

*Добыченко Юлия Сергеевна,
заместитель заведующего по воспитательно-методической работе
МБДОУ «ДС «Снежинка» п.г.т. Уренгой Пуровского района*

Диагностика игровых умений ребенка дошкольника

Аннотация

Статья посвящена описанию опыта работы дошкольного учреждения в области исследования игровой деятельности дошкольников.

В данной работе, мы рассматривали детскую игру позиции исследователей школы культурно-исторической психологии, так как считаем наиболее открытыми и доказанными положения, связанные с игровой деятельностью дошкольника. Они стали классикой отечественной психологии и до сих пор остаются основными (если не единственными) ориентирами в понимании природы игры и ее места в детском развитии.

Введение

Проблеме игры детей дошкольного возраста посвящены многие отечественные и зарубежные исследования. Одни из них направлены на изучение теории ролевой творческой игры (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и т.д.). В других определяются особенности, место и значение дидактических и подвижных игр в педагогическом процессе (Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, В.Р. Беспалова и т.д.). Третьи раскрывают значение игры в художественном воспитании детей (П.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина, Н.В. Артемова и др.).

На наш взгляд различные исследователи и мыслители зарубежье нагромождают одну теорию игры на другую (К. Гроос, Ф. Шиллер, Г.Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже и др.). Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одно, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Согласно периодизации детства, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым, в дошкольном возрасте ведущая деятельность - игровая, «благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого и его общественно-трудовых функций, общественному изобразительному характеру воспроизводимых предметных действий и переносу значений с одного предмета на другой и т.д.) ребенок моделирует в ней отношения между людьми». Именно в игровой деятельности формируются те новообразования, которые необходимы ребенку в школьные годы, такие, как воображение, память, речь, конкретно-образное мышление.

И, конечно, для того чтобы осуществлять адекватные педагогические воздействия, необходимо иметь представление о развивающем значении

ролевой игры, хорошо знать ее специфику, закономерности ее развития, знать уровень ее сформированности у детей дошкольного возраста. Диагностика уровня сформированности игровых навыков дошкольника дает возможность контролировать своевременность ее формирования у каждого ребенка.

Таким образом, **исследовательский вопрос**, который мы поставили, следующий: насколько развиты игровые умения дошкольников, принявших участие в исследовании?

Цель исследования – диагностировать игровые умения ребенка дошкольника.

Объект – ребенок младшего дошкольного возраста.

Предмет – уровни развития игровых умений у ребёнка младшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- рассмотреть развивающую функцию игры с позиции исследователей школы культурно-исторической психологии;
- исследовать развитие игровой деятельности ребенка младшего дошкольного с помощью инструмента, предложенного Д. Б. Элькониным и проанализировать полученные результаты.

Методы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, наблюдение.

Теоретические аспекты развития детской игры с позиции исследователей школы культурно-исторической психологии

В периодизации Д.Б.Элькониной в дошкольном возрасте игра является ведущей деятельностью, которая определяет психическое развитие ребенка. Эльконин придавал игре первостепенное значение и разработал теорию игры.

Рассмотрим значение игры для психического развития человека с точки зрения культурно-исторической концепции.

Культурно-историческая теория развития психики и развития личности разрабатывалась Л.С. Выготским и его школой (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.) в 20-30 гг. XX столетия. В этом подходе Л.С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, а как главный источник развития личности. Он говорил о том, что в развитии ребенка, существует как бы две переплетенных линии. Первая следует путем естественного созревания, вторая состоит в овладении культурой, способами поведения и мышления. По теории Выготского, развитие мышления и других психических функций происходит в первую очередь не через их саморазвитие, а через использование ребенком "психологических орудий", путем овладения системой знаков-символов.

Как пишет Выготский, каждая психическая функция появляется на сцене дважды – сперва как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления ребенка.

Именно сотрудничество с другими людьми является главным источником развития личности ребенка, а важнейшей чертой сознания является диалогичность. Л.С. Выготский вводит понятие "зона ближайшего развития" - это то пространство действий, которые ребенок пока не может выполнить сам, но может осуществить вместе со взрослыми и благодаря им. По взглядам Выготского, только то обучение является хорошим, которое упреждает развитие.

Вслед за Л. С. Выготским, Д.Б. Эльконин неоднократно подчеркивал, что в игре возникает новая форма желания. Ребенок учится желать, соотнося свое желание с идеей, с фиктивным Я (т. е. с ролью). Если в предметной игре для ребенка раннего возраста (как и в случае неразвитой игры дошкольника) главное — обладание предметом и действия с ним, то в ролевой игре смысловой центр ситуации переносится с предмета на человека, стоящего до этого за предметом. Благодаря этому взрослый и его действия начинают выступать перед ребенком как образец. Ребенок хочет действовать как взрослый. Именно под влиянием этого очень общего желания, сначала при помощи и подсказке взрослых (родителей и воспитателей) или старших детей, он начинает действовать, как будто бы он взрослый [7]. Т.е., главное преимущество игровой деятельности заключается как раз в том, что игра имеет непосредственное отношение к становлению потребностно-мотивационной сферы ребенка. В своей книге «Психология игры» [10] Д.Б. Эльконин подробно обосновал, что воображаемая ситуация является наиболее выдающимся и важным аспектом игры, во многом определяющим развитие.

На границе от предметной к ролевой игре для ребенка еще не существует ни общественных функций взрослых, ни общественного смысла их деятельности. Он действует в направлении своего желания, объективно ставит себя в положение взрослого, при этом происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и в смыслах их деятельности. Сначала происходит эмоциональное понимание функций взрослого человека как осуществляющего что-то важное и значимое для других и, следовательно, вызывающего их определенное отношение. Обобщенность и сокращенность (условность) игровых действий являются признаком того, что такое выделение отношений между детьми происходит и что оно эмоционально переживается. Интеллектуальный и операционно-технический момент следует за эмоционально-действенным переживанием. В этой последовательности еще раз подтверждается закономерность развития, неоднократно доказанная Д. Б. Эльconiным: первоначально осваиваются смыслы и мотивы деятельности, и лишь затем (и на их основе) операционно-техническая сторона. Важно подчеркнуть, что эти смыслы возникают и оформляются в игре.

Опираясь на значительный фактический материал, Д. Б. Эльконин показывает важное значение игры в психическом развитии дошкольников, в

частности значение условно-динамической позиции ребенка, возникающей в игре, для преодоления у него «познавательного эгоцентризма», а тем самым и для развития его мышления [11].

Содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры, по Эльконину, являются не предмет и его употребление и изменение человеком, а отношения между людьми, осуществленные через действия с предметами; не человек — предмет, а человек — человек». Основная единица детской игры — роль взрослого человека, которую берет на себя ребенок. Именно посредством роли и органически связанных с нею игровых действий дети воссоздают, а тем самым и осваивают человеческие отношения. «...Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности» [11]. Взяв на себя роль в игре, ребенок тем самым принимает систему жесткой необходимости выполнения определенных действий в определенной последовательности. Свобода в игре существует только в пределах взятой на себя роли.

Как указывает в своей статье Л.И. Эльконинова: «.. роль – это единица игры, за которой скрыты правила действия или общественного поведения. Но кроме единицы анализа игры, Даниил Борисович определил структуру сюжетно - ролевой игры, динамику ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уточнил показатели развития игры, которые и сейчас используются отечественными детскими психологами для диагностики развития ролевой игры. Уровни развития игры были определены методом срезов, т.е. оценивалось то, что у ребенка в игре сложилось/не сложилось...» [13,18].

С помощью предложенных Д.Б. Элькониным показателей, мы и попытаемся определить уровень развития ролевой игры ребенка дошкольника.

Исследование игровой деятельности дошкольников

Игра как самостоятельная и свободная деятельность ребенка практически не поддается количественной оценке и диагностике в стандартизированных условиях. Единственным на сегодняшний день инструментом, позволяющим определить развитие игровой деятельности, являются предложенные Д. Б. Элькониным уровни игры. Остановимся на их описании и попытаемся выделить основные характеристики каждого из уровней.

Первый уровень

Основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами или игрушками (например, «кормление» или одевание кукол). Используются только реалистические игрушки. Элементы воображения или игрового творчества отсутствуют.

Действия детей однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Они могут осуществляться в определенной последовательности, хотя четкое соблюдение ее значения не имеет.

Роли определяются предметами или характером действий. Дети не называют себя именами людей, роли которых исполняют.

Дети играют рядом или поодиночке. Самостоятельная игра, как правило, кратковременна. Стимулом ее возникновения иногда становится игрушка или предмет-заместитель, ранее использованный ребенком в игре.

Второй уровень

Основное содержание игры составляют действия с предметами, причем на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно. Основные сюжеты — бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется.

Логика действий соответствует их последовательности в реальной действительности. Разнообразие действий увеличивается и выходит за пределы какого-либо одного типа (например, не только «кормление», но и приготовление обеда, укладывание спать, одевание и пр.). Нарушение последовательности действий фактически не принимается, но и не опротестовывается.

Роль обозначается словом. В процессе игры дети иногда называют себя или партнера игровым именем («я — мама», «ты — шофер»). Но речевое общение с ролевых позиций отсутствует, хотя появляются отдельные фразы, соотнесенные с ролью.

Правило еще явно не вычленяется.

Возникает первое взаимодействие между участниками по поводу использования общей игрушки или характера действия. Объединения детей кратковременны и малочисленны (2—3 ребенка).

Игрушки заранее не подбираются, но чаще дети используют одни и те же.

Третий уровень

Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий. Начинают выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры.

Роли четко обозначены и называются до начала игры. Они определяют и направляют поведение ребенка. Появляется ролевая речь, обращенная к партнеру по игре, но иногда проявляются и обычные внеигровые отношения.

Логика, характер и направленность действий определяются ролью. Нарушение логики действий вызывает протесты играющих со ссылкой на

то, что «так не бывает» («мамы не бегают», «милиционеры не кричат» и т. д.).

Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. Хотя оно еще не полностью определяет поведение, но иногда может победить возникшее непосредственное желание. Нарушение правил лучше замечается со стороны.

Игрушки и предметы подбираются в соответствии с ролью. Игра чаще протекает как совместная деятельность, хотя взаимодействие чередуется с партнерскими действиями, не связанными друг с другом, но соответствующими роли. Продолжительность игры увеличивается, сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают быт, труд отношения взрослых.

Четвертый уровень

Этот высший уровень развития игровой деятельности характерен для детей среднего и старшего дошкольного возраста (4;5—6 лет). Основное содержание игры составляет выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют партнеры по игре.

Роли четко определены и названы до начала игры. В соответствии с ролью ребенок строит свое поведение до конца игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер.

Действия в игре разнообразны, они воссоздают последовательность реальных отношений. Игра эмоционально окрашена. Дети увлечены и вовлечены в игру. В словах и действиях присутствуют элементы творчества самих детей.

Нарушение логики действий отвергается. В процессе игры ребенок следует строгим правилам, которые определяют его поведение.

Объединения устойчивы и строятся на основе интереса детей к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей.

В игре часто выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда и его изготовление. Число детей, вовлеченных в игру, увеличивается до 5—6 человек.

Как можно видеть, каждый уровень развития игры, несмотря на разнообразие показателей, имеет свой смысловой центр, вбирающий главное содержание игры и отражающий интересы ребенка. На первом и втором уровне это действие с предметом, на третьем — выполнение игровой роли, на четвертом — передача ролевых отношений и взаимодействие с партнерами по игре. Опираясь на выделенные Д. Б. Элькониным уровни, мы попытались оценить содержание игры детей в процессе наблюдения.

В наблюдении участвовало 19 человек второй младшей группы (3-4 года) детского сада «Снежинка» п.г.т. Уренгой Пуровского района ЯНАО. Но акцент был сделан на одном ребенке (Кате), отличающейся поведением от своих сверстников, что вызывает опасения у родителей. Опасения основываются на том, что дома ребенок предпочитает играть в одиночку,

редко допуская родителей в свои игры. Если же взрослые настаивают на совместной игре, то это может привести к потере интереса ребенка к конкретной игре и даже к раздражению или агрессии (киданию игрушек, истерике и т.д.).

Наблюдение за ребёнком проводилось, как в группе детского сада (чтобы оценить уровень игровой деятельности всех детей и понять, как ребенок взаимодействует со сверстниками и отличаются ли её игры от большинства детей), так и дома, в привычной и комфортной для неё среде.

В детском саду направленное наблюдение велось за свободной игрой детей во вторую половину дня (после дневного сна) в течение 40-60 минут.

Нами отмечалось, во что играют дети, и какие игры пользуются у них наибольшей популярностью.

Наиболее популярными у дошкольников этого возраста оказались традиционные бытовые сюжеты (цепочка игровых действий), связанные с уходом за куклой (26%). Кормление, укладывание спать, прогулка, купание «дочки» и др. Наблюдались попытки обыгрывания небольших сюжетов игры в магазин, больницу и парикмахерская (16% случаев). Одна и та же игра многократно повторялась.

У мальчиков чаще разыгрывались сюжеты: «едем на автобусе», «на автозаправочной станции» (данный сюжет разыгрывался мальчиками довольно часто, так как в группе есть в наличии игровой макет, который всегда привлекает внимание детей), 21%. Также были отмечены и довольно агрессивные сюжеты («супергерои», которые не спасали, а наоборот обижали сверстников или игрушки, с которыми играли дети). Такие игры встречались в 10,5% случаев. Часто дети играли в различные виды театров (пальчиковый, настольный, на фланелеграфе, с куклами би-ба-бо и др.), обыгрывая знакомые сказки. Данным играм, пожалуй, отдавалось наибольшее предпочтение детей, так как сюжет игры не нужно было придумывать самим, дети могли самостоятельно воспроизвести последовательность действий, выбрать роли («я-мышка», «а я – лягушка», или молча выбирали ту игрушку, роль которой хотели играть, например, зайчика), могли предложить кому-то из сверстников роль мишки («будешь Мишкой?»), а если «медведь» воспроизводил действия не такие как в сказке, тем самым нарушая её привычный ход, логику, могли выразить протест, но при этом обращались к воспитателю, который в игру не вмешивался («Лёша не так играет, мишка теремок сломал, а он к нам залез жить»). Обыгрывая данный сюжет в следующий раз, дети выбирали те же игрушки и роли, которые они уже «опробовали». Сюжет повторялся.

Значительная часть дошкольников (приблизительно 26,5%) в свободное время не играли. Они демонстрировали отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, альбомы с личными фотографиями, рисовали, лепили, увлекались конструктором Лего и

пр. Многие дети садились за стол или на ковер, выбирая различные дидактические игры.

Услышав предложение воспитателя «поиграть» Катя садится за стол, где находятся необходимые материалы для творчества (фломастеры, карандаши, краски, пластилин и т.д.). Берет фломастер и воспроизводит хаотичные движения по листку, затем пытается нарисовать что-то на руке. На замечание воспитателя, что рисовать нужно в альбоме, бросает фломастер и теряет интерес к деятельности. Подходит к играющим в куклы девочкам, и пытается взять понравившуюся куклу. Девочки куклу не отдают и отталкивают Катю, не принимая в игру. Катя начинает топтать ногами и пытается силой забрать куклу. Воспитатель вмешивается в игру и предлагает Кате поиграть в доктора. Девочка переключает внимание и с интересом разглядывает чемоданчик с игровыми принадлежностями. Одевает на себя игрушечный фонендоскоп, берет игрушку-мишку и говорит ему: «голова болит и горлышко болит». Повторяет эту фразу несколько раз. Пытается сделать мишке укол. К Кате подходит Аня, берет её за руку и говоря ей: «Катя, ты будешь моей дочкой», гладит по голове. Катя целует Аню в щёку и возвращается к игре с мишкой. Аня пытается увести её в другой игровой центр, Катя сопротивляется, теряет интерес к игре. Перемещается в центр ряжения. Одевает на голову корону, сооружает из неоформленного материала длинную накидку и подходит к зеркалу, смотрит на себя, улыбается. На вопрос воспитателя «кто ты?», отвечает «я принцешка». Берёт в центре экспериментирования длинную пластиковую трубочку и размахивает ей, приговаривая: «волшебная палочка, сим-салабим». Когда воспитатель просит детей убрать игрушки и пойти помыть руки (т.к. по режиму дня должен быть ужин), Катя протестует, не хочет снимать корону, плачет.

Следующее наблюдение проводилось через два дня, также во вторую половину дня. После предложения воспитателя поиграть, дети распределились по игровым центрам. Центр «дочки-матери» свободен. Катя рассаживает кукол за стол, молча, не сопровождая свои действия словами, берёт необходимую посуду в шкафчике и ставит на столик чашки, блюдца и ложки. Далее воспроизводит некоторую цепочку действий: кормит куклу ложкой, затем берёт на ручки и начинает качать: «а-а-а». Девочки, Дина и Саша, предлагают ей поиграть вместе. Катя бросает куклу и убегает в другой игровой центр. Её внимание привлекают фигурки диких и домашних животных. Она садится за стол и увлеченно играет с ними (выставляет по порядку, укладывает спать, укрывает платочком, воспроизводит звуки животных). Так играет довольно долго. Когда дети подходят к столу и пытаются взять игрушки, с которыми она играет, Катя снова проявляет протест, пытается укусь обидчика. На предложение воспитателя поиграть с ней, не реагирует. Замечает наблюдателей, подходит и пытается забрать ручку. На вопрос «как тебя зовут?», отвечает, как бы по слогам «Ка-тя». На следующие вопросы: «во что ты любишь играть? давай поиграем

вместе?» не реагирует. Затем девочку просят рассказать стихотворение. Неожиданно начинает рассказывать довольно длинный отрывок стихотворения «Айболит» К.И. Чуковского (при этом следует отметить, что речь достаточно чистая, правильная, наблюдаются лишь проблемы с произношением буквы «р»). Теряет интерес ко взрослым, идет играть в больницу, сюжетной линии не прослеживается, только набор некоторых действий (ставит укол игрушке, слушает, проверяет горлышко). После чего бросает игрушки и увлекается пластилином.

Опираясь на выделенные Д. Б. Элькониным уровни, мы попытались оценить содержание игры всех детей в процессе наблюдения.

Характер игровой деятельности каждого ребенка соотносился с одним из описанных уровней игры и квалифицировался в соответствии с одним из вариантов ее содержания.

Следует отметить, что некоторые дети в предложенной ситуации не играли, а занимались другими видами деятельности (рисовали, смотрели книжки, конструировали и пр.). Но при следующем наблюдении эти дети активно включались в игру сверстников. Из 19 человек, у 10 наблюдалась игра, характерная для первого уровня развития игровой деятельности. Их игра сводилась к однотипным несложным сюжетам и отдельным репликам, обращенным к партнеру.

У остальных детей мы констатировали второй уровень игры, для которого было характерно многократное проговаривание ролей (до начала игры и в процессе), наличие развернутой ролевой речи, относительная устойчивость замысла. Вместе с тем отношение к партнерам носило формальный характер и реального взаимодействия не было — каждый из играющих «играл свою роль».

Третьего и четвертого (высшего) уровня игры в данной возрастной группе нами зафиксировано не было. Так как высший уровень развития игры появляется только у детей примерно после 5 лет. На этом уровне ролевые отношения ярко выражены и поведение детей взаимосвязано с другими играющими. Ролевой диалог отражает специфику сюжета. При минимуме игровых действий максимально развернуты эмоциональные и деловые отношения между партнерами. Появляется двухтактная игра, которая свидетельствует о психическом развитии ребенка (*двухтактная игра* — общий способ пробы смысла действия, свидетельствующий об акте развития. Дети чувствуют смысл действия, когда создают в ходе игры ее первый такт — ролевой Вызов (ситуацию, следствием которой является действие; функция вызова — пробуждать желание действовать, приводить к действию), а потом развертывают Ответ на него (второй такт). Они строят поляризованное игровое пространство, переходят границу между «своим» и «иным», и разрешают ролевой и внутренний конфликт [16].

В домашних условиях, наблюдение за ребенком было организовано нами в течение двух дней в первую и вторую половину дня.

Наблюдая уже не за группой детей, а за одним ребенком, мы обращали внимание на его собственный выбор сюжета, игрушек, партнёров и т.д.; на динамику взаимоотношений, эмоциональных и поведенческих проявлений; на продолжительность и основное содержание игры, особенности идентификации, освоения игрового пространства и применение воображения.

Мы не смогли оценить игру ребенка на двухтактность (основываясь на материалы исследований Л.И. Элькониновой о психическом развитии дошкольников в ролевой игре), так как развернутой сюжетно-ролевой игры зафиксировано не было. Это и понятно, так как трехлетнему ребенку сложно упорядочить игровые действия в своеобразную форму: выстроить сюжет из двух взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимосогласованных ситуаций. Поэтому мы наблюдали за проявлениями ребенка в ходе игры. Как таковых игр мы не увидели, были зафиксированы лишь цепочки игровых действий.

В ходе наблюдений, мы отметили, что Катя не стремилась включать присутствующих взрослых в свою игру. Например, повернувшись спиной и не отвечая на обращенную к ней речь, или играя так, чтобы её не видели, прячась или убегая в другую комнату.

Было отмечено, что ребенка больше увлекают игры с маленькими фигурками (игрушками от «киндер-сюрпризов»), она выбирала из большого количества игрушек несколько понравившихся (на наши попытки уточнить почему именно эти игрушки выбраны для игры обычно никак не реагировала) и выстраивала их на столе, например, «по росту» или укладывала спать, укрывая платочком или кухонным полотенцем. Обычно такие игровые действия были непродолжительными, девочка часто переключала внимание на другой объект (этому способствовала довольно насыщенная игровая среда – очень много различных игрушек). Затем могла вернуться к оставленным игрушкам и раскидать их по всей комнате (после чего вместе с мамой собирала их в коробочку и убирала на место). Достаточно много игровых эпизодов было связано с переодеванием в мамину одежду (туфли, платья, могла одеть на голову колготки), но говорила при этом, что она принцесса. Часто играла с волшебной палочкой (используя различные заместители).

Во время одного из наблюдений, мы подготовили игровую среду таким образом: убрали лишние игрушки и оставили куклу в коляске, кровать, детскую посуду, а на отдельном столике разложили медицинские атрибуты. Когда девочка зашла в комнату, мы предложили ей отвезти куклу Олю в больницу, потому что она заболела. Первая реакция ребенка на нашу просьбу была негативная: она взяла куклу за ногу, бросила её в угол и сказала: «Не хочешь в больницу». Затем подбежала к столику и раскидала все инструменты. На комментарий мамы: «Почему ты так поступила? Посмотри, Оля плачет. Давай её успокоим?», не отреагировала. Подняла и одела на себя детскую слушалку (сделала это правильно), взяла шприц,

подняла куклу – пожалела («Оля набила шишку»), симитировала, что ставит кукле укол и бросила её на диван. После чего уселась в детскую коляску с просьбой: «Покатать Катю». Больше к предложенной игре девочке не вернулась. Увлеклась манипулятивными действиями со шприцом, взяла пластилин, раскатала его в длинную трубочку и приделала его к шприцу в то место, где должна находиться игла. С такой конструкцией ходила довольно долго, потом увлеклась просмотром мультфильма.

Подобный негативизм ребенка при любой попытке взрослых начать какую-либо игру наблюдался постоянно. Хотя через какое-то время, она могла совершить некоторые игровые действия, относящиеся к предложенному ей сюжету, но самостоятельно развернуть сюжет, придать игре хоть какое-то содержание, ребенок не мог.

Дальнейшие наблюдения убедили нас в том, что в игровых действиях девочки всегда в той или иной степени проявляются черты эмоциональной неадекватности: фрагментарность, конфликтность, эмоциональный дискомфорт. Внезапные остановки в игре, неожиданный выраженный интерес к чему-то или кому-то, не имеющему отношения к игре, спонтанные эмоциональные реакции в процессе игрового взаимодействия.

Неструктурированный игровой процесс, большой выбор художественных материалов и игрушек позволяли девочке выражать себя более свободно.

Если диагностировать свободную игру ребенка с точки зрения уровней игры по Эльконину, то скорее можно отнести её к первому уровню (игре-действию), так как в игре ребенок выполняет отдельные игровые действия, носящие условный характер. Сюжет игры - цепочка из двух действий; взрослый пытается удерживать воображаемую ситуацию, но это не всегда получается. В игре может использовать предметы-заместители вместо настоящих предметов.

Однако, ребенок не стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками. Не принимает правила игры, действует импульсивно. Может игнорировать предложения, замечания взрослого: разговаривает громче взрослого, топая, барабаня и пр. так, чтобы заглушить его голос; пропускает сказанное взрослым «мимо ушей» или закрывает уши, отказывается завершить игру, проявляет агрессию в ответ на замечание о нарушении правил и т.д. Ребенок выглядит совершенно беспомощен в ситуации, когда необходимо обсудить правила игры, распределить роли и договориться о совместных действиях.

Таким образом, мы увидели, что игровая деятельность Кати не настолько развита, как у её сверстников. Игры ребенка стереотипны (цель и логика игры, смысл производимых действий часто непонятны для окружающих) и характерны для детей более младшего возраста. Неспособность ребенка играть, свидетельствует о неразвитости игровой деятельности.

Все вышеописанное дает основание полагать, что у девочки наблюдается искажение психического развития. Считаем, что в данном случае, чтобы увидеть реальную картину развития ребенка, требуется более детальное изучение анамнеза, истории игр и поведенческих реакций ребенка, взаимоотношений в семье и т.д. Такая задача перед нами не стояла.

Заключение

Игра - основной вид деятельности ребенка вплоть до младшего школьного возраста. Игра удовлетворяет основные потребности дошкольника: стремление к самостоятельности, активному участию в жизни взрослых. Ребенок в игре действует самостоятельно, свободно выражает свои желания, представления, чувства. Нет таких положительных качеств, которые нельзя было бы развить у ребенка в ходе игры. Через игру можно развить познавательные характеристики ребёнка, подготовить его к жизни в современном обществе, заставить его поверить в свои силы и возможности.

Наблюдая за детьми второй младшей группы, мы увидели, что игровая деятельность детей, принявших участие в исследовании, в основном соответствует уровню развития игры детей 3-4 лет. И нами были отмечены предпосылки к становлению развернутой сюжетно-ролевой игры в более старшем возрасте, но только в том случае, если в режиме дня дошкольного учреждения будет выделяться больше времени для свободной игры дошкольников. Ведь игра — практически единственная область, где дошкольник может проявить свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (наверное, это главное) хотеть действовать правильно. Именно самостоятельное регулирование своих действий превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Между тем взрослые искусственно ускоряют детское развитие. Парадоксально, но именно готовность ребенка к школе является главной заботой родителей и воспитателей и в то же время основной причиной сворачивания игры. Хотя именно в игре ребенок учится ставить цель, планировать, добиваться результатов, то есть в ней зарождаются основы трудовой и учебной деятельности, развивается воображение. Поэтому игровая деятельность в режиме дня дошкольного учреждения должна занимать большую часть времени.

Являясь самовозникающим явлением, игра, тем не менее, нуждается в руководстве взрослых, которые, управляя игрой, содействуют обогащению кругозора, развитию образных форм познания, упрочению интересов, развитию речи.

Используя в своем исследовании уровни сформированности игровой деятельности дошкольников, предложенные Д.Б. Элькониным, мы смогли определить, на каком уровне развития игры находится каждый ребенок, и

увидеть особенности развития одного из воспитанников, которые отчетливо выражались и в его игровой деятельности, давая нам понять, что этот ребенок «не такой, как все».

Считаем, что практическая значимость данного исследования состоит в том, что ранняя диагностика игры дает возможность контролировать своевременность ее формирования у каждого ребенка. Используя их, педагоги легко смогут определить, на каком уровне развития игры находится каждый ребенок, что позволит им своевременно выявить трудности, которые ребенок испытывает в игровой деятельности и помочь ребенку с ними справиться. Ведь развитие высокоразвитой игры – это не «детское дело», а работа взрослого [8].

Библиографический список

1. Выготский Л. С. Роль игры в психическом развитии ребенка // *Вопр. психол.* 1966. № 6. С. 62—76.
2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 320.
3. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. - М., 1986.
4. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // *Избр. психологические произведения: В 2 т. – М., Т.1.* С.281-302
5. Михайленко Н.А., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. Москва: 1997.
6. Смирнова Е.О. Детская психология / Учебник для пед. вузов и педучилищ. Издание 3-е переработанное. - М.: ЭКСМО, 2009.
7. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // *Вопросы психологии.* 2004. №1.
8. Сэйфер С. Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении // *Психологическая наука и образование.* 2010. № 3. С. 48-61.
9. Формирование игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста // *Игра дошкольника / Под ред. С.Л.Новоселовой.* – Москва: Просвещение, 1989. – С.3-94.10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.11. Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989.
12. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // *Культурно-историческая психология.* 2016. т. 12. № 3. С. 251-254.
13. Эльконинова Л.И. Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно исторической психологии // *Культурно-историческая психология.* 2015. Т.11.№ 3.С.16-24.
14. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры // *Вестн. Моск. ун_та. Сер. 14. Психология.* 2000. № 2.
15. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // *Вопросы психологии.*2004.№ 1.

16. Эльконинова Л.И. Психическое развитие в ролевой игре – когда оно происходит? // Педагогический практикум. 2009. №2. С.36-42.
17. Эльконинова Л.И., Т.В. Бажанова. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2-11.
18. Bergen, D. The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1). Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>, 2002.
19. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings* (2nd edition). New York, 2006.
20. Bodrova, E., & Leong, D. J. *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ., 2007.
21. Brown, S. (with Vaughan, C.). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. New York, 2009.
22. Elbers (ed.) *Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play*. *Childhood*. 1996. № 3 (4).
23. G. Lindqvist: *The Aesthetic of play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools*. *Acta Universitatis Upsaliensis/ Uppsala Studies in Education* 62.1995. – 234 с.