

9 85-13 / 3659-9

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ
ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

На правах рукописи

1
КОНТРОЛЬНЫЙ ЭКЗЕМПЛЯР

ГАСПАРОВА

Елена Михайловна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
СМЕНЫ СОДЕРЖАНИЯ ИГРОВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУБЕЖЕ РАННЕГО
И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

19.00.07 — педагогическая и возрастная психология

Автореферат

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

МОСКВА 1985

Диссертационная работа выполнена в Научно-исследовательском институте дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР.

Научный руководитель:

кандидат психологических наук,
старший научный сотрудник **С. Л. Новоселова**

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук, профессор **Л. А. Венгер**
кандидат психологических наук, доцент **Л. Ф. Обухова**

Ведущее учреждение:

Московский государственный педагогический институт
им. В. И. Ленина

Защита состоится « ____ » _____ 198 г.
в « ____ » часов на заседании специализированного совета
К 018.04.01 по присуждению ученой степени кандидата наук
в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (113184, Москва,
Климентовский пер., д. 1).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке НИИ
дошкольного воспитания АПН СССР.

Автореферат разослан « ____ » _____ 1985 г.

от _____

Ученый секретарь
Специализированного совета
кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник

Л. В. Загик

Актуальность темы исследования. Воспитание подрастающего поколения должно отвечать целям и задачам поступательного развития социалистического общества, что требует поиска путей социально-психологического обогащения детства, воспитания социальной направленности личности ребенка. Для воспитания дошкольников такой путь — всемерное использование игры, как ведущей деятельности в этом возрасте. Исследования показали, что основы мыслительной деятельности складываются уже у детей раннего возраста. В этот чрезвычайно короткий период ребенок получает свои первые представления о социальном мире, в котором он живет, — о людях, его окружающих, взрослых и детей, об их взаимоотношениях, у него появляется начальный социальный опыт.

Актуальность исследования определяется потребностями практики воспитания, необходимостью руководства формированием игры на основе понимания возрастных особенностей детей и задачами социального развития ребенка. Исследование закономерностей появления у детей социального опыта в период перехода от раннего детства к дошкольному позволит использовать этот опыт в игровой деятельности, установить психологические особенности смены ее содержания. Это представляется актуальным и потому, что позволит определить связанные с такой сменой преобразования в игре и реализовать ее потенциальные возможности. Данная задача является одной из центральных в современной детской и педагогической психологии.

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривают переход к школьному обучению детей с шестилетнего возраста. Шестилеткам, приходящим

в школу, нужна помощь в адаптации к новой обстановке, к новым социальным отношениям, новому социальному статусу. Важно облегчить ребенку переход от ранее ведущей для него игровой деятельности к учебной. Поэтому так возрастает сейчас значение социальных компонентов игры и выявление особенностей переходных периодов как от раннего детства к дошкольному, так и от дошкольного к школьному.

В советской педагогике и психологии игровой деятельности уделялось много внимания. Однако преимущественно изучалась игра детей среднего и старшего дошкольного возраста. Становление игровой деятельности на ранних этапах онтогенеза исследовано значительно меньше. При этом в работах, посвященных раннему возрасту, изучался прежде всего операциональный компонент игры, формирование у детей необходимых навыков игровых действий с предметами, усвоение способов этих действий, их правильной последовательности, а также развитие мышления, речи и других психических функций в игре. Предметом нашего исследования является процесс появления социального содержания в игре детей на рубеже раннего и дошкольного возраста.

Новизна работы заключается в том, что впервые экспериментальному исследованию подверглось отражение в игре социального опыта детей раннего возраста, изучались особенности преобразования их игры в конце 3-го - начале 4-го года жизни, получены новые экспериментальные факты о проявлении в игре детей этого возраста представлений о социальных взаимоотношениях людей.

Цель исследования состояла в определении особенностей смены содержания игровой деятельности в указанный возраст-

ной период. В соответствии с целью и предметом исследования были поставлены следующие задачи: исследовать психологическое содержание сюжетно-отобразительной игры детей на рубеже раннего и дошкольного возраста и выделить условия актуализации социальных представлений ребенка в его игровой деятельности.

Решение этих задач потребовало разработки адекватного метода исследования игровой деятельности ребенка. Главным требованием, предъявляемым к методу, было его соответствие специфике возрастного периода — рубежа раннего и дошкольного возраста. Методологической основой создания такого метода, выбора экспериментального материала и разработки методики эксперимента явились теоретические принципы советской психологии и принятая советскими психологами концепция детской игры.

Гипотеза исследования. Игровая деятельность включает две взаимопереплетенных составляющих — предметно-практическую и социальную. Их взаимодействие определяет направление и ход развития игры. В сюжетно-отобразительной игре в раннем детстве доминирует предметно-практическая составляющая. Путем использования обобщенного игрового материала можно создать условия, в которых происходит смена содержания игровой деятельности; на первый план выступает социальная составляющая и возникает игра с социальным содержанием.

Теоретическая значимость работы определяется тем, что экспериментально доказана способность ребенка 2-3 лет отражать свои социальные представления в игре и, таким образом, выявлена более ранняя возрастная граница возникновения игровой дея-

тельности с социальным содержанием, которую обычно относили к среднему и старшему дошкольному возрасту, связывая ее с сюжетно-ролевой игрой.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использовать игру как средство социального развития детей в более раннем возрасте, а значит, обогатить их игры в преддошкольный и младший дошкольный период социальным содержанием, что представляется важным в условиях школьной реформы.

Апробация работы. Диссертация обсуждалась на расширенном заседании лаборатории воспитания детей раннего возраста НИИ дошкольного воспитания АПН СССР. Материалы диссертации докладывались на конференциях молодых ученых института в 1982-1983 годах, отражены в тезисах, представленных на научно-практическую конференцию по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях на ВЛНХ СССР, тезисах, опубликованных в материалах VI съезда психологов и в печатных работах по теме исследования. Материалы исследования включены в курсы лекций и спецкурсы по детской психологии и педагогике МГУ им. М.В.Ломоносова и Горьковского педагогического института им. А.М.Горького.

Объем и структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, выводов, заключения, списка литературы и приложения. Основная ее часть изложена на 170 стр. Список литературы включает 148 наименований. Приложение на 84 стр.

Основное содержание диссертации

Во введении обоснован выбор темы исследования, показана ее актуальность, поставлены цели и задачи, определен предмет и методы исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного исследования.

В первой главе "Проблема игры в психологической науке. Предмет исследования" - дан анализ зарубежной и советской психологической литературы о детской игре, свидетельствующий о том, что проблема перехода от предметно-практических действий к ролевой игре не получила достаточного освещения ни в общетеоретических, ни в экспериментальных работах. В зарубежной психологии господствующим был взгляд на детскую игру как на выражение спонтанно развивающейся биологически обусловленной активности ребенка (теория К.Грооса). В эту теорию вносились дополнения, поправки, но исходные позиции оставались неизменными. К.Бюлер, В.Штерн и другие психологи первых десятилетий нашего века толковали социальность только как совместность детских игр, протекавших на разном уровне, высшим из них считались ролевые игры с правилами. Однако они видели в игре спонтанное проявление природного биологического начала. Биологизаторскими, в конечном счете, были и фрейдистские психоаналитические теории, в которых постулировался изначальный антагонизм ребенка и общества.

Общие психологические концепции, дававшие теоретические основания изучению детской игры, сменялись - психология сознания, психоанализ, бихевиористские учения. Они расширяли представления о социальном характере игры. Вставал методологичес-

кий и теоретический вопрос о соотношении в игровой деятельности биологического и социального. Этот вопрос стал главным для понимания развития психики в онтогенезе.

Другим важнейшим вопросом были взаимоотношения ребенка и общества. Положение об антагонизме ребенка и общества, конфликтности их отношений принималось почти всеми зарубежными психологами. Игре при этом отводилась своя роль — она была средством преодоления конфликта ребенка с обществом. Концепцию двух миров — мира ребенка и мира взрослого, выражающего установки общества, — принимали К. Коффка и Ж. Пиаже. При таком противопоставлении не ставился вопрос о детском социальном опыте, так же как он снимался биологической детерминацией игры. Между тем, вне учета социального развития ребенка, при рассмотрении системы отношений ребенок — взрослый как антагонистической, проблема детской игры остается неразрешимой.

В современной западноевропейской и американской психологии детской игры три основных направления восходят к теориям Ж. Пиаже, З. Фрейда и Д. Мида. Собственно социальный аспект имеет лишь социальный бихевиоризм Д. Мида. Для него игра представляет механизм социализации ребенка, его адаптации к обществу, является средством усвоения социальных установок. Конкретные исследования этого направления ограничиваются рамками обучения социальному поведению и способам взаимодействия детей в игре. В когнитивном направлении, опирающемся на теорию Ж. Пиаже, исследования игры связываются с интеллектуальным развитием ребенка. В центре исследований — изучение символизма в игре, а выяснение роли предметного замещения становится показателем структуры игры на разных этапах ее развития. Данные

этой научной школы позволяют анализировать структуру игры разного содержания, в том числе и отражающей социальный опыт детей. В психоаналитическом направлении, воспринявшем идеи З.Фрейда, в последнее время наметился поворот к вопросам формирования личности ребенка и диагностики этого развития. Так, Э.Эриксон значение игры видит в том, что она служит самовыражению ребенка, росту его активности и позволяет определять личностные установки и социальное поведение.

В советской психологической науке подход к проблеме игры определили исходные марксистские положения об общественно-исторической природе человеческой психики, условием развития которой является деятельность человека. Ребенок с самого рождения является существом общественным по своей природе, а его психическое развитие — общественным по своему происхождению. На этой основе решается вопрос об отношении биологического и социального в онтогенезе и отвергается ложная трактовка отношений ребенка и общества как антагонистических. Советские психологи приходят к заключению, что игра возникает не спонтанно, а при помощи взрослого, перед которым стоит задача формирования и руководства детской игрой. Они считают развернутой формой игры с социальным содержанием сюжетно-ролевую игру дошкольников 5-7 лет. Эта игра формируется под влиянием воспитания и определяется сферой человеческой деятельности и межчеловеческими отношениями.

Конкретные психолого-педагогические исследования позволили выделить разные проявления социального аспекта игры и усвоения детьми среднего и старшего дошкольного возраста социального опыта. Были установлены такие особенности игры.

как принятие в игровой обстановке ребенком роли взрослого и воссоздание в мнимых ситуациях социальных отношений, перенесение в игру с партнером правил общественного поведения и действий, связанных с принятыми ролями.

К младшему дошкольному возрасту обычно относят лишь первую ступень развития ролевой игры - сюжетно-отобразительную, предшествующую сюжетно-ролевой, в которой роли распределяются между детьми. Сюжетно-ролевой игре посвящены многие исследования советских психологов. У детей же раннего возраста исследовалось усвоение предметных действий в русле сюжетно-отобразительной игры; при этом внимание уделялось прежде всего операциональному компоненту игры - формированию необходимых навыков игровых действий, их правильной последовательности, а также развитию мышления, речи, символической и знаковой функции в игре. Накопленные данные о психическом развитии детей раннего возраста свидетельствуют о том, что уже в этот период формируется необходимый интеллектуальный потенциал, который позволяет перейти к более высокому уровню игровой деятельности.

В данном исследовании предметом психологического анализа стал процесс появления социального содержания в игре детей на рубеже раннего и дошкольного возраста. При этом термин "социальное содержание" употребляется (что специально подчеркнуто в тексте диссертации) исключительно для обозначения степени и характера актуализации в игре социального опыта ребенка, отображения известных ему способов отношений между людьми, которые он непосредственно наблюдает или о которых он узнает опосредованно - из рассказов, читаемых ему книг, радио- и телепередач.

Исходным явилось положение о том, что в раннем возрасте игровая деятельность включает две теснейшим образом переплетенные составляющие - предметно-практическую и социальную, а их взаимодействие определяет направление и ход развития игры. Ведущей в раннем детстве является предметно-практическая составляющая, но возможно создать условия, при которых на первый план выступит социальная составляющая и возникнет игра с социальным содержанием - с распределением ролей между игрушками, но без принятия роли на себя и без партнеров.

Была поставлена задача создать экспериментальный метод психологического исследования содержания сюжетно-отобразительной игры детей переходного от раннего к дошкольному возрасту и выделить условия актуализации в игре их социальных представлений.

Во второй главе "Методика и результаты эксперимента" содержится методологическое обоснование эксперимента, характеристика экспериментального материала, методика проведения исследования и его результаты. Игровая ситуация рассматривается как моделирование, отражение действительности, социальных ситуаций. Характер и особенности игрового моделирования определяются возрастными особенностями развития мышления, представлений, способностью к обобщениям, а также социальным опытом ребенка. Наглядно-действенный характер мышления и недостаточное развитие навыков общения у ребенка раннего возраста затрудняет на этом этапе игру с партнером. В то же время интеллектуальное развитие ребенка делает возможным даже в индивидуальной игре, используя игрушки в качестве действующих лиц, строить игру с социальным сюжетом. Ребенок организует

"отношения", в которые вступают замещающие людей игрушки. Однако возможность такой игры сдерживается, с одной стороны, ограниченностью представлений о социальных отношениях взрослых и, с другой, ведущей ролью предметно-практической деятельности (и соответственно, предметно-практической составляющей в игре) в раннем детстве.

Учитывая потенциальные возможности трехлетних детей, мы разработали экспериментальный игровой материал, побуждающий к изменению содержания игры — к переходу от предметно-практического к социальному содержанию: от использования игрушки как предмета с определенными физическими качествами к ее использованию в качестве знака социального существа.

Мы предлагали ребенку набор кубиков-брусочков, имеющих форму параллелепипедов с квадратом в основании 1,5-2 см. и высотой от 3 до 7 см. На одну из граней каждого кубика, в верхней его части было нанесено схематическое изображение человеческого лица с различным эмоциональным выражением — радостное, грустное, сердитое, нейтральное. Предметные действия с кубиками ограничены и хорошо известны ребенку. Знакомая форма наталкивает на прочно закрепленный за данным видом предметов способ действия — конструирование. Однако изображение — лицо — подсказывает совершенно новую возможность использовать кубик как знак социального объекта, носителя роли. Кубик становится предметом-заместителем, причем замещающим не вспомогательный предмет-атрибут, а действующее лицо в возникающей игре.

При разработке игрового материала мы исходили из следующих требований: I) форма материала должна обеспечивать возможность предметно-практической деятельности с ним (внесюжет-

ное конструирование); 2) материал должен допускать потенциальную возможность использования его в качестве социального объекта; 3) эта потенциальная возможность должна быть выражена в самом обобщенном виде (схематические изображения лиц); 4) различное эмоциональное выражение обозначенных на кубиках лиц должно стимулировать выбор и развитие сюжета, распределение ролей в игре. Отвечающий этим требованиям материал оказывал формирующее воздействие на развитие игры: особенность его состояла в том, что в нем самом заключалось формирующее начало.

Эксперимент проводился с детьми от 2 лет 3 мес. до 3 лет 2 мес. в детских яслях-садах № 251 и 1151 г. Москвы. В эксперименте принимало участие 90 детей. Он проводился в лабораторных условиях. Исследование включало три серии, последовательно проводимые индивидуально с каждым ребенком в течение трех дней. Ориентировочная реакция детей на остановку снималась предварительным знакомством с экспериментатором в группе и в лабораторном помещении. Действия и высказывания детей фиксировались в протоколах, а также проводилась фото-съемка.

Серия А (констатирующая) проводилась в группе и заключалась в наблюдении за индивидуальной самостоятельной игрой ребенка. Ему предлагалось поиграть самостоятельно. При затруднении в игру включался экспериментатор, создававший проблемную игровую ситуацию, требовавшую от ребенка самостоятельного решения с опорой на свой опыт.

Серия В (экспериментальная) выявляла отображение ребенком в игре с обобщенным экспериментальным игровым материалом

своих социальных представлений и собственного социального опыта. Эта серия по своей сути и формировала игру с новым социальным содержанием. Обычно ребенок играл самостоятельно, изредка обращаясь к помощи взрослого, которая ограничивалась наводящим вопросом: "Кто это у тебя?" Формулировка "Кто?" вместо "Что?" поощряла восприятие кубика как одушевленного. Постепенно в игру вводился набор № 2 - такие же кубики, но без изображения лиц. Их ребенок мог использовать в качестве действующих лиц или как строительный материал.

Серия С (контрольная) выявляла изменения в игре после овладения экспериментальным материалом в серии В и проводилась подобно констатирующей серии - как наблюдение за самостоятельной игрой ребенка со стандартными игрушками в группе.

Серия Д (дополнительная) показывала динамику игры с экспериментальным материалом у детей дошкольного возраста. Эта серия проводилась аналогично серии В, без предварительной констатации и контроля.

Экспериментальные данные, результаты анализа протоколов и фотоматериалов обобщались в сводные таблицы по каждому возрастному периоду. В таблицы выносились показатели развития игры, характер деятельности ребенка, выраженный в особенностях его игровых действий. Игровые действия различались по их направленности (ориентировочные, предметно-практические, сюжетные), по обобщенности, по соответствию логике реальной жизни. Рассматривались особенности сюжета и распределения ролей. Специально анализировался характер эмоционально-выразительных реакций (ЭВР): коммуникативные - направленные на общение, предметные - отражающие переживание успешности предметных дей-

ствий, и сюжетные — связанные с переживанием отображаемых социальных событий. Анализировались речевые высказывания детей.

Полученные результаты. По сериям А, В, С выделялись возрастные подгруппы: от I г. 6 мес. до 2 лет 8 мес.; 2 г. 9 мес. — 2 г. II мес.; 3 г. — 3 г. 2 мес. Подгруппы выделялись с учетом наибольшей значимости для целей исследования возраста — переходного от раннего к дошкольному. Дополнительная серия Д проводилась с детьми 4-го, 5-го и 6-го года жизни по соответствующим подгруппам.

Данные по серии А показали, что самостоятельная игра со стандартными игрушками у всех детей до 3 лет 2 мес. носит предметно-практический характер и имеет предметное содержание. Первоначально игра определяется физическими свойствами игрушки, познанием и отработкой способов действий с ней как с предметом. Условные действия крайне редки. Лишь к 2 г. 8 мес. дети начинают принимать сюжет и игровую задачу в деятельности, совместной со взрослым, а к 2 г. 9 мес. — 2 г. II мес. — и в самостоятельной игре. Но при этом до 3 лет 2 мес. сюжет принимается формально, содержание игры остается предметным.

В серии В деятельность детей разных возрастов резко различается. Дети до 2 лет не выделяют на кубике лица и не переходят к игре с социальным сюжетом даже при показах экспериментатора. Начиная с 2 лет 6 мес. дети в ходе конструктивной деятельности способны выделить изображение личика на кубике. Немедленно вслед за этим активизируется ориентировочно-исследовательская деятельность. Ребенок ищет и рассматривает на кубиках лица, ставит кубики так, чтобы лицо находилось в их верхней части, разбирает начатые постройки и прекращает констру-

тивную деятельность. При этом у многих детей встречался феномен мимического отражения - своеобразная эмоционально-выразительная реакция, при которой лицо ребенка принимает такое же выражение, как у кубика, на который он смотрит. По наводящему вопросу экспериментатора "Кто это?" или (реже) при показе и совместной игре дети этого возраста переходят к кратковременной игре с социальным содержанием, отражающим их собственный опыт (бытовые сюжеты) или опосредованный (сюжеты сказок). В возникающей игре отчетливо выделяются роли и социальные отношения между персонажами. На этом этапе дети легко вводят в игру и кубики из набора № 2, обычно для сюжетного конструирования, но иногда используют их же и в качестве одушевленных персонажей.

Однако до 2 лет 9 мес. игра детей мало устойчива, они часто возвращаются к конструированию. В 2 г. 9 мес. дети более самостоятельны, сюжеты игр становятся разнообразнее, возвраты к конструированию наблюдаются реже. Большинство (90%) детей сразу же после обнаружения лиц, изображенных на кубиках, переходят от конструктивной деятельности к игре с социальным сюжетом, с распределением ролей, причем учитывают и размер, и "выражение лица" кубика. Особо выделяется большой кубик, с сердитым "выражением лица" - он наделяется ролью злого существа, и маленький кубик с "грустным лицом", который обычно становится основным персонажем, вызывает сочувствие и сопереживание ребенка. С этими двумя кубиками связывается все развитие сюжета и распределение других ролей. Игра сопровождается многочисленными сюжетными переживаниями, действия детей отражают логику жизненных связей. Игра обычно сопровождается речью: у 30% детей это описательная речь эгоцентрического характера с

элементами ролевой речи; у 40% - диалоги со взрослым и рассуждения ребенка о ходе событий. Набор № 2 принимается, его кубики используются и в качестве персонажей, и для сюжетного конструирования. Продолжительность игры возрастает. У детей 3 лет - 3 лет 2 мес. игра с социальным содержанием возникает легко и быстро. Она усложняется, события сменяют друг друга, отражая представления детей об их последовательности. На первый план выступают отношения между персонажами. Большинство детей играет самостоятельно. Роли между персонажами распределяются очень точно: каждый кубик наделяется именем и определенным характером. Сюжеты игр необычны и сложны по сравнению с самостоятельными играми со стандартными игрушками, отражают самые различные знания детей о мире. Набор № 2 вводится в игру без затруднений. Растет уровень обобщений, широко используются мнимые предметы, несколько реже - предметы-заместители. Игра с экспериментальным материалом представляет развитую сюжетно-ролевую игру с распределением ролей между игрушками, без принятия ребенком роли на себя.

В серии С для детей I-й подгруппы характерно предметно-практическое содержание игровой деятельности. Однако самостоятельная игра приобретает сюжетно-отобразительный характер. Возникающий сюжет определяет последовательность действий. Во 2-й подгруппе игра становится сюжетно-отобразительной и сюжетно-ролевой с распределением ролей между игрушками. Самостоятельная игра усложняется по сравнению с игрой констатирующей серии. Появляются действия, связанные с социальным сюжетом, используются предметы-заместители и мнимые предметы. Игра начинает сопровождаться эгоцентрической речью. Появляются ролевые высказывания. В совместной со взрослым игре все дети

переходят к игре с социальным сюжетом с социальным содержанием на первом плане. В 3-й подгруппе появляется социальный сюжет, определяющий динамику игровых действий, растет самостоятельность игры. Используются предметы-заместители и мнимые предметы, иногда - для замещения одушевленного персонажа. Предметно-практический компонент сокращается до жеста и словесного обозначения действия. Имеется избыточная эгоцентрическая и ролевая речь. Иногда встречается кратковременное принятие роли на себя, но чаще ребенок выполняет в игре режиссерскую функцию.

Серия Д. была проведена для изучения дальнейшей динамики игры детей 3-6 лет с обобщенным игровым материалом. I-я подгруппа (дети 4-го года жизни) сохраняет черты игры детей 3 лет - 3 лет 2 мес. Преобладают бытовые сюжеты. Выражение лиц, нарисованных на кубиках, становится менее значимым при распределении ролей, чем у более младших детей. Однако дети отмечают условный характер материала, от набора № 2 или отказываются, или используют его только для построек. Во 2-й подгруппе (от 4 до 5 лет) наиболее резко проявляются отличия от трехлетних детей в принятии материала и в характере игры. Только 35% детей самостоятельно принимают игровой материал в качестве одушевленных объектов. Даже после наводящих вопросов 18% детей вообще не начинают играть, мотивируя отказ тем, что из кубиков можно только строить. У тех, кто принимает материал, все же встречается много возвратов к конструктивной деятельности. Дети предпочитают строить из набора № 2, отказываясь от конструирования из набора № 1. Случаев полифункционального использования наборов и для обозначения живых персонажей и для конструирования, что встречалось у более младших детей, в этой подгруппе нет. 3-я подгруппа (дети от 5 до 6 лет) принимает для игры набор № 1, причем 43%

детей использует кубики для обозначения живых существ, а остальные — для конструирования. 33% детей переходят к игре с социальным сюжетом с помощью взрослого. Набор № 2 вводится в игру только для конструирования. Некоторые дети от него вообще отказываются. В тех случаях, когда игра с социальным содержанием возникает, она имеет логически связанные социальные сюжеты. Наблюдается в ней эгоцентрическая и ролевая речь.

В третьей главе "Обсуждение полученных результатов" анализируются и обобщаются экспериментальные данные. Показателями смены содержания игровой деятельности с экспериментальным материалом у детей на рубеже раннего и дошкольного возраста являются: 1) умение оторваться от стандартного, привычного способа действий с игрушками и переход к обращению с ними как с одушевленными существами; 2) возникновение игры с социальным сюжетом и распределение ролей между игрушками (в эксперименте — между кубиками с изображениями лиц). Сюжет рождается из роли, в которой имплицитно содержится представление о возможных отношениях персонажей; 3) игровые действия осуществляются в рамках воображаемой ситуации, включающей реально осуществляемые действия, с одной стороны, и обобщенный игровой и социальный опыт ребенка, с другой; 4) отчетливо выступает регулирующая функция эгоцентрической речи. Она присутствует, по нашим данным, у детей уже к концу 3-го — началу 4-го года жизни. Играя, ребенок проговаривает события, говорит за героев, выражает свое отношение к действующим лицам и событиям и объясняет происходящее. Обобщение ребенком в слове игрового и социального опыта представляет тот каркас, на который опирается игровой процесс; 5) происходит смена эмоционально-выразительных реакций — резко сокращается количество предметных ЭВР, возникают сюжетные ЭВР, появляется переживание игровых событий, что подтверждает наличие

нового уровня игровой деятельности; 6) для игры с экспериментальным материалом характерен рост обобщений и возможность их переноса на другой материал. Сам факт принятия обобщенного материала в качестве одушевленных существ свидетельствует о достаточно высоком уровне обобщения уже к 2 годам, позволяющем широко использовать предметы-заместители и мнимые предметы. Высокий уровень обобщения, эгоцентрическая речь и некоторые сюжеты сохраняются и в игре с обычными игрушками.

Результаты эксперимента показали возрастную динамику изменения характера игры. Уровень развития игры в констатирующей и контрольной сериях детей одного и того же возраста различен: разрыв в показателях развития игры между сериями приблизительно соответствует возрастному интервалу между подгруппами. Это свидетельствует о том, что введение экспериментальной серии позволяет проявиться игровым умениям, имеющимся в зоне ближайшего развития.

Исследование показало, что экспериментальный обобщенный материал стимулирует появление в игре социального содержания начиная с 2 лет 4 мес. Наиболее эффективно это для возраста от 2 лет 9 мес. до 3 лет 2 мес. — на рубеже раннего и дошкольного возраста. В более старшем возрасте принятие обобщенного материала затрудняется. К 4 годам трудности резко возрастают и достигают максимума к 5-6 годам. Это можно объяснить сложившимися у детей к этому возрасту представлениями о том, какими должны быть игрушки, и четким знанием стереотипной игры со стандартными игрушками, а также тем, что уже возникает и развивается умение и способы ролевой игры с партнерами по стандартным сюжетам, в которой социальное содержание присутствует в иной форме. Из этого можно заключить, что использование обобщенного игрового материала с целью активизации игры с

социальным содержанием целесообразно в максимально чувствительный период: от 2 лет 6 мес. — 2 лет 9 мес. до 3 лет 2 мес. — 3 лет 6 мес. Для мальчиков эффективнее более позднее введение материала, чем для девочек. Причина этого в неравномерном игровом развитии мальчиков и девочек, как показали данные нашего исследования, вскрывшего социальную обусловленность этого факта.

Изучение специфики индивидуальной игры с социальным сюжетом свидетельствует о возможности актуализации социального опыта детьми, которые в обычной игровой обстановке ограничиваются предметными действиями с игрушками. Введение обобщенного материала приводит к появлению индивидуальной игры с социальным содержанием, четким распределением ролей между предметами-заместителями живых существ; их взаимоотношения устанавливаются и регулируются ребенком, который сам на себя роли не принимает. Моделирование социальных отношений с помощью персонажей, типичное для сюжетно-ролевой игры, дает право отнести возникающую игру к разновидности сюжетно-ролевой. Индивидуальный ее характер, отсутствие партнеров, выполнение ребенком режиссерской функции позволяет определить такую игру как режиссерскую. Она может возникать к концу 3-го года жизни при условии исключения или ограничения тормозящего влияния предметно-практической составляющей игровой деятельности. На рубеже раннего и дошкольного возраста, когда ребенок еще не готов к игре с партнером, такая игра может быть начальной стацией сюжетно-ролевой, имеет социальное содержание и характеризуется появлением ролевых способов действий.

Игра режиссерского типа, будучи по форме индивидуальной, по происхождению является социальной, как все виды игры. Социальный опыт ребенка выражается в его представлениях и определяет содержание игр. К 5 годам у детей формируются игровые

нормы и стереотипы и возникает устойчивое их предпочтение всем иным способам игры. При этом резко снижается творческое начало в играх. Режиссерская игра представляется тем славом, в котором социальное и индивидуальное предстают в диалектическом переплетении и доступны наблюдению и контролю.

В кратких выводах и заключении сформулированы общие итоги исследования и соотнесены полученные результаты с целями и задачами исследования и имевшимися ранее данными.

Основные выводы

1. Проведенное исследование полностью подтвердило гипотезу о возможности выделения и развития социального содержания в игре детей на рубеже раннего и дошкольного возраста. Разработанный экспериментальный метод учитывает специфику возрастного периода и выявляет то потенциальное социальное содержание, которое заключено в представлениях ребенка и обобщено в его собственном опыте. Мы исходили из положения о двух уровнях игры — предметно-практического и сюжетного, с социальным содержанием. Методика эксперимента имела целью выявить переход от предметного уровня к игре с социальным содержанием. Экспериментальный игровой материал стимулировал появление в игре социального сюжета. Объединяя сюжетное и предметное начало, он мог быть формой организации игровой деятельности на обоих уровнях.

2. Изучение смены содержания игровой деятельности показало, что игра с социальным содержанием возникает у ребенка в более раннем возрасте, чем тот, который был принят до сих пор в качестве начального (5-7 лет). Установлено, что уже в раннем и младшем дошкольном возрасте, когда предметно-практическая составляющая игровой деятельности доминирует над сюжетной, социальной составляющей, при определенной организации игры происхо-

дит переход от предметной к сюжетно-ролевой игре, но роли при этом распределяются между игрушками и игра идет без партнера. Преобладание предметно-практического уровня игровой деятельности может оказывать тормозящее влияние на появление в ней социального содержания. Введение обобщенного игрового материала (предметов-заместителей социальных объектов) ведет к уменьшению фиксации ребенка на предметной стороне деятельности и побуждает его к игре с социальным содержанием. Наиболее эффективно введение обобщенного игрового материала в период от 2 лет 6 мес. до 3 лет 6 мес. На этом этапе он оказывает формирующее воздействие на становление сюжетно-ролевой игры. Полученные игровые умения могут быть перенесены на игру с обычными игрушками.

3. Выявленная в экспериментах начальная стадия игры с социальным содержанием возникает у детей раннего возраста, еще недостаточно владеющих речью и не умеющих играть с партнером. Ребенок в одиночку, самостоятельно или с помощью взрослого, организует ролевую игру, распределяя роли между игрушками и не принимая роли на себя. Социальное содержание игры составляют представления ребенка о взаимоотношениях персонажей и их социальном поведении, сам же он выполняет режиссерские функции.

4. Игровой материал позволяет сочетать в игре предметное и сюжетное содержание и может лечь в основу новых типов игрушек, способствующих смене содержания игровой деятельности детей переходного от раннего к младшему дошкольному возрасту. Он может быть использован при создании диагностических и коррекционных методик в детской и педагогической психологии.

По теме исследования автором опубликованы работы:

I. Эмоции ребенка раннего возраста в игре. — Дошкольное воспитание, 1981, № 10, с. 61-64.

2. Эмоционально-выразительные реакции детей раннего возраста в игровой деятельности - в сб. Особенности умственного и нравственного развития маленького ребенка. Депонирован в ОЦНИ "Школа и педагогика". М., 1981, № 72-81, с. 50-58.

3. К вопросу становления сюжетно-ролевой игры в раннем возрасте - в кн. Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы докладов Всесоюзной научно-практической конференции по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. 22-24 сентября 1982г. Москва, 1982, с. 58-59.

4. Эмоционально-выразительные реакции детей раннего возраста как показатель развития игровой деятельности - в кн. Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. Часть 3. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. М., 1983, с. 545-546.

5. Методика экспериментального изучения влияния социального опыта на процесс перехода от предметных действий к игровым у детей раннего возраста - в кн. Психолого-педагогические вопросы совершенствования воспитания и обучения в детском саду. М., 1984, с. 14-20.

6. Отображение социальных отношений в игре. - Дошкольное воспитание, 1984, № 8, с. 35-38.

7. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста. - Вопросы психологии, 1984, № 6, с. 38-42.

Отзывы на автореферат в двух экземплярах с заверенными подписями направлять по адресу: 113184, Москва, Климентовский пер., д.1. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, специализированный совет.

Подп. в печать 9.12.85 Объем 1½ п. л. Зак. 3279 Тир. 100

Типография Мосметростроя, пр. Серебрякова, 14/1