

*Масейкина Валентина Ивановна,
студент 4 курса,
Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,
г. Абакан
Научный руководитель: Васильева Марина Ивановна,
канд. пед. наук., доцент*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ У ДЕТЕЙ 3-ГО ГОДА ЖИЗНИ

***Аннотация:** в статье актуализируются вопросы организации педагогических условий, способствующих развитию игровой деятельности у детей младшего дошкольного возраста, автор обращает внимание на необходимость создания природосообразных условий развития игры, важности партнерского взаимодействия с ребенком в процессе передачи игровых способов.*

***Ключевые слова:** сюжетно-ролевая игра, способы игрового взаимодействия, построение игрового пространства, создание педагогических условий.*

***Abstract:** the article actualizes the issues of the organization of pedagogical conditions that contribute to the development of play activities in preschool children, the author draws attention to the need to create an environmentally-like environment for the development of the game, the importance of partner interaction with the child in the process of transferring game methods.*

***Keywords:** story-role game, ways of game interaction, building a playing space, creating pedagogical conditions.*

В дошкольном детстве закладывается основа личностных качеств человека. Игра, как ведущая деятельность, открывает широкие возможности для их развития, но при условии, если она сама целенаправленно, поэтапно формируется.

А.Н. Леонтьев писал: «... чтобы игра стала ведущей деятельностью ребенка, надо научиться ею управлять, а для этого нужно уметь подчиняться законам развития игры, иначе вместо управления получится ее ломка» [2 2].

В игре дети получают опыт общественного поведения в среде сверстников, практически усваивают моральные нормы и правила, приобщаются к жизни окружающих взрослых, имеют возможность проявить большую, чем в какой-либо другой деятельности, активность, самостоятельность. Особое место занимают сюжетно-ролевые игры. В этих играх дошкольники воспроизводят все то, что видят вокруг себя.

Ведущим мотивом игры у детей становится познавательный интерес, проявляющийся в стремлении познать окружающую действительность. Формирование устойчивых познавательных интересов возможно лишь путем расширения детских представлений об окружающей жизни, о труде взрослых, которым дети подражают в своих играх.

Знакомство ребенка с окружающим миром начинается с первых мгновений жизни. Дети всегда и везде в той или иной форме соприкасаются с предметами и явлениями окружающего мира. Все привлекает внимание ребенка, удивляет его, дает богатую пищу для детского развития. Взрослый становится проводником в мир вещей, предметов, явлений и событий.

Как показывает практика, воспитатели главным образом разучивают с детьми готовые сюжеты игры, предусмотренные программой. Воспитатели стремятся охватить игрой по заданному сюжету всю группу. Дети не хотят играть самостоятельно в «разученные» игры, но по предложению педагога они их воспроизводят. Это объясняется отсутствием у детей интереса к сюжетам игр.

Всё это даёт основание для более глубокого изучения данной проблемы в теоретическом плане и подводит к необходимости определения проблемы, объекта, предмета исследования, постановки цели и задач, а также выдвижения гипотезы.

В своем исследовании мы ставили перед собой цель: выделить и апробировать педагогические условия развития сюжетно – ролевой игры у детей 3 – го года жизни. Мы предполагали, что развитие сюжетно-ролевой игры у детей младшего дошкольного возраста будет осуществляться эффективно, если педагог: демонстрирует интерес к игровой деятельности, являясь игровым партнером ребенка, и передает способы игры: учит детей развёртывать цепочку из нескольких связанных по смыслу игровых действий; находить подходящую сюжетную игрушку или заместитель, комментируя вслух начатые ребёнком игровые действия; формирует у детей умение словесно обозначать условное игровое действие; предлагает детям дополнять, продолжать по смыслу игровое действие партнёра – взрослого, а затем сверстника; создаёт обогащенную для сюжетной игры предметную среду.

Методологическую основу нашего исследования составили труды отечественных педагогов и психологов: Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Д. Б. Менджерицкой, Е.В. Зворыгиной. Исследование проводилось на базе МБДОУ ОВ Детский сад «Золотой ключик» п. Копьёво, Республика Хакасия.

Исследование развития сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте.

В дошкольном детстве формируются важнейшие психологические новообразования. Центральное место начинает занимать память, расширяются познавательные интересы, развивается произвольное поведение и личное самосознание ребенка. Сюжетно-ролевая игра становится ведущей деятельностью старшего дошкольника, т.к. в ней складываются главные психические новообразования этого возраста. Д.Б. Эльконин, в рамках

культурно-исторического подхода, рассматривал игру как специфический способ освоения социальной действительности. Ролевая игра социальна как по своему содержанию, так и по своему происхождению. Основной единицей игры является роль, которую берет на себя ребенок. В роли всегда есть правило, которое постепенно начинает выделяться ребенком как важнейший элемент роли. Также необходимо различать сюжет и содержание игры. Содержание игры меняется с возрастом ребенка: от предметных действий людей в младшем дошкольном возрасте до выполнения правил, регулирующих взаимоотношения людей, в старшем.

Исследованием игры детей дошкольного возраста занимались многие отечественные исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и т.д.). В других определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, В.Р. Беспалова и т.д.). Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (П.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Н.В. Артемова и др.). На современном этапе актуальна проблема диагностики игры, что дает научно-обоснованный контроль за своевременностью развития игровой деятельности у каждого ребёнка, поэтапное планирование формирования игры у каждого ребёнка, повышение качества руководства игрой, определение развития у детей интегративных качеств и достижений в овладении умениями и навыками в различных образовательных областях.

Для написания курсовой работы, я проводила исследование по изучению развития сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников. Результаты наблюдений меня ошеломили. Дети 6-7 лет практически не играют в ролевые игры. Их игры имеют скудный сюжет, роли не принимаются, в игре почти нет диалогов (особенно у мальчиков!), замысел игры в основном предлагается воспитателем, содержание игр носит или бытовой характер, или

взяты из мультфильмов или компьютерных игр, часто проявляется несогласованность действий с действиями партнера по игре.

Полученные материалы, прежде всего, показывают, что при одной и той же теме или сюжете игры, т. е. при воссоздании детьми одной и той же области действительности, фактически центральное место в игре ребенка занимают разные стороны этой действительности. Та сфера действительности, которая находит свое отражение в игре, есть тема или сюжет игры, то же, что именно отражается из этой сферы, мы назвали содержанием игры. Мы видим, как при одном и том же сюжете дети разных возрастов отражают разное содержание. Наш материал дает основание выделить четыре уровня развития игры. Опишем каждый из них.

ПЕРВЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Центральным содержанием игры являются главным образом действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самым существенным в выполнении этих ролей — кормление кого-то. В каком порядке производится кормление и чем именно «мамы» и «воспитательницы» кормят своих детей — безразлично.

2. Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются и дети не называют себя именами лиц, роли которых они на себя взяли. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой — папу или один ребенок — воспитательницу, а другой — повара детского сада, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.

3. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормления при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически

не перерастают в другие, за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т.п. Если же такое действие и имеет место, то после этого ребенок возвращается опять к прежнему.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны» детей. Порядок обеда не является существенным.

ВТОРОЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры, как и на предыдущем уровне, является действие с предметом. Но в нем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному действию.

2. Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

3. Логика действий определяется жизненной последовательностью, г. е. их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями.

4. Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется.

Примером такого уровня игры является приведенный нами протокол № 5. Этот протокол представляет интерес и с той стороны, что в игре встретились дети, находящиеся на двух разных уровнях развития игры. В то время как Валя находится на первом уровне и для нее основным содержанием игры является кормление — безразлично, в каком порядке. Тамара уже поднялась на второй уровень, и для нее важным является не просто кормление, а кормление в определенной логике, соответствующей реальной жизненной логике действий. В соответствии с этим она вносит поправки в действия Вали.

ТРЕТИЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры. Примером таких действий являются обращения к другим участникам игры, связанные с выполнением роли, например обращение к повару: «давайте первое» и т. п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.

3. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т.п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т.п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные вне-игровые отношения.

4. Нарушение логики действий опротестовывается. Протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает». Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. В этой связи заслуживает быть отмеченным факт, что нарушение правила — порядка действий замечается лучше со стороны, чем сами! выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

ЧЕТВЕРТЫЙ УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ИГРЫ

1. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли. Так, например, при выполнении роли воспитательницы это указания детям на поведение: «пока не скушаешь, и спать не пойдешь и пирога больше не получишь» или «идите к столу, только руки нужно вымыть»;

при выполнении роли доктора — на поведение пациентов: «держи руку как следует», «поднимите рукав. Так. Спокойно, не плачьте — это не больно», «ну что, больно? Я хорошо делаю, не больно», «я сказал вам лежать, а вы встаете» и т.п.

2. Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего и ролью того, к кому она обращена.

3. Действия разворачиваются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно вычленены правила, которым следует ребенок, со ссылками на реальную жизнь и правила, в ней существующие. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.

4. Нарушение логики действий и правил отвергается, отказ от нарушений мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Вычлененные нами при анализе материалов уровни развития •игры одновременно являются и стадиями развития. Если расположить весь полученный материал по возрастам участников, то явно обнаружится, что с возрастом детей растет уровень развития игры.

Однако эти уровни являются возрастными не в том смысле, что они определены именно возрастом. Материал показывает, что у детей одного возраста могут встречаться разные уровни, в пределах двух смежных уровней. Нам не приходилось встречаться с таким положением, чтобы дети трех и четырех лет обнаруживали последний, самый высокий уровень, но дети трех лет, дававшие второй уровень, и дети четырех лет, дававшие даже третий уровень, нередко встречались в нашем эксперименте. Это показывает, что выделенные нами уровни являются не столько возрастными стадиями, сколько

ступенями развития самой ролевой игры. Естественно возникает вопрос: как связаны между собой эти ступени развития и как происходит процесс перехода с одной ступени на другую, т. е. какова динамика развития игры? Материал данной серии не дает оснований для исчерпывающего ответа на этот существеннейший вопрос. Установить это можно только путем специального исследования.

В играх, отнесенных нами к первому уровню мы находим в не-которых из них признаки перехода к более высокому уровню, заключающиеся в том, что дети начинают сопротивляться нарушению логики действий. Сопротивление это еще очень слабое, иногда просто недоумение по поводу изменения линии действий, иногда со ссылкой «так не бывает». Общий фон — явное преобладание предметных действий, направленных на партнера по игре. Главное в игре для таких детей — действовать по отношению к кукле или партнеру по игре, например, кормить их, но сквозь это действие уже проглядывает новое содержание, «как в действительности». Это более глубокое соотнесение образца со своими реальными действиями и является на этой ступени движущим началом, переводящим игру на новый уровень. Большое соответствие логики ролевых действий реальной действительности приводит к более четкому выполнению роли, т. е. к соотнесению действий со взятой на себя ролью, и связано с названием себя именем роли: «я воспитательница», «я повар».

У детей, стоящих в основном на втором уровне, также замечаются некоторые противоречия, они заключаются прежде всего в том, что на общем фоне игры начинается процесс все большего обогащения действий, выполняемых ребенком. Действия кормления включаются в логику жизни, связываются с другими видами занятий, мытьем рук, отходом к дневному сну, с одной стороны, а с другой — само кормление раздробляется на ряд отдельных функций: приготовление обеда, приготовление к столу, разливание кушаний в тарелки и т. п. Содержание, которое на предыдущей стадии входило

в содержание одной роли, теперь разделяется между двумя ролями. Так возникает третий уровень, где в содержании игры уже явно начинают выступать правила, выражающие систему отношений с другими участниками игры, взявшими на себя выполнение той или иной роли: воспитательница и дети, воспитательница, повар и дети; доктор и пациент, доктор, медицинская сестра и пациент.

Третий уровень, по сравнению с первыми двумя, представляет собой уже качественно своеобразную ступень. Отличие заключается в том, что действия с предметами, составлявшие содержание игры, отступают на задний план, а социальные функции людей выступают на первый план.

Переход от третьей ступени к четвертой, и последней, проходит под знаком все большего соотношения игровых отношений с реальными отношениями. Внешне четвертый уровень сходен со вторым, ибо и там, и здесь явно выступает тенденция соотношения своих ролевых действий с реальной действительностью, с образцом. Принципиальное различие заключается, однако, в том, что в то время, как на втором уровне соотношение с реальной действительностью относится к внешней логике действий, к их внешней последовательности на четвертом уровне это уже соотношение с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом. В этом глубокое, принципиальное различие этих двух уровней.

Как же происходит обогащение содержания игры? Основным источником обогащения содержания детских игр являются представления детей об окружающей действительности, если таких представлений нет, то и игра не может осуществиться. Вместе с тем, став в положение действующего лица в игре, приняв определенную роль, ребенок вынужден выделять из действительности те действия и отношения взрослых, которые необходимы для решения игровой задачи. Так, ребенок и до игры может знать, что повар готовит обед, а воспитательница кормит детей, но, только встав в положение воспитательницы, ребенок оказывается перед необходимостью найти и

выделить отношения воспитательницы и с детьми, и с поваром, установить функции разных людей и их связи между собой.

Подтвердились наши предположения о том, что суть игры заключается в отражении социальных отношений между людьми, а также о том, что содержание игры развивается и это развитие имеет определенные стадии.

Подтвердилось, наконец, что поведение ребенка в игре подчиняется определенным правилам, связанным с ролью, выполнение которой взял на себя ребенок. Одновременно удалось выяснить, что существенным для развития игры является отношение ребенка к выполняемой им роли. Однако на основании материалов второй серии этот вопрос можно лишь поставить, ответа на этот вопрос материалы серии не дают.

Использованные источники:

1. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 2001г.
2. Как играть с ребенком. М.: Академический проект, 2001.
3. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. — СПб.: Речь, 2003. - 144 с.
4. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. – 2003. – №3-25-27.