

PSIXOLOGİYA**ПСИХОЛОГИЯ ИГРЫ В РАЗЛИЧНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ПЕРИОДЫ****М.В.ВЕЛИЕВ , А.М.МУСТАФАЕВ***Бакинский Государственный Университет*

Игра является основным фактором, ведущей деятельностью детского возраста, движущей силой его психического развития. Многие известные психологи в различных психологических школах выдвигали свои идеи относительно механизмов функционирования игровой деятельности. Ни школьное обучение, ни профессиональный труд полностью не отрицают игровую деятельность, для взрослого человека игра трансформируется в интеракции, символические акты и ролевые отношения.

Игра – это уникальный мир ребенка, которая помогает ребенку вступить в значимые социально-личностные отношения со взрослыми. Именно в этот сензитивный период ребенок проходит через должную социализацию, а также наряду с этой совместной деятельностью он также вступает в определенные значимые игровые отношения и с другими детьми.

Некоторые ученые считают, что развитие детей полностью в наших руках — дети становятся тем, чем мы их делаем. Мы рассуждаем, что наша задача — учить их, исправлять их ошибки, показывать, что такое хорошо, и что есть плохо. Такие взгляды разделяют многие психологи - те, кто занимается теорией научения и другие. В этом случае психологи применяют более научный язык, научные понятия, они считают, что мышление и поведение ребенка формируют родители и учителя. Если они видят, что ребенок ведет себя по-новому, то считают, будто кто-то его научил.

Однако, в психологии есть другая линия, восходящая к Руссо, - это теории развития. Авторы этих теорий являются эволюционистами; они считают, что наши возможности учить детей, влиять на них довольно ограничены.

Они больше интересуются тем, как дети растут и учатся сами по себе. Так, наблюдая за девочкой двух с половиной лет, которая стала тщательно раскладывать вещи по своим местам, сторонники теории научения скажут, что на нее повлияло социальное окружение и социальный опыт. Эволюционисты же будут уверены, что такое поведение могло возникнуть у девочки спонтанно, исходя из ее внутренних побуждений, подобно тому как дети начинают ходить.

Внимательно наблюдая за детьми, можно обнаружить, что у них много спонтанных интересов. Полуторугодовалые дети могут заинтересоваться мячиком, лужицей с водой, кучкой песка - вещами, которые можно потрогать, пощупать и с, которыми можно поиграть. Ребенок может подолгу рассматривать такие предметы и играть с ними. Эти интересы могут быть столь сильными и настолько отличаться от наших собственных, что вряд ли их можно считать результатом обучения со стороны взрослых. Эволюционисты считают, что в

определенный период у детей возникают внутренние потребности в тех или иных переживаниях и действиях. Все они - Руссо, Монтессори, Гезел, Вернер и Пиаже - учитывают и внешние влияния, но все же на первое место в развитии ставят внутренний рост и спонтанное развитие.

Эволюционисты интересуются не только теорией, но и практикой. Монтессори, например, критиковала традиционные методы обучения детей, когда учителя пытаются направить обучение детей, поощряя их правильные ответы и порицая ошибки. Эта практика полагала она, подрывает у ребенка чувство независимости, так что в результате дети, желая понять правы или нет, привыкают обращаться к чьему — то авторитету. Она считала, что существуют внутренние побуждения, под влиянием которого дети и развивают свои способности.

Все это и многое другое в работах эволюционистов вело к совершенно новому пониманию детства и более поздних этапов развития. К сожалению, их работы не получили того признания, которого заслуживали. По - видимому, их внимание к спонтанному развитию зачастую воспринималось как слишком романтическое или радикальное. Пиаже нашел многочисленных поклонников, но даже его точку зрения игнорировали в течение десятилетий.

Существенная область, использующая работы эволюционистов, - это современная гуманистическая психология. Гуманисты, такие как Маслоу, в основном опирались на идеи развития. Тем не менее гуманисты, как правило, делали это незаметно, не признавая, скольким они обязаны предыдущим теоретикам развития.

Ученые считают, что в теориях развития несомненно заложены все секреты формирования личности.

За исключением бихевиоризма, представители почти всех направлений в психологии так или иначе пытались объяснить игру детей, реализуя, естественно, при этом свои общие теоретические концепции (психоанализ З. Фрейда (30; 31), структурная теория Коффки (19), динамическая теория К. Левина, теория эгоцентризма Ж. Пиаже (25) и др.). Если и не все представители этих различных направлений делали попытки создать теорию детской игры, то все так или иначе пытались интерпретировать ее основные симптомы.

Уже в конце 19 в., еще до появления работы К. Грооса (16), при описании детской игры психологи обращали главное внимание на работу детского воображения и фантазии.

У Дж. Селли уже выделены две основные особенности той формы игры, которая называется ролевой и занимает господствующее положение в дошкольном возрасте. Это, во - первых, преобразование ребенком себя и окружающих предметов и переход в воображаемый мир и, во — вторых, глубокая поглощенность созданием этого вымысла и жизнью в нем.

Эти два феномена детской игры - деятельность фантазии и поглощенность вымыслом - подчеркивались и выделялись многими психологами, и вокруг их объяснения сосредоточивалось внимание теоретиков игры. Так, В.Штерн (35) видит объяснение этого перехода в воображаемый мир и связанной с ним иллюзии действительности в том, что " маленький ребенок, который всюду натывается на препятствия, который так зависит от взрослых в своей реальной

деятельности, может, конечно, испытывать глухое чувство этого давления и освобождается от него посредством бегства в мир фантазии, где он сам господин и повелитель, даже творец и созидатель. Но чем сильнее иллюзия, с какой он погружается в это созданное им самим призрачное существование, тем сильнее чувство освобождения и тем больше радость.

Кроме того, действительность, окружающая ребенка, тесна. Комнаты, занимаемой семьей квартиры, члены семьи, ежедневная прогулка и игрушки - вот его мир.

Остальная его широкая жизнь лишь издали бросает свое отражение на его жизнь. Но, воспринимая это отражение в призрачный мир своего фантазирования и игры, он расширяет свою жизненную сферу. При этом он вводит в свое игрушечное царство не только предметы внешнего мира, лошадь, экипаж, железную дорогу и корабли и т. д., но - это гораздо важнее - также людей, роли которых берет на себя. Эта замена собственной личности личностью другого, хотя она предъявляет сильнейшие требования к сознанию иллюзии, может иногда достигать поразительной интенсивности " (35, 152 - 153).

Некоторые авторы, например К.Бюлер, возражали против приписывания игре чрезвычайной иллюзорности .

Представление о том, что игра есть проявление живости и беззаботности фантазии, достигающей в раннем возрасте довольно высокого уровня развития, типично для функциональной психологии или психологии способностей. Если принять эти взгляды, то оказывается , что такая наиболее сложная способность, как воображение, которую сами эти авторы считали специфически человеческой, возникает и развивается значительно раньше других относительно более элементарных способностей .

На понимание природы детской игры большое влияние оказала психоаналитическая теория З.Фрейда. Она оказала воздействие и на К.Бюлера, принявшего экономическую точку зрения принципа удовольствия, провозглашенного Фрейдом . В той или иной степени психоаналитическая теория оказала влияние на многих психологов (Ж.Пиаже, К.Коффка, К.Левина и др.) и в настоящее время получила широкое распространение, вплоть до использования игры как диагностической методики и терапевтического средства (play тшеарй) .

Сам Фрейд нигде не излагает своей теории игры, и создание такой теории не входит в его задачу . Он касается вопросов игры лишь попутно , в связи со своей попыткой проникнуть "по ту сторону принципа удовольствия" (30).

"Этот славный ребенок, - пишет Фрейд, - обнаружил беспокойную привычку забрасывать все маленькие предметы, которые ему попадали, далеко от себя в угол комнаты, под кровать и прочь, так что разыскивание и собирание игрушек представляло немалую работу. При этом он произносил с выражением заинтересованности и удовлетворения громкое и продолжительное о-о-о-о!, которое, по единогласному мнению матери и наблюдателя, не было просто междометием, но означало " прочь". Я наконец заметил, что это игра и, что ребенок все свои игрушки употреблял для того, что бы играть ими, отбрасывая их прочь...

Толкование игры уже не представляло труда. Это находилось в связи с большой культурной работой ребенка над собой, с ограничением своих влечений

(отказ от их удовлетворения), сказавшемся в том, что ребенок не сопротивлялся уходу матери. Он возмещал себе это тем, что посредством бывших в его распоряжении предметов сам представлял такое исчезновение и появление как бы на сцене...

Отбрасывание предмета, так что он исчезает, может быть удовлетворением подавленного в жизни импульса мщения матери за то, что она ушла от ребенка и может иметь значение прямого непослушания: " да, иди прочь, мне тебя не надо, я сам отсылаю" (30, 44 – 46).

По Фрейду, период детства и есть период непрерывного травмирования, унижения ребенка. И если у травматического невротика условия, в которых возникла травма, навязчиво воспроизводятся в снах, то у ребенка эта же тенденция к навязчивому повторению приводит к играм. Продолжая эту мысль Фрейда, можно было бы утверждать, что детство есть период игр, потому что это период непрерывных травм, а игра есть единственное средство овладения путем повторения теми невыносимыми переживаниями, которые несут с собой эти травмы.

Увлечение Фрейда и его последователей сексуальной теорией неоднократно подвергалось критике. Штерн писал: " Психоналитики утверждают, что скрытые мысли - желания бессознательной сферы — обнаруживаются как в грезах, так и в выборе роли. А именно, по Фрейду, желания ребенка всецело эротической окраски пользуются "ролью " только как покровом. " (35, 179).

Представители классического психоанализа полагают, что сама форма игры возникает на основе тех механизмов, которые лежат в основе снов и неврозов взрослых. Так, Г. Гут — Гельмут пишет, что вытеснение, сдвиг, сгущение, образование символов, идентификация дают игре ее форму.

В высказываниях Фрейда по поводу игры есть мысль, заслуживающая особого внимания. Это идея о том, что игра детей находится под влиянием желания, доминирующего в их возрасте, - стать взрослым и делать так, как это делают взрослые (30, 48).

По теории Адлера, чувство слабости и несамостоятельности, болезненно ощущаемое, ребенок пытается заглушить в себе фикцией власти и господства - и вот он играет в волшебника и фею. Мальчик, который едет верхом на палочке, девочка, которая в качестве мамы самовластно обходится с куклой или с братишкой, бессознательно мстят за все ограничения и препятствия, которые они постоянно испытывают в реальной жизни. Фикция, таким образом, есть, не что иное, как внутренний протест против реального чувства неполноценности.

У Адлера сексуальные стремления заменены стремлением к самоутверждению. (Сексуальные влечения Фрейда существуют также в форме самоутверждения, которому в теории Адлера придается всеобщий характер). У Адлера, так же как у Фрейда, ребенок испытывает на себе непрерывно травмирующее влияние, у него появляются вытесненные желания - влечение к власти, к самоутверждению, и эти-то бессознательные влечения ребенок и реализует в игре, а бесконечно воспроизводя их - изживает.

Остановимся на некоторых вопросах практического использования игры на основе психоаналитических истолкований.

Так как сексуальные влечения у детей и связанные с этим переживания концентрируются вокруг членов семьи и семейных отношений, в качестве материала для игр проективно используются различные наборы игрушек, в основном кукол и предметов, необходимых для проигрывания ряда жизненных ситуаций, главным образом семейных. Эти куклы изображают отдельных членов семьи (отца, мать, младших или старших братьев или сестер), школьные ситуации (учителя и детей) и др. В этих игровых условиях ребенку предоставляется возможность осуществлять относительно свободную, вызванную только предложенным материалом, игру, беря на себя какую-либо роль, наделяя ролями кукол и разыгрывая жизненные ситуации, или ведя так называемую режиссерскую игру, т.е. разыгрывая определенные ситуации наделяя определенными ролями, функциями и качествами кукол и выступая только в качестве режиссера.

Известный психолог Э. Клапаред писал, что ребенку игра может позволить играть господствующую роль, запрещенную жизнью, и является примером компенсации. Но это скорее содержание игры, чем сама игра. Продолжая мысль Клапареда, можно сказать, что игра не потому игра, что в ней может проявиться самоутверждение или компенсация, а, наоборот, в ней возможно проявление и самоутверждения, и компенсации и т. п., потому что - это игра.

Исходя из взглядов на игру как внутренней жизни ребенка, Р. Хартли с сотрудниками предлагает проводить наблюдения над различными видами деятельности детей (драматизированные игры, строительные игры, игры с водой, занятия с графическими материалами и т. п.) в обычных условиях детского учреждения для нормальных детей с целью выяснения как общего хода их развития, так и трудностей поведения, имеющих у отдельных детей.

Начиная с 30-х годов XX столетия наблюдается интенсивное развитие более или менее систематических попыток разработать технику игровой терапии.

В.Экслайн (36) различает в технике игровой терапии две большие группы: а) направленную технику, в которой терапевт берет на себя интерпретацию и корригирующие функции и б) ненаправленную технику, в которой ребенку предоставляется полная свобода в игре.

Направленная игровая терапия выросла из попыток приложить психоаналитическую технику к детям. Анна Фрейд была одной из первых, разработавших технику игровой терапии как частичную замену вербальных методов психоаналитической техники. Игра, с ее точки зрения, не может рассматриваться как эквивалент свободных ассоциаций и для понимания трудностей, испытываемых ребенком, должна использоваться наряду с другими средствами - истолкованием снов, свободным рисованием и т. п. Терапевт, по мнению А. Фрейда, в игровой ситуации должен играть активную воспитательную роль, направляя импульсы ребенка по новому руслу и регулируя его инстинктивную жизнь. Главная задача терапевта - укрепить при помощи игры и других средств "Я" ребенка.

Более радикальна методика М. Клейн. Она считает, что игра и игровая терапия замещают технику свободных ассоциаций, на которой базируется психоанализ взрослого. В системе Клейн каждое действие ребенка в игровой ситуации и всякая игрушка, которую он использует в игре, трактуются как

имеющие глубоко символическое значение. Задача игровой терапии заключается в том, чтобы сделать такие бессознательные тенденции сознательными. По ходу игры терапевт объясняет ребенку значение символов, тем самым как бы проводя их через сознание.

На несколько иных принципах построена так называемая ненаправленная техника игровой терапии. В ее основе, как пишет Экслейн, лежит мысль о том, что игра является для ребенка естественным средством самовыражения и предоставляет ему возможность "проигрывать" свои чувства и проблемы. При этой технике ребенок может делать или говорить в игровой комнате все, что он хочет.

Влияние Фрейда сказалось в ранних исследованиях Ж. Пиаже в связи с разработкой общих вопросов психического развития ребенка и на понимании Пиаже природы детской игры. Эта теоретическая концепция вошла в психологию под названием двух миров.

Основная мысль Пиаже в этих работах заключается в том, что ребенок ассимилирует окружающую его действительность в соответствии с законами своего мышления сначала аутистического, а затем эгоцентрического. Такая ассимиляция и создает особый мир, в котором ребенок живет и удовлетворяет свои потребности.

В общем, путь развития, с позиций Пиаже, может быть представлен следующим образом: сначала для ребенка существует единый мир - субъективный мир аутизма и желаний, а затем под влиянием давления со стороны мира взрослых, мира реальности, возникают два мира - мир игры и мир реальности, причем первый имеет для ребенка более важное значение. Этот мир игры есть для ребенка нечто вроде остатков чисто аутистического мира. Наконец под давлением мира реальности происходит вытеснение и этих остатков, и тогда возникает как бы единый мир с вытесненными желаниями, приобретающими характер сновидений и грез.

Взгляды К.Левина и С.Слиозберг (Levin K.A. *Dynamijal Theory of Personality*, Sliosberg S. *Zur Dynamik des Ersatzes im Spiel un Ernstsituftionen*, 1935, 1934.) интересны в нескольких отношениях. В них причудливо переплетаются фрейдистские и антифрейдистские толкования. У Фрейда заимствованы два важных момента — во-первых, положение о том, что переход в ирреальные слои происходит в результате неудовлетворения потребности в реальном слое и связанного с этим слишком большого напряжения ; во- вторых, понятие о замещении одних предметов или действий, связанных с удовлетворением потребностей, другими.

Интересно, что Пиаже реально анализирует процесс возникновения символа и останавливается на пороге расцвета символической игры там, где она приобретает развернутую форму ролевой игры.

Интересными являются идеи французского психолога Ж.Шато. Критикуя теории Грооса и всех тех авторов, которые понимают игру как выражение многочисленных и разнообразных тенденций и потребностей, выражающихся в игре, Шато указывает, что подобные теории, отмечая специфику отдельных видов игр, не раскрывают сущности игровой деятельности. Психоаналитики, по мнению Шато, пытались истолковывать игры для выявления скрытых комплексов. Чисто практические цели, которые при этом преследовались психоаналитиками,

привели к тому, что игры стали рассматриваться как символическое выражение более или менее скрытых тенденций.

Шато не отрицает наличия удовольствия в игре, но полагает, что наслаждение, получаемое ребенком в игре, - это моральное наслаждение. Такое моральное наслаждение связано с тем, что в каждой игре есть определенный план и более или менее строгие правила. Выполнение этого плана и правил создает особое моральное удовлетворение. Отсюда, по мнению Шато, понятно, почему игра для ребенка серьезна. Игра есть самоутверждение ; ее результат есть известное достижение, овладение новым образцом поведения взрослого.

Самоутверждение - "самосовершенствование", о котором пишет Шато как основном содержании всякой игры, не присуще ребенку изначально. Эльконин Д.Б. пишет, что психологические исследования показывают, что тенденция к самосовершенствованию появляется в ходе развития довольно поздно, во всяком случае за пределами дошкольного детства (38). Следовательно, эта тенденция не может лежать в основе игр в младших возрастах. Конечно, и в процессе функциональных игр, и в имитационных играх что-то развивается, совершенствуется. Но ребенок не потому играет, что ему имманентна, присуща тенденция к самосовершенствованию, а потому самосовершенствуется, что играет.

Таким образом, игра - один из основных видов жизнедеятельности человека. Детская игра - исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности. Игра служит одним из важнейших средств физического, умственного и нравственного воспитания детей.

К.Гроос отмечал упражняющую функцию игры. По его данным, игра возникает у тех животных, у которых инстинктивные формы поведения недостаточны для приспособления к изменчивым условиям существования. В игре происходит предварительное приспособление (предупражнение) инстинктов к будущим условиям борьбы за существование.

Существенную поправку в эту теорию внес К.Бюлер. Он считал, что стремление к игре, к повторению одних и тех же действий поддерживается "функциональным удовольствием", получаемым от самой действительности. Ф.Бойтендаик основные особенности игры связывал с характерными чертами поведения, свойственными растущему организму: 1) с не направленностью движений, 2) импульсивностью, 3) наличием эффективных связей с окружающими, 4) робостью, боязливостью, застенчивостью.

Советские психологи считали, что центральным вопросом теории детской игры является вопрос об ее историческом происхождении. Плеханов считал, что игра возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающих поколений к жизни. Теорию игры в плане выяснения ее социальной природы, внутренней структуры и значения для развития ребенка разрабатывали Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.

В процессе игры возникает и формируется потребность ребенка оказывать активное влияние, воздействие на окружающие предметы, развиваются его интеллектуальные, моральные и волевые качества, формируется личность в

целом. Важнейшим источником формирования сознания ребенка в дошкольном возрасте служит ролевая игра, в которой он отождествляет себя со взрослыми и стремится воспроизводить их функции и отношения в специально им самим создаваемым условиям. Характерная особенность игровых условий состоит в замещении игрушками реальных предметов, с которыми действуют взрослые. Это имеет существенное значение для уяснения ребенком отношений между людьми. Ролевая игра является особой формой моделирования ребенком отношений взрослых, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение определенной роли, ребенок руководствуется ее правилами. Во всякой ролевой игре ребенок сталкивается с необходимостью совершения непосредственных импульсов, именно поэтому ролевая игра является своеобразной школой формирования произвольного поведения.

Игра может носить коллективный характер. Группа играющих детей выступает по отношению к каждому отдельному участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой ребенком роли.

Уже в дошкольном возрасте появляются новые формы игры, в частности игры с правилами (дидактические или подвижные). Они способствуют развитию наблюдательности, интеллектуальной деятельности, совершенствованию координации движений, развитию быстроты, силы, меткости и т. д. Игры требуют выполнения определенных правил поведения, что имеет существенное значение для воспитания воли, умения подчинить свои действия общей задаче.

С началом школьного учения значение игры в психическом развитии постепенно уменьшается. В младшем школьном возрасте ролевая игра приобретает иное содержание. В ней на первый план выдвигаются моральные качества тех людей, деятельность которых дети стремятся воспроизвести, выражая тем самым свое отношение к определенным качествам человеческой личности. В этом возрасте имеют место всевозможные игры с правилами - интеллектуальные и подвижные. Значение сюжетных моментов в игре уменьшается, хотя они и не исчезают совсем.

Всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило, развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями.

Таким образом, по мнению ведущих советских психологов, игра является ведущей деятельностью на указанном возрастном этапе; затем человек учится и занимается профессиональной работой.

Но это всего лишь одна точка зрения, ведь игра играет огромное значение и в последующие возрастные периоды, ведь знаменитый писатель Достоевский повествует уже о взрослом игроке в одном из своих романов. Современного человека в научной литературе характеризуют также как человека играющего (32). Но среди множества теорий игры взрослого человека несомненно, самой актуальной и практически сильной, не утратившей парадигмальной силы в современной психологии общения является теория символического интеракционизма, в которой, по - нашему мнению, уже не дети, а родители играют и проигрывают не в просто выдуманный мир фантазии и не всегда по правилам, и не совсем искренне, посредством «масок», принимая не всегда симпатичные им роли.

Те, кто считает себя представителями данного направления, являются наиболее последовательными выразителями идей и концепций Дж.Мид. Мид сумел выстроить свою соответствующую концепцию в последовательную теоретическую схему, которая связывала воедино в процессе взаимодействия возникновение человеческого разума, социального Я (Self) и социальной структуры.

В основу теории Мида лежит, по-видимому, синтез двух исходных положений: 1) биологическая слабость человеческих организмов заставляет их, чтобы выжить, сотрудничать друг с другом в контекстах групп; 2) действия внутри группы и между человеческими организмами, которые облегчают их сотрудничество и, следовательно, способствуют их выживанию, закрепляются.

По мнению Мида, человеческий разум обладает универсальной способностью: 1) использовать символы для обозначения объектов окружающей среды ; 2) внутри себя вырабатывать варианты альтернативных действий по отношению к этим объектам и 3) отбрасывать неправильные линии действий и выбирать правильный курс открытых действий. Мид обозначает этот внутренний процесс использования символов или языка "репетиции в воображении"

Основное внимание Мид уделяет не сложившемуся разуму человека, а его формированию. Общество и Я могут существовать только в том случае, если разум ребенка будет развиваться. По Миду, разум является продуктом процесса отбора, в ходе которого происходит сужение первоначального широкого диапазона случайных жестов, совершаемых младенцем. Такое сужение объясняется тем, что некоторые жесты вызывают положительную реакцию у лиц, от которых зависит жизнь ребенка. Отбор жестов, облегчающих приспособление к окружающей среде, совершается методом проб и ошибок или сознательным воздействием тех, с кем ребенок должен сотрудничать. В конце концов под влиянием того или иного процесса жесты приобретают "общее значение" для ребенка и лиц из его окружения. Мид обозначает такие жесты, имеющие общие для всех значения, термином "конвенциональные жесты". Способность использовать и интерпретировать конвенциональные жесты, имеющие общее значение, являются важным шагом вперед в развитии разума Я и общества. Воспринимая и интерпретируя жесты, человек реализует способность "принимать роль другого", так как теперь он может принимать участие в перспективе (предрасположенность, запросы, потребности и склонности к действию) тех, с кем он должен сотрудничать, чтобы выжить.

Осуществляя внутреннее предпочтение и интерпретацию конвенциональных жестов, индивиды "репетируют в воображении" альтернативные варианты действия, облегчающие их приспособление друг к другу. Следовательно, способность поставить себя на место другого, или, пользуясь терминологией Мида, "принять роль другого", повышает эффективность внутреннего проигрывания действия, поскольку актеры могут лучше оценить последствия своих действий для других, а значит, повысить вероятность сотрудничества в ходе взаимодействия.

Итак, Мид полагает, что человеческое существо обладает разумом тогда, когда у него развивается способность 1) понимать конвенциональные жесты, 2) использовать эти жесты для того, чтобы принимать роль других и 3) репетировать

в воображении альтернативные варианты действий.

Люди обладают способностью символически обозначать других "актеров" в окружающем их мире. Точно так же они могут символически представить себя в виде объекта. По мнению Мида, существенной чертой данного процесса является то, что по мере взросления преходящие "образы собственного Я", полученные от других в каждой конкретной ситуации взаимодействия, в конце концов кристаллизуются в более или менее устойчивую "концепцию собственного Я" как определенного объекта.

Для Мида "общество" или "институты", как он его часто называет, представляет собой организованные и оформленные взаимодействия различных индивидов. Организация взаимодействия зависит от разума. Если бы разум не обладал способностью принимать роли и проигрывать в воображении альтернативные варианты деятельности, индивиды не могли бы координировать свою деятельность.

Вдохновлённый отчасти концепцией принятия роли Мида и своими собственными исследованиями, Джекоб Морено одним из первых создал теорию ролей. В своей книге "Кто должен выжить" и многочисленных статьях Морено рассматривал социальную организацию как сеть ролей, ограничивающих и направляющих поведение людей. В своих ранних работах Морено следующим образом подразделял типы ролей: а) "психосоматические роли", в которых поведение связано с основными биологическими потребностями, определенной культурой, а проигрывание роли носит бессознательный характер; б) "психодраматические роли", когда поведение личности строится в соответствии с конкретными требованиями данного социального окружения и в) "социальные роли", когда личность ведет себя так, как этого ожидают от представителя той или иной социальной категории (например, рабочего, верующего, матери, отца и т.д.).

Однако значение данных различий определяется не столько их содержанием, сколько поставленной перед ними задачей: представить социальные структуры в виде сетей экспектаций (ожиданий), которые требуют от личности проигрывания различного типа ролей.

Вскоре после Морено антрополог Ральф Линтон разработал более глубокую концепцию социальной организации и места личности в ней, установив различия между ролью, статусом и личностью:

"Статус, в отличие от обладающей им личности, представляет собой просто-напросто совокупность прав и обязанностей...Роль представляет собой динамический аспект статуса. Личность социально наделяется статусом и обладает им по отношению к другим статусам. Осуществляя права и выполняя обязанности, составляющие её статус, личность играет определенную роль".

Научное наследие Мида дало начало направлению теоретических исследований, которое лучше всего назвать "символическим интеракционизмом".

Однако более молодое поколение исследователей отдает предпочтение концепциям Морено и Линтона. Их точка зрения может быть названа "теорией ролей".

Сторонники теории ролей любят цитировать следующие слова Шекспира:
...Весь мир - театр.

В нем женщины, мужчины — все актеры.

У них свои есть выходы, уходы,

И каждый не одну играет роль.

(" Как вам это понравится ", акт 2, действие 7).

При этом приводится аналогия между актерами на сцене и членами общества. Подобно актерам, исполняющим определенную роль, члены общества занимают определенные позиции; также как актеры придерживаются текста пьесы, члены общества должны придерживаться соответствующих норм; если актеры обязаны выполнять указания режиссера, то члены общества должны выполнять требования тех, кто обладает властью или влиянием ; так же как актер реагирует на игру другого, члены общества должны взаимно корректировать свою реакцию друг на друга ; как актеры обязаны реагировать на зрителей, так и члены общества роль различных аудиторий или " обобщенных других ", и, наконец, подобно тому как актеры в зависимости от способностей дают свою интерпретацию роли, члены общества, обладающие различным представлением о себе и различными навыками проигрывания роли, имеют свой стиль взаимодействия.

В рамках теории ролей личности, занимающие определенные позиции и проигрывающие роли, обычно наделяются двумя взаимосвязанными атрибутами: а) характеристиками, связанными с Я и б) навыками и способностями к проигрыванию ролей. Теория ролей выдвигает разнообразные концепции, связанные с Я, но в целом в их основе лежит воздействие представлений о себе на интерпретацию различных экспектаций, свойственных тому или иному статусу. Под навыками проигрывания роли понимаются способности личности воспринимать различные виды экспектаций и действовать в соответствии с ними с разной степенью компетентности и с разным стилевым рисунком.

Точка взаимодействия между обществом и личностью обозначается понятием роли и охватывает индивидов, обладающих статусом и использующих Я и способности к проигрыванию роли для адаптации к различного рода экспектациям.

Несмотря на единство мнений относительно общих особенностей роли, существуют различия в её концептуализации. Имеются три основных концепции роли, подчеркивающие один из её компонентов.

Предписанные роли. Если основное значение придавать экспектациям личностей, обладающих статусом, то отсюда следует, что социальный мир выдвигает относительно четкие требования. При этом Я личности и её способности к проигрыванию роли рассматриваются как действие по выполнению этих требований; в результате объектом анализа становится степень соответствия требованиям, предъявляемым тем или иным статусом.

Субъективные роли. Поскольку все экспектации проходят через призму Я, они подвергаются интерпретации со стороны личностей, обладающих статусом. Если основное внимание обращается на восприятие и интерпретацию ожиданий, то социальный мир предстает в виде личностных субъективных оценок ситуации взаимодействия. Таким образом, межличностные отношения индивидов, интерпретирующих и приспособляющихся к экспектациям, попадают в центр исследования.

Проигрываемая роль. Экспектации и их субъективная оценка со стороны личности в конечном счете проявляются в поведении. Если в качестве объекта изучения выступает поведение, то социальный мир рассматривается как совокупность взаимосвязанных линий поведения. Повышение внимания к проигрыванию роли означает понижение внимания к экспектациям.

Теория ролей предполагает, что социальный мир структурирован в терминах сетей статусов и соответствующих совокупностей экспектаций, в рамках которых индивиды, обладающие Я и различными способностями, играют те или иные роли. Несмотря на то, что ожидания рассматриваются как опосредствованные Я и способностями к проигрыванию роли (субъективная роль), основное внимание уделяется тому, как личности приспосабливаются к требованиям «сценария», других «актеров» и зрителей «пьесы».

Основное внимание в символическом интеракционизме уделяется такому процессу принятия роли, в котором люди производят жесты и интерпретируют жесты других. На основе информации, полученной при интерпретации жестов, актеры могут скрытно отрепетировать различные действия, а затем принять такую линию поведения, которая позволит осуществить согласованную и организованную деятельность.

Современная концепция символического взаимодействия охватывает ряд конкретных процессов:

1. Помимо того, что актеры рассматривают друг друга как объекты ситуации взаимодействия, они выбирают и символически обозначают дополнительные объекты во взаимодействии: а) одним из объектов является Я. С одной стороны, Я может представлять преходящие образы, которые возникают у актеров при интерпретации жестов других, с другой - Я может обозначать установившиеся представления о себе как объекте, которым актер оперирует в ходе взаимодействия; б) другим важным классом объектов являются различные структуры экспектаций, например нормы и ценности, которые могут регулировать взаимодействие; в) наконец, способность человеческого организма манипулировать объектами позволяет включать во взаимодействие почти любой другой «объект» - другую личность, набор стандартов или какой-то аспект Я.

2. «Актеры» склонны по-разному действовать в отношении объектов, включенных в ситуации взаимодействия. Вот почему для понимания способности группы личностей к действию необходимо понять объектов, которые ими символически обозначены.

3. Каждый «актер» определяет данную ситуацию с точки зрения конкретного набора объектов и склонности к действиям, которые они подразумевают. Такое определение служит точкой отсчета при оценке последствий конкретных линий поведения. Этот процесс обозначается термином «картирование».

4. Выбор конкретной линии поведения связан со сложными символическими процессами. Как минимум «актеры» обычно оценивают : а) требования других, входящих в непосредственное окружение ; б) Я-образы, возникающие при принятии роли в отношениях не только с непосредственными участниками данной ситуации, он и с отсутствующими; в) нормативные экспектации, воспринимаемые ими в данной ситуации и г) склонность

действовать в отношении любых дополнительных объектов, которые они могут символически ввести в ситуацию взаимодействия.

5. После реализации поведения может произойти переопределение и, вероятно, перекартирование действия по мере интерпретаций других, а также введения новых объектов во взаимодействие и изъятие старых.

Утверждение символического интеракционизма о примате процесса взаимодействия основывается на ряде предположений относительно природы социальной организации :

1. Поскольку поведение является отражением процесса интерпретации, оценки, определения и картирования осуществляемых личностями в различных контекстах взаимодействия, социальная организация представляет собой активную увязку действий участников взаимодействия. Следовательно, социальная организация должна рассматриваться скорее как процесс, а не как структура.

2. Несмотря на то что социальная организация представляет собою сложное явление, которое невозможно свести к конституирующим действиям индивидов, сложно понять виды социальной организации, не признавая того факта, что они являются переплетением линий поведения отдельных личностей.

3. Взаимодействие во многом является повторяющимся, и его структура определяется четкими ожиданиями и обширными определениями ситуации, однако его символическая природа позволяет вводить во взаимодействие новые объекты и изымать старые, в результате всегда может произойти новая переоценка, истолкование, переопределение и новое картирование поведения. Следовательно, социальная структура должна рассматриваться как обладающая широкими возможностями по изменению и преобразованию.

4. Таким образом, виды социальной организации представляют собой явления, которые могут служить «объектами», определяющими ситуации для актеров. Однако, те же самые символические процессы, которые порождают и поддерживают существование видов социальной организации, могут изменять и преобразовывать их.

В этой концепции социальной организации содержится ряд предположений относительно природы личности.

1. Люди обладают способностью рассматривать себя в качестве объектов и вводить в ситуацию взаимодействия любые объекты.

2. Таким образом, люди не повинуются слепосоциальным и психологическим силам, а являются активными творцами мира, на который они реагируют.

3. Итак, взаимодействие и формы социальной организации можно понять, только разобравшись в способностях личностей символически создавать мир предметов, на которых они и реагируют.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Psixologiya. Bakı, 2002
2. Bayramov Ə.S., Əlizadə Ə.Ə. Sosial psixologiya. Bakı, 2003
3. Qədirov Ə.Ə. Yaş psixologiyası. Bakı 2002
4. Həmzəyev M.Ə. Uşaq oyunlarına rəhbərlik. Bakı, 1962
5. Həmzəyev M.Ə. Yaş və pedaqoji psixologiyanın əsasları. Bakı, 2003
6. Təhmasib C..A. Rollu oyunlara dair mülahizələr. «Psixologiya» jurnalı,

№ 1-2, Вак1, 2000

7. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995
8. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М., 1978
9. Берн Эрик. Игры в, которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Минск, 2000
10. Божович А.И. Личность и её формирование в детском возрасте. М., 1968
11. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924
12. Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб., 2002
13. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956
14. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1991
15. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М., 1976
16. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1936
17. Гут-Гельмут Г. Новые пути к познанию детского возраста. Л., 1926
18. Запорожец А.Н. Изменение моторики ребенка- дошкольника в зависимости от условий и мотивов деятельности. – « Известия АПН РСФСР», вып.14, 1948
19. Коффка К. Основы психического развития. М., 1934
20. Крайг Грейс. Психология развития. СПб., 2002
21. Крэйн Уильям. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб., 2002
22. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. « Советская педагогика», № 8-9, М., 1944
23. Маслоу Абрахам. Мотивация и личность. СПб., 2003
24. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. Л., 1979
25. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. М., 1981
26. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2002
27. Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М., 1984
28. Тернер Дж. Структура социологической теории. М., 1985
29. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.8, М.-Л., 1950
30. Фрейд З. По ту сторону удовольствия. М., 1925
31. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. М., 1997
32. Хензига Йохан. Человек играющий. М., 2001
33. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2000
34. Шихерев П.Н. Современная социальная психология. СПб., 2002
35. Штерн В. Игровая терапия. Л., 1922
36. Экслейн В. Игровая терапия. М., 2001
37. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры.// Вопросы психологии дошкольного возраста. М., 1948
38. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1978

MÜXTƏLİF YAŞ DÖVRLƏRİNDƏ OYUN PSİXOLOGİYASI

M.V.VƏLİYEV, A.M.MUSTAFAYEV
XÜLASƏ

Məqalədə oyun uşaq fəaliyyətinin aparıcı, əsas fəaliyyət növü kimi nəzərdən keçirilir və psixi inkişafın hərəkətverici qüvvəsi səviyyəsində təhlil olunur. Müxtəlif psixoloji məktəblərdə görkəmli psixoloqların oyun fəaliyyətinin mexanizmləri ilə bağlı irəli sürdükləri fikir və ideyalara münasibət bildirilir. Nə məktəb təlimi, nə də professional əmək oyun fəaliyyətini tam inkar etmir. Sonrakı yaş dövrləri üçün oyun interaksionalara, simvolik aktlara, rol münasibətlərinə transformasiya olunur.