

## Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников

Е. О. Смирнова

доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра психолого-педагогической экспертизы игр и игрушек Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлено экспериментальное исследование, направленное на выявление связи игровой деятельности и межличностных отношений дошкольников. Главная задача работы состояла в сравнительном анализе отношений со сверстниками у дошкольников с развитой формой ролевой игры и с ее отсутствием (т. е. играющих и неиграющих дошкольников). Для выявления характера общения и межличностных отношений детей использовались метод наблюдения и три проективные методики, выявляющие характер восприятия сверстников, способы решения конфликтных ситуаций и просоциальные установки детей. В исследовании участвовали дети 5–6 лет из «играющей» и «неиграющей» групп разных детских садов. Сравнительный анализ результатов показывал преимущество играющих детей по всем показателям отношения к сверстникам. В заключение обсуждаются психологические механизмы влияния игры на становление общения и отношений дошкольников. На основании полученных результатов автор делает вывод, что наиболее очевидным и естественным методом формирования коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости является создание благоприятных условий для свободной совместной сюжетной игры дошкольников.

**Ключевые слова:** сюжетная игра, уровень развития игры, дошкольный возраст, общение, межличностные отношения, восприятие сверстника, просоциальные установки.

Общение и отношения с другими людьми являются одной из самых значимых сфер в жизни человека. Способность устанавливать открытые, позитивные отношения с другими во многом определяет как нравственную ценность личности, так и ее внутренний эмоциональный комфорт.

Отношения с другими людьми начинают складываться в дошкольном возрасте. Опыт первых отношений со сверстниками становится фундаментом для формирования личности человека. Он во многом определяет особенности самосознания человека, его поведение и самочувствие среди людей. Далеко не всегда этот опыт бывает благоприятным. Множество конфликтов человека с другими людьми и с самим собой имеют свои истоки в раннем и дошкольном детстве. Конфликтные дети, не умеющие общаться, слышать других, понимать их или уступать им, создают массу проблем не только окружающим, но и самим себе. Большинство негативных и деструктивных явлений среди молодежи, наблюдаемых в последнее время (повышенная жестокость, агрессивность, эмоциональная отчужденность и пр.), берут свое начало в детстве.

До последнего времени данная сфера была на периферии образовательного процесса. Однако в по-

следнее время общение со сверстниками становится приоритетом для многих программ дошкольного образования. В современных федеральных стандартах дошкольного образования развитие коммуникативной сферы заявлено как одно из приоритетных направлений работы педагога. Среди интегративных качеств, задающих результат образовательного процесса, специально определены коммуникативные способности, эмоциональная отзывчивость, самосознание [6]. Все это выдвигает на первый план определение условий формирования межличностных отношений дошкольников.

Известно, что в дошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) главной формой взаимодействия детей является сюжетно-ролевая игра. В это время игра становится коллективной — дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку. Л. С. Выготский в качестве главной характеристики детской игры определил *расхождение реальной и мнимой ситуации*. «Ребенок в игре начинает действовать “не от вещи, а от мысли”, не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации...» [1, с. 23]. Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования дошкольного возраста: творческое воображение, образное мышление, самосозна-

ние, произвольность, потребностно-мотивационная сфера ребенка и пр. Общение с другими в ролевой игре разворачивается на двух уровнях: **ролевых взаимоотношений** (т. е. от лица взятых ролей — врач-больной, мама-дочка и пр.) и **реальных**, т. е. по поводу разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других и пр.). В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой — переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем реальные отношения направлены на общее для них дело — игру [2; 3; 7]. Главным содержанием общения детей в дошкольном возрасте становится игровое **сотрудничество**. Дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Сюжетная игра является практикой общения и отношений детей.

Такого рода общение происходит в развитой игровой деятельности. Однако в последнее время педагоги и психологи всё чаще отмечают отсутствие или недоразвитие ролевой игры у современных дошкольников — дети играют всё меньше, а их игры становятся всё более примитивными, содержание сводится к предметным действиям [4]. Исследование показало, что около 80 % дошкольников к 5—6 годам не достигают развитой формы игровой деятельности и остаются на уровне примитивной игры.

Можно предположить, что недоразвитие игровой деятельности дошкольников негативно отражается на их общении и межличностных отношениях. Косвенные подтверждения этого можно обнаружить в зарубежных исследованиях. Так, в работе Фармер-Доуган и Козуба [8] было показано, что дети значительно более компетентны в общении со сверстниками и взрослыми, если они участвуют в сюжетно-ролевых играх. Хоувз и Матесон [9] в своем лонгитюдном исследовании показали, что дети, с раннего детства участвовавшие в сюжетных играх, оказались более коммуникабельными, менее агрессивными и менее замкнутыми. В исследовании Катрин МакАлоней, Карен Стагнити [10] выявлена высокая положительная корреляция показателей развития игры (pretend play) и игрового сотрудничества со сверстниками.

Вместе с тем все эти исследования относятся к детям, растущим в другой социокультурной и педагогической ситуации, и их результаты не могут быть непосредственно перенесены в российские условия. Кроме того, в этих работах основной акцент делался на **поведении** детей во взаимодействии со сверстниками. Нас же более интересовали межличностные отношения и просоциальные установки дошкольников, которые непосредственно связаны с этическим, морально-нравственным развитием детей.

Главная задача данной работы заключалась в выявлении связи игровой деятельности и межличностных отношений дошкольников. **Гипотеза исследо-**

**вания** заключалась в том, что сюжетно-ролевая игра создает оптимальные условия не только для общения детей, но и для этического развития дошкольников, а именно для формирования позитивных отношений к другим людям.

Методом исследования явился сравнительный анализ отношений со сверстниками у дошкольников с развитой формой ролевой игры и с ее отсутствием.

### Характеристика выборки

В качестве испытуемых выступили две группы дошкольников с разным уровнем развития игры из двух разных ДОУ г. Москвы (№ 1267 и 734) по 20 человек в каждой. В сборе экспериментального материала участвовали студенты заочного отделения МГППУ, работающие в данных детских садах, — У. Рахимова (ДОУ № 734) и Н. Корабельникова (ДОУ № 1267). Выбор данных групп определялся, с одной стороны, разным подходом к воспитанию детей и их подготовке к школе, а с другой — разным уровнем игры дошкольников. Уровень развития игры определялся методом наблюдения за свободной игрой дошкольников в привычных для них условиях. Детям предлагали поиграть в знакомой для них обстановке. Наблюдение проводилось трижды в течение часа. В процессе наблюдения фиксировались:

- максимальная продолжительность игры;
- сюжеты игры;
- наличие ролевой речи, которая свидетельствует о принятии игровой роли;
- развернутость сюжета (количество и разнообразие игровых действий).

Остановимся на краткой характеристике выбранных ДОУ и особенностях игры детей в данных группах.

**ГОУ д/с № 1267** работает по программе «Воспитание и обучение детей в детском саду» под ред. М. А. Васильевой. Одно из важнейших мест в работе сада занимает подготовка детей к школе. Цели и задачи данной работы достаточно традиционны: «способствовать налаживанию преемственности в вопросах подготовительных групп детского сада и первоклассников; развитие коммуникативности как одного из необходимых условий успешной учебной деятельности; развитие любознательности, формирование творческого воображения...» и пр. На основе реализуемых образовательных программ детей обучают грамоте, чтению, письму и счету. Регулярно проводится диагностика уровня выполнения программы по всем разделам.

Специфической задачей работы сада является приобщение детей к народной культуре. Художественно-эстетическое воспитание осуществляется в народных и фольклорных формах: поделки из различного материала, рисунки, музыкальные праздники, театрализованные и фольклорные представления и пр. Дети разыгрывают знакомые сказки, включая элементы танца, пения, игры-хороводы, художест-

венное чтение. Праздники по народному календарю («Осенняя ярмарка», «Масленица», «Встреча весны», «Пасха» и др.) связаны с народными играми, которые проходят под руководством воспитателей. Показательно, что приоритетным направлением в данном детском учреждении является коммуникативное развитие и патриотическое воспитание. Дети играют в народные игры, поют, танцуют и пр. Но все это происходит под руководством воспитателей и не становится формой самостоятельной деятельности.

Наблюдение за свободной игрой детей показало, что большинство детей в детском саду № 1267 либо совсем не играют вместе, либо играют очень мало и не умеют придумывать сюжеты. В ответ на предложение поиграть большинство детей предпочитали рисовать, собирать пазлы или сооружать что-то из конструктора. В тех редких случаях, когда игра возникла, она продолжалась не более 10 мин. и сводилась к действиям с игрушками. Развернутой ролевой речи и игрового сотрудничества мы здесь не наблюдали. Все это может свидетельствовать о низком уровне игры в данной группе детей.

В детском саду № 734 нет целенаправленной подготовки к школе. Всё свободное время отдается игре. Главной задачей воспитателей является поддержка сюжетной игры, организация совместной деятельности детей, создание условий для самовыражения каждого ребенка, развития его индивидуальности, овладение новым языком общения с самим собой и с другими людьми. Особое внимание уделяется освоению ребенком способов перевода впечатлений, образов, эмоциональных состояний с одного языка художественной выразительности на другой. Так, например, работа со «сказками», создаваемыми детьми каждое утро, позволяет ребенку сначала выразить свое актуальное состояние в рисунке, затем перевести его в вербальный план, а после этого воплотить в движении и в игровых действиях.

Наблюдение показало, что в этом детском саду дети много и с удовольствием играют. Сюжеты игр в группе разнообразны. Мальчики играли чаще всего в «цирк», в «гонщиков», иногда они присоединялись к девочкам и играли в «семью», «рынок», «космический корабль». Девочки чаще играли в «семью» (с различными вариациями), в «больницу», в «парикмахерскую», в «магазин», в «повара», в машинки и пр. Игры детей были достаточно продолжительными (1–2 часа), иногда дети возвращались к прерванной игре и развивали ее сюжет. Большинство игр сопровождалось ролевой речью и комментариями по поводу хода игры, а также построением игрового пространства (дети строят из подручного материала дом, дорогу, цирк и пр.). Всё это может свидетельствовать о наличии развернутой ролевой игры в детском саду.

Столь явные различия в укладе жизни и в характере игры в двух детских садах позволили рассмотреть данные группы как две целевые выборки: дошкольники с неразвитой игрой («неиграющие дети» — ДОУ № 1267) и дети с развитой формой игры («играющие дети» — ДОУ № 734). Основная задача

нашей работы состояла в сравнении межличностных отношений в группах играющих и неиграющих детей.

## Методики исследования

Для выявления межличностных отношений детей использовались четыре методики, которые показали свою валидность в предыдущих работах [5].

1. **Наблюдение за свободным взаимодействием.** Метод скрытого наблюдения позволяет выявить внешне наблюдаемые особенности общения детей. Взрослый незаметно для детей в течение часа наблюдал за их взаимодействием и фиксировал характерные особенности общения. В каждой группе проводилось по три сеанса наблюдения. Фиксировались следующие показатели поведения детей:

- инициативность — желание привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности разделить радость и огорчение;
- чувствительность к воздействиям сверстника. Чувствительность проявляется в согласовании собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника;
- преобладающий эмоциональный фон — т. е. эмоциональная окраска взаимодействия ребенка со сверстниками: негативная, нейтральная или позитивная;
- содержание общения — т. е. о чем дети разговаривают со сверстниками, что для них главное.

На каждого испытуемого в специальном протоколе отмечалось наличие данных показателей и степень их выраженности. Инициативность и чувствительность к сверстнику оценивались по условной 3-балльной шкале.

2. Для выявления **особенностей восприятия сверстника** использовалась достаточно эффективная и простая методика «**Рассказ о друге**». В ходе беседы взрослый спрашивает ребенка, с кем из детей он дружит, а с кем не дружит; затем он просит охарактеризовать каждого из названных ребят: «Что он за человек? Что ты мог бы о нем рассказать?» Отвечая на вопросы взрослого о других детях, ребенок обнаруживает особенности своего восприятия других и степень чувствительности отношения к другим.

При анализе ответов детей выделяются два типа высказываний:

а) качественные описательные характеристики: *добрый/злой, красивый/некрасивый, смелый/трусливый и др.*; а также указание на его конкретные способности, умения и предпочтения (хорошо поет; громко кричит и пр.);

б) характеристики друга, непосредственно связанные с его отношением к испытуемому: он *мне* помогает/не помогает, он *меня* обижает/не обижает, он *со мной* дружит/не дружит.

По сути, это, скорее, высказывания о себе, чем о друзьях.

При обработке результатов этой методики подсчитывается процентное соотношение высказыва-

ний первого и второго типов. Если в описаниях ребенка преобладают высказывания, в которых доминирует местоимение Я (меня, мною и пр.), мы можем говорить, что ребенок воспринимает не сверстника как такового, а его отношение к себе. Это свидетельствует о восприятии другого как носителя определенного оценочного отношения к себе, т. е. через призму собственных ожиданий и оценок.

Соответственно, преобладание высказываний первого типа свидетельствует о внимании к сверстнику, о восприятии другого как самоценной, независимой личности.

Следует подчеркнуть, что способность видеть и воспринимать другого человека, а не себя в нем, которая определяется в этой методике, является одним из самых важных аспектов нормального развития межличностных отношений.

3. **Способы преодоления конфликтных ситуаций** выявлялись с помощью методики «*Картинки*». Детям предъявляются картинки, изображающие взаимодействие детей со сверстниками. На каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж. Ребенок должен интерпретировать изображенный на картинке конфликт между детьми и рассказать, что бы он стал делать на месте этого обиженного персонажа. Решая конфликтную ситуацию, дети обычно дают следующие варианты ответов.

1) Уход от ситуации или жалоба взрослому (убегу, заплачу, пожалуюсь маме);

2) Агрессивное решение (побью, позову милиционера, дам по голове палкой и т. п.);

3) Вербальное решение (объясню, что так плохо, что так нельзя делать; попрошу его извиниться);

4) Продуктивное решение (подожду, пока другие доиграют; почию куклу и т. п.).

В тех случаях когда из четырех вариантов ответов более половины являются агрессивными, можно говорить, что ребенок склонен к агрессивности. Если же большинство ответов детей имеют продуктивное или вербальное решение, можно говорить о благополучном, бесконфликтном характере отношения к сверстнику.

4. **Просоциальные установки** по отношению к сверстнику выявлялись с помощью еще одного проективного метода — «*Незаконченные истории*». Эта методика состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения, например:

Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Взрослый ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему? Или

Петя принес в детский сад новую игрушку — самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?»

Всего предъявлялось 7 аналогичных историй. При анализе ответов детей отмечалось, оказывают ли они помощь другому и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по пред-

ложению взрослого), как реагируют на успех и неудачи других (равнодушно, адекватно, неадекватно, т. е. завидуют успеху другого, радуются его неудаче).

По данным методики были обследованы дети 5–6 лет в «играющей» и «неиграющей» группах, по 20 человек из каждой группы.

Приведем результаты сравнительного анализа по каждой методике.

## Результаты

### 1. Наблюдение

Одним из главных результатов наблюдения за взаимодействием детей было количество инициативных и ответных обращений к сверстникам, которые отражали главные показатели общения — инициативность как показатель потребности в общении со сверстниками и чувствительность к партнеру.

Рис. 1 демонстрирует, что показатели как инициативности, так и чувствительности к сверстнику значительно выше в группе играющих детей. Общение детей в этой группе происходило преимущественно в игре.

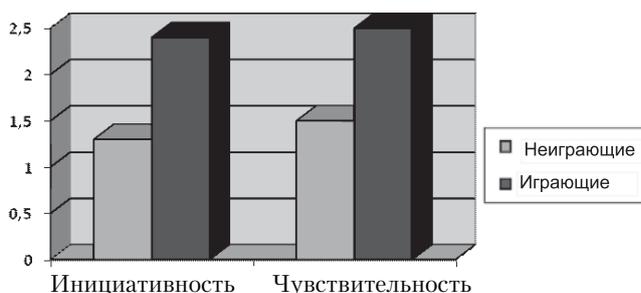


Рис 1. Результаты наблюдения за общением детей (средние данные по группе в условных баллах)

Сюжеты игры варьировались, но сотрудничество детей было достаточно конструктивным и содержательным. Роли четко распределялись — мама, папа, дочка, дедушка, бабушка. Характерно, что в общих играх участвовали как девочки, так и мальчики. Например, играя в семью, девочки что-нибудь «готовили» на кухне, а мальчиков («папу» или «дедушку») просили помочь или «сходить в магазин». Или в игре в парикмахерскую девочки выполняли роли парикмахера и его помощников, а мальчики легко соглашались быть клиентами, охотно изображая удовольствие и благодарность. В группе преобладало положительное эмоциональное состояние и направленность на общее дело.

В группе неиграющих детей также наблюдалось достаточно интенсивное общение. Дети много разговаривали друг с другом, но большинство этих разговоров касалось своего имущества и игрушек. Содержанием общения детей становятся разговоры об игрушках, которые купили родители, или о мультфильмах, телепередачах, компьютерных играх. Иногда дети говорили о своих родителях, родственниках, друзьях, при этом преимущественно хвастались, какая у них хорошая мама, что им покупают или куда они вместе ездили.

Часто возникали конфликты, дети не могли поделить игрушки. Жалобы друг на друга (кто кого обидел, отнял игрушку, не принял в игру) наблюдались довольно часто. Воспитателю то и дело приходится разрешать конфликты детей или разнимать дерущихся. Детей с высоким уровнем инициативности было четверо, однако эта активность не всегда имела позитивный характер.

Мы попытались сопоставить содержание общения детей в двух исследуемых группах. Первое отличие — отсутствие демонстративности в группе играющих детей. В группе неиграющих подавляющее большинство высказываний детей было направлено на себя (демонстрация своих игрушек или умений, рассказы о событиях своей жизни и пр.). Каждый ребенок говорил о себе и не поддерживал высказывания партнера. Местоимения Я, моё, мне присутствовали в каждой фразе. В результате диалоги быстро распадались и сводились к фрагментарным репликам типа: «А мне машинку купили», — «А меня зато сегодня после обеда заберут». В отличие от этого, в группе играющих большинство высказываний детей ориентировано на сверстника. Дети интересуются действиями и предпочтениями другого («Покажи, что у тебя получилось?», «Ты чем больше любишь рисовать — мелками или красками?»), планируют совместную игру («Давай мы построим космический корабль и полетим на нем на Луну»). Играющие дети гораздо чаще обращались друг к другу, называли товарищей по именам, чаще задавали вопросы, обсуждали план игры или общего дела. У неиграющих детей такие вежливые и содержательные разговоры наблюдались лишь в единичных случаях.

Еще одно очевидное отличие — общая доброжелательность и миролюбие. В группе играющих дошкольников конфликты практически не возникают, а если и возникают, — проходят очень быстро и, как правило, без вмешательства воспитательницы. Самостоятельность детей — как в организации своей деятельности, так и в разрешении возникающих проблем, — также явно отличает играющих детей от их неиграющих сверстников.

## 2. Чувствительность к сверстникам (методика «Рассказ о друге»)

Напомним, что в данной методике дошкольникам предлагалось дать характеристику своим друзьям. На диаграмме 2 представлено соотношение полученных высказываний.

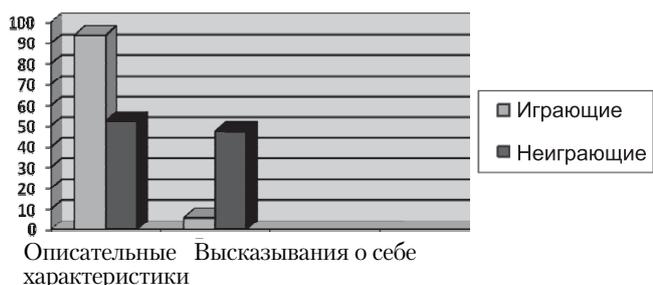


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов методики «Рассказ о друге» (соотношение разных типов высказываний в %)

Среди высказываний играющих детей преобладали описательные характеристики. Интересно, что дети, как правило, называли нескольких друзей и давали им достаточно точные характеристики, например:

Ваня: Он сильный, не такой умный, занимается борьбой, умеет ходить на руках.

Егор: Он гимнаст, знает любые приемы, он получил 3-е место по гимнастике, любит шутить и смеяться, не любит ходить в сад.

Олег: Он сразу догадывается, что нужно делать, любит машины, вертолеты, танки, самолеты, любит шутить и смеяться.

Федя: Любит играть в салки, играть в солдатиков.

Валера: умный; знает, что такое Европа; знает, какие есть рыбы.

Высказывания неиграющих детей (ДООУ № 1267) распределились примерно поровну между двумя группами, при этом почти в каждом высказывании присутствовало «Я» ребенка. Например:

Сереза Б.: «Владик Л. мой друг, у него желтые волосы, мы ходим вместе с ним на тренировку, ходим друг к другу в гости, я у него иногда сплю». Или: «... она злая, я с ней никогда не играю, а еще она не дает посмотреть журналы», «... он жирный и всегда потеет когда бегают, а еще он всегда мешает мне рисовать».

Таким образом, различия в восприятии сверстника получились весьма значительные. Играющие дети обнаружили более выраженную способность воспринимать именно другого человека, а не себя в нем, что безусловно является одной из главных предпосылок нормального развития межличностных отношений.

## 3. Способность решать конфликтные ситуации (методика «Картинки»)

В данной методике дети должны были решить определенную задачу, связанную с преодолением сложившейся конфликтной ситуации.

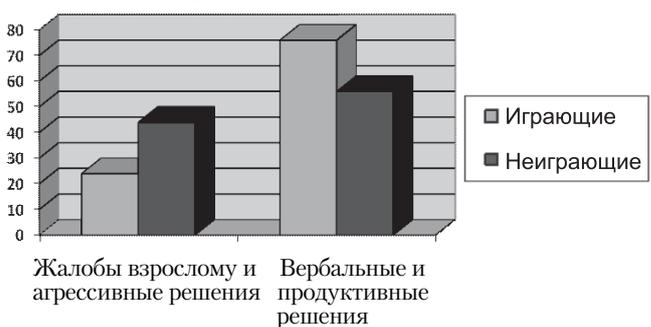


Рис. 3. Соотношение разных типов решений конфликтных ситуаций в двух группах (%)

Рис. 3 показывает, что в группе играющих детей преобладали конструктивные, миролюбивые ответы, например: «Я бы подружилась с другими ребятами»; «Играла бы в свою игру»; «пошла бы в ремонт, там бы починили сломанную куклу»; «Построил бы новый дом, если тот сломался».

В группе неиграющих детей значительно чаще наблюдались жалобы взрослому, которые свидетельствуют о несамостоятельности детей, и агрессивные реше-

ния. Например: «Я рассказал бы воспитателю, что меня не принимают в игру, или отнял бы мяч»; « Попрошу Алину Александровну (помощник воспитателя), чтобы она сделала игрушку»; «Догнал бы мальчика, побил бы его и отнял куклу или рассказал воспитателю».

Данные результаты свидетельствуют о большей способности детей к самостоятельному разрешению конфликтов мирным и конструктивным путем.

#### 4. Просоциальные установки (методика «Незаконченные истории»)

В данной методике взрослый просит ребенка закончить несколько историй — каждое высказывание квалифицировалось либо как эгоцентрическое (когда герой действовал в свою пользу), либо как просоциальное (когда герой помогал другому). Подавляющее большинство ответов в группе играющих детей имели просоциальный характер, например: «Помогла бы Свете сделать уборку. Вдвоем веселей»; «Сказал бы, что у нее хороший рисунок, чтобы не обижалась»; «Взяла бы малыша в игру» и пр.

В группе неиграющих детей также преобладали просоциальные ответы, однако число эгоцентрических высказываний здесь было значительно больше, чем в предыдущей группе (рис. 4).



Рис. 4. Соотношение эгоцентрических и просоциальных высказываний в двух группах (результаты методики «Незаконченные истории» (%))

Приведем примеры: «Я лучше поиграю, потому что я все уже все свое убрала»; «У меня тоже красивый рисунок. Даже лучше чем у тебя»; «Иди играй с малышами, ты не знаешь как играть в эту игру».

### Обсуждение результатов

Полученные результаты убедительно показывают преимущество играющих детей по всем показателям отношения к сверстникам. По сравнению с неиграющими, эти дошкольники более доброжелательны и внимательны к сверстникам, менее эгоцентричны, они более конструктивны в решении конфликтных ситуаций и более ориентированы на просоциальные формы поведения. Поскольку обе экспериментальные группы расположены в аналогичных районах Москвы и имеют примерно одинаковый социальный состав семей, полученные различия можно считать результатом разных подходов к образованию детей, где главное — место игры в жизни дошкольников. Если в ДОУ № 734 свободная, самостоятельная игра

занимает основное время пребывания в детском саду, то в ДОУ № 1267 на нее практически не остается времени. Следует подчеркнуть, что в этом саду достаточное внимание уделяется приобщению детей к народной культуре, дети обыгрывают знакомые сказки, включая элементы игры — хороводы, художественное чтение, праздники также связаны с народными играми. Но все это происходит под руководством воспитателей и не укореняется в детской жизни, не становится формой самостоятельной деятельности. Это отражается на разобщенности детей и на дефиците содержательной коммуникации.

Рассматривая пути влияния игры на общение и отношения дошкольников, можно предположить следующее.

Во-первых, игра в дошкольном возрасте является практически единственным содержанием общения сверстников. Они еще не готовы к речевому внеситуативно-личностному общению, и в то же время потребность в сверстнике в дошкольном возрасте достаточно сильна [2]. Сюжет игры и общее воображаемое пространство объединяют детей, создают общее для всех поле интересов, которое они вместе удерживают. Важно подчеркнуть, что настоящая сюжетная игра исключает конкуренцию, поскольку ее участники делают общее дело и в равной мере заинтересованы в его результате.

Во-вторых, игра — это совместная деятельность детей, которую они вместе строят. Общение по поводу игры предполагает способность слушать партнера, учитывать его действия, подстраиваться к ним. Нужно уметь не только отстаивать свое, но и договариваться, уступать сверстнику. Игровое сотрудничество формирует эти важнейшие способности.

И, наконец, в-третьих, сюжетная игра является практикой усвоения моральных норм поведения и взаимоотношений людей. Поскольку содержанием любой игры выступают человеческие отношения, смыслы и задачи человеческой деятельности [7], проигрывая их, дошкольники присваивают этические инстанции и реализуют их в конкретных отношениях со сверстниками.

У детей, не имеющих опыта совместной сюжетной игры, отсутствует содержание общения, они не могут найти адекватную форму совместной деятельности. Вместе с тем потребность в общении со сверстниками у них является достаточно напряженной. Но без адекватного содержания данная потребность реализуется либо в форме эмоционального практического взаимодействия (т. е. дети возятся, «бесятся», кривляются), либо в форме хвастовства, демонстрации своих преимуществ и в попытках превзойти сверстника, что мы наблюдали в группе неиграющих детей.

Возвращаясь к вопросу о воспитании коммуникативных способностей и эмоциональной отзывчивости, на основании полученных результатов можно утверждать, что наиболее очевидным и естественным методом формирования этих ценных качеств является создание благоприятных условий для свободной совместной сюжетной игры дошкольников.

### Литература

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А. Г. Ружской. М., 1989.
3. *Смирнова Е. О., Рябкова И. А.* Структура и варианты сюжетной игры дошкольника // Психологическая наука и образование. 2010. № 3.
4. *Смирнова Е. О., Гударёва О. В.* Состояние игры современных дошкольников // Психологическая наука и образование. 2005. № 2.
5. *Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.* Конфликтные дети. М., 2010.
6. Федеральные стандарты дошкольного образования. Электронная версия: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm)
7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1989.
8. *Farmer-Dougan V., Kazuba T.* Reliability and validity of play-based observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures of cognitive and social skills // Educational Psychology. 1999. Vol. 19.
9. *Howes C., Matheson C. C.* Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play // Developmental Psychology 1992. Vol. 28.
10. *McAlonay K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: The concurrent validity of child-initiated pretend play assessment // International Journal of Play Therapy. 2009. Vol. 18. № 2.

## Role Play as a Factor of Interpersonal Relationships Development

E. O. Smirnova

D. in Psychology, Professor, Head of the Moscow State Centre for Psychological and Pedagogical Expertise of Games and Toys of the Moscow State University of Psychology and Education

---

The article presents a research on the correlation between role playing and interpersonal relationships in preschool children. The research was aimed at conducting a comparative analysis of interpersonal relationships in preschoolers with and without developed role playing (that is, in children who play and those who don't). The character of communication and interpersonal relationships was studied through observation and three projective techniques revealing children's perception of peers, their ways of handling conflict situations, and prosocial behaviour. The research involved children aged 5–6 years from «playing» and «non-playing» groups of different kindergartens. The comparative analysis showed that children with developed role play had better outcomes in the attitudes towards peers. In the final part of the article the impact of play on communication development and relationships in preschool children is discussed. Basing upon the research results the author concludes that the most apparent and natural method of developing communicative skills and emotional sensitivity in preschool children is to create a suitable environment for their free joint role playing.

**Keywords:** role play, play development level, preschool age, communication, interpersonal relationships, peer perception, prosocial behaviour.

### References

1. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebenka // Voprosy psihologii. 1966. № 6.
2. Razvitie obsheniya doshkol'nikov so sverstnikami / Pod red. A. G. Ruzskoi. M., 1989.
3. *Smirnova E. O., Ryabkova I. A.* Struktura i varianty syuzhetnoi igry doshkol'nika // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2010. № 3.
4. *Smirnova E. O., Gudareva O. V.* Sostoyanie igry sovremennyh doshkol'nikov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2005. № 2.
5. *Smirnova E. O., Holmogorova V. M.* Konfliktnye deti. M., 2010.
6. Federal'nye standarty doshkol'nogo obrazovaniya. Elektronnyaya versiya: [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_09/prm655-1.htm](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm655-1.htm)
7. *El'konin D. B.* Psihologiya igry. M., 1989.
8. *Farmer-Dougan V., Kazuba T.* Reliability and validity of play-based observation. Relationship between the play behavior observation system and standardized measures of cognitive and social skills // Educational Psychology. 1999. Vol. 19.
9. *Howes C., Matheson C. C.* Sequences in the development of competent play with peers: Social and social pretend play // Developmental Psychology 1992. Vol. 28.
10. *McAlonay K., Stagnitti K.* Pretend play and social play: The concurrent validity of child-initiated pretend play assessment // International Journal of Play Therapy. 2009. Vol. 18. № 2.