

6. Пришвин М.М. Собр.соч.в 6 т. - М., 1957. - Т.6.
 7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Гос. учебно-пед.изд-во Минпроса РСФСР, 1946. - С.590, 591, 595.
 8. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей. - М.: Просвещение, 1976.
 9. Этнография детства. - М.: Наука, 1983.

Е.М.ГАСПАРОВА, канд.психол.наук

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКА В СЕМЬЕ И ДЕТСКОМ САДУ

Ведущее положение игровой деятельности, и в частности совместной сюжетно-ролевой игры, неоднократно исследовалось в советской педагогике и психологии. При этом в психологии большое внимание уделялось структуре и динамике развития игры от ее первичных форм до развитой сюжетно-ролевой совместной игры и игры с правилами. Педагогика рассматривала различные возможности использования игровой деятельности для формирования у ребенка знаний, навыков и умений, формы организации игры в группах детского сада; предлагала практические рекомендации для воспитателей и родителей с учетом возрастных особенностей детей.

Сюжетно-ролевая игра оказывает колоссальное развивающее влияние на процесс становления отдельных психических функций, (мышления, воображения, речи, памяти, внимания) и некоторых видов деятельности (конструктивной, изобразительной, деятельности общения, познавательной деятельности и множества других) и на развитие личности ребенка в целом. Поэтому именно сюжетно-ролевая совместная игра как ведущая в дошкольном возрасте деятельность стала средством выработки различных навыков и умений, разнообразных действий и видов деятельности дошкольников, а игровое общение - основой для усвоения способов общения, познания принятых в обществе норм поведения, т.е. оптимальным средством воспитания и обучения дошкольника в руках опытного педагога или психолога. При этом совместная сюжетно-ролевая игра зачастую рассматривалась не только как позднейшая и высокоразвитая стадия развития игры, но и как ее высшая стадия; ее особенности абсолютизировались, а другие формы игровой деятельности дошкольника рассматривались как второстепенные, подготовительные. Поскольку совместная сюжетно-ролевая игра не является единственным видом детской игры, возведение ее в ранг высшей и конечной стадии неправомерно, так как ведет к недооценке и недостаточному изучению других игровых форм.

В то же время одним из важнейших видов игровой деятельности ребенка является индивидуальная игра. Направленного изучения индивидуальных игр и их особенностей почти не проводилось. Однако имеющиеся данные свидетельствуют, что индивидуальная игра имеет большое значение для развития личности ребенка. В раннем и младшем дошкольном возрасте индивидуальная игра преобладает, так как в это время игровая деятельность находится еще в стадии становления и ее коллективные совместные формы еще не доступны для ребенка. В два-три года ребенок усваивает в игре способы действий с игрушками, отработку правильной последовательности игровых действий. Первые навыки подобной игры он получает от взрослого, в совместной с ним деятельности, в которой взрослый выполняет ведущую роль. Уже в этом возрасте в структуре игры отчетливо выделяются две составляющих: предметно-практическая, связанная с усвоением способов действий с игрушками и другими предметами, и социально-сюжетная, связанная с отображением в игре отношений между людьми, организацией своего социального опыта. У маленького ребенка доминирует предметно-практическая составляющая, что объясняется ведущим положением предметно-практической деятельности в раннем возрасте. В последствии соотношение упомянутых составляющих меняется и на первый план выдвигается отображение социальных взаимоотношений между персонажами игры, разыгрывание ситуаций, вытекающих из этих отношений, и игровых ролей, что и составляет содержание игры в более старшем возрасте. В совместной сюжетно-ролевой игре это осуществляется за счет выделения и распределения между участниками ролей, разыгрывании сюжетов, в которых схематически закреплены те или иные социальные отношения или события.

Наши наблюдения показали, что количество этих сюжетов весьма ограничено, они усваиваются детьми по предложенному взрослому образцу, при этом на практике в детских садах, как правило, не поощряется вариативность и разнообразие в проигрывании сюжетов. Новые сюжеты образуются путем простейшего механического соединения "образцов" в формально связанные последовательности: например, игра "дочки-матери" усложняется путем добавления сюжетов "посещение врача", "идем в магазин", "папа-шофер" и т.д. При этом в игре детей отображается не их непосредственный опыт, а только то, что они запомнили из показа воспитателя. В совокупности с крайне недостаточным временем, отведенным в детском саду для игры детей, со скудостью и однообразием игрушек и оборудования для игры в группах всех возра-

тов, с перегруженностью программы различными занятиями, с общей ориентацией этих занятий на прямое усвоение образцов, норм и правил, это ведет к выраженной обедненности сюжетно-ролевой игры и отсутствию в ней творческого компонента. Фактически, она часто сводится к проигрыванию стереотипных сюжетов, иногда с обменом ролями.

Обедненность социальной составляющей игровой деятельности в этом случае ведет к "выпячиванию" предметно-практической составляющей, и дети четырех-пяти лет возвращаются к предметной "возне", более свойственной трехлетним. На первый план для них выступает не смысл действия, а его успешность, отточенность действий с игрушкой; нередко дети надолго задерживаются на ориентировочно-исследовательских и предметно-манипулятивных действиях с игрушками.

В то же время у тех же детей, у которых недостаточно развита совместная сюжетно-ролевая игра, параллельно присутствует и развивается чрезвычайно интересная, богатая и лично-значимая для ребенка индивидуальная игра. Она и является предметом нашего исследования, так как представляет большой интерес по следующим причинам: 1) в индивидуальной игровой деятельности закладываются и развиваются предпосылки совместной сюжетно-ролевой игры - умение отражать социальную ситуацию в игровой форме, представление о роли и ролевых действиях, закрепление действий, связанных с конкретными ролями и, таким образом, формирование "ролевого запаса", умение строить и развивать сюжет, сначала на основе предложенных взрослым образцов, а затем - на основе обобщения собственного опыта. Этот аспект изучения интересен с точки зрения изучения индивидуальной игры как подготовительной ступени в развитии совместной сюжетно-ролевой, и в частности социальной составляющей игровой деятельности; 2) индивидуальная игра дошкольника представляет собой ту сферу, где он максимально свободен в выборе игрового сюжета, его развития, выбора и распределения ролей (между игрушками), не зависит от принятых в группе игровых образцов и стереотипов и не связан с необходимостью общения со сверстником-партнером, независим от других членов группы. По этой причине анализ индивидуальной игры ребенка может оказаться информативным с точки зрения изучения некоторых особенностей его личности - его индивидуального социального опыта, осознания этого опыта, понимания социальной ситуации, оценки проигрываемых событий и т.д. В этом случае в специфически игровой форме происходит усвоение и отработка способов поведения в различных ситуациях в со-

ответствии с представлениями ребенка об определенных, принятых в обществе нравственных нормах.

Индивидуальные игры детей давно исследовались психологами, и их прожективный характер лег в основу многих психоаналитических работ. Однако если у приверженцев психоаналитического направления доминировало противопоставление ребенка чуждому ему изначальному социуму и исследовалось по преимуществу то, что ребенок сумел сохранить, сопротивляясь подавляющему его обществу - миру взрослых, то в русле советской психологии изучалось то, что он приобрел, присваивая накопленные обществом знания, умения, формы поведения и т.д.

В зависимости от условий, в которых растет и воспитывается ребенок, различается и его социальный опыт, что, в свою очередь, проявляется во множестве различий, наблюдаемых в сфере его общения, уровне развития физических и психических функций, а также различных видов деятельности, в частности игры. Мы поставили себе целью изучение и сравнение индивидуальной игры детей дошкольного возраста, посещающих сад, с одной стороны, и воспитывающихся целиком в условиях семьи, - с другой, с тем, чтобы в дальнейшем попробовать рассмотреть взаимодействие детского сада и семьи в этом плане.

Наблюдения за игрой детей от 2,5 до 6,5 лет проводились в детском саду и в семьях детей. Дополнительные данные мы получили из опросов воспитателей и родителей. Специфику некоторых форм индивидуальной игры мы исследовали с помощью специально организованного эксперимента.

Полученные данные позволили выделить несколько форм индивидуальной игровой деятельности в дошкольном возрасте и проследить за соотносительностью этих форм с возрастными особенностями детей и зависимостью от того, воспитывается ли ребенок исключительно в условиях семьи или посещает детский сад.

Предметно-манипулятивная деятельность с игрушками господствует у детей раннего возраста как в условиях семейного воспитания, так и в детском саду и, по существу, представляет собой практическую деятельность с игрушкой как с предметом без учета "социального образа" этой игрушки. Такая деятельность направлена на познание свойств и качеств игрушки, способа ее употребления, имеет выраженный ориентировочно-исследовательский характер. В семье эта деятельность более разнообразна, так как в распоряжении ребенка имеется значительно более широкий ассортимент предметов, с которыми он может играть, чем в детском саду (крышки от кастрюль, коробочки, тряпочки, бумаж-

ки, пузырьки, катушки и другие), а также более разнообразны и настоящие игрушки, имеющиеся у него.

Постепенно на смену ориентировочно-исследовательской и предметно-манипулятивной деятельности с игрушками приходит предметно-результативная деятельность, направленная на достижение результатов принятым в обществе и доступным ребенку способом: ребенок "пьет" из игрушечной чашки, нагружает и возит машину и т.п. Достижение результата действия вызывает у ребенка удовлетворение, радость, которая выражается в улыбках, вокализациях и других включенных в игру эмоционально-выразительных реакциях. К середине третьего года жизни эти действия составляют содержание игровой деятельности у большинства детей, воспитывающихся в семье (около 70%) и у половины детей, посещающих детский сад (50%); у других же продолжают преобладать предметно-манипулятивные и ориентировочно-исследовательские действия.

С второй половины третьего года жизни появляется сюжетно-отобразительная игра. Ребенок как бы отображает в действиях с игрушками знакомые действия взрослого с реальными объектами. Последовательность их может определяться простейшим сюжетом; начинает осознаваться связь действий между собой, их смысл в отображаемой ситуации, подбор игрушек и атрибутов становится более целенаправленным. Начинается выделение ролей и связанных с ними сюжетных действий. На этом этапе в игре отчетливо проявляется "социальная" составляющая, связанная с наличием сюжета.

Подобная сюжетно-отобразительная игра свойственна детям с конца раннего возраста и до четырех лет, а иногда и позже. При этом имеется ряд отличий у детей, посещающих и не посещающих детский сад. Дети, посещающие детский сад, используют в играх более разнообразные бытовые сюжеты, частично являющиеся актуализацией их непосредственного опыта, а также усвоенные в детском саду по образцу, предложенному воспитателем. В игровых действиях этих детей начинает присутствовать ролевое начало, действия начинают определяться вербально обозначенной ролью. Семейные дети, имеющие, как правило, более ограниченный опыт, используют в игре меньшее количество сюжетов и реже принимают на себя роль. Одновременно в игре детей, посещающих детский сад, на первый план всегда всегда очень отчетливо выступала предметно-практическая составляющая, все внимание ребенка было направлено на успешность и совершенствование игровых действий, а сюжеты принимались, фактически, формально и определяли только подбор игрушек и первые действия с ним. У многих игра по сюжету быстро переходила

во внесюжетное манипулирование игровым материалом.

В то же время у детей, воспитывающихся в семье, более выражена "социальная" составляющая игровая деятельность (у 40% детей отмечались эмоционально выразительные реакции, отражающие переживание происходящих в игре событий, у 20% это подтверждается и включенными в игру высказываниями).

Таким образом, можно заключить, что в конце раннего и младшего дошкольного возраста сюжетно-отобразительная игра детей в семье и в детском саду различается следующим образом: в детском саду идет преимущественная ориентация на роль и ролевые действия, что очень важно для развивающейся совместной сюжетно-ролевой игры, но при этом имеет место излишняя фиксация на предметной стороне игровой деятельности; а в семье в большей степени представлена ориентация на сюжет и социальные события, отображаемые в игре и, таким образом, на социальное содержание игровой деятельности.

Следующей формой индивидуальной игры является индивидуальная сюжетно-ролевая. Совместная сюжетно-ролевая игра хорошо исследована в педагогике и психологии, поэтому нет необходимости останавливаться на ней подробно. Индивидуальный вариант этой игры у дошкольника встречается в двух разновидностях: 1) игра, в которой ребенок принимает на себя главную роль, а остальные распределяются между игрушками, что близко к совместным формам; 2) игра, в которой ребенок распределяет между игрушками все роли, а сам организует их взаимоотношения и события, происходящие в игре. Эта форма обозначается нами как игра режиссерского типа.

Индивидуальная игра режиссерского типа появляется раньше совместной сюжетно-ролевой и присутствует параллельно ей на протяжении всего дошкольного возраста и позже, в младшем школьном. Специфика режиссерской игры заключается в следующем. Режиссерская игра характеризуется прежде всего позицией играющего ребенка: он распределяет роли между игрушками и организует игру как бы извне, как режиссер, руководя происходящими событиями, строя и развивая сюжет, изменяя его в соответствии с собственными желаниями. Сюжеты режиссерских игр всегда более разнообразны и динамичны, чем те, которые встречаются у тех же детей в совместных играх. Это объясняется большей свободой ребенка в построении сюжета, независимостью его от принятого в группе ограниченного набора стандартных сюжетов, возможностью полностью ак-

уализировать в игре свой личный опыт, а также снятием трудностей общения со сверстниками.

Для режиссерских игр характерна ассоциативная динамика сюжета: это типичная особенность сюжетостроения именно режиссерских игр. В такой игре у ребенка нет изначального четкого игрового замысла, готового сюжета, как в играх другого типа; он только приблизительно представляет тематику игры. Имеющийся у ребенка опосредованный и непосредственный социальный опыт, переплетаясь, определяет развитие сюжета, но не навязывает неизменной последовательности событий. Сложность сюжета нередко требует включения в игру многих действующих лиц. В качестве персонажей игры выступают игрушки, наделенные ролями. Ребенок может без помех руководить "действиями" этих своеобразных партнеров, ему не нужно считаться с их мнением относительно хода игры, как это бывает в игре со сверстниками. В режиссерской игре с партнерами-куклами ребенку легче осмысливать происходящие события, он сам регулирует отношения действующих лиц, мотивирует их действия. При этом он учится учитывать возможные точки зрения других персонажей, так как, играя "за них", волей-неволей встает на их место. Такое умение посмотреть на ситуацию с различных позиций необходимо в дальнейшем для преодоления детского эгоцентризма, а также целесообразно для развития понимания социальной ситуации.

Таким образом, в режиссерских играх отчетливо проявляется выделение и развитие в первую очередь "социальной" составляющей игровой деятельности. Это обуславливает их ценность в отношении социального развития ребенка, в частности умения понимать отношения между людьми, представлять поступки, вытекающие из этих отношений. В играх такого рода отражаются и представления ребенка о возможных способах поведения, принятых в обществе, определяемых нормами и правилами этого общества; появляется умение дать оценку событиям с опорой на усвоенные нравственные положения и т.д.

Режиссерские игры встречаются у детей, начиная с младшего дошкольного возраста (а иногда и раньше), но наиболее представлены в возрасте пяти-шести лет и младшем школьном возрасте, т.е. у тех детей, у которых навыки совместной и индивидуальной игры уже имеются, есть богатый социальный опыт, который находит отражение в играх. Если к тому же ребенок лишен возможности играть с другими детьми, то режиссерская игра становится иногда почти единственным видом доступной ему сюжетно-ролевой игры. Она нередко встречается у детей, которые часто болеют, у плохо адаптированных к коллективу, у детей,

имеющих трудности в общении (дети с дефектами речи, застенчивые, замкнутые), и у единственных в семье детей, не посещающих детский сад. В зависимости от возраста детей, их индивидуально-психологических особенностей, специфики воспитательных воздействий и ряда других причин характер режиссерских игр имеет определенные отличия. На рубеже раннего и дошкольного возраста количество режиссерских игр с игрушками по отношению ко всему количеству индивидуальных игр составляет 5%. В остальных случаях преобладают предметно-практические ориентировочные и сюжетно-образительные действия с игрушками. Это подкрепляется характером игрушек, выпускаемых нашей промышленностью: чрезмерно детализированных, нередко слишком сложных для малыша. Возможности отображения социального сюжета в этом случае отступают на второй план и часто остаются неиспользованными.

В экспериментальных условиях мы предлагали детям этого возраста обобщенные игрушки (фишки и кубики разных размеров, с нанесенными на них в верхней части схематическими изображениями человеческого лица с различным эмоциональным выражением). Дети охотно исполняли их в игре в качестве действующих лиц. Обобщенная форма игрушек препятствовала излишней фиксированности на предметной стороне деятельности, а наличие "лиц" с разным выражением активизировало воображение, наталкивало на возможность использования их в игре с социальным сюжетом. Возникающая игра носила выраженный режиссерский характер с использованием обобщенных игрушек в качестве действующих лиц, с распределением ролей между ними, с сюжетом, опирающимся на непосредственный или опосредованный опыт ребенка. Так, Оля Ш. (3 года 2 месяца) сразу увидела в этих обобщенных игрушках "маленького львеночка с мамой". Это легло в основу сюжета: "львенок и черепаха с мамами пошли гулять", катались на лодочке и пели песни. А потом львенок упал (лицо девочки при этом выразило испуг, беспокойство, сюжетные переживания). А мама сказала: "Черепашка пускай поплывет и его спасет. С ней не страшно будет. Она в бассейне занимается потому что (игровая речь). И потом они все вместе стали плавать и маленький львенок тоже научился и потом стал плавать быстро и глубоко (игровая речь)".

При введении подобного обобщенного материала в игру маленьких детей мы обнаружили готовность принимать его для режиссерской игры в 50% случаев (в 10 раз чаще, чем в самостоятельной игровой деятельности со стандартными игрушками). Это позволяет сделать вывод, что помощь взрослого на данном этапе, выражающаяся в создании игровой

среды, дает возможность проявиться уже сложившимся к этому времени формам режиссерской игры, которые ранее были подавлены развернутой предметно-практической деятельностью. Позднее новые способы игры переносились на другие предметы (фишки, пуэрышки разных размеров, камушки, шишки) и на стандартные игрушки (куклы, матрешки, зверьки).

В младшем дошкольном возрасте режиссерские игры продолжают развиваться и опираются по-прежнему преимущественно на непосредственный опыт ребенка, события, в которых он принимал участие или которые наблюдал. Это свойственно как "семейным" детям, так и воспитываемым в детском саду. Естественно, более широкий жизненный и игровой опыт детей, посещающих детский сад, определяет специфику их игр. В них отражается больше различных действий и событий, но они представлены более однообразно и менее подробно, чем у детей, воспитываемых целиком в семье, зачастую имеющих более скудный жизненный опыт.

Сюжеты игр в этом возрасте не отличаются большой сложностью, чаще всего представляют собой цепочки знакомых ребенку действий, соответствующих логике реальной жизни (например, кукла обедает, ложится спать, встает, кушает и идет на прогулку). У детей, которые ходят в сад, персонажей чаще бывает два-три, у семейных - один-два. При этом в первом случае часть персонажей выступает в сходной роли: например, мишка и куколка - дети, большая кукла - мама. У семейных детей эти роли более разнообразны.

За каждой игрушкой закреплена определенная роль, обычно связанная с художественно-образным решением игрушки. Эта роль определяет и сюжетные события (а не наоборот). Важно отметить, что чем более конкретна и детализирована игрушка, тем меньше возможность использовать ее для самостоятельной игры у маленького ребенка. Закрепленная за игрушкой конкретная роль наталкивает на проигрывание конкретного сюжета, а он часто бывает еще не доступен. Это в первую очередь относится к игрушкам типа "Хоккеист", "Пожарник", "Космонавт", а также ракетам, луноходам, сложным игрушкам транспортного ряда и игрушкам, имитирующим военную технику. Игра с такими игрушками требует обязательного участия взрослого (хотя бы на первых этапах), который может показать, как с ней играть, как включить ее в знакомый сюжет. На это должны обращать особое внимание воспитатели и родители, направляя игру ребенка в нужное русло.

Для большинства режиссерских игр детей этого возраста по-прежнему характерна ассоциативная динамика сюжета - события развивают-

ся по ассоциациям, возникающим у ребенка. У детей раннего и младшего дошкольного возраста эти ассоциации берут начало в предметном мире, окружающем ребенка: игрушечная тарелочка вызывает в памяти сцену кормления и ведет к их проигрыванию, машинка дает начало линии путешествий в игре, поездок или перевозки грузов. Ассоциативная динамика сюжета определяет несвязный характер игры.

Поскольку режиссерская игра предполагает наличие воображаемой ситуации, внутреннего плана, характеризуется высоким уровнем обобщения, она почти всегда сопровождается речью. Ребенок называет свои действия, действия игрушек, описывает события, иногда дает им оценку. Речь представляет собой постоянный компонент игры. У младших дошкольников она носит чаще всего описательный характер, и включает большое количество звукоподражаний: "Поезд ехал со станции - чу-чу-чу-ж-ж-ж- и опоздал, он цветочки нюхал потому что. А микрофон - кхе-кхе! - а потом ка-ак загудит! И объявлять Паровозика не стал больше. Все равно он еще цветочки будет смотреть, и птичек..." (это фрагмент игр Вовы В., четыре года, по сюжету просмотренного накануне мультфильма "Паровозик из Ромашкова").

В среднем и старшем дошкольном возрасте у ребенка активно развиваются и становятся доминирующими совместные формы игры. Индивидуальные игры не исчезают, а развиваются наряду с ними. Режиссерские игры занимают среди них значительное место: в среднем дошкольном возрасте они составляют 40-60% от всех индивидуальных игр (соответственно у детей, посещающих и не посещающих детский сад). Становится возможным перенос опыта совместных игр на индивидуальные режиссерские (обратный перенос нами не отмечался). Естественно, это более типично для детей, посещающих детский сад, так как они имеют больший опыт игровой и вообще совместной деятельности. В их играх находят отражение их представления о жизни группы, об отношениях между конкретными детьми, воспитателей с детьми и с родителями и т.д.

В игре пятилетних детей гораздо чаще, чем раньше, в основе сюжета лежит отображение опосредованного социального опыта. У детей, воспитывающихся в семье, он преобладает. Сюжеты игры усложняются, становятся более разнообразны, растет количество включенных в игру персонажей, выделяются главные и второстепенные герои, с четко закрепленными за ними ролями. Имеющийся опыт совместных игр проецируется в индивидуальные: куклы играют в прятки, в салки, в загадки и другие игры, знакомые ребенку. Иногда такое проникновение опыта совместных игр в индивидуальные обогащает режиссерскую игру, но подчас

оказывает на нее и отрицательное воздействие. Нередко искаженное развитие совместных сюжетно-ролевых игр тормозит развитие режиссерской игры и обедняет ее содержание. Это происходит в тех случаях, когда совместные сюжетно-ролевые игры в детском саду жестко нормируются, и регулируются взрослым, стремящимся подчинить игру ребенка набору конкретных стереотипных сюжетов. В случае формализации сюжетов совместной игры нередко происходит перенос шаблонов и в режиссерские игры: тогда они теряют творческий характер и превращаются в отработку знакомых сюжетов на другом игровом материале — в игре с игрушками. Это лишает смысла взаимоперенос между совместными и индивидуальными играми.

Наблюдая за игрой ребенка, воспитатели и родители должны не упустить эти неблагоприятные моменты, и провести возможную коррекционную работу. Взрослый всегда может помочь ребенку в развитии сюжета, дать ему новое направление. Воспитатель должен помнить, что некоторая непоследовательность сюжета индивидуальной игры естественна и обычно не требует вмешательства взрослого и приведения к логически связному, знакомому, много раз разыгранному в группе варианту. Напротив, неизменное повторение одних и тех же привычных сюжетов в индивидуальной игре свидетельствует о возможном неблагоприятии в игровом развитии ребенка.

Если режиссерская игра развивается нормально, то в среднем дошкольном возрасте она представляет собой интересный творческий процесс. Сюжет игры по-прежнему развивается на основе ассоциаций, но они берут начало уже не только в предметной среде, но нередко носят вербальный характер, основываясь на речи, включенной в игру. Какое-то из проигрываемых событий наталкивает на воспоминание о другом таком же или сходном событии или о связанных с ним последствиях. Например, катая зайчика на машинке, ребенок вспоминает строки: "Зайчики в трамвайчике, жаба на метле", — а потом — другие строки того же автора: "Наш зайчик, наш мальчик попал под трамвайчик". Далее игра идет по сюжету "Доктор Айболит", который лечит и этого зайчика и других зверей. Приведенный пример типичен для хода ассоциаций дошкольника и их отображения в игровой сфере. У детей, которым много читают, особенно у тех, кто целиком воспитывается в условиях семьи, вербально-событийные ассоциации с текстами стихов особенно часты.

Наряду с описательной речью в игре детей среднего дошкольного возраста появляются ролевые высказывания с голосовым принятием роли (на разные голоса) и оценочные высказывания. Например: "Это злой

Великан пришел! Он страшный, он гномиков ловит всегда", - играет Оля И. (4 года, 10 месяцев) - "Ой, он сейчас уже всех нас поймает", пищит она за гномиков тоненьким голоском. - "Сейчас ловит уже! И в мешок садит (сажает)!" - далее продолжает строго: "Сейчас он уйдет. Он сам боится потому что. Он с виду только такой страшный, а когда охотники придут и Белоснежка, он испугается и убежит сразу". На этом примере видна и описательная речь, и ролевая (за гномов), и оценочная - Злой Великан, страшный и т.д.

Отличия игр детей, посещающих и не посещающих детский сад, в этом возрасте достаточно заметны, но причиной этих отличий является специфика среднего дошкольного возраста в большей степени, чем особенности семейного или общественного воспитания. Для детей пятого года жизни, посещающих детский сад, типично выраженное следование принятым в группе образцам. В индивидуальной игре это проявляется так: те дети, которые лучше овладели совместными формами игры в соответствии с принятыми в группах стереотипами, обычно полностью реализуют свою потребность в игре со сверстниками и, как правило, мало, редко и неинтересно играют в одиночку, предпочитая другие виды деятельности (например, рисование). Другие же дети, не всегда достигшие полного успеха в совместных играх или неудовлетворенные ролями, которые выпадают в этих играх на их долю, играют одни чаще и более свободно, их индивидуальные игры более развиты. От игры семейных детей они отличаются иногда только большей широтой лежащего в их основе социального опыта.

В старшем дошкольном возрасте (шестой год жизни) в период расцвета совместных игр и игр с правилами продолжают развиваться и индивидуальные режиссерские игры. Все более сложными становятся их сюжеты. В игру включаются сразу несколько персонажей, роль которых исполняют игрушки. Развитие обобщения и воображения позволяет ребенку наделять игрушку ролью вне строгой зависимости от ее художественно-образного решения. Большая собака может обозначать медведя, а маленькая - зайца. Наряду с игрушками старшие дошкольники используют в игре заместители социальных объектов, в то время как у маленьких детей предметы-заместители восполняли только недостающую вспомогательную игрушку - атрибут или предмет оборудования. У старших дошкольников, заменяется предметом-заместителем персонаж, для которого нет подходящей игрушки-куклы. Это может быть диванная подушка в роли Бегемота, швабра в роли колдуна, кубики в качестве гномов и т.д. Передко в качестве действующих лиц используются воображаемые герои, о которых мы узнаем только из включенной в игру речи. Например,

Саша Б. (5 лет, 9 месяцев) играет с собачкой, обезьянкой, клубком шерсти, игрушечной елочкой и ниткой бус: "Обезьянка-Чича, она раньше в лесу жила, и в зоопарке еще потом, а потом стала зима. Она замерзла и стала домой проситься. А собачка ее боится. Она думала, что она ее саму прогонит, как лиса. И она не открыла дверь. А Чича пошла грустная, и не знает куда ей идти. И клубочек нашла. Нет, это ей Баба-Яга дала клубочек. Бывают добрые Бабки-Ежки. И она пошла за клубочком. А Баба-Яга ей говорит (воображаемый персонаж и ролевая речь за него): "Не бойся! Ты иди в лес, там есть дерево такое - дуб такой, ты его увидишь, или лучше елку вот эту увидишь, и стукни палочкой - в ней дверка откроется. Это будет домик такой для тебя". "И Чича пошла в этот домик. А Баба-Яга ей еще говорит: "Это будет домик только твой, он ни для когò чужого" - "А как я буду совсем одна?" - (ролевая речь за обезьянку). - "А ты о собачкой подружись, она к тебе будет в гости приходить". И Чича стала с собачкой подружаться обратно, и подарила ей торт "Птичье Молоко"...". Игра продолжается около 45 мин.

Для старших дошкольников характерна глубокая погруженность в игру, заинтересованность и увлеченность ею. В игре сплетаются и модифицируются на ходу сюжеты различных сказок и элементы собственного опыта.

Для детей, воспитывающихся в семье, которым много читают или рассказывают, характерно большое количество фантастических сюжетов, хотя и бытовые присутствуют также в их играх. Для детей, посещающих детский сад, типично перенесение в индивидуальную игру опыта совместных игр и межличностных отношений, знакомых им по жизни в группе. Они охотно проигрывают сцены из жизни детского сада, называют героев именами знакомых детей, нередко наделяют соответствующими чертами характера. Это бывает возможно в тех случаях, когда в игре носителями ролей выступают не обычные игрушки, а обобщенный игровой материал (в игре, организованной нами экспериментально). В таких играх отчетливо прослеживается актуализация знаний ребенка о сверстниках, их характерах, особенностях поведения, взаимоотношениях. Родители, видя, как их ребенок играет один, могут узнать некоторые подробности его жизни в детском саду, о контактах со сверстниками, конфликтах, симпатиях и антипатиях и увидеть все это глазами своего ребенка. Своими наблюдениями они могут поделиться с воспитателем детского сада, который при необходимости обратит на ребенка дополнительное внимание. По включенной в игру речи можно выя-

вить причины поступков героев, их одобрение или неодобрение со стороны ребенка и т.д. В силу искренности, присущей эгоцентрической речи, она может быть значительно более информативной с точки зрения понимания ребенком норм и правил поведения в большей степени, чем это может быть выявлено в прямой беседе с взрослым. Например, высказывания типа: "Это кошка плохая, грязная, неаккуратная потому что ее выгнать надо..." или: "И он как-как даст этой фее по башке - не лезь не в свое дело! И всех зверей ее разбомбил!" - иллюстрируют особенности понимания (или непонимания) ребенком социальной ситуации, хотя бы и отображенной в игре. На это также следует обращать внимание, и если в игре ребенка прослеживается равнодушное или жестокое отношение к действующим лицам, малая отзывчивость, неумение и нежелание понять и посочувствовать герою, то, значит, в эмоционально-нравственном развитии ребенка что-то упущено.

Таким образом, режиссерские игры дошкольника представляют собой ту сферу, в которой в значительной мере проявляется индивидуальность ребенка. Специфический характер этой игры обеспечивает возможность изучения социальных представлений ребенка. Доступными наблюдению становятся представления ребенка о взаимоотношениях между людьми, которые составляют основное содержание этих игр. Эти отношения по-своему понимаются и оцениваются ребенком, о чем можно судить по характеру игры и включенной в нее речи, возможные способы поведения в различных ситуациях многократно проигрываются с партнером-игрушкой. Это служит как бы отработкой этих способов, необходимой для их понимания и закрепления, в какой-то мере это может прояснить и особенности усвоения ребенком социально-нравственных норм, их внутренней эмоциональной оценки.

Воспитателю необходимо знать особенности развития индивидуальной игры дошкольника, которые часто остаются скрыты от него, но при этом являются важным элементом не только игрового, но и социального, нравственного развития ребенка в целом. В беседах с родителями они должны интересоваться, чем предпочитает заниматься ребенок дома, во что он любит играть, какие выбирает игрушки, какие использует сюжеты, чтобы при необходимости направить индивидуальную игру ребенка в нужное русло, подсказать возможные пути перехода к совместным сюжетно-ролевым играм и их обогащению, а также уточнить для себя индивидуальные особенности ребенка. Это очень важно в отношении замкнутых, робких, плаксивых, скрытных детей, которых трудно включить в совместные игры.

Воспитатель должен хорошо знать то отрицательное влияние, которое оказывает на развитие ребенка чрезмерная занормированность совместных игр в детском саду, должен поощрять разнообразие и вариативность в проигрывании уже известных детям сюжетов и вводить новизну. Наиболее естественно это достигается в случае периодического включения воспитателя в игру детей, когда он, не принимая на себя главной роли, ненавязчиво влияет на ход игры, обогащает ее содержание, поворачивает ее в нужном направлении.

В то же время родители, постоянно наблюдая за игрой детей дома, должны быть особенно внимательны, с тем чтобы не произошел перекос в сторону развития только индивидуальных игр в ущерб играм совместным. Для этого необходимо систематическое проведение совместных с родителями или с одним из них сюжетно-ролевых игр, в которых ребенок усваивал бы необходимые игровые навыки.

Только развитие индивидуальных и достаточный опыт совместных творческих игр могут обеспечить то гармоническое развитие игровой деятельности, при котором игра действительно займет положение ведущей деятельности в развитии ребенка.

Совместное обсуждение воспитателей и родителей того, как играют дети, может способствовать своевременному выявлению у них тех или иных отклонений развития не только игры ребенка, но и таких важных личностных аспектов, как нарушение общения, отклонения в эмоциональной сфере, недостаточное знакомство с морально-нравственными нормами и устранить эти дефекты с помощью наиболее естественной для детей деятельности - игры.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Попытаемся в заключении обобщить то главное, что объединяет все статьи сборника, не выделяя тех различий и дискуссионных положений, которые имеют место у отдельных авторов. Отметим сразу, что каждая из статей в большей или меньшей степени учитывает особый исторический момент развития нашего общества. Перестройка с ее идеями демократизации, гуманизации общества требует коренных изменений и в педагогической науке, в системах общественного и семейного воспитания, новых форм осуществления взаимосвязи детского сада и семьи. Должен быть разработан принципиально новый подход к ребенку, где главной целью всякой деятельности и общения является сам ребенок, его индивидуальные ценности. Без индивидуального подхода поднять всю систему воспитания и обучения на качественный, более высокий уровень развития невозможно. Воспитание личности, яркой индивидуальнос-