



РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ У РЕБЕНКА СОБСТВЕННО

В раннем возрасте ведущей деятельностью у ребенка является предметная или предметно-манипулятивная. То есть у малыша, производящего действия с предметами, с помощью которых он не только осваивает способы взаимодействия или же нового применения предметов и действует по образцу родителей и окружающих взрослых, развиваются основные психические функции: внимание, память, мышление и, конечно, речь.

Каким же образом происходит переход от предметной деятельности к игровой? А ведь именно она является ведущей в дошкольном возрасте. Почему вдруг ребенок начал играть?

Дело в том, что в процессе манипулятивной деятельности с предметами с помощью взрослого постепенно появляются замещения. То есть взрослый предлагает ребенку другое обозначение уже известного предмета, и ребенок таким образом получает возможность его нового использования. Например, коробка из-под бытовой техники может стать для ребенка столом, стулом, машинкой, пеньком в лесу или чьим-то домиком. Предлагать ребенку использовать предметы-заместители можно тогда, когда малыш уже освоил простые действия с реалистичными игрушками, научился делать что-то «понарошку». Первые сюжетные игры по своей сути и являются действиями с игрушками. Например, девочка кормит куклу с ложечки, укладывает ее спать, качает в коляске на прогулке, или мальчик, который возит солдатика на машинке, ставит машинку в гараж, катает мишку на лошадке. Но при этом первые сюжетные игры малышей, в отличие от практических предметных действий, направленных на получение конкретных результатов, уже несут в себе элементы условности.

Функции предмета-заместителя ребенку не следует навязывать, а, напротив, предложить ребенку самому выбрать или придумать, чем будет тот или иной предмет. Например, когда мама с дочкой пьют чай вместе с куклами, можно предложить ребенку угостить куклу коробочкой из киндера-сюрприза и вместе придумать, что это пирожное или шоколадная конфетка. Так, постепенно освоив принцип замещения, ребенок вскоре самостоятельно сможет придумать, чего ему в игре не хватает и чем

это можно заменить. Предмет-заместитель должен содержать в себе лишь существенное свойство реального предмета, для того чтобы ребенок смог понять его назначение. Предметами-заместителями могут стать веточки, камушки, счетные палочки, кусочки материи, кирпичики из строительного набора, шарики и т.п. Они принимают свой игровой смысл только в контексте игровой ситуации. Очень важным моментом здесь также является возникновение переноса действия на другой предмет или объект. Например, ребенок, причесывая себя, начинает причесывать маму, папу, мишку, собачку, используя то расческу, то вилку, то зубную щетку. Так формируются обобщенные действия. Образование обобщенного способа действий у ребенка возникает в результате приобретаемого им опыта использования причинно-следственных связей применительно к конкретной ситуации и в более широком круге его практической предметной деятельности [8].

Аналогичным образом возникают и действия с воображаемыми предметами. Малыш сначала со взрослым, а потом и самостоятельно начинает помешивать воображаемый суп или кашу в пустой кастрюле или угощать игрушечного медведя ягодками из пустой ладошки. Таким образом, предлагая малышу предметы-заместители и действия с воображаемыми предметами, взрослый работает с зоной ближайшего развития ребенка.

Появление предметов-заместителей и действий с воображаемым предметом в процессе предметной деятельности ребенка, лежащих в основу игровых действий и являющихся предпосылкой развития воображаемой ситуации в игре, становится основой для перехода ведущей деятельности от предметно-манипулятивной к игровой. И игра, которая прежде имела ознакомительный (примерно до 1 года) и отобразительный характер (примерно до 1,5–2 лет), постепенно переходит в сюжетно-отобразительную (примерно от 2–2,5 года). Сюжетно-отобразительная игра, в свою очередь, является важным этапом перехода от предметной деятельности к сюжетно-ролевой игре. До этого момента игра по своему содержанию фактически совпадала с предметной деятельностью, различаясь с ней только мотивом и возможным результатом действий [9]. Важно понимать, что такой переход вовсе не обусловлен возрастом ребенка и механическим формированием связи между

Ю.А. Соловьева, младший научный сотрудник лаборатории им. А.В. Запорожца Московского института развития образования

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

отдельными действиями, а связан с возникновением смыслового единства цепочки игровых действий.

К примеру, играя с куклой, малышка сначала кладет ее в постель, затем поднимает, причесывает, кормит, затем сажает в коляску и везет на прогулку. То есть игровые действия ребенка перестают быть разрозненными и объединяются сюжетом игры. Конечно, поначалу появление сюжета может сводиться к выбору игрушек и игрового материала, общей направленности и последовательности игровых действий. Игровые цепочки у детей раннего возраста достаточно короткие и часто повторяются. Вспомогательное по сути действие может выйти на передний план и стать основным моментом в игре, т.е. ребенок заикливается на деталях. Получается, что вместо отображения в игре поведения человека, с учетом социального смысла, выполняемых действий, ребенок ставит во главу угла точность выполнения определенных действий. Для того чтобы игра ребенка развивалась, необходимо обогащать его социальный опыт и помочь ему, при необходимости, его актуализировать. Между тем именно появление в игре социального содержания является одной из основных предпосылок становления сюжетно-ролевой игры [2]. Таким образом, ребенок переходит от игры с игрушками к *игре со смысловой связью* между игрушками и предметами.

Переход на следующий этап развития предметно-игровой деятельности связан с переходом предметно-специфических операций в ранг действий. То есть действия ребенка отражают свойства предмета, с которым он манипулирует. Предметно-специфические действия составляют содержание сюжетно-отобразительной игры, как полагает С.Л. Новоселова, соответствующей первой фазе периода собственно раннего детства.

В раннем возрасте игра, как правило, кратковременна, ребенок может достаточно быстро переключиться на другое занятие или на повторяющиеся предметные действия. Для того чтобы игра ребенка не тормозилась, взрослому необходимо создавать условия для ее развития. Комплексный метод (рис.), созданный для педагогической поддержки игровой деятельности, включает в себя 4 взаимосвязанных компонента:

- обогащение реального опыта детей в их активной деятельности;

- обогащение игрового опыта детей в совместных играх со взрослым, с хорошо играющими детьми;
- организация и преобразование предметно-игровой среды;
- активизирующее общение взрослого с детьми.

Этот метод применим к поддержке игры на всех возрастных этапах. Однако удельный вес каждого из его составляющих специфичен для каждого возраста. В период формирования игровой деятельности на первый план выступают непосредственные методы поддержки – обогащение игрового опыта детей и активизирующее общение ребенка со взрослым. Именно эти компоненты поддержки детской игры помогают решить основную задачу развития игровой деятельности в раннем возрасте – перевод предметно-манипулятивных действий в смысловые. То есть малыш теперь не просто катает машинку, он перевозит пассажиров, едет домой, в садик или на работу, у его действий появляется цель. Показывая девочке, как играть с куклой, взрослый должен не просто механически научить, а продемонстрировать ребенку, как заботиться и ухаживать за



Комплексный метод педагогической поддержки самостоятельной игры детей



ней и как приятно это делать. То есть не только сформировать сами игровые действия, но и мотивировать к выполнению этих функций. Развитие эмоциональной сферы ребенка — одна из основных задач игровой деятельности.

Разумеется, косвенные методы поддержки игры не менее важны. Ведь для обогащения игрового опыта необходимо накопление реальных знаний об окружающем мире. Организация предметной среды также имеет большое значение. Ведь в раннем возрасте сам вид игрушки вызывает у ребенка потребность играть и определяет тему его игры. При этом важно помнить, что игры с реалистичными игрушками не дают ребенку широкого простора для творчества, наоборот, и взаимодействие с ними чаще переходит в простые манипулятивные действия. Условность игрушки позволяет наделять ее различными свойствами и способностями, а значит, позволяет ребенку свободно выбирать игровые ситуации. В то время как конкретные игрушки уже наделены определенным набором качеств, которые ребенок и обыгрывает. Например, кукла с улыбкой на лице, одетая в праздничное платье, может побудить ребенка к весьма ограниченному количеству игровых ситуаций. Таким образом, получается, что чем меньше производитель игрушки проработал внешний вид игрушки, тем более «проработает» его для себя ребенок.

Формирование в игре условного плана происходит благодаря поэтапному переходу развернутых предметно-игровых действий в обобщенные. Этот процесс свертывания игровых действий оказывает исключительное влияние на переход наглядно-действенного мышления ребенка в ранг наглядно-образного, речевого [5].

При условии поддержки детской игры взрослым, приблизительно к 2 годам, в ней постепенно возникает ролевое поведение. Малыш выполняет игровые действия, характерные для определенной роли, как бы в ситуации общения. Действия ребенка уже имеют адресата, они совершаются для кого-то. Например, девочка ухаживает за куклой, как мама, или лечит животных, как доктор, мальчик развозит пассажиров, как машинист поезда, чинит сломанные вещи, как папа. Разумеется, в раннем возрасте ребенок еще не способен обозначить свою роль и назвать ее. Однако основы уже заложены. Для того чтобы ребенку было легче при-

нять роль, можно использовать ее атрибуты: чтобы стать доктором — надеть халат, поваром — белый колпак на голову, плотником — взять чемодан с инструментами и т.д.

Кроме того, действия ребенка становятся предметно-опосредованными, совершаемыми орудийными операциями, **т.е. для выполнения какого-либо действия ребенок использует предмет — кормит куклу ложкой, перевозит конструктор на машинке. Это период** соответствует второй фазе периода собственного раннего детства. В этот период развития ребенка также возникают условно-орудийные операции, когда малыш уже не совершает то или иное действие, а лишь обозначает его с помощью жестыкуляции или речи. Это связано с освоением ребенком реальных назначений предметов и переносом этих значений в игру. И орудийные операции и условно-орудийные, предметно-специфические и предметно-опосредованные действия возникают или не возникают у ребенка в процессе самостоятельной деятельности. Все это результат присвоения культурно-исторического опыта, освоение с помощью взрослых. Однако здесь не обойтись без собственной активности ребенка (табл.).

На этапе сюжетно-отобразительной игры через условно-орудийные операции ребенок открывает для себя назначение предметов, способы действия с ними, которые были использованы в процессе отыгрывания того или иного сюжета. Таким образом, мы наблюдаем, что в раннем возрасте ведущая предметная деятельность претерпевает качественные изменения в своем переходе к сюжетно-ролевой игре ребенка.

Разумеется, для полноценного и гармоничного развития малыша необходимо приобщать к различным видам игр: подвижным спортивным, дидактическим, сюжетно-ролевым. Соответственно и игрушки будут нести в себе различные функции.

К сюжетным игрушкам относятся куклы, образы животных, предметы быта, инструменты, атрибуты профессий и т.д., т.е. все, что несет в себе обобщенный образ. Интересно, что чем более обобщена игрушка, тем более содержательно насыщенной получается игра.

В этом отношении практически нет равных вальдорфским куклам. Эти куклы, как правило, ручной работы,

Этапы формирования предметно-игровой деятельности в раннем возрасте

Возрастные этапы	Формы развития игры в раннем детстве	Предметное содержание игровых действий
Период собственно раннего детства (2–3 года)	I фаза	Сюжетно-отобразительная предметно-игровая деятельность
	II фаза	Сюжетно-отобразительная предметно-игровая деятельность, протекающая в ситуации общения
		Предметно-специфические действия, предметно-опосредованные орудийные операции
		Предметно-опосредованные действия, условно-орудийные операции

состоят только из натуральных, экологически чистых материалов. Пропорции куклы соответствуют пропорциям тела взрослого человека или ребенка и, в отличие от многих современных кукол, не навязывают ребенку стандарты красоты. Черты лица у вальдорфских кукол обозначены минималистично – глазки точками, слегка выпуклый носик, небольшой полумесяц рта либо для более младшего возраста вообще не прорисованы. Таким образом, кукла не навязывает ребенку свое настроение или характер и дает волю его собственному воображению.

Типы кукол различны для каждого возраста ребенка. Для малышей 1,5–2,5 года это самые простые куклы-пеленашки, узелковые куколочки, куклы-бабочки или куклы-подушки. Они минималистичны, с угадываемым телом, вместо волос на голове у них шапочки, лицо не обозначено. Для деток от 2–2,5 до 3–4 лет куколочки с полностью оформленными руками и ногами, прорисованным лицом и короткими волосами. Такая куколочка уже умеет сидеть и стоять у опоры. Она одета, и одежду на ней можно менять. Для малышей дошкольного возраста и старше вальдорфская кукла еще более детализирована – у нее может появиться большой пальчик на руках, носик может быть выпуклым, а щечки – румяными. Волосы куколочки сделаны из специальной пряжи, которую можно расчесывать руками или даже расческой.

Вальдорфская кукла несет в себе гармоничный образ ребенка, стимулируя собственную активность и инициативность в игре с ней.

Говоря об образных игрушках, стоит упомянуть об игрушках-животных – собачках, мишках, лисичках, уточках и т.д. Такие игрушки позволяют ребенку понять, что заботиться можно не только о куклах, несущих в себе образ ребенка, но и о животных. Чем разнообразнее будут игрушки вокруг ребенка, тем более обогащенной и насыщенной может стать его игра. Важно, чтобы образ животного не становился конкретным. Для этого можно предлагать ребенку игрушки различной степени обобщенности – от маленьких деревянных фигурок мышат до семейства мышек, живущих в собственном домике с крошечной мебелью.

Дидактические игрушки направлены на развитие психических функций ребенка с учетом его возрастных особенностей. Сюда относятся всевозможные сортеры, шнуровки, рамки-вкладыши, лабиринты, пирамидки, конструкторы, развивающие центры, интерактивные игрушки и пр. Отличительной особенностью дидактических игрушек является то, что игра с ними происходит в заранее заданных рамках. То есть перед ребенком ставится конкретная игровая задача, которую он должен решить, используя представленный игровой материал. Дидактические игрушки важно использовать в качестве средства для решения задач развития ребенка. Разумеется, такие игрушки станут обогащающим элементом развивающей предметной среды. Они способствуют развитию познава-

тельных процессов, созданию благоприятного эмоционального фона и социализации личности благодаря подчинению правилам, заложенным в них. Однако игры с дидактическими игрушками должны лишь дополнять самостоятельные игры ребенка, ребенок должен сам выбирать, во что и как он будет играть.

Игрушки для спортивных игр направлены на поддержание и укрепление физического здоровья ребенка. А музыкальные необходимы для художественно-эстетического воспитания малыша.

Игрушки в раннем возрасте являются объектом предметной деятельности ребенка. Но для того чтобы ребенок научился действовать с ней, а потом и играть, ему нужна помощь взрослого. Сначала его задача состоит в том, чтобы научить ребенка действовать самостоятельно, выбирать игрушки, ставить игровые задачи и решать их. Затем, постепенно усложняя, предлагать ребенку проблемные задачи: а что делать, если...? Таким образом, взрослый не просто «тренирует» ребенка, а делает акцент на его собственную активность, дает возможность ребенку самому проявить инициативу. Именно самостоятельность ребенка в деятельности – предметной или игровой – ключевой момент развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Гаспарова Е.М. Методика экспериментального изучения влияния социального опыта на процесс перехода от предметных действий к игровым у детей раннего возраста // Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. М.: АПН СССР, 1984. С. 14–20.

Гаспарова Е.М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 38–42.

Зворыгина Е.В. Развитие творчества дошкольников в игре // Воспитание детей в игре. М.: А.П.О., 1993. 43 с.

Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. М.: Просвещение, 1988. 96 с.

Зворыгина Е.В. Педагогические принципы руководства игрой в раннем возрасте // Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях: Тез. докл. Всесоюз. науч.-практ. конф. М., 1982. С. 54.

Зворыгина Е. Роль сюжетно-образной игрушки // Дошкольное воспитание. 1981. № 8. С. 38–42.

Локуциевская Г.Г., Новоселова С.Л., Кожухова Н.Н. Для самых маленьких // Там же. 1978. № 4. С. 104–108.

Новоселова С.Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М.: Педагогика, 1978. С. 30.

9. Новоселова С., Зворыгина Е. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей. // Дошкольное воспитание. 1983. № 10. С. 38–46.

Новоселова С.Л., Палагина Н.Н. Начальные этапы развития игровой деятельности // Игра дошкольника. М.: Просвещение, 1989. С. 16–24.