КУРСОВАЯ РАБОТА

ДИСЦИПЛИНА: Общая психология

ТЕМА: Игра как один из важнейших видов деятельности человека

Содержание

Введение

. Понятие игры и ее сущность

. Теории игры

. Классификация игр

. Значение деятельности в развитии личности человека

. Роль игры в развитии человека

6. Психологическое значение игры

Заключение

Список использованной литературы

Приложение

Введение

Игра - форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

В игре как особом исторически возникшем виде общественной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности.

Играми называют и некоторые формы жизнедеятельности животных.

Игра изучается в психологии, этнографии и истории культуры, в теории управления и педагогике и в других науках.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX в. немецкий ученый К. Гросс. Немецкий психолог К. Бюлер определял игру как деятельность, совершаемую ради получения "функционального удовольствия". Фрейдисты видят в игре выражение глубинных инстинктов или влечений. Теорию игры, исходящую из ее социальной природы, разрабатывали Е. А. Аркин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев.

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., В.Л.Данилова, Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.. Связывая игру с ориентировочной деятельностью, Д.Б. Эльконин определяет игру как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением.

Объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (Лисина М.И.), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.), либо как проявление и условие умственного развития (Пиаже Ж.)

Каждый из этих подходов, выделяя какую-то сторону игры, оказывается недостаточным для объяснения сущности, специфики игры.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Л.С.Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность дошкольников, он видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу определяющую "зону ближайшего развития".

Единицей игры и в то же время центральным моментом, объединяющим все ее аспекты, является роль. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация. Характерной особенностью игры является ее двуплановость, которая обусловливает развивающий эффект игры. С одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, с другой - ряд моментов этой деятельности носит условный характер. Актуальность данной проблемы заключается в том, что в последнее время с приходом в нашу жизнь компьютеров и разнообразных телевизионных передач дети стали все меньше внимания уделять игре и непосредственному общению друг с другом. Объект курсовой работы: феномен игры как деятельности.

Предмет: особенности и значение игры в развитии личности человека.

Гипотеза: предположение о том, что игра является одним из основных видов деятельности в развитии человека в целом и ребенка в частности.

Задачами данной курсовой работы являются:

. Дать характеристику понятия игры, классификацию и раскрыть сущность игры.

. Рассмотреть зарубежные и отечественные подходы к теории игры.

. Рассмотреть игру как деятельность в развитии человека и как ведущую деятельность в дошкольном возрасте.

. Определить роль и психологическое значение игры в развитии личности человека.

1. Понятие игры и ее сущность

Игра - одно из замечательнейших явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая.

Игра - активность индивида, направленная на условное моделирование некоторой развернутой деятельности. Для человека - форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры.[7, 180]

Д.Б. Эльконин определяет игру следующим образом - "Человеческая игра - это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности".

Д.Б. Эльконин связывая игру с ориентировочной деятельностью определяет ее как деятельность, где складывается и совершенствуется управление поведением.

Определение близкое, хотя и не тождественно, дал В. Всеволодский-Гернгросс: "Игрой мы называем разновидность общественной практики, состоящую в действенном воспроизведении любого жизненного явления в целом или в части вне его реальной практической установки: социальная значимость игры в ее тренирующей на ранних ступенях развития человека роли и роли коллективизирующей". [9, 67]

Отличительные признаки развертывания игры - быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и сколь же быстро приспособление действий к новой ситуации.

В структуру игры детей входят:

) роли, взятые на себя играющими;

) игровые действия как средство реализации этих ролей;

) игровое употребление предметов - замещение реальных предметов игровыми, условными;

) реальные отношения между играющими.

Единица игры и в то же время центральный момент, объединяющий все ее аспекты, - роль. Сюжетом игры предстает воспроизводимая в ней область действительности; содержанием игры выступает то, что воспроизводится детьми как главный момент деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация.

Характерная особенность игры - ее двупланность, присущая также драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре:

) играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач;

) ряд моментов этой деятельности носит условный характер, что позволяет отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами. Двупланность обусловливает развивающий эффект игры. [7, 181]

Для понимания сущности игры важно различать ее субъективное и объективное значения. Субъективное значение игры определяется ее мотивом, непосредственным побуждением к игре, которым является получение удовольствия в самом процессе игровой деятельности. Если судить о природе игры только по этому значению, то легко прийти к выводу, что она не что иное, как пустая забава. Однако объективное значение игры, о котором сам ребенок и не догадывается и которое непосредственно не проглядывается при виде игры детей, а раскрывается научным исследователем игровой деятельности, существенно иное, чем субъективное. Это функции игры в развитии ребенка. Игра содействует формированию физических и духовных способностей растущего человечка, его познавательной деятельности, воображения, воли, властвования собой. Игра - это школа общения. "Ребенок учится в игре своему "я" (Л.С. Выготский), но он в игре, овладевая ролью, учится понимать другого, входить в его положение, что чрезвычайно важно для жизни в обществе. Поэтому игра - действенное средство нравственного воспитания. Игра - модель "взрослой" жизни, и здесь ребенок не только знакомится с различными профессиями, но учится ценить труд и впервые ощущает гордость быть тружеником, еще не трудясь. И наряду со всем этим игра, благодаря доставляемому ею удовольствию,- это отдых, разрядка психической напряженности. Что важно отметить, все эти функциональные значения игры выступают вместе, даны в комплексе, пронизывая друг друга и усиливая одно через другое.[2,105]

Мы пришли к выводу, что игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, - это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива.

Распространенное представление о том, что игра является лишь функционированием, порождается тем самим по себе бесспорным фактом, что игровое действие совершается не ради практического эффекта, который оно оказывает на обыгрываемый предмет. Все же человеческая игра - это никак не просто функционирование созревших в организме систем и не движение, которое совершается только потому, что внутри организма накопился излишек нерастраченной энергии.

Игра - это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности.

Игра индивида всегда теснейшим образом связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у человека "игра - дитя труда".

Эта связь игры с трудом ярко запечатлена в содержании игр: все они обычно воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности.

Связанная с трудом игра, однако, никак не ограничена производственно-техническим содержанием трудовой деятельности и не сводима к подражанию производственно-техническим операциям. Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая, вместо того чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет ее. Игра связана с практикой, с воздействием на мир. Игра человека - порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры - в способности, отображая, преображать действительность. Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир - в этом основное, центральное и самое общее значение игры.

Теорию, согласно которой игра связана с трудом, развил в нашей стране Г.В.Плеханов. Игра, по Плеханову, является порождением труда, возникая как бы из подражания трудовым процессам. Но сам труд Плеханов понимает ограниченно, не во всей его социальной сущности, не как общественную практику, а как производственно-техническую деятельность. В результате правильное исходное положение о связи игры с трудом приводит к неадекватному представлению об игре как подражании производственно-техническим операциям. В действительности игра не ограничивается сферой производственно-технических процессов и, главное, суть ее не в удовольствии от подражания технически-производственной деятельности, а в потребности воздействия на мир, которая формируется у ребенка в игре на основе общественной практики взрослых.

Будучи связана с трудом, игра, однако, и отлична от него. Для того чтобы понять игру из соотношения ее с трудом, нужно взять ее и в единстве с трудом, и в отличии от него. И общность игры с трудом, и их различие выступают прежде всего в их мотивации.

Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается не в каких-либо частных проявлениях, а в общем отношении к своей деятельности. Трудясь, человек делает не только то, в чем испытывает непосредственную потребность или непосредственный интерес; сплошь и рядом он делает то, что нужно или должно сделать, к чему принуждает его практическая необходимость или побуждают лежащие на нем обязанности, независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности. Играющие в своей игровой деятельности непосредственно не зависят от того, что диктует практическая необходимость или общественная обязанность. Врач, занятый своей трудовой деятельностью, лечит больного, потому что этого требуют его профессиональные или служебные обязанности; ребенок, играя во врача, "лечит" окружающих только потому, что это его привлекает. В игре выражается более непосредственное отношение к жизни, она исходит из непосредственных побуждений - непосредственных интересов и потребностей.

Эти непосредственные побуждения, конечно, по-своему опосредованы. Они исходят не из глубин будто бы замкнутого в себе развивающегося индивида; они рождаются из его контакта с миром и опосредованы всеми человеческими взаимоотношениями, в которые с самого начала включен ребенок. В процессе его духовного развития ему все шире раскрывается мир. Он видит многообразные действия окружающих его людей, и много прежде, чем окажется в состоянии овладеть лежащими в их основе знаниями и умениями, всей сложной техникой, обеспечивающих практическую эффективность действий, он уже по-своему переживает эти действия, и деятельность, в них проявляющаяся, полна для него непреодолимой привлекательности. Ребенок живо чувствует привлекательность того, что связано с ролью, которую играют в жизни родители и другие взрослые. Из контакта с внешним миром у ребенка зарождаются многообразные внутренние побуждения, которые непосредственной для него привлекательностью стимулируют его к действию. Игровое действие - это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта.

Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям. Но в неигровой деятельности значимость той или иной цели бывает очень опосредованной: в практической, деловой жизни человек может быть побужден к действию, прямая цель которого по своему собственному внутреннему содержанию лишена для индивида значимости в силу того, что посредством этого действия человек может обходным путем достичь удовлетворения каких-то своих потребностей, не связанных непосредственно с внутренним содержанием данного действия.

Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

С этой исходной особенностью игры в отношении ее мотивации связана основная ее особенность в способах игрового действования, или оперирования.

Для осуществления в практическом плане тех действий, которые ребенок переносит в игровой план, человечество выработало в процессе развития науки и техники необходимые для практической эффективности сложные способы их осуществления. Овладение этой техникой, для адекватного применения которой требуются обширные знания, составляет задачу учебной деятельности, включающей специальную профессиональную подготовку. Эта техника, недоступная ребенку, оказывается по самому смыслу игры и не нужной для выполнения игрового действия, поскольку игровое действие не стремится к вещному результату и к утилитарному эффекту. Этим определяется вторая - характерная - особенность игры; игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. В игровой деятельности действия являются скорее выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия. В соответствии с этой функцией действия в игровом плане при его выполнении сохраняется то, что существенно для этой его функции, и отбрасывается то, что для нее несущественно. Игровые действия сообразуются лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не сообразоваться с теми, от учета которых зависит вещный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит вместе с тем в соответствие и с возможностями ребенка. Именно в силу этой своей особенности игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра - способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

Из исходной особенности игры, определяющей самый смысл ее, вытекает и то, что одни предметы могут в игровой деятельности замещаться другими (палка - лошадь, стул - автомобиль и т.д.). Поскольку в игре существен не предметно-вещный, а предметно-человеческий аспект действия, не абстрактные свойства предмета, как "вещи в себе", а отношение человека к предмету и соответственно предмета к человеку, изменяется роль, функция предмета в действии. В соответствии с этим изменяются и требования, предъявляемые к предмету. Для того чтобы функционировать в игровом действии, предметы должны удовлетворять тем условиям, которые существенны для игрового действия и к числу которых помимо основного условия - подчинения смыслу игрового действия - присоединяется доступность для ребенка оперирования данным предметом, и эти предметы могут не удовлетворять всем прочим условиям, для игрового действия не существенным. Отсюда следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза черта игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, - возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия. В процессе игрового действия эти предметы приобретают значение, определяемое функцией, которую они в игровом действии выполняют. В результате эти особенности игры обусловливают возможность ее перехода в воображаемую ситуацию. Эта возможность реализуется, когда ребенок оказывается в состоянии мысленно, в воображении, преобразовать действительное. Начальные, зачаточные формы игры не заключают в себе еще этого перехода в воображаемую ситуацию. Когда ребенок, которому впервые удалось самому открыть дверь, снова и снова ее открывает, он не создает воображаемой ситуации; он остается в пределах реального, и тем не менее он играет. Но игра в более специфическом смысле этого слова начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры (в ее развитых специфических формах), является вместе с тем и ее результатом. Необходимая для развертывания игры, она в игре и формируется.

Игра взрослого человека и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отображая, преображать действительность, заключается основное значение игры.

Значит ли это, что игра, переходя в воображаемую ситуацию, является отходом от реальности? И да, и нет. В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие. В игре не реально только то, что для нее не существенно; в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий не питает обычно никаких иллюзий; но все, что в ней существенно, - в ней подлинно реально: реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются.

Например, в состязательных, спортивных играх вопросы о том, кто сообразительнее, сильнее, - это реальные вопросы о реальных свойствах играющих, которые в игре получают свое решение, вызывая подлинные чувства соперничества, успеха, неудачи, торжества.

Вопрос о подлинности чувств, желаний, замыслов в игре вызывает естественное сомнение: не являются ли они чувствами, желаниями, замыслами той роли, которую разыгрывает играющий, а не его собственными, и не являются ли они в таком случае для него воображаемыми, а не реальными, подлинными его чувствами? Чувства, желания, замыслы той роли, которую выполняет играющий, - это его чувства, желания и замыслы, поскольку роль, в которую он воплотился, - это он сам в новых, воображаемых условиях. Воображаемы только условия, в которые он себя мысленно ставит, но чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, - это подлинные чувства, которые он действительно испытывает.

Это, конечно, никак не значит, что играющему доступны только его собственные чувства. Как только он "войдет в роль", ему откроются не только чувства его роли, которые станут его собственными чувствами, но и чувства партнеров, объединенных с ним единством действия и воздействия.

Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом.

В жизни вообще, не только в игре, роль, которую личность на себя принимает, функции, которые она в силу этого выполняет, совокупность отношений, в которые она таким образом включается, накладывают существенный отпечаток на самую личность, на весь ее внутренний облик.

Как известно, само слово "личность" (по-латыни persona), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало "роль" (и до того - маску актера); римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (persona patris, regis, accusatoris). Переход этого слова на обозначение личности в современном смысле этого слова отражает общественную практику, которая судит о личности по тому, как она выполняет свои общественные функции, как она справляется с ролью, возложенной на нее жизнью. Личность и ее роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам. [6, 485]

. Теории игры

Проблема игры издавна привлекала к себе внимание исследователей. Различные исследователи и мыслители нагромождают одну теорию игры на другую - К.Гросс, Ф.Шиллер, Г.Спенсер, К.Бюлер, З.Фрейд и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности. [6, 490]

В отечественной психологии и педагогике серьезно разрабатывали теорию игры К.Д.Ушинский, П.П.Блонский, Г.В.Плеханов, С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, Н.К.Крупская, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, А.С.Макаренко, М.М.Бахтин, Ф.И.Фрадкина, Л.С.Славина, Е.А.Флерина, В.А.Сухомлинский, Ю.П.Азаров, В.С.Мухина, О.С.Газман и др.

Основные научные подходы к объяснению причинности появления игры следующие:

теория избытка нервных сил (Г.Спенсер, Г.Шурц);

теория инстинктивности, функции упражнения (К.Гросс, В.Штерн);

теория функционального удовольствия, реализация врожденных влечений (К.Бюлер, З.Фрейд, А.Аддер);

теория религиозного начала (Хейзинга, Всеволодский-Гернгросс, Бахтин, Соколов и др.);

теория отдыха в игре (Штейнталь, Шалер, Патрик, Лацарус, Валдон);

теория духовного развития ребенка в игре (Ушинский, Пиаже, Макаренко, Левин, Выготский, Сухомлинский, Эльконин);

теория воздействия на мир через игру (Рубинштейн, Леонтьев);

связь игры с искусством и эстетической культурой (Платон, Шиллер);

труд как источник появления игры (Вундт, Плеханов, Лафарг и др.);

теория абсолютизации культурного значения игры (Хейзинга, Ортега-и-Гассет, Лем).[2, 65]

Рассмотрим некоторые из этих теорий.

Особой известностью пользуется теория К.Гросса. Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых.

Основное достоинство этой теории, которое завоевало ей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь "смысл" игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее лишь из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. Поскольку же Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игры человека так же, как игры животных, ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

В теории игры, сформулированной Г.Спенсером, который в свою очередь развил мысль Ф.Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху. Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игры. [6,490]

Свои взгляды по поводу игры Г. Спенсер излагает в следующих положениях: "Деятельности, называемые играми, соединяются с эстетическими деятельностями одной общей им чертой, а именно тем, что ни те, ни другие не помогают сколько-нибудь прямым образом процессам, служащим для жизни" [9, 12]

Стремясь раскрыть мотивы игры, К.Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т.е. удовольствия от самого действования, независимо от результата) как основного мотива игры. Опять-таки не подлежит сомнению, что здесь верно подмечены некоторые особенности игры: в ней важен не практический результат действия в смысле воздействия на предмет, а сама деятельность; игра не обязанность, а удовольствие. И опять-таки не подлежит сомнению, что такая теория в целом неудовлетворительна. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонической теории деятельности, т.е. теории, которая считает, что деятельность человека регулируется принципом удовольствия или наслаждения, и страдает тем же общим недостатком, что и эта последняя. Мотивы человеческой деятельности так же многообразны, как и она сама; та или иная эмоциональная окраска является лишь отражением и производной стороной подлинной реальной мотивации. Так же как динамическая теория Шиллера-Спенсера, и эта гедоническая теория упускает из виду реальное содержание действия, в котором заключен его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально-аффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором функциональное удовольствие, или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма. Такое понимание игры, будучи принципиально неправильным, фактически неудовлетворительно, потому что оно могло бы быть применимо во всяком случае лишь к самым ранним "функциональным" играм и неизбежно исключает более высокие ее формы.

Фрейдистские теории игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни. Адлеровское понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

В отечественной литературе попытки дать свою теорию игры сделали Д.Н.Узнадзе, Л.С.Выготский, Д.Б. Эльконин и другие.

Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание мнимой ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

Основные недостатки по мнению С.Л. Рубинштейна этой трактовки игры таковы:

. Она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры.

. Перенос значений, переход в мнимую ситуацию не является источником игры.

. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к мнимой как источник игры могла бы быть понята лишь как отклик психоаналитической теории игры.

Интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате переноса значения и тем более попытка вывести игру из потребности играть значениями является сугубо интеллектуалистической.

Превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования в мнимой, т.е. воображаемой, ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок, не создавая никакой мнимой ситуации, разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлеченное из реальной ситуации (открывание и закрывание двери, укладывание спать и т.п.). Исключая такие ранние формы игры, эта теория не позволяет описать игру в ее развитии.

Д.Н.Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действования. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект этой теории в том, что она рассматривает игру как действие изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем конкретным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение "сущности" игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях. [6, 491]

Под руководством А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца был проведен ряд важных экспериментальных исследований Д.Б. Элькониным, Л.С. Славиной, З.В. Мануйленко, Я.3. Неверович, А.В. Черковым, 3.М. Богуславской, которые продвинули понимание игры.

Д.Б. Эльконин в нескольких положениях перечисляет то новое, что внесла эта коллективная работа в психологию детской игры:

) разработка гипотезы об историческом возникновении той формы игры, которая является типичной для современных дошкольников, и теоретическое доказательство, что ролевая игра является социальной по своему происхождению и именно поэтому по своему содержанию;

) раскрытие условий возникновения этой формы игры в онтогенезе и доказательство, что игра на границе дошкольного возраста возникает не спонтанно, а формируется под влиянием воспитания;

) выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры и прослеживание ее развития и распада;

) выяснение того, что игра в дошкольном возрасте особенно сенситивна к сфере человеческой деятельности и межчеловеческих отношений, и установление, что основным содержанием игры является человек - его деятельность и от ношения взрослых друг к другу, и в силу этого игра есть форма ориентации в задачах и мотивах человеческой деятельности;

) установлено, что игровая техника - перенос значений с одного предмета на другой, сокращенность и обобщенность игровых действий - является важнейшим условием проникновения ребенка в сферу социальных отношений, их своеобразного моделирования в игровой деятельности;

)выделение в игре реальных отношений детей друг с другом, являющихся практикой их коллективных действий;

) выяснение функций игры в психическом развитии детей дошкольного возраста. [9, 24]

Каждая из оригинальных теорий касается нескольких различных проблем относительно игры. Теория Фрейда больше связана с изучением взаимоотношений между образной игрой и эмоциями. Пиаже рассматривает игру как часть интеллектуального развития. Этологи интересуются эволюцией, биологической значимостью и причинами кажущегося бесцельного и неуместного поведения. Сторонники теории обучения заинтересовались игрой, но игрой, включающей обучение и индивидуальную реакцию на раздражитель. Вопросы эмоционального возбуждения, особенностей восприятия, обучения и взгляд, с точки зрения биологии и развития, не могут быть полностью изолированы друг от друга. [4,46]

Теоретические и экспериментальные исследования, в первую очередь А.Н. Леонтьева, Л.В. Запорожца, П.Я. Гальперина Д.Б. Эльконина, стали органической частью исследований по психологии игры. Для отечественных психологов всякое новое достижение в общей теории заставляло пересматривать воззрения на игру, добывать новые факты, выдвигать новые гипотезы.

. Классификация игр

Сложность классификации игр в том, что они отличаются одна от другой не только формальной моделью, набором правил, количественных показателей, но прежде всего целями. Игры с одинаковыми правилами, информационной базой могут быть весьма разными, так как используются в разных целях: в одном случае - для анализа функционирования системы, в другом - для обучения учащихся, в третьем - в качестве тренинга для принятия решений в моделируемых ситуациях, в четвертом - для развлечения и т.д.

Большинству игр присущи четыре главные черты:

) свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от его результата (процедурное удовольствие);

) творческий, значительно импровизационный, очень активный характер этой деятельности ("поле творчества");

) эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п. (чувственная природа игры, "эмоциональное напряжение");

) наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность ее развития.

Каждый блок или вид игр следует различать (что и делается на практике) по следующим принципиальным внешним и внутренним признакам (показателям, приметам, знакам, признаниям).

К внешним признакам игры мы относим ее содержание, форму, место проведения, состав и количество участников, степень регулирования и управления, наличие аксессуаров.

К внутренним признакам игры относят способности индивида к игре и в игре: обособление, воображение, подражание, состязательность, перенесение, повторение, слияние с природой, импровизация, имитация, риск, интенсивность поведения в игре, и т.п. [1, 95]

Игры имеют познавательный и развлекательный характер, обусловленный досуговым, педагогическим или психологическим началом. Поэтому игровая деятельность бесконечна. Используя даже исторические элементы игровой практики, игра находится всегда в настоящем, поэтому может внезапно начинаться, прерываться, менять свои правила и действия. Но, тем не менее, при рассмотрении классификаций, предложенных различными исследователями игр, чаще всего разделяют по месту и времени их проведения. Это игры на воздухе и в помещениях, игры на воде и спортивной площадке, зимние и летние игры. Все это подводит к некоторому разделению игр:

по области деятельности (физические, интеллектуальные, трудовые, социальные, психологические);

по характеру педагогического процесса (обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, познавательные, воспитательные, развивающие, репродуктивные, продуктивные, творческие, коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические);

по игровой методике (предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, соревновательные, драматизации);

по предметной области (математические, экологические, физические, искусствоведческие, музыкальные, литературные, прикладные, производственные, спортивные, народные, туристические, управленческие, экономические, педагогические, досуговые и др.);

по игровой среде (с предметами и без предметов, компьютерные, пространственно-временные).

Все эти подразделы до настоящего времени относились только к педагогике игры. Однако можно считать их ближе к досуговедческим, в то же время выделяя в этом функционала игр интеллектуальное творчество: спортивно-оздоровительные игры; коммерческие и престижные; игровые программы; традиционные. [8, 66]

С детских игр начинается формирование культуры поведения, миропонимания, закладывается основа мечтательности, развиваются фантазия и способность к творчеству. Важным организационным моментом для проведения игры является обеспечение благоприятной обстановки для игровой деятельности, способствующей развитию гармонизации интеллектуальных и физических возможностей каждого участника, независимо от возраста, так как игра по своей природе многофункциональна и вариативна, и способствует выработке позитивного отношения к постижению культуры в целом.

Из всего многообразия игр нами выделены основные группы, которые можно отнести к условиям проведения игр, содержащим классификационные признаки:

игры по времени проведения;

игры по месту проведения;

игры по возрасту участников;

игры по степени регулирования;

игры с предметами и без предметов;

игры по содержанию.

Нельзя не отметить тот факт, что игровая деятельность включает теоретические и практические аспекты внедрения в различные области жизнедеятельности общества, а также определяет специфику востребованности кадров в области социально-педагогической и культурно-досуговой деятельности. Рассмотрение игр с позиций развлекательных, досуговых, педагогических, психологических и многих других подтверждает мысль теоретиков и практиков об ее вездесущности.

Важность игр бесспорна, так как они сопровождают человека на протяжении всей его жизни, при этом открывая мир познания, развлечения и отдыха, духовного и физического совершенствования. Любая игра содержит регулятивный принцип, включает педагогические основы и может быть организована как воспитателем, учителем, так и самими играющими.[2,61]

Поэтому, говоря о классификации игр и технологических приемах их использования и применения, необходимо ввести понятия "субъект игры" и "объект игры".

В Приложении 1 представлена классификация, которая, наиболее точно раскрывается в общей системе игровых технологий и обосновывается вышеизложенным текстом.

. Значение деятельности в развития личности человека

Деятельность - динамическая система активных взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе которых субъект целенаправленно воздействует на объект, за счет чего удовлетворяет свои потребности; происходит появление и воплощение в объекте психического образа и реализация опосредованных им отношений субъекта в предметной действительности. Уже на относительно ранних стадиях филогенеза возникает психическая реальность, представленная в ориентировочно-исследовательской деятельности, призванная обслуживать такое взаимодействие. В ее задачу входит обследование внешнего мира и формирование образа ситуации для осуществления у животного регуляции поведения двигательного соответственно условиям стоящей перед ним задачи. В содержании деятельности можно выделить такие психологические компоненты, как познавательные (в том числе перцептивные, мнемические и мыслительные), эмоциональные и волевые. [7,136]

В многочисленных исследованиях А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьсва, Д.Б.Эльконина и их сотрудников была показана зависимость психических процессов от характера и строения внешней, предметной деятельности. Монографии, посвященные анализу основных типов ведущей деятельности в онтогенезе (в особенности книги В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина), стали достоянием мировой науки. Изучение процессов становления и смены мотивов, становления и утраты деятельностью личностного смысла было начато под руководством А.Н.Леонтьева и продолжена в исследованиях Л.И.Божович и ее сотрудников.[5,72]

Психологический анализ деятельности, в том числе деятельности психической, позволяет классифицировать ее с позиции структурных элементов, характера выполняемых функций и качественных особенностей получаемых результатов. В структуре деятельности выделяются:

) мотивы - побуждающие субъекта к деятельности;

) цели - как прогнозируемые результаты этой деятельности;

) операции с помощью коих деятельность выполняется. Использование категории деятельности - отличительная черта отечественной психологии. игра творческий правило психологический

Для отечественной психологии характерны два момента:

) положение о единстве психики и деятельности, противопоставляющее отечественную психологию как различным вариантам психологии сознания, изучавшим психику вне поведения (психология интроспективная; гештальт-психология), так и разным натуралистическим течениям поведенческой психологии, исследующим поведение вне психики (бихевиоризм; необихевиоризм);

) введение принципов развития и историзма, воплощение которых в конкретных исследованиях необходимо предполагает обращение к деятельности как движущей силе развития отражения психического.

Согласно А. Н. Леонтьеву, деятельность - форма активности. Активность побуждается потребностью, то есть состоянием нужды в определенных условиях нормального функционирования индивида. Потребность не переживается как таковая - она представляется как переживание дискомфорта, неудовлетворенности, напряжения и проявляется в активности поисковой. В ходе поисков происходит встреча потребности с ее предметом - фиксация на предмете, который может ее удовлетворить. С момента "встречи" активность становится направленной, потребность опредмечивается - как потребность в чем-то конкретном, а не "вообще", - и становится мотивом, который может и осознаваться. Именно теперь можно говорить о деятельности. Она соотносится с мотивом: мотив - то, ради чего совершается деятельность, а деятельность-совокупность действий, кои вызываются мотивом.

Итак, деятельность - совокупность действий, вызываемых мотивом. Единица анализа деятельности - действие. Деятельность следует отличать от поведения. Успех деятельности субъекта зависит от взаимодействия трех компонент: знаний, умений и мотивации.

Основные характеристики деятельности - предметность и субъектность. Специфика предметной определенности деятельности - в том, что объекты внешнего мира не воздействуют на субъекта непосредственно, но лишь будучи преобразованы в ходе деятельности, благодаря чему достигается большая адекватность их отражения в сознании. Филогенетические предпосылки предметности проявляются в деятельности животных как ее обусловленность свойствами объектов - раздражителями ключевыми, служащими удовлетворению биологических потребностей, а не любыми воздействиями внешнего мира. В развитой форме предметность свойственна лишь человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности деятельности человека, в ее связи со значениями, фиксированными в схемах действия, в понятиях языка, в ценностях, в ролях и нормах социальных. Субъективность деятельности выражается в таких аспектах активности субъекта, как обусловленность психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности; и в смысле личностном - "значении для себя", придаваемом мотивами различным событиям, действиям и деяниям.[7, 134]

Все качества, свойства личности не только проявляются, но и формируются в активной деятельности, в тех ее различных видах, которые составляют жизнь личности, ее общественное бытие. В зависимости от того, что человек делает (т.е. каково содержание его деятельности), как делает (способы деятельности), от организации и условий этой деятельности и от того отношения, которое эта деятельность вызывает у человека, у него упражняются, а следовательно, формируются определенные склонности, склонности и черты характера, закрепляются знания.

Личность формируется в деятельности.

В разнообразных видах своей деятельности человек вступает в многочисленные и разнообразные отношения с другими людьми. Чем разнообразнее его деятельность, тем многообразнее его отношение с другими людьми, и тем более и разносторонними становятся его интересы, побуждения, чувства, способности.

Через деятельность, осуществляемую личностью совместно с другими людьми, человек познает себя. В процессе развития ребенка его сознание формируется в совместной со сверстниками деятельности. Он учится понимать других и себя, управлять собой и оценивать свои поступки.

Деятельность выражена в действиях человека. Именно действия с предметами, с орудиями труда и материалами, действия, включающие различные по сложности и структуре моторные акты - движения, составляют внешнее выражение или внешнюю (видимую) сторону деятельности человека.

Для достижения желаемого результата, человек определенным образом управляет выполняемыми физическими действиями, используя различные умственные операции. При этом в развитии ребенка особое значение имеют время и формы включения умственной деятельности в практическую, и перестройка последней.

Любая деятельность человека требует использования определенных движений и способов действия, т.е. навыков и умений.

Навыки - это обычно простые движения или действия с предметом, орудием, инструментом, автоматизированные в результате многократных повторений.

Любая разумная деятельность человека не сводится к навыкам. Человек должен уметь самостоятельно использовать системы, или наборы освоенных им навыков, он должен критически оценивать получаемый результат, проверять успешность своих действий, т.е. выполнять, помимо физических еще целую систему умственных, мыслительных операций. Повторение таких сложных многочисленных умственных действий ведет к выработке умений, т.е. освоения способов действия.

Различают три генетически сменяющих друг друга и сосуществующих на протяжении всего жизненного пути вида деятельности: игру, учение и труд. Они различаются по конечным результатам (продукту деятельности), по организации, по особенностям мотивации.

Основным видом деятельности человека является труд. Конечный результат труда - создание общественно значимого продукта.

Игра не создает общественно значимого продукта. В игре начинается формирование человека как субъекта деятельности, и в этом ее огромное, непреходящее значение.

. Роль игры в развитии человека

В раннем возрасте ребенок открывает для себя назначение многих предметов человеческой материальной и духовной культуры и начинает действовать с ними по-человечески.

У ребенка формируется предметная деятельность. Ее отличие от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, состоит в том, что действия и способы обращения ребенка с предметами начинает подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни культурного человека. Полуторагодовалый - двухлетний малыш с ложкой, мячом, книгой, стульчиком действует совершенно иначе, чем шести-восьми месячный ребенок, т.е. активность ребенка более старшего возраста с этими предметами носит более осмысленный характер, соответствующий их общекультурному назначению.

Представление о большинстве предметов домашнего обихода, способах их использования дети осваивают на втором году жизни. Возникающая на этой основе предметная деятельность постепенно заменяет собой естественные, природой и устройством организма обусловленные движения ребенка. К началу третьего года жизни предметная деятельность уже сформирована, по крайней мере в отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется.

В отличие от младенца - ребенка раннего возраста начинают гораздо больше интересовать новые вещи. Если младенец, получив их в руки, начинает просто манипулировать ими, то ребенок двух-трех лет прежде всего приступает к детальному изучению, и только после этого обращается к использованию предмета в своей практической деятельности. Ребенок раннего возраста сначала должен выяснить функциональное назначение вещи, прежде чем употреблять ее, поэтому он часто задает окружающим вопрос "что это?", рассчитывая в ответ получить как раз такую информацию.

С первого полугодия второго года жизни дети начинают выполнять с игрушками действия, которые они наблюдают у взрослых: куклу малыши укладывают спать, кормят ее, водят на прогулку, везет машинку, коляску, моет, чистит предметы домашнего обихода, готовит пищу, стирает и т.д.

В возрасте около трех лет многие дети от полного выполнения действия начинают переходить к его символическому изображению.

Благодаря совершенствованию символической функции, дети не только используют в игре предметы по их прямому назначению, но и подчиняют функциональное употреблению предмета своим идеям и замыслу игры. Однако в этом возрасте функциональное назначение предмета устанавливается еще с ориентации на его физические качества и свойства.

В раннем возрасте возникает и получает развитие индивидуальная предметная, в том числе символическая игра. К концу этого периода времени дети много играют с различными предметами, прежде всего игрушками, причем не просто манипулируют ими, но и конструируют, строят из них что-либо новое. Появляются первые попытки обращения изобразительной деятельности, в форме рисования на бумаге.

На втором и третьем годах жизни развитие символического действия проявляется в том, что рисунки детей становятся более сложными. Сначала дети изображают каракули, которые могут представлять собой все, что угодно: кошку, собаку или человека, любой другой знакомый ребенку объект. На третьем году жизни рисунки детей обнаруживают уже большее сходство с изображаемым объектом.

На втором году жизни ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, у него появляются предметные игры - подражания. Они представляют собой первые шаги к символизации, связанной с усвоением норм и форм поведения взрослых, а далее - с формированием у ребенка определенных личностных качеств.

Детские игры предметного плана могут быть трех типов: игра - исследование, игра - конструирование и ролевая игра. Все виды игр имеют существенное значение для развития ребенка определяя его продвижение в когнитивном, личностном и социальном развитии.

Непосредственное взаимодействие между детьми на первом году жизни практически не наблюдается. Десятимесячные младенцы относятся друг к другу как к живым игрушкам: что-то лепечут, проявляя живой интерес, дергают за волосы, трогают пальцами глаза и тому подобное. В возрасте около восемнадцати - двадцати месяцев у детей возникают первые непосредственные взаимодействия с партнерами по игре. Начиная с этого возраста, дети стремятся больше играть друг с другом. Однако двухлетние дети еще не в состоянии играть вместе в игры с правилами.

Позднее появляется сюжетно-ролевая игра. Ее возникновение в жизнедеятельности детей связано с рядом обстоятельств:

Во-первых, у ребенка к этому времени должна достичь высокого развития символическая функция, он должен научиться пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом игры;

Во-вторых, у ребенка должна возникнуть потребность копировать действия взрослых;

В третьих, он должен научиться взаимодействовать с другими людьми - детьми и взрослыми - в игре.

В сюжетно-ролевой игре ребенок копирует способы обращения людей с предметами и способы обращения друг с другом в различных социальных ситуациях. Тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, формы и нормы общения, а так же ролевое поведение. Сюжетно-ролевую игру с функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях.

В раннем возрасте у ребенка начинают складываться сознательно контролируемые произвольные действия. Они проявляются в рисовании, конструировании, в других видах творческой деятельности. Связанные с этим действия мы называем произвольными по той причине, что они возникают не под воздействием каких-либо внешних стимулов в форме реакции на них, а в следствие некоторого внутреннего замысла, который руководит действиями и движениями ребенка в независимости от внешних обстоятельств, в которых они разворачиваются.

Произвольные действия - это целенаправленные действия, так как они регулируются определенной целью. В начале целенаправленные действия детей раннего возраста бывают неустойчивыми. Начав их выполнять с определенной целью, ребенок довольно скоро теряет ее из поля зрения, отвлекается, забывает о ней под влиянием случайных внешних обстоятельств.

Способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития ребенка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо взрослые обычно улыбаются и тем само эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его. Это развивает у ребенка склонность к усвоению нового через подражание, влияет на выбор им форм подражательного поведения.

На третьем году жизни наблюдаются первые признаки формирования у детей поло-ролевого поведения через подражание. Ребенок начинает больше подражать взрослому одного с ним пола, причем своим родителям дети подражают чаще, чем другим взрослым.

В трехлетнем возрасте подражание другим уже мотивировано, оно управляется определенной целью, которую ребенок ставит перед собой.

Подражание зависит от степени уверенности ребенка в том, справляется ли он с соответствующей задачей. Дети обычно не имитируют легко или трудно воспроизводимые действия и сильно огорчаются, если подражание не удается.[2, 104]

Игра - основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного детства, от трех до шести - семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: От предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

С этим же возрастом связано начало двух других важных для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте можно проследить, условно разделив в аналитических целях дошкольное детство на три периода: младший дошкольный возраст (3-4 года), средний дошкольный возраст (4-5 лет) и старший дошкольный возраст (5-6 лет). Такое деление иногда проводится в возрастной психологии для того, чтобы подчеркнуть те быстрые, качественные изменения психологии и поведения детей, которые в дошкольном детстве происходят каждые один-два года.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, память, воображение, мышление и двигательные способности. Сюжетно - ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к среднему периоду дошкольного детства игры становятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности - ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения, строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать.

Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные темы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собственному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре - это, как правило, или семейные роли (мама, папа, бабушка, дедушка, сын, дочь и т.п.), или воспитательные (няня, воспитательница в детском саду) или профессиональные (врач, командир, пилот), или сказочные (козлик, волк, заяц, змей). Исполнителями ролей в игре могут быть люди, взрослые или дети, заменяющие их игрушки, например куклы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно - ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых или реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характера, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменяются условными и возникает т.н. символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отведенной ему роли может символически представлять и различные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Род игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно или лишь обозначается словами.

Особая роль в игре отводится точному соблюдению правил и отношений, например субординационных. Здесь впервые появляется лидерство, у детей начинают развиваться организаторские умения и навыки.

Кроме игр, включающих реальные практические действия с воображаемыми предметами и ролями, символической формой игровой индивидуальной деятельности является рисование. В него постепенно все более активно включаются представления и мышление. От изображения того, что он видит, ребенок со временем переходит к рисованию того, что знает, помнит и придумывает сам.

В особый класс выделяются игры - соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. Предполагается, что именно в таких играх формируется и закрепляется у детей дошкольного возраста мотивация достижения успеха.

В старшем дошкольном возрасте конструкторская игра начинает превращаться в трудовую деятельность, в ходе которой ребенок конструирует, создает, строит что-то полезное, нужное в быту. В таких играх дети усваивают элементарные трудовые умения и навыки, познают физические свойства предметов, у них активно развивается практическое мышление. В игре ребенок учится пользоваться многими инструментами и предметами домашнего обихода. У него появляется и развивается способность планировать свои действия, совершенствуются ручные движения и умственные операции, воображение и представления.[8, 60]

Итак, в психическом развитии ребенка игра выступает, прежде всего, как средство овладение миром взрослых. В ней на достигнутом ребенком уровня психического развития происходит освоение объективного мира взрослых. Игровая ситуация включает себя замещение (в место людей - кукла), упрощения (обыгрывается, например, внешняя сторона приема гостей). В игре, таким образом, огрублено имитируется действительность, что позволяет ребенку впервые самому стать субъектом деятельности.

Игра организуется свободно, нерегламентированно: содержание игры, включенность в нее ребенка, прекращение игры трудно регламентировать. Ребенок сам переходит от одной игры к другой.

Разнообразные виды деятельности дополняют друг друга, взаимосуществуют, взаимопроникают. В детском саду дошкольник не только играет, но и учится играть, рисовать. Школьник после окончания занятий с удовольствием играет.

Игровые моменты успешно вносятся и в организацию урока. Урок с элементами игровых ситуаций увлекает школьника.

Хотя виды деятельности не существуют изолировано, в разные периоды жизни человека они имеют неодинаковое значение. До поступления ребенка в школу ведущий вид деятельности - игра.

Игры по правилам широко представлены в жизни школьников и взрослых. В спортивных состязаниях, в решении кроссвордов и других играх, требующих умственного напряжения человек переключается на другой вид деятельности, совершенствует свои умственные и физические силы, получает эмоциональную разрядку.

Являясь основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, игра не исключает и других видов деятельности. С трех - четырех лет ребенок знакомится с трудом по самообслуживанию. Он должен умываться, одеваться, убирать игрушки. В 5-6 лет трудовыми обязанностями ребенка становится уход за комнатными растениями, помощь старшим в уборке комнаты и т.д. В детском саду дети охотно дежурят в столовой, в Живом уголке, в игровой комнате.

В жизнь дошкольника включаются и элементы учения. Они связаны с дидактическими играми, развивающими познавательные способности детей. Все виды деятельности: игра, элементы труда и учения - готовят ребенка к школе.

В младшем школьном возрасте ребенок не перестает играть. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает того, что младший школьник активно включен и в другие виды деятельности, в игровую деятельность в частности, в ходе которой совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка.

В младшем школьном возрасте большое место продолжают занимать ролевые игры детей. Они характеризуются тем, что, играя, школьник берет себе определенную роль и выполняет действия в воображаемой ситуации, воссоздавая поступки конкретного человека. Этот вид игры, как отмечает Д.Б. Эльконин, отличается особой чувствительностью "к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми. При всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание - деятельность человека и отношения людей в обществе".

Основой ролевой игры является детская самодеятельность. По своему характеру она является деятельностью коллективной, в которой нужна согласованность детских усилий.

Благодаря тому что у младших школьников есть потребность в игре, она может быть использована как эффективное средство воспитания. Необходимо заботиться о сохранении самодеятельности и творчества школьников, а самое главное, сохранить у них веру в правду игры.

Наиболее эффективным способом руководства игровой деятельностью младших школьников является раскрытие перед детьми романтики жизни. Очень важно показать им красоту повседневных дел в свете целей и задач, которые стоят перед нашим обществом.[3, 116]

Играя, младшие школьники стремятся овладеть теми качествами личности, которые привлекают их в реальной жизни. Поэтому детям нравятся такие роли, которые связаны с проявлением смелости, мужества, благородства. В ролевой игре они начинают изображать и самих себя, стремясь при этом к позиции, которая не удается в действительности.

Дети по-прежнему много времени дети уделяют игре. В ней развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретают личностный смысл такие понятия, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство.

Игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых. Игры с друзьями в возрасте с 6 до 11 лет занимают больше всего времени.

Таким образом, чем старше ребенок, тем больше усложняются правила. Усложняются и в то же время схематизируются, особенно в условных играх (в прятки, в "казаки-разбойники", в классы, игры с мячом и т. д.). Такие игры предполагают соревнование, перерастают в спортивные игры, т. е. в такие, в которых важен не только процесс игры, но и результат, в которых можно выигрывать или проигрывать. Перемещение мотива игры с процесса деятельности на его результат - это уже конец собственно игры, переход ее в спорт. Спорт - это не игра, хотя игровое начало здесь, безусловно, сохраняется. Азартные игры взрослых - это переход игры в свою противоположность: в них цель игры - выигрыш, совершенно внешний самому процессу игрового действия, а не сам этот процесс. Притом сам азарт становится пагубной страстью.

Ролевая игра детей переходит в условную игру с правилами, в спортивные игры и, наконец, в спорт. Во всех этих модификациях игровое начало не исчезает. Однако из всего богатства функциональных значений игры доминирующим остается тренировочное. Дидактические игры, широко используемые в процессе обучения, выделяют обучающую функцию игровой деятельности. Широкое распространение получили так называемые деловые игры, в которых моделируются ситуации и отношения того или иного вида деятельности. Такими играми являются военные игры и маневры. В процессе деловой игры проигрываются различные варианты управленческой и экономической деятельности и определяются оптимальные. Математическая теория игр математически моделирует конфликтные ситуации, возникающие в деловых играх и реальных практических отношениях, воспроизводящихся в деловых играх.

. Психологическое значение игры

При изучении развития детей, психологами отмечено, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Запорожец и др.) утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также не исчезающую деятельность в младший школьный период.

А.Н.Леонтьев отмечал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учебе. Л.С.Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика. "В школьном возрасте, - отмечал он - игра не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде…"[5, 73].

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение школьников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций.

В.Л.Сухомлинский писал: "Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка… Для него игра - это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности".

В.Л. Сухомлинский так же отмечал, что "…духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества" [2, 204].

Велико значение мотивационной сферы ребенка, сознательного желания учится. Обращая внимание на эту особенность игры, Д.Б. Эльконин пишет: "Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов… Именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму до сознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно и другие виды деятельности льют воду на мельницу на формирование новых потребностей, но не в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка". [9, 93]

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период её особенно интенсивного развития - в детстве - она приобретает особое значение.

В ранние годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра - первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании её свойств и обогащении её внутреннего содержания, морально-волевых качеств.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают, прежде всего, те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными. Именно новые, только народившиеся и еще не укрепившиеся как нечто привычное приобретения развития по преимуществу входят в игру.

Войдя в игру и раз за разом совершаясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни.

В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра - практика развития.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития.

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа; свое содержание они черпают из труда и быта окружающих.

Игра подготовляет подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять.

В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы ребенка; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребенка.

В игре у ребенка формируется воображение, которое заключает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии, ее изменению закладываются и подготовляются в игровом действии; в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству; словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обусловливающие готовность к обучению.

Игра является особенно спонтанным качеством ребенка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребенка со взрослыми.

Из общения со взрослыми ребенок черпает и мотивы своих игр. При этом особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребенка.

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своем сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты.

Игра становится искусством. Это искусство требует большой особой работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд.

Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребенка жизнь взрослых.

Играет, как известно, и взрослый (шахматы, различные спортивные и другие игры). Игра и у него исходит из потребностей и интересов и служит развитию определенных способностей или сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы. [6, 492]

Игра - самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к её достижению, общие интересы и переживания. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность. В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные.

Нравственные качества, сформированные в игре, влияют на поведение ребенка в жизни, в то же время навыки, сложившиеся в процессе повседневного общения детей друг с другом и со взрослыми, получают дальнейшее развитие в игре.

Игра - важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили; смысл многих явлениях, их значение становится для него более понятными.

В игре умственная активность детей всегда связана с работой воображения; нужно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске средств для выполнения задуманного; прежде чем отправиться в полет, необходимо соорудить самолёт; для магазина надо подобрать подходящие товары, а если их не хватает, - изготовить самому. Так в игре развиваются творческие способности.

Интересные игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности.

В игре все стороны детской личности формируются в единстве и взаимодействии.

Большинство игр отражает труд взрослых. Следовательно, в играх воспитывается уважение ко всякому труду, полезному для общества, утверждается стремление самим принимать в нем участие.

В игре формируются моральные качества; ответственность перед коллективом за порученное дело, чувство товарищества и дружбы, согласование действий при достижении общей цели, умение справедливо разрешать спорные вопросы.

Наблюдая поведение ребенка в игре, можно судить о взаимоотношениях взрослых в семье, об их обращении с детьми. Эти игры помогают воспитывать у детей уважение к родителям, к старшим, желание заботиться о малышах. Подражая домашней работе взрослых, дети усваивают некоторые навыки хозяйственного труда: вытирают пыль с кукольной мебели, подметают пол в своем "доме", стирают кукольное бельё.

Подавляющее большинство игр посвящено изображению труда людей разных профессий. Таким образом, через игру закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям, воспитывается уважение к труду.

Через игру происходит отражение чувств человека и ребенка в частности.

Есть дети, у которых очень часты эмоциональные порывы. Таким детям надо помогать изливать чувства, и необязательно избранным ими способом.

Одно из рациональных средств - побудить ребенка к игре, дающей выход эмоциям.

Детей порой мучает сила собственных эмоций, их чувства нуждаются в выходе. Неразумно подавлять эмоции полностью - самое лучшее - помочь ребенку выразить их безвредным для себя и окружающих способом. Можно побудить его рассказать, что он переживает, простыми вопросами, типа: "Ты чувствуешь себя несчастным?" или "Ты сердишься? А на что ты сердишься?" Ребенку нужна поддержка для того, чтобы он получил возможность высказать, что он сердится на товарища, или выразить тому свой гнев. Тогда ему не понадобится пускать в ход руки. Энергичные меры, порой помогают детям, борющимся с чувством гнева. Для его излияния можно пнуть, или швырнуть игрушку. Иногда успокоение приходит, когда ребенок поколотить пуфик, или накричит на машинку, книжку.

Дети часто выражают свои заботы через фантазийную игру. Для этого годятся куклы, мишки, игрушки бытового характера и пр. Часто внимательно слушающий, или участвующий в игре взрослый, при посредстве кукол выясняет озабоченность малыша домашними неладами, страхом перед другими детьми, или мыслями о чем-то особенном. Это помогает взрослым разобраться в детских чувствах и найти способ им помочь.

В игре ребенок может преодолеть прошлые страхи.

В фантазийной игре дети располагают всей властью и силой, которых лишены в реальной жизни. Они командуют куклами и мишками, как взрослые ими. Они могут грубо обращаться с игрушечной обезьянкой, как им хотелось бы обращаться с надоевшими детьми в группе. Но с ними они сдерживаются.

Играя в больницу или зубной кабинет, дети выражают страх или непонимание, которые не показывают окружающим их взрослым. С такими страхами они могут справиться исключительно через игру, но и взрослым надо стараться утешить ребенка или объяснить непонятное. Это можно сделать, подключившись к игре или поговорив с ребенком по другому поводу.

Итак, огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре - важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности, его морально - волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике.

Заключение

Подводя итог проделанной работе, можно сделать следующие выводы:

Психологи издавна изучают игры детей и взрослых, отыскивая их функции специфическое содержание сравнивая с другими видами деятельности. Необходимость в игре иногда объясняют, как необходимость дать выход чрезмерной жизненной силе.

Существует много теорий игры, философы и психологические школы рассматривали феномен игры, но можно сказать, что с позиции деятельности игры стали рассматривать отечественные психологи.

Игра - это деятельность, которая изображает отношение личности к миру, что ее окружает. Именно в мире впервые формируется необходимость влияния на окружение, изменить его, когда у человека возникает желание, которое невозможно сразу реализовать создаются предпосылки игровой деятельности.

Игра возникает из потребности ребенка узнать окружающий его мир, причем жить в этом мире так, как взрослые. Игра, как способ познания действительности, есть одно из главных условий развития детского воображения. Не воображение порождает игру, а деятельность ребенка, познающего мир, творит его фантазию, его воображение. Игра подчиняется законам реальности, а ее продуктом может быть мир детской фантазии, детского творчества. Игра формирует познавательную активность и саморегуляцию, позволяет развивать внимание и память, создает условия для становления абстрактного мышления.

В дошкольном возрасте игра - ведущий вид деятельности. Игровая деятельность к концу дошкольного возраста дифференцируется на такие формы, как сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры с правилами. В игре развиваются не только познавательные процессы, речь, общение, поведение, но и личность ребенка. Игра в дошкольном возрасте является универсальной формой развития, она создает зону ближайшего развития, служит основой для становления будущей учебной деятельности. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходит значительное изменение в его психике, подготавливающие к переходу в новую, более высокую стадию развития.

Для младших школьников - любимая форма деятельности. В игре, осваиваются игровые роли, дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых ситуациях.

Игра - это жизненно важный и необходимый элемент в развитии как индивидуума, так и общества в целом. По сложности характера игр можно судить о быте, нравах и навыках данного общества.

Для ребёнка в игре предоставляется возможность представить себя в роли взрослого, копировать увиденные когда-либо действия и тем самым приобретая определенные навыки, которые могут пригодится ему в будущем. Дети анализируют определенные ситуации в играх, делают выводы, предопределяя свои действия в схожих ситуациях в будущем.

Игра одновременно - развивающая деятельность, принцип, метод и форма жизнедеятельности, зона социализации, защищенности, самореабилитации, сотрудничества, содружества, сотворчества с взрослыми, посредник между миром ребёнка и миром взрослого.

Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но к ним отношение косвенное, она приучает человека к тем физическим и психическим усилиям, которые необходимы для трудовой деятельности. Игра протекает ради нее самой, ради удовлетворения, что возникает в самом процессе исполнения игрового действия. Игра, - это деятельность, которая отличается от повседневных будничных действий. Человечество вновь и вновь создает свой придуманный мир, новое бытие, которое существует рядом с миром натуральным, миром природы. Узы, которые связывают игру и красоту очень тесные и многообразные. Всякая игра, это, прежде всего свободная, вольная деятельность.

Список использованной литературы

1. Аникеева Н. П. Педагогика и психология игры. - М.: Просвещение. - 1990.- 160 с.

. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. пед. Вузов/ Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 624 с.

. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов /М. В. Матюхина, Т. С. Михальчнк, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В.Гамезо и др.-М.: Просвещение, 1984.-256с.

. Миллер С.. Психология игры. - СПб.: Университетская книга, 1999 - 320 с.

. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. - М.: Юрайт-Издат, 2004. - 484 с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: ЗАО Из-во "Питер", 1999. - 720 с.

. Словарь практического психолога/ Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. - 800 с.

. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: Справочник для учителей и воспитателей. - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. - 480с.

. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Педагогика, 1978.

Приложение

Классификация игр

.

|  |
| --- |
| Субъект игры |
| руководитель | инструктор | педагог | участник |
| Организационный блок | Спонтанный блок, к нему относятся оди- ночные, групповые, свободные, само- деятельные, естественные игры |

.

|  |
| --- |
| Объект игры |
| участник | группа | коллектив | масса |
| Игры: дошкольников, младшего школьного возраста, старшего школьного возраста, юношеские, молодежные, взрослые игры. |

.

|  |
| --- |
| Технологии игровой деятельности |
| По области деятельности | По игровой методике | По предметной области | По характеру педагогического процесса | По игровой среде |

.

|  |
| --- |
| Досуговедческие игры |
| Интеллектуальные игры | Физические игры | Азартные игры: коммерческие, престижные | По характеру педагогического процесса | По игровой среде |

.

|  |
| --- |
| Педагогические (дидактические игры) |
| По учебному предмету | По целям их приме-нения | По характеру деятельно-сти | По особен-ностям ме-тодики их организации | По уровню проблем-ности | По комму- никативному воз-действию | По приме нению тех нических средств |

VI.

|  |
| --- |
| Пространственно-временные |
| Настольные | В помещении | Игры на свежем воздухе: тематические, праздничные, военизированные, спортивные | Сезонные: зимние, весенние, осенние, летние | Временные: длительные, кратковременные, игры-минутки |