

Содержание:

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы определяется необходимостью изучения игровой деятельности современных детей для разработки адекватной стратегии дошкольного образования. Как показывают исследования (Л.С. Выготского,

1966[1]; Л.И. Божович, 1968[2]; А.В. Запорожца, 1966[3]; А.Н. Леонтьева, 1983[4];

Ф.И.Фрадкиной, 1966[5]; Д.Б. Эльконина, 1999[6] и др.) именно сюжетно-ролевая игра дошкольника определяет формирование главных новообразований этого возраста, задаёт личностные смыслы, побуждающие к деятельности. Как отмечал Л.С. Выготский, в игре все внутренние процессы даны во внешнем действии. Особое значение имеет игра для становления мотивационной сферы и произвольности ребенка. Дошкольный возраст является сенситивным периодом формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается соподчинение мотивов, предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно становление мотивационной сферы и произвольности ребенка происходит в сюжетно-ролевой игре. (Л.С. Выготский, 1966; А.Н. Леонтьев, 1983; Д.Б. Эльконин, 1978).

Такое пристальное внимание к сюжетно-ролевой игре связано с тем, что именно в ней происходят глубокие изменения во всей психике ребенка-дошкольника и появляются важнейшие психические новообразования возраста: образное мышление, воображение, ориентация в задачах и мотивах человеческой деятельности, способность взаимодействия со сверстниками. Результаты исследований ученых свидетельствуют о том, что недостаток игры отрицательно влияет на развитие детей в целом и их готовности к школе. Именно поэтому в настоящее время остро стоит проблема внедрения в образовательную практику дошкольных учреждений современных игровых технологий, в особенности сюжетно-ролевых игр, так как в классификации игровой деятельности они хоть и считаются наиболее сложными, но, вместе с тем, являются весьма значимыми для личностного развития и социализации дошкольников.

Нравственные качества формируются у детей в процессе взаимоотношений их с взрослыми и сверстниками. Именно поэтому родители и педагоги используют

ситуации, в которых ребенок может дать оценку собственным действиям. Взрослые побуждают оценивать поступок, например, такими фразами: «Кому ты помогал сегодня?», «Что ты делаешь для того, чтобы поднять маме настроение?».

Но для того, чтобы нравственные привычки стали нормой, важно создать оптимальные условия для тренировки ребенка проявлять необходимые моральные качества. А моделирование человеческих взаимоотношений в сюжетно-игровой форме создает необходимость контакта со сверстниками, в результате чего возникает «Детское общество», которое является предпосылкой для развития нравственности, ведь для успешного взаимодействия друг с другом дети строят свои отношения на основе нравственных норм.

Суть процесса воспитания нравственных качеств заключается во взаимодействии воспитателя и ребенка с целью приобщения ее к моральным ценностям общества, формирования нравственного опыта, воспитания морально-волевых качеств личности, мотивов поведения. Процесс нравственного воспитания – важный компонент целостного педагогического процесса детского сада.

В организации процесса нравственного воспитания необходимо учитывать характерные для возраста детей потребности и интересы. Склонность дошкольников к усвоению нравственных качеств может остаться нереализованной, если взрослый не поможет проникнуть в содержание моральных качеств и не укажет на конкретные способы их выполнения.

В воспитании нравственных качеств ведущее место занимают игры.

Игра – наиболее доступный для детей вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении.

Выдающийся исследователь в области психологии Л. С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры. Она заключается в том, что свобода и самостоятельность играющих сочетается со строгим, безоговорочным подчинением правилам игры.

Сюжетно-ролевые игры, направленные на формирование этических представлений ребенка (в частности, умение сочувствовать, видеть взаимосвязь своего поведения с реакцией окружающих и нести за него ответственность), очень важны для развития ребенка, для его воспитания как нравственного и ответственного члена

человеческого общества, для дальнейшего развития ребенка и формирования навыков его поведения в социуме.

Актуальность исследования определяется с одной стороны ведущим значением игры для развития дошкольников, а с другой –повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. Исследование особенностей сюжетно-ролевой игры современных дошкольников и её влияние на их личностное развитие является крайне актуальной задачей.

Таким образом, в качестве **объекта** исследования выступает сюжетно-ролевая игра.

Предметом исследования явились психологические особенности сюжетно-ролевой игры современных дошкольников и её влияние на становление произвольного поведения.

Цель курсовой работы заключается в исследовании связи формирования личности дошкольников с возможностями сюжетно-ролевых игр.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- рассмотреть понятие личности, её формирование и развитие у детей дошкольного возраста;
- **показать значение игр в формировании личности;**
- раскрыть особенности сюжетно-ролевых игр и их влияние на развитие личности дошкольника.

Методологической основой работы стало положение Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника, имеющей непосредственное отношение к формированию внутренней жизни ребёнка и его мотивационной сферы. В игре происходит эмоционально-действенная ориентация в отношениях взрослых и в смыслах их деятельности, их освоение и присвоение.

При написании курсовой работы использовались методы обзорно-аналитического исследования психолого-педагогической литературы по поставленной проблеме.

Практическая значимость работы заключается в возможности применения ее результатов в работе воспитателей ДОО для целенаправленного развития игровых навыков дошкольников среднего возраста.

Структура курсовой работы включает введение, 2 главы с выводами, заключение, список использованной литературы.

Глава 1. Теоретические основы организации и руководства сюжетно-ролевыми играми.

1.1 Значение игры в дошкольном возрасте

Дошкольный возраст – базовый этап получения социального опыта. Игра – самый доступный для дошкольника вид деятельности, условие актуализации полученной информации, которая соотносится с типом мышления дошкольника (наглядно-образным), эмоциональностью и активностью ребенка. Желание знакомиться с окружающим миром, активно общаться со сверстниками, участвовать в жизни взрослых, реализовывать свои потребности и интересы, мотивирует дошкольников к активизации в игровой деятельности.

Особенность игровой деятельности состоит в том, что именно в ней формируются в единстве и во взаимодействии все стороны личности ребенка. Игра занимает большое место в системе физического, нравственного, трудового и эстетического воспитания дошкольников. В детской психологии и дошкольной педагогике воспитательное значение игры в развитии дошкольника – одно из кардинальных положений.

В игре раскрываются и формируются психологические свойства и процессы личности, формируются разнообразные качества, игра будит в ребенке сильные и яркие чувства. Она же учит не слепо следовать эмоциям, а согласовывать их с правилами игры и конечной целью. Игру можно рассматривать как самостоятельную деятельность, направленную на общение дошкольников со сверстниками. В процессе игрового взаимодействия их объединяют общая цель, общие усилия к ее достижению и, что особенно важно, совместные переживания. Переживания, возникающие в игре, глубоко остаются в сознании дошкольника, формируют добрые чувства, навыки коллективной жизнедеятельности.

По мнению Г.И. Радвил, перед взрослым стоит важнейшая педагогическая задача – активизировать каждого ребенка, создать между ними взаимоотношения, основанные на дружбе, справедливости, ответственности перед сверстниками.

Игре отводится значительная роль в жизни и развитии дошкольников, так как именно в ней закладываются различные положительные качества ребенка, проявляется интерес и желание учиться, развиваются познавательные способности, коммуникативные навыки. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке остро стоит вопрос об изучении особенностей взаимоотношений дошкольников в игровой деятельности.

Так, например, Жуковская Р.И., Залогина В.П., Иванкова Р.А., Лиштван З.В., Менджерицкая Д.В., Усова А.П. исследуют влияние игрового взаимодействия дошкольников на взаимоотношения, развитие коллективистских и гуманных качеств личности ребенка. Р.И. Жуковская в своей книге «Воспитание ребенка в игре» описала, как развиваются общие интересы, переживания, содействие, сплоченность, взаимопонимание у дошкольников под воздействием ролевой игры. Эти отношения выступают как коллективные, на развитие которых оказывает влияние содержательная, длительная ролевая игра.

Систематизация научных данных, полученных В.П. Залогинной, дает нам право вычленил следующие особенности: во-первых, дошкольники только под влиянием воспитания замечают переживания другого ребенка и отзываются на них; во-вторых, в творческой игре существует два плана взаимоотношений – изображаемые (возникающие в связи с сюжетом, ролью) и реальные (возникающие непосредственно в игре).

Рассматривая игру дошкольников как средство нравственного воспитания, Д.В. Менджерицкая выделяет следующую особенность: коллективная игровая деятельность, в которой проявляются гармоничные отношения (умение дружно играть), еще не говорит о сформированности гуманных чувств и отношений между детьми. Разница между ролевыми и реальными отношениями в игре, проявляется в отображении уровня обобщенных представлений дошкольников о сфере нравственных отношений между людьми, в уровне нравственной воспитанности дошкольников.

При определении условий влияния на нравственное развитие дошкольника нужно учитывать особенности поведения, отражающие выполнение нормы каждого из двух игровых планов. Исследования А.П. Усовой отражают проблему развития детского сообщества и его роль в установлении отношений различного характера между детьми в процессе игровой деятельности. Она придавала большое значение детским взаимоотношениям, возникающим на основе определенных качеств («общественности»), к которым можно отнести: способность находить свое место в

коллективе играющих детей, устанавливать между ними связь. Эта особенность выступает, по ее мнению, детерминантой формирования нормам и привычек морального поведения ребенка в обществе.

Кононовой И.В. раскрывается возрастная характеристика игровых действий. В понимании ученого, игровое взаимодействие – это поступки, совместные действия, а игровые взаимоотношения – личностная основа взаимодействия. Усвоение способов взаимодействия со сверстниками оказывает влияние на становление таких взаимоотношений как: симпатия, взаимопомощь, понимание эмоционального состояния сверстника.

В свою очередь они влияют на изменение характера и содержания взаимодействия дошкольников. Развитию активности, инициативы, уверенности в своих силах содействует приобретение опыта коллективной практической деятельности, через которую дошкольники усваивают навыки произвольного поведения, коллективного труда, учатся согласовывать действия в игре на основе общего замысла. Но, не смотря на положительные новообразования, возможны конфликты, неумение договариваться, распределять игровые роли.

В шесть лет проявляется, а к семи годам формируется интерес дошкольников к социально направленной трудовой деятельности, содержательным творческим играм, где ребята получают знания об социальных явлениях. Коллективная деятельность сближает дошкольников, учит их сопереживать друг другу, меняется и сам характер отношений дошкольников. Старшие дошкольники, не могут играть длительное время в одиночестве и, как следствие, «мирное соседство» перерастает в устойчивое содружество. Положительные эмоции, возникающие в коллективной игре, зарождают новые взаимоотношения между детьми (товарищество, дружба).

Таким образом, сюжетная коллективная игра выступает ведущей деятельностью детей старшего дошкольного возраста и условием полноценного всестороннего развития личности дошкольника. При соблюдении системы педагогических условий, к которым мы относим демонстрацию нравственных эталонов, нравственную направленность сюжетных игр детей, наличие предварительной подготовки и грамотное педагогическое руководство игровой деятельностью дошкольников со стороны взрослых, игра выступит средством формирования и развития личности ребенка дошкольного возраста.

Игра – уникальный феномен общечеловеческой культуры. Именно она является уникальной социальной практикой ребенка. Детская игра понимается как особое культурное образование, выработанное в обществе в ходе его исторического развития. Этот вид деятельности служит средством, реализующим стремление детей участвовать в жизни взрослых. С одной стороны, игра является принадлежностью дошкольного периода, с другой – элементом системы воспитания, с помощью которого решаются многие задачи воспитательно-образовательной работы в ДОУ.

1.2 Общая характеристика сюжетно-ролевой игры

Сюжетно-ролевая игра – это основной вид игры ребенка дошкольного возраста. Характеризуя ее, С.Л.Рубинштейн[7] подчеркнул, что эта игра – наиболее спонтанное проявление ребенка и вместе с тем она строится на взаимодействии ребенка с взрослыми. Ей присущи основные черты игры: эмоциональная насыщенность и увлеченность детей, самостоятельность, активность, творчество.

Сюжетно-ролевая игра по своему характеру – деятельность отражательная. Основным источником, питающим игру ребенка, – это окружающий его мир, жизнь и деятельность взрослых и сверстников.

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Например, играя в школу, изображает учителя, ведущего урок с учениками (сверстниками) в классе (на ковре).

Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре – одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т.п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невозможного: можно, сев в кресло – «ракету», очутиться на Луне, при помощи палочки – «скальпеля» – сделать операцию. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения. Но главное в том, что в игре ребенок воплощает своё видение,

свое представление, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает. Об этой особенности игры говорил К.Д. Ушинский: «...в игре же дитя – зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями».

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре знания, впечатления ребенка изменяются: они пополняются и уточняются, преобразовываются.

Это придает игре форму практического познания окружающей действительности. Как всякая творческая деятельность, сюжетно-ролевая игра насыщена эмоциями и радостью для ребенка и доставляет удовольствие уже самим своим процессом.

Формировать моральные и социальные чувства дошкольников можно через определенный сюжет, содержание и роль в ходе игры. Необходимым условием выступает моделирование взаимоотношений, в которых проявляются гуманные чувства. Значение игры в развитии чувств не исчерпывается игровыми отношениями. Естественные взаимоотношения между участниками коллективной игровой деятельности оказывают влияние на соподчинение и согласование действий, выполнение игровых правил. А обогащение отношений проявлением гуманных чувств, воздействует, в свою очередь, на развитие эмоциональной сферы ребенка.

1.3 Структурные компоненты: сюжет, содержание, роль

Сюжетно-ролевая игра содержит следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль.

Главным компонентом сюжетно-ролевой игры, конечно, является сюжет, без которого нет самой сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры – это та реальность, которая воспроизводится воображением детей. В сюжете находят отражение определенные действия, события, взаимоотношения из жизни и деятельности окружающих. При этом игровые действия ребенка (крутить руль автомашины, готовить обед, делать уколы и т.д.) – одно из основных средств реализации сюжета.

Сюжеты игр разнообразны. Условно их можно поделить на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей

(игры в больницу, магазин и т. д.), общественные (игры в празднование Дня рождения города, в библиотеку, школу и т.д.).

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, т.к. зависят от эпохи, особенностей социально-экономических, культурных, географических, природных условий. Так, в играх детей народов Севера отражаются охота на тюленей, моржей, труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, работают в порту, встречают туристов. Но, кроме того, в каждую эпоху происходили особенные события, которые существенно отражались на жизни людей, вызывали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события всегда становились основой новых сюжетов детских игр. На протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую Отечественную войну (в сражения, бомбежки, партизан и др.), после полета Ю. Гагарина – в космос, дети многих стран мира стали играть в освоение межпланетного пространства (строят ракеты, отправляются на Марс, Луну, работают на космической станции Мир).

В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, больницу и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как они отличаются и в самой жизни.

Содержание игры, отмечает Д.Б. Эльконин, – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их бытовой, трудовой, общественной деятельности.

В зависимости от глубины представлений ребенка о деятельности взрослых меняется и содержание игр. Например, дети младшей группы, изображая в игре врача, многократно повторяли одни и те же действия: измеряли температуру, смотрели больному горло. После того как малышам сделали прививки, в игровом изображении врача прибавились новые действия. Дети старшей группы, договариваясь об игре в больницу, уточняли, какие специалисты будут лечить больных: хирург, окулист, педиатр. В зависимости от специализации врача каждый играющий выполнял специфические действия, при этом врачи ласково разговаривали с пациентами, уговаривали их не бояться укола, операции, перевязки, смелее принимать лекарства. Таким образом, в содержании игры выражены разные уровни проникновения ребенка в деятельность взрослых. Первоначально «схватывается» в реальной жизни и отражается в игре только внешняя сторона деятельности (с чем человек действует: «человек – предмет»). Затем, по мере понимания ребенком отношения человека к своей деятельности,

элементарного постижения общественного смысла труда, в играх начинают отражаться взаимоотношения людей («человек – человек»), а сами предметы легко заменяются (кубик – кусок мыла, хлеб, утюг, машинка) или только мысленно представляются («как будто у меня акваланг и я опускаюсь на дно океана»).

По содержанию игры детей младшего дошкольного возраста отличаются от игр детей, более старшего возраста. Эти отличия связаны с относительной ограниченностью опыта, особенностями развития воображения, мышления, речи. Ребенок не может представить игру до ее начала, не улавливая логическую последовательность между реальными событиями. Поэтому и содержание игр, как отмечала А.П. Усова, отрывочное, нелогичное. Малыши часто повторяют в игре действия с игрушками, показанные взрослыми и связанные с бытом: покормил мышку – уложил спать; снова покормил – и снова уложил спать. А.П. Усова охарактеризовала такие игры как игры – действия. Причем интерес к действиям часто доминирует, поэтому цель игры ускользает из поля зрения ребенка. Например, Оля усадила своих дочек за стол, пошла готовить обед, увлеклась действиями с кастрюльками, сковородками, а дочери так и остались ненакормленными.

Однако на границе третьего и четвертого года жизни игры становятся более содержательными, что связано с расширением представлений детей об окружающем мире. Дошкольники начинают комбинировать разные события, включая в игры эпизоды из собственного опыта и из литературных произведений, которые им читали или, что особенно ценно, показывали посредством сюжетно-дидактических игр, иллюстраций в книгах, настольного театра, диафильмов.

На четвертом и пятом году жизни в играх детей наблюдается целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. У дошкольников складывается интерес к определенным сюжетам, в которые они играли и раньше (в семью, больницу, строителей и др.). Дети живо откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры. Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый носит что-то свое, индивидуальное. В этом возрасте начинаются обобщение и усечение изображаемых ситуаций, которые хорошо освоены ребенком в реальной жизни и не вызывают у него особого интереса. Так, если малыши, играя в детский сад, долго едят, пьют из чашек, то дети пятого года жизни завершают обед, едва поднеся ко рту ложку. А иногда ограничиваются символическими действиями.

Дети старшего дошкольного возраста обдуманно подходят к выбору сюжета, обсуждают его предварительно, на элементарном уровне планируют развитие содержания. Появляются новые сюжеты, которые навеяны впечатлениями, почерпнутыми за пределами дошкольного учреждения: по мотивам мультсериалов, прочитанных дома книг, рассказов взрослых и др. Продолжается обобщение игровых ситуаций; помимо условных и символических действий, дети активно используют речевые комментарии («Все как будто поспали - и сразу идем в зал на праздник!»; «Давайте так: мы уже прилетели в Африку!»). Эти речевые комментарии представляют собой словесное замещение каких-либо событий. Дети прибегают к ним, чтобы не нарушать логику развертывания содержания игры.

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он на себя берет. Роль – средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры.

Для ребенка роль – это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботиться о детях, готовит им еду, укладывает спать; учительница говорит громко и четко, строгая и требует внимания на ее уроках. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо и играющих от правил вызывает протесты у партнеров по игре. То есть, для дошкольников роль – это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное.

Роль появляется в игре на границе раннего и дошкольного возраста. На третьем году жизни наблюдается эмансипация ребенка от взрослого. Одновременно у дошкольника растет стремление действовать самостоятельно, но как взрослый. Тогда, малыш, играя, начинает выполнять отдельные действия, характерные для какого-либо взрослого (укладывает куклу спать, как мама), хотя и не называет себя именем взрослого. Это и есть первые начатки роли. К ним следует отнести и еще один признак: ребенок «озвучивает» игрушку, говоря от ее лица.

На протяжении дошкольного детства развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит от исполнения ролевых действий к ролям-образам. У младших дошкольников преобладают бытовые действия: варить, купать, мыть, возить и пр. Затем появляются и ролевые обозначения, связанные с теми или иными

действиями: я – мама, я – шофер, я – врач. Взятая роль придает определенную направленность, смысл действиям с предметами: мама выбирает для игры игрушки или предметы, необходимые для приготовления обеда, купания ребенка; врач подбирает для лечения карандаш-градусник, рвет бумажки для горчичников, наливает воображаемое лекарство и т.п. Таким образом, разыгрывая роль, дети младшего школьного возраста, используют игрушки, реальные предметы (ложка, тазик и т.д.), а также предметы-заместители (карандаш или палочка становится в игре ножом, ложкой, градусником, шприцем и т.д.).

В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4-5 лет заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница заботится о детях, капитан ведет корабль и т.д.). Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов. В этом возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Поскольку у детей формируется избирательное отношение к тем или иным ролям, их распределение до начала игры – процесс довольно эмоциональный. Помощь педагога необходима.

В старшем дошкольном возрасте смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребенка. Поэтому следует иметь в виду, что старшие дошкольники неохотно выполняют роли, которые, по их представлениям, не соответствуют их полу. Так, мальчики отказываются исполнять роль воспитателя, заведующего дошкольного учреждения, в игре в школу соглашаются быть только учителем физкультуры. Выполняя роль, ребенок принимает во внимание не столько внешнюю логику, последовательность действий, сколько смысл социальных отношений.

Таким образом, главными структурными компонентами творческой сюжетно-ролевой игры являются сюжет, который представляет собой отражение ребенком окружающей его действительности; содержание – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности, и развитие и усложнение, которого осуществляется по следующим направлениям:

-усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связанности изображаемого;

-постепенный переход от развернутой игровой ситуации к свернутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений);

-роль – средство реализации сюжета.

1.4 Организация сюжетно-ролевой игры

Для того чтобы действительно переводить детей на новую, более высокую ступень сюжетной игры, надо хорошо представлять дальнейшую ее эволюцию. Одна из линий развития сюжетной игры дошкольников - игра-фантазирование. В младшем школьном возрасте она может протекать уже преимущественно в речевом плане, с крайне свернутыми предметными действиями. Вспомним «Фантазеров» Н. Носова, «Конduit и Швамбранию» Л. Кассиля, где описываются такие совместные игры детей. Смысл их — построение новых цепей событий, воображаемого мира, интересного и привлекательного. Совместная игра-фантазирование развивает воображение, творчество, обогащает эмоциональную жизнь детей, позволяя полнее реализовать значимые переживания. Для такой игры необходимо уметь комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. Разумеется, дошкольники еще не могут самостоятельно развертывать игру-фантазирование в чисто речевом плане (без опоры на предметные действия, роль), но возможность перехода на эту новую ступень закладывается уже в старшем дошкольном возрасте.

Старшие дошкольники готовы к освоению указанных умений по ряду причин. Увеличивается объем знаний об окружающем, определяются и конкретизируются интересы отдельных детей к тем или иным сторонам жизни, событиям, о которых они узнают из наблюдений, книг, кинофильмов, участниками которых хотели бы быть. Каждый из детей стремится воплотить в игре свой, уже достаточно сложный замысел. При этом все сильнее становится стремление ребенка играть вместе со сверстниками.

Конечно, дети и раньше могли развернуть игру со сверстниками, но согласование в ней осуществлялось за счет предметно-игровой среды, направляющей действия участников в общее смысловое русло, за счет принятия близких по смыслу ролей,

вызывающих взаимно -дополнительные действия партнеров. Цепь событий развертывалась в игре как бы автоматически, как общее «воспоминание» о той или иной смысловой сфере. Усложнение и разнообразие детских замыслов влечет за собой трудности построения совместной игры, которая требует больших усилий по их согласованию[8].

Сюжетной игре не свойственно предварительное планирование и жесткое следование плану. В этом проявляются ее специфические черты — необязательность, свобода выбора действий. В начале игры дети, как правило, определяют лишь ее тему в общем виде, а дальше события в сюжете постепенно наращиваются, как снежный ком. Общий сюжет складывается из предложений участников уже в процессе самой игры. Согласовывать замыслы в процессе игры в группе, включающей более 4-х человек, — непосильная задача даже для старших дошкольников. Но и в небольшой группе игра часто распадается, едва начавшись, из-за непонимания и невозможности соотнести разнонаправленные предложения участников, либо переходит на накатанные рельсы более простого сюжета: стремление развернуть интересную новую игру отступает перед удовольствием действовать вместе и слаженно со сверстниками.

Для того чтобы дети могли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно, несмотря на всю прихотливость индивидуальных замыслов, необходимо овладение новым, более сложным способом построения игры — совместным сюжетным сложением. Оно включает умение ребенка выстраивать новые последовательности событий, охватывающие разнообразные тематические содержания, и при этом быть ориентированным на партнеров-сверстников: обозначать для них (пояснять), какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить совсем другие события); умение комбинировать предложенные им самим и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры.

Каким же образом можно сформировать эти сложные умения у детей? Оказывается, эффективным средством формирования является совместная игра взрослого с детьми, но по форме совершенно иная, нежели на предыдущих возрастных этапах.

Как уже говорилось, каждый новый способ построения игры (на данном этапе — совместное сюжетное сложение) формируется достаточно легко и быстро, если он отделен от более простых, ранее усвоенных способов. Сделать именно совместное сюжетное сложение центром внимания детей можно в игре особого рода —

совместной со взрослым «игре-придумывании», протекающей в чисто словесном плане. Ее естественным прототипом является упомянутое выше совместное фантазирование младших школьников. Игра-придумывание позволяет взрослому, будучи партнером детей, ненавязчиво и непринужденно стимулировать их к комбинированию и согласованию разнообразных сюжетных событий; причем придумывание, развертывание общего сюжета не замаскировано здесь для детей предметными и ролевыми действиями, открывается для них как бы в «чистом» виде.

Конечно, для дошкольников такая игра доступна лишь как совместная деятельность со взрослым. В своей самостоятельной игре дети вновь возвращаются к действиям с игрушками, к ролям, но освоенные умения вместе придумывать новые сюжеты позволяют им более полно и согласованно реализовывать игровые замыслы.

Определив форму совместной игры взрослого с детьми (игра-придумывание), поставим следующий, далеко не праздный вопрос: что и как «придумывать»? Чтобы не вылиться в автономное фантазирование каждого участника «для себя», игра-придумывание первоначально нуждается в смысловых опорах, продвигающих работу воображения всех участников вперед и направляющих ее в достаточно широкое, но всё же, общее русло. Такими опорами могут быть уже известные детям сюжеты.

Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения — «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит детей к все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового[9].

При организации подготовительного периода можно использовать уже накопленный детьми опыт игры-придумывания, где все участники, дополняя друг друга, вводят новые сюжетные события, развивающие выбранную тему. Воспитатель подходит к группе детей и спрашивает; «Ребята, вы во что, собираетесь играть?» Получив ответ, предлагает: «Давайте все вместе придумаем, как играть интереснее, по-новому». Отталкиваясь от обозначенной детьми темы, воспитатель поощряет их к внесению двух-трех вариантов развития событий; сам предлагает дополнительный вариант (типа: «Может быть так... А может быть, по-другому... А как еще можно?»). В отличие от игры-придумывания, в подготовительном периоде не нужно стремиться к построению четкой последовательности событий. Главное — краткое высказывание разнообразных

предложений. Любая инициатива участников должна быть вне критики педагога, тогда дети почувствуют свободу, удовольствие от сотворчества. После того как предложено 6-7 событий с вариантами (в течение 3-5 минут), воспитатель говорит: «Вот видите, как можно по-новому, интересно играть», — и предлагает детям играть уже самостоятельно.

1.5 Значение игр в формировании личности

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально – волевых качеств, в игре реализуются потребность воздействия на мир. Она вызывает существенное изменение в его психике.

Известнейший в нашей стране педагог А.С. Макаренко так характеризовал роль детских игр: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет тоже значение, какое у взрослого имеет деятельность работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...»[\[10\]](#).

Психологи издавна изучают игры детей и взрослых, отыскивая их функции специфическое содержание сравнивая с другими видами деятельности. Необходимость в игре иногда объясняют, как необходимость дать выход чрезмерной жизненной силе.

Другое трактование природы игры – удовлетворение потребностей в отдыхе. Живое существо, играя, своеобразным образом тренируется, чему-нибудь обучается. Игра может быть вызвана и потребностью в лидерстве, соревновании. Можно рассматривать игру и как компенсирующую деятельность, что в символической форме дает возможность удовлетворить неосуществленные желания.

Й. Гейзинга, автор классического произведения “Гомо людекс” (“Человек, который играет”), подчеркивает, что игра не имеет какой-либо материальной основы.

Уже в мире животных она рушит границы физического существования. «Животные могут играть, значит, они уже где-то больше, чем просто механизмы. Мы играем, и мы знаем, что мы играем, значит, мы больше чем просто умные существа, потому что игра – занятие очень умное. С точки зрения линейного детерминированного мира, игру можно рассматривать только как надменность, которая не опирается на

какой-либо традиционный фундамент».

Игра – это деятельность, которая отличается от повседневных будничных действий. Человечество вновь и вновь создает свой придуманный мир, новое бытие, которое существует рядом с миром натуральным, миром природы. Узы, которые связывают игру и красоту очень тесные и многообразные. Всякая игра, это, прежде всего свободная, вольная деятельность.

Игра протекает ради нее самой, ради удовлетворения, что возникает в самом процессе исполнения игрового действия.

Игра – это деятельность, которая изображает отношение личности к миру, что ее окружает.

Именно в мире впервые формируется необходимость влияния на окружение, изменить его, когда у человека возникает желание, которое невозможно сразу реализовать создаются предпосылки игровой деятельности.

Самостоятельность человека в середине игрового сюжета безгранична, она может возвращаться в прошлое, заглядывать в будущее, многократно повторять одно и то же действие, которое приносит и удовлетворение, дает возможность ощутить себя значащим, всемогущим, желанным[11].

В игре ребенок не обучается жить, а живет своей истинной, самостоятельной жизнью.

Игра наиболее эмоциональна, красочна для дошкольников. Очень верно подчеркнул известный исследователь детской игры Д. Б. Эльконин, в игре интеллект направляется за эмоционально – действенным переживанием, функции взрослого воспринимаются, прежде всего, эмоционально, происходит первично эмоционально-действенная ориентация в содержании человеческой деятельности.

Значение игры для формирования личности трудно переоценить. Не случайно Л.С. Выготский называет игру «девятым валом детского развития»[12].

В игре как в грядущей деятельности дошкольника осуществляются те поступки, к которым он будет способен в реальном поведении лишь через некоторое время.

Совершая поступок, даже если этот поступок проигрывает, ребенок не знает нового переживания, которое связано с выполнением эмоционального порыва, который сразу был реализован в действии этого поступка[13].

Игра значений и речевая деятельность интуиция, фантазия, мышление. Игровая деятельность строится, таким образом, который в результате возникает воображаемая ситуация. Элементарные функции игры готовятся в предметных действиях. Предисловием игры становится способность, перенесение одних функций предмета на другие. Она начинается тогда, когда мысли отделяются от вещи, когда ребенок освобождается от жестокого поля восприятия.

Игра в придуманной ситуации освобождает от ситуативной связи. В игре ребенок обучается действовать в ситуации, которая требует познания, а не только непосредственно переживается. Действие в придуманной ситуации приводит к тому, что ребенок учится управлять не только восприятием предмета или реальных обстоятельств, а и смыслом ситуации, ее значением. Возникает новое качество отношения человека к миру: ребенок уже видит окружающую действительность, что не только имеет разнообразную окраску, многообразие форм, но и знание и смысл.

Случайный предмет, который ребенок раздваивает на конкретную вещь и ее воображаемое значение, воображаемую функцию становится символом. Ребенок может любой предмет пересоздать на что угодно, он становится первым материалом для воображения. Дошкольнику очень трудно оторвать свою мысль от вещи, поэтому он должен иметь опору в другой вещи, для того, чтобы вообразить себе коня, ему необходимо найти палку, как точку опоры. В этом символизирующем действии происходит взаимное проникновение, переживание и фантазия.

Сознательность ребенка отделяет образ реальной палочки, которая требует реальных действий с ней. Однако мотивация игрового действия это совсем независимо от объективного результата.

Главный мотив классической игры лежит не в результате действия, а в самом процессе, в действии, которое приносит ребенку наслаждение.

Палочка имеет определенное значение, которое в новом действии приобретает для ребенка нового, особенного игрового содержания. Детская фантазия рождается в игре, которая стимулирует этот творческий путь, создание собственной особенной реальности, своего жизненного мира.

На ранних этапах развития игра стоит очень близко к практической деятельности. В практическом основании действий с окружающими предметами, когда ребенок осмысливает, что она кормит куклу пустой ложкой, воображение уже принимает участие, хотя развернутого игрового превращения предметов еще не наблюдается.

Для дошкольников основная линия развития лежит в формировании непредметных действий, а игра возникает, как зависший процесс.

С годами, когда эти виды деятельности меняются местами, игра становится ведущей, господствующей формой строения собственного мира.

Не выигрывать, а играть – такой есть общая формула, мотивация детской игры.

Ребенок может овладеть широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности только в игре, в игровой форме. В этот процесс освоения прошедшего мира через игровые действия в этом мире, включены как игровое сознание, так и игровое неведомое.

Игра – творческая деятельность, и как каждое настоящее творчество не может осуществляться без интуиции.

Интуиция, в переводе с латинского – созерцание, усмотрение, видение. Основной показатель интуиции «свернутое» восприятие ситуации в целом, непосредственно – эмоционально, образно[14].

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходит значительное изменение в его психике, подготавливающие к переходу в новую, более высокую стадию развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольников.

Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми, – их называют творческими, или сюжетно – ролевыми. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Творческая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания.

Игра – отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Ребенок знает, что кукла и мишка – только игрушки, но любит их, как живых, понимает, что он не «поправдашний» летчик, или моряк, но чувствует себя отважным пилотом, храбрым моряком, который не боится опасности, по – настоящему гордится своей победой.

Подражание взрослым в игре связано с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом.

Детское творчество проявляется в замысле игры и поиске средств в его реализации. Сколько выдумки требуется, чтобы решить, в какое путешествие отправится, какой соорудить корабль или самолет, какое подготовить оборудование! В игре дети одновременно выступают как драматурги, бутафоры, декораторы, актеры. Однако они не вынашивают свой замысел, не готовятся длительное время к выполнению роли как актеры. Они играют для себя, выражая собственные мечты и стремления, мысли и чувства, которые владеют ими в настоящий момент.

Поэтому игра – всегда импровизация[\[15\]](#).

Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания.

Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в тоже время не в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызвали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности. [6, с. 7-8]

В игре, как и в остальных видах деятельности идет такой же процесс воспитания.

Изменение роли игры в дошкольном возрасте по сравнению с ранним детством связано в частности с тем, что в эти годы она начинает служить средством формирования и развития у ребенка многих полезных личностных качеств, в первую очередь тех, которые в силу ограниченности возрастных возможностей детей не могут активно формироваться в других более “взрослых” видах деятельности. Игра в этом случае выступает как подготовительный этап ребенка, как начало или проба в воспитании важных личностных свойств и как переходный момент к включению ребенка в более сильные и эффективные с воспитательной точки зрения виды деятельности: учение, общение и труд.

Еще одна воспитательная функция игр дошкольников заключается в том, что они служат средством удовлетворения разнообразных потребностей ребенка и развитию его мотивационной сферы. В игре появляются и закрепляются новые интересы, новые мотивы деятельности ребенка.

Переходы между игровой и трудовой деятельностью в дошкольном и младшем школьном возрасте весьма условны, т.к. один вид деятельности у ребенка может незаметно перейти в другой и наоборот. Если воспитатель замечает, что в учении, общении, или труде у ребенка недостает тех или иных качеств личности, то в первую очередь нужно позаботиться об организации таких игр, где соответствующие качества могли бы проявиться и развиваться. Если, например, некоторые качества личности ребенок хорошо обнаруживает в учении, общении и труде, то на базе этих качеств можно строить, создавать новые, более сложные игровые ситуации, продвигающие его развитие вперед.

Иногда элементы игры полезно вносить в само учение, общение и труд и использовать игру для воспитания, организуя по ее правилам данные виды деятельности. Не случайно педагоги, психологи рекомендуют проводить занятия с детьми 5-6-7-летнего возраста в старших группах детского сада и в начальных классах школы в полуигровой форме в виде обучающих дидактических игр.

Игры детей дома и в школе можно использовать для практического определения уровня воспитанности или уровня личностного развития, достигнутого ребенком.

Выводы по главе 1.

Целенаправленное систематическое руководство игровой деятельностью дошкольников позволяет значительно расширить круг сведений и представлений детей об окружающем их мире предметов и отношений между людьми, обогатить сенсорный опыт детей, активизировать их речевое развитие, мышление. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств.

Глава 2. Эмпирическое изучение нравственных установок дошкольников.

2.1 Методологические основания, организация и методы исследования

Нами было проведено эмпирическое исследование нравственных установок детей дошкольного возраста (4-5 лет) на базе МКОУ №1 г. Дербента.

Одним из центральных вопросов исследования нравственных установок дошкольников является определение критериев, показателей и уровней их развития и выбор соответствующего диагностического инструментария.

Возрастная специфика дошкольников сказывается и на процедуре проведения диагностики, требования к которой формулируются так: задания должны быть непродолжительными для ребенка; диагностические показатели должны быть однотипными; необходимо создание мотива личностной значимости диагностических ситуаций для ребенка.

На I этапе было проведено исследование для получения первичных данных о характере нравственных установок дошкольников.

Мы выбрали методику, разработанную Р.Р. Калининой – «Сюжетные картинки».

По итогам первого этапа исследования были эмпирически выявлены нормативные значения уровня развития нравственных установок дошкольника. При квалификации уровней мы опирались на разработки Р.Р. Калининой:

нулевой – отсутствие у детей знаний, отношений и действий нравственного содержания;

1-й – дети оценивают поступки через дихотомические понятия (хорошо-плохо, правильно-неправильно) без употребления нравственных норм; проявляют эмоциональное отношение к отдельным нравственным понятиям и поступкам; при взаимодействии друг с другом не агрессивны;

2-й – дети знают нравственные понятия при оценке поступков других; эмоционально реагируют на ярко выраженные поступки нравственного содержания и нравственные понятия; демонстрируют нравственную направленность в поведении в отношении близких взрослых и сверстников, которым симпатизируют;

3-й – дети могут раскрыть смысл нравственных понятий; расширяется число нравственных понятий, вызывающих их эмоциональное отношение; реализуют нравственные нормы по отношению к более широкому кругу взрослых и сверстников.

Из данного описания мы будем оперировать тремя уровнями: низким, средним и высоким, которым соответствуют следующие уровни. Нулевому соответствует низкий уровень, первому – средний, и второй и третий мы соотнесли с высоким уровнем.

Опишем диагностическую методику, задействованную на данном этапе.

Методика «Сюжетные картинки» предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам (эмоциональный компонент нравственных установок). Стимульный материал представлен пятью парами картинок, которые отражают хорошие и плохие поступки сверстников, полярные нравственные качества и нормы поведения. Инструкция: «Перед тобой карточки с картинками, на которых изображены различные поступки детей. Отложи картинки, на которых изображены хорошие поступки в одну сторону, а те, на которых показаны плохие поступки – в другую. Объясни, почему ты так думаешь».

Получая ответы ребенка в ходе индивидуальной беседы, экспериментатор фиксирует в том числе адекватность его эмоциональных реакций: положительных (улыбка, одобрение и т.п.) на нравственный поступок и отрицательных (осуждение, гнев и т. п.) – на безнравственный. Контент картинок соответствует определенным нравственным качествам: трудолюбие / лень, почтительное / неуважительное отношение к старшим, послушание / непослушание (нарушение запрета), дружелюбие / конфликтность, щедрость / жадность.

Обработка результатов:

0 баллов – Ребенок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют.

1 балл – Ребенок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия, эмоциональные проявления не выражены при оценке поступков.

2 балла – Правильно раскладывая картинки, ребенок обосновывает свои действия, эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо.

3 балла – Ребенок, правильно сортируя картинки, обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму), эмоциональные реакции на поступки героев ситуации адекватны, яркие.

В исследовании мы выяснили, что диагностический потенциал данной методики не ограничивается фиксацией эмоциональных реакций детей на моральные нормы, но и позволяет выявить умение ребенка дать моральную оценку изображенным на картинке поступкам, то есть когнитивный компонент нравственных установок.

На II этапе исследования были обработаны и проанализированы результаты диагностики.

2.2. Результаты диагностики компонентов нравственных установок дошкольников

В ходе применения методики «Сюжетные картинки» мы получали сведения о состоянии эмоционального и когнитивного компонентов нравственных установок детей. Детям предъявлялись картинки с изображениями положительных и отрицательных поступков, сопровождаемые просьбой – определить, какой поступок является плохим, какой хорошим и объяснить почему. Помимо этого, каждому задавался вопрос – нравится ли ему эта картинка, а в процессе беседы фиксировались его эмоциональные реакции, сопутствующие комментариям о поступке, изображенного на картинке.

Средние значения в целом по исследуемой выборке представлены в таблице 1.

Таблица 1. Среднегрупповые результаты исследования когнитивного и эмоционального компонентов нравственных установок по методике «Сюжетные картинки»

	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент
Среднее значение по группе	2,208	2,13
Стандартное отклонение	0,792	0,803

На основании представленных результатов были высчитаны нормативные показатели по методике «Сюжетные картинки» и подсчитано количество детей с разным уровнем развития эмоционального и когнитивного компонентов нравственных установок. Данные представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки» (в % и ср.балл)

Компоненты нравственных установок	Количество детей с разным уровнем развития компонентов нравственных установок и результаты					
	Низкий		Средний		Высокий	
	%	Ср.балл	%	Ср.балл	%	Ср.балл
Эмоциональный компонент	29%	1,15	48%	2,24	23%	3
Когнитивный компонент	17%	1,27	60%	2,35	23%	3

Анализ результатов показал, что у большинства (48%) детей, участвующих в исследовании, уровень сформированности эмоционального компонента нравственных установок соответствует среднему. Это проявлялось в том, что дети правильно распознают эмоциональные состояния людей. Эмоциональные реакции на нравственные и безнравственные поступки адекватны, при этом в целом для данной группы характерна средняя эмоциональная экспрессивность.

Низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок зафиксирован у 29% дошкольников, что проявлялось, прежде всего, в ошибках при распознавании эмоциональных состояний героев картинок, неадекватных эмоциональных реакциях на их поступки.

Детям, по их словам, нравились картинки, на которых изображены ситуации с негативными поступками героев – неуважительное отношение к старшим,

непослушание, враждебное отношение к сверстникам, неряшливость и жадность.

Но, при этом, картинки с изображением противоположных поведенческих стратегий, с позитивным моральным содержанием, им нравились тоже. То есть, данной подгруппе испытуемых присуща слабая эмоциональная дифференцировка морального и неморального поведения, нравственных и безнравственных качеств.

Дополнительный вывод, который мы можем сделать на основе обсуждаемых результатов – по-видимому, у данной категории детей также достаточно низкий уровень эмпатии.

Высокий уровень эмоционального компонента нравственных установок выявлен у 23% детей. Эта группа дошкольников правильно распознавала эмоциональные состояния героев, адекватно эмоционально реагировала на восприятие нравственных и безнравственных их поступков.

Таким образом, лишь пятая часть дошкольников демонстрирует высокий уровень сформированности эмоционального компонента нравственных установок.

Качественный анализ методики «Сюжетные картинки» позволил составить таблицу, в которой отражено количество детей с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок, проявляющих адекватные эмоциональные реакции при восприятии перечня ситуаций с нравственным содержанием (табл. 3):

Таблица 3. Частота встречаемости правильно решенных ситуаций у детей с разным уровнем развития эмоционального компонента нравственных установок (в %)

Процент и количество детей с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок, успешно решивших ситуации

Содержание ситуаций

	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	%	чел	%	чел	%	чел
Трудолюбие	100	29	100	48	100	23

Лень	27,58	8	79,16	38	86,95	20
Уважительное отношение к старшим	72,42	21	97,91	47	100	23
Неуважительное отношение к старшим	0	0	97,91	47	100	23
Послушание	100	29	97,91	47	100	23
Непослушание	51,72	15	97,91	47	100	23
Дружелюбие	100	29	100	48	100	23
Конфликтность	48,28	14	47,91	23	100	23
Щедрость	20,68	6	47,91	23	69,56	16
Жадность	31,03	9	79,16	38	100	23

Проанализируем представленные в табл. 3 данные отдельно для каждой из уровневых групп (дети с разным уровнем эмоционального компонента нравственных установок).

Для детей, показавших низкий уровень эмоционального компонента нравственных установок, характерным явилось следующее:

- Они распознают ситуации, которые содержат поведенческие признаки «аккуратности», «послушания», «дружелюбия», и выдают на них адекватную эмоциональную реакцию. Но, наблюдая в ходе диагностической процедуры за проявлениями эмоциональных реакций в мимике и жестах детей, мы отмечали их низкую экспрессивность, незначительную степень выраженности.

- 27,58% детей этой группы допускали ошибки в ситуациях уважительного отношения к взрослым и в ситуациях проявления щедрости (20,68%).
- В половине случаев дошкольники с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок неадекватно реагируют на ситуацию непослушания во взаимодействии с взрослыми и ситуацию конфликта со сверстниками. Интересно, что на ситуацию проявления послушания во взаимодействии с взрослыми (в отличие от непослушания) демонстрировали правильные эмоциональные реакции все дети из этой подгруппы.

Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что у детей сформирована нравственная установка «слушаться взрослых – это правильно», однако в поведении они реализуют ее далеко не всегда, поэтому эмоциональная реакция на картинку «непослушания» прямо противоположна нормативной.

Нельзя не отметить, что именно в этой группе детей (с низким уровнем эмоционального компонента нравственных установок) самое конфликтное отношение к ситуации непослушания взрослому – лишь 51,72% дошкольников этой группы распознали и адекватно отреагировали на эту ситуацию. В группах детей со средним и высоким уровнем эмоционального компонента нравственных установок успешно справившихся с данной ситуацией 97,91% и 100% соответственно.

- Дети обсуждаемой группы редко правильно реагируют на сюжеты «лень» и «жадность», изображенные на картинках. 72,42% детей не распознают смысл сюжета, не проявляют негодования при восприятии изображений лени и эмоционального принятия при восприятии трудолюбия.

Обобщая результаты, полученные по методике «Сюжетные картинки», можно заключить, что у большинства дошкольников из эмпирической выборки недостаточно сформированы как когнитивный, так и эмоциональный компоненты нравственных установок в отношении таких качеств, связанных с моральными нормами, как «лень» и «щедрость».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной теории воспитания ведущим является положение о том, что эффективность воспитательно-го процесса находится в тесной взаимосвязи с активностью личности в различных видах деятельности.

Основная деятельность детей в дошкольном возрасте – это игровая деятельность, в частности сюжетно-ролевая игра, становление и развитие которой в наибольшей степени способствует формированию элементарной системы ценностей дошкольника. Сюжетно-ролевая игра – это образная игра по определенному замыслу детей, который раскрывается через соответствующие события (сюжет) и разыгрывание ролей[16].

Личность ребенка формируется в окружающей его среде, в процессе взаимодействия с другими людьми. Усвоение нравственных норм поведения происходит на основе примера других людей, особенно взрослых. Важно учитывать, что дошкольник в моральных оценках ориентируется не только на требования взрослых, но и на свои представления о должном или неподобающем поведении. Воспитание ребенка должно происходить собственно на положительных образцах поведения и с ограждением детей от негативных примеров.

Дети проецируют в игре свои знания и представления о жизни. Это может быть правдивая или искаженная информация, мечты, надежды, страхи и даже болезненные воспоминания. В реальной жизни или в телевизионных передачах дети видят не только хороших людей и хорошие поступки. Поэтому неудивительно, что иногда героями детской игры могут стать пьяницы, хулиганы, вооруженные бандиты. В такой игре не приходится говорить об усвоении морально-этических норм. Поэтому педагогам нужно уделять пристальное внимание играм, в которые играют дети, поскольку придуманная детьми игра может совсем не совпадать с воспитательной целью. И хотя инициатива выбора игры должно принадлежать детям, задача воспитателя – тактично отвлекать их от неуместной игры, заинтересовать другой темой. Также нравственное развитие ребенка во многом зависит от включения его в сюжетно-игровую деятельность.

В современной дошкольной педагогике широко используются сюжетно-ролевые игры, предложенные Д. Элькониным, которые содержат следующие компоненты:

- игровой замысел;

- игровой сюжет;
- роли, которые берут на себя дети в процессе игры;
- игровые действия, которые реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними;
- игровое использование предметов, условная замена реальным;
- реальные отношения между играющими;
- правила, диктуемые самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми.

В игровых действиях воспроизводится реальная человеческая деятельность, взаимоотношения людей.

Дошкольник учится согласовывать свои действия, ориентироваться на сверстников, вести в соответствии с общей ситуацией и игры, подчиняться требованиям партнеров, соглашаться на свои возможности. В результате формируются социальные чувства – сопереживание, сочувствие, чувство своей причастности к дружке.

Таким образом, значение игры (в частности сюжетно-ролевой) неоценимо для нравственного формирования личности дошкольника, которое происходит при выполнении правил в сюжетно-ролевых отношениях и общении со сверстниками в реальных отношениях по поводу игры.

Грамотная организация игровой деятельности в детском саду способствует развитию личностных качеств воспитанников. В сюжетно-ролевых играх дети расширяют представления о взаимоотношениях взрослых, формируют первичные профессиональные компетенции, проявляют уважение к труду человека. Дети проявляют инициативность в разработке сюжетов на повседневные и фантастические темы, раскрывают творческий потенциал, перевоплощаясь в назначенную роль.

Воспитание нравственной личности необходимо начинать с детского сада, когда детская психика наиболее восприимчива к развитию разного рода. В каждом детском саду должны проводиться специальные занятия или мероприятия, направленные на развитие нравственных норм у детей. Заложенные в детстве эти нормы сохраняются у них на всю оставшуюся жизнь.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства : учебник / В.В. Абраменкова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : ИНФРА-М, 2017. — 511 с.
2. Адлер Альфред. Индивидуальная психология и развитие ребёнка / Адлер А., - 2-е изд., (эл.) - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2018. - 167 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
4. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология : учеб. пособие / А.К. Болотова, О.Н. Молчанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. (эл.). — Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 528 с.). — Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019.
5. Буршит И.Е., Зайцева А.А. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста // Символ науки. - 2016. - №1-2. Бутусова Т.Ю. Играем вместе: воспитание самостоятельности: учебно-методическое пособие / Т.Ю. Бутусова. — М. : ИНФРА-М, 2019. — 148 с.
6. Выготский Л. С. Развитие игры в детском возрасте//Вопросы психологии. 1966. № 6.
7. Гогоберидзе А.Г. Развитие творчества старших дошкольников в хорошеводных играх [Текст] / Гогоберидзе, А.Г. // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сб./под ред. Т.И.Бабаевой. - 2004. - С.105-118. - СПб., 2004
8. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения [Электронный ресурс] : теоретический и научно-методический журнал - М. : Шк. Пресса, 2018. - № 1. - 80 с.
9. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения [Электронный ресурс] : теоретический и научно-методический журнал - М. : Шк. Пресса, 2018. - № 2. - 80 с.
10. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Соленцевой. — СПб.: Питер, 2013. — 464 с.
11. Евдокимова О. А., Дунаева О. В. Значение игры в воспитании ребёнка // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 752-755. — URL <https://moluch.ru/archive/87/17048/> (дата обращения: 23.10.2019).
12. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966.

13. Токарь О.В. Психология развития и возрастная психология в схемах, таблицах, комментариях [Электронный ресурс] : учебное пособие / О.В. Токарь. — 3-е изд., стер. — Москва : ФЛИНТА, 2019. — 64 с.
14. Харламова Т.М. История возрастной психологии : учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т.М. Харламова - 3-е изд., стер. - Москва : ФЛИНТА, 2019. - 39 с.
15. Кравцова Е.Е. Психология и педагогика. Краткий курс [Электронный ресурс] : [учеб. пособие] / Е.Е. Кравцова.— М. : Проспект, 2016. — 20 с.
16. Конрад И. С. От детства к взрослости: вариации нормы и особенности развития: сборник докладов IV Межвузовской конференции молодых ученых / ред.-сост. И. С. Конрад. - Москва : МПГУ, 2018. - 158 с.
17. Кулагина И.Ю., Фридман Л.М. Психологический справочник учителя. — М., 1991. - С. 124.
18. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. I. М., 1983. С. 303—323.
19. Мандель Б. Р. Возрастная психология: учеб. пособие / Б.Р. Мандель. — М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2019. — 352 с.
20. Мандель Б. Р. Педагогика: учебное пособие / Б. Р. Мандель. - 3-е изд., стер. - Москва: ФЛИНТА, 2019. - 287 с.
21. Масленникова У.Н. Развитие личности у детей дошкольного возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XX междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск: СибАК, 2012.
22. Млодик И.Ю. Современные дети и их несовременные родители, или О том, в чем так непросто признаться: Учебное пособие / Млодик И.Ю., - 3-е изд. - М.:Генезис, 2016. - 233 с.
23. Мухамадеева В.С., Тугулева Г.В. Психолого-педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой деятельности // Международной журнал экспериментального образования. - 2014. - № 6-1. - С. 51-52;
URL: <http://www.e-education.ru/ru/article/view?id=4938> (дата обращения: 02.11.2019).
24. Наркулова Б.А. и др. Значение игр в формировании личности // Международной журнал экспериментального образования. - 2014. - № 1-1. - С. 37-40
25. Рубинштейн С. Л. "Основы общей психологии": учебник // Издательство: Питер, 2019 - с. 713

26. Смирнова Е. О., Р?ябикова И. А. Пс?ихологичес?кие особен?ности игро?вой деятел?ьности совре?менных дош?кольников // Во?просы психо?логии. - 201?3. - № 2. - С. 4?2-48.
 27. Турченко В.?И. Дошколь?ная педаго?гика : учеб. пособ?ие / В.И. Турче?нко. — 6-е из?д., стер. — Мос?ква : ФЛИНТ?А, 2017. — 254 с.
 28. Фрадкина Ф. И. Р?азвитие сю?жета в игре ребе?нка раннего детства // Психоло?гия и пе?дагогика и?гры дошкол?ьника. М., 1?966. С. 49-56.
 29. Фрейд Анна Норма и п?атология в детстве: Оценка детс?кого развит?ия Учебное пособ?ие / Фрейд А. - М.:?ИОИ, 2016. - 20?3 с.
 30. Эльконин Д. Б. Пс?ихология и?гры. М., 1?999
 31. Эльконин Д.?Б. Детская пс?ихология: учеб. пособ?ие / Д.Б. Э?льконин; ре?д.-сост. Б. Д. Э?льконин. - 5-е из?д., стер. - М.: А?кадемия, 2011. - 384 с.
-
1. Выготский Л. С. Развитие игры в детском возрасте//Вопросы психологии. 1966. № 6. [↑](#)
 2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966. [↑](#)
 3. Запорожец А. В. Игра и развитие ребенка//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966. [↑](#)
 4. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. I. М., 1983. С. 303—323. [↑](#)
 5. Фрадкина Ф. И. Развитие сюжета в игре ребенка раннего детства//Психология и педагогика игры дошкольника. М., 1966. С. 49-56. [↑](#)
 6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1999 [↑](#)
 7. Рубинштейн С. Л. "Основы общей психологии": учебник // Издательство: Питер, 2019 - с. 713 [↑](#)

8. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Избр. психол. произв.: В 2 т. Т. I. М., 1983. С. 303—323 [↑](#)
9. Наркулова Б.А. и др. Значение игр в формировании личности // Международный журнал экспериментального образования. - 2014. - № 1-1. - С. 37-40 [↑](#)
10. Евдокимова О. А., Дунаева О. В. Значение игры в воспитании ребёнка // Молодой ученый. — 2015. — №7. — С. 752-755. [↑](#)
11. Буршит И.Е., Зайцева А.А. Влияние сюжетно-ролевой игры на развитие детей дошкольного возраста // Символ науки. - 2016. - №1-2. [↑](#)
12. Выготский Л. С. Развитие игры в детском возрасте//Вопросы психологии. 1966. № 6. [↑](#)
13. Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения [Электронный ресурс] : теоретический и научно-методический журнал - М. : Шк. Пресса, 2018. - № 2. - 80 с. [↑](#)
14. Адлер Альфред. Индивидуальная психология и развитие ребёнка / Адлер А., - 2-е изд., (эл.) - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2018. - 167 с. [↑](#)
15. Бутусова Т.Ю. Играем вместе: воспитание самостоятельности: учебно-методическое пособие / Т.Ю. Бутусова. — М. : ИНФРА-М, 2019. — 148 с. [↑](#)
16. Бутусова Т.Ю. Играем вместе: воспитание самостоятельности: учебно-методическое пособие / Т.Ю. Бутусова. — М. : ИНФРА-М, 2019. — 148 с. [↑](#)