

А. В. Карпов, Е. В. Карпова

Закономерности системогенеза игровой деятельности

Предпринята попытка реализации концепции системогенеза по отношению к раскрытию содержания и основных закономерностей генезиса игровой деятельности. На основе анализа теоретических и эмпирических материалов, направленных на их выявление, выявлено содержание данного процесса и его основные закономерности. Проинтерпретирована специфика генезиса основных компонентов психологической системы деятельности на той онтогенетической стадии развития, на которой основным типом деятельности является игра. Установлены и объяснены некоторые основные особенности и закономерности генезиса основных психологических компонентов игровой деятельности в ходе ее онтогенетического развития. Показана специфика генезиса мотивационного обеспечения, процессов целеобразования, совокупности индивидуальных качеств в процессе генезиса игровой деятельности. Представлен анализ соотношения понятий игры и игровой деятельности, а также закономерностей, на основе которых первая трансформируется во вторую. Вскрыты некоторые психологические особенности генезиса игровой деятельности в целом, а также причины, по которым он приобретает характер специфического типа системогенеза, обозначенного понятием автосистемогенеза. Охарактеризованы психологические детерминанты и факторы, обеспечивающие становление необходимых условий для последующей трансформации игровой деятельности в более сложные типы организации деятельности – учебную и трудовую.

Ключевые слова: деятельность, системогенез, игровая деятельность, психологическая система деятельности, содержание генезиса игры, закономерности системогенеза, типы игровой деятельности, психология детской игры, автосистемогенез, природа детской игры, игровая активность, трансформация игровой деятельности.

A. V. Karpov, E. V. Karpova

Regularities of Play Activity Systemogenesis

Attempts to implement the concept of systemogenesis in relation to disclose the contents and main regularities of the genesis of play activity. Being based on the analysis of theoretical and empirical materials, aimed at their identification, the content of this process and its main regularities are identified. The specificity of the Genesis of the main components of the psychological system of activity is interpreted on the ontogenetic stage of development, where the main type of activity is game. Here are established and explained some of the main features and regularities of the Genesis of the basic psychological components of play activities during its ontogenetic development. The specificity of the Genesis of motivational components, processes, goal-setting process, the aggregate of individual qualities in the process of the Genesis of play activities is presented. In the article is shown the analysis of the notions of game and play activity, as well as regularities, when the first one transforms into the second one. Some psychological peculiarities of the Genesis of play activity in General are disclosed, as well as the reasons why it is becoming a specific type of systemogenesis, indicated by the concept of autsystemogenesis. Psychological determinants and factors are described that ensure the formation of necessary conditions for the following transformation of the gaming activities in more complex types of organization of learning and labour activities.

Keywords: activity, systemogenesis, play activity, a psychological system of activity, the content of the Genesis of the game, regularities of systemogenesis, types of play activity, psychology of child play, autsystemogenesis, nature of child play, transformation of play activity.

Психология детской игры представляет собой, как известно, очень широкое, многоаспектное и многоплановое направление психологических исследований. Оно включает широкий комплекс проблем и вопросов самого разного характера. Однако особое и во многом определяющее для понимания психологической природы детской игры место среди них занимает собственно *генетический аспект* данной проблемы. Он связан с раскрытием закономерностей и механизмов развития игры, с эволюцией и совершенствованием форм, видов, типов игровой деятельности, а также средств ее психической регуляции и органи-

зации. Можно сказать, что данный аспект является своего рода «сердцевиной» всей психологии детской игры, поскольку он напрямую связан с еще более общей и предельно важной проблемой. Это проблема развития личности в целом, развертывающегося на значительном онтогенетическом интервале, в основном, именно *в и через* игровую деятельность.

На наш взгляд, одним из наиболее перспективных направлений разработки данного аспекта может выступать реализация по отношению к нему основных положений *концепции системогенеза деятельности* [7, 8]. Как известно, она в

настоящее время широко и успешно реализована по отношению к профессиональной и в несколько меньшей мере – к учебной деятельности [6, 7]. Однако до сих пор она парадоксальным образом фактически не востребована психологией детской игры. Проблема ее развития не только не разработана, но и практически даже не сформулирована с позиций данной концепции. Разумеется, эта ситуация не является ни нормальной, ни естественной. Действительно, именно игровая деятельность и тот онтогенетический интервал, на котором она выступает доминирующей формой активности, характеризуются наиболее выраженными собственно генетическими закономерностями и их главенствующей ролью для развития личности в целом. Поэтому они обязательно должны стать предметом самостоятельного рассмотрения в концепции системогенеза.

При этом отправными, исходными в методологическом отношении должны стать два следующих положения. Первое из них состоит в необходимости учета того важнейшего обстоятельства, что игровая деятельность – это не только *игра*, но и *деятельность*, пусть и очень специфическая. Следовательно, генезис игры именно как игровой деятельности, то есть как одного из основных видов *деятельности*, должен быть эксплицирован в качестве частного случая *общих* закономерностей генезиса деятельности [2, 3, 4]. Второе положение заключается в том, что, согласно системогенетической концепции, в основе психической регуляции деятельности лежит инвариантная структура базовых функциональных блоков, синтезированных в целостность. Она обозначается понятием психологической системы деятельности [7]. Следовательно, для того, чтобы раскрыть как общие, так и специфические особенности генезиса игровой деятельности, необходимо, прежде всего, выявить особенности формирования и развития каждой из основных составляющих этой системы.

Оправданность и конструктивность такого подхода уже проявилась в ходе выполненных нами ранее исследований генезиса игровой деятельности, в которых были рассмотрены такие важнейшие ее составляющие, как процессы выбора (принятия решения); ее информационное содержание, а также специфика этого содержания в игровой деятельности; процессы планирования и ряд других [2, 3]. Так, в частности, было показано, что процессы выбора – принятия решения, равно как и их генезис, действительно подвергаются глубокой спецификации в игровой

деятельности [3]. Поскольку игровая деятельность – это, прежде всего, именно игра (а не реальность), то есть своего рода «активность понарошку», то из процессов принятия решения фактически исключается главная, критически значимая и в наибольшей степени затрудняющая их особенность. Это, разумеется, феномен принятия ответственности за выбор, за принимаемое решение. Действительно, типичнейшей особенностью детской игры, ее атрибутивной чертой является ситуация, при которой «ничего страшного» не происходит, даже в случае неверного решения. Решения в игровой деятельности обладают практически полной обратимостью – «отменяемостью». Складывается ситуация, при которой принятие решения, с одной стороны, существует, а с другой – не совсем. Точнее, оно, конечно, существует, но «понарошку». Такая спецификация, и это очень важно подчеркнуть, содействует радикальному упрощению, субъективной легкости осуществления процессов принятия решения. Они не характеризуются субъективно-негативными чертами, связанными с опасностью неудачного выбора и с ответственностью в целом. На первый план выходят его субъективно привлекательные моменты, связанные с ощущением свободы выбора.

Принципиально аналогичным по смыслу спецификациям подвергается другая важнейшая функциональная составляющая деятельности, связанная с процессами *информационной ориентировки и отражения* нормативных регуляторов деятельности [3]. Характерной особенностью игровой деятельности выступает не столько «подстраивание» под объективную реальность, сколько создание искусственной реальности, конструирование «среды понарошку». Оно предполагает опору на систему искусственных правил, метафор, мифологических условий и иных подобных регуляторов, а также информационных признаков, на основе которых и реализуется игровая деятельность. За всем этим необходимо, однако, видеть общий смысл подобных трансформаций. Дело в том, что, наряду, естественно, с другими функциями этой системы, она в очень существенной степени *упрощает* реализацию игровой деятельности. В то же время (в значительной мере – именно поэтому) она делает ее одновременно и субъективно привлекательнее, и интереснее, к тому же более реализуемой, «легкой». Принципом формирования содержания данного компонента деятельности является «принцип удовольствия и интереса» (и потому –

простоты), а не «принцип реальности» (и потому – сложности).

Таким образом, можно видеть, что наиболее общий смысл всех этих спецификаций состоит в том, чтобы объективно *упростить* и субъективно *облегчить* реализацию деятельности, а одновременно – повысить степень ее *реализуемости*, равно как и шансы на достижение желаемого результата. Все эти особенности придают игровой деятельности высокую степень эмоциональной привлекательности, обуславливают возникновение у нее своеобразной «положительной валентности». В свою очередь, последние выступают очень мощными мотивационными детерминантами для того, чтобы повторять эту деятельность «вновь и вновь»; они тем самым придают ей характер *самодетерминации* и *самостимуляции*.

Однако пока вне сферы исследования оставались другие, также важнейшие составляющие игровой деятельности, связанные с ее *мотивационным* обеспечением, с процессами *целеобразования* в ней, а также с совокупностью *индивидуально-психологических* качеств, лежащих в ее основе. Вместе с тем очень показательно, что и по отношению к ним в игровой деятельности, равно как и в ходе ее генезиса, имеют место вполне определенные спецификации. Причем их смысл в целом принципиально аналогичен тому, который был обнаружен по отношению к уже изученным (и отмеченным выше) компонентам деятельности.

Так, пожалуй, наиболее характерны в этом отношении те особенности и закономерности, которые выявляются при раскрытии специфики важнейшей составляющей деятельности – ее *мотивационного* обеспечения. Кроме того, они вообще коренятся в основных (атрибутивных) особенностях этой деятельности как таковой. Так, при ее изучении стало уже своего рода общим местом указание на наличие у игровой деятельности следующей (наиболее специфической) атрибутивно присущей ей особенности. Она не только раскрывает ее психологическое своеобразие, но и вообще лежит в основе дифференциации этого типа деятельности именно как одного из трех основных типов. Эта особенность состоит в том, что игра выполняется ради самой себя. Она именно сама по себе является своего рода «самопричиняемой» и уже самим своим фактом, самым процессом реализации приносит мотивационное удовлетворение и обеспечивает эмоциональную отдачу. Она, а точнее сам процесс ее реализации, обладает самоценностью, собственным значением и непосредственно порождает

позитивные эмоции, а также субъективное удовлетворение.

Наличие у игровой деятельности *собственно-го* мотивационного потенциала равнозначно тому, что ее мотивы лежат «внутри» нее самой; она самодетерминирует себя. «На языке» теории мотивации это означает, что *мотивационная* составляющая игровой деятельности образована в основном (а во многих случаях и практически полностью) той категорией мотивационных образований, которые обозначаются понятием «внутренние мотивы» (внутренняя (интринсивная) мотивация). При этом, однако, следует обязательно учитывать важнейшую и, по существу, атрибутивную особенность внутренней мотивации как таковой. Она принципиально отличает ее от других типов мотивации, прежде всего, от внешней, результативной. Как известно, внутренняя мотивация базируется не на гомеостатическом принципе, как многие другие типы мотивации, а на ином – гетеростатическом. В основе первого принципа (гомеостатического) лежит механизм редукции мотива и(или) потребности после его удовлетворения.

В основе же второго (гетеростатического) принципа, напротив, лежит механизм усиления мотива после его удовлетворения. Система вовсе не приходит к равновесию (гомеостазу) после «устранения возмущений», связанных с возникновением у нее дефицита в чем-либо, который и переживается как потребность, как мотив. Напротив, она проявляет активность, направленную на их усиление. Феноменологически это находит проявление в известных фактах, суть которых сводится к тому, что, например, познавательный или иной интерес к чему-либо после его удовлетворения может не только не ослабевать, но и, наоборот, усиливаться. Удовольствие, получаемое от игры, не только не приводит к редукции игровых мотивов, но и стимулирует их и т. д. Все это выступает следствием того, что внутренняя мотивация является «открытой» – труднонасыщаемой. Через нее и в ней действуют механизмы самодетерминации активности в целом и игровой активности в особенности. Именно приоритет в игровой деятельности внутренней мотивации является решающим условием самодетерминации как атрибутивно присущего этой деятельности свойства. Особо подчеркнем, что такая специфика вытекает из самой психологической природы игровой деятельности. Точнее, она сама обуславливает эту природу, детерминируя важнейшие атрибуты игровой деятельности.

Как показано в нашей работе [3], в дальнейшем специфически игровая мотивация очень существенным образом влияет на формирование того, что обычно обозначается понятием *внеучебной* мотивации и рассматривается в качестве одной из мотивационных подсистем личности, но уже на этапе реализации ею собственно учебной деятельности. Более того, исследования показывают, что (вопреки традиционной точке зрения) внеучебная мотивация оказывает значимое *фасилитирующее*, то есть позитивное, влияние на общий уровень собственно учебной мотивации [1, 3]. Очень важно и то, что внеучебные мотивы, существенную часть которых как раз и составляют мотивы игрового типа, достаточно часто выступают и в функции *терминальных* мотивационных факторов по отношению к собственно учебным мотивам как инструментальным [4]. Тем самым они выступают объективным средством трансформации одного типа ведущей деятельности (игровой) в другую – в учебную. Совершенно закономерно в связи с этим, что конструктивную роль в данном процессе играют дидактические *игры*, поскольку именно они как раз и позволяют сохранить в учебной деятельности мотивационный потенциал собственно игрового характера и содержания. Данная проблема была подробно рассмотрена в ряде работ [1, 3–5].

Далее, для понимания специфики генезиса процессов *целеобразования* в игровой деятельности необходимо учитывать, что она – в резком контрасте с трудовой и учебной – не направлена на получение какого-либо общественно значимого результата. Более того, он зачастую вообще может не иметь какой-либо результативной ориентации. Для игры и для «субъекта играющего» важно не столько получение *результата* самого по себе, сколько *процесс* ее осуществления. Игра выполняется сплошь и рядом не ради получения какого-либо результата, не ради достижения какой-либо цели, а ради нее самой, точнее – ради процесса ее осуществления, который, как известно, обладает к тому же и вполне состоятельным и самодостаточным мотивационным потенциалом.

Именно эти атрибутивные особенности игровой деятельности как раз и определяют специфику процесса *целеобразования* и закономерности его генезиса в ней. Главные из них состоят, на наш взгляд, в следующем:

– Во-первых, приоритет процесса по отношению к результату может иметь место лишь в том случае (причем совершенно объективно), когда

второй, то есть результат, не будет иметь не только «довлеющего», но и просто доминирующего положения по отношению к процессу. В свою очередь, это возможно лишь в том случае, если сам результат и, соответственно, цель, связанная с необходимостью его осознания и реализации, не будет «абсолютно обязательной». Как раз наоборот, он вполне может и «не быть достигнут» (или же достигнут с существенными модификациями, изменениями, трансформациями и пр.). «Необязательность» получения результата и, соответственно, «нестрогость» формулируемых целей – очень характерная и, более того, во многом определяющая черта именно игровой деятельности (отличающая ее от учебной и трудовой деятельности).

– Во-вторых, *процесс* только там и только тогда выходит на первый план и становится мотивационно более привлекательным, чем получение результата, когда его реализация достаточно *проста, субъективно комфортна*. Это обстоятельство находит свое феноменологическое проявление по отношению к игровой деятельности в ее «интересности», «привлекательности», «увлекательности», «захватывающем характере» и пр. Однако это обстоятельство объективно возможно лишь в том случае, когда сама цель, на достижение которой направлен процесс, будет также достаточно простой – и объективно, и субъективно. Следовательно, второй очень специфической особенностью цели игровой деятельности (наряду с *необязательностью* ее достижения) является и ее подчеркнутая *несложность*.

– В-третьих, для игры очень характерно то, что ребенок может легко и просто изменять свои намерения по ходу ее осуществления. Причины этого очень разные – от трудностей достижения изначально поставленных целей до спонтанного изменения настроения и мн. др. Следовательно, высокая и, по-видимому, принципиальная *лабильность*, изменчивость, динамичность цели – это также характерная, специфическая ее особенность именно по отношению к игровой деятельности.

– В-четвертых, по мере усложнения форм и видов игры происходит постепенный, хотя и достаточно медленный, переход от практически исключительно краткосрочных и даже сиюминутных, ситуативных целей к целям со все возрастающим «временным лагом» до их достижения, то есть переход к «среднесрочным» и относительно «дальнесрочным» целям.

– В-пятых, еще одним направлением генезиса процесса целеобразования является дифференциация общей цели на подцели и формирование умения их соподчинять друг другу.

– Наконец, в-шестых, необходимо отметить еще одну важную с точки зрения генетических трансформаций черту формирования процесса целеобразования. Она состоит в том, что сам приоритет процесса над результатом, необязательность получения последнего, а также возможность переформулировки и изменения целей является следствием отличительных особенностей самих целей в игровой деятельности. Это – их необязательность, лабильность и *простота*.

Вместе с тем именно благодаря этим свойствам цели игровой деятельности обретают еще одну *интегральную* особенность, еще одно незаменимое для ребенка свойство. Это – свойство их очень явной легкости, простоты, *реализуемости*. В свою очередь, возможность этого, сама по себе *достижимость* целей обеспечивает чувство субъективного комфорта и вообще многие другие позитивные эмоциональные переживания. Тем самым, однако, именно через это обеспечивается важнейший и фундаментальный результат – игра подкрепляет и *детерминирует* сама себя; процесс реализации игры оказывается стимулом для ее же последующего развертывания вновь и вновь. Через «простоту» целей и их высокую реализуемость сами цели обретают характеристики *квазипотребности* (см. подробнее об этом ниже), а процесс игры выступает как относительно самостоятельный и очень сильный стимул к тому, чтобы повторять его еще и еще раз. Игра выступает по отношению к самой себе своего рода *автофункцией*, когда она уже просто самим фактом своего существования оказывается стимулом для ее же повторения «вновь и вновь». Тем самым и деятельность активна (в форме игровой деятельности) обретает свойство самовоспроизводимости, самостимулируемости. Другими словами, игровая деятельность организована таким образом, что в самом ее содержании и мотивационном потенциале заложены необходимые и достаточные средства для того, чтобы она повторялась, воссоздавалась. Однако именно это и является, как известно, важнейшим и объективным, обобщающим условием для того, чтобы в деятельности и *через* нее формировались и развивались многие другие психические образования. Их, так сказать, «тренинг» становится объективно возможным лишь при условии повторяемости тех деятельностных форм, в которые они вклю-

чены. Однако именно такая повторяемость и заложена в самой природе детской игры.

Далее, интересные и показательные спецификации имеют место и по отношению к еще одной важнейшей составляющей игровой деятельности – *индивидуальным качествам*, лежащим в основе ее реализации. Действительно, по отношению к учебной и особенно трудовой деятельности типичной является ситуация, при которой именно деятельность селекционирует необходимые для ее успешного осуществления индивидуальные качества. Она содействует и их приоритетному развитию, и компенсации негативных среди них. Все это, как известно, лежит в основе формировании самого блока профессионально важных качеств. Метафорически выражаясь, «деятельность выбирает качества» (но никак не наоборот). По отношению же к игровой деятельности все выглядит существенно иначе и даже противоположным образом. Действительно, для природы детской игры максимально характерно именно то, что сам ребенок стихийно выбирает преимущественно те игры, которые более близки ему. Но это же означает, что он выбирает такие игры, которые в наибольшей степени созвучны его индивидуальным качествам и особенностям, способностям и интересам. Другими словами, здесь уже не «деятельность селекционирует качества», а «качества селекционируют деятельность» (игровую), то есть определяют выбор того или иного вида игровой деятельности, равно как и формы ее реализации. Понятно, что и эта спецификация обуславливает субъективный комфорт, эмоциональную привлекательность и легкость осуществления игровой деятельности в целом.

Конечно, в связи со сделанными заключениями можно сформулировать возражение, согласно которому аналогичные процессы и закономерности имеют место в отношении не только игровой, но и трудовой деятельности. Собственно говоря, весь спектр этих особенностей и закономерностей и составляет сферу изучения в психологии профотбора и профориентации. Субъект трудовой деятельности также выбирает («селекционирует») тот или иной вид деятельности. Все это, разумеется, совершенно справедливо. Дело, однако, заключается в другом. Во-первых, сама констатируемая общность этого феномена по отношению к двум во многом полярным типам деятельности (игровой и трудовой) свидетельствует о его действительно фундаментальном характере. Во-вторых, не менее значимо и то, что его выраженность по отношению к игровой деятельности

практически не имеет границ, он принципиально ничем не ограничен, поскольку один из основных атрибутов самой игры – это свобода и ее выбора, и ее осуществления. Причем необходимо различать эти два аспекта – свободу самого выбора игры и ее осуществления. Последнее связано с тем, что ребенок не только может выбирать «наиболее подходящие» под его индивидуальные качества игры, но и модифицировать, изменять их также «под них» («чтобы лучше получилось», «чтобы было интереснее» и т. д.).

Вместе с тем как бы ни была важна данная закономерность, *реальность*, практика детских игр не так однозначна и проста; мир детских игр богаче и противоречивее. И главное здесь даже не то, что далеко не всегда ребенок полностью свободен в выборе им игр (и в этом также прослеживается аналогия с трудовой деятельностью). Он живет во вполне конкретном социальном окружении, погружен в свой микросоциум, который императивно предписывает ему, диктует очень многое, в том числе и то, во *что, как* и с кем играть. В результате он, конечно, во многом поддается этому давлению и зачастую играет не в то, во что хотел бы, а в то, «во что заставляют». Однако и в этом также необходимо видеть не только негативный, но и позитивный смысл. Дело в том, что, играя в «неподходящие» для него игры, ребенок вынужден развивать и те индивидуальные качества, которые представлены у него в дефицитарном виде. Таким образом, игра в «неподходящие игры» реализует по отношению к генезису всей совокупности индивидуальных качеств *компенсаторные* функции. Конечно, при этом возникают и существенные издержки, связанные, прежде всего, с неудачами в осуществлении «неподходящих» игр. Однако и в этом также заключен определенный смысл: ребенок получает *негативный* опыт (а нередко – и психотравмирующий), что выполняет важную функцию *социального закаливания*.

Таким образом, можно видеть, что одной из важнейших и очень специфических особенностей системогенеза именно игровой деятельности является закономерная трансформация содержания фактически всех ее основных составляющих. По отношению к ним формируется такое содержание, которое, во-первых, способствует повышению реализуемости, осуществимости деятельности в целом, облегчает ее. Во-вторых, это такое содержание, которое усиливает субъективную привлекательность, эмоционально-мотивационную окраску деятельности, поэтому

самодетерминирует, самостимулирует ее выполнение. Деятельность (игровая) и ее основные компоненты формируются таким образом, чтобы выполнять по отношению к самим себе самостиимулирующую, самодетерминирующую роль. Они формируются и развиваются в рамках игры не для «внешнего использования», а для своей собственной реализации. Формирование деятельности включает мощный механизм саморазвития, прежде всего, через селекцию такого содержания каждого функционального блока, которое повышает степень ее реализуемости, с одной стороны, и привлекательности – с другой.

Все рассмотренные особенности объективно сопряжены с еще одной основной психологической особенностью игровой деятельности, также определяющим образом влияющей на специфику ее системогенеза. Она, как отмечалось выше, заключается в глубоком своеобразии результативной стороны этой деятельности. У нее, как правило, отсутствует результат, предназначенный для внешнего использования, а зачастую и для использования, реализации вообще. Помимо всех других аспектов такой природы ее результативной стороны, подробно описанной в психологической литературе, она имеет, на наш взгляд, еще один важный смысловой оттенок. Дело в том, что минимизация значимости результата, необязательность его получения и, тем более, использования имеет своим объективным следствием и своей оборотной стороной максимизацию процессуальной стороны деятельности. Несколько заостряя ситуацию, можно сказать так: целью игровой деятельности является не получение результата, а самоподдержание ее процесса. Это, впрочем, известная ситуация, описываемая выражениями типа «деятельность (игровая) выполняется ради нее самой». Однако если попытаться заглянуть за «феноменологический фасад» этой ситуации, обнаруживается, что в ее основе опять-таки лежит механизм самодетерминации, самостимуляции игровой деятельности. Через него она детерминирует, стимулирует, развивает сама себя. Ее целью выступает не результат, а поддержание процесса собственного функционирования. Но в таком случае возникает закономерный вопрос – зачем? для чего? Ответ на него, однако, достаточно очевиден: для того, чтобы посредством приоритетного развертывания процессуальной стороны складывались и формировались, развивались и эволюционировали собственно регулятивные схемы и операционные средства. Именно они и станут совершенно необходимыми

для последующих, более сложных типов деятельности (учебной и трудовой). Поэтому главным результатом игровой деятельности и является формирование ее самой как объективного условия для генезиса других типов деятельности. В соответствии с этим содержание и смысл каждого ее блока подчиняются принципам самодетерминации, самостимуляции и саморазвития, обеспечивающим такое формирование.

В силу этого специфика системогенеза игровой деятельности заключается еще и в том, что это своего рода *автосистемогенез*, так сказать, «самоподдерживающийся» системогенез. Целью и смыслом системогенеза игровой деятельности является не то, что он направлен на формирование какой-либо конкретной деятельности. Его «сверхцель» и общий смысл состоят в том, что он является самонаправленным, а в его структуре доминируют механизмы самодетерминации и самостимуляции. По-видимому, в этом проявляется и достаточно общая закономерность развития в целом, состоящая в следующем. Системы (по крайней мере, определенных типов), прежде чем окажутся в состоянии реализовать некоторые внешне ориентированные, продуктивные функции, на ранних этапах своей генетической динамики имеют в качестве доминирующей цели *формирование самих себя*, то есть достижение своего рода некоторого внутреннего результата. Отсюда с необходимостью следует, что системогенез деятельности на его ранних стадиях должен носить характер автосистемогенеза – это одна из его объективных особенностей. Однако именно это и реализуется в игровой деятельности (точнее – через нее), составляя суть и специфику ее системогенеза.

Библиографический список

1. Детская игра: теория, практика, дидактические материалы [Текст]: монография / под научн. ред. Е. В. Карповой. – Ярославль : ЯГПУ, 2013. – 565 с.
2. Карпов, А. В. Системогенез игровой деятельности: постановка проблемы и подход к изучению [Текст] / А. В. Карпов // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. – 2015. – № 4. – С. 31–45.
3. Карпов, А. В. О содержании и закономерностях системогенеза игровой деятельности [Текст] / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Системогенез учебной и

профессиональной деятельности : материалы 7 Международной научно-практической конференции / под ред. Ю. П. Поваренкова. – Ярославль : ЯГПУ, 2015. – Ч. 2. – С. 55–60.

4. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : ЯГПУ, 2007. – 570 с.

5. Карпова, Е. В. Дидактические игры в начальный период обучения [Текст] / Е. В. Карпова. – Ярославль : Академия развития, 1997. – 240 с.

6. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст] / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль : Аверс Пресс, 2004. – 266 с.

7. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 182 с.

8. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Институт психологии РАН, 2103. – 540 с.

Bibliograficheskij spisok

1. Detskaja igra: teorija, praktika, didakticheskie materialy [Tekst]: monografija / pod nauchn. red. E. V. Karpovoj. – Jaroslavl': JaGPU, 2013. – 565 s.
2. Karpov, A. V. Sistemogenez igrovoj dejatel'nosti: postanovka problemy i podhod k izucheniju [Tekst] / A. V. Karpov // Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki. – 2015. – № 4. – S. 31–45.
3. Karpov, A. V. O soderzhanii i zakonomernostjah sistemogenezu igrovoj dejatel'nosti [Tekst] / A. V. Karpov, E. V. Karpova // Sistemogenez uchebnoj i professional'noj dejatel'nosti : materialy 7 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / pod red. Ju. P. Povarenkova. – Jaroslavl': JaGPU, 2015. – Ch. 2. – S. 55–60.
4. Karpova, E. V. Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti [Tekst] / E. V. Karpova. – Jaroslavl': JaGPU, 2007. – 570 s.
5. Karpova, E. V. Didakticheskie igry v nachal'nyj period obuchenija [Tekst] / E. V. Karpova. – Jaroslavl': Akademija razvitija, 1997. – 240 s.
6. Nizhegorodceva, N. V. Sistemogeneticheskij analiz gotovnosti k obucheniju [Tekst] / N. V. Nizhegorodceva. – Jaroslavl': Avers Press, 2004. – 266 s.
7. Shadrikov, V. D. Problemy sistemogenezu professional'noj dejatel'nosti [Tekst] / V. D. Shadrikov. – M.: Nauka, 1982. – 182 s.
8. Shadrikov, V. D. Psihologija dejatel'nosti cheloveka [Tekst] / V. D. Shadrikov. – M.: Institut psihologii RAN, 2103. – 540 s.