

УДК 159.922.7

# ИГРА КАК ФАКТОР САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА

**ЮДИНА Илона Олеговна,**аспирантка кафедры социальной и возрастной психологии,  
Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема самореализации личности в детском возрасте. Автор акцентирует внимание на описании теоретико-методологических основ исследования проблемы, приводятся исторические этапы развития самореализации личности. Автор при исследовании проблем самореализации личности в детском возрасте указывает на важную роль в данном процессе ролевой игры.

**К.ЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самореализация, дошкольный возраст, фактор, ролевая игра.

**YUDINA I.O.,**Postgraduate Student of the Department of Social and Developmental Psychology,  
Tambov State University named after G.R. Derzhavin

## GAME AS A FACTOR FOR CHILD'S PERSONALITY SELF-REALIZATION

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of personal self-realization in the childhood. The author considers the theoretical and methodological foundations of the problem; historical stages of personality self-realization development are given. The author, when studying the problems of a personality self-realization in childhood, points out the importance of role playing in this process.

**KEY WORDS:** self-realization, preschool age, factor, role playing.

**П**роблема самореализации личности берёт начало в философии, и первые размышления на тему развития человека можно встретить в работах Аристотеля. Он говорил о взаимосвязи развития человека с его образом жизни. Аристотель считал, что смысл жизни в успехах и достижениях. Позже под развитием человека понималась его самореализация. Аристотель и его последователи считали, что самореализации подлежат те черты, свойства и способности человека, которые конституируют его сущностную природу. Самореализация в конечном счете понимается как реализация сущностной природы, объективно предшествующей личностному бытию и нередко противостоящей реальному индивиду в качестве идеала, достижимого и реализуемого при соответствующих условиях и обстоятельствах.

И. Кант сформулировал вопрос: «Что я могу знать?», к которому философы относят самоощущение, самонаблюдение, самоприказ, самопоощрение, самоощущение и т.д. К ответам на кантовский вопрос «Что я должен делать?» относят самоподготовку, самообразование, самовоспитание, саморазвитие. Эти понятия входят в регулятивный блок, так как отражают средства регуляции процесса самореализации. К вопросу Канта «На что я могу надеяться?» некоторые философы относят самоконтроль, саморегуляцию и самодисциплину.

В современной философии самореализация – одно из центральных понятий, которое связывается с феноменальностью человеческой жизни, с представлением о сущностных силах человека. Единой парадигмы представления о самореализации личности нет, поэтому социальная философия, психология и другие науки изучают эту проблему с разных сторон. Исследования философов легли в основу психологического подхода к проблеме самореализации

личности [1]. Проблема самореализации носит междисциплинарный характер.

В психологии интерес к проблеме самореализации появляется в 1920-е годы в научных школах Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна. В середине 1920-х годов также начинается изучение данной проблемы в экзистенциально-гуманистической психологии. Лишь к 1980-м годам накапливается достаточный материал по теме самореализации, что позволяет говорить об этом как о важной научной проблеме.

Изучением особенностей самореализации личности занимались представители различных психологических школ, но до сих пор не существует единой концепции.

Диссертации и публикации на тему самореализации встречаются у многих отечественных исследователей, таких как Л.А. Анциферова, Д.А. Леонтьев, Л.А. Корыстылёва, Ю.А. Мишуковская и др.

Л.А. Корыстылёва на основе анализа работ, посвящённых отдельным аспектам самореализации, отмечает, что в данной проблеме выделяются следующие аспекты рассмотрения: самореализация как цель (изучает достижения как метаценности), как состояние (вопросы удовлетворённости самореализацией), как результат (уровень личностного развития по критерию успеха – неуспеха и по наличию свойств, способствующих самоосуществлению личности), как итог (рассматривается в исследованиях, изучающих цельные отрезки жизненного пути), как процесс (главное внимание уделяется факторам, детерминирующим самореализацию).

По мнению Л.А. Корыстылёвой, самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путём приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных

потенциалов. В самом общем виде самореализация как процесс реализации себя – это осуществление себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего существования в каждый конкретный момент времени. Самореализация осуществляется, когда у человека есть побудительный мотив для личностного роста.

На основе выделенных критериев (удовлетворённость и полезность – продуктивность) Л.А. Корыстылёва выстраивает структурно-функциональную модель самореализации, что дает возможность определить условия для эффективной самореализации [2].

Выбирая пути и средства самореализации, человек соотносит свои желания с возможностями и необходимостью. Содержание этих блоков обуславливается ценностными ориентациями, смысло-жизненными установками человека, мотивационно-потребностной сферой. При этом потребность в самореализации осуществляется через потребности в творчестве, потребностно-преобразовательную деятельность.

В отечественной психологии термин «самореализация» стал употребляться относительно недавно, хотя истоки представления о самореализации присутствовали в контексте проблем личности, мотивации, смысла жизни, личностного потенциала и др.

В конце 70-х начале 80-х годов XX века в отечественной психологии самореализацию рассматривали как составную часть понятия «самоопределение». Личность выступала как активный субъект процесса самоопределения. В теории С.Л. Рубинштейна самоопределение выступает как самодетерминация. По его мнению, «самореализация – это один из важнейших мотивов человеческой деятельности, стремление испытать и выявить свои силы и способности».

К.А. Абульханова-Славская развивает идеи концепции С.Л. Рубинштейна. Она считает, что самоопределение по отношению к своей жизни – это определение самим субъектом своей стратегии жизни. Самоопределение, по её мнению, это осознание своей позиции в социальной действительности. Стратегия жизни – это стратегия поиска, обоснования и реализации себя в жизни с помощью соотношения жизненных требований с личностной активностью, её ценностями и способом самоутверждения [1].

Э.В. Галажинский также выделяет в проблеме самореализации различные аспекты: продуктивный аспект самореализации (что получается в результате её и зачем человеку это надо?); личностный аспект, позволяющий поставить проблему потенциала самореализации и уровня креативности личности, направленной на мир и на себя; процессуальный аспект, в котором обнаруживаются проблемы процесса самореализации в субъективном времени и пространстве жизненного мира личности; деятельностный аспект, который позволяет поставить проблемы направленности, избирательности, мотивации, детерминации, регуляции деятельности, посредством которых личность реализует себя.

Д.А. Леонтьев понимает творческую самореализацию и стремление к ней как ведущие движущие силы развитой личности, побуждающие и направляющие её деятельность. Он связывает проблему самореализации с вопросами о происхождении, сущности и характере творческих сил человека и возможности их деятельной реализации.

Рассматривая самореализацию с точки зрения форм, в которых может протекать этот процесс, Д.А. Леонтьев использует понятия «культурализация» – опредмечивание человека в объекте (в качестве предмета могут выступать традиции, обычаи, фольклорные произведения и др.) и «персонализация» – полагание себя в другом человеке как две взаимосвязанные формы реализации человеком своей сущности в свободной творческой деятельности.

Потребность в персонализации – «потребность быть личностью», транслируя себя конкретным другим, коренится в метаперсонализации (стремлении транслировать себя, свою личность абстрактным другим как необходимое промежуточное звено этого процесса. Это субъективная сторона процесса самореализации. Объективная сторона состоит в том, что предметные вклады в культуру и конкретных других не консервируются в себе. Они распределяются другими индивидами, которые осваивают воплощённые в них сущностные силы и развивают на их основе свои сущностные силы [3].

К дошкольному периоду совместная деятельность ребёнка и взрослого распадается, т.к. ребёнок может и хочет действовать самостоятельно. Но прежние эмоциональные отношения не ослабевают. Взрослый остаётся притягательным центром, вокруг которого происходит жизнь ребенка. Это порождает потребность участвовать в жизни взрослых, действовать по их образцу. Однако реально ребёнок не может осуществить своё желание. Скорее всего, именно поэтому в этот период расцветает ролевая игра. Она даёт возможность своеобразной реализации того стремления, осуществить которое по-настоящему он не может [4].

Ролевая игра имеет решающее значение для развития воображения. Игровые действия происходят в воображаемой ситуации; реальные предметы используются в качестве других, воображаемых; ребёнок берёт на себя роли воображаемых персонажей. Ребёнок выбирает себе роль, представляет себе, как действует персонаж, которому хочется подражать, что он говорит. Творчество проявляется и в поиске средств для реализации задуманного: например, какие товары использовать для игры в магазин. Такая практика действия в воображаемом пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению, развиваются творческие способности. Игру можно назвать творческой деятельностью. Игра – отражение жизни. В условной обстановке, созданной воображением ребёнка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, их чувства и переживания искренние. Ребёнок знает, что кукла всего лишь игрушка, но любит её; понимает, что он не реальный лётчик, но чувствует себя отважным пилотом [5].

Подражание в игре связано с работой воображения. Ребёнок не копирует чью-то деятельность, а комбинирует разные впечатления с личным опытом. Творчество проявляется в поиске замысла игры и средствах его реализации. Требуется много фантазии, чтобы решить, во что играть, как, к примеру, соорудить самолёт, какое оборудование использовать. Дети одновременно выступают как режиссёры, декораторы, актёры. Но они не готовят длительное время, а играют для себя, выражают свои мечты, мысли, чувства, которые владеют ими в настоящий момент; то есть игра – всегда импровизация.

Перед началом игры у ребёнка возникает замысел. Он проходит развитие от случайно возникшей

цели до сознательно задуманной цели игры, от подражания действиям того или иного человека до передачи его чувств. Дети реализуют свой замысел с помощью речи, жестов, мимики, употребляют разные предметы, сооружения. Чем выше уровень развития ребенка, тем больше он ищет сходств с действительностью. Возникает желание самому сделать нужные вещи. В игре активно проявляются индивидуальные особенности ребенка.

Творческая коллективная игра является школой воспитания нравственных чувств дошкольника. Нравственные качества, сформированные в игре, влияют на поведение ребенка в жизни, а навыки, сложившиеся в ходе повседневного общения детей с окружающими, получают дальнейшее развитие в игре. Полезно помочь организовать детям такую игру, которая побуждала бы к хорошим поступкам. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызывали бы общность чувств и действий, способствовали формированию между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности [6].

Одно время основой профессионального интереса к ролевой игре были предположения, что роль помогает детям выражать их эмоциональное отношение, но сейчас внимание больше сосредоточено на роли такой игры в когнитивном и общем личностном развитии.

Влияние игры на развитие личности детей мы изучали в ходе эмпирического исследования. Наше исследование проходило в детском саду №2 «Аленька» города Тамбова. В исследовании принимали участие 41 ребенок, из них 22 мальчика и 19 девочек.

Для изучения мотивационных предпочтений использовалась методика «Три желания» (Л.И. Божович, Й. Шванцара) в модификации «Волшебная палочка». Детям предлагалось представить, что карандаш или указка – это волшебная палочка, при помощи которой можно исполнить три заветных желания. После чего ребенка просили назвать эти желания.

Эта методика направлена на выявление мотивационных предпочтений ребенка, определение преобладающих мотивационных предпочтений у детей-дошкольников.

Мы модифицировали методику. В ходе проведения исследования нами были выявлены сферы, к которым можно было отнести ответы детей.

1. *Игра, игрушки-желания, связанные с играми или игрушками, о которых ребенок мечтает.*

2. *Приобретение определенных умений, качеств, успехи в учёбе – желания, связанные со стремлением ребенка к знаниям, умениям, навыкам, к успехам в будущей учёбе, или желание пойти в школу в принципе.*

3. *Будущая профессия – мечты стать кем-либо (воспитателем, учителем, врачом, военным, полицейским и т.п.) или желание быстрее работать в принципе.*

4. *Семья – желания, связанные с родителями, братьями, сестрами, и другими членами семьи.*

5. *Общение, друзья – желания, связанные со стремлением к общению (иметь много друзей, чтобы со мной дружил...), а также цели, связанные с качеством общения.*

6. *Домашние животные – желание иметь домашних животных.*

7. *Фантастические желания – желания, не реалистичные (сказочные), либо мало реалистичные, не связанные с реальной жизнью в настоящем и будущем.*

8. *Развлечения (удовольствие) – не связанные с игрой развлечения, различные удовольствия.*

9. *Благо других людей – желания, направленные на благополучие других людей, как близких, так и посторонних.*

10. *Познавательные цели – интерес что-то узнать или увидеть, не связанный с учёбой или приобретением умений и навыков.*

По результатам исследования мотивационных предпочтений дошкольников выяснилось, что большая часть их интересов так или иначе связана с игровой деятельностью. Такие интересы играют наиболее значимую роль среди мотивационных предпочтений детей-дошкольников. Большинство детей в качестве одного из желаний называли желание иметь определённую игрушку или игрушки.

Игровые интересы детей мы изучали методом беседы. Мы спрашивали детей о том, во что они любят играть, какие у них любимые игрушки и т.д. Игры, о которых рассказывали дети, мы условно разделили на сюжетно-ролевые, подвижные с правилами, режиссёрские, игры с конструктором и компьютерные игры. Любимые игрушки детей также были разделены на следующие категории: классические игрушки, игрушки-персонажи, конструктор, компьютер, игровые приставки и т.п.

Наибольший интерес для детей представляли сюжетно-ролевые игры, далее с небольшим отрывом идут подвижные игры с правилами, компьютерные игры, конструирование, режиссёрские игры. Таким образом, помимо классических игровых интересов, соответствующим описанным в теоретической литературе, у современных детей появились такие интересы, как компьютерные игры, игровые приставки, игры в сотовых телефонах, которые для удобства на рисунке объединены под названием «Компьютерные игры». Игры в конструктор, по нашим наблюдениям, часто были включены в другие виды игр. Например, на вопрос: «Что ты строишь?» – звучали ответы типа «Домик для птички», «Гараж для машины» и т.п.

Мальчики и девочки любят играть в сюжетно-ролевые игры, но в самом сюжете заметны гендерные различия. Так, девочки предпочитали игру в дочку-матери, а мальчики в войну. Гендерные различия также проявлялись в вопросе о любимых игрушках: у девочек это, прежде всего, куклы, далее игрушки-персонажи, животные и мячи.

Любимые игрушки мальчиков в первую очередь машинки, потом конструирование и компьютерные игры, игрушки-персонажи.

Таким образом, гендерные различия игровых интересов детей полностью соответствуют привычному представлению о мужских и женских ролях в обществе.

Помимо воспроизведения в игре сюжетов реальной жизни (дочки-матери, машинки), дети также часто проигрывали сюжеты из сказок, мультфильмов, фильмов, поэтому в играх присутствуют игрушки-персонажи.

Диагностика осознания детьми нравственных норм проводилась с помощью методики «Изучение осознания детьми нравственных норм» (Г.Л. Урунтаева, Ю.Л. Афонькина). Методика проводится в две серии. В первой серии мы рассказывали ребен-

ку истории и просили их закончить. По возможности мы старались добиться от ребёнка мотивировки ответа. Во второй серии мы показывали ребёнку картинки с положительными и отрицательными поступками сверстников и просили разложить в одну сторону только хорошие поступки, а в другую – только плохие. Раскладывая карточки, ребёнок должен был объяснить, куда и почему кладёт ту или иную картинку. Серии проводились с интервалом в 2–3 дня. В них участвовали одни и те же дети. Методика помогла выявить степень осознания детьми нравственных норм.

После того, как мы рассказывали ребёнку истории, которые он должен был продолжить, мы анализировали, насколько дети осознают нравственные нормы, и распределяли испытуемых по 4-м уровням развития нравственных норм:

1. *Первый уровень.* Ребёнок называет нравственную норму, заканчивает историю хорошим поступком и мотивирует свою оценку.

2. *Второй уровень.* Ребёнок называет нравственную норму, заканчивает большинство историй хорошим поступком, но не мотивирует свою оценку.

3. *Третий уровень.* Ребёнок заканчивает только одну историю хорошим поступком либо заканчивает истории хорошими поступками, но нравственную норму не называет и оценку не мотивирует.

4. *Четвёртый уровень.* Ребёнок заканчивает все истории плохими поступками.

С помощью методики «Сюжетные картинки» мы выявляли степень осознания нравственных норм и эмоционального отношения к ним.

Мы просили ребёнка разложить картинки с хорошими поступками в одну сторону, картинки с плохими поступками – в другую и объяснить, почему он сделал такой выбор. Затем мы фиксировали ответы ребёнка и эмоциональную реакцию детей.

Далее мы выявляли, какой уровень развития нравственных норм из четырёх нижеперечисленных имеется у ребёнка:

– 1 уровень развития нравственных норм (ребёнок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку);

– 2 уровень (ребёнок правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку);

– 3 уровень (ребёнок правильно оценивает поведение детей, но оценку не мотивирует, нравственную норму не называет, иногда оценивает неправильно истории или картинки);

– 4 уровень (ребёнок не может оценить поступки детей).

После проведения диагностики, опираясь на её результаты, была разработана развивающая игровая программа, ставящая перед собой задачи нравст-

венного развития детей по следующим поведенческим проявлениям: преодоление агрессивности, развитие сотрудничества, развитие сочувствия и взаимопомощи, развитие положительных качеств личности.

Для преодоления агрессивности использовались следующие игры: «Добрые – злые кошки», «Каратист, боксёр». Данные игры были направлены на выплеск агрессии социально приемлемым способом в процессе игры, за счёт интенсивных движений, когда дети изображают боксёра и каратиста (снятие физической агрессии), а также снятие общей агрессивности при изображении злых кошек, после чего детям предлагалось изобразить добрых кошечек, чтобы таким образом закончить игру на положительном настроении, в «добром» расположении к окружающим, успокоиться после выплеска отрицательных эмоций (дети по очереди становились в «волшебный круг» – обруч и изображали боксёра, каратиста, кошек).

Таким образом, данная программа способствовала развитию творческих способностей детей, воспитанию навыков совместной творческой деятельности, улучшению отношений между детьми, пониманию нравственных норм, стремлению совершать добрые поступки, то есть содействовала реализации потенциала личности ребёнка, всесторонней самореализации, в том числе в совместной творческой деятельности.

После использования игровой программы была повторно проведена методика выявления осознания детьми нравственных норм. Мы обработали данные с использованием математической статистики по программе SPSS. Был проведён сравнительный анализ результатов первого и второго этапа исследования с использованием Т-критерия Стьюдента для двух зависимых выборок. Выявлены значимые различия между результатами первого и второго этапа исследования. На втором этапе исследования среднее значение по первой серии составило 1,3333, по второй серии – 1,3939, то есть уровень развития понимания нравственных норм стал выше среднего. По обеим сериям исследования уровень понимания нравственных норм повысился. Выявленные различия значимы.

Таким образом, исследование показало значимость игры и игрушек для дошкольников. С помощью специально подобранной игровой программы и игрушек можно положительно влиять на социализацию детей, на отношение между ними и на развитие личности в целом.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Денисов, Е.А. Аналитический обзор основных теоретико-методологических подходов к изучению проблемы самореализации [Текст] / Е.А. Денисов.
2. Корыстылёва, Л.А. Психология самореализации личности (из фондов Российской Государственной библиотеки) [Текст] / Л.А. Корыстылёва. – 2003.
3. Егорычева, И.Д. Самореализация как деятельность [Текст] / И.Д. Егорычева // Мир психологии. – 2005. – № 3 (43).

4. Коваль, Н.А. Психологическое содержание самовосприятия личности дошкольника [Текст] / Н.А. Коваль, О.Ю. Еникова // Вестник Тамбовского университета. – 2015. – Вып. 7 (147). – С. 39–45.
5. Коваль, Н.А. Психологические детерминанты развития самоутверждения дошкольника в семьях с высоким уровнем притязаний [Текст] / Н.А. Коваль, Ю.А. Иванова // Вестник Тамбовского университета. – Тамбов, 2013. – Вып. 7. – С. 122–128.
6. Коваль, Н.А. Самоутверждение ребенка в дошкольном возрасте: сущность, подходы, содержание [Текст] / Н.А. Коваль, Ю.А. Малыгина // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (267). – С. 205–208.