*Добыченко Юлия Сергеевна,*

*заместитель заведующего по воспитательго-методической работе*

*МБДОУ «ДС «Снежинка» п.г.т. Уренгой Пуровского района*

**Диагностика игровых умений ребенка дошкольника**

**Аннотация**

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

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

**Введение**

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

На наш взгляд различные исследователи и мыслители зарубежье нагромождают одну теорию игры на другую (К. Гроос, Ф. Шиллер, Г.Спенсер, К. Бюлер, 3. Фрейд, Ж. Пиаже и др.). Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного явления игры, и ни одно, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Согласно периодизации детства, разработанной Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, в дошкольном возрасте ведущая деятельность - игровая, «благодаря особым игровым приемам (принятию ребенком на себя роли взрослого и его общественно-ॱтрудовых ॱфункций, ॱобщественному ॱизобразительному ॱхарактеру ॱвоспроизводимых ॱпредметных ॱдействий и ॱпереносу ॱзначений с ॱодного ॱпредмета ॱна ॱдругой и т.д.) ॱребенок ॱмоделирует в ॱней ॱотношения ॱмежду ॱлюдьми». ॱИменно в ॱигровой ॱдеятельности ॱформируются ॱте ॱновообразования, ॱкоторые ॱнеобходимы ॱребенку в ॱшкольные ॱгоды, ॱтакие, ॱкак ॱвоображение, ॱпамять, ॱречь, ॱконкретно-ॱобразное ॱмышление.

И, ॱконечно, ॱдля ॱтого ॱчтобы ॱосуществлять ॱадекватные ॱпедагогические ॱвоздействия, ॱнеобходимо ॱиметь ॱпредставление о ॱразвивающем ॱзначении ॱролевой ॱигры, ॱхорошо ॱзнать ॱее ॱспецифику, ॱзакономерности ॱее ॱразвития, ॱзнать ॱуровень ॱее ॱсформированности у ॱдетей ॱдошкольного ॱвозраста. ॱДиагностика ॱуровня ॱсформированности ॱигровых ॱнавыков ॱдошкольника ॱдает ॱвозможность ॱконтролировать ॱсвоевременность ॱее формирования у каждого ребенка.

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

**Цель исследования** – ॱдиагностировать ॱигровые ॱумения ॱребенка ॱдошкольника.

**Объект** – ॱребенок ॱмладшего ॱдошкольного ॱвозраста.

**Предмет –** ॱуровни ॱразвития ॱигровых ॱумений у ॱребёнка ॱмладшего ॱдошкольного ॱвозраста.

**Задачи исследования:**

- ॱрассмотреть ॱразвивающую ॱфункцию ॱигры с ॱпозиции ॱисследователей ॱшколы ॱкультурно-ॱисторической ॱпсихологии;

- ॱисследовать ॱразвитие ॱигровой ॱдеятельности ॱребенка ॱмладшего ॱдошкольного с ॱпомощью ॱинструмента, ॱпредложенного Д. Б. ॱЭлькониным и ॱпроанализировать ॱполученные ॱрезультаты.

**Методы исследования:** ॱтеоретический ॱанализ ॱлитературы ॱпо ॱтеме ॱисследования, ॱнаблюдение.

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

В ॱпериодизации Д.Б.ॱЭльконина в ॱдошкольном ॱвозрасте ॱигра ॱявляется ॱведущей ॱдеятельностью, ॱкоторая ॱопределяет ॱпсихическое ॱразвитие ॱребенка. ॱЭльконин придавал игре первостепенное значение и разработал теорию игры.

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

Культурно-ॱисторическая ॱтеория ॱразвития ॱпсихики и ॱразвития ॱличности ॱразрабатывалась Л.С. ॱВыготским и ॱего ॱшколой (А.Н. ॱЛеонтьев, А.Р.ॱЛурия и ॱдр.) в 20-30 ॱгг. XX ॱстолетия. В ॱэтом ॱподходе Л.С. ॱВыготский ॱпредлагает ॱрассматривать ॱсоциальную ॱсреду ॱне ॱкак ॱодин ॱиз ॱфакторов, а ॱкак ॱглавный ॱисточник ॱразвития ॱличности. ॱОн ॱговорил о ॱтом, ॱчто в ॱразвитии ॱребенка, ॱсуществует ॱкак ॱбы ॱдве ॱпереплетенных ॱлинии. ॱПервая ॱследует ॱпутем ॱестественного ॱсозревания, ॱвторая ॱсостоит в ॱовладении ॱкультурой, ॱспособами ॱповедения и ॱмышления. ॱПо ॱтеории ॱВыготского, ॱразвитие ॱмышления и ॱдругих ॱпсихических ॱфункций ॱпроисходит в ॱпервую ॱочередь ॱне ॱчерез ॱих ॱсаморазвитие, а ॱчерез ॱиспользование ॱребенком "ॱпсихологических ॱорудий", ॱпутем ॱовладения ॱсистемой ॱзнаков-символов.

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

Именно ॱсотрудничество с ॱдругими ॱлюдьми ॱявляется ॱглавным ॱисточником ॱразвития ॱличности ॱребенка, а ॱважнейшей ॱчертой ॱсознания ॱявляется ॱдиалогичность. Л.С. ॱВыготский ॱвводит ॱпонятие "ॱзона ॱближайшего ॱразвития" - ॱэто ॱто ॱпространство ॱдействий, ॱкоторые ॱребенок ॱпока ॱне ॱможет ॱвыполнить ॱсам, ॱно ॱможет ॱосуществить ॱвместе ॱсо ॱвзрослыми и ॱблагодаря ॱим. ॱПо ॱвзглядам ॱВыготского, ॱтолько ॱто ॱобучение ॱявляется ॱхорошим, ॱкоторое ॱупреждает ॱразвитие.

Вслед ॱза Л. С. ॱВыготским, Д.Б. ॱЭльконин ॱнеоднократно ॱподчеркивал, ॱчто в ॱигре ॱвозникает ॱновая ॱформа ॱжелания. ॱРебенок ॱучится ॱжелать, ॱсоотнося ॱсвое ॱжелание с ॱидеей, с ॱфиктивным Я (т. е. с ॱролью). ॱЕсли в ॱпредметной ॱигре ॱдля ॱребенка ॱраннего возраста (как и в случае неразвитой игры дошкольника) главное — обладание предметом и действия с ним, то в ролевой игре смысловой центр ситуации переносится с предмета на ॱчеловека, ॱстоящего ॱдо ॱэтого ॱза ॱпредметом. ॱБлагодаря ॱэтому ॱвзрослый и ॱего ॱдействия ॱначитают ॱвыступать ॱперед ॱребенком ॱкак ॱобразец. ॱРебенок ॱхочет ॱдействовать ॱкак ॱвзрослый. ॱИменно ॱпод ॱвлиянием ॱэтого ॱочень ॱобщего ॱжелания, ॱсначала ॱпри ॱпомощи и ॱподсказке ॱвзрослых (ॱродителей и ॱвоспитателей) ॱили ॱстарших ॱдетей, ॱон ॱначинает ॱдействовать, ॱкак ॱбудто ॱбы ॱон ॱвзрослый [7]. Т.е., ॱглавное ॱпреимущество ॱигровой ॱдеятельности ॱзаключается ॱкак ॱраз в ॱтом, ॱчто ॱигра ॱимеет ॱнепосредственное ॱотношение к ॱстановлению ॱпотребностно-ॱмотивационной ॱсферы ॱребенка. В ॱсвоей ॱкниге «ॱПсихология ॱигры» [10] Д.Б. ॱЭльконин ॱподробно ॱобосновал, ॱчто ॱвоображаемая ॱситуация ॱявляется ॱнаиболее ॱвыдающимся и ॱважным ॱаспектом игры, во многом определяющим развитие.

На границе от предметной к ролевой игре для ребенка еще не существует ни общественных функций взрослых, ॱни ॱобщественного ॱсмысла ॱих ॱдеятельности. ॱОн ॱдействует в ॱнаправлении ॱсвоего ॱжелания, ॱобъективно ॱставит ॱсебя в ॱположение ॱвзрослого, ॱпри ॱэтом ॱпроисходит ॱэмоционально-ॱдейственная ॱориентация в ॱотношениях ॱвзрослых и в ॱсмыслах ॱих ॱдеятельности. ॱСначала ॱпроисходит ॱэмоциональное ॱпонимание ॱфункций ॱвзрослого ॱчеловека ॱкак ॱосуществляющего ॱчто-ॱто ॱважное и ॱзначимое ॱдля ॱдругих и, ॱследовательно, ॱвызывающего ॱих ॱопределенное ॱотношение. ॱОбобщенность и ॱсокращенность (ॱусловность) ॱигровых ॱдействий ॱявляются ॱпризнаком ॱтого, ॱчто ॱтакое ॱвыделение ॱотношений ॱмежду ॱдетьми ॱпроисходит и ॱчто ॱоно ॱэмоционально ॱпереживается. ॱИнтеллектуальный и ॱоперационально-ॱтехнический ॱмомент ॱследует ॱза ॱэмоционально-ॱдейственным ॱпереживанием. В ॱэтой ॱпоследовательности ॱеще ॱраз ॱподтверждается ॱзакономерность развития, неоднократно доказанная Д. Б. Элькониным: первоначально осваиваются смыслы и мотивы деятельности, и лишь затем (и на их основе) операционально-техническая сторона. Важно подчеркнуть, что ॱэти ॱсмыслы ॱвозникают и ॱоформляются в ॱигре.

Опираясь ॱна ॱзначительный ॱфактический ॱматериал, Д. Б. ॱЭльконин ॱпоказывает ॱважное ॱзначение ॱигры в ॱпсихическом ॱразвитии ॱдошкольников, в ॱчастности ॱзначение ॱусловно-ॱдинамической ॱпозиции ॱребенка, ॱвозникающей в ॱигре, ॱдля ॱпреодоления у ॱнего «ॱпознавательного ॱэгоцентризма», а ॱтем ॱсамым и ॱдля ॱразвития ॱего ॱмышления [11].

Содержанием ॱразвернутой, ॱразвитой ॱформы ॱролевой ॱигры, ॱпо ॱЭльконину, ॱявляются ॱне ॱпредмет и ॱего ॱупотребление и ॱизменение ॱчеловеком, а ॱотношения ॱмежду ॱлюдьми, ॱосуществленные ॱчерез ॱдействия с ॱпредметами; ॱне ॱчеловек — ॱпредмет, а ॱчеловек — ॱчеловек». ॱОсновная ॱединица ॱдетской ॱигры — ॱроль ॱвзрослого ॱчеловека, ॱкоторую ॱберет ॱна ॱсебя ॱребенок. ॱИменно ॱпосредством ॱроли и ॱорганически связанных с нею игровых действий дети воссоздают, а тем самым и осваивают человеческие отношения. «...Между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеется тесная ॱфункциональная ॱвзаимосвязь и ॱпротиворечивое ॱединство. ॱЧем ॱобобщеннее и ॱсокращеннее ॱигровые ॱдействия, ॱтем ॱглубже ॱотражены в ॱигре ॱсмысл, ॱзадача и ॱсистема ॱотношений ॱвоссоздаваемой ॱдеятельности ॱвзрослых; ॱчем ॱконкретнее и ॱразвернутее ॱигровые ॱдействия, ॱтем ॱбольше ॱвыступает ॱконкретно-ॱпредметное ॱсодержание ॱвоссоздаваемой ॱдеятельности» [11]. ॱВзяв ॱна ॱсебя ॱроль в ॱигре, ॱребенок ॱтем ॱсамым ॱпринимает ॱсистему ॱжесткой ॱнеобходимости ॱвыполнения ॱопределенных ॱдействий в ॱопределенной ॱпоследовательности. ॱСвобода в ॱигре ॱсуществует ॱтолько в ॱпределах ॱвзятой ॱна ॱсебя ॱроли.

Как ॱуказывает в ॱсвоей ॱстатье Л.И. ॱЭльконинова: «..ॱроль – ॱэто ॱединица ॱигры, ॱза ॱкоторой ॱскрыты ॱправила ॱдействования ॱили ॱобщественного ॱповедения. ॱНо ॱкроме ॱединицы ॱанализа игры, Даниил Борисович определил структуру сюжетно - ролевой игры, динамику ее развития на протяжении дошкольного возраста, а также уточнил показатели развития игры, ॱкоторые и ॱсейчас ॱиспользуются ॱотечественными ॱдетскими ॱпсихологами ॱдля ॱдиагностики ॱразвития ॱролевой ॱигры. ॱУровни ॱразвития ॱигры ॱбыли ॱопределены ॱметодом ॱсрезов, т.е. ॱоценивалось ॱто, ॱчто у ॱребенка в ॱигре ॱсложилось/ॱне ॱсложилось…» [13,18].

С ॱпомощью ॱпредложенных Д.Б. ॱЭлькониным ॱпоказателей, ॱмы и ॱпопытаемся ॱопределить ॱуровень ॱразвития ॱролевой ॱигры ॱребенка ॱдошкольника.

**Исследование игровой деятельности дошкольников**

Игра ॱкак ॱсамостоятельная и ॱсвободная ॱдеятельность ॱребенка ॱпрактически ॱне ॱподдается ॱколичественной ॱоценке и ॱдиагностике в ॱстандартизированных ॱусловиях. ॱЕдинственным ॱна ॱсегодняшний ॱдень ॱинструментом, ॱпозволяющим ॱопределить ॱразвитие ॱигровой ॱдеятельности, ॱявляются ॱпредложенные Д. Б. ॱЭлькониным ॱуровни ॱигры. ॱОстановимся ॱна ॱих ॱописании и ॱпопытаемся ॱвыделить ॱосновные ॱхарактеристики каждого из уровней.

**Первый уровень**

Основное содержание игры составляют бытовые действия с предметами или игрушками (например, «кормление» или одевание кукол). Используются ॱтолько ॱреалистические ॱигрушки. ॱЭлементы ॱвоображения ॱили ॱигрового ॱтворчества ॱотсутствуют.

Действия ॱдетей ॱоднообразны и ॱсостоят ॱиз ॱряда ॱповторяющихся ॱопераций. ॱОни ॱмогут ॱосуществляться в ॱопределенной ॱпоследовательности, ॱхотя ॱчеткое ॱсоблюдение ॱее ॱзначения ॱне ॱимеет.

Роли ॱопределяются ॱпредметами ॱили ॱхарактером ॱдействий. ॱДети ॱне ॱназывают ॱсебя ॱименами ॱлюдей, ॱроли ॱкоторых ॱисполняют.

Дети ॱиграют ॱрядом ॱили ॱпоодиночке. ॱСамостоятельная ॱигра, ॱкак ॱправило, ॱкратковременна. ॱСтимулом ॱее ॱвозникновения ॱиногда ॱстановится ॱигрушка ॱили ॱпредмет-ॱзаместитель, ॱранее ॱиспользованный ॱребенком в ॱигре.

**Второй уровень**

Основное ॱсодержание ॱигры ॱсоставляют ॱдействия с ॱпредметами, ॱпричем ॱна ॱпервый ॱплан ॱвыдвигается соответствие игрового действия реальному. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно. Основные сюжеты — бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется.

Логика ॱдействий ॱсоответствует ॱих ॱпоследовательности в ॱреальной ॱдействительности. ॱРазнообразие ॱдействий ॱувеличивается и ॱвыходит ॱза ॱпределы ॱкакого-ॱлибо ॱодного ॱтипа (ॱнапример, ॱне ॱтолько «ॱкормление», ॱно и ॱприготовление ॱобеда, ॱукладывание ॱспать, ॱодевание и ॱпр.). ॱНарушение ॱпоследовательности ॱдействий ॱфактически ॱне ॱпринимается, ॱно и ॱне ॱопротестовывается.

Роль ॱобозначается ॱсловом. В ॱпроцессе ॱигры ॱдети ॱиногда ॱназывают ॱсебя ॱили ॱпартнера ॱигровым ॱименем («я — ॱмама», «ॱты — ॱшофер»). ॱНо ॱречевое ॱобщение с ॱролевых ॱпозиций ॱотсутствует, ॱхотя ॱпоявляются ॱотдельные ॱфразы, ॱсоотнесенные с ॱролью.

Правило ॱеще ॱявно ॱне ॱвычленяется.

Возникает ॱпервое ॱвзаимодействие ॱмежду ॱучастниками ॱпо ॱповоду ॱиспользования ॱобщей ॱигрушки ॱили характера действия. Объединения детей кратковременны и малочисленны (2—3 ребенка).

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

**Третий уровень**

Основным ॱсодержанием ॱигры ॱстановится ॱвыполнение ॱроли и ॱвытекающих ॱиз ॱнее ॱдействий. ॱНачинают ॱвыделяться ॱдействия, ॱпередающие ॱхарактер ॱотношений к ॱдругим ॱучастникам ॱигры.

Роли ॱчетко ॱобозначены и ॱназываются ॱдо ॱначала ॱигры. ॱОни ॱопределяют и ॱнаправляют ॱповедение ॱребенка. ॱПоявляется ॱролевая ॱречь, ॱобращенная к ॱпартнеру ॱпо ॱигре, ॱно ॱиногда ॱпроявляются и ॱобычные ॱвнеигровые ॱотношения.

Логика, ॱхарактер и ॱнаправленность ॱдействий ॱопределяются ॱролью. ॱНарушение ॱлогики ॱдействий ॱвызывает ॱпротесты ॱиграющих ॱсо ॱссылкой ॱна ॱто, ॱчто «ॱтак ॱне ॱбывает» («ॱмамы ॱне ॱбегают», «ॱмилиционеры ॱне ॱкричат» и т. д.).

Вычленяется ॱправило ॱповедения, ॱкоторому ॱдети ॱподчиняют ॱсвои ॱдействия. ॱХотя ॱоно еще не полностью определяет поведение, но иногда может победить возникшее непосредственное желание. Нарушение правил лучше замечается со стороны.

Игрушки и предметы ॱподбираются в ॱсоответствии с ॱролью. ॱИгра ॱчаще ॱпротекает ॱкак ॱсовместная ॱдеятельность, ॱхотя ॱвзаимодействие ॱчередуется с ॱпартнерскими ॱдействиями, ॱне ॱсвязанными ॱдруг с ॱдругом, ॱно ॱсоответствующими ॱроли. ॱПродолжительность ॱигры ॱувеличивается, ॱсюжеты ॱстановятся ॱболее ॱразнообразными: ॱдети ॱотражают ॱбыт, ॱтруд ॱотношения ॱвзрослых.

**Четвертый уровень**

Этот ॱвысший ॱуровень ॱразвития ॱигровой ॱдеятельности ॱхарактерен ॱдля ॱдетей ॱсреднего и ॱстаршего ॱдошкольного ॱвозраста (4;5—6 ॱлет). ॱОсновное ॱсодержание ॱигры ॱсоставляет ॱвыполнение ॱдействий, ॱсвязанных с ॱотношением к ॱдругим ॱлюдям, ॱроли ॱкоторых ॱвыполняют ॱпартнеры ॱпо ॱигре.

Роли ॱчетко ॱопределены и ॱназваны ॱдо ॱначала ॱигры. В ॱсоответствии с ॱролью ॱребенок ॱстроит ॱсвое ॱповедение ॱдо конца игры. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер.

Действия в игре разнообразны, они воссоздают последовательность реальных отношений. Игра эмоционально ॱокрашена. ॱДети ॱувлечены и ॱвовлечены в ॱигру. В ॱсловах и ॱдействиях ॱприсутствуют ॱэлементы ॱтворчества ॱсамих ॱдетей.

Нарушение ॱлогики ॱдействий ॱотвергается. В ॱпроцессе ॱигры ॱребенок ॱследует ॱстрогим ॱправилам, ॱкоторые ॱопределяют ॱего ॱповедение.

Объединения ॱустойчивы и ॱстроятся ॱна ॱоснове ॱинтереса ॱдетей к ॱодним и ॱтем ॱже ॱиграм ॱили ॱна ॱоснове ॱличных ॱсимпатий и ॱпривязанностей.

В ॱигре ॱчасто ॱвыделяется ॱподготовительный ॱэтап: ॱраспределение ॱролей, ॱотбор ॱигрового ॱматериала, а ॱиногда и ॱего ॱизготовление. ॱЧисло ॱдетей, ॱвовлеченных в ॱигру, ॱувеличивается ॱдо 5—6 ॱчеловек.

Как ॱможно ॱвидеть, ॱкаждый ॱуровень ॱразвития ॱигры, ॱнесмотря ॱна ॱразнообразие ॱпоказателей, ॱимеет ॱсвой ॱсмысловой ॱцентр, ॱвбирающий ॱглавное содержание игры и отражающий интересы ребенка. На первом и втором уровне это действие с предметом, на третьем — выполнение игровой роли, на четвертом — передача ॱролевых ॱотношений и ॱвзаимодействие с ॱпартнерами ॱпо ॱигре. ॱОпираясь ॱна ॱвыделенные Д. Б. ॱЭлькониным ॱуровни, ॱмы ॱпопытались ॱоценить ॱсодержание ॱигры ॱдетей в ॱпроцессе ॱнаблюдения.

 В ॱнаблюдении ॱучаствовало 19 ॱчеловек ॱвторой ॱмладшей ॱгруппы (3-4 ॱгода) ॱдетского ॱсада «ॱСнежинка» п.г.т. ॱУренгой ॱПуровского ॱрайона ॱЯНАО. ॱНо ॱакцент ॱбыл ॱсделан ॱна ॱодном ॱребенке (ॱКате), ॱотличающейся ॱповедением ॱот ॱсвоих ॱсверстников, ॱчто ॱвызывает ॱопасения у ॱродителей. ॱОпасения ॱосновываются ॱна ॱтом, ॱчто ॱдома ॱребенок ॱпредпочитает ॱиграть в ॱодиночку, ॱредко ॱдопуская ॱродителей в ॱсвои ॱигры. ॱЕсли ॱже ॱвзрослые ॱнастаивают ॱна ॱсовместной ॱигре, ॱто ॱэто ॱможет ॱпривести к ॱпотере ॱинтереса ॱребенка к ॱконкретной игре и даже к раздражению или агрессии (киданию игрушек, истерике и т.д).

Наблюдение за ребёнком проводилось, как в группе детского сада (чтобы оценить уровень игровой ॱдеятельности ॱвсех ॱдетей и ॱпонять, ॱкак ॱребенок ॱвзаимодействует ॱсо ॱсверстниками и ॱотличаются ॱли ॱеё ॱигры ॱот ॱбольшинства ॱдетей), ॱтак и ॱдома, в ॱпривычной и ॱкомфортной ॱдля ॱнеё ॱсреде.

В ॱдетском ॱсаду ॱнаправленное ॱнаблюдение ॱвелось ॱза ॱсвободной ॱигрой ॱдетей ॱво ॱвторую ॱполовину ॱдня (ॱпосле ॱдневного ॱсна) в ॱтечение 40-60 ॱминут.

Нами ॱотмечалось, ॱво ॱчто ॱиграют ॱдети, и ॱкакие ॱигры ॱпользуются у ॱних ॱнаибольшей ॱпопулярностью.

Наиболее ॱпопулярными у ॱдошкольников ॱэтого ॱвозраста ॱоказались ॱтрадиционные ॱбытовые ॱсюжеты (ॱцепочка ॱигровых ॱдействий), ॱсвязанные с ॱуходом ॱза ॱкуклой (26%). ॱКормление, ॱукладывание ॱспать, ॱпрогулка, ॱкупание «ॱдочки» и ॱдр. ॱНаблюдались ॱпопытки ॱобыгрывания ॱнебольших сюжетов игры в магазин, больницу и парикмахерская (16% случаев). Одна и та же игра многократно повторялась.

У мальчиков чаще разыгрывались сюжеты: «едем на автобусе», «на ॱавтозаправочной ॱстанции» (ॱданный ॱсюжет ॱразыгрывался ॱмальчиками ॱдовольно ॱчасто, ॱтак ॱкак в ॱгруппе ॱесть в ॱналичии ॱигровой ॱмакет, ॱкоторый ॱвсегда ॱпривлекает ॱвнимание ॱдетей), 21%. ॱТакже ॱбыли ॱотмечены и ॱдовольно ॱагрессивные ॱсюжеты («ॱсупергерои», ॱкоторые ॱне ॱспасали, а ॱнаоборот ॱобижали ॱсверстников ॱили ॱигрушки, с ॱкоторыми ॱиграли ॱдети). ॱТакие ॱигры ॱвстречались в 10,5% ॱслучаев. ॱЧасто ॱдети ॱиграли в ॱразличные ॱвиды ॱтеатров (ॱпальчиковый, ॱнастольный, ॱна ॱфланелеграфе, с ॱкуклами ॱби-ॱба-ॱбо и ॱдр.), ॱобыгрывая ॱзнакомые ॱсказки. ॱДанным ॱиграм, ॱпожалуй, ॱотдавалось ॱнаибольшее ॱпредпочтение ॱдетей, ॱтак ॱкак ॱсюжет ॱигры ॱне ॱнужно ॱбыло ॱпридумывать ॱсамим, ॱдети ॱмогли ॱсамостоятельно ॱвоспроизвести последовательность действий, выбрать роли («я-мышка», «а я – лягушка», или молча выбирали ту игрушку, роль которой хотели играть, например, зайчика), могли предложить кому-ॱто ॱиз ॱсверстников ॱроль ॱмишки («ॱбудешь ॱМишкой?»), а ॱесли «ॱмедведь» ॱвоспроизводил ॱдействия ॱне ॱтакие ॱкак в ॱсказке, ॱтем ॱсамым ॱнарушая ॱеё ॱпривычный ॱход, ॱлогику, ॱмогли ॱвыразить ॱпротест, ॱно ॱпри ॱэтом ॱобращались к ॱвоспитателю, ॱкоторый в ॱигру ॱне ॱвмешивался («ॱЛёша ॱне ॱтак ॱиграет, ॱмишка ॱтеремок ॱсломал, а ॱон к ॱнам ॱзалез ॱжить»). ॱОбыгрывая ॱданный ॱсюжет в ॱследующий ॱраз, ॱдети ॱвыбирали ॱте ॱже ॱигрушки и ॱроли, ॱкоторые ॱони ॱуже «ॱопробовали». ॱСюжет ॱповторялся.

Значительная ॱчасть ॱдошкольников (ॱприблизительно 26,5%) в ॱсвободное ॱвремя ॱне ॱиграли. ॱОни ॱдемонстрировали ॱотдельные ॱпредметные ॱдействия (ॱкатание ॱмашинок, ॱбросание ॱмяча), ॱрассматривали книжки, альбомы с личными фотографиями, рисовали, лепили, увлекались конструктором Лего и пр. Многие дети садились за стол или на ковер, выбирая различные ॱдидактические ॱигры.

Услышав ॱпредложение ॱвоспитателя «ॱпоиграть» ॱКатя ॱсадится ॱза ॱстол, ॱгде ॱнаходятся ॱнеобходимые ॱматериалы ॱдля ॱтворчества (ॱфломастеры, ॱкарандаши, ॱкраски, ॱпластилин и т.д.). ॱБерет ॱфломастер и ॱвоспроизводит ॱхаотичные ॱдвижения ॱпо ॱлистку, ॱзатем ॱпытается ॱнарисовать ॱчто-ॱто ॱна ॱруке. ॱНа ॱзамечание ॱвоспитателя, ॱчто ॱрисовать ॱнужно в ॱальбоме, ॱбросает ॱфломастер и ॱтеряет ॱинтерес к ॱдеятельности. ॱПодходит к ॱиграющим в ॱкуклы ॱдевочкам, и ॱпытается ॱвзять ॱпонравившуюся ॱкуклу. ॱДевочки ॱкуклу ॱне ॱотдают и ॱотталкивают ॱКатю, ॱне ॱпринимая в ॱигру. ॱКатя ॱначинает ॱтопать ॱногами и ॱпытается ॱсилой ॱзабрать ॱкуклу. ॱВоспитатель ॱвмешивается в ॱигру и ॱпредлагает ॱКате ॱпоиграть в ॱдоктора. ॱДевочка ॱпереключает внимание и с интересом разглядывает чемоданчик с игровыми принадлежностями. Одевает на себя игрушечный фонендоскоп, берет игрушку-мишку и говорит ему: «голова болит и горлышко болит». ॱПовторяет ॱэту ॱфразу ॱнесколько ॱраз. ॱПытается ॱсделать ॱмишке ॱукол. К ॱКате ॱподходит ॱАня, ॱберет ॱеё ॱза ॱруку и ॱговоря ॱей: «ॱКатя, ॱты ॱбудешь ॱмоей ॱдочкой», ॱгладит ॱпо ॱголове. ॱКатя ॱцелует ॱАню в ॱщёку и ॱвозвращается к ॱигре с ॱмишкой. ॱАня ॱпытается ॱувести ॱеё в ॱдругой ॱигровой ॱцентр, ॱКатя ॱсопротивляется, ॱтеряет ॱинтерес к ॱигре. ॱПеремещается в ॱцентр ॱряжения. ॱОдевает ॱна ॱголову ॱкорону, ॱсооружает ॱиз ॱнеоформленного ॱматериала ॱдлинную ॱнакидку и ॱподходит к ॱзеркалу, ॱсмотрит ॱна ॱсебя, ॱулыбается. ॱНа ॱвопрос ॱвоспитателя «ॱкто ॱты?», ॱотвечает «я ॱпринцешка». ॱБерёт в ॱцентре ॱэкспериментирования ॱдлинную ॱпластиковую ॱтрубочку и ॱразмахивает ॱей, ॱприговаривая: «волшебная палочка, сим-салабим». Когда воспитатель просит детей убрать игрушки и пойти помыть руки (т.к. по режиму дня должен быть ужин), Катя ॱпротестует, ॱне ॱхочет ॱснимать ॱкорону, ॱплачет.

Следующее ॱнаблюдение ॱпроводилось ॱчерез ॱдва ॱдня, ॱтакже ॱво ॱвторую ॱполовину ॱдня. ॱПосле ॱпредложения ॱвоспитателя ॱпоиграть, ॱдети ॱраспределились ॱпо ॱигровым ॱцентрам. ॱЦентр «ॱдочки-ॱматери» ॱсвободен. ॱКатя ॱрассаживает ॱкукол ॱза ॱстол, ॱмолча, ॱне ॱсопровождая ॱсвои ॱдействия ॱсловами, ॱберёт ॱнеобходимую ॱпосуду в ॱшкафчике и ॱставит ॱна ॱстолик ॱчашки, ॱблюдца и ॱложки. ॱДалее ॱвоспроизводит ॱнекоторую ॱцепочку ॱдействий: ॱкормит ॱкуклу ॱложкой, ॱзатем ॱберёт ॱна ॱручки и ॱначинает ॱкачать: «а-а-а». ॱДевочки, ॱДина и ॱСаша, ॱпредлагают ॱей ॱпоиграть ॱвместе. ॱКатя ॱбросает ॱкуклу и ॱубегает в ॱдругой ॱигровой ॱцентр. ॱЕё внимание привлекают фигурки диких и домашних животных. Она садится за стол и увлеченно играет с ними (выставляет по порядку, укладывает спать, укрывает платочком, ॱвоспроизводит ॱзвуки ॱживотных). ॱТак ॱиграет ॱдовольно ॱдолго. ॱКогда ॱдети ॱподходят к ॱстолу и ॱпытаются ॱвзять ॱигрушки, с ॱкоторыми ॱона ॱиграет, ॱКатя ॱснова ॱпроявляет ॱпротест, ॱпытается ॱукусить ॱобидчика. ॱНа ॱпредложение ॱвоспитателя ॱпоиграть с ॱней, ॱне ॱреагирует. ॱЗамечает ॱнаблюдателей, ॱподходит и ॱпытается ॱзабрать ॱручку. ॱНа ॱвопрос «ॱкак ॱтебя ॱзовут?», ॱотвечает, ॱкак ॱбы ॱпо ॱслогам «ॱКа-ॱтя». ॱНа ॱследующие ॱвопросы: «ॱво ॱчто ॱты ॱлюбишь ॱиграть? ॱдавай ॱпоиграем ॱвместе?» ॱне ॱреагирует. ॱЗатем ॱдевочку ॱпросят ॱрассказать ॱстихотворение. ॱНеожиданно ॱначинает ॱрассказывать ॱдовольно ॱдлинный ॱотрывок ॱстихотворения «ॱАйболит» К.И. ॱЧуковского (ॱпри ॱэтом ॱследует ॱотметить, что речь достаточно чистая, правильная, наблюдаются лишь проблемы с произношением буквы «р»). Теряет интерес ко взрослым, идет играть в больницу, сюжетной линии не ॱпрослеживается, ॱтолько ॱнабор ॱнекоторых ॱдействий (ॱставит ॱукол ॱигрушке, ॱслушает, ॱпроверяет ॱгорлышко). ॱПосле ॱчего ॱбросает ॱигрушки и ॱувлекается ॱпластилином.

Опираясь ॱна ॱвыделенные Д. Б. ॱЭлькониным ॱуровни, ॱмы ॱпопытались ॱоценить ॱсодержание ॱигры ॱвсех ॱдетей в ॱпроцессе ॱнаблюдения.

Характер ॱигровой ॱдеятельности ॱкаждого ॱребенка ॱсоотносился с ॱодним ॱиз ॱописанных ॱуровней ॱигры и ॱквалифицировался в ॱсоответствии с ॱодним ॱиз ॱвариантов ॱее ॱсодержания.

Следует ॱотметить, ॱчто ॱнекоторые ॱдети в ॱпредложенной ॱситуации ॱне ॱиграли, а ॱзанимались ॱдругими ॱвидами ॱдеятельности (ॱрисовали, ॱсмотрели ॱкнижки, ॱконструировали и ॱпр.). ॱНо ॱпри ॱследующем ॱнаблюдении ॱэти ॱдети ॱактивно ॱвключались в ॱигру ॱсверстников. ॱИз 19 ॱчеловек, у 10 ॱнаблюдалась игра, характерная для первого уровня развития игровой деятельности. Их игра сводилась к однотипным несложным сюжетам и отдельным репликам, обращенным к партнеру.

У остальных детей ॱмы ॱконстатировали ॱвторой ॱуровень ॱигры, ॱдля ॱкоторого ॱбыло ॱхарактерно ॱмногократное ॱпроговаривание ॱролей (ॱдо ॱначала ॱигры и в ॱпроцессе), ॱналичие ॱразвернутой ॱролевой ॱречи, ॱотносительная ॱустойчивость ॱзамысла. ॱВместе с ॱтем ॱотношение к ॱпартнерам ॱносило ॱформальный ॱхарактер и ॱреального ॱвзаимодействия ॱне ॱбыло — ॱкаждый ॱиз ॱиграющих «ॱиграл ॱсвою ॱроль».

Третьего и ॱчетвёртого (ॱвысшего) ॱуровня ॱигры в ॱданной ॱвозрастной ॱгруппе ॱнами ॱзафиксировано ॱне ॱбыло. ॱТак ॱкак ॱвысший ॱуровень ॱразвития ॱигры ॱпоявляется ॱтолько у ॱдетей ॱпримерно ॱпосле 5 ॱлет. ॱНа ॱэтом ॱуровне ॱролевые ॱотношения ॱярко ॱвыражены и ॱповедение ॱдетей ॱвзаимосвязано с ॱдругими ॱиграющими. ॱРолевой ॱдиалог ॱотражает ॱспецифику сюжета. При минимуме игровых действий максимально развернуты эмоциональные и деловые отношения между партнерами. Появляется двухтактная игра, которая свидетельствует о психическом развитии ребенка (*ॱдвухтактная ॱигра* — ॱобщий ॱспособ ॱпробы ॱсмысла ॱдействия, ॱсвидетельствующий ॱоб ॱакте ॱразвития. ॱДети ॱчувствуют ॱсмысл ॱдействия, ॱкогда ॱсоздают в ॱходе ॱигры ॱее ॱпервый ॱтакт — ॱролевой ॱВызов (ॱситуацию, ॱследствием ॱкоторой ॱявляется ॱдействие; ॱфункция ॱвызова — ॱпробуждать ॱжелание ॱдействовать, ॱприводить к ॱдействию), а ॱпотом ॱразвертывают ॱОтвет ॱна ॱнего (ॱвторой ॱтакт). ॱОни ॱстроят ॱполяризованное ॱигровое ॱпространство, ॱпереходят ॱграницу ॱмежду «ॱсвоим» и «ॱиным», и ॱразрешают ॱролевой и ॱвнутренний ॱконфликт [16].

 В ॱдомашних ॱусловиях, ॱнаблюдение ॱза ॱребенком ॱбыло ॱорганизовано ॱнами в ॱтечение ॱдвух ॱдней в ॱпервую и ॱвторую ॱполовину ॱдня.

Наблюдая ॱуже ॱне ॱза ॱгруппой ॱдетей, а ॱза ॱодним ребенком, мы обращали внимание на его собственный выбор сюжета, игрушек, партнёров и т.д.; на динамику взаимоотношений, эмоциональных и поведенческих проявлений; на продолжительность и основное ॱсодержание ॱигры, ॱособенности ॱидентификации, ॱосвоения ॱигрового ॱпространства и ॱприменение ॱвоображения.

Мы ॱне ॱсмогли ॱоценить ॱигру ॱребенка ॱна ॱдвухтактность (ॱосновываясь ॱна ॱматериалы ॱисследований Л.И. ॱЭлькониновой о ॱпсихическом ॱразвитии ॱдошкольников в ॱролевой ॱигре), ॱтак ॱкак ॱразвернутой ॱсюжетно-ॱролевой ॱигры ॱзафиксировано ॱне ॱбыло. ॱЭто и ॱпонятно, ॱтак ॱкак ॱтрехлетнему ॱребенку ॱсложно ॱупорядочить ॱигровые ॱдействия в ॱсвоеобразную ॱформу: ॱвыстроить ॱсюжет ॱиз ॱдвух ॱвзаимосвязанных, ॱвзаимообусловленных и ॱвзаимосогласованных ॱситуаций. ॱПоэтому ॱмы ॱнаблюдали ॱза ॱпроявлениями ॱребенка в ॱходе ॱигры. ॱКак ॱтаковых ॱигр ॱмы ॱне ॱувидели, ॱбыли ॱзафиксированы ॱлишь ॱцепочки ॱигровых ॱдействий.

В ॱходе ॱнаблюдений, ॱмы ॱотметили, что, Катя не стремилась включать присутствующих взрослых в свою игру. Например, повернувшись спиной и не отвечая на обращённую к ней речь, или играя ॱтак, ॱчтобы ॱеё ॱне ॱвидели, ॱпрячась ॱили ॱубегая в ॱдругую ॱкомнату.

Было ॱотмечено, ॱчто ॱребенка ॱбольше ॱувлекают ॱигры с ॱмаленькими ॱфигурками (ॱигрушками ॱот «ॱкиндер-ॱсюрпризов»), ॱона ॱвыбирала ॱиз ॱбольшого ॱколичества ॱигрушек ॱнесколько ॱпонравившихся (ॱна ॱнаши ॱпопытки ॱуточнить ॱпочему ॱименно ॱэти ॱигрушки ॱвыбраны ॱдля ॱигры ॱобычно ॱникак ॱне ॱреагировала) и ॱвыстраивала ॱих ॱна ॱстоле, ॱнапример, «ॱпо ॱросту» ॱили ॱукладывала ॱспать, ॱукрывая ॱплаточком ॱили ॱкухонным ॱполотенцем. ॱОбычно ॱтакие ॱигровые ॱдействия ॱбыли ॱнепродолжительными, ॱдевочка ॱчасто ॱпереключала ॱвнимание ॱна ॱдругой ॱобъект (ॱэтому ॱспособствовала ॱдовольно ॱнасыщенная ॱигровая ॱсреда – очень много различных игрушек). Затем могла вернуться к оставленным игрушкам и раскидать их по всей комнате (после чего вместе с мамой собирала их в ॱкоробочку и ॱубирала ॱна ॱместо). ॱДостаточно ॱмного ॱигровых ॱэпизодов ॱбыло ॱсвязано с ॱпереодеванием в ॱмамину ॱодежду (ॱтуфли, ॱплатья, ॱмогла ॱодеть ॱна ॱголову ॱколготки), ॱно ॱговорила ॱпри ॱэтом, ॱчто ॱона ॱпринцесса. ॱЧасто ॱиграла с ॱволшебной ॱпалочкой (ॱиспользуя ॱразличные ॱзаместители).

Во ॱвремя ॱодного ॱиз ॱнаблюдений, ॱмы ॱподготовили ॱигровую ॱсреду ॱтаким ॱобразом: ॱубрали ॱлишние ॱигрушки и ॱоставили ॱкуклу в ॱколяске, ॱкроватку, ॱдетскую ॱпосуду, а ॱна ॱотдельном ॱстолике ॱразложили ॱмедицинские ॱатрибуты. ॱКогда ॱдевочка ॱзашла в ॱкомнату, ॱмы ॱпредложили ॱей ॱотвезти ॱкуклу ॱОлю в ॱбольницу, ॱпотому ॱчто ॱона ॱзаболела. ॱПервая ॱреакция ॱребенка ॱна ॱнашу просьбу была негативная: она взяла куклу за ногу, бросила её в угол и сказала: «Не хочешь в больницу». Затем подбежала к столику и раскидала все ॱинструменты. ॱНа ॱкомментарий ॱмамы: «ॱПочему ॱты ॱтак ॱпоступила? ॱПосмотри, ॱОля ॱплачет. ॱДавай ॱеё ॱуспокоим?», ॱне ॱотреагировала. ॱПодняла и ॱодела ॱна ॱсебя ॱдетскую ॱслушалку (ॱсделала ॱэто ॱправильно), ॱвзяла ॱшприц, ॱподняла ॱкуклу – ॱпожалела («ॱОля ॱнабила ॱшишку»), ॱсымитировала, ॱчто ॱставит ॱкукле ॱукол и ॱбросила ॱеё ॱна ॱдиван. ॱПосле ॱчего ॱуселась в ॱдетскую ॱколяску с ॱпросьбой: «ॱПокатать ॱКатю». ॱБольше к ॱпредложенной ॱигре ॱдевочке ॱне ॱвернулась. ॱУвлеклась ॱманипулятивными ॱдействиями ॱсо ॱшприцом, ॱвзяла ॱпластилин, ॱраскатала ॱего в ॱдлинную ॱтрубочку и ॱприделала ॱего к ॱшприцу в ॱто ॱместо, ॱгде ॱдолжна ॱнаходиться ॱигла. С ॱтакой ॱконструкцией ॱходила ॱдовольно долго, потом увлеклась просмотром мультфильма.

Подобный негативизм ребенка при любой попытке взрослых начать какую-либо игру наблюдался постоянно. Хотя через ॱкакое-ॱто ॱвремя, ॱона ॱмогла ॱсовершить ॱнекоторые ॱигровые ॱдействия, ॱотносящиеся к ॱпредложенному ॱей ॱсюжету, ॱно ॱсамостоятельно ॱразвернуть ॱсюжет, ॱпридать ॱигре ॱхоть ॱкакое-ॱто ॱсодержание, ॱребенок ॱне ॱмог.

Дальнейшие ॱнаблюдения ॱубедили ॱнас в ॱтом, ॱчто в ॱигровых ॱдействиях ॱдевочки ॱвсегда в ॱтой ॱили ॱиной ॱстепени ॱпроявляются ॱчерты ॱэмоциональной ॱнеадекватности: ॱфрагментарность, ॱконфликтность, ॱэмоциональный ॱдискомфорт. ॱВнезапные ॱостановки в ॱигре, ॱнеожиданный ॱвыраженный ॱинтерес к ॱчему-ॱто ॱили ॱкому-ॱто, ॱне ॱимеющем ॱотношения к ॱигре, ॱспонтанные ॱэмоциональные ॱреакции в ॱпроцессе ॱигрового ॱвзаимодействия.

Неструктурированный ॱигровой ॱпроцесс, ॱбольшой ॱвыбор ॱхудожественных ॱматериалов и ॱигрушек ॱпозволяли ॱдевочке ॱвыражать себя более свободно.

Если диагностировать свободную игру ребенка с точки зрения уровней игры по Эльконину, то скорее можно отнести её к первому ॱуровню (ॱигре-ॱдействию), ॱтак ॱкак в ॱигре ॱребенок ॱвыполняет ॱотдельные ॱигровые ॱдействия, ॱносящие ॱусловный ॱхарактер. ॱСюжет ॱигры - ॱцепочка ॱиз ॱдвух ॱдействий; ॱвзрослый ॱпытается ॱудерживать ॱвоображаемую ॱситуацию, ॱно ॱэто ॱне ॱвсегда ॱполучается. В ॱигре ॱможет ॱиспользовать ॱпредметы-ॱзаместители ॱвместо ॱнастоящих ॱпредметов.

Однако, ॱребенок ॱне ॱстремится к ॱобщению и ॱвзаимодействию ॱсо ॱвзрослыми и ॱсверстниками. ॱНе ॱпринимает ॱправила ॱигры, ॱдействует ॱимпульсивно. ॱМожет ॱигнорировать ॱпредложения, ॱзамечания ॱвзрослого: ॱразговаривает ॱгромче ॱвзрослого, ॱтопая, ॱбарабаня и ॱпр. ॱтак, ॱчтобы ॱзаглушить ॱего ॱголос; ॱпропускает ॱсказанное ॱвзрослым «ॱмимо ॱушей» ॱили ॱзакрывает ॱуши, ॱотказывается ॱзавершить ॱигру, проявляет агрессию в ответ на замечание о нарушении правил и т.д. Ребенок выглядит совершенно беспомощен в ситуации, когда необходимо обсудить правила игры, распределить роли и договориться о ॱсовместных ॱдействиях.

Таким ॱобразом, ॱмы ॱувидели, ॱчто ॱигровая ॱдеятельность ॱКати ॱне ॱнастолько ॱразвита, ॱкак у ॱеё ॱсверстников. ॱИгры ॱребенка ॱстереотипны (ॱцель и ॱлогика ॱигры, ॱсмысл ॱпроизводимых ॱдействий ॱчасто ॱнепонятны ॱдля ॱокружающих) и ॱхарактерны ॱдля ॱдетей ॱболее ॱмладшего ॱвозраста. ॱНеспособность ॱребенка ॱиграть, ॱсвидетельствует о ॱнеразвитости ॱигровой ॱдеятельности.

Все ॱвышеописанное ॱдает ॱоснование ॱполагать, ॱчто у ॱдевочки ॱнаблюдается ॱискажение ॱпсихического ॱразвития. ॱСчитаем, ॱчто в ॱданном ॱслучае, ॱчтобы ॱувидеть ॱреальную ॱкартину ॱразвития ॱребенка, ॱтребуется ॱболее ॱдетальное ॱизучение ॱанамнеза, ॱистории ॱигр и ॱповеденческих ॱреакций ॱребенка, ॱвзаимоотношений в ॱсемье и т.д. ॱТакая ॱзадача ॱперед ॱнами ॱне стояла.

**Заключение**

Игра - основной вид деятельности ребенка вплоть до младшего школьного возраста. Игра удовлетворяет основные потребности дошкольника: стремление к самостоятельности, активному ॱучастию в ॱжизни ॱвзрослых. ॱРебенок в ॱигре ॱдействует ॱсамостоятельно, ॱсвободно ॱвыражает ॱсвои ॱжелания, ॱпредставления, ॱчувства. ॱНет ॱтаких ॱположительных ॱкачеств, ॱкоторые ॱнельзя ॱбыло ॱбы ॱразвить у ॱребенка в ॱходе ॱигры. ॱЧерез ॱигру ॱможно ॱразвить ॱпознавательные ॱхарактеристики ॱребёнка, ॱподготовить ॱего к ॱжизни в ॱсовременном ॱобществе, ॱзаставить ॱего ॱповерить в ॱсвои ॱсилы и ॱвозможности.

Наблюдая ॱза ॱдетьми ॱвторой ॱмладшей ॱгруппы, ॱмы ॱувидели, ॱчто ॱигровая ॱдеятельность ॱдетей, ॱпринявших ॱучастие в ॱисследовании, в ॱосновном ॱсоответствует ॱуровню ॱразвития ॱигры ॱдетей 3-4 ॱлет. И ॱнами ॱбыли ॱотмечены ॱпредпосылки к ॱстановлению ॱразвернутой ॱсюжетно-ॱролевой ॱигры в ॱболее ॱстаршем ॱвозрасте, ॱно ॱтолько в ॱтом случае, если в режиме дня дошкольного учреждения будет выделяться больше времени для свободной игры дошкольников. Ведь игра — практически единственная область, где ॱдошкольник ॱможет ॱпроявить ॱсвою ॱинициативу и ॱтворческую ॱактивность. ॱИменно в ॱигре ॱдети ॱучатся ॱконтролировать и ॱоценивать ॱсебя, ॱпонимать, ॱчто ॱони ॱделают, и (ॱнаверное, ॱэто ॱглавное) ॱхотеть ॱдействовать ॱправильно. ॱИменно ॱсамостоятельное ॱрегулирование ॱсвоих ॱдействий ॱпревращает ॱребенка в ॱсознательного ॱсубъекта ॱсвоей ॱжизни, ॱделает ॱего ॱповедение ॱосознанным и ॱпроизвольным. ॱМежду ॱтем ॱвзрослые ॱискусственно ॱускоряют ॱдетское ॱразвитие. ॱПарадоксально, ॱно ॱименно ॱготовность ॱребенка к ॱшколе ॱявляется ॱглавной ॱзаботой ॱродителей и ॱвоспитателей и в ॱто ॱже ॱвремя ॱосновной ॱпричиной ॱсворачивания ॱигры. ॱХотя ॱименно в ॱигре ॱребенок ॱучится ॱставить ॱцель, ॱпланировать, ॱдобиваться ॱрезультатов, ॱто ॱесть в ॱней ॱзарождаются ॱосновы трудовой и учебной деятельности, развивается воображение. Поэтому игровая деятельность в режиме дня дошкольного учреждения должна занимать большую часть времени.

Являясь самовозникающим явлением, ॱигра, ॱтем ॱне ॱменее, ॱнуждается в ॱруководстве ॱвзрослых, ॱкоторые, ॱуправляя ॱигрой, ॱсодействуют ॱобогащению ॱкругозора, ॱразвитию ॱобразных ॱформ ॱпознания, ॱупрочению ॱинтересов, ॱразвитию ॱречи.

Используя в ॱсвоем ॱисследовании ॱуровни ॱсформированности ॱигровой ॱдеятельности ॱдошкольников, ॱпредложенные Д.Б ॱЭлькониным, ॱмы ॱсмогли ॱопределить, ॱна ॱкаком ॱуровне ॱразвития ॱигры ॱнаходится ॱкаждый ॱребенок, и ॱувидеть ॱособенности ॱразвития ॱодного ॱиз ॱвоспитанников, ॱкоторые ॱотчетливо ॱвыражались и в ॱего ॱигровой ॱдеятельности, ॱдавая ॱнам ॱпонять, ॱчто ॱэтот ॱребенок «ॱне ॱтакой, ॱкак ॱвсе».

Считаем, ॱчто ॱпрактическая ॱзначимость ॱданного ॱисследования ॱсостоит в ॱтом ॱранняя ॱдиагностика ॱигры ॱдает ॱвозможность ॱконтролировать ॱсвоевременность ॱее формирования у каждого ребенка. Используя их, педагоги легко смогут определить, на каком уровне развития игры находится каждый ребенок, что позволит им ॱсвоевременно ॱвыявить ॱтрудности, ॱкоторые ॱребенок ॱиспытывает в ॱигровой ॱдеятельности и ॱпомочь ॱребенку с ॱними ॱсправится. ॱВедь ॱразвитие ॱвысокоразвитой ॱигры – ॱэто ॱне «ॱдетское ॱдело», а ॱработа ॱвзрослого [8].

**Библиографический список**

1. Выготский Л. С. Роль игры в психическом развитии ребенка // Вопр. психол. 1966. № 6. С. 62—76.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. С. 320.

3. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. - М., 1986.

4. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Избр. психологические произведения: В 2 т. – М., Т.1. С.281-302

5. Михайленко Н.А., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. Москва: 1997.

6. Смирнова Е.О. Детская психология / Учебник для пед. вузов и педучилищ. Издание 3-е переработанное. - М.: ЭКСМО, 2009.

7. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. №1.

8. Сэйфер С. Высокоразвитая игра и ее роль в развитии и обучении // Психологическая наука и образование. 2010. № 3. С. 48-61.

9. Формирование игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста // Игра дошкольника / Под ред. С.Л.Новоселовой. – Москва: Просвещение, 1989. – С.3-94.10. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978.11. Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. М.: Педагогика, 1989.

12. Эльконинова Л.И. Единство аффекта и интеллекта в сюжетно-ролевой игре // Культурно-историческая психология. 2016. т. 12. № 3. С. 251-254.

13. Эльконинова Л.И. Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т.11.№ 3.С.16-24.

14. Эльконинова Л.И. О предметности детской игры // Вестн. Моск. ун\_та. Сер. 14. Психология. 2000. № 2.

15. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии.2004.№ 1.

16. Эльконинова Л.И. Психическое развитие в ролевой игре – когда оно происходит? // Педагогический практикум. 2009. №2. С.36-42.

17. Эльконинова Л.И., Т.В. Бажанова. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. № 2. С. 2-11.

18. Bergen, D. The role of pretend play in children’s cognitive development. Early Childhood Research and Practice, 4(1). Retrieved from http://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html, 2002.

19. Bergen (Eds.), Play from birth to twelve: Contexts, perspectives and meanings (2nd edition). New York, 2006.

20. Bodrova, E., & Leong, D. J. Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ., 2007.

21. Brown, S. (with Vaughan, C.). Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul. New York, 2009.

22. Elbers (еd.) Citizenship in the making. Themes of citizenship in children's pretend play. Childhood. 1996. № 3 (4).

23. G. Lindqvist: The Aesthetic of play. A Didactic Study of Play and Culture in Preschools. Acta Universitatis Upsaliensis/ Uppsala Studies in Education 62.1995. – 234 с.