

Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении

Стеффен Сэйфер*,

Ed. D., директор программы «Ребенок и семья» Региональной лаборатории «Образование на Северо-Западе», г. Портленд, Орегон (США),

В статье рассматривается роль игры в развитии детей, делается попытка преодолеть противоречие в оценке игры как излишней для процесса обучения, но жизненно важной для развития. Автор представляет критический анализ взглядов Л. С. Выготского на игру и «общепринятых» представлений о траектории развития игры, которые гласят, что все виды ранних детских игр эволюционируют в игры с правилами или улучшают социальные навыки. Представлена альтернативная двухчастная теория игры, в которой постулируется существование двух типов игры в раннем возрасте: игра – отработка навыков и высокоразвитая игра (игра «понарошку», включающая роли, сценарий и вербальное/социальное взаимодействие), каждый из которых ведет к различным новообразованиям: овладению спортивными, настольными играми и высокоразвитому мышлению соответственно. Приводятся аргументы в пользу высокоразвитой игры как основной стратегии эффективного обучения в любом возрасте.

Ключевые слова: игра, игра «понарошку», игра-драматизация, дошкольный возраст, когнитивное развитие, саморегуляция, Л. С. Выготский.

Одновременно с усиливающейся тенденцией вытеснения игры из системы образования как «избыточного» элемента все большее число специалистов в психологии развития, педагогов, педиатров, правозащитников, нейрофизиологов и их коллег из других областей работы с детьми доказывают, что игре принадлежит фундамен-

тальная, жизненно важная роль в развитии человека, что депривация игровой деятельности в раннем возрасте разрушительна для нормального развития [4; 10; 13; 17; 24; 28; 52; 29; 33; 42; 43; 60; 50].

В данной работе дается анализ причин указанного противоречия, представлена новая концепция роли игры в развитии,

*saifer@comcast.net

основанная в первую очередь на работах Л. С. Выготского и его последователей и создающая теоретическое обоснование центральной роли игры в учебной программе для дошкольников.

Общепринятые представления о траектории развития игры

Большинство теорий о роли игры в когнитивном развитии описывает путь от исследовательской активности и манипулирования с предметами в младенчестве и раннем возрасте к социальной игре-драматизации и конструированию у дошкольников, а затем – к играм по правилам, спортивным играм и досуговой деятельности подростков и взрослых [40; 54; 57].

В ряде теоретических работ, обзоров и иных публикаций игра рассматривается как способ успешного овладения социальными навыками [5; 11; 38; 39; 46; 47]. Этот «общепринятый» взгляд на игру можно встретить в большинстве книг на эту тему, в учебниках по психологии развития. Фокусируясь на роли игры в социальном развитии, они в лучшем случае приводят краткую справку о ее значении для когнитивной сферы. Например, часто используемый учебник Лауры Э. Берк посвящает описанию последовательности этапов игры с точки зрения когнитивного развития [5, р. 599] в разделе под названием «Сверстники, окружение и обучение в школе». В нем перечисляются четыре этапа в последовательности их развития: манипулирование, конструирование, игра «понарошку» и игры с правилами, ссылаясь на главу из книги, написанной Рубиным в 1983 году.

В книге, вышедшей под редакцией Д. Фромберга и Д. Берген, последняя пишет:

«Формы игры трансформируются на протяжении всего детства, превращаясь в нечто отличное от игры, в «отдых» или «досуговую деятельность» взрослых. Реплики и игровые действия все больше интернализируются, а некоторые виды игр становятся скорее серьезными и соревновательными, нежели развлекательными» [23, р. xviii].

В ряде книг, посвященных развитию детей, вообще умалчивается о траектории развития игры. Например, в книге Роберта Фельдмана «Развитие ребенка» [20] игра не упоминается ни до, ни после раздела, посвященного дошкольному возрасту, хотя в широком смысле игра охватывает все детство, от пренатального периода до подростничества. У читателя, скорее всего, создается впечатление, что игра – это некий артефакт, бросающийся в глаза в дошкольном возрасте, но не являющийся значимым для развития.

В он-лайн опросе, направленном на выяснение, разделяют ли специалисты в США этот «общепринятый» взгляд на игру, 168 специалистов из 9 штатов должны были закончить предложение: «В школьном и подростковом возрасте игра преобразуется в...». Самым популярным был ответ, что игра приобретает более социальный характер и/или способствует развитию социальных навыков (90 из 168 респондентов). Шестьдесят пять респондентов полагают, что игра школьников похожа на игру в дошкольном возрасте, но она сложнее и более организована. Игры с правилами и спортивные игры были упомянуты 58 и 40 респондентами соответственно. И только 28 респондентов сказали, что игра преобразуется в высшие уровни познавательной деятельности, включая решение проблем, мышление и грамотность в широком смысле. Более подробно результаты данного опроса представлены в приложении (таблица и рис. 3–6). Итак, игра в раннем детстве чаще всего рассматривается как путь к социальному развитию и более сложным формам игры, третье и четвертое место по популярности было отдано играм с правилами и спортивным играм.

Л. С. Выготский об игре

В работе Л. С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» [57] представлен тот же общепринятый взгляд на развитие игры. «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса,

намечает эволюцию детской игры». Также он утверждал, что «...у школьника игра начинает существовать в виде ограниченной формы деятельности, преимущественно типа спортивных игр, играющих известную роль в общем развитии школьника, но не имеющих того значения, которое имеет игра у дошкольника». Другие исследователи работ Л. С. Выготского, посвященных игре, соглашались с ним. Дункан и Тарулли переформулируют идею Л. С. Выготского: «Ранняя социальная игра-драматизация – предпосылка для развития игры с правилами в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте [16, с. 275]. С точки зрения Л. С. Выготского, *правила* являются основной темой, объединяющей игру в раннем и школьном возрастах. Он сосредоточил внимание на том, как они эволюционируют от имплицитных правил в драматической игре дошкольников к эксплицитным – в разнообразных видах деятельности школьников:

- «В конце развития выступает правило» [57, абзац 78]*.

- «К концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель – правила» [57, абзац 79].

- «В школьном возрасте игра не умирает, а проникает в отношение к действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде (обязательная деятельность с правилом)» [57, абзац 89].

- «Точно так же, как в начале удалось показать, что всякая мнимая ситуация содержит в скрытом виде правила, удалось показать и обратное – что всякая игра с правилами содержит в себе в скрытом виде мнимую ситуацию» [57, абзац 35].

Более того, Выготский писал и о том, что игра действительно *развивает* высшие психические функции: «Игра переходит к внутренним процессам в школьном возрасте, к внутренней речи, логической памяти, абстрактному мышлению» [57, абзац 57].

Он также утверждал, что «старую формулу, что детская игра есть воображение в действии, можно перевернуть и сказать, что воображение у подростка и школьника есть игра без действия» [57, абзац 16].

Далее в своей работе он отмечает: «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления». В данном тексте не проводится различия между новообразованием, возникающим в *игре с правилами, и абстрактным мышлением*.

Далее для понимания взглядов Л. С. Выготского на отношения между игрой и развитием абстрактного мышления обратимся к его эссе «Воображение и творчество», написанному в 1930 году, тремя годами ранее работы, посвященной игре (и опубликованному на английском языке в 1990 году).

«Игры ребенка очень часто служат только отголоском того, что он видел и слышал от взрослых, и тем не менее эти элементы прежнего опыта ребенка никогда не воспроизводятся в игре совершенно так же, как они представлялись в действительности. Игра ребенка не есть простое воспоминание о пережитом, но творческая переработка пережитых впечатлений, комбинирование их и построение из них новой действительности, отвечающей запросам и влечениям самого ребенка» [56, с. 87].

Здесь Л. С. Выготский указывает, что воображение и творчество укоренены в игре «понарошку», но они еще неокончательно сформированы и нуждаются в материальной опоре.

Т. А. Репина с коллегами [44] предложили теоретическое обоснование и провели эксперименты, которые созвучны идеям Л. С. Выготского и более подробно раскрывают взгляды последнего на развитие воображения в игре. Они пишут о воображении в игре дошкольников как о сильно зависимом от предыдущего опыта и реалистичных игрушек. Включившись в сценарий

* Указываем вслед за автором нумерацию абзацев в цитируемой работе Л.С. Выготского. – (Прим. перев.)

игры, дети редко готовы принять идеи или действия, которые нарушают разделяемую ими *реалистичность* игры. Например, не хотят изображать водителя, сидя на заднем сидении машины (скрытое правило). Однако Репина более тонко уловила важность воображения для детского развития. Она подтверждает взгляды Л. С. Выготского на особую ценность игры «понарошку», в которой принятие воображаемой роли создает зону ближайшего развития ребенка, и утверждает:

«К концу дошкольного возраста воображение становится сравнительно независимым от деятельности во внешнем плане, на базе которой оно формировалось. Примерно в этот же период в воображении появляются элементы творчества. Данные особенности воображения старшего дошкольника очень важны для подготовки к школьному обучению, в котором ребенку понадобится действовать с образами объектов, с которыми он еще не встречался в своем опыте, на основе накопленных понятий [44, с. 274–275].

Л. С. Выготский рассматривал способность придерживаться правил как ключевую для готовности к школьному обучению, совершенно независимо от способности к воображению. Проблематичным аспектом в теории этого автора является то, что участие в игре со скрытыми, имплицитными правилами, которые могут изменяться в ходе игры, требует более высокого уровня развития когнитивных, социальных и вербальных навыков, чем игра с явными, эксплицитными и неизменными правилами, которая следует за ней в онтогенезе. Более того, использование воображения в играх «понарошку» соответствует более высокому когнитивному уровню, задействует более сложный и длительный процесс мышления, чем в играх с правилами, таких как настольные или спортивные. Чтобы показать, что настольная игра содержит в себе воображаемую ситуацию, Л. С. Выготский приводил в пример шахматы. Однако маловероятно, что *битва между королевствами* занимает умы игроков в разгар увлекательной партии. А если и ролевое поведение, и

воображение в игре функционируют у детей младшего возраста на более высоком уровне, чем у детей старшего возраста, в чем же тогда заключается развивающая функция игры?

В аргументации Л. С. Выготского главная роль отводится правилам, тогда как роль воображения и развитие высших форм мышления – вторичны. Почему же он не сделал воображение основной темой, особенно если оно, по его утверждению, влияет на высшие психические функции? Я предполагаю, что он чувствовал необходимость проследить, как спортивные игры и учебная деятельность, ведущая в школьном возрасте, требующие соблюдения массы правил, возникают из социальной игры-драматизации дошкольников.

Л. С. Выготский завершает свою работу об игре загадочным утверждением:

«Игра по виду мало похожа на то, к чему она приводит, и только внутренний глубокий анализ ее дает возможность определить процесс ее движения и ее роль в развитии дошкольника» [56].

Этим подразумевается, что для полного понимания детской игры нам еще требуется сделать множество открытий.

Д. Б. Эльконин как ученик Л. С. Выготского принял на себя это обязательство, работая над книгой «Психология игры», где подробно обосновал, что воображаемая ситуация является наиболее выдающимся и важным аспектом игры, во многом определяющим развитие. Но данный взгляд разделяется далеко не всеми и не оказывает значительного влияния на практику. В стороне от практики остаются почти единогласные доводы и результаты исследований большого числа современных ученых, которые также связывают игру в раннем детстве с развитием воображения и абстрактного мышления [3; 26; 37; 49; 50; 51; 53, 54].

В то же время другое новообразование, возникающее в социальной игредраматизации – саморегуляция – ряд обобщенных когнитивных способностей (также называемых исполнительными функциями) – завоевывает популярность в США

в качестве центральной темы программы развития дошкольников «Орудия мышления» (Tools of the Mind), созданной Е. Бодровой, Д. Леонг и Хенсен. Основываясь на идеях Л. С. Выготского, Бодрова и Леонг [7–9] с коллегами (Barnett et al., [2]; Diamond, Barnett, Thomas, & Munro [15]) пришли к аналогичным выводам о важности саморегуляции для успешного обучения в школе и о роли социальной игры-драматизации в развитии саморегуляции. В дальнейшем Д. Уайтбред, П. Кольтман, Т. Джеймсон и Р. Лэндер предположили, что способность к саморегуляции лежит в основе «развития способности к решению проблем и креативности» [58, с. 41].

Воображение

Воображение – это основная функция мышления, задействованная в решении математических уравнений, проведении научных исследований, создании произведений искусства, принятии решений, решении проблем и во многих других ситуациях [14; 26; 30; 31; 34; 45]. Томас Фридман [20; 21] и Даниэль Пинк [41] полагают, что воображение и творческое мышление являются важнейшими способностями для эффективного осмысления сложного мира, в котором мы живем сейчас, а в особенности – мира, каким он станет в ближайшем будущем. Игра в овощной магазин, вероятно, более подходящая подготовка к курсу алгебры в средней школе, нежели механическое заучивание числового ряда.

Чаще всего сюжетно-ролевая игра дошкольников отражает и их опыт, и их воображение. Сьюзан Энгель [19] удачно сформулировала это в своем определении игры «понарошку» как «что бывает, и что могло бы быть, если...». Отталкиваясь от теоретических и эмпирических исследований по развитию грамотности у детей младшего возраста [55; 59], воображение и творчество дошкольников можно рассматривать как находящиеся в процессе становления. Подобно грамотности воображение и творчество появляются в самой рудиментарной форме, но находятся в процессе развития и, будучи жизненно важными для успехов

в учебе и дальнейшей жизни, требуют поддержки со стороны высококвалифицированных специалистов.

Почему «общепринятая» теория игры так распространена и устойчива?

Я предполагаю, что устойчивость «общепринятых» взглядов на игру складывается из двух основных причин, которые в совокупности ведут к ошибочному выводу, что спортивные игры и игры с правилами и есть результат развития всех форм игры в раннем детстве. Во-первых, сам глагол «играть» во многих языках используется для описания занятий дошкольников наравне со взрослыми или подростковыми занятиями настольными или спортивными играми. Хотя в обоих случаях используется одно и то же слово, это не означает, что оно обязательно описывает одни и те же или хотя бы похожие деятельности. В английском языке слово «играть» имеет много различных значений – не работать, заигрывать с кем-либо, извлекать звуки из музыкального инструмента – что бытовой язык размывает значение слова «играть».

Другой источник неправильного понимания заключается в том, что как только дети начинают меньше времени уделять сюжетно-ролевой игре, они отдают свои симпатии настольным или спортивным играм. Однако между этими фактами нет прямой причинно-следственной связи. Растущие психологические и физические возможности детей позволяют им с удовольствием заниматься спортом и играми с правилами, и те же самые растущие возможности выливаются в способность к вербальному выражению мыслей, письму, рисованию того и мышлению о том, что однажды было выражено (физически) средствами игры-драматизации с воображаемым планом действия.

Новая концепция роли игры в развитии

Создание обоснованной позиции относительно ценности игры для развития и обучения, а также разрешение противоречий во взглядах Л. С. Выготского на игру требуют не

только альтернативной концепции основной траектории ее развития, но и более специализированного и четкого описания и категоризации разнообразных феноменов, называемых игрой. Также важно выделить типы игры, имеющие значение для обучения.

Стараясь учесть все вышеперечисленные условия, я предлагаю двухчастную теорию игры, включающую *высокоразвитую игру* (high order play), с одной стороны, и *игру-отработку навыков* (skill-based play) – с другой (рис. 1 и 2).

Высокоразвитая игра (также называемая творческой, сложной или зрелой игрой) и игра-отработка навыков являются как следствием, так и источником из разных сфер развития, хотя, как любые виды человеческой деятельности, они не полностью изолированы друг от друга. Высокоразвитая игра лежит в основном в сфере абстрактного/рефлексивного мышления и воображения (преимущественно внутренней), тогда как игры с правилами и спортивные игры являются частью сферы навыков и умений (преимущественно внешней). Последний тип развивается из предметных манипуляций, практической игры и подвижных занятий, таких как бег, догонялки, лазание, езда на велосипеде, складывание мозаики и т. п. Среди дошкольников довольно распространена комбинированная игра, когда оба типа игры накладываются или быстро сменяют друг на друга. Например, ребенок начинает строить из конструктора домик по инструкции, но постепенно переключается на свои фантазии о том, каким должен быть дом (врезка). В краткосрочной перспективе высокоразвитая игра развивает саморегуляцию у дошкольников, в долгосрочной перспективе она преобразуется скорее в воображение, творческое, абстрактное и индуктивное мышление, а также в способность к выражению своих мыслей, нежели в игру с правилами или социальные навыки. Высокоразвитая игра – путь к высоко развитому мышлению. «Игра идей» – это одно из многих выражений в английском языке, которое явно указывает на родство игры и высших психических функций.



Рис. 1. Общепринятые представления о траектории развития игры в онтогенезе



Рис. 2. Двухчастная траектория развития игры в онтогенезе

Высокоразвитая игра

- В основном задействует мышление и воображение
- Правила являются вторичными, скрытыми, интернализированными, не озвучиваются либо могут быть предметом обсуждения
- Некоторые виды данной игры носят исследовательский характер
- Игры-драматизации, игры «понарошку» с понятными ролями и сценарием
- Режиссерская игра (драматизации игровых сценариев с игрушками или предметами)

Игра – отработка навыков

- В основном представляет собой упражнение умственных или двигательных навыков
- Правила доминируют и существуют в явном виде
- Катание (на самокате, велосипеде и др.)
- Настольные игры и головоломки
- Разыгрывание сценария, рассказа, сказки
- Различные виды спорта

Комбинированная игра

- Содержит в себе элементы и высокоразвитой игры, и игры – упражнения навыков либо представляет собой переключение между этими двумя типами
- Часто зависит от способа использования ребенком игрового материала
- Занятие, связанное с освоением навыка, но включенное в сценарий игры (например, дети катаются на велосипедах и при этом играют, что они лошади)
- Конструирование (например, из Лего™, кубиков) не по заданной инструкции
- Импровизации на основе сценария, рассказа, сказки

Рис. 3. Ключевые элементы двухчастной теории игры

Конечно, в играх с правилами и спортивными играх есть элементы творчества: самые выдающиеся игроки – это те, кто, при равных физических данных, креативнее своих товарищей по команде. А развитые моторные и познавательные навыки нужны для самовыражения, чтобы оно доставляло удовольствие как «актеру», так и «зрителям». На обе сферы также влияют врожденные и наследственные предпосылки – утонченная способность к восприятию тональности звука помогает музыканту, а быстрота реагирования – спортсмену, но сами по себе они могут развиваться или пропасть втуне.

При помощи методов визуализации работы мозга было наглядно продемон-

стрировано, что творческая деятельность и деятельность, связанная с отработкой навыков, задействуют разные отделы мозга [1; 6; 25; 27].

Чтобы понять, есть ли преимущества в использовании данной двухчастной теории игры, потребуются дополнительные эмпирические подтверждения. Самым релевантным было бы исследование отделов мозга, которые активизируются, когда дети заняты высокоразвитой игрой, другими видами игры, различными неигровыми видами деятельности, и выявление того, различаются ли они, и если различаются, то каким образом. Далее потребуется сравнение выявленных активных зон мозга с зонами, которые активизируются у детей более старшего возраста во

время занятий, требующих сложных форм мышления, спортивных и настольных игр, чтобы обнаружить существование и направленность корреляций.

Подтверждения данной теории возможно получить в ретроспективном исследовании взрослых, которое помогло бы определить наличие связи между тем, сколько времени испытуемые проводили за высококоразвитой игрой, будучи дошкольниками, и тем, каковы их наличные способности к творческому и критическому мышлению и к решению проблем. Наконец, если недостаток игры вредит детскому развитию, то углубленные занятия высококоразвитой игрой должны приносить пользу.

Высокоразвитая игра в образовании

Не всякая игра «понарошку», фигурирующая в программах развития в раннем детстве, является высококоразвитой игрой. Она подразумевает совместную работу детей по развитию связной истории, позитивное и продуктивное взаимодействие, использование игровых и других вспомогательных материалов, обсуждение ролей и действий, полную вовлеченность в воображаемую ситуацию. Развитие форм игры в раннем детстве можно представить в виде континуума, на одном конце которого находятся простейшие неорганизованные игровые действия, таких как возня, манипулирование с предметами, а на другом – высококоразвитая игра.

Развитие высококоразвитой игры требует от учителя высокой квалификации, способности распознать актуальный уровень развития игры у ребенка и поощрять его к дальнейшим шагам. Чтобы сочинять и развивать игровые сценарии, наполненные смыслом и увлекательные для детей; чтобы поддерживать и углублять игру, не присваивая себе контроль над ходом игры, от педагога требуются творческие способности, хорошее образование и опыт.

Поддержка высококоразвитой игры – это ключ к качественному обучению не только в раннем детстве, но и на протяже-

нии всего школьного обучения. Причем происходящие с возрастом изменения – в основном внешние. По мере взросления ребенка «игра» интернализируется, и дети мысленно играют с идеями, понятиями, визуальными образами – собственными и почерпнутыми в литературе, у учителей и сверстников. Высокоразвитая игра – это одна из стратегий, используемых лучшими преподавателями естественных наук, чтобы углубить понимание старшеклассниками законов физики путем лабораторных исследований. Цель преподавания на каждом этапе одна и та же: привести учеников к игре, в которую они вовлекаются, в которой взаимодействуют со смыслами и идеями.

Выводы

В данной публикации была предпринята попытка помочь сфере обучения в раннем возрасте оценить важность игры для образования и внедрить учебный план, основанный на игре, в практику, которая нашла бы поддержку как специалистов, так и широкого социума. Этого можно достичь, если осмыслить высококоразвитую игру у дошкольников как один из важнейших источников высших психических функций, необходимый для успешного обучения в школе, а не как предпосылку для овладения спортивными играми и играми с правилами (которые часто оцениваются как досуговая, «бесполезная» деятельность), а также заострить внимание на концептуальной близости игры и лучших практик преподавания и учения на протяжении всего образовательного маршрута.

Такое понимание игры должно вести к более вдумчивому и осознанному подходу к игре в раннем детстве, что, несомненно, послужит во благо детского развития. Утверждения в духе «игра – это дело для детей» обесценивают усилия по поддержке игры в обучении, потому что не все детские игры имеют одинаковую ценность для развития. Поэтому игра – развитие высококоразвитой игры – это не «детское дело», а работа учителя.

Литература

1. *Balzac, F.* Exploring the brain's role in creativity. *Neuropsychiatry Reviews*, 7(5). Retrieved from <http://www.neuropsychiatryreviews.com/may06/einstein.html>, 2006.
2. *Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D., Thomas, J., Hornbeck, A., Stechuk, R., & Burns, S. M.* Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 2008.
3. *Bergen, D.* The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>, 2002.
4. *Bergen, D., & Coscia, J.* Brain research and childhood education: Implications for educators. Olney, MD: Association for Childhood Education International, 2001.
5. *Berk, L. E.* Child development. Boston, MA: Pearson Education Allyn & Bacon, 2006.
6. *Berkowitz, A. L., & Ansari, D.* Generation of novel motor sequences: The neural correlates of musical improvisation. *Neuroimage*, 41(2), 2009.
7. *Bodrova, E., & Leong, D. J.* Self-regulation: A foundation for early learning. *Principal*, 85(1), 2005.
8. *Bodrova, E., & Leong, D. J.* Adult influences on play: The Vygotskian approach. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 167–172). New York, 2006.
9. *Bodrova, E., & Leong, D. J.* Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ., 2007.
10. *Brown, S.* (with Vaughan, C.). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul.* New York, 2009.
11. *Coplan, R. J., Rubin, K. H., Findlay L. C.* Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd edition). New York, 2006.
12. Convention on the Rights of the Child 1577 U.N.T.S. 3; 28 I.L.M. 1456 Retrieved from <http://www.un.org/documents/ga/res/44/a44r025.htm>, 1989.
13. *Copple, C., & Bredekamp, S.* (Eds.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, 2009.
14. *Damasio, A.R.* Some notes on the brain, imagination and creativity. In K.H. Pfenninger & V. R. Shubik (Eds.), *The origins of creativity*. New York, 2001.
15. *Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S.* Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 2007.
16. *Duncan, R. M., & Tarulli, D.* Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev, and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 2003.
17. *Elkind, D.* Thanks for the memory: The lasting value of true play. *Young Children*, 58(3), 2003.
18. *Elkonin, D. B.* Psychology of play // *Journal of Russian and East European Psychology*, 43(1&2), 2005 (Original work published 1978).
19. *Engel, S.* The narrative worlds of what is and what if. *Cognitive Development*. 20(4), 2005.
20. *Feldman, R. S.* Child development (4th ed.). Upper Saddle River, NJ., 2007.
21. *Friedman, T. L.* Learning to keep learning. *New York Times*, p. A33, 2006. Retrieved from http://select.nytimes.com/2006/12/13/opinion/13friedman.html?_r=2.
22. *Friedman, T. L.* [Commencement address]. Retrieved from Rensselaer Polytechnic Institute Web site: www.rpi.edu/academics/commencement/address07.html#6, 2007.
23. *Fromberg, D. P., & Bergen, D.* (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed.). New York, 2006.
24. *Ginsburg, K. R.,* and the Committee on Communications, & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds [Clinical rep.]. *Pediatrics*, 119(1), 2007.
25. *Halsband, U., & Lange, R. K.* *Motor learning in man: A review of functional and clinical studies.* *Journal of Physiology, Paris*, 99(4–5), 2006.
26. *Harris, P. L.* *The work of the imagination.* Oxford, 2000.
27. *Heilman, K. M., Nadeau, S. E., & Beversdorf, D. O.* Creative innovation: Possible brain mechanisms. *Neurocase*, 9(5), 2003.
28. *Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. G.* A mandate for playful learning in preschool: Presenting the evidence. New York, 2009.
29. *Isenberg, J. P., & Quisenberry, N.* Play: Essential for all children. A position paper of the Association for Childhood Education International. Retrieved from www.acei.org/playpaper.htm, 2002.
30. *Kane, J., & Carpenter, H.* Imagination and the growth of the human mind. In S. Olfman, (Ed.), *All work and no play...: How educational reforms are harming our preschoolers* (pp. 125–141). Westport, 2003.
31. *Kasner, E., & Newman, J.* Mathematics and the imagination. Mineola, NY., 2001.

32. *Leong, D. J., Bodrova, E., & Hensen, R.* Tools of the Mind curriculum project preschool manual (5th ed.). Denver, CO: Metropolitan State College of Denver, Center for Improving Early Learning, 2008.
33. *Miller, E., & Almon, J.* Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school. College Park, MD: Alliance for Childhood, 2009.
34. *Modell, A. H.* Imagination and the meaningful brain. Cambridge, 2003.
35. National Council of Teachers of Mathematics. Standards and principles for school mathematics: Executive summary. Reston, VA: NCTM, 2000. Retrieved from http://www.nctm.org/uploaded-Files/Math_Standards/12752_exec_pssm.pdf
36. Northwest Regional Educational Laboratory. Math problem solving model. Portland, OR: Center for Teaching and Learning. Retrieved from <http://www.nwrel.org/msec/mpm/>. 2008.
37. *Paley, V. G.* A child's work: The importance of fantasy play. Chicago, IL., 2005.
38. *Piaget, J.* The language and thought of the child. London, UK., 1926.
39. *Piaget, J.* The moral judgment of the child. Glencoe, IL., 1932.
40. *Piaget, J.* Play, dreams, and imitation in childhood. New York, 1962.
41. *Pink, D. H.* A whole new mind: Why right-brainers will rule the future. New York, 2006.
42. *Porges, S. W.* The Polyvagal Theory: Phylogenetic contributions to social behavior. *Physiology & Behavior*, 79(33), 2003.
43. *Porges, S. W.* Maturational shifts in the neural regulation of the autonomic nervous system: Implications for vulnerability, resilience, and treatment. Paper presented at the Oregon Conference on Early Childhood: Brain Science to Smart Policy, Portland, 2009.
44. *Repina, T. A.* Development of imagination. In A.V. Zaporozhets & D.B. Elkonin (Eds.). *The psychology of preschool children*. (Original work published in 1964.) Cambridge, 1971.
45. *Rowling, J. K.* The fringe benefits of failure, and the importance of imagination. [Prepared commencement address.] Retrieved May 1, 2009, from the Harvard University Gazette Online Web site: www.news.harvard.edu/gazette/2008/06.05/99-rowlingspeech.html
46. *Rubin, K. H.* Play behaviors of young children. *Young Children*, (32)6, 1977.
47. *Rubin, K. H.* Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 1980 (9).
48. *Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B.* Play. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology*, Vol. 4. Socialization, personality, and social development (4th Ed.). New York, 1983.
49. *Shmukler, D.* Preschool imaginative play predisposition and its relationship to subsequent third grade assessment. *Imagination, Cognition, and Personality*, 2(3), 1983.
50. *Singer, D. G., & Lythcott, M. A.* Fostering school achievement and creativity through sociodramatic play in the classroom. In E. F. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, D. C.: Zero to Three Press, 2004.
51. *Singer, D. G., & Singer, J. L.* The house of make-believe: Children's play and the developing imagination. Cambridge, 1992.
52. *Singer, D. G., & Singer, J. L.* Fantasy and imagination. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. (2nd ed., pp. 271–278). New York, 2006.
53. *Siraj-Blatchford, I.* Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology* 26(2), 77–89, 2009.
54. *Smilansky, S.* Effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. New York, 1968.
55. *Teale, W. H., & Sulzby, E.* (Eds.). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ., 1986.
56. *Vygotsky, L. S.* Imagination and creativity in childhood. (Original work published in 1930). *Soviet psychology*, 28(1), 1990.
57. *Vygotsky, L. S.* Play and its role in the mental development of the child (C. Mulholland, Trans.). (Original work published in 1933.) Retrieved from the Psychology and Marxism Internet Archive Web site: www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm
58. *Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R.* (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational & Child Psychology* 26(2), 2009.
59. *Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J.* Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickensen (Eds.). *Handbook of early literacy research*. New York, 2003.
60. *Zigler, E. F., Singer, D.G., & Bishop-Josef, S. J.* (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, 2004.
61. *Zigler, E. F., Singer, D.G., & Bishop-Josef, S. J.* (Eds.). *Children's play: The roots of reading*. Washington, 2004.

Приложение

Опросник представлений об игре

Меня интересует ваше понимание места игры в развитии ребенка. Это поможет мне в работе над статьей по данному вопросу. Опросник очень небольшой, его заполнение займет у вас несколько минут. Спасибо.

1. Младенцы и дети раннего возраста (от 0 до 2 лет) играют в исследовательские/манипулятивные игры (ощупывание, обсасывание, манипуляции с предметами) и простейшие социальные игры (ку-ку, догонялки).

- Я согласен с данным утверждением
- Я не согласен с данным утверждением или его частью

Если вы не согласны с данным утверждением или его частью, пожалуйста, объясните почему:

2. Дошкольники (от 3 до 5 лет) за счет более развитых речевых и когнитивных навыков переходят к более сложным, но все еще незамысловатым социальным играм (прятки), играм «понарошку» (в одиночку с куклами или разыгрывание придуманных сценариев с друзьями) и конструированию (строительство из кубиков и конструктора).

- Я согласен с данным утверждением
- Я не согласен с данным утверждением или его частью

Если вы не согласны с данным утверждением или его частью, пожалуйста, объясните почему:

3. У школьников и подростков игра трансформируется в:

4. Каковы источники ваших представлений о месте игры в развитии ребенка? Выберите не более двух основных источников.

- Лекции, воркшопы
- Учебники
- Профессиональная литература
- Статьи из журналов
- Личный опыт общения с детьми
- Другое (что именно?)

5. Каков ваш образовательный уровень?

- Законченное среднее образование
- Прошел обучение в Child Development Association
- Среднее специальное или неоконченное высшее
- Бакалавр
- Магистр
- Имею ученую степень

6. Какую должность вы занимаете в данный момент?

- Педагог по работе с младенцами и детьми раннего возраста
- Педагог детского сада
- Педагог дошкольной подготовки
- Педагог начальной школы (1–5 классы)
- Административный сотрудник
- Консультант/тренер
- Исследователь
- Другое (что именно?)

Таблица

Представления респондентов об эволюции игры в школьном возрасте (N = 168)

В школьном возрасте игра	N	%
Становится более социальной, связанной с более совершенными социальными навыками	90	54
Остается прежней, но более сложной (более высокого уровня)	65	39
Переходит в игру с правилами	58	35
Переходит в спортивные игры	40	24
Становится более ориентированной на физическую активность	28	17
Вносит вклад в когнитивное развитие	28	17
Вносит вклад в эмоциональное развитие	26	15
Переходит в творческие занятия (музыка, рисование)	13	8
Становится высокоразвитым мышлением (подраздел пункта «вносит вклад в когнитивное развитие»)	10	6
Затрудняюсь ответить	8	5
Переходит в разыгрывание сюжетов мультфильмов и фильмов	8	5
Становится более дифференцированной по гендерному признаку	6	4

Примечание: Общее число ответов и процент встречаемости превышают 168 и 100% соответственно, так как многие респонденты дали более одного ответа.

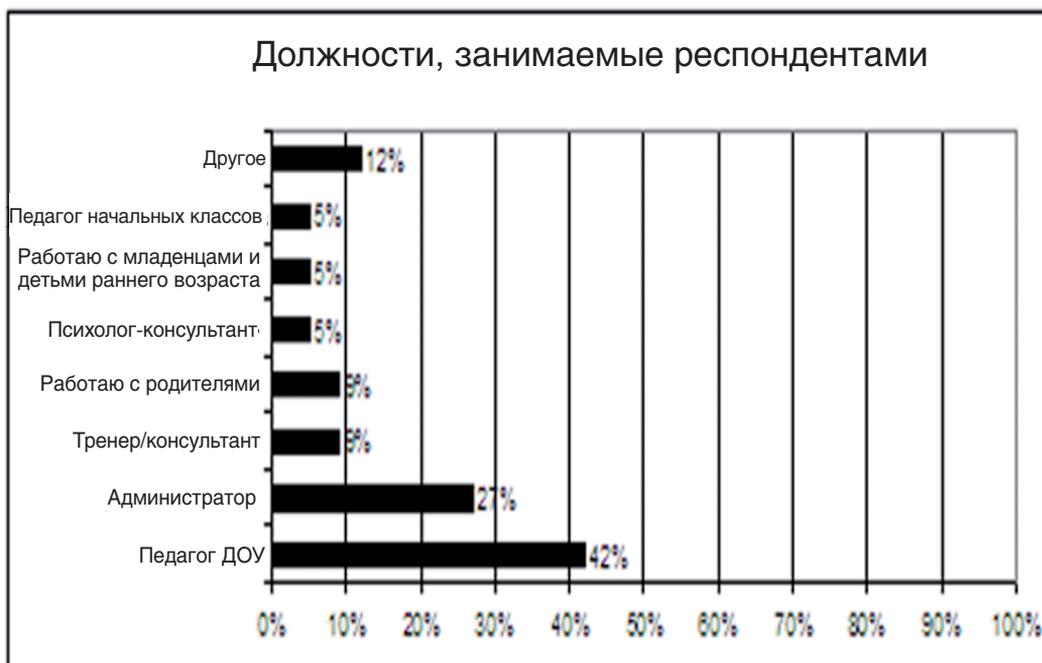


Рис. 4. Данные о профессиональной деятельности 168 участников опроса

Образовательный уровень респондентов

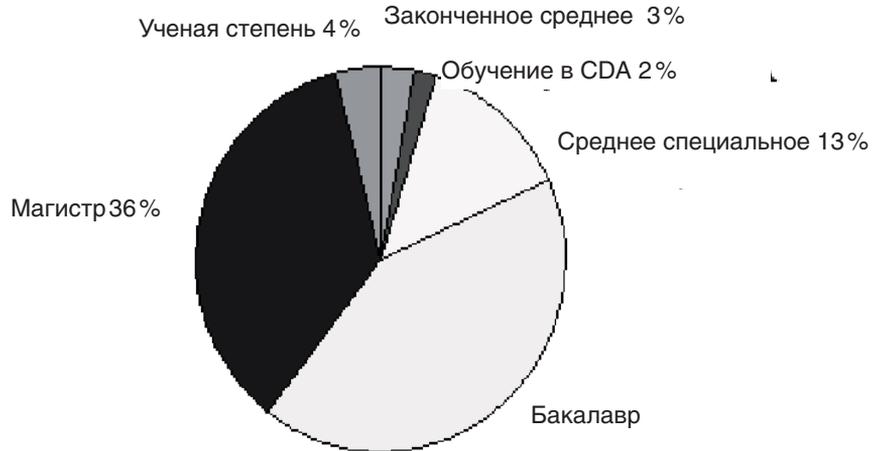


Рис. 5. Образовательный уровень 168 участников опроса

Откуда вы узнали об этом?

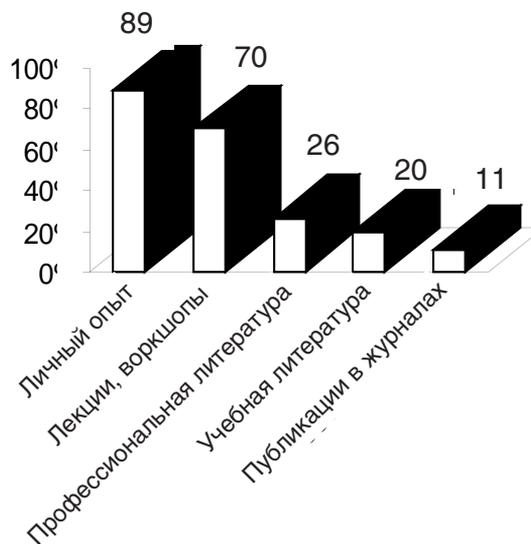


Рис. 6. Источники представлений участников опроса о месте игры в развитии ребенка

Higher Order Play and Its Role in Development and Education

Steffen Saifer,

Ed.D., director of the Child and Family Program of the Northwest Regional Educational Laboratory, Portland, Oregon (USA)

This paper focuses on the role of play in children's development and as a curricular strategy in an attempt to come to terms with the problem that play is increasingly seen as superfluous for learning, while increasingly viewed as vital for development. The author provides a critical analysis of Vygotsky's theory of play and the "common" view of the cognitive trajectory of play in development that all forms of play in early childhood lead to games and sports or better social skills in later life. An alternative, bilateral theory of play is presented, postulating that two types of play in early childhood, skill-based play and higher order play (sustained make-believe play involving roles, a scenario, and verbal/social interaction) each lead to different development outcomes: games/sports and higher order thinking respectively. An argument is made for higher order play as a key strategy for good teaching in any grade.

Keywords: play, make-believe play, dramatic play, preschool, cognitive development, self-regulation, Vygotsky.