10], открывает новые горизонты для теоретического осмысления и практического преломления концептуальных основ психологии развития человека.

К основным видам игровой деятельности в дошкольном детстве Е.Е. Кравцова относит последовательно осваиваемые детьми «элементарную режиссерскую, образно-ролевою, сюжетно-ролевою, игру с правилами и развернутую режиссерскую игру» [9]. Анализ внутренней структуры и содержательно-смысловой стороны представленных видов игр позволяет предположить, что каждый вид игры, являясь ведущим на определенном этапе возрастного развития, исходно предполагает насыщение ведущей (предельно соответствующей данному виду игры) формы бытия (модуса субъективности) ребенка. При этом другие формы бытийности не нивелируются, а гармонично сосуществуют с генерализованным модусом, находясь с ним в особых субординационных отношениях, выполняя дополнительную развивающую (или сопровождающую) функцию. Естественно, что здесь речь идет лишь о зарождении (первичном оформлении) образов каждого из модусов субъективности, где каждый вид игры есть своего рода зона ближайшего развития высших форм бытия ребенка. Актуализация, полноценное становление особых проекций как специфических форм бытия человека происходит на соответствующей ступени развития субъективности.

Мы полагаем [11], что на этапе развертывания элементарной режиссерской игры ее предметом сначала являются единичные объекты, взятые во внешних свойствах и способах поведения. В дальнейшем же «предметы и явления существенно свя-

зываются между собой и раскрывают в этой взаимосвязи свое назначение» [6]. При этом происходит генерализация модуса индивидуности благодаря расширению диапазона свободы поведения ребенка. В этот период ребенок, используя в конкретной игровой (воображаемой) ситуации предметы-заместители, «восстанавливает единство» временной рассогласованности предметов.

Предварительные результаты начатых нами исследований показали, что неполноценное освоение в дошкольном возрасте ведущих видов игр осложняло развитие человека как субъекта собственной жизни и деятельности¹.

Так, первые признаки заявляли о себе уже на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов и проявлялись, в частности, в отсроченности кризиса 7 лет и, соответственно, времени возникновения психологических новообразований возраста. Согласно последним данным, полученным в 2000–2003 гг., 77 % из 240 старших дошкольников оказывались не готовыми к освоению нового рубежного вида общественно значимой учебной деятельности, причем именно в связи с несформированностью возрастных новообразований в сфере самосознания. Полученные результаты дают право утверждать, что психологический возраст у многих современных старших дошкольников резко снижен, причем именно по причине искаженных или депривированных форм развития ведущей для этого возрастного периода деятельности. Ранее нами [11] было установлено, что игры современных детей носят преимущественно спонтанно-стихийный характер, поэтому игра не достигает своего апогея, часто утрачивая созидательное начало и тем самым не выполняя своего развивающего предназначения.

Проведенный нами опрос 160 подростков и взрослых в возрасте 14–30 лет неоднородных по социальному статусу и этническим принципам позволил выделить две группы. В первую вошли респонденты разного возраста, не проявлявшие игровые потребности, а во вторую – проявлявшие их. При этом было установлено, что в детстве обследуемые 1-й группы в три раза чаще отдавали предпочтение режиссерским играм (62 %), чем во второй (20 %). Соотношение предпочтений к ролевым играм было аналогичным (соответственно 15 % и 5 %).

Если учесть, что именно режиссерские и ролевые игры относятся к категории наиболее социально обучающих, то, вероятно, несоответствующая возрасту ролевая активность подростков и взрослых выступала в качестве одной из форм компенсации той или иной социальной «неспособности».

¹ Исследование осуществлено совместно с А.В. Михеевой.

Психологическое тестирование¹ лиц с актуализацией игровой потребности выявило общее снижение психологического возраста. В другой группе подобные показатели отмечались лишь у 11 %. Сопоставление границ начала участия в ролевом движении (не позднее подросткового возраста) позволило установить: чем дольше не насыщалась игровая потребность, тем более длительным оказывался процесс социально-личностного взросления человека. Другими словами, полученные результаты свидетельствуют о значимости детского вхождения в игровые ситуации для компенсации социально-личностного инфантилизма. Незавершенность иг-

ры в дошкольном возрасте в дальнейшем становилась как бы стартовой площадкой «для восполнения развития образов субъективной реальности».

Таким образом, идея переосмысления существующих в современной психолого-педагогической практике игровых стратегий и руководства детской игрой представляется довольно перспективной и не лишенной научно-практической значимости, а совершенствование методик и условий своевременной реализации игровых возможностей дошкольников, в том числе с учетом принципов психологической антропологии, имеет важное значение для развития личности.

Литература

1. Зеньковский В.В. Психология детства. Екатеринбург, 1995.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. М., 1980.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психол.* 1966. № 6.
4. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Там же. 1992. № 3–4.
5. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры // *Дошкольное воспит.* 1965. № 10.
6. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. I. Самара, 1998.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека. М., 1995.
8. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2000.
9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978.
11. Белобрыкина О.А. Волшебный мир домашнего театра. М., 1999.

*О.Г. Берестнева**, *Л.И. Ямпольская***, *Н.В. Козлова****

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ В ПРАКТИКЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

*Томский государственный педагогический университет
**Томский региональный центр Федерации Интернет-образования
***Томский политехнический университет

Современные требования к специалисту определяются его способностью работать с высокой эффективностью в условиях осложняющихся обстоятельств, непрерывного роста социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности и постоянных изменений содержания труда. Это напрямую касается педагогической деятельности, которая всегда сопряжена с повышенной профессиональной и личностной ответственностью за результаты и последствия предпринимаемых действий. Обобщенная категория квалифика-

ции современного педагога рассматривается в диалектическом единстве профессионализма деятельности и профессионализма личности [1–7]. Это порождает как минимум две важные проблемы:

1. Необходимость наращивания высокой профессиональной квалификации и компетентности, разнообразных профессиональных навыков и умений, современных способов решения профессиональных задач.

2. Развитие профессионально важных и личностно деловых качеств, акмеологических инвариант

¹ В качестве основных методов, позволяющих выявить социально-психологические особенности участников ролевого движения, были использованы методики, сертифицированные в ГП «ИМАТОН»: тест «социального интеллекта» Дж. Гилфорда, тест «Изучение фрустрационных реакций субъекта» С. Розенцвейга, «Hand-Тест», предназначенный для прогноза открытого агрессивного поведения и позволяющий выявить ряд индивидуально-личностных характеристик субъекта. Кроме того, в общий пакет диагностических методик были включены «Ориентационная анкета» А. Басса, опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи», «Тест описания поведения» К. Томаса.