

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
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 и педагогики детства

РУКОСУЕВА ЗИТА СТАНИСЛАВОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ
УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.



Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Каблукова И.Г.

_____ 

Дата защиты

Обучающийся

Рукосуева З.С.

Оценка _____ 

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА.....	7
1.1. Понятие игры и игровых умений в современной науке и практике.....	7
1.2. Возрастные особенности игровых умений детей раннего возраста.....	12
1.3. Условия развития игровых умений детей раннего возраста.....	16
Выводы по главе 1.....	22
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	23
2.1. Диагностика развития игровых умений детей раннего возраста.....	23
2.2. Реализация условий развития игровых умений детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.....	28
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	34
Выводы по главе 2.....	41
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	48
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена тем, что на современном этапе развития образования выдвигаются новые требования к качеству воспитания детей. В связи с принятием закона «Об образовании в РФ» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования ставится задача по развитию детей деятельности в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей.

В стандарте отмечается, что для детей дошкольного возраста характерен ряд видов деятельности, таких как игровая, коммуникативная, познавательно-исследовательская, а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд, конструирование, изобразительная, музыкальная и двигательная формы активности ребенка [34].

В процессе различных видов деятельности происходит познание предметов и явлений окружающего мира, отношений людей, развиваются речь и навыки общения, происходит зарождение личности человека. Но главной, ведущей деятельностью в дошкольном возрасте является игровая вследствие ее неоспоримого значения для психического развития ребенка [6].

В отечественной психологии сформировался взгляд на игру как на важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (учёные Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она содержит образец будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме [37].

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (учёные Л.С. Выготский, М.В. Ильина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.П. Усова, Д.В. Менджерицкая, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко и

др.), в других исследованиях определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (учёные Л.А. Артемова, З.М. Богуславская, И.С. Погудкина и др.) [4; 5; 27].

В отечественной психологии и педагогике игра понимается как деятельность, социальная по происхождению, содержанию и структуре (учёные Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Учёный Д.Б. Эльконин считал, что игра – это воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми [37].

Игры являются источником формирования социального сознания ребенка и возможности развития познавательной деятельности. В процессе развития игры ребенок переходит от простых, элементарных, готовых сюжетов к сложным, самостоятельно придуманным, охватывающим практически все сферы действительности. Он учится играть не рядом с другими детьми, а вместе с ними, обходится без многочисленных игровых атрибутов, овладевает правилами игры и начинает следовать им, какими бы сложными они ни были.

Учёный Н.М. Аксарина отмечает, что возможности игры расширяют мир ребёнка и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт. В игре развивается способность к воображению, образное мышление (ребенок воссоздает интересующие его сферы жизни с помощью условных действий – вначале это действия с игрушками, замещающими настоящие вещи, а затем – изобразительные, речевые и воображаемые действия, совершаемые в «уме», во внутреннем плане) [2].

Для успешного овладения игровой деятельностью у детей должны быть развиты игровые умения – преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы. На основе исследований установлено, что в младшем дошкольном возрасте ребенок может принимать и последовательно менять игровые роли,

реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером - сверстником.

Таким образом, актуальным становится вопрос об обучении детей совместной сюжетно-ролевой игре со взрослыми и сверстниками, что определило тему нашего исследования: «Психолого-педагогические условия развития игровых умений детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации».

Цель исследования: выделить, теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить результативность психолого-педагогических условий развития игровых умений детей раннего возраста.

Объект исследования: игровые умения детей раннего возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития игровых умений детей раннего возраста.

Гипотеза исследования: можно предположить, что психолого-педагогическими условиями, способствующими развитию игровых умений детей раннего возраста, будут выступать:

- вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым;
- совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками;
- стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи.

1. Уточнить понятие игры и игровых умений детей в современной науке
2. Охарактеризовать возрастные особенности игровых умений детей раннего возраста.
3. Выделить и обосновать достаточные и необходимые условия развития игровых умений детей раннего возраста.

4. Разработать диагностический инструментарий для изучения игровых умений детей раннего возраста.

5. Реализовать психолого-педагогические условия развития игровых умений детей раннего возраста.

Для решения поставленных задач применялись следующие методы научного исследования: теоретические (анализ психологической и педагогической литературы); эмпирические (опрос, наблюдение, формирующий эксперимент); методы математической обработки эмпирических данных.

Организация исследования: исследование проходило на базе МБДОУ детского сада г. Кодинска Кежемского района Красноярского края.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы родителями, педагогами и другими специалистами для развития свободной игровой деятельности и совершенствования игровых умений детей раннего возраста.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие игры и игровых умений в современной науке

Такой вид деятельности как игра в различных науках имеет различное толкование. Так, с точки зрения философии – игра выступает как способ освоения мира. Философский подход предполагает, что человек в процессе игры создает свой мир, т.е. становится творцом [16].

Психология изучает влияние игры на психическое развитие личности ребенка. В частности, исследуется развитие основных психических процессов в игровой деятельности. Социология изучает развитие игровой деятельности детей как формы усвоения социального опыта, влияния окружающих людей.

В педагогике изучение игровой деятельности дошкольников является одним из традиционных направлений науки. Учёный Л.А. Абрамян пишет, что одним из первых провел и описал фундаментальные исследования игровой деятельности детей дошкольного возраста учёный К.Д. Ушинский, который полагал, что «игра выступает доступным для ребенка средством вхождения в мир взрослых». В игре дети подражают поведению взрослых, которое они наблюдают, что способствует закреплению разных граней человеческих взаимоотношений и дальнейшей их реализации в реальной жизни [1].

Ученые уже в 20 веке исследовали общеобразовательные задачи игры, акцентируя внимание на воспитании социально-нравственных качеств личности ребенка дошкольника. Авторы отмечают, что игра – это форма жизни дошкольника, т.е. она проникает в различные сферы жизни и виды деятельности ребенка. В этом контексте важен развивающий характер игры, т.е. игра ведет за собой развитие ребенка [15; 17].

Анализируя научно-методическую литературу, можно сделать вывод, что игра рассматривается с различных сторон. Ряд авторов представляют

игру как инструмент, с помощью которого происходит нравственное и эстетическое воспитание, формирование сенсорных и умственных способностей. Также зачастую игра представляется как модель организации деятельности (игровая модель проведения уроков) и как способ и метод управления деятельностью детей (метод введения новых знаний, прием загадывания и отгадывания); как вид деятельности [31].

В науке существует несколько классификаций игр, в одной из них выделяют две основные группы: сюжетно-ролевые (творческие) игры и игры с правилами. К сюжетно-ролевым играм относятся игры на бытовые темы. Темами сюжетно-ролевых игр могут быть – производство, строительство. Большой популярностью среди детей пользуются игры с природным материалом и театрализованные игры.

Специалисты выделяют несколько стадий сюжетно-ролевой игры, которые поочередно сменяют друг друга: ознакомительная игра, ообразительная игра, сюжетно-ообразительная игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация [3; 18].

При этом акцентируется внимание на разнообразных структурных компонентах игры: сюжет, содержание, игровая ситуация, замысел, роль, ролевой процесс, ролевое действия, ролевое взаимодействие, правила.

В основе любой сюжетно-ролевой игры лежим сюжет. По мнению учёного Д.Б. Эльконина, сюжет – это та область действительности, которая отображается в игре. Он пишет, что на сюжет оказывает влияние социальный опыт ребенка и уровень понимания взаимоотношений между людьми. Сюжет устанавливает направление игровых действий, многообразие содержания игры (при одном и том же сюжете – различное содержание игры) [37].

Содержание – это то, что непосредственно отображается в игре. Содержание игры обуславливается возрастными особенностями детей. Если в содержании игры ребенок младшего дошкольного возраста отображает действия с предметами-игрушками, то в играх старших дошкольников отражаются взаимоотношения людей, демонстрируя глубину проникновения

детей в смыслы данных взаимоотношений. Содержание игры старших дошкольников зависит от интерпретации роли, выстраивания ролевого поведения участников игры, исследования определенной игровой ситуации, определенных правил, направленности ролевых действий.

Популярной является классификация сюжетно-ролевых игр по содержанию: игры, в которых отражается профессиональная деятельность людей; игра, моделирующая семью; игры, в основе которых литературно-художественные произведения. В основе сюжетно-ролевой игры лежит воображаемая ситуация, т.е. такие обстоятельства, которые не существуют в реальности [29].

Следующим элементом сюжетно-ролевой игры является замысел, который представляет собой придуманный детьми план игровых действий. Учёным Усовой А.П. были изучены пути возникновения игровых замыслов детей, она пришла к выводу, что эти замыслы не возникают в фантазии детей случайно и хаотично, они являются результатом наблюдений за поведением и поступками взрослых, событиями, происходящими в их жизни и жизни близких им людей.

В исследованиях учёного А.П. Усовой установлено, что дети младшего дошкольного возраста в создании замысла игры идут от действия к мысли, а в старшем дошкольном возрасте наоборот, от мысли к действию. Т.е. в младшем возрасте на создание замысла игры оказывает влияние предметно-игровая среда, появление в среде нового игрового материала обеспечивает обновление и сюжетных линий игры. В более старшем возрасте замысел игры способствует обновлению предметно-игровой среды и обеспечивает ее создание и обновление. Осуществление игрового замысла происходит по определенным правилам [33].

Под ролью в игре подразумевается воплощение ребенком игрового персонажа или предмета. Сам процесс воплощения ребенком игрового персонажа или предмета (роли) называют ролевым действием. Выполнение ребенком ролевых действий в определенной последовательности

обеспечивает реализацию ролевого поведения в игре. Игровые действия ребенка, с одной стороны, позволяют ему реализовать роль, с другой, воплотить сюжет, с третьей, приводят к появлению новых ролей. Роль существует только в игровых действиях, так как именно игровые действия наполняют роль значимостью, и являются центром игры.

По мнению учёного Д.Б. Эльконина, роль и игровые действия представляют собой неразложимую единицу развитой формы игры. Роль позволяет игровые действия превратить в ролевое взаимодействие, т.е. предполагает ответные игровые действия партнера по игре на игровое действие ребенка [37].

Беря на себя роль, ребенок принимает во внимание роль своего партнера по игре и координирует свои игровые действия с действиями партнера. Т.е. с уверенностью можно утверждать, что сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста строится на основе личностно-ориентированного подхода, без соблюдения детьми принципов партнерского взаимодействия, активности в построении игровой среды, творческого характера игровых действий, игра не состоится.

В каждой сюжетно-ролевой игре обязательно существуют свои правила, которые могут создаваться как самими детьми, так и исходить из общего замысла игры или устанавливаться взрослыми. Правила регулируют игровое поведение участников, организуя их взаимоотношения в игре, координируют содержание игры [37].

Структурные элементы игры тесно взаимосвязаны, подвержены взаимовлиянию, могут по-разному соотноситься в различных видах игр.

В исследованиях учёного Д.Б. Эльконина сюжетно-ролевая игра – это творческая деятельность. Принимая на себя определенные роли, дети воспроизводят отношения и деятельность взрослых. В игре для воспроизведения ролей дети нуждаются в предметных опорах, т.е. предметных игрушках, имитирующих предметы, орудия и средства труда, и предметах-заместителях, которые лишь в общих чертах напоминают

настоящие предметы и не обладают всеми необходимыми качествами и свойствами [37].

Эти недостающие качества и свойства предметам дети додумывают, за что учёный Д.В. Менджерицкая назвала игру «формой творческого отражения ребенком действительности, сплетения реальности и вымысла» [21, с. 37].

В рассуждениях учёного Д.Б. Эльконина о творческом характере игры мы встречаем идею обусловленности этого процесса фактом принятия на себя роли и умением действовать в воображаемой ситуации. Ребенок творит, когда создает замысел и реализует его, разворачивая сюжет игры [37].

По мнению ученого Л.С. Выготского, возникновение такого психического процесса как воображение позволяет ребенку создавать замысел игры, что знаменует переход к творческой деятельности. Творчество детей в игре проявляется в ролевом поведении в соответствии с видением роли, однако творчество детей в игре сдерживается за счет существования определенных правил игры. Развитие игрового творчества детей происходит благодаря постепенному обогащению содержания игры [9].

Именно самостоятельная и свободная игра ребенка является основой развития этого вида детской деятельности. В самостоятельной игре ребенок не просто воспроизводит увиденное, а пытается осмыслить, преобразовывает наблюдаемые им события жизни и реализует их в своей интерпретации. А.П. Усова пишет: «происходит творческая переработка, преобразование и усвоение всего того, что он (ребенок) берет из жизни» [33, с. 42].

Свои развивающие функции игра выполняет, только тогда, когда происходит ее усложнение. Игра детей раннего возраста представляет собой последовательность условных действий с предметами, далее возникает последовательность особых ролевых взаимодействий, и наконец возникает последовательность разнообразных игровых событий. Такое усложнение игры требует от ребенка и усложнения игровых умений.

Игровые умения – это способы построения игры и умения их комбинировать в процессе игрового взаимодействия. Совершенствование игровых умений по созданию замысла, придумыванию сюжета, определению содержания игры, распределению ролей и т.д. происходит в совместной игре, когда дети и взрослый являются партнерами. Взаимодействие в ролевом диалоге учит детей планировать свои ролевые действия, а на более позднем этапе овладения игровыми умениями – действовать более свободно, импровизированно [11].

Таким образом, игра в современной науке рассматривается как вид деятельности личности, средство, форма, метод педагогического взаимодействия. Выделяют две основные группы: сюжетно-ролевые (творческие) игры и игры с правилами.

Структурными элементами сюжетно-ролевой игры выступают: сюжет, содержание, игровую ситуацию, замысел, роль, ролевое действие, ролевое поведение, ролевое взаимодействие, правила. Игровые умения – это способы построения игры и умения их комбинировать в ходе игры. Развитие игровых умений происходит на протяжении всего дошкольного детства, что приводит к усложнению игры по всем ее структурным элементам.

1.2. Возрастные особенности игровых умений детей раннего возраста

По мнению учёного Л.С. Выготского, сензитивным периодом для зарождения игры является ранний возраст. В это время происходит создание условий особого вида деятельности – процессуальной игры. В ее базе лежат предметные действия, которые осваивает ребенок, а кроме того, и стремление копировать поступки взрослых, которые он наблюдает в повседневной жизни. Для ребенка интересно все, что совершают взрослые, повторить же их действия в реальности он еще не способен. Однако вероятно, что он будет действовать в условном плане, не по-настоящему, с помощью игрушек и предметов-заместителей. Подобные действия и составляют сущность процессуальной игры [9].

В данных играх ребенок по большей части воссоздает ситуации, знакомые ему по своему опыту, перенося настоящие бытовые действия на игрушечных персонажей (кукол, медвежат, собачек и пр.). Как правило, ребенок отображает в игре то, что наблюдает вокруг себя, то, что с ним случается, то, что познает в книгах и детских кинофильмов.

Познание мира через наблюдение начинается в раннем возрасте, в дальнейшем ребенок начинает воспроизводить определенные действия с реальными предметами. В возрасте 1,5–3 лет начинает развиваться предметная деятельность [13].

Ученые выделяют две фазы этой деятельности: ориентировочная и исследовательская. В процессе этой деятельности ребенок знакомится с функциями и предназначениями того или иного предмета. Главную роль в этой деятельности играют окружающие ребенка взрослые. Именно они показывают ребёнку функции и рассказывают о назначении предмета. К 3 годам ребенок уже достаточно хорошо способен ориентироваться в предметном окружении и для него важное значение приобретает общение со взрослым во время игры [7].

Развитие процессуальной игры происходит постепенно. Процессуальная игра является предпосылкой к переходу ребенка на следующий этап развития, на котором ведущей деятельностью становится сюжетно-ролевая игра.

Дети раннего возраста (1,5–3 лет) проявляют интерес к различным предметам, манипулируя ими, стремясь познать их назначение. На этом этапе развития игры дети остро нуждаются в помощи взрослого, который поможет им открыть способы действия с предметами и их названия. Постепенно дети начинают самостоятельно воспроизводить определенные игровые действия: кормит куклу, нагружает машинку кубиками. В процессе этой деятельности ребенок знакомится со свойствами предметов, выделяет операциональную сторону вещей. По утверждению учёного Д.Б. Эльконина детям необходима оценка своих стараний со стороны взрослого, который выступает в их сознании образцом предметных действий. Ученые указывают на большую значимость данной деятельности в развитии ребенка – накапливая большой опыт, дети совершенствуют предметные действия [37].

Говоря о роли взрослого в игровой деятельности ребенка, необходимо отметить, что помимо стимулирующего воздействия, окружающие взрослые должны оказывать помощь в подборе замещения недостающих предметов. Взрослый, видя, то, что ребенок намеревается покормить куклу, дает ему палочку в качестве ложки. Со временем дети самостоятельно находят предметы-заместители. При этом некоторые предметы могут использоваться в различных играх в разном качестве. Так, кружочек, в одной игре служит в роли тарелочки, в другой – монетой, в третьей – колесом [32].

Ученые акцентируют внимание на том, что для того, чтобы у ребенка сформировалось умение подбирать предметы-заместители необходима помощь взрослого. В его задачи входит информирование ребенка о функциях данного предмета и о том, каким образом его можно использовать в игре. В дальнейшем ребенок будет способен самостоятельно подбирать и использовать предметы-заместители [20].

Таким образом, трудно переоценить роль взрослого человека в игровой деятельности ребенка – передавая общественно выработанные способы использования предметов в совместной деятельности, вовлекая детей в простые игровые ситуации, они побуждают детей к сопереживанию и активности.

Учитывая, что в раннем возрасте дети еще не способны устойчиво взаимодействовать между собой, взрослый человек выступает основным партнером в игровой деятельности.

Содержание игры в этом возрасте еще не побуждает детей к устойчивому взаимодействию, поэтому общение со сверстниками носит кратковременный характер, так как главным партнером по игре для ребенка раннего возраста является взрослый. Тем не менее, в этом направлении зарождается первый игровой опыт [22].

На первоначальном этапе развития игровой деятельности, дети еще действуют с игрушкой как бы от своего имени, комментируя свои игровые действия: «Ваня варит кашу». В дальнейшем ролевое поведение ребенка начинает проявляться через своеобразный диалог с куклой. Взрослый действует за одну игрушку, ребенок за другую. При помощи наводящих вопросов осуществляется ролевой диалог.

После того, как взрослый поймет, что ребенок освоил суть сюжетно-ролевой игры, необходимо побуждать его к диалогу между ними в режиссерской игре. Ребенок пытается действовать так, как ему показывал взрослый; в данном случае он осуществляет разговор игрушек, внешне отображая ролевой диалог. Внутренне присвоенным он будет тогда, когда ребенок встает на позицию героя и сможет действовать от имени другого. Это произойдет постепенно и оформится к 4–5 годам [24].

По мере развития ребенка в игру вовлекаются все больше новых предметов-заместителей; расширяется состав игрушек-персонажей, участвующих в игре; обогащается смысл и содержание игры. Ребенок берет две-три куклы, усаживает их на стул и демонстрирует им представление, как

это делал взрослый; сам выдумывает сюжеты, в которых отображается его повседневная жизнедеятельность либо действия героев художественных произведений.

Таким образом, начиная игровую деятельность с одноактных манипуляций с предметами, затем соединяя ряд подобных действий в одной игре, далее, используя предметы-заместители, ребенок, более или менее осмысленно, воссоздает последовательные цепочки сюжетных действий. В возрастном диапазоне от 1,5 до 3 лет ребенок в состоянии реализовывать всевозможные условные игровые действия:

- разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем, вымышленным предметом;
- объединять 2–3 игровых действия в смысловую цепочку;
- словесно обозначать свои игровые действия;
- продлевать по смыслу процесс, начатый партнерами (взрослым либо ровесником) [33].

Игра из ознакомительной перерастает в отобразительную, потом в сюжетно-отобразительную.

1.3. Условия развития игровых умений детей раннего возраста

В современной науке распространение получило мнение ученых о том, что ребенок овладевает игрой постепенно втягиваясь в нее и во взаимодействие с играющими. Так, учёный А.П. Усова пишет, что игра не родится из «свободной аутистической фантазии», все игровые действия ребенка всегда реальны и социальны [33].

Развивая эту идею, учёный А.В. Запорожец, как и большинство учёных, связывает игру с реальным окружением ребенка. На определенной возрастной ступени ребенка необходимо учить играть (пользоваться игрушкой, разыгрывать известные сюжеты, подчиняться правилам игры). Так как человеческая деятельность становится все более разнообразной, усложняются и разнообразные формы игровой деятельности [15].

Сегодня выделяют два основных способа втягивания детей в игру. Первый из них условно можно назвать естественным способом. Для него характерна совместная игра детей разных возрастов и разного уровня развития игровой деятельности «... от младших дошкольников, овладевающих «азами» игры, до детей предпоздкового возраста, умеющих «хорошо играть». В таких группах игра проходит полный игровой цикл, каждый раз разворачиваясь по конкретному сюжету. Хорошо играющие дети используют разнообразные способы построения игры, знакомые им [20].

Младшие же дети подключаются к игре на доступном им уровне: наблюдая за игрой старших, подавая им предметы для построения игры, сами исполняя роль «живой игрушки». Постепенно младшие дети накапливают опыт игровой деятельности: совершенствуются их игровые умения, расширяется интересующая их тематика игры. Взрослея, они уже сами становятся «носителями» игры, занимая место старших, более опытных и хорошо умеющих играть. В такой непосредственной форме происходит передача игры от одного поколения детей к другому.

Однако такой естественный способ овладения игрой для большинства современных дошкольников является малодоступным, т.к. разновозрастные игровые сообщества детей сегодня – явление крайне редкое [24].

Сегодня дети разного возраста сильно разобщены, т.к. семьи, как правило, малодетные, а это значит, что сиблингов разного возраста в семье нет. Дворовых сообществ, состоящих из соседских детей сегодня тоже не много, родители не отпускают детей одних во дворы, руководствуясь идеями безопасности. В дошкольных образовательных организациях детские группы, чаще всего, комплектуются по возрастному принципу, что не способствует возникновению разновозрастных игровых сообществ [35].

Среди причин разобщения детей сегодня ученые часто называют увлечение детей компьютерными играми, просмотром мультфильмов и детских ТВ каналов, гаджетами. В такой ситуации возникает острая необходимость в создании искусственного способа втягивания детей в игру.

По мнению учёного Н.Ф. Губановой, второй способ условно можно назвать искусственным. Для него характерна замена ребенку недостающих старших, более опытных в игровой деятельности, товарищей взрослым, который поможет, научит интересно играть, вовлекая его в игру [12].

Методистами отмечается особая важность характера поведения взрослого в процессе разворачивания игры и вовлечения в нее детей. Именно характер поведения взрослого в этот момент, по мнению методистов, является определяющим успешность вовлечения детей в игровую деятельность со взрослым. От взрослого требуется смена позиции с учительской на партнерскую [20].

В совместной игре со взрослым ребенок должен чувствовать себя равноправным и свободным участником игры, способным самостоятельно принимать решения о входе и выходе из игры, ощущать себя вне оценок, т.к. оценка разрушает игру и превращает ее в занятие. Ребенок должен почувствовать превосходство взрослого только в качестве «умеющего интересно играть» партнера. Такого рода смена позиции и естественное

эмоциональное поведение воспитателя как играющего партнера — гарантия возникновения у ребенка побуждения к игре вообще и возникновения интереса к любой тематике, которую включает в игру взрослый.

Таким образом, в качестве первого педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста может выступать вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым.

В ряде работ учёного Н.Я. Михайленко речь идет о развитии игровых умений детей раннего возраста. По мнению ученого, педагогу следует начинать разворачивание совместной игры с ребенком с привлечения его «к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками» [29].

Наличие в игре сюжетной игрушки позволяет соединить два, существующих и выделенных учёным Н.А. Коротковой, плана условного игрового действия, т.е. того, «что делает ребенок фактически, и того, что данное действие означает, какой смысл оно имеет» [18].

Именно действие с сюжетной игрушкой позволяет вкладывать определенный смысл в осуществляемое игровое действие и доносить его, т.е. делать понятным, для партнера по игре. При замене сюжетной игрушки на предмет-заместитель или воображаемый предмет смысл совершаемых игровых действий становится неочевиден и требует его проговаривания. Таким образом, перед педагогом первоначально стоит задача формирования условных действий детей с сюжетными игрушками.

Обращаясь к работам тех же авторов, мы читаем, что взрослый разворачивает сюжетную игру на виду у детей. С этой целью он оживляет игрушки, т.е. придает им близкие и понятные детям желания.

Для построения игровых сюжетов педагогам рекомендуют использовать простые, понятные и хорошо знакомые детям ситуации, те, с которыми они сами сталкиваются или наблюдают каждый день: кукла хочет есть, спать, купаться и т.п. Важно на этом этапе развития игровых умений детей раннего возраста включать в сюжет игры, состоящие из не более двух-

трех игровых действий, хорошо знакомых ребенку, а также использовать в игре сюжетные игрушки, имитирующие реальные. Это поможет пониманию детьми смысла игровой ситуации, включению в нее [26].

Ещё один важный момент, на который обращается внимание ученых, обеспечение возможности для самостоятельного разворачивания игровых действий детьми. С этой целью создается специальное игровое пространство, т.е. расставляется мебель и раскладываются сюжетные игрушки соответственно ранее проигранным со взрослым сюжетам. Ученые подчеркивают, что все это специально подготовленное пространство должно отражать сюжеты игр и провоцировать игровые действия уже известные, понятные детям, наблюдаемые ими в реальности [9; 15; 27].

Таким образом, в качестве второго педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста может выступать совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками.

Совместная игра взрослого с ребенком не является занятием по освоению детьми сюжетов игр. В такой игре взрослый демонстрирует детям свою искреннюю заинтересованность в помощи игрушке, проявляет эмоциональное отношение к ней, озвучивает ее эмоциональные реакции на свои игровые действия. Такая игра взрослого вызывает неподдельный интерес детей, привлекает их внимание, вызывает желание включиться в нее, т.е. втягивает ребенка в условную игровую ситуацию.

В ряде работ ученого Н.Я. Михайленко мы встречаемся с идеей отсутствия специальной организации детей для совместной игры и достаточности громкого произнесения своего желания сейчас играть. Необычность роли педагога, эмоциональность его игровых действий, как правило, становится объектом, привлекающим внимание детей [29].

Учёный Н.А. Короткова выделяет несколько групп детей, наблюдающих за игрой взрослого. К первой группе она относит тех детей, которые оставляют свои занятия и подходят ко взрослому, внимательно наблюдая за происходящим. Некоторые из них настолько эмоционально

вовлекаются в сюжет игры, что стараются подать сюжетные игрушки или придвинуть нужную мебель, встают на цыпочки, всматриваясь в игрушку и ее эмоции. Ко второй группе она относит детей, которые «замирают» на месте и, отвлекшись от своих игрушек, следят за действиями взрослого. Они продолжают держать в руках игрушки, которыми ранее манипулировали, но действий с ними не совершают, ко взрослому не приближаются, наблюдают за игрой взрослого из далека. К третьей группе она относит детей, которые заняты собственной игрой, и игры взрослого не замечают. Она считает, что «не надо настаивать на том, чтобы он (ребенок) ее прекратил» [18].

В работах учёного Н.Я. Михайленко описываются несколько приемов донесения до ребенка условности игровой ситуации. Каждый из выделенных и описанных ею приемов соотносится с определенным этапом развития игровой деятельности детей, а именно этапом привлечения ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками; привлечения ребенка к осуществлению условного действия с предметами-заместителями; привлечения ребенка к осуществлению условного действия с воображаемыми предметами [29].

Для нашего исследования интерес представляет первый этап развития игровой деятельности детей. Опишем приемы, характерные именно для этого этапа. Привлекать ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками следует того, кто в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым, т.е. ребенка из первой группы, оставившего свои занятия и максимально эмоционально вовлеченного в сюжет игры взрослого.

Именно ему взрослый предлагает поиграть, и начинает совершать те же игровые действия, что и с игрушкой. «Делает он это полусмущаясь, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это понарошку, а не серьезная процедура» [18].

Еще один прием донесения до ребенка идеи условности игровой ситуации состоит в том, что «взрослый в своей комментирующей речи вводит

в игру воображаемые элементы: кормят кашей, которой нет; моют водой, которая не течет; кукле (облик которой не изменяется) приписывают разные эмоциональные состояния.

Таким образом, в качестве третьего педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста может выступать стимулирование ребенка взрослыми к пониманию условности игровой ситуации.

Реализация этих и других условий развития игровой деятельности в дошкольной организации предусмотрена стандартом ФГОС ДО и содержанием программ дошкольного образования [25; 27].

Подводя итоги теоретическому анализу педагогических условий развития игровой деятельности детей раннего возраста, следует отметить, что изучение детьми разнообразных условных игровых действий в совместной игре со взрослым приводит к усложнению их самостоятельной игровой деятельности, расширению сюжетов, которые они воспроизводят в игре. Развитию игровых умений детей раннего возраста будут способствовать следующие педагогические условия: вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым; совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками; стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

Выводы по главе 1

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что игра в современной науке рассматривается как вид деятельности личности, средство, форма, метод педагогического взаимодействия. Выделяют две основные группы: сюжетно-ролевые (творческие) игры и игры с правилами. Структурными элементами сюжетно-ролевой игры выступают: сюжет, содержание, игровую ситуацию, замысел, роль, ролевое действие, ролевое поведение, ролевое взаимодействие, правила. Игровые умения – это способы построения игры и умения их комбинировать в ходе игры. Развитие игровых умений происходит на протяжении всего дошкольного детства, что приводит к усложнению игры по всем ее структурным элементам.

Приступая к игровой деятельности начиная с одноактных манипуляций с предметами, затем связывая несколько подобных операций в одной игре, далее, используя предметы-заместители, ребенок, более или менее сознательно, воссоздает последовательные цепочки сюжетных действий. В возрастном диапазоне от 1,5 до 3 лет ребенок способен проводить различные условные игровые действия: разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем, воображаемым предметом; объединять 2–3 игровых действия в смысловую цепочку; словесно обозначать собственные игровые действия; продолжать по смыслу действие, принятое партнерам (взрослым или ровесником). Игра из ознакомительной перерастает в отобразительную, далее в сюжетно-отобразительную.

Развитию игровых умений детей раннего возраста будут способствовать следующие психолого-педагогические условия: вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым; совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками; стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ИГРОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

2.1. Диагностика развития игровых умений детей раннего возраста

После проведения анализа литературы по вопросам развития игровых умений детей раннего возраста, нами было принято решение о проведении исследования уровня их развития у детей раннего возраста.

Для изучения игровых умений детей раннего возраста были использованы показатели, выделенные нами на основе анализа возрастных особенностей игровых умений детей данной возрастной группы:

- разворачивание цепочки действий с сюжетными игрушками;
- включение в игру отдельных предметов-заместителей;
- называние действий с ними;
- умение вызвать с помощью игрушки или речевого обращения ответное игровое действие сверстника.

Мы выбрали наиболее адекватный способ изучения игровых умений детей раннего возраста – проведение сюжетно-ролевой игры «Пора кушать» из пособия учёной Л.Н. Галигузовой «Развитие игровой деятельности» [11].

Изучение особенностей игровых умений детей раннего возраста предполагало использование специально разработанной процедуры. Нами была создана индивидуальная карта наблюдения, в которой фиксировались игровые умения конкретного ребенка (см. приложение А).

В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню развития игровых умений детей раннего возраста был присвоен соответствующий балл: минимальный – 0 баллов, допустимый – 1 балл, оптимальный – 2 балла.

Баллы, полученные ребенком по результатам наблюдения, суммировались и соотносились с уровневыми характеристиками развития игровых умений детей раннего возраста: минимальный уровень (0–2 балла);

допустимый уровень (3–5 баллов); оптимальный уровень (6–8 баллов).

Минимальный уровень характеризуется манипуляцией сюжетными игрушками, не выстраивая сюжет, использованием предметов заместителей по предложению взрослого, выполняемые действия с предметами заместителями не называют, индивидуальной игрой, отсутствием стремления к ответным игровым действиям.

Допустимый уровень характеризуются совершением одного игрового действия с сюжетной игрушкой в рамках сюжета, использованием в игре знакомых предметов-заместителей, названием выполняемых действий, но его не соответствием выполняемому, способностью к ответным игровым действиям с помощью взрослого.

Оптимальный уровень характеризуется выстраиванием смысловых цепочек из 2–3 игровых действий с сюжетными игрушками, использованием предметов-заместителей для выполнения разных функций, названием действий с предметами заместителями, которые соответствуют выполняемому, игрой в небольшой группе сверстников, вызывая ответные игровые действия друг друга.

Исследование уровня развития игровых умений детей раннего возраста происходило в сентябре 2019 года. Базой исследования был выбран муниципальный детский сад X г. Козьмодемьянского района. С разрешения администрации детсада и родителей детей в экспериментальном исследовании приняли участие дети первой младшей группы в возрасте от 1,5 до 3 лет. В экспериментальном исследовании приняли участие в количестве 18 человек, из них 9 девочек и 9 мальчиков.

В результате анализа индивидуальных карт наблюдения «Развитие игровых умений ребенка» были получены результаты, представленные в таблице 1. Процентное соотношение результатов приведено в таблице 2 и на диаграмме (рисунок 1) в приложении Б.

Развитие игровых умений детей раннего возраста
на констатирующем этапе исследования

№	ФИ ребенка	развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками	включение в игру отдельных предметов заместителей	называние действий с предметами- заместителями	умение вызвать игровое ответное действие сверстника	Итого баллов
1	РА	1	1	0	0	2
2	МБ	1	2	1	1	5
3	ЕБ	1	1	0	0	2
4	КБ	1	0	0	0	1
5	ЕВ	1	1	1	1	4
6	РД	1	0	0	0	1
7	МЖ	1	0	0	0	1
8	ВЕ	1	0	0	0	1
9	МЗ	1	1	1	0	3
10	МК	1	1	1	1	4
11	КМ	1	1	0	0	2
12	ЕМ	1	0	0	0	1
13	СМ	1	1	0	0	2
14	ЕО	1	1	1	1	4
15	НС	1	1	0	0	2
16	МЧ	1	0	0	0	1
17	КШ	1	1	1	0	3
18	ЕШ	1	1	1	0	3
ИТОГО:		18	13	7	4	

Уровни развития игровых умений детей раннего возраста на констатирующем этапе исследования

Общее количество детей	Уровни					
	Оптимальный		Допустимый		Минимальный	
18	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
		0	0	7	38	11

Таким образом, из таблицы 2 видно, что у детей преобладает минимальный уровень развития игровых умений. При этом более чем у половины детей, отнесенных к этой группе, выявлен минимально возможный балл, что говорит о неразвитости игровых умений детей. У детей, отнесенных в группу с допустимым уровнем развития игровых умений, около 43% детей имеют пороговый балл между минимальным и допустимым уровнями, и лишь 14% детей показали пороговый балл между допустимым и оптимальным. Всё это свидетельствует о слабом развитии игровых умений детей этой возрастной группы.

Самым развитым из 4-х критериев, по которым проходила оценка уровня развития игровых умений детей раннего дошкольного возраста оказался критерий «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками». Все 100% детей по этому критерию набрали 1 балл, а это значит, что они самостоятельно способны совершать одно игровое действия с сюжетной игрушкой в рамках сюжета.

Следующим при ранжировании критерием по уровню развития у детей раннего дошкольного возраста игровых умений является «включение в игру отдельных предметов заместителей». 33,3% детей набрали минимально возможные баллы, а это значит, что дети способны использовать предметы заместители только по предложению взрослого. 5,5% детей набрали

максимально возможное количество баллов по этому критерию, что свидетельствует о развитии способности использовать предметы-заместители для выполнения разных функций. 61,2% детей продемонстрировали способность использовать в игре знакомые предметы-заместители. Все это свидетельствует о том, что дети в свободной игре используют предметы-заместители, функционал которых им знаком.

Следующим при ранжировании критерием стал критерий «называние действий с предметами заместителями». Большинство детей раннего возраста набрали по 0 баллов, что свидетельствует о неумении называть действия, выполняемые с предметами заместителями, и соответствует минимальному уровню развития. Таких детей в группе оказалось 61,1%, что составляет больше половины группы. Оставшаяся часть детей 38,9% набрали по одному баллу, что соответствует допустимому уровню развития игровых умений и проявляется в назывании действия с предметом-заместителем, но оно не соответствует выполняемому.

Детей, продемонстрировавших оптимальный уровень развития рассматриваемого критерия игровых умений и набравших 2 балла, в данной группе не выявлено. Все это свидетельствует о том, что критерий «называние действий с предметами заместителями» находится в состоянии становления, при этом у большинства детей в самой начальной фазе.

Последним при ранжировании критерием стал критерий «умение вызвать ответное игровое действие сверстника». Выявлено, что 22,2% детей набрали по 1 баллу, что соответствует допустимому уровню развития данного критерия игровых умений детей раннего возраста. Это означает, что дети способны к ответным игровым действиям, но только при помощи взрослого.

Оставшаяся большая часть группы детей, составившая 77,8%, набрала лишь по 0 баллов, которые соответствуют минимальному уровню развития данного критерия игровых умений детей раннего возраста. Это означает, что дети играют индивидуально, к ответным игровым действиям не стремятся. Все это свидетельствует о том, что критерий «умение вызвать ответное

игровое действие сверстника» только начал развиваться, игровые взаимодействия со сверстниками требуют пристального внимания взрослых и дальнейших мероприятий для его развития.

Таким образом, подводя итоги результатам исследования уровня развития игровых умений детей раннего возраста на начало опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что преобладает низкий уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей раннего возраста оказался «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками», наименее развитым игровым умением детей раннего возраста оказался «умение вызвать ответное игровое действие сверстника».

2.2. Реализация условий развития игровых умений детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Реализация условий для развития игровых умений детей раннего возраста первой младшей группы муниципального детского сада г. Кодинска Кежемского района Красноярского края осуществлялась в период с октября 2019 по март 2020 года. При реализации условий нами учитывались работы учёных С.Н. Теплюк, Н.В. Краснокуевой, З.В. Цюцюры [8; 19; 36].

С целью реализации первого педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста – вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым – выделенного и обоснованного в первой главе данной работы, осуществлялось «подключение» взрослого к предметно-манипулятивной игре ребенка и придания его действиям игрового смысла, т.е. расширение смысла игровой ситуации ребенка.

Так мы обучаем его условным игровым действиям, т.е. реально совершаемым действиям ребенка придаем новое значение, вкладываем в него другой смысл. Подключение к игре детей требовало от взрослого, с одной стороны, внимательного отношения и наблюдения за самостоятельной

игровой деятельностью детей, а с другой, умения обыграть любое манипулятивное действие ребенка с предметом, придав ему сюжетный смысл.

Так, наблюдая за самостоятельной игрой детей, мы фиксировали случаи бесцельного манипулирования игрушкой отдельными детьми. В этот момент мы подключались к игре ребенка используя один из приемов. Первый прием реализовывался через игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу предметно-манипулятивные действия ребенка и стимулирующие его к приданию игрового смысла действий, т.е. возникновению сюжета игры. Второй прием реализовывался через введение параллельной игры с ребенком. А именно, ребенок манипулирует предметом, а взрослый вербализирует совершаемые им действия, придавая им условный смысл.

Включение такой смысловой поддержки манипулятивным действиям ребенка придавало большую осмысленность его игре. Он не просто вращал колесо, он вел машину, груженую строительным материалом для постройки дома кукле.

Такое придание реально совершаемым действиям ребенка нового значения на первых этапах вызывало удивление детей, которое сменялось радостью и желанием «продолжать действовать с предметом в его необычном, условном значении». Подобные детские реакции мы интерпретировали как принятие и осознание условных игровых действий, а появление их в самостоятельных играх детей убедило нас в правоте наших рассуждений.

Следующим шагом в реализации первого условия стала организация самостоятельной игры взрослого. Игра организовывалась на глазах у детей, но дети специально в игру не приглашались и не организовывались для наблюдения за игрой взрослого. В период времени, отведенного в режиме дня для самостоятельной деятельности детей, взрослый громко объявлял о своем желании играть. Брал куклу и начинал совершать с ней условные игровые

действия, хорошо знакомые каждому ребенка и имеющиеся у всех детей в жизненном опыте: кормить, укладывать спать, собирать на прогулку и др.

Подобные действия взрослого вызывали интерес ребенка и стимулировали желание включиться в игру взрослого. Проявлялось это в том, что дети оставляли свои занятия, подходили к играющему взрослому, внимательно наблюдая за происходящим. Некоторые из них настолько эмоционально вовлекались в сюжет игры, что старались подать сюжетные игрушки или придвинуть нужную мебель, вставали на цыпочки, всматриваясь в игрушку и ее эмоции.

Затем воспитатель предлагал одному из таких детей включиться в его игру, выполняя роль «живой» игрушки, т.е. условные игровые действия взрослый совершал в отношении не только игрушки-куклы, но и ребенка-куклы. Далее взрослый, используя игровой предлог (не успеваю всех кормить, одевать, укладывать спать), предлагал ребенку свою роль. Дети повторяли условные игровые действия, которые наблюдали у взрослого.

Таким образом, в совместной игре ребенка и взрослого, последний является для детей одновременно носителем способа игровой деятельности и партнером по игре. В таких совместных играх взрослый стимулирует ребенка к осуществлению и продолжению условного действия партнера-взрослого с сюжетными игрушками необходимого по смыслу игры [14].

С целью реализации второго педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста – совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками – выделенного и обоснованного в первой главе данной работы, были организованы совместные игры взрослого с детьми по хорошо знакомым каждому ребенка и имеющимся у всех детей в жизненном опыте игровым сюжетам: кормить, укладывать спать, собирать на прогулку и др.

Начинали мы совместную игру взрослого и ребенка с проигрывания одного действия, например, кормление куклы, далее вводили второе игровое действие, например, приготовление еды для куклы, а затем третье, например,

собираемся на прогулку или ложимся спать после еды. Более трех игровых действий в одном сюжете мы не использовали.

Каждое игровое действие мы проигрывали с детьми 2–3 раза, этого оказалось достаточно, чтобы дети усвоили способ организации игры и уловили основные сюжетные линии с особенностями их наполнения. Следующим шагом в реализации этого условия стало создание в группе предметно-пространственной среды для разворачивания самостоятельных игровых действий детей с игрушками. Для этого мы использовали те же игрушки, что и в совместной игре взрослого с ребенком. Таких комплектов игрушек было несколько, что давало возможность организации одновременной самостоятельной игры по сюжетам детско-взрослой игры сразу нескольким детям.

Изначально мы полностью сохраняли ту же предметно-игровую среду, что и в игре взрослого, для самостоятельной игры детей лишь перенесли ее в игровую зону. Далее мы старались подбирать игрушки и игровые материалы таким образом, чтобы они повторяли те сюжеты, в которые взрослый уже играл с детьми ранее. Например, накануне взрослый играл с детьми в игру, состоящую из трех условных игровых действий: купание, кормление, укладывание спать. На следующий день в игровом уголке были размещены: тазики, мыльницы, тарелки, ложки, кровати с постельным бельем для куклы.

Позднее мы спали подбирать игрушки и игровые материалы, стимулирующие детей к введению других условных игровых действий в рамках того же сюжета. Например, помимо ранее проигранных со взрослым трех условных игровых действий: купание, кормление, укладывание спать, мы готовили игрушки для проигрывания условных игровых действий: приготовление еды, сборы на прогулку, прогулка. Тем самым подталкивая детей к смене и разнообразию условных игровых действий в одном сюжете.

Особо следует отметить, что на этом этапе работы при создании предметно-пространственной среды для самостоятельной игры детей мы

использовали реалистичные игрушки, т.е. копирующие настоящие предметы и вещи. Это было важно для понимания детьми сюжетов игр и условных игровых действий, входящих в этот сюжет. Чаще всего дети, поиграв совместно со взрослым или понаблюдав за игрой взрослого с другими детьми, начинают самостоятельную игру по тем же сюжетам только в том случае, если встречают в среде соответствующие этим сюжетам реалистичные игрушки.

Интересен тот факт, что общий игровой сюжет дети обычно сохраняют, но вносят изменения в совершаемых ими игровых действий: осуществляют игровые действия с другими, ранее не использовавшимися игрушками; переносят игровые действия на новых персонажей. Эти новые игровые действия детей являются показателем усвоения ими условных действий с предметами. В дальнейших совместных играх взрослого и детей отдельные предметные игрушки заменялись предметами заместителями. Так, вместо ложки для кормления куклы использовался карандаш.

Для того чтобы стимулировать детей в самостоятельной игре использовать предметы заместители мы убрали все игрушечные ложки. По началу дети использовали только знакомые предметы-заместители и только в том значении, которое наблюдали в игре взрослого. Только понаблюдав, что один и тот же предмет заместитель взрослый использует в разных значениях, и осознав, что карандаш может быть и ложкой, и градусником, и шприцом. В самостоятельной игре детей появилось некоторое разнообразие использования одного и того же предмета заместителя.

Таким образом, совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками, позволяет ребенку осознать основные сюжетные линии и способы их заимствования из реальной жизни, усвоить условные игровые действия с предметами, приобрести опыт сочетания различных условных игровых действий с предметами в рамках одного сюжета.

С целью реализации третьего педагогического условия развития игровых умений детей раннего возраста – стимулирование ребенка к

пониманию условности игровой ситуации – выделенного и обоснованного в первой главе данной работы, было организовано использование приемов одушевления игрушек, приписывания свойств и качеств игровым предметам (кастрюля и чашка с чаем горячая) и введение воображаемых элементов с приписывание им качеств и свойств (вода холодная, каши мало, таблетка горькая и т.д.).

Прием одушевления игрушек реализовывался через приписывания им эмоций и поведения, свойственного детям, а поэтому наиболее понятного им. Кукла плачет, боится, капризничает, не хочет одевать шапку, есть кашу. При этом в игре взрослый реагировал на такое поведение кукол, так же как обычно реагируют на подобное поведение детей взрослые.

Еще один способ в рамках этого же приема, это имитация голоса куклы, которая просит, плачет, говорит. Для этого взрослый меняет интонации своей обычной речи, как бы подражая детскому голосу. Важной составляющей этого приема было называние роли, которую выполняли играющие взрослый или ребенок, совершая условные игровые действия. Например, «Полина, кормишь куколку, как мама. Ты – мама, а куколка – дочка». Такое отношение взрослого к кукле позволяли ребенку осознать условность игровой ситуации через принятие на себя игровой роли.

Прием приписывания свойств и качеств игровым предметам заключался в обыгрывании взрослым несуществующих у игрового материала свойств и качеств. Например, кастрюля на плите, в которой варится суп, тяжелая, ее нужно аккуратно брать, чтобы налить суп в тарелку; чашка с чаем горячая, нужно подуть, чтобы сделать глоток; машина груженная кирпичами очень большая, ее нужно разгрузит и т.д.

Для этого взрослый проговаривал, называл приписываемое свойство или качество игровому материалу и эмоционально его отыгрывал, показывая детям невербальными средствами, горячую чашку, сладкий банан, тяжелые кирпичи. Такая эмоциональная окраска действий взрослого позволяли ребенку лучше осознать условность игровой ситуации.

Еще одним способом реализации этого приема стало использование в игре предметов-заместителей. В этом случае взрослому пришлось проговаривать совершаемое им действие, чтобы всем окружающим стало понятно, что карандаш – это воображаемая ложка.

Прием введения воображаемых элементов с приписывание им качеств и свойств заключался в обыгрывании взрослым тех игровых элементов, которые не подлежали замене игрушками. Например, при совершении условного игрового действия с купанием куклы, нужна воображаемая вода, она может быть горячей или холодной, ее может быть недостаточно в тазике, чтобы помыть куклу. Для этого взрослый называл приписываемое свойство или качество воображаемых элементов и эмоционально их отыгрывал, показывая детям невербальными средствами, свойства предметов. Все это продвигало детей в осознании условности игровой ситуации.

Воспроизведение в самостоятельной игре детей условных игровых действий с игрушками, что они могут отличить воображаемый мир от настоящей жизни, имитируя действия взрослых людей. Отдельные игровые действия, носящие условный характер, закрепляются в сознании детей. Ими усваивается то, что в основе ролевой игры лежит ситуация «как будто», некоторая условность, принимаемая и разделяемая всеми участниками игры.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

Для проверки эффективности работы по созданию психолого-педагогических условий развития игровых умений детей раннего возраста нами была проведена повторная диагностика уровня развития игровых умений детей первой младшей группы муниципального детского сада X г. Кодинска Кежемского района в конце марта 2020 года. В ней принимали участие дети раннего возраста – участники констатирующего эксперимента в количестве 18 человек (9 мальчиков и 9 девочек).

При повторной диагностике была использована та же диагностическая методика: проведение сюжетно-ролевой игры «Пора кушать» из пособия учёной Л.Н. Галигузовой «Развитие игровой деятельности».

Результаты повторной диагностики уровня развития игровых умений детей раннего возраста приведены в таблице 3. Процентное соотношение показано в таблице 4 и на диаграмме (см. приложение В, рисунок 2).

Таблица 3

Развитие игровых умений детей раннего возраста на контрольном этапе исследования

№	ФИ ребенка	развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками	включение в игру отдельных предметов заместителей	называние действий с предметами заместителями	умение вызвать игровое действие сверстника	Итого баллов
1	РА	1	1	1	1	4
2	МБ	1	2	2	1	6
3	ЕБ	1	1	1	1	4
4	КБ	1	1	1	1	4
5	ЕВ	2	1	1	1	5

№	ФИ ребенка	развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками	включение в игру отдельных предметов заместителей	называние действий с предметами заместителями	умение вызвать ответное игровое действие сверстника	Итого баллов
6	РД	1	1	1	1	4
7	МЖ	1	0	0	1	2
8	ВЕ	1	0	0	1	2
9	МЗ	1	1	1	1	4
10	МК	1	2	1	2	6
11	КМ	1	1	1	0	3
12	ЕМ	2	0	1	1	5
13	СМ	1	1	1	1	4
14	ЕО	1	2	1	2	6
15	НС	2	1	1	1	5
16	МЧ	1	0	0	0	1
17	КШ	1	2	1	1	5
18	ЕШ	1	1	1	1	4
Итого		21	18	16	18	

Таблица 4

Уровни развития игровых умений детей раннего возраста
на контрольном этапе исследования

Общее количество детей	Уровни					
	Оптимальный		Допустимый		Минимальный	
18	Количество детей	%	Количество детей	%	Количество детей	%
	3	17	12	66	3	17

Из таблицы 4 видно, что у детей преобладает допустимый уровень развития игровых умений (см. Приложение В). При этом у трети детей,

отнесенных к этой группе, выявлен максимально возможный балл, т.е. находится на границе между оптимальным и допустимым уровнями что говорит о развитости игровых умений, и лишь 1 ребенок имеет минимально возможный балл этого уровня, т.е. находится на границе между минимальным и допустимым уровнями. У детей, отнесенных в группу с оптимальным уровнем развития игровых умений, все дети имеют пороговый балл между оптимальным и допустимым уровнями. Детей, отнесенных в группу с минимальным уровнем развития игровых умений 17%, большая часть из них имеет пороговый балл между минимальным и допустимым уровнями.

Самым развитым из 4-х критериев, по которым проходила оценка уровня развития игровых умений детей раннего дошкольного возраста оказался, как и в первой диагностике, критерий «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками». Три ребёнка показали оптимальный уровень (16,7%), в первоначальной диагностике таких детей не было. Остальные 15 детей по этому критерию набрали 1 балл – допустимый уровень, а это значит, что они самостоятельно способны совершать одно игровое действия с сюжетной игрушкой в рамках сюжета.

Следующим при ранжировании критерием по уровню развития у детей раннего дошкольного возраста является «включение в игру отдельных предметов заместителей». Минимальный результат показали 22,2% детей (в первой диагностике было 33,3%), то есть количество детей, способных использовать предметы заместители только по предложению взрослого уменьшилось на 10,1%. Выросло количество детей с оптимальным уровнем баллов по этому критерию (22,2%), в первой диагностике было 5,5% детей, увеличение говорит о развитии у детей способности использовать предметы-заместители для выполнения разных функций. Остальные 55,6% детей показали допустимый уровень, то есть способность использовать в игре знакомые предметы-заместители.

Следующим по ранжированию стал критерий «умение вызвать ответное игровое действие сверстника», на формирование этих умений во время реализации психолого-педагогических условий обращалось особое внимание, поскольку первая диагностика выявила, что он у детей был сформирован недостаточно. После повторной диагностики ситуация изменилась в лучшую сторону. Оптимальный уровень показали два ребёнка (11,1%), в первой диагностике таких результатов не было показано. 77,7 % детей набрали по 1 баллу, что соответствует допустимому уровню развития данного критерия игровых умений детей раннего возраста (в первой диагностике было только 22,2%). Это означает, что дети способны к ответным игровым действиям, но только при помощи взрослого.

По 0 баллов набрали 11,1% детей, что соответствует минимальному уровню развития данного критерия игровых умений детей раннего возраста (в первой диагностике таких детей было большинство 77,7%). Это означает, что большинство детей стало реагировать на сверстника рядом и уже могут вызвать у него ответное действие при игре.

Последним при ранжировании критерием стал критерий «называние действий с предметами заместителями». Оптимального уровня здесь достиг пока только 1 ребёнок (5,5%), но в первой диагностике таких детей не было выявлено вовсе. Большинство детей раннего возраста (77,7%) набрали по 1 баллу, что соответствует допустимому уровню развития игровых умений и проявляется в назывании действия с предметом-заместителем, но оно не соответствует выполняемому. Оставшаяся часть детей 16,8% детей набрали по 0 баллов, что соответствует минимальному уровню развития игровых умений и свидетельствует о неумении называть действия, выполняемые с предметами заместителями. Это говорит о том, что критерий «называние действий с предметами заместителями» нуждается в дальнейшем развитии и внимании со стороны педагогов, что тесным образом связано с работой по развитию речи у детей в группе.

Таким образом, подводя итоги результатам исследования уровня развития игровых умений детей раннего возраста на окончание опытно-экспериментальной работы, можно утверждать, что преобладает допустимый уровень развития игровых умений детей (66%), наиболее развитым игровым умением детей раннего возраста оказалось «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками», наименее развитым игровым умением детей раннего возраста оказалось «называние действий с предметами заместителями», что в достаточно большой степени связано с развитием речи детей в группе.

Далее мы сопоставили результаты развития игровых умений детей раннего возраста на начало и конец опытно-экспериментальной работы. Результаты сопоставления отражены в таблицах 6 и 7 и на диаграмме (рисунок 3 в приложении В).

Таблица 6

Динамика развития игровых умений детей раннего возраста
на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Группа	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Начало опытно-экспериментальной работы	0	38	62
Конец опытно-экспериментальной работы	17	66	17

Полученные результаты позволяют говорить, что количество детей с высоким уровнем развития игровых умений детей раннего возраста увеличилось на 17% за счет перехода части детей со среднего уровня развития игровых умений. Увеличилось общее количество детей со средним уровнем развития игровых умений на 24% за счет перехода части детей с низкого уровня развития игровых умений. Количество детей с низким уровнем развития игровых умений уменьшилось в 3,6 раз, они перешли в группу со средним уровнем развития игровых умений.

**Сравнительный анализ развития игровых умений детей раннего возраста
на начало и конец опытно-экспериментальной работы**

Этапы опытно-экспериментальной работы	развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками	включение в игру отдельных предметов заместителей	название действий с предметами заместителями	умение вызвать ответное игровое действие сверстника
Начало опытно-экспериментальной работы	18	13	7	4
Конец опытно-экспериментальной работы	21	18	16	18
Итого: прирост составил	3	5	9	14

При сопоставлении результатов развития игровых умений детей раннего возраста, можно констатировать, что наибольший прирост произошел по критерию «умение вызвать ответное игровое действие сверстника» и составил 14 баллов, поскольку ранее он был развит в наименьшей степени, и его развитию уделялось больше внимания в опытно-экспериментальной работе. Наименьший прирост произошел по критерию «развёртывание цепочки действий с сюжетными игрушками» и составил 3 балла, поскольку он был уже достаточно сформирован на начало опытно-экспериментальной работы.

Стоит отметить, что в рейтинге критериев развития игровых умений детей раннего возраста на начало и конец опытно экспериментальной работы произошли изменения. Если в начале работы наименее сформированным критерием развития игровых умений детей раннего возраста был «умение вызвать ответное игровое действие сверстника», то в конце таким оказался критерий «называние действий с предметами заместителями». Что касается

наиболее сформированного критерия на начало работы «развёртывание цепочки действий с сюжетными игрушками», то он остался таким же и на конец опытно-экспериментальной работы, здесь изменений не произошло.

Подводя итоги полученным результатам, можно говорить о значительном развитии игровых умений детей раннего возраста и их отдельных критериев. Все это свидетельствует о том, что развитию игровых умений детей раннего возраста способствуют следующие психолого-педагогические условия, а именно: вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым; совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками; стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

Выводы по главе 2

Подводя итоги экспериментальной части нашего исследования, можно сделать следующие выводы.

В основу методики изучения игровых умений детей раннего возраста была положена сюжетно-ролевая игра «Пора кушать» из пособия учёной Л.Н. Галигузовой «Развитие игровой деятельности». Нами была создана индивидуальная карта наблюдения, в которой фиксировались игровые умения конкретного ребенка. Для изучения игровых умений детей раннего возраста были использованы показатели, выделенные нами на основе анализа возрастных особенностей игровых умений детей данной возрастной группы: развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками, включение в игру отдельных предметов заместителей, называние действий с ними, умение вызвать с помощью игрушки или речевого обращения ответное игровое действие сверстника.

В исследовании приняли участие дети первой младшей группы муниципального детского сада X г. Кодинска Кежемского района Красноярского края в возрасте от 1,5 до 3 лет.

Результаты эмпирического исследования развития игровых умений детей раннего возраста показали, что преобладает низкий уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей раннего возраста оказался «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками», наименее развитым игровым умением детей раннего возраста оказался «умение вызвать ответное игровое действие сверстника».

В первой главе данной работы были выделены и обоснованы условия развитию игровых умений детей раннего возраста: вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым; совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками; стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

С целью реализации первого педагогического условия осуществлялось «подключение» взрослого к предметно-манипулятивной игре ребенка и придания его действиям игрового смысла. Для этого мы использовали два приема: игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу предметно-манипулятивные действия ребенка и стимулирующие его к приданию игрового смысла действиям; ведение параллельной игры с ребенком с вербализацией взрослым совершаемых ребенком действий, придавая им условный смысл. Следующим шагом в реализации первого условия стала организация самостоятельной игры взрослого с постепенным вовлечением желающих детей сначала в роли «живой» игрушки, затем передача ему роли взрослого.

С целью реализации второго педагогического условия были организованы совместные игры взрослого с детьми по хорошо знакомым каждому ребенку и имеющимся у всех детей в жизненном опыте игровым сюжетам: кормить, укладывать спать, собирать на прогулку и др. Начиналась совместная игра взрослого и ребенка с проигрывания одного действия, далее вводили второе игровое действие, а затем третье. Каждое игровое действие проигрывалось с детьми 2–3 раза, этого оказалось достаточно, чтобы дети усвоили способ организации игры и уловили основные сюжетные линии с особенностями их наполнения. Следующим шагом в реализации этого условия стало создание в группе предметно-пространственной среды для разворачивания самостоятельных игровых действий детей с игрушками и предметами-заместителями.

С целью реализации третьего педагогического условия было организовано использование приемов одушевления игрушек, приписывания свойств и качеств игровым предметам (кастрюля и чашка с чаем горячая) и введение воображаемых элементов с приписывание им качеств и свойств (вода холодная, каши мало, таблетка горькая и т.д.). Реализация данных условий позволила выстраивать смысловые цепочки из 2–3 игровых действий с сюжетными игрушками, наделение игрушек несуществующими

свойствами, качествами и эмоциями для выполнения разных игровых функций, называние несуществующими свойствами, качествами и эмоциями, которые соответствуют выполняемым игровым действиям, игрой в паре со сверстником, вызывая ответные игровые действия друг друга.

После завершения формирующего эксперимента, нами было проведено повторное исследование развития игровых умений детей раннего возраста с использованием того же инструментария, что и на первом этапе работы.

Полученные результаты повторного изучения развития игровых умений детей раннего возраста, позволяют утверждать, что в группе к высокому уровню отнесено 3 ребёнка – 17% от общего количества детей, к среднему уровню – 12 детей или 66% и низкий уровень показали 3 детей, что составило 17%.

При сопоставлении результатов изучения развития игровых умений детей раннего возраста, можно констатировать, что количество детей с высоким уровнем развития игровых умений увеличилось на 17%. Увеличилось общее количество детей со средним уровнем развития игровых умений на 24%. Количество детей с низким уровнем развития игровых умений уменьшилось в 3,6 раз. Наибольший прирост произошел по критерию «умение вызвать ответное игровое действие сверстника», наименьший прирост произошел по критерию «развёртывание цепочки действий с сюжетными игрушками».

Таким образом, можно зафиксировать значимые изменения, что позволяет нам сделать вывод об эффективности созданных нами условий развития игровой деятельности детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе анализа психолого-педагогической литературы в соответствии с темой и целью исследования были выполнены следующие задачи.

Уточнены понятие игры и игровых умений в современной науке и практике. Установлено, что игра в современной науке рассматривается как вид деятельности личности, средство, форма, метод педагогического взаимодействия. Выделяют две основные группы: сюжетно-ролевые (творческие) игры и игры с правилами. Структурными элементами сюжетно-ролевой игры выступают: сюжет, содержание, игровую ситуацию, замысел, роль, ролевое действие, ролевое поведение, ролевое взаимодействие, правила. Игровые умения – это способы построения игры и умения их комбинировать в ходе игры. Развитие игровых умений происходит на протяжении всего дошкольного детства, что приводит к усложнению игры по всем ее структурным элементам.

Охарактеризованы возрастные особенности игровых умений детей раннего возраста. Приступая к игровой деятельности начиная с одноактных манипуляций с предметами, затем связывая несколько подобных операций в одной игре, далее, используя предметы-заместители, ребенок, более или менее сознательно, воссоздает последовательные цепочки сюжетных действий.

В возрастном диапазоне от 1,5 до 3 лет ребенок способен проводить различные условные игровые действия: разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем, воображаемым предметом; объединять 2–3 игровых действия в смысловую цепочку; словесно обозначать собственные игровые действия; продолжать по смыслу действие, принятое партнерам (взрослым или ровесником). Игра из ознакомительной перерастает в отобразительную, далее в сюжетно-отобразительную.

Выделены и обоснованы достаточные и необходимые условия развития игровых умений детей раннего возраста. Развитию игровых умений детей раннего возраста будут способствовать следующие психолого-педагогические

условия: вовлечение ребенка в совместную игру со взрослым; совершение простейших действий, хорошо знакомых ребенку, с сюжетными игрушками; стимулирование ребенка к пониманию условности игровой ситуации.

Разработан диагностический инструментарий для изучения игровых умений детей раннего возраста. В основу методики изучения игровых умений детей раннего возраста была положена сюжетно-ролевая игра «Пора кушать» из пособия ученой Л.Н. Галигузовой «Развитие игровой деятельности». Нами была создана индивидуальная карта наблюдения, в которой фиксировались игровые умения конкретного ребенка.

В целях перевода качественных показателей в количественные каждому уровню развития игровых умений детей раннего возраста был присвоен соответствующий балл: минимальный – 0 баллов, допустимый – 1 балл, оптимальный – 2 балла. Баллы, полученные ребенком по результатам наблюдения, суммировались и соотносились с уровневыми характеристиками развития игровых умений детей раннего возраста: минимальный уровень (0 – 2 баллов); допустимый уровень (3–5 баллов); оптимальный уровень (6–8 баллов).

Для изучения игровых умений детей раннего возраста были использованы показатели, выделенные нами на основе анализа возрастных особенностей игровых умений детей данной возрастной группы: развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками, включение в игру отдельных предметов заместителей, называние действий с ними, умение вызвать с помощью игрушки или речевого обращения ответное игровое действие сверстника.

В исследовании приняли участие дети первой младшей группы муниципального детского сада г. Кодинска Кежемского района Красноярского края. Выбранную возрастную группу посещают дети от 1,5 до 3 лет.

Результаты эмпирического исследования развития игровых умений детей раннего возраста показали, что преобладает низкий уровень развития игровых умений детей, наиболее развитым игровым умением детей раннего

возраста оказался «развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками», наименее развитым игровым умением детей раннего возраста оказался «умение вызвать ответное игровое действие сверстника».

Реализованы психолого-педагогические условия развития игровых умений детей раннего возраста. С целью реализации первого педагогического условия осуществлялось «подключение» взрослого к предметно-манипулятивной игре ребенка и придания его действиям игрового смысла. Для этого мы использовали два приема: игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу предметно-манипулятивные действия ребенка и стимулирующие его к приданию игрового смысла действиям; ведение параллельной игры с ребенком с вербализацией взрослым совершаемых ребенком действий, придавая им условный смысл. Следующим шагом в реализации первого условия стала организация самостоятельной игры взрослого с постепенным вовлечением желающих детей сначала в роли «живой» игрушки, затем передача ему роли взрослого.

С целью реализации второго педагогического условия были организованы совместные игры взрослого с детьми по хорошо знакомым каждому ребенка и имеющимся у всех детей в жизненном опыте игровым сюжетам: кормить, укладывать спать, собирать на прогулку и др. Начиналась совместная игра взрослого и ребенка с проигрывания одного действия, далее вводили второе игровое действие, а затем третье.

Каждое игровое действие проигрывалось с детьми 2–3 раза, этого оказалось достаточно, чтобы дети усвоили способ организации игры и уловили основные сюжетные линии с особенностями их наполнения. Следующим шагом в реализации этого условия стало создание в группе предметно-пространственной среды для разворачивания самостоятельных игровых действий детей с игрушками и предметами-заместителями.

С целью реализации третьего педагогического условия было организовано использование приемов одушевления игрушек, приписывания свойств и качеств игровым предметам (кастрюля и чашка с чаем горячая) и

введение воображаемых элементов с приписывание им качеств и свойств (вода холодная, каши мало, таблетка горькая и т.д.).

Реализация данных условий позволила выстраивать смысловые цепочки из 2–3 игровых действий с сюжетными игрушками, наделение игрушек несуществующими свойствами, качествами и эмоциями для выполнения разных игровых функций, называние несуществующими свойствами, качествами и эмоциями, которые соответствуют выполняемым игровым действиям, игрой в паре со сверстником, вызывая ответные игровые действия друг друга.

После завершения формирующего эксперимента нами было проведено повторное изучения развития игровой деятельности детей раннего возраста с использованием того же инструментария, что и на первом этапе работы. При сопоставлении результатов изучения развития игровых умений детей раннего возраста, можно констатировать, что количество детей с высоким уровнем развития игровых умений увеличилось на 17%. Увеличилось общее количество детей со средним уровнем развития игровых умений на 24%. Количество детей с низким уровнем развития игровых умений уменьшилось в 3,6 раз. Наибольший прирост произошел по критерию «умение вызвать ответное игровое действие сверстника», наименьший прирост произошел по критерию «развёртывание цепочки действий с сюжетными игрушками».

Таким образом, можно зафиксировать значимые изменения, что позволяет нам сделать вывод об эффективности созданных нами условий развития игровой деятельности детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.

Цель работы достигнута, и задачи работы выполнены, гипотеза подтверждена

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамян Л.А. Игра дошкольника / под ред. С.Л. Новосёловой. М.: Просвещение, 2017. 286 с.
2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. М.: Медицина, 2015. 302 с.
3. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. Новосибирск: БИЦ, 2015. 143 с.
4. Артемова Л.А. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. М.: ИНФРА –М, 2014. 127 с.
5. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-дошкольников в условиях дидактической игры // Психология и педагогика игры дошкольника /З.М. Богуславская. М.: Просвещение, 2016. 368 с.
6. Венгер Л.А. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2016. 127 с.
7. Воспитание детей в игре: пособие для педагога детского сада / сост. Бондаренко А.К. 5-е изд. перераб. и доп. М.: Просвещение, 2016. 192 с.
8. Воспитание и обучение в первой младшей группе детского сада. Программа и методические рекомендации /сост. Теплюк С.Н. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 144 с.
9. Выготский Л.С. Избранные сочинения. М.: Просвещение, 2016. 214 с.
10. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. М.: Просвещение, 2015. 215 с.
11. Галигузова Л.Н. Развитие игровой деятельности. Игры и занятия с детьми 1–3 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 64 с.
12. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика – Синтез, 2015. 128 с.

13. Дети раннего возраста в детском саду / С.Н. Теплюк, Г.М. Лямина. М.: Мозаика – Синтез, 2017. 150 с.
14. Жукова О.А. Энциклопедия развития и обучения ребенка раннего возраста. От 6 месяцев до 3 лет. СПб., Москва: Астрель, 2015. 256 с.
15. Запорожец А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2014. 317 с.
16. Ильина М.В. Чувствуем – познаем – размышляем. Комплексные занятия для развития восприятия и эмоционально-волевой сферы у детей 3–4 лет. М.: Мозаика-синтез, 2016. 185 с.
17. Карабанова О.А., Соловьёва Е.В., Доронова Т.Н. Развитие игровой деятельности детей 2–8 лет. Методическое пособие для воспитателей в соответствии с требованиями ФГОС/ под ред. Панкратьевой М.Е. М.: Просвещение, 2017. 64 с.
18. Короткова Н.А., Михайленко Н. Я. Как играть с детьми. М.: Мозаика-синтез, 2016. 206 с.
19. Краснокуева Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей раннего дошкольного возраста. Ростов на Дону: Феникс, 2016. 93 с.
20. Методика развития игровых умений родителей, воспитывающих детей раннего возраста [Электронный ресурс] / Ю.А. Верхотурова, Л.Н. Галигузова. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.11.2019).
21. Менджерицкая Д.В. Роль игры в воспитании ребенка. М.: Просвещение, 2014. 89 с.
22. Мещерякова С.Ю., Ермолова Т.В., Смирнова Е.О. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей. Игры и занятия с детьми раннего возраста. М.: Мозаика-Синтез, 2018. 64 с.
23. Мухина В.С. Детская психология. М.: Просвещение, 2015. 272 с.
24. Николаева Л.Ю., Николаева Е.А. Игровая деятельность дошкольников // Образование и воспитание. 2016. №2. С. 25-29.

25. От рождения до школы: комплексная образовательная программа дошкольного образования /под редакцией Н.Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 574 с.
26. Павлова Л.Н. Организация жизни и культура воспитания детей в группах раннего возраста / Л.Н. Павлова. М.: Айрис-пресс, 2017. 208 с.
27. Первые шаги: комплексная образовательная программа для детей раннего возраста / Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. 3-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2019. 168 с.
28. Погудкина И.С. Развивающие игры, упражнения, комплексные занятия для детей раннего возраста (1–3 года). М: Детство-Пресс, 2016.176 с.
29. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. 5-е изд. перераб. и доп. М.: Педагогика, 2016. 192 с.
30. Психология и педагогика игры дошкольника / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. 6-е изд. перераб. и доп. М.: Педагогика, 2014. 274 с.
31. Рекомендации воспитателю по развитию игровой деятельности дошкольников [Электронный ресурс] URL: https://урок.рф/library/metodicheskie_rekomendacii_organizatciya_igrovoj_de_104207.html (дата обращения: 19.11.2019).
32. Смирнова Е.О., Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. Развитие предметной деятельности и познавательных способностей. Игры и занятия с детьми раннего возраста. М: Мозаика-Синтез, 2018. 164 с.
33. Усова А.П. Роль игры в организации жизни и деятельности детей. М.: Педагогика. 2015. 97 с.
34. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2015. 42 с.
35. Хохрякова Ю.М. Педагогика раннего возраста: учебное пособие. М. Юрайт, 2019. 262 с.

36. Цюцюра З.В. Влияние предметно-игровой деятельности на развитие детей 2-го года жизни [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru> (дата обращения: 19.11.2019).

37. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Высшая школа, 2015. 360 с

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Индивидуальная карта наблюдения «Развитие игровых умений ребенка»

ФИ ребенка _____

Таблица 8

Индивидуальная карта наблюдения «Развитие игровых умений ребенка»

Критерии развития игровых умений	Минимальный уровень	Допустимый уровень	Оптимальный уровень
развертывание цепочки действий с сюжетными игрушками;	манипулирует сюжетными игрушками, не выстраивая сюжет	совершает одно игровое действия с сюжетной игрушкой в рамках сюжета	выстраивает смысловые цепочки из 2-3 игровых действий с сюжетными игрушками
включение в игру отдельных предметов заместителей;	использует предметы заместители по предложению взрослого	использует в игре знакомые предметы-заместители.	использует предметы-заместители для выполнения разных функций
называние действий с предметами заместителями;	выполняемые действия с предметами заместителями не называет	выполняемое действие называет, но оно не соответствует выполняемому	называет действия с предметами заместителями, которые соответствуют выполняемым.
умение вызвать с помощью игрушки или речевого обращения ответное игровое действие сверстника.	играют индивидуально, к ответным игровым действиям не стремятся	способны к ответным игровым действиям с помощью взрослого	играют в небольшой группе сверстников, вызывая ответные игровые действия друг друга

Примечание: _____

Распределение детей раннего возраста по уровням развития игровых умений
на начало опытно-экспериментальной работы

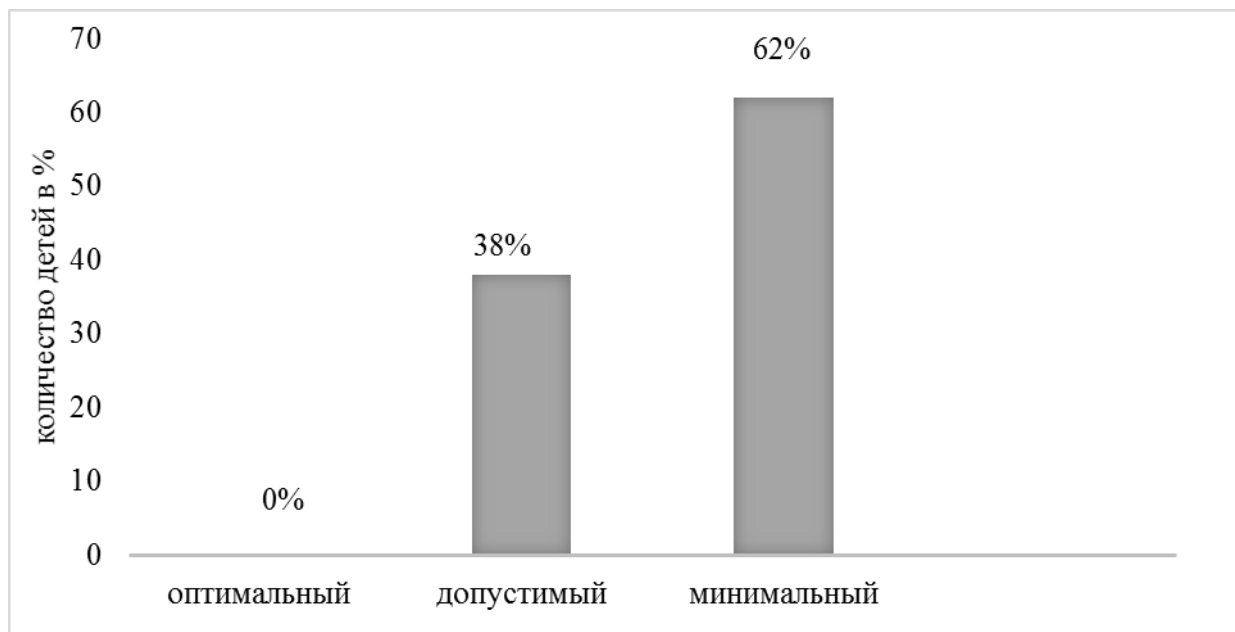


Рисунок 1. Распределение детей раннего возраста по уровням развития игровых умений на начало опытно-экспериментальной работы

Распределение детей раннего возраста по уровням развития игровых умений
на конец опытно-экспериментальной работы

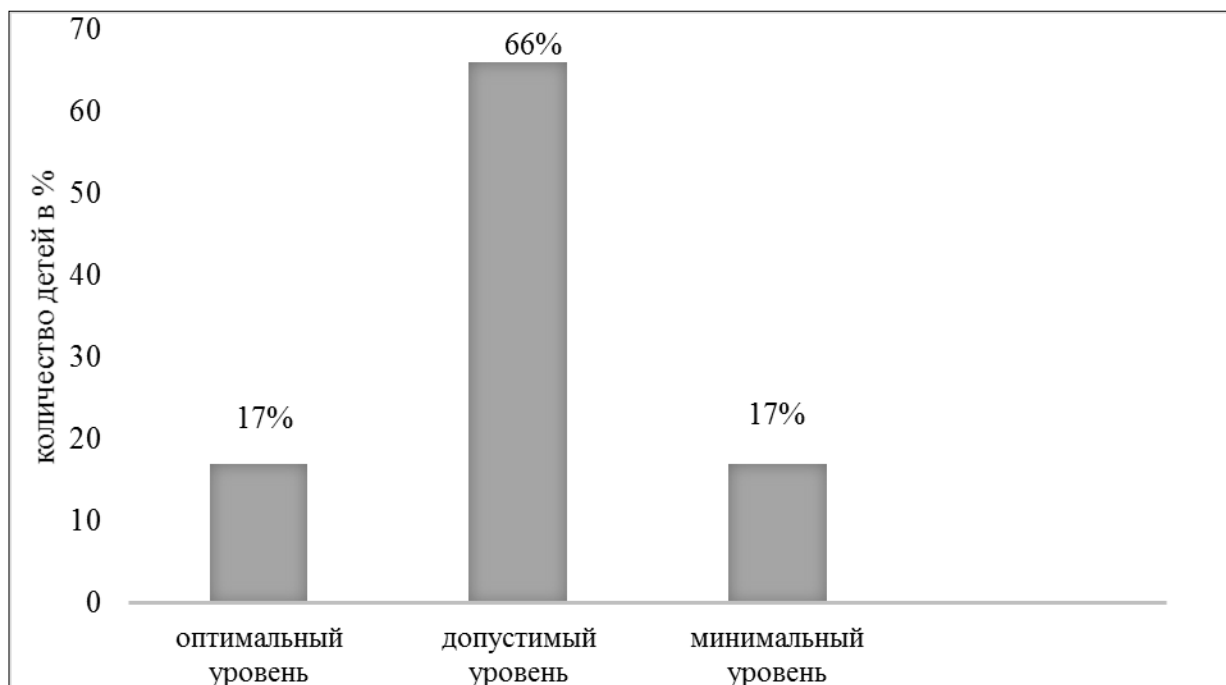


Рисунок 2. Распределение детей раннего возраста по уровням развития игровых умений на конец опытно-экспериментальной работы

Сравнительные результаты распределения детей раннего возраста по уровням развития игровых умений на начало и конец опытно-экспериментальной работы

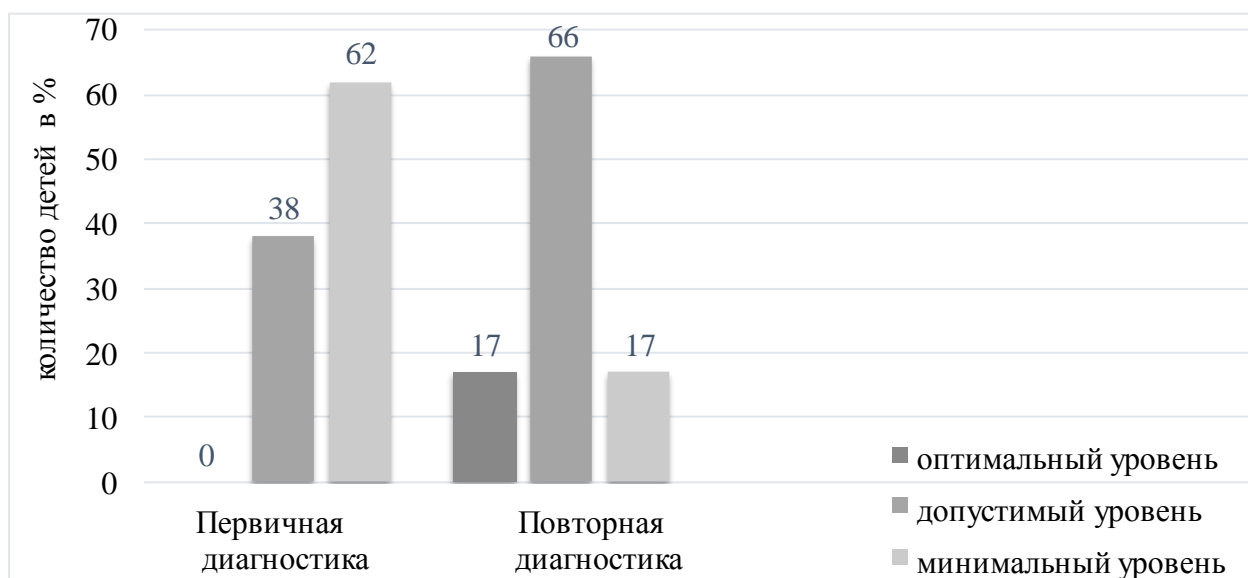


Рисунок 3. Сравнительные результаты распределения детей раннего возраста по уровням развития игровых умений на начало и конец опытно-экспериментальной работы

Лист нормоконтроля

Выпускная квалификационная работа выполнена мной, Рукосуевой Зитой Станиславовной самостоятельно, оригинальность текста соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам и подтверждается справкой об оригинальности текста, сформированной системой проверки «Антиплагиат», объем работы составил 57 страниц.

Тема ВКР: Психолого-педагогические условия развития игровых умений детей раннего возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Обучающийся



13.06.2020
(подпись, дата)

З.С. Рукосуева
(расшифровка подписи)

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер



13.06.2020
(подпись, дата)

Е.В. Улыбина
(расшифровка подписи)