

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии детства

КРАСИКОВА МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Направление подготовки 44.03.02. Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Психология и педагогика дошкольного образования

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Груздева О.В.

Научный руководитель
к.п.н., доцент Каблукова И.Г.

Дата защиты

Обучающийся

Красикова М.А.

Оценка

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	7
1.1. Сущность понятия «игровые умения» в современной науке.....	7
1.2. Особенности игровых умений детей среднего дошкольного возраста.....	14
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	20
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	21
2.1. Разработка инструментария для изучения развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста	21
2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	23
2.3. Рекомендации по развитию игровых умений детей среднего дошкольного возраста.....	27
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	33
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	35
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	38
ПРИЛОЖЕНИЯ	42

ВВЕДЕНИЕ

В период активных преобразований в дошкольном образовании, построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребёнка внимание ученых и практиков обращено к игровой деятельности. Интерес к ней закономерен: по имеющимся данным дети до семи лет большую часть дня проводят в игре [16]. Пристальное внимание к развитию игровой деятельности обусловлено её статусом в дошкольном детстве, её ведущей ролью в познавательном, социальном, физическом и культурном развитии дошкольников.

Игра для ребёнка - это сотворение собственного мира, в котором можно установить удобные для себя законы: избавиться от многих житейских сложностей, помечтать. Сочетание субъективной ценности игры для ребёнка и её общеразвивающего значения ставит организацию игровой деятельности в разряд приоритетных [9].

Известными учеными исследователями детской игры являются для нас А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, А.П. Усова, Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, Л.В. Артемова, С.Л. Новосёлова, Е.В. Зварыгина, Н.Я. Михайленко и другие. Все они едины в том, что игра - это важнейший вид деятельности ребёнка дошкольного возраста, одна из потребностей развивающейся личности [1, 7].

Анализ всех этих исследований позволяет сделать вывод о том, что в дошкольном детстве игра становится ведущей деятельностью, в которой создаются наиболее благоприятные условия для общего психического развития.

В современных психолого-педагогических исследованиях доказано, что игра не врожденный вид деятельности, т.е. она не возникает у ребенка спонтанно, а передается от одного поколения «умеющего играть» к другому. Ребенок овладевает игрой постепенно. Такое «проникновение» происходит двумя основными путями: естественным и искусственным. Первый путь

характерен для разновозрастных групп, играющих вместе, от младших дошкольников, которые только овладевают «азами» игры, до младших школьников, умеющих играть. В такой разновозрастной группе старшие дети используют разнообразные способы построения игры, а младшие подключаются к их игре на доступном для себя уровне. Постепенно младшие накапливают игровой опыт и становясь старше, сами выступают «носителями» игры. Искусственный путь предполагает обучение ребенка игре взрослым поскольку дети разного возраста сегодня очень разобщены. В детском саду дети находятся в одновозрастных группах, семьи преимущественно однодетные, а детское дворовое сообщество становится редкостью. Еще одним сильным фактором разобщения детей является компьютер и телевизор, у которых дети проводят много времени [11].

Таким образом, высокую актуальность приобретает подход к организации детской игры, предложенный Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой (1990). Суть его заключается в поэтапной передаче детям усложняющихся игровых умений (способов построения игры) в процессе совместной деятельности взрослого с детьми.

Доказано, что игра достигает пика своего расцвета в старшем дошкольном возрасте. В этом случае к 5 годам ребенок должен подойти с таким набором игровых умений, который позволил бы ему выстраивать новые последовательности событий, охватывающие разнообразное тематическое содержание; быть ориентированным на партнеров-сверстников: обозначать для них событие, которое хотелось бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров; комбинировать предложенные им самим и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры. Как уже говорилось такие умения не возникают у детей спонтанно, их нужно этому учить [14, 19].

Таким образом, можно говорить о существовании **противоречий** между:

- важностью игры в развитии детей дошкольного возраста и ее вытеснением из жизни современных детей;
- потребностью в передаче игровых умений от одного поколения детей к другому и разобщенностью детей разного возраста;
- необходимостью обучения детей умению играть, стоящим перед воспитателем, и недостаточной их информированностью об особенностях развития игровых умений современных детей.

Выявленные противоречия, их теоретическая и практическая значимость, позволили сформулировать проблему исследования: выделение особенностей развития игровых умений детей в детском саду. Изложенное послужило основанием для избрания в качестве темы настоящего исследования: «**Особенности развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста**».

Объект исследования: игровые умения детей среднего дошкольного возраста

Предмет исследования: особенности развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста

Цель исследования: выделить и описать особенности развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. уточнить понятие «игровые умения»; охарактеризовать возрастные возможности детей среднего дошкольного возраста в овладении игровыми умениями;
2. разработать карту наблюдения для изучения особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста;
3. разработать рекомендации по развитию игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: особенностями развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста являются:

- преобладает средний уровень развития игровых умений детей;
- наиболее развитым критерием игровых умений детей среднего дошкольного возраста оказался «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров»;
- наименее развитым критерием игровых умений детей среднего дошкольного возраста оказался «умение вести ролевой диалог»;
- игровые умения лучше развиты у мальчиков среднего дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сопоставление научной, методической и учебной литературы), эмпирические (включенное наблюдение, количественный и качественный анализ результатов наблюдения).

Практическая значимость исследования состоит в том, что на его основе может быть разработана программа развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Сущность понятия «игровые умения» в современной науке

Игра - это особая форма деятельности. В педагогике игра рассматривается как определенная картина человеческой деятельности, направленной на отблеск окружающей реальности, в частности трудовой деятельности и социальных отношений. Понять природу игры, определить ее свойственные черты, изучить предпосылки появления стремились, начиная с XIX века почти все отечественные и зарубежные исследователи [5, 25].

Первые попытки разработать концепцию игры были предприняты К. Гроосом, Г. Спенсером, К. Бюлером, Ф. Бойтендайком и др. Не обращая внимание на большое количество принципиальных различий, их теории сходились в одном: они оценивали игры детей вместе с играми детенышей животных. Осознание игры исходило из представлений о том, что игра собственно относится к унаследованным инстинктам. В основе этих тенденций лежит представление о тождественности процессов психического становления детенышей животных и ребенка человека. Такие теории не дают объяснения природе игры - как и «глубинные» теории, в которых игра является выходом из реального мира в мир грез (К. Левин, Ж. Пиаже и др.), так и натуралистические теории, создатели которых видели в игре влечение «приспособиться к среде обитания человека» (Ж. Шато, Дж. Дьюи и др.). Исходя из этого теории игры, преувеличивающие роль природного, биологического в человеке, считаются несостоятельными [1, 28].

Отечественные специалисты по психологии выбрали иной путь изучения игры и оценивали ее как деятельность по ориентации в мире человеческих поступков, человеческих отношений, задач и мотивов человеческой работы. Более четкое определение игре дает Д. Б. Эльконин: «Человеческая игра - это такая деятельность, в которой воссоздаются

социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности». Подтверждение необходимости такого подхода можно отыскать при рассмотрении происхождения игры в истории социального становления [17].

Структура игры, согласно Д. Б. Эльконину, включает четыре ведущих компонента. Первый - это роли, которые берут на себя участники в процессе игры; второй - игровые действия, при помощи которых реализуют роли и ролевые отношения; третий - игровое использование предметов, относительное замещение настоящих предметов, имеющих в распоряжении играющих, четвертый - реальные отношения между играющими, выражающиеся в всевозможных репликах, замечаниях, при помощи которых регулируется весь ход игры [29].

Центральным фактором игры считается роль. Именно роль побуждает исполнять конкретные игровые действия и развивать игровые отношения, отражающие настоящее поведение, использовать предметы-заменители, устанавливать межличностные отношения, выходящие за пределы игры. Беря на себя роль, играющий обязан подчиниться определенным правилам поведения, вытекающим из принятой роли. Эти правила уточняются самим играющим, что значительно отличает их от правил в иных видах деятельности, которые ориентируются и диктуются извне. Правила, установленные самостоятельно, рассматриваются в психологии как правила внутреннего самоограничения, самоопределения [22].

В психологии XIX — начала XX в. был распространен взгляд на игру как явление, сопутствующее развитию ребенка. Организм ребенка созревает, развиваются и заложенные в нем изначально задатки, становятся совершеннее память, воображение, мышление. А игра — лишь проявление детского воображения, мышления, как бы индикатор внутренне присущих ребенку свойств. При таком взгляде на развитие ребенка ни культивировать игру, ни воздействовать на нее не надо — она своевременно появится у каждого ребенка и исчезнет, когда пройдет «возраст игры» [3, 23].

Однако современной отечественной психологией доказано, что выработанные в ходе исторического развития специфические человеческие способности откладываются, аккумулируются в различных типах человеческой деятельности. Ребенок развивается, овладевая тем или иным типом деятельности, который задается ему социальной средой. Определенный тип деятельности требует от ребенка специфических способностей и ответствен за их развитие. Для каждого периода детства существует исторически сложившийся тип деятельности, который обеспечивает максимальное развитие ребенка, — такую деятельность называют ведущей для данного возраста. Для детей дошкольного возраста — это игровая деятельность. Сам по себе возраст еще совершенно не гарантирует появления у ребенка того или иного типа деятельности. Становление ведущей деятельности происходит постепенно и зависит от сложной системы социальных воздействий (в том числе и воздействий близких взрослых), задающих в той или иной форме эту деятельность ребенку [24, 46].

Таким образом, игра не мистическое, внутренне присущее ребенку качество, а исторически сложившаяся деятельность, которой он овладевает.

Наибольшее развивающее значение в детстве имеет сюжетная игра. В разновозрастных детских группах игра передается стихийным, традиционным путем от одного поколения детей к другому. Это как бы естественный механизм передачи игры. Каждому приходилось наблюдать малышей, которые подолгу могут стоять и смотреть за тем, что делается на игровой площадке, как играют старшие дети. Постепенно маленькие дети втягиваются в общую игру: поначалу как исполнители приказаний, инструкций для детей постарше, которым недостает партнеров, а затем они становятся и полноправными членами играющей группы. В естественно складывающиеся игровые группы входят дети разного возраста с различным игровым опытом. Обновление состава таких групп происходит постепенно: малыши втягиваются и набираются игрового опыта, а старшие дети,

подрастая, все меньше участвуют в жизни игровой группы. Этой постепенностью и обеспечивается преемственность игровой культуры, ее сохранение [26].

Таким образом, игра социальна по своему происхождению, как в филогенезе человечества, так и в онтогенезе отдельного ребенка.

Для того чтобы игра, возникнув, перешла на более высокий этап развития, необходимо ее формировать. Специальную, осознанную передачу детям игровой культуры называют формированием игры. Говоря о формировании игры, ученые и практики имеют в виду развитие игровых умений детей. Под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов игровой деятельности. Способы игровой деятельности непосредственно касаются трех компонентов игры: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь, выстроить ролевые и реальные взаимоотношения с партнерами по игре. Обратимся к раскрытию сущности каждого из трех компонентов игры [8, 28].

Сюжетная игра может иметь сюжеты двух типов: ассоциативные и циклические, которые являются потенциально бесконечными. Для первого типа сюжетов характерно большое количество проигрываемых событий, в которых невозможно усмотреть первоначальный сюжет. Каждое последующее событие может быть чем-то связано с предыдущим, но вся последовательность в целом не имеет единого смысла, строится по типу ассоциативного примыкания. Трудно предугадать, как будет разворачиваться сюжет, какие ассоциации или смысловые связи возникнут у играющего в ходе игры. В этих случаях конец игры определяется не логическим завершением игровых событий, а вполне реальным событием, заставляющим сменить вид деятельности.

Для циклических сюжетов характерно разворачивание по замыслу ребенка, который стойко сохраняется на протяжении всей игры. И здесь «жизненный» материал выступает в двояком виде. В одних случаях — как жесткий ограничитель, определяющий содержание игровых действий и

упорядочивающий последовательность событий в игре в соответствии с жизненной логикой. В других же случаях — как основа и точка отсчета для осознанного комбинирования реальных событий в смысловые последовательности, не имеющие реальных прототипов. Такие сюжеты — вершина сюжетной игры, но при стихийном овладении игрой не все дети ее достигают. Для того чтобы прийти к ней, ребенок должен не только иметь богатый запас знаний и впечатлений, но и свободно оперировать всеми элементами сюжета, а также владеть языком игры — игровым действием в его разнообразных формах.

Далее обратимся к анализу игрового действия. Доказано, что игра — деятельность замещающая, моделирующая «настоящую», поэтому игровое действие, имеет двойное составляющее: по своему смыслу — «настоящее», а по своим внешним характеристикам — «не настоящее». Т.к. диапазон игровых действий очень широк: от действий с предметом, замещающим настоящий, к изобразительным действиям, где предмет только воображен, до действий в чисто речевом плане. Таким образом, игровое действие по форме может быть предметно-замещающим, изображающим, обозначающим, а, по сути, оно всегда замещает настоящее.

В то же время, реальное событие, воссоздаваемое в игре, играющий может воспринимать по-разному: со стороны действий людей, участвующих в нем, со стороны самого действующего лица и воспринимать смысл события в целом, помещая его в ряд других событий.

Учитывая направленность ребенка на разные аспекты действительности и саму форму игровых действий, можно выделить на протяжении дошкольного детства 3 постепенно усложняющихся способа построения детьми сюжетной игры:

1. предметно-действенный способ предполагает развертывание цепочки условных предметных действий. Ребенок имитирует в игре кого-то, но сам еще этого не осознает;

2. ролевое поведение – этот способ характеризуется названием себя именем какого-то персонажа, т. е. принимает на себя роль. Сами условия действия пока еще те же, что и раньше, но постепенно они становятся более разнообразными, включают все больше ролевой речи, которая является непременным атрибутом любого персонажа;

3. сюжетосложение – способ «вбирающий» в себя оба предыдущих, когда главным для играющего становится не просто имитация предметных действий или изображение какого-либо персонажа, а воссоздание целостных событий, включающих в себя разнообразные персонажи с их действиями и отношениями, и соединение этих событий в различные последовательности. Сложность содержания такой игры требует все большего использования речевого обозначения и пояснения. Игра переходит частично в план речи и воображения [10, 30].

Таким образом, на протяжении дошкольного детства ребенок поэтапно овладевает все более сложными способами построения игры в следующей последовательности: предметно-действенный способ построения игры, ролевой способ построения игры, сюжетосложение. Последовательное овладение этими способами игры позволяет, с одной стороны, воссоздавать действия и отношения окружающих людей, а с другой — творчески разворачивать игру благодаря свободному оперированию в ней различными элементами сюжета — событиями, персонажами, их действиями.

Однако если условным предметно-игровым действием к 3 годам овладевает большинство детей, то усвоение более сложных способов построения игры в дальнейшем происходит у детей в разное время и не всегда в полной мере. Например, дети не всегда овладевают сложными формами ролевого поведения. Можно наблюдать и другую картину — застревание на простейшей ролевой имитации. Это часто бывает результатом неправильного педагогического подхода — требования от детей разыгрывания готовых, заданных взрослым сюжетов, что препятствует самостоятельному творческому построению ребенком сюжета игры.

Но с точки зрения воспитательной лучше, если ребенок овладеет всеми этими способами, так как каждый из них имеет важное, специфическое именно для него развивающее значение. Каждый из них по-своему позволяет ребенку вбирать в себя, осваивать разные аспекты окружающей жизни.

Не устанавливая жестких возрастных границ для каждого способа игры, определены моменты, когда можно приступать к его формированию.

Формирование предметно-действенного способа построения игры может начинаться, как только ребенок овладел рядом простых практических действий с предметами, т. е. освоил назначение бытовых предметов. Обычно понимание таких простых функций вещей становится доступным детям к полутора годам [35].

Переход к ролевому поведению в игре в значительной мере связан с возрастающими возможностями ребенка соотносить, сравнивать свои действия с действиями других людей, с развитием его речи, которая становится одним из важных средств реализации роли в игре. Ролевое поведение как способ построения игры можно формировать, начиная с 2,5 – 3 лет.

К 4 годам можно сформировать у ребенка умение успешно строить совместную игру со сверстником на уровне элементарного ролевого взаимодействия. Основы же совместной игры в широком смысле закладываются очень рано (еще до 3 лет) через предметное взаимодействие, где ребенок впервые осознанно направляет свое действие на партнера и выделяет его как носителя ответного действия, соответствующего его ожиданиям или расходящегося с ними.

На 5-летний возраст большинство исследователей указывают как на переломный в игре. Простое воссоздание жизни взрослых через условные предметные действия и определенные роли перестает устраивать ребенка, сдерживает его активность в игре, мешает использовать расширяющийся опыт. Поэтому возраст в 5 лет может быть выделен как условная граница перехода к формированию сюжетосложения — способа построения игры,

несущего на себе значительно большую, чем предыдущие способы, развивающую нагрузку [4, 40].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что игра – это специфический вид человеческой деятельности, направленный на отражение окружающей действительности, в частности трудовой деятельности и общественных отношений. Овладение этим видом деятельности происходит двумя основными путями: стихийным (традиционным) и специальным. Говоря о втором пути, ученые и практики имеют в виду развитие игровых умений детей. Под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов игровой деятельности: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь, выстроить ролевые и реальные взаимоотношения с партнерами по игре.

1.2. Особенности игровых умений детей среднего дошкольного возраста

Дошкольный возраст с 4 до 5 лет традиционно именуют средним дошкольным возрастом. Он располагается на переходе от младшего к старшему дошкольному возрасту. Данным детям свойственны отдельные черты характерные для младших дошкольников, к ним следует отнести: конкретность и образность мышления, неустойчивость внимания, интересов и впечатлений, доминирование игровой мотивации и др. Л.С. Выготский считает, что у детей этой возрастной группы складываются абсолютно новые отношения между мышлением и действием, появляется внутренний план действий, который определяет осознанное поведение ребенка [45].

Средством, помогающим ребенку среднего дошкольного возраста нормально общаться со сверстниками, принято считать совместную игру. Дети, умеющие и любящие играть, в обязательно научаются устанавливать контакты с партнерами, распределять роли, создавать игровую ситуацию.

В процессе становления игры ребенок постепенно переходит от простых, элементарных, готовых сюжетов к более сложным, самостоятельно

выдуманным, охватывающим буквально все сферы действительности. Он учится играть со сверстниками, обходиться без многочисленных игровых атрибутов, овладевать правилами игры и начинать следовать им, какими бы сложными и проблемными для ребенка они не были [50].

После 4 лет у детей, как правило, можно наблюдать не только большее многообразие игровых действий, в которых реализуется роль, но и значительное расширение спектра игровых ролей: семейных, профессиональных, сказочных и литературных.

Можно сказать, что в возрасте от 4 до 5 лет совершается переход от простой неосознанной имитации, подражания действиям взрослых в игре к называнию себя именем того лица, которому принадлежат воспроизводимые в игре действия, и далее — к осознанному принятию роли, свободному оперированию ею, осознанной смене роли в игре, реализации ее не только через набор предметных действий, но и через речь и ролевое общение с партнерами.

К 4 годам уже возникает вопрос о разумном сочетании сюжетной игры с другими видами игр и другими видами деятельности ребенка. С 4 лет дети уже начинают осваивать игры с правилами — подвижные и настольные. Это еще пока обычные игры с 2 – 3 правилами, рассчитанные на нескольких участников и ребенку не обойтись одному. Познание правил игры у 4-летнего ребенка еще весьма расходится с его деяниями – нередко это просто манипулирование материалом игры в согласовании с внешней формой действия.

Игровой репертуар дополняется: более разнообразными становятся сюжетные самодеятельные игры (сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные). В играх детей находят отблеск различные бытовые сюжеты и новые впечатления о жизни и труде людей. Дети начинают отличать действительную и представляемую игровые ситуации. Игровые объединения (2–5 детей) носят вполне самостоятельный характер. До начала игры дети могут определить тему, сюжет, распределить роли; по ходу игры

учатся согласовывать игровые действия в соответствии с принятой ролью. В соответствии с замыслом сюжета формируется умение ставить различные ролевые связи в рамках одной сюжетной темы. Активно развивается ролевой диалог [9, 39].

Дети могут применить всевозможные предметы-заместители, воплотить в жизнь игровые представляемые действия и принимать на себя представляемые действия других играющих, заменять некоторые из действий словом. Содержание игры основывается на отражении сюжета из 4–6 смысловых эпизодов общественной действительности или содержания любимых сказок.

Дети 4–5 лет с ревностью относятся к собственным игровым территориям и показывают искренний негативизм к сверстникам, которые на них вторгаются без спроса, так, дети обучаются почитать игровое пространство друг друга [1, 25].

Таким образом, дети среднего дошкольного возраста овладевают умениями брать на себя игровую роль, обозначать ее для партнера, развертывать элементарное парное ролевое взаимодействие, ролевой диалог с партнером-сверстником.

В играх детей отражаются не только взаимоотношения взрослых, но также социальные общественные отношения, складываются умения выступать в различных позициях – управлять и подчиняться и т.д.

Совместная сюжетно-ролевая игра, таким образом, представляет собой пространство взаимодействия и кооперации со сверстниками, регулирования деятельности и развития положительных взаимоотношений с другими детьми. Совместные игры создают благоприятные условия для совместных переживаний, содействующие становлению общих (коллективных) интересов: дети обучаются работать вместе, планировать, распределять роли, учитывать свои силы, время и возможности, заботиться о товарищах, помогать им. Под воздействием критичных оценок партнеров по игре у детей формируется критическая самооценка, происходит осознание хороших и

плохих качеств сверстника, становление основ жизненной позиции ребенка [48].

Потребность в совместных играх дети обычно начинают осознавать в четыре года, что дает основание считать этот возраст наиболее благоприятным для формирования положительных взаимоотношений, а игровую деятельность рассматривать в качестве основного средства влияния на стабилизацию этих отношений.

Вопрос о мотивах детской игры является одним из центральных в построении положительных взаимоотношений со сверстниками. Мотивы игры определяются, с одной стороны, стремлением ребенка быть таким, как взрослый, действовать так, как взрослый; а с другой — внутренней логикой хода его психического развития. Игровые мотивы реализуют потребность ребенка жить совместной со взрослыми жизнью, участвовать в социальной деятельности, занимать определенное место в обществе. В центре внимания ребенка оказывается собственно социальная сторона действия, и игровые предметные действия трансформируются в целостное ролевое поведение, обращенное к партнеру. Само предметное действие оказывается обусловленным целой системой норм и правил, определяющих ролевые отношения между людьми. При высоком уровне развития сюжетно-ролевой игры ведущим становится воспроизведение плана смыслов межличностных и социальных отношений [44].

Главный компонент структуры сюжетно-ролевой игры средних дошкольников выступают реальные отношения между играющими детьми как партнерами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают планирование сюжета игр, распределение ролей, игровых предметов, контроль над развитием сюжета и выполнением ролей сверстниками-партнерами, их коррекцию. Если игровые отношения определяются содержанием выполняемых детьми ролей, то их реальные отношения зависят от особенностей личностного развития [11, 47].

Так, во взаимодействии друг с другом дети среднего возраста могут не только успешно согласовывать свои желания, но и оказывать взаимную поддержку и помощь, более чутко относиться к эмоциональному состоянию другого ребенка, проявлять по отношению к нему сочувствие и сопереживание. Перед игрой совместно планируют ее ход и содержания, распределяют роли. В игровом взаимодействии происходит дальнейшее свертывание ролевых действий. К этому возрасту способы разрешения конфликтов все больше приобретают социально одобряемые формы.

В игре происходит усвоение социальных норм и правил поведения в обществе, где сюжет и роли являются их моделями. Именно в ролях, принятых на себя детьми, ролевых действиях воплощаются и формируются в знания о нормах и правилах.

У детей среднего возраста повышаются возможности саморегуляции поведения. Без напоминания взрослых, самостоятельно выполняют усвоенные нормы и правила, в том числе и этические, и отстаивают их перед ровесниками и взрослыми.

Увлекательное содержание детских игр способствует развитию дружеских чувств, сплачивает детей. Такое единство игровых и реальных взаимоотношений помогает создать нравственную направленность поведения детей. Творческий характер игровой деятельности проявляется в том, что ребенок как бы перевоплощается в того, кого он изображает, и в том, что, веря в правду игры, создает особую игровую жизнь и искренне радуется или огорчается по ходу игры. Активный интерес к явлениям жизни, людям, животным, потребность в общественно значимой деятельности ребенка удовлетворяет через игровые действия [13].

Следовательно, игра не только закрепляет уже имеющиеся у детей знания и представления, но и является своеобразной формой активной познавательной деятельности, в процессе которой они учатся различать добро и зло, учатся следовать нормам морали, соотносить свои мысли, взгляды, побуждения с окружающей жизнью, приобретают и формируют у

себя навыки адекватного и социально приемлемого поведения, развивают и укрепляют человечески важные качества своей личности такие, как честность, искренность, инициатива, выдержка, сочувствие, сострадание и т.д.

Ролевая игра – это своего рода школа, в которой ребенок активно и творчески осваивает правила и нормы поведения людей, их отношения к труду, к окружающему миру, людям и к самому себе. Содержание сюжетной игры и выполнение роли в ней, подчинение правилам поведения и развитие игровых и действительных взаимоотношений, необходимость сделать для своей игры игрушку, соорудить постройку, согласуя действия с другими играющими и, оказывая, друг другу помощь в овладении трудовыми навыками, – все это способствует формированию у детей нравственных чувств, дружеских взаимоотношений, организует их поведение [12].

Подводя итоги, хотелось отметить, что в среднем дошкольном возрасте дети осваивают второй способ игровой деятельности - ролевое поведение, которое характеризуется называнием себя именем какого-то персонажа, т. е. принимает на себя роль. Дети свободнее вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря на себя подходящие по смыслу роли. В совместных и индивидуальных играх расширяется диапазон игровых ролей. Дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами заместителями, соединяя и комбинируя усвоенные ранее игровые умения с новыми. У детей появляется интерес и желание к динамичному разворачиванию сюжета в игре за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках одной смысловой сферы. В игре ребенок согласовано взаимодействует с 1-2 сверстниками, моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т.е. устанавливает разнообразные ролевые связи.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования позволяет констатировать:

Игра – это специфический вид человеческой деятельности, направленный на отражение окружающей действительности, в частности трудовой деятельности и общественных отношений. Овладение этим видом деятельности происходит двумя основными путями: стихийным (традиционным) и специальным. Говоря о втором пути, ученые и практики имеют в виду развитие игровых умений детей. Под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов игровой деятельности: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь, выстроить ролевые и реальные взаимоотношения с партнерами по игре.

В среднем дошкольном возрасте дети осваивают второй способ игровой деятельности - ролевое поведение, которое характеризуется названием себя именем какого-то персонажа, т. е. принимает на себя роль. Дети свободнее вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря на себя подходящие по смыслу роли. В совместных и индивидуальных играх расширяется диапазон игровых ролей. Дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами заместителями, соединяя и комбинируя усвоенные ранее игровые умения с новыми. У детей появляется интерес и желание к динамичному разворачиванию сюжета в игре за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках одной смысловой сферы. В игре ребенок согласовано взаимодействует с 1-2 сверстниками, моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т.е. устанавливает разнообразные ролевые связи.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Разработка инструментария для изучения развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста

В эксперименте приняло участие 15 детей среднего дошкольного возраста, из них 7 мальчиков и 8 девочек в возрасте от 4 лет до 5 лет. Исследование проводилось на базе средней группы муниципального детского сада № X г. Красноярск.

С целью изучения особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста был использован метод включенного наблюдения.

Наблюдение – это целенаправленное, организованное восприятие и регистрация поведения исследуемого объекта. Задача наблюдателя не связана с созданием специальных условий для проявления наблюдаемого процесса или явления [6, 16].

Включенное наблюдение – это один из важнейших методов сбора информации в качественных исследованиях. Включенное наблюдение предполагает длительное взаимодействие с объектом исследования в естественных для него обстоятельствах. Метод позволяет разобраться в глубинных взаимосвязях и противоречиях объекта. Есть два варианта – объект может знать, а может не знать, что проводится исследование [33, 42].

Этот метод является наиболее подходящими и позволил лучше изучить игровые умения детей среднего дошкольного возраста по следующим критериям, выделенным и сформулированным Н.Я. Михайленко: умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров; использование способов условного игрового действия; умение динамично разворачивать сюжет игры; умение вести ролевой диалог.

Наблюдение за деятельностью детей осуществлялось в свободной деятельности детей, когда дети включались в самостоятельную игровую деятельность.

При проведении наблюдения за детьми дошкольного возраста соблюдались следующие правила: при проведении наблюдения сохранялась привычная для детей атмосфера; место проведения наблюдения было знакомым – групповая и спальная комнаты, в которых не было новых отвлекающих предметов; во время наблюдения слова и действия детей не оценивались и не комментировались.

Включенное наблюдение проводится по заранее намеченному плану в соответствии с выделенными критериями, представленным в карте наблюдения. Разработанная карта, включала в себя четыре структурных блока, последовательное движение по которым обеспечивало целостность включенного наблюдения. Предоставляем разработанную нами карту включенного наблюдения (см. Приложение А).

В карту наблюдения вносилась бальная оценка, в которой: 1 балл обозначал отсутствие или фрагментарное присутствие выделенного критерия в деятельности и поведении ребенка; 2 балла означало, что выделенный критерий проявляется в деятельности и поведении ребенка, но не регулярно или не в полном объеме; 3 балла означало, что выделенный критерий регулярно и систематически присутствует и проявляется в деятельности и поведении ребенка.

Полученные ребенком по каждому из 4 критериев баллы суммировались и выводился уровень развития игровых умений ребенка. На основе выделенных критериев развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста были выделены и охарактеризованы три уровня: высокий, средний и низкий.

Высокий уровень (10-12). Ребенок самостоятельно называет свою роль, выполняет игровые действия, соответствующие выполняемой роли, соотносит свою роль с ролями партнера, ребенок использует способы

условного выполнения действия с воображаемыми предметами, ребенок свободно вступают в игру со сверстниками, динамично разворачивает сюжет за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей, ребенок ведет диалог с позиций своей роли и с учетом роли партнера-сверстника.

Средний уровень (7-9). Ребенок называет свою роль, если его спрашивают или просят, не всегда выполняет игровые действия, точно соответствующие выполняемой роли, затрудняется соотносить свою роль с ролями партнеров, ребенок использует способы условного выполнения действия с предметами-заместителями, ребенок испытывает трудности при вступлении в игру со сверстниками, сам не стремится, но принимает предложения партнеров о дальнейшем разворачивании сюжета, новых персонажей не предлагает, к смене своей игровой роли не стремится, ребенок ведет диалог с позиций своей роли, не всегда способен соотносить ее с ролью сверстника.

Низкий уровень (4-6). Ребенок не может назвать свою роль, не соотносит совершаемые им манипулятивные действия с игрушками с ролью, не ориентирован на действия партнеров по игре, реализует специфические игровые действия, направленные на партнера-игрушку, ребенок не стремится к совместной игре со сверстниками, сюжеты игры повторяющиеся, состоят из 2-3 игровых действий, отказывается от смены роли, откликается на включение новых персонажей при участии взрослого, ролевая речь ребенка направленная на игрушку, способен разворачивает элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником при помощи взрослого

Таким образом, включенное наблюдение позволяет наиболее полно изучить особенности развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования

Сводные результаты наблюдения за развитием игровых умений детей среднего дошкольного возраста представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Результаты наблюдения за развитием игровых умений детей среднего возраста

Критерии Ф.И.	Умение брать на себя игровую роль и	Использование способов условного игрового действия	Умение динамично развертывать сюжет игры	Умение вести ролевой диалог	Итого баллов, уровень
A1	3	3	3	3	12 (высокий)
A2	3	2	3	2	10 (высокий)
A3	3	3	2	1	9 (средний)
A4	1	1	1	1	4 (низкий)
A5	2	2	3	2	9 (средний)
A6	2	3	3	3	11 (высокий)
A7	3	2	3	1	9 (средний)
A8	3	3	1	2	9 (средний)
A9	3	3	2	1	9 (средний)
A10	2	1	1	1	5 (низкий)
A11	2	3	2	1	8 (средний)
A12	3	2	2	2	9 (средний)
A13	3	2	3	3	11 (высокий)
A14	3	2	2	2	9 (средний)

A15	2	2	1	3	8 (средний)
ИТОГО баллов	40	37	32	29	

Наблюдение за детьми позволило сделать вывод, в данной группе преобладает средний уровень развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста. Именно этот уровень был выявлен в ходе включенного наблюдения у 60% детей. 27% детей данной группы продемонстрировали высокий уровень развития игровых умений. Низкий уровень в данной группе был выявлен у 13% детей (см. Приложение Б, рис. 1).

Наиболее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров». Суммарно дети набрали 40 баллов из возможных 45. У 33% детей умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров развит на среднем уровне, у 60% на высоком и у 7% на низком уровне.

Следующим по степени развития игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «использование способов условного игрового действия». Суммарно по данному критерию дети набрали 37 баллов из 45 возможных. У 40% детей умение использовать способы условного игрового действия развито на высоком уровне, у 47% на среднем и у 13% на низком уровне.

На третьем месте по степени развития оказалось «умение динамично развертывать сюжет игры». Суммарно по данному критерию дети набрали 32 балла из 45 возможных. У 40% детей умение динамично развертывать сюжет игры развито на высоком уровне, у 33% детей на среднем и у 27% детей на низком уровне.

Наименее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение вести ролевой диалог». Суммарно дети набрали наименьшее количество баллов 29 из возможных 45. У 27% детей умение вести ролевой диалог развито на высоком, у 33% на среднем и у 40% на низком уровне. (см. Приложение Г, рис. 3).

Если посмотреть на процентное соотношение детей с различными уровнями развития каждого из 4 игровых умений, то можно отметить что самый большой 60% детей с высоким уровнем приходится по критерию ««умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров»», а самый маленький по критерию «умение вести ролевой диалог» (27%).

Самый большой 47% детей со средним уровнем приходится по критерию «использование способов условного игрового действия», а самый маленький по критерию «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров» (33%).

Самый большой 40% детей с низким уровнем приходится на критерий «умение вести ролевой диалог», а самый маленький по критерию «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров» (7%).

Таким образом, процентный диапазон высокого уровня распределен от 27 до 60% и составляет 33%. Процентный диапазон среднего уровня распределен от 47 до 33% и составляет 14%. Процентный диапазон низкого уровня распределен от 40 до 7% и составляет 33%.

Анализ полученных результатов в сопоставлении с полом детей, позволяет нам утверждать, что игровые умения лучше развиты у мальчиков среднего дошкольного возраста. 42,8% имеют высокий уровень развития, в то время как этот же уровень был зафиксирован у 12,5% девочек. 75% девочек и 57% мальчиков имеют средний уровень развития игровых умений. Низкий уровень был зафиксирован у 12,5% девочек и 14,2% мальчиков (см. приложение В, рис. 2).

Обратившись к критериальным характеристикам, мы можем констатировать, что у девочек и мальчиков наибольшее количество баллов

набрано по критерию «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров», а наименьшее количество баллов по критерию «умение вести ролевой диалог».

Таким образом, подводя итоги полученным результатом исследования особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, можно утверждать, что преобладает средний уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров», наименее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение вести ролевой диалог», игровые умения лучше развиты у мальчиков среднего дошкольного возраста.

2.3. Рекомендации по развитию игровых умений детей среднего дошкольного возраста

Ключевым компонентом любой детской игры считают сюжет. Сюжет игры - это та область реальности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отображение ребенком конкретных поступков, событий, отношений из жизни и деятельности окружающих. При этом его игровые действия (крутить руль автомашины, готовить обед, учить рисовать учеников и т.д.) - одно из ведущих средств реализации сюжета.

Сюжеты игр многообразны. Условно их разделяют три большие группы: бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин и т. д.) и публичные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу и т.д.) [34, 49].

Содержание игры, отмечает Д.Б. Эльконин, - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой,

общественной деятельности. В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр [20, 27].

Таким образом, в содержании игры проявлены различные уровни проникновения ребенка в труд и деятельность взрослых. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отображается в этой игре лишь только наружная сторона деятельности (с чем человек действует: «человек - предмет»). Вслед за тем, по мере осознания ребенком отношения человека к собственной деятельности, простого постижения социального значения труда, в играх начинают отражаться отношения людей («человек - человек»), а сами предметы просто заменяются (кубик – кусочек мыла, хлеб, утюг, машинка) или представляются только в мыслях («как будто у меня акваланг и я спускаюсь на дно океана»). События, включенные в них персонажи, их взаимодействия – это составляющие сюжета, выражающие смысловое содержание игры [35].

Основным средством, позволяющим взрослому формировать игру у ребенка, является сюжет. Развертывая сюжет особым образом, взрослый может ставить ребенка перед необходимостью использовать новый, более сложный способ построения игры, т. е. переводить ребенка от условных предметных действий к ролевому поведению и взаимодействию, а затем к комбинированию, придумыванию новых последовательностей событий. При этом тематическое содержание игры может быть очень разнообразным, но должно быть близким и понятным ребенку.

Ребенок осваивает новый способ в «живом» процессе совместной игры. Развертывать сюжет нужно, играя вместе с ним. Овладение новым способом произойдет быстрее, если взрослый предложит ребенку особые игры (особые не по содержанию, а по форме), которые заставляют маленького партнера почти полностью отвлечься от привычных, уже ранее освоенных способов в пользу новых [18, 32].

Остановимся подробнее на структуре сюжетов. Всякую интересующую ребят тему, которую педагог желает применить в этой игре, можно

представить так, чтобы одна из ролей (основная) была непосредственно связана с несколькими другими ролями, относящимися к этой же смысловой сфере. Любая роль включает в себе потенциальные связи с другими ролями. Но есть роли, для которых ведущими считаются воздействия, нацеленные на иного человека. Эта роль (назовем ее центральной) элементарно с потребностью требует появления иной роли, с которой она составляет смысловое согласие (эту иную роль возможно именовать дополнительной). Примеры таких парных ролей: врач -больной, мама — дочка, продавец — покупатель, учитель — ученик и т. п. Эти роли с понятными для малыша отношениями и должен первоначально использовать взрослый в совместной игре [36].

Многие парные роли уже знакомы ребенку. Одни — по собственному опыту (его лечил доктор, стриг парикмахер, возил шофер в такси), другие — по наблюдениям (он видит, как мама покупает продукты в магазине, отправляет посылку на почте и т. п.). Знакомство с парными ролями достигается через чтение книжек, в которых в доступной для ребенка форме раскрываются профессиональные функции взрослых, их отношения с другими людьми, разговор с ним о том, что делает шофер, доктор, в чем заключается смысл их работы.

Обычно ребенка больше привлекает в парных ролях главная, центральная (доктор, капитан, продавец). Она кажется ему интереснее, у нее всегда больше действий (продавец может и взвешивать, и отрезать, и заворачивать попку, а что может покупатель — только спросить, есть ли нужный ему товар).

На первом этапе игра строится таким образом, чтобы у ребенка была основная роль в сюжете; взрослый последовательно меняет свои роли в ходе игры. Воспитатель не рассказывает ребенку предварительно сюжет, а сразу начинает игру, предлагая ему основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребенка.

Сюжет разворачивается постепенно — в первом событии в игре взаимодействуют основная роль и первая дополнительная, во втором — основная роль и вторая дополнительная, в третьем — основная роль и третья дополнительная. Таким образом, одна роль включается уже не в единичную, а во множественные ролевые связи. Если ребенок выполняет основную роль, он вынужден все время изменять свое ролевое поведение в соответствии с новой ролевой связкой, в которую он включается. Роль «открывается» для него во множестве возможных связей с другими ролями.

Для того чтобы ребенок открыл возможность смены роли в процессе игры, необходимо увеличить количество персонажей (ролей) в сюжете, чтобы их было больше, чем участников игры. При этом сюжет не должен быть «задан», спланирован для ребенка заранее; новый персонаж (роль) появляется в процессе самой игры [38].

Взрослый, подключаясь к уже начавшейся ролевой игре ребенка и принимая дополнительную роль (которую обычно ребенок приписывает куклам) — пациента, пассажира, покупателя, может через игровые действия, реплики, попутные пояснения существенно расширить представления ребенка об обеих ролях и соответствующем им поведении и, следовательно, увеличить диапазон его возможных игровых действий.

Вводить в игру новые роли следует осторожно, так как первоначальное неумение ребенка реализовать их через игровые действия может повлечь за собой отказ. Облегчить принятие роли ребенком можно и через игровые предметы. Теперь их уже нужно не так много, как раньше. Это может быть предмет, являющийся внешним признаком роли (такие предметы педагоги называют ролевыми атрибутами), например, фуражка, обозначающая роль капитана, сумочка с красным крестом для доктора и т. п. Такие атрибуты взрослые могут приготовить сами (или вместе с ребенком), если они хотят ввести в игру ребенка новую роль. Не надо только чрезмерно увлекаться ими. Они должны быть просты и лаконичны, являясь всего лишь знаком роли. Ролевая игра не маскарад, никаких специальных костюмов она не требует.

Ребенок должен иметь возможность так же быстро сменить игровую роль, как ее и принять [31].

Предметом, облегчающим принятие новой роли, считается игрушка, с одной стороны, выступающая знаком роли, а с другой — как предмет конкретного оперирования. Она сразу задает ребенку специфическое воздействие, отвечающее роли. К примеру, для капитана такой специфической игрушкой будет бинокль, для продавца в магазине — весы и т. д.

Подключаясь к этой игре ребенка, взрослый обязан иметь в виду смысловое поле, в котором уже функционирует ребенок (т. е. сюжет игры, игровую роль), и вносить собственные предложения как бы изнутри него.

Изменяя собственные роли в ходе игры, взрослый все время обращает на это внимание ребенка, активизируя его ролевую речь собственными вопросами и репликами из каждой новой роли, инициирует ролевые обращения к поочередно возникающим персонажам.

С детьми, у которых наименее развито ролевое поведение, целенаправленно разворачивать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Они чувствуют себя в ней более уверенно, так как уже ожидают появления того или иного персонажа. В данных случаях ребенку предлагается роль главного героя сказки, а взрослый поочередно берет на себя роли других персонажей [21, 37].

Меняя собственные роли в этой игре, педагог каждый раз разворачивает новый диалог со своим основным партнером (разговаривает с доктором как больной, как подчиняющаяся ему медицинская сестра, как врач-коллега по работе). При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком являются моделью разворачивания игры для других, включенных в нее детей. В эту игру можно преднамеренно вовлечь от трех до семи детей.

В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится основным мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не

просто играть, а выполнять ту или иную роль. Значение игры для дошкольника 4-5 лет заключается в отношениях между персонажами.

Вследствие этого ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница беспокоится о детях, капитан ведет корабль и т.д.). Ребенок изображает эти отношения в этой игре с помощью речи, мимики, жестов. В данном возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Поскольку у детей складывается избирательное отношение к тем или другим ролям, их распределение до начала игры - процесс достаточно эмоциональный. Поддержка воспитателя необходима [8, 43].

После этого можно переходить к обучению детей заменять изначально принятую роль в ходе развертывания игры. С этой целью применяются собственно, что и прежде, схемы сюжетов, но теперь взрослый берет для себя ведущую роль, а ребенку предлагает дополнительную. В процессе игры педагог стимулирует поочередную замену ребенком игровых ролей. Сюжетное событие, которое вводит взрослый, чтобы «оправдать» возникновение нового персонажа, должно быть достаточно увлекательным, за это время у ребенка появится желание заменить роль на новую, так как от этого зависит продолжение игры. Подобным образом можно предлагать замену ролей и в игре по мотивам сказочных сюжетов. В случае, если игра с педагогом не увлекает ребенка (он не обнаруживает инициативных действий, эмоционального оживления), продолжение ее бессмысленно, так как в этом случае игра уже преобразуется в неотъемлемое занятие. Педагог не «диктует», а предлагает детям в игре ту или же другую роль, событие как равный партнер [15, 41].

Для развития сюжетной игры детей учат играть сначала рядом со взрослым, а вслед за тем совместно со сверстниками, постепенно в ходе игры объединяя их в микрогруппы.

В возрасте 4 — 5 лет роль становится центральным компонентом детской игры, ролевое поведение ребенка меняется по мере умственного

становления ребенка, расширения его знаний, навыков общения со взрослыми и сверстниками. Развитию ролевого поведения ребенка способствует стимулирующее влияние педагога и включение ребенка в игру старших детей или сверстников, уже обладающим таким способом построения игры; расширение спектра ролей, которые принимает на себя ребенок; оживленное развертывание сюжета игры за счет включения новых персонажей и замены игровых ролей ребенком в рамках той или иной смысловой сферы.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

Для изучения особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста использовался метод наблюдения. Этот метод позволил зафиксировать и описать игровые умения детей и особенности их развития. Для фиксации результатов наблюдения нами была составлена карта наблюдения, включающая 4 раздела, и призванная получить первичные статистические данные. В содержании карты наблюдения были включены следующие игровые умения детей:

1. Умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров;
2. Использование способов условного игрового действия;
3. Умение динамично разворачивать сюжет игры;
4. Умение вести ролевой диалог.

Результаты наблюдения, занесенные в карту, затем обрабатывались, что позволило не только выделить и зафиксировать уровень развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, но и описать их особенности.

Полученные результаты исследования особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, позволяют утверждать, что преобладает средний уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров», наименее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение вести ролевой диалог», игровые умения лучше развиты у мальчиков среднего дошкольного возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной педагогической работы по развитию игровых умений детей среднего дошкольного возраста в группе детского сада. Рекомендации для педагогов по развитию игровых умений детей предполагают создание в группе детского сада следующих психолого-

педагогических условий: включение ребенка в игру старших детей или сверстников, уже обладающим таким способом построения игры; расширение спектра ролей, которые принимает на себя ребенок; стимулирование оживленного развертывания сюжета игры за счет включения новых персонажей и замены игровых ролей ребенком в рамках той или иной смысловой сферы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что игра - это специфический вид человеческой деятельности, направленный на отражение окружающей действительности, в частности трудовой деятельности и общественных отношений. Овладение этим видом деятельности происходит двумя основными путями: стихийным (традиционным) и специальным. Говоря о втором пути, ученые и практики имеют в виду развитие игровых умений детей. Под игровыми умениями понимаются совокупность освоенных способов игровой деятельности: предложить замысел и сюжет игры, осуществить ролевые действия и ролевую речь, выстроить ролевые и реальные взаимоотношения с партнерами по игре.

В среднем дошкольном возрасте дети осваивают второй способ игровой деятельности - ролевое поведение, которое характеризуется названием себя именем какого-то персонажа, т. е. принимает на себя роль. Дети свободнее вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря на себя подходящие по смыслу роли. В совместных и индивидуальных играх расширяется диапазон игровых ролей. Дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами заместителями, соединяя и комбинируя усвоенные ранее игровые умения с новыми. У детей появляется интерес и желание к динамичному разворачиванию сюжета в игре за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках одной смысловой сферы. В игре ребенок согласовано взаимодействует с 1-2 сверстниками, моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т.е. устанавливает разнообразные ролевые связи.

Для изучения особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста использовался метод наблюдения. Этот метод позволил зафиксировать и описать игровые умения детей и особенности их развития. Для фиксации результатов наблюдения нами была составлена

карта наблюдения, включающая 4 раздела, и призванная получить первичные статистические данные. В содержании карты наблюдения были включены следующие игровые умения детей: умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров; использование способов условного игрового действия; умение динамично развертывать сюжет игры; умение вести ролевой диалог.

Результаты наблюдения, занесенные в карту, затем обрабатывались, что позволило не только выделить и зафиксировать уровень развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, но и описать их особенности.

Полученные результаты исследования особенностей развития игровых умений детей среднего дошкольного возраста, позволяют утверждать, что преобладает средний уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров», наименее развитым игровым умением детей среднего дошкольного возраста оказался «умение вести ролевой диалог», игровые умения лучше развиты у мальчиков среднего дошкольного возраста.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной педагогической работы по развитию игровых умений детей среднего дошкольного возраста в группе детского сада. Рекомендации для педагогов по развитию игровых умений детей предполагают создание в группе детского сада следующих психолого-педагогических условий: включение ребенка в игру старших детей или сверстников, уже обладающим таким способом построения игры; расширение спектра ролей, которые принимает на себя ребенок; стимулирование оживленного развертывания сюжета игры за счет включения новых персонажей и замены игровых ролей ребенком в рамках той или иной смысловой сферы.

Исходя из анализа результатов работы, можно утверждать, что гипотеза подтвердилась, цель достигнута, задачи решены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Адриади А.Г. Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 2001. 189 с.
2. Арсентьева В.П. Игра – ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. М.: ФОРУМ, 2009. 144 с.
3. Бабаева Т.Н. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности. СПб.: Детство- Пресс, 2004. 192 с.
4. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы. М.: Перспектива, 2010. 290 с.
5. Белкина В.Н. Психология дошкольного возраста: учебное пособие для студ. вузов. М.: Академический проект, 2005. 256 с.
6. Виноградова Н.А. Методическая работа в ДОУ: эффективные формы и методы. М.: Перспектива, 2011. 278 с.
7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
8. Волобуева Л.М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ // Управление ДОУ. 2012. №6. с. 70 -78.
9. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду: программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2006. 121 с.
10. Далинина Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. №1. с. 41-49.
11. Доронова Т.Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями // Дошкольное воспитание. 2004. №1. с. 60-68. 55
12. Дуброва В.Н. Организация методической работы в дошкольном учреждении. М.: Новая школа, 2010. 128 с.

13. Дыбина О.В. Предметный мир как средство формирования творчества у детей. Монография. М.: Педагогическое общество России, 2002. 160 с.
14. Елисеева Т.П. Детский сад и семья: современные формы взаимодействия. Минск.: Лексис, 2004. 168 с.
15. Еникеева М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010. 560 с.
16. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. М.: Просвещение, 2005. 220 с.
17. Заика Е.В. Комплекс игр для развития воображения // Вопросы психологии. 2003. № 2. с. 67-62
18. Занина Л.В. Основы педагогического мастерства. Ростов-н/Д: Феникс, 2003. 288с.
19. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОУ: Методический аспект. М.: ТЦ Сфера, 2007. 80 с.
20. Зеер Э.Ф. Профориентология: теория и практика: учебное пособие. М.: Академический проект, 2004. 192 с.
21. Калинина Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. СПб.: Речь, 2003. 144 с.
22. Кирабаева Н.С. Компетентностный подход в образовании // Болонский процесс: проблемы и перспективы. Сборник статей. М.: Оргсервис, 2006. с. 22–43
23. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога. М.: Просвещение, 2010. 390 с.
24. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. М.: Академия, 2005. 176 с. 56
25. Козлова А.В. Работа ДОУ с семьей: Диагностика, планирование, конспекты лекций, консультации, мониторинг. М.: ТЦ Сфера, 2004. 112 с.
26. Комарова Т.С. Дошкольная педагогика. М.: Педагогика, 2004. 379 с.

27. Косякова О.О. Детская психология. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 362с.
28. Куликова Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Просвещение, 2000. 232 с.
29. Лосев П.Н. Управление методической работой в современном ДОУ. М.: Педагогика, 2011. 152 с.
30. Люблинская А.А. Детская психология. Спб.: Ун-т им. А.А. Жданова, 2006. 342 с.
31. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Педагогика. 1990.157с.
32. Морев Н .А. Технологии профессионального образования. М.: Академия, 2008. 432 с.
33. Нетрадиционные формы взаимодействия ДОУ с семьёй / Т.С. Лобанок, Т.Н. Агеева, Т.В. Колосова, Л.М. Шамесова. Мозырь: «Белый Ветер», 2003. 156 с.
34. Никитина Н .Н. Основы профессионально -педагогической деятельности. М.: Мастерство, 2002. 288 с.
35. Новейший психолого-педагогический словарь / Под ред. А .П. Астахова. Минск: Современная школа, 2010. 928 с.
36. Новоселова С. Л . Развивающая предметная среда : Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайн -проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно - воспитательных комплексах. М.: Просвещение, 2001. с. 57
37. Новоселова С. Л . Развивающая предметно- игровая среда / С. Л . Новоселова // Дошкольное воспитание. 2005. №4.
38. Ожегов Т .И. Толковый словарь русского языка. М .: «ИПИ Технологии», 2003. 944 с.
39. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум. М.: Академия, 2004. 256 с.
40. Дыбина О.В Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников М.: Мозаика-синтез, 2010. 64 с.

41. Загвязинский В.И. Педагогический словарь М.: Академия, 2008. 352 с.
42. Петровский В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении. М.: Просвещение, 2003. 102 с.
43. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии. М.: МПУ, 1996. 269 с.
44. Нищева Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации. СПб.: Детство-Пресс, 2006. 195 с.
45. Прохорова С.Ю. Нетрадиционные формы проведения родительских собраний в детском саду. М.: Скрипторий, 2011. 104 с.
46. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений. М.: Линка-Пресс, 2004. 174 с. 58
47. Рындак В.Г. Педагогическое просвещение родителей: Педагогический всеобуч / Под ред. проф. В.А. Лабузова. Оренбург: ГУ «РЦРО», 2009. 205 с.
48. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. Пед. Учеб. заведений М.: Академия, 2002. 576 с.
49. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения 29.03.2018).
50. Эльконин, Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Карта наблюдений

Критерии	Высокий уровень 3 б.	Средний уровень 2 б.	Низкий уровень 1 б.
1. Умение брать на себя игровую роль и обозначать ее для партнеров	Ребенок самостоятельно называет свою роль, выполняет игровые действия, соответствующие выполняемой роли, соотносит свою роль с ролями партнера	Ребенок называет свою роль, если его спрашивают или просят, не всегда выполняет игровые действия, точно соответствующие выполняемой роли, затрудняется соотнести свою роль с ролями партнеров	Ребенок не может назвать свою роль, не соотносит совершаемые им манипулятивные действия с игрушками с ролью, не ориентирован на действия партнеров по игре
2. Использование способов условного игрового действия	Ребенок использует способы условного выполнения действия с воображаемыми предметами	Ребенок использует способы условного выполнения действия с предметами-заместителями	Реализует специфические игровые действия, направленные на партнера-игрушку
3. Умение динамично развертывать сюжет игры	Ребенок свободно вступают в игру со сверстниками, динамично развертывает сюжет за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей	Ребенок испытывает трудности при вступлении в игру со сверстниками, сам не стремится, но принимает предложения партнеров о дальнейшем развертывании сюжета, новых персонажей не предлагает, к	Ребенок не стремится к совместной игре со сверстниками, сюжеты игры повторяющиеся, состоят из 2-3 игровых действий, отказывается от смены роли, откликается на включение новых персонажей при участии взрослого

		смене своей игровой роли не стремиться, однако поддерживает инициативы сверстников	
4. Умение вести ролевой диалог	Ребенок ведет диалог с позиций своей роли и с учетом роли партнера-сверстника	Ребенок ведет диалог с позиций своей роли, не всегда способен соотнести его с ролью сверстника	Ролевая речь ребенка направленная на игрушку, способен развертывает элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником при помощи взрослого

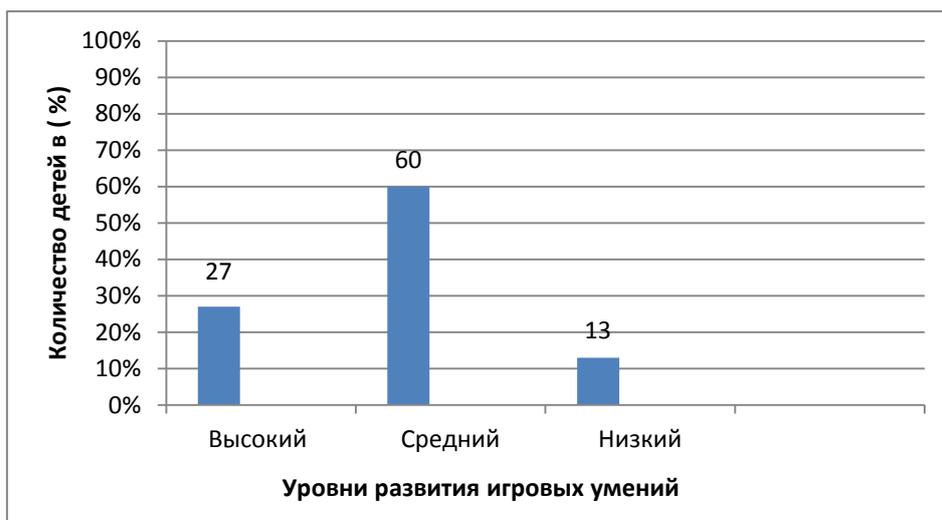


Рис. 1. Распределение детей среднего дошкольного возраста по уровням развития игровых умений

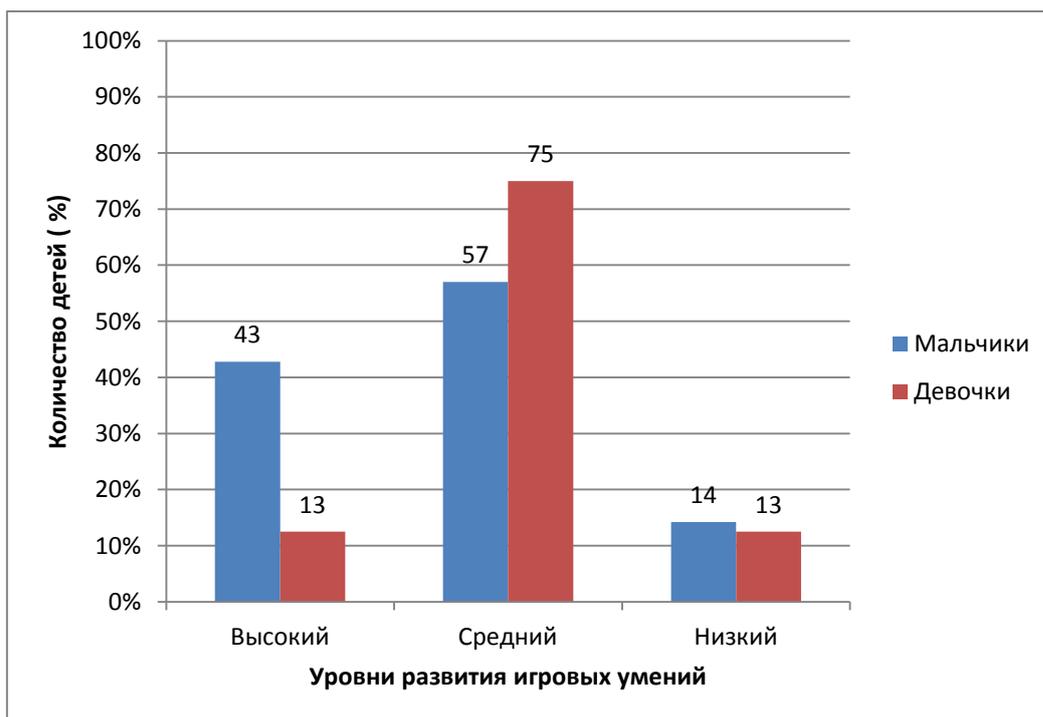


Рис. 2. Распределение мальчиков и девочек среднего дошкольного возраста по уровням развития игровых умений.

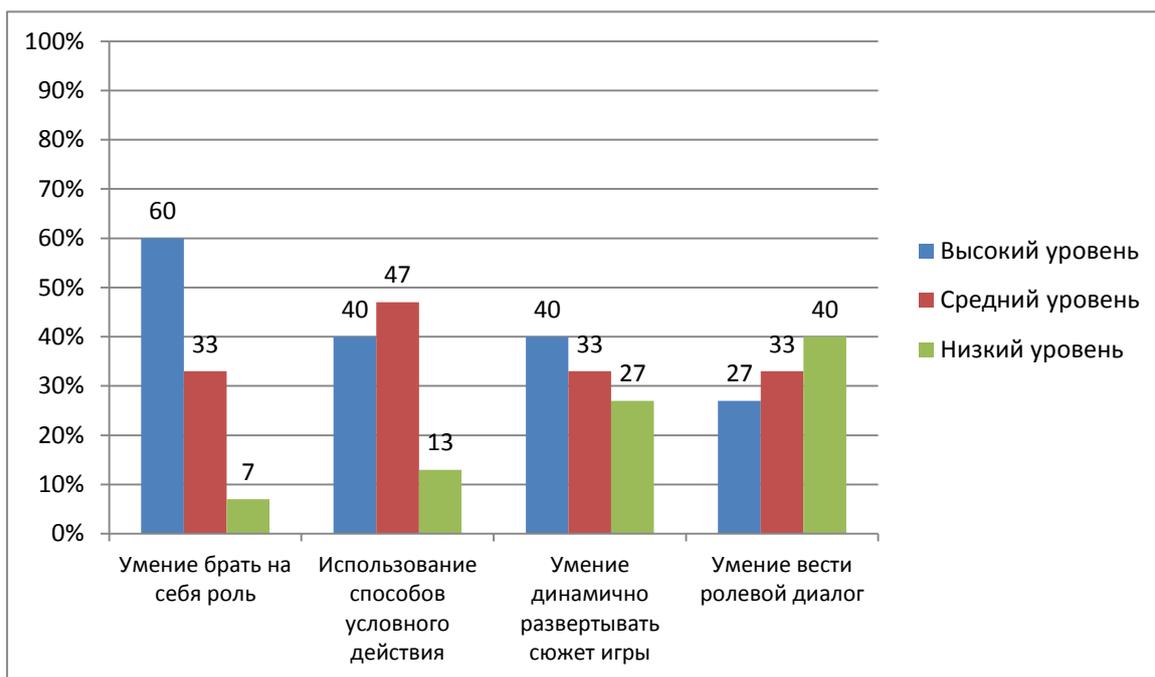


Рис. 3. Распределение детей 4-5 лет по уровням развития отдельных игровых умений