

# Исследование игровой деятельности старших дошкольников

**О.К. Репина,**  
зам. директора по научной работе  
Центра образования «Прогимназия-  
лицей губернаторского типа обучения»  
г. Набережные Челны

В статье обсуждается вопрос об уровне развития сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Предложена методика определения уровня развития способности к построению сюжетной игры. Выделено три типа построения сюжетной игры. Представлены данные о взаимосвязи сюжетной игры и сформированности конкретных операций у старших дошкольников.

**Ключевые слова:** сюжет, сюжетно-ролевая игра, интеллектуальный эгоцентризм, децентрация.

В рамках отечественной психологической школы игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольника, в которой формируются основные новообразования возраста: мотивация учебной деятельности, произвольное поведение, когнитивная сфера. При этом особое внимание уделяется сюжетно-ролевой игре. Настоящее исследование направлено на изучение игровой деятельности как одного из возможных механизмов формирования предпосылок к освоению интеллектуальных операций, понимаемых в рамках концепции Ж. Пиаже. Сформированность интеллектуальных операций является показателем преодоления интеллектуального эгоцентризма и наличия способности к освоению знаковых структур, т. е. собственно способности к организованному обучению. «Благодаря децентрации дети стано-

вятся другими, предметом их мысли, их рассуждения становится мысль другого человека. Никакое обучение невозможно до тех пор, пока мысль учителя не станет предметом рассуждения ребенка» [6].

Исследуя феномен интеллектуальной центрации, Д.Б. Эльконин предположил, что преодоление «познавательного эгоцентризма» происходит в *ролевой* коллективной игре за счет переключения с одной *роли* на другую. Это, по мнению Д.Б. Эльконина, приводит к систематическому «расшатыванию» представлений ребенка об абсолютности своего положения в мире и создает условия для координации разных позиций. В то же время, описывая этапы развития игры у дошкольников, Д.Б. Эльконин отмечает, что принятие на себя роли является спецификой игры более младших дошкольников (4–5 лет). В игре старших

дошкольников (5–6 лет) «основным содержанием игры становится выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Роли достаточно четко определены. Выполнение ролей регулируется определенными правилами. Речь и поведение соответствуют игровой роли» [12]. В наших исследованиях игровой деятельности также было обнаружено, что принятие на себя роли в 5–6 лет характерно для игры большинства детей. В то же время это не сопровождается появлением у всех детей операциональной структуры (наличием интеллектуальной децентрации).

Мы, вслед за Д.Б. Элькониним, рассматриваем игровую деятельность как источник формирования предпосылок к освоению операциональной структуры, но, в отличие от него, предполагаем, что важным условием преодоления интеллектуальной центрации является не столько освоение ролевой структуры игры, сколько способность к построению игрового сюжета.

Под сюжетом обычно понимают цепь событий, воссозданную в литературном произведении, – жизнь персонажей в ее пространственно-временных изменениях, в сменяющих друг друга положениях и обстоятельствах.

Для нас сюжет – это некоторая структура, состоящая из определенных типов событий, связанных между собой. Элементарный сюжет, согласно В. Проппу, включает в себя следующие типы событий: завязку, кульминацию, развязку.

Способность к построению сюжетной игры особенно ярко проявляется на границе дошкольного и младшего школьного возраста. В это время игра дошкольника достигает своего пика, и уровень ее развития должен быть наиболее диагностичен. Большинство отечественных психологов исследуют игру как кооперированную деятельность детей. По мнению Д.Б. Эльконина, коренным образом изменить позицию ребенка в отношении к окружающему миру и сформировать основные возрастные новообразования позволяет коллективный характер игры [12]. Но нас в данном исследовании интересует не *процесс* игровой

деятельности, который носит коллективный характер, а *результат* ее освоения, который должен быть индивидуален для каждого дошкольника. По аналогии с учебной деятельностью, которая вначале также является коллективной, а затем становится индивидуальной, можно проследить индивидуальный уровень освоения учебной деятельности каждым ребенком.

В отечественной психологии проблеме исследования детской игры посвящено большое число работ.

Д.Б. Эльконин различал в игре *сюжет* игры – ту сферу действительности, которая воспроизводится в игре, и *содержание* игры – содержание деятельности людей, которое воспроизводится ребенком в ходе развертывания сюжета.

Сюжеты детских игр меняются в процессе культурно-исторического развития общества. Они отражают наиболее актуальные для общества темы. Наряду с типичными бытовыми сюжетами детских игр («дочки-матери», «детский сад») появляются производственные, общественно-политические сюжеты, соответствующие изменениям в культурной, общественной, политической жизни: «космос», «БАМ», «космические войны», «Курск», «выборы думы, президента». В качестве основных структурных компонентов игры Д.Б. Эльконин выделяет игровую роль – единицу игры, игровое уподобление предметов, реальные отношения между играющими детьми.

Многолетние исследования игровой деятельности позволили накопить данные об особенностях игр детей разных возрастных групп.

Д.Б. Эльконин устанавливает четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры. В своей классификации он выделяет структурные компоненты игры.

1. Основным содержанием игры являются *предметные действия*. Роли в игре есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из действий ребенка. Нет предварительного планирования игры. Действия однообразны и многократно повторяются. Логика действий легко нарушается. Отсутствует сложная последова-

тельность действий, составляющих ролевое поведение.

2. Сутью сюжетно-ролевой игры остаются предметные действия. В игре воспроизводится сложная цепочка действий. Важным для ребенка становится соответствие игрового действия реальному. Расширяется диапазон игровых действий. Игровое переименование предметов нестойкое, новое значение предметов-заместителей быстро теряется. Дети называют роли, однако диапазон ролевого поведения достаточно ограничен и жестко определяет выбор игрового предмета.

3. Основным содержанием игры являются выполнение ребенком роли и связанные с ней действия. Возникает предварительное планирование игровой деятельности, контроль за выполнением ролей и его коррекция. Роли выбираются детьми до начала игры, и они определяют характер последующего ролевого поведения. Возникают игровые действия, моделирующие социальные отношения. Действия становятся разнообразными, обобщенными, часто выполняются только в речевом плане. Появляется ролевая речь, отражающая отношения между персонажами игры. Новое игровое значение предмета становится достаточно устойчивым, но только в том случае, когда предмет-заместитель не имеет четко фиксированной предметной функции. Правило не представлено в явной, открытой форме, но фактически регулирует выполнение ролей и актуализируется при нарушении логики игровых действий.

4. Главной сущностью игры становится выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Осуществляется предварительное планирование игры: формулируется замысел, распределяются роли и игровые предметы, определяются правила игры. Роли достаточно четко очерчены. Выполнение ролей регулируется четкими правилами. Речь и поведение соответствуют игровой роли. Действия разнообразны и разворачиваются в определенной логической последовательности. Увеличивается число речевых действий по сравнению с предметными.

Игровое значение предмета-заместителя сохраняется достаточно долго в том случае, когда ребенок выбирает предметы, имеющие точно фиксированную функцию.

Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова выделяют три постепенно усложняющихся способа построения детьми сюжетной игры:

1) развертывание цепочки условных предметных действий. Ребенок имитирует действия кого-то из взрослых, но сам не осознает, кому именно принадлежит эти действия, т. е. не соотносит их с той или иной ролью;

2) принятие на себя роли. Ребенок принимает на себя роль – называет себя именем того или иного персонажа, говорит и действует от его имени;

3) воссоздание целостного события. Ребенок не просто имитирует предметные действия, а воссоздает целостное событие, которое включает в себя разнообразных персонажей с их действиями, отношениями. Игра частично переходит в план речи и воображения. Этот способ можно назвать сюжетосложением.

В исследовании О.В. Гударевой, Е.О. Смирновой изучалось развитие игры современных дошкольников. Показаны значительные изменения в игровой деятельности современных дошкольников по сравнению с дошкольниками прошлых лет. При этом анализ игры опирается на классические работы Л.С. Славиной, Н.Д. Соколовой, Ф.И. Фрадкиной (под руководством Д.Б. Эльконина), где смысловым центром сюжетно-ролевой игры является роль. Уровень игровой деятельности дошкольников определяется особенностями ролевой структуры игры. Сюжет игры выбирается не по структуре, а по теме: выделяются сюжеты, связанные с телепередачами, агрессивные сюжеты, профессиональные сюжеты и др.

Предметом специального изучения сюжет становится в работах Л.И. Элькониновой. Сюжет рассматривается как последовательность игровых действий и условно делится на две части: вызов и отклик. Основной единицей игры считается роль, но роль, взятая не отдельно от других ролей, а роль,

выстроенная как отношение ролей. Главная задача исследования – анализ мотивационно-потребностной стороны игровой деятельности. Наиболее интересным для автора оказывается проявление инициативности и субъектности ребенка в игре [12].

Достаточно подробно сюжет игры рассматривается в психотерапевтической практике. Но исследование направлено на обнаружение основных внутриличностных конфликтов, а не на изучение уровня когнитивного развития ребенка (А.С. Спиваковская, Т.И. Пухова). В ряде работ рассматривается не изменение процесса развития игровой деятельности с возрастом и не уровень развития игры, а ее стилевые характеристики. И.Л. Кириллов выделяет разные подходы к построению сюжетно-ролевой игры: за счет развернутого событийного плана и создания предметно-пространственной обстановки (и то и другое рассматривается автором как способы построения сюжета). Нас же, напротив, интересует не способ построения сюжета, а индивидуальная способность строить более или менее сложные сюжеты.

В большинстве исследований основным методом изучения игровой деятельности дошкольников служит наблюдение (либо внешнее, либо включенное). Ограничением данного метода для нас является то, что он не позволяет выделить точный вклад каждого ребенка в развитие сюжетной линии и определить степень освоения каждым участником группы способа построения сюжета, а не качество игры детской группы. Как будет показано дальше, существует значительная группа детей, которые не могут самостоятельно придумывать события, но легко подхватывают и заворачивают последовательность событий, заданную другими. Выделить эту категорию детей методом наблюдения очень сложно. Таким образом, существующие методы изучения игровой деятельности дошкольников не полностью соответствуют целям нашего исследования по таким основаниям:

большинство из них направлено на исследование возрастных, а не индивидуальных особенностей игровой деятельности;

в качестве смыслового центра сюжетно-ролевой игры рассматривается роль, нас же интересуют особенности построения игрового сюжета;

сюжет либо рассматривается как один из элементов анализа игровой деятельности, либо анализируется содержательно как тема игры;

в большинстве работ в качестве метода исследования игровой деятельности используется наблюдение, которое, на наш взгляд, не позволяет выявить индивидуальные характеристики построения сюжетной игры.

Существующие исследования игровой деятельности дают достаточно четкую картину того, в каком направлении она должна развиваться в норме у большинства детей данного возраста [4, 11]. Однако, для того чтобы оценить, насколько полно ребенок освоил ведущую деятельность дошкольного возраста, необходимо исследовать именно *индивидуальный уровень освоенности игровой деятельности*. Это позволит педагогам и психологам еще до школы провести эффективную коррекционную работу, повлияв тем самым на уровень психического развития ребенка и его подготовки к школе.

В то же время оценка индивидуального уровня освоенности игровой деятельности ребенка вызывает определенные сложности. На наш взгляд, это связано со следующими причинами:

во-первых, игра чаще всего продукт коллективного творчества детей. Наблюдая за игрой детей в группе, очень трудно определить объективно, кому принадлежит идея сюжета, кто его породил, кто развивает, каков вклад в игру *каждого* играющего. Особенно трудно установить уровень развития сюжетно-ролевой игры у детей, не проявляющих особой игровой активности. В этом случае практически невозможно сказать объективно, связана ли эта пассивность с низким уровнем развития игровой деятельности, с некоторой эмоциональной закрытостью или с переходом игры на новый уровень развития (протекание игры во внутреннем плане);

во-вторых, у старших дошкольников игра становится всё более свернутой, протекающей во внутреннем плане (то же и в случае индивидуального обследования). Таким образом, определение уровня развития игры еще более затрудняется;

в-третьих, внешнее наблюдение за игрой ребенка не позволяет точно определить уровень развития сюжетно-ролевой игры. Игровые действия, которые совершают дети, могут быть идентичными, а смысл игровых действий – совершенно различным. Наши собственные наблюдения за игрой ребенка позволили зафиксировать этот очень интересный, на наш взгляд, феномен.

Два ребенка катают по полу машинки, оба проявляют к занятию большой интерес, оба издают характерные звуки «ж-ж-ж», изображающие гудение машин. На вопрос взрослого: «Ты кто?» – один ребенок отвечает: «Водитель КамАЗа», а другой называет свое имя – «Руслан». На вопрос: «Куда ты едешь?» – один отвечает: «Везу продукты в Чечню», а другой говорит: «Вон к тому шкафчику».

Этот эпизод позволяет увидеть, что у одного ребенка есть воображаемая ситуация, сюжет (тема) игры и игровая роль, а у другого ребенка нет ни сюжета, ни роли, а существуют только предметные действия, которые он разворачивает в условиях реальной игровой комнаты – «от шкафчика до шкафчика». Для внешнего наблюдателя игра обоих детей выглядит совершенно одинаково.

Таким образом, нам представляются очень важными разработка и экспериментальная апробация методов исследования индивидуальной освоенности игровой деятельности старшими дошкольниками и соотнесения полученных данных с уровнем развития интеллектуальных операций по Ж. Пиаже.

Разрабатывая критерии оценки игровой деятельности, мы опирались на классические работы Д.Б. Эльконина. При этом спецификой нашего исследования игровой деятельности было следующее:

исследование влияния игры на когни-

тивное развитие ребенка, а не на мотивационно-потребностную сферу;

направленность на исследование способности строить *сюжетную*, а не ролевую игру;

исследование *индивидуального уровня* развития игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста, а не общих тенденций развития игры в этом возрасте;

создание экспериментальной ситуации вместо использования метода наблюдения за естественной игрой детей.

Первоначально в основу исследовательской методики была положена методика «Дом», которая очень часто используется в практике игровой психотерапии [10]. Методика позволяет исследовать игру ребенка с целью определения характера семейных отношений и внутриличностных конфликтов. В дальнейшем она была видоизменена в соответствии с целями исследования. Созданная нами методика опирается на следующие принципы:

ситуация обследования должна быть по возможности стандартизирована. Всем детям предлагается одинаковый набор игровых предметов, задаются стандартные вопросы, предъявляются одни и те же игровые ситуации;

взрослый должен как можно меньше вмешиваться в развитие игрового сюжета, предоставляя ребенку максимально полную свободу действий, ограничиваться набором стандартных вопросов и игровых ситуаций. На вопросы о назначении предметов следует отвечать нейтрально: «У тебя это может быть тем, чем ты захочешь».

### **Методика исследования индивидуальных способностей к игровой деятельности у старших дошкольников**

Исследование проводится в индивидуальном режиме. Взрослый занимается с ребенком в хорошо знакомом ребенку помещении (спальная комната). Ребенок сидит за отдельным столом. На столе взрослого разложены игрушки. Ребенок может выбрать любые понравившиеся ему игрушки, может поменять игрушки, взять новые.

Итак, на столе экспериментатора расставлены игрушки. Комплект игрушек включает в себя три набора предметов. Первый – набор кукольной мебели (стол, стулья, кровать, тумбочки, торшер, стиральная машина, газовая плита, раковина, ванна). Второй – набор машин (джип, грузовик, фургон, два прицепа, один из которых с экскаватором). Третий – набор коробок, которые ребенок может использовать по своему усмотрению (жестяные банки из-под чая, картонная коробка, перечница). Среди игрушек имеются две резиновые собачки, которые подходят для игры как с набором мебели, так и с набором машин.

Взрослый приглашает ребенка в комнату. Спрашивает, нравятся ли ему игрушки, в случае, если ребенок выказывает интерес, предлагает поиграть: «Возьми те игрушки, которые тебе понравились, себе на стол. Можешь с ними поиграть. Я пока закончу кое-что писать».

Ребенок выбирает игрушки, начинает с ними играть. Взрослый фиксирует ход игры ребенка: действия с игрушками, наличие ролевых диалогов и т. д.

Затем взрослый задает ребенку несколько вопросов, тщательно фиксируя как ответы, так и действия ребенка: во что ты играешь? Кто ты сейчас? Что ты сейчас делаешь? (Что у тебя сейчас происходит?) Если игра ребенка свернута, последний вопрос приходится повторять несколько раз.

Вопросы должны задаваться так, чтобы показать заинтересованность взрослого в игре ребенка. Лучше, если вопросы будут чередоваться с некоторыми паузами, наблюдениями за ходом игры, а иначе игра ребенка может быть разрушена. Если вопросы ненавязчивы, ребенок начинает воспринимать взрослого как партнера по игре, в дальнейшем старается комментировать то, что у него происходит.

Через некоторое время (либо когда игра ребенка начинает заикливаться на одних и тех же событиях, либо когда взрослому становится понятно направление, по которому игра может развиваться в дальнейшем) вводится событие. Взрослый говорит

несколько загадочно: «А давай, однажды...» – и выставляет фигурку волка. Реакция ребенка тщательно фиксируется.

Через какое-то время взрослый объявляет ребенку, что скоро их позовет воспитатель, надо заканчивать игру. «Давай придумаем, как закончится игра (как закончится наша история)», – предлагает он.

В ряде исследований данный вид игры (разыгрывание сюжетов с помощью игрушек) рассматривается как режиссерская игра, характеризующая более высокий уровень игровой деятельности детей. Мы же, вслед за И.Л. Кирилловым, склонны рассматривать эту игру как следствие стилизованных особенностей, не связанных с уровнем развития. На наш взгляд, предпочтительнее ребенком того или иного способа игровой деятельности не должно помешать проявлению способности (или неспособности) к разворачиванию сюжетной игры.

В исследовании по данной методике принимали участие старшие дошкольники, воспитанники детских садов № 66 и 27 г. Набережные Челны. Возраст испытуемых от 5,9 до 6,8 года. Всего в эксперименте приняло участие 50 человек.

### **Результаты исследования**

Анализ протоколов игры проводился по следующим критериям:

– наличие воображаемой ситуации (определяется по тому, как ребенок отвечает на вопрос: «Во что ты играешь?»);

– наличие ролей (определяется по тому, как ребенок отвечает на вопрос: «Кто ты сейчас?», «За кого ты играешь?», и наличие во время игры каких-либо указаний на ролевое взаимодействие, например ролевые диалоги, объяснение игровой ситуации через взаимодействие героев);

– использование предметов-заместителей (игровое уподобление предмета);

– наличие в игре объектов, которые не имеют предметов-носителей (ребенок говорит: «Здесь будут грибы», при этом никаких предметов, замещающих грибы, не вводит);

– число предметно-манипулятивных действий (количество действий с игровы-

ми предметами: перемещение собачек, машинок и т. д.);

– число обозначаемых игровых действий;

– повторяемость действий (или, напротив, новизна действий, способность придумать самостоятельно новые игровые события);

– характер реакции на событие, вводимое взрослым (появление нового героя или события);

– способность придумать окончание игры.

Наши исследования позволили выделить три различающихся способа построения игровой деятельности. Один из них мы назвали «линейным» сюжетом, другой – «кольцевым» сюжетом. Третий способ построения игры является промежуточным (переходным вариантом) между «кольцевым» и «линейным» сюжетами.

«Линейный» сюжет характеризуется наличием некоторого события либо последовательностью взаимосвязанных между собой событий. Игровые действия, которые разворачивает ребенок, практически не повторяются. Анализируя протоколы такого типа игры, можно составить цепочку из большого числа (до 20) разнообразных, связанных между собой действий. Для «линейного» сюжета характерно еще несколько особенностей. События могут разворачиваться без опоры на игрушки и предметы, с которыми ребенок непосредственно действует. Для этого типа (уровня) игры характерно значительное преобладание числа обозначаемых действий по отношению к числу реально проигрываемых с игрушками действий (т. е. некоторые действия, события ребенок не проигрывает, а только называет).

Еще одним важным критерием, определяющим уровень развития игры, является способность придумать окончание сюжета. На наш взгляд, этот критерий позволяет отличить игру детей, у которых есть воображаемая ситуация, от игры детей, которые вступают в реальные социальные взаимодействия с другими детьми и взрослыми. Игра, имеющая «линейный»

сюжет, как правило, получает игровое завершение.

**Пример протокола игры с «линейным» сюжетом** (цифрами обозначены эпизоды игры, в скобках указаны действия, которые совершает ребенок с игрушками)

Владик (6 лет 5 месяцев)

1. (Выбирает собачек, прицеп к фургону, кровать.)

2. **Владик.** А я знаю, это мальчик, а это девочка. Они так похожи. Мальчик (одна собачка) хотел один спать, и девочка (другая собачка) тоже хотела одна спать (по очереди кладет собачек на кровать), поэтому они поссорились. Девочка встала и на тренажере покатила (тренажер – перевернутый вверх колесами прицеп). Он (мальчик) проснулся и на машине (взял из группы игрушек фургон) поскользнулся. Потом они решили помириться и вдвоем искать хозяина.

3. **В.** (обращаясь к экспериментатору). Вот если бы тут еще хозяина какого-нибудь...

4. **В.** Они решили искать хозяина и решили взять машины и на них поехать. И они поехали.

5. **В.** И один волк остался (достаёт фигурку волка). И он им не дал найти хозяина (ставит волка на пути машин).

6. **В.** И волк закарабкался на машину (сажает волка на машину рядом с собачкой). Собака его укусила (имитирует укус), волк убежал (убирает фигурку волка). Собачки продолжили свой путь.

7. **В.** (Одна собака нечаянно падает.) Одна упала с обрыва в овраг. Там была дорога маленькая, и всё-таки собака смогла назад поехать.

8. **В.** Они искали хозяина, но не нашли. Они искали даже там, где умывальник (открывает и закрывает дверки умывальника).

9. **В.** Они подумали, что нашли хозяина, так как было жарко и был мираж.

10. **В.** Они поехали заново, попали на гонщиков и стали играть в гонки (оставляет собак на столе, берет КамАЗ, фургон, передвигает их по столу). Там были радио-

управляемые машины. Вначале побеждала девочка, но потом победил мальчик. У мальчика был приз – лампа.

11. **В.** Они искали хозяина и увидели гигантскую пчелку (берет стеклянную пчелку, случайно оказавшуюся на столе). Она так сильно замахала крыльями (переносит пчелку по воздуху), что они отъехали назад (отвозит машины назад). Эта пчела как раз и знала, где хозяин, так как она его унесла. Они вызвали пчелку на дуэль, так как она настоящий мировой преступник (изображает бой пчелы и собачек). Они (собачки) на нее гавкали, она улетела.

12. **Экспериментатор.** А давай, как будто однажды... (ставит на стол перед ним керамическую яркую перечницу).

13. **В.** (задумался, в некотором недоумении, затем с энтузиазмом, более динамично, чем раньше). Однажды они пришли и попали в сказочный мир, там было всё живое, и кровать прыгала, и лампа, и там жила пчела. В том мире никто не стареет, и там был хозяин. Они держали его в подвале (берет жестяные и картонную коробки).

14. **В.** Собачка решила укусить пчелу (имитирует погоню собачки за пчелой).

15. **В.** Пчела опять улетела и прилетела к тому, кто записывал всё (ставит пчелу около экспериментатора).

16. **В.** Там даже был светильник живой. Он светил так, что они стали даже неграми (ставит собачек под лампочкой, затем убивает).

17. **В.** Собачка всё-таки спустилась в подвал (ставит собачек около жестяных коробок). Там было три комнаты, надо было угадать, в какой хозяин.

18. **В.** Но они не угадали. Девочка открыла одну комнату, но там был динозавр. Они открыли другую комнату, где был нарисован человек, но там была жар-птица. Они увидели хозяина, но не могли его спасти.

19. **В.** Потом они освободили хозяина и побежали домой.

20. **В.** Давай закончим нашу игру. Скоро нас позовут в группу.

21. **В.** Они выбежали из сказочной страны и побежали домой. Они прибежали домой, и всё.

Из данного протокола хорошо видно, что у ребенка есть тема, общий сюжет игры – «поиск хозяина» (начиная с эпизода 2). Этот сюжет сохраняется у ребенка на протяжении всей игры и находит свое завершение в конце игры: «Они прибежали домой» (эпизод 21).

Во время игры ребенок вводит целый ряд новых событий, которые развиваются последовательно (в линейной перспективе): «поссорились» (эпизод 2); «волк» (эпизоды 5, 6); «овраг» (эпизод 7); «гонщики» (эпизод 10); «пчела» (эпизод 11). В то же время все эти новые события логически вплетены в общий сюжет («поиск хозяина»). Событие, предложенное взрослым, не игнорируется. Более того, оно не просто развивается, а включается в общий контекст своего сюжета: «сказочный мир, где спрятали хозяина» (эпизод 13). Значение, смысл игровых действий не исчерпывается реально проигрываемыми действиями с предметами. Если в начале игры игровые действия почти полностью соответствуют тому значению (смыслу), которое в них вкладывает ребенок (эпизоды 4, 5, 6), то в конце игры сюжет почти полностью развивается в вербальном плане (эпизоды 17, 18).

Все это свидетельствует о высоком уровне развития игровой деятельности ребенка.

Совершенно по-другому строится игра с «кольцевым» сюжетом. Она характеризуется набором стереотипных игровых действий. Ребенок повторяет одни и те же действия с разными игрушками. Создается впечатление, что события двигаются по кругу, по кольцу (поэтому и сюжет «кольцевой»). Число обозначаемых (называемых) ребенком действий полностью соответствует предметным (манипулятивным) действиям ребенка с игрушками. В игре отсутствуют объекты, которые не имеют своего предметного носителя. Ребенок не может вырваться за пределы непосредственно окружающих его предметов. Для игры данного уровня характерна еще одна особен-

ность. Событие, которое предлагает взрослый, ребенком не развивается. Новый герой либо игнорируется, либо включается в повторяющуюся цепочку действий с предметами. Таким образом, ребенок не только не строит собственную сюжетную линию, но и не может развить и превратить в сюжет событие, предлагаемое взрослым, в то время как дети, которые строят «линейный» сюжет, как правило, используют событие, предложенное взрослым для дальнейшего развертывания игры.

**Пример протокола игры с «кольцевым» сюжетом** (цифрами обозначены эпизоды игры, в скобках указаны действия ребенка)

1. (1. Берет умывальник. 2. Открывает, закрывает шкафчики. 3. Берет собак, стулья, кровать. 4. Кладет собаку на кровать. 5. Расставляет мебель. 6. Берет ванну. 7. Имитирует наполнение воды из крана. 8. Передвигает собачек по «комнате».)

2. **Экспериментатор.** Во что ты играешь?

3. **Д.** Про собачек.

4. **Э.** Что они делают?

5. **Д.** 1. Один купается, один смотрит кино (собака сидит на кровати). (2. Берет тумбочку. 3. Переставляет кровать. 4. Берет торшер, находит ему место около кровати. 5. Переставляет собачек по «комнате». 6. Сажают за стол.)

6. **Э.** Что они делают?

7. **Д.** Едят.

8. **Э.** А что все это у тебя?

9. **Д.** 1. Дом. (2. Подносит ванну к крану, имитирует наполнение водой. 3. Одну собаку кладет в ванну. 4. Другую сажают за стол.)

10. **Э.** Что они делают?

11. **Д.** 1. Один купается, 2. Один обедает. (3. Поправляет лампу. 4. Кладет собак на кровать.) 5. Спят. (6. Берет стиральную машину, переставляет. 7. Выставляет собак за пределы «дома».) 8. Гуляют. 9. Одна купается (кладет одну собаку в ванну). 10. Одна обедает (сажает другую за стол). (11. Переставляет местами шкаф, ванну, меняет местами собак.) 13. Одна обедает. 14. Одна кино смотрит. (15. Затем доста-

точно быстро передвигает собак по «комнате»: на кровать, на газовую плиту, в ванну, на стульчик, обе на кровати, затем одна за столом. 16. Берет жестяную банку, ставит перед кроватью.)

12. **Э.** Что это?

13. **Д.** 1. Телевизор. 2. Одна кино смотрит. 3. Одна обедает. (Одна собака на кровати, одна – за столом.) 4. Гуляют. (5. Одна собака сидит на стульчике, другая – за стульчиком.)

14. **Э.** На стуле?

15. **Д.** 1. Это коляска. (2. Одну собаку сажают на кровать. 3. Одну кладет в ванну. 4. Подносит ванну к крану, имитирует набор воды.)

16. **Э.** А давай, однажды... (выставляет фигурку волка).

17. **Д.** (сажает волка на кровать).

18. **Э.** Что они делают?

19. **Д.** 1. Разговаривают. (2. Сажают всех за стол.) 3. Обедают и разговаривают. (4. Кладет волка на кровать, собак на пол.) 5. Они на полу спят, волк – на кровати.

20. **Э.** Как мы закончим игру?

21. **Д.** Про собачек.

22. **Э.** Чем все закончится?

23. **Д.** Волк уйдет.

Из данного протокола видно: у ребенка есть тема игры, однако она непосредственно связана с набором игрушек: «дом», «про собачек» (эпизоды 3, 21). Небольшое число игровых действий многократно повторяется: «купается», «смотрит кино», «обедают» (эпизоды 9, 11, 13, 15, 19). Значение игровых действий практически полностью исчерпывается содержанием предметных действий с игрушками: сажают собачек за стол – «обедают» (эпизоды 5, 9, 11, 13, 19); кладет их на кровать – «спят» (эпизоды 11, 19); кладет собачку в ванну – «купается» (эпизоды 5, 9, 11, 15); сажают на кровать перед коробкой – «смотрит телевизор» (эпизоды 4, 11, 13). Событие, предложенное взрослым, никак не меняет содержания, хода игры. С новой, другой игрушкой ребенок продлевает те же игровые действия (эпизоды 17, 18, 19).

В эксперименте был выделен и третий тип (уровень) игровой деятельности. Пер-

воначально игра строится по типу «кольцевого» сюжета, а вот событие, предлагаемое взрослым, значительно меняет характер игры. Появляется последовательность взаимосвязанных событий, как правило, увеличивается темп, усиливается эмоциональная насыщенность игры. Возможно, для таких детей очень важен партнер по игре, который мог бы включить их в игру, придумать тему, событие.

**Пример протокола игры с «переходным» сюжетом**

Илья Б.

1. (1. Берет фургон, два прицепа, грузовик. 2. Рассматривает игрушки, передвигает фургон, следом за ним грузовик. 3. Пытается приладить прицеп к грузовику и к фургону.)

2. **Э.** Во что ты играешь?

3. **И.** 1. Как будто тут копали яму. 2. Тут трубы новые надо ставить (указывает на место на столе). 3. Тут (показывает на прицеп) трубы лежат. 4. А здесь (показывает на грузовик) – инструменты, трубы скреплять. (5. Берет мебель: стол, стулья, торшер. Расставляет на столе.)

4. **И.** 1. Тут обед будет. 2. Это у меня будет столовая, чтобы ужинать работникам. (3. Берет кровать, тумбочки расставляет по порядку.)

5. **И.** Это спальня.

6. **Э.** Ты кто будешь?

7. **И.** 1. Я в КамАЗе еду. 2. Это была улица (показывает на место на столе).

8. **Э.** Что у тебя происходит?

9. **И.** 1. Отдыхают на КамАЗе работники. (2. Берет дополнительно игрушки: ванну, маленький стульчик, собачек.)

10. **И.** 1. Это ванна, нет, это кровать для маленьких. 2. И тут были две собачки. 3. Сначала одна собачка пошла купаться (кладет в ванну). (4. Переключается на игру с машинками.)

11. **И.** 1. Я поехал (передвигает фургон). 2. Если улица, то она будет тут (показывает место на столе, где улица). 3. Тут была стоянка (указывает на место на столе). 4. А машина теперь так поехала (отцепляет прицеп от фургона). 5. Теперь переменяем

машину. 6. Она быстрее, чем та, и опять поехала в гараж (берет джип, везет в «гараж»). 7. Теперь мой КамАЗ (завозит грузовик в «гараж»). (8. Ставит все машины в «гараж».)

12. **И.** Грузовик уехал.

13. **Э.** Куда?

14. **И.** 1. Землю брать, песок. 2. Они будут строить дом. 3. Они первый дом построили. 4. Теперь будут второй дом строить (берет жестяные банки, ставит их на стол.) 5. Это будет дом. 6. Первый они еще не построили. 7. КамАЗ слишком быстро ехал, торопился, надо торопиться. 8. И машина аккуратно боком едет (очень осторожно передвигает машины на столе). 9. Ему надо два круга проехать (везет машину два круга по столу).

15. **Э.** Что они сейчас делают?

16. **И.** 1. Едут работать. 2. Строить дом (передвигает по столу фургон). 3. Первая машина приехала (вывозит из «гаража» джип). 4. Вторая уже тоже приехала. 5. А вот эта машина яму переезжает (оставляет прицеп в «гараже»).

17. **Э.** А давай, как будто однажды... (выставляет фигурку волка).

18. **И.** 1. Пусто, пусто, пусто (передвигает волка вокруг коробок-домов). 2. Везде было пусто. 3. Еды не было. 4. Зашел в дом. 5. В доме никого не было, и тут одна собачка купалась. 6. Другая волка оттолкнула, и волк «ускользнул» оттуда, в воду упал (бросает волка под стол). 7. И волк вон на том берегу стал, когда из-за двери вышел (ставит волка на край кровати). 8. Потом они (собачки) другой дом построили, золотистый (закрывает золотистой жестяной банкой красную банку).

19. **Э.** Как закончим нашу историю?

20. **И.** 1. Как закончится, так и закончится. 2. Одна собачка купалась, другая спит. 3. А закончится тем, что волк на другом берегу остался. (Продолжает играть с машинками.) 4. Второй машине нужен кузов. 5. Третья была без кузова. 6. Вторая вот тут объехала. 7. Вот тут была дорога (показывает на столе место). 8. Вот всё, сейчас волк приплыл на берег. 9. Пока он залезал, машины проехали назад. 10. Тут была до-

рога. 11. Она подъехала и сделала, чтобы весь песок перевезли (подвозит КамАЗ к прицепу, имитирует разгрузку). 12. Короче, он (волк) залез и уже был близко (имитирует, как волк залезает на берег – край кровати). 13. Вот залез, и всё кончилось.

Данный протокол показывает, что игра ребенка носит развернутый характер. Присутствуют ролевые диалоги (эпизод 11). Ребенок сложно устраивает игровое пространство как с опорой на игрушки («столовая», «спальня» – эпизоды 4, 5, 10), так и без опоры на них («гараж», «дорога», «трубы» – эпизоды 3, 7, 11). В то же время многие игровые действия неоднократно повторяются, проигрываются на разных игрушках: «заезд в гараж», «выезд из гаража», «постройка дома», «езда по дороге» (эпизоды 11, 14, 15, 20). Несмотря на то что словесное обозначение игровых действий несколько богаче, чем сами предметные действия, всё же эти действия с игрушками очень развернуты, подробны, детализированы (эпизоды 10, 11, 14, 15, 20). Игровые эпизоды не связаны между собой причинно-следственными отношениями. В принципе, их легко поменять местами (эпизоды 9, 10, 11).

Событие, предложенное взрослым, несколько меняет ход игры. В игре начинает разворачиваться цепь последовательных, связанных друг с другом действий (эпизод 18). Однако эта линия игры практически никак не связана с собственной игровой темой – «строительством». Ребенок испытывает трудности при завершении сюжета. Завершает сюжет, предложенный взрослым, а не свой собственный (эпизод 20).

Таким образом, нам удалось различить три способа построения сюжетной игры, которые мы склонны рассматривать как разные уровни развития игровой деятельности.

Показателем высокого уровня развития игры является существование некоторого события, которое последовательно развивается в игре, наличие темы (игрового сюжета), способность придумать игровое завершение сюжета. С помощью данной методики можно выделить детей, которые

способны самостоятельно строить сюжет и разворачивать сюжет, предложенный взрослым, а также детей, которые пока не могут разворачивать сюжетную игру.

### **Методика исследования уровня развития интеллектуальных операций у старших дошкольников по Ж. Пиаже**

В качестве простых интеллектуальных операций Ж. Пиаже рассматривал операции классификации и сериации. Именно они, на его взгляд, задают основу для формирования принципа сохранения. А принцип сохранения, в свою очередь, является одним из важнейших показателей сформированности операциональной структуры.

Для диагностики уровня сформированности логических операций использовали методику на классификацию и сериацию [1].

Диагностика классификации осуществлялась с помощью набора картонных геометрических фигур, которые различались цветом, формой, размером.

#### ***Стадии сформированности операции классификации***

1. *Графические, или наглядные, коллекции.* Ребенок использует пространство как принцип группирования вещей. Поэтому, когда его просят положить вместе вещи, которые подходят друг другу, он упорядочивает объекты в пространственную модель относительно объективного сходства между ними, но не может составить ни одной дихотомии.

2. *Неграфические, или ненаглядные, коллекции.* Ребенок группирует вещи соответственно их сходству и различию, способен составить одну, две или все три дихотомии. В это время он группирует вместе «все синие бумажные фигурки», «все красные бумажные фигурки», но не может правильно действовать с количественным аспектом классификации.

3. *Операциональная классификация.* Способен составить все три дихотомии. Координирует качественные и количественные аспекты классификации.

Диагностика сериации осуществлялась на разных по высоте бумажных полосках.

Критерии оценки сформированности операции сериации:

1. Продукт (правильная или неправильная серия).

2. Процесс (систематический подбор, подбор путем проб и ошибок).

Стадии сформированности операции сериации:

1. Неправильная серия, полученная путем проб и ошибок.

2. Перцептивная сериация. Правильная сериация, полученная в процессе проб и ошибок.

3. Операциональная сериация. Правильная серия, полученная путем систематического подбора.

Диагностика игровой деятельности осуществлялась по методике, которая была описана выше. Условия проведения эксперимента и характеристики выборки те же, что и описанные выше.

Получены следующие результаты.

Как и в ряде отечественных работ (например, [1]), в нашем исследовании успешность выполнения заданий на сериацию и классификацию позволила выделить четыре группы испытуемых разного уровня:

1) высокий уровень выполнения классификации в сочетании с высоким уровнем выполнения сериации;

2) высокий уровень выполнения классификации в сочетании с низким уровнем выполнения сериации;

3) низкий уровень выполнения классификации в сочетании с высоким уровнем выполнения сериации;

4) низкий уровень выполнения классификации в сочетании с низким уровнем выполнения сериации.

По результатам методики «Игра» были выявлены три уровня развития игровой деятельности:

1) высокий уровень развития игровой деятельности – «линейный» сюжет;

2) средний уровень развития игровой деятельности – «промежуточный» сюжет;

3) низкий уровень развития игровой деятельности – «кольцевой» сюжет.

В нашем исследовании не было выявлено принципиальных отличий в классифика-

ции и сериации у детей с «кольцевым» и «промежуточным» сюжетами, поэтому эти группы детей были объединены. Соотнесение результатов по разным методикам показало, что большинство детей, сюжетная игра которых характеризуется «кольцевым» и «промежуточным» сюжетами, не решают задачи на классификацию и сериацию или решают их на очень примитивном уровне. Так, из 32 детей данной группы только 11 (34 %) показали высокий уровень решения задач как на сериацию, так и на классификацию. В группе с «линейным» сюжетом 9 человек из 15 (60 %) обнаружили высокий уровень выполнения заданий как на классификацию, так и на сериацию. В группе с «кольцевым» игровым сюжетом 47 % детей продемонстрировали низкий уровень выполнения одного из заданий («сериация» или «классификация»), в то время как в группе с «линейным» сюжетом таких детей было только 27 %. Одинаково низкий уровень выполнения заданий «классификация» и «сериация» наблюдался у 19 % детей в группе с «кольцевым» сюжетом и у 13 % – с «линейным» сюжетом. Таким образом, видно, что дети с высоким уровнем развития сюжетной игры демонстрируют более высокий уровень сформированности логических операций. Это проявляется в большей успешности решения задач на сериацию и классификацию.

Проведенное исследование заставило обратить более пристальное внимание на такой критерий, как наличие внутреннего плана игры, свернутость игровых действий. В игре более высокого уровня число обозначаемых действий значительно превышает число реально проигрываемых действий. Это и есть показатель «свернутости» игры, о котором пишут многие теоретики игровой деятельности. Сам факт «свертывания» предметного плана игры известен и давно описан [4, 9]. Здесь же мы рассматриваем его (а именно соотношение предметных действий и действий, осуществляемых в вербальном плане) как важный диагностический показатель индивидуально-го уровня развития сюжетно-ролевой игры.

Таблица

Соотнесение успешности решения задач на классификацию и сериацию с уровнем развития игрового сюжета

№ группы	Успешность решения задач Ж. Пиаже		Возможные уровни развития игрового сюжета		Число детей
	Сериация	Классификация	«Кольцевой», «промежуточный»	«Линейный»	
1	Высокая	Высокая	11 (34 %)	9 (60 %)	20
2	Низкая	Высокая	5 (16 %)	1 (7 %)	6
3	Высокая	Низкая	10 (31 %)	3 (20 %)	13
4	Низкая	Низкая	6 (19 %)	2 (13 %)	8
Всего детей:			32	15	47

Оказалось, что этот критерий связан с уровнем развития как игры, так и операциональной структуры. В игре этот критерий проявляется как соотношение числа обозначаемых действий и числа реально проигрываемых действий с игрушками. Так, в группе детей, которые не выполняют ни классификацию, ни сериацию в среднем, в игре наблюдается около четырех таких действий. А в группе детей, которые выполняют оба задания на высоком уровне, число таких действий за игру в среднем достигает десяти и более. Таким образом, число воображаемых, только обозначаемых действий в первой группе почти в два с половиной раза больше, чем в четвертой.

Этот же критерий связан и с уровнем развития сюжетной игры. Дети, игра которых характеризуется высоким уровнем развития сюжета («линейный» сюжет), используют в игре гораздо больше обозначаемых действий, по сравнению с детьми, которые в игре воспроизводят повторяющиеся игровые действия.

Выделенный критерий позволяет предположить, что существует причинная зависимость между уровнем развития сюжетной игры и успешностью решения задач на сериацию и классификацию (и сформированностью предпосылок к освоению интеллектуальных операций). Мы считаем, что именно высокий уровень развития сюжет-

но-ролевой игры способствует формированию предпосылок к освоению интеллектуальных операций. Большое число обозначаемых действий по сравнению с числом предметных действий может свидетельствовать о появлении внутреннего плана игры и развитии (совершенствовании) внутреннего плана действий, что, по мнению Ж. Пиаже, должно создавать условия для формирования принципа обратимости и сохранения [6]. В то же время пока невозможно отвергнуть альтернативную гипотезу о существовании третьего фактора, влияющего одновременно на формирование первых двух.

Когнитивное развитие можно рассматривать не только через призму теории Ж. Пиаже. На наш взгляд, способность к построению сюжетной игры связана с формированием предпосылок к освоению разных форм идеальной действительности, например теоретических понятий. Термин «идеальная действительность» мы используем в контексте работ Э.В. Ильенкова и В.В. Давыдова как «...отражение внешнего мира в общественно определенных формах деятельности человека».

Обоснованно делать выводы о причинной зависимости исследуемых нами факторов можно только по результатам формирующего эксперимента, что является содержанием следующей работы.

### **Заключение**

Исследование позволило выявить три уровня развития сюжетной игры старших дошкольников: «линейный», «кольцевой», «переходный». Высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры («линейный» сюжет) характеризуется наличием некоторого события, которое развивается в последовательных, взаимосвязанных между собой действиях. События могут развиваться без непосредственной опоры на игрушки и предметы, с которыми ребенок действует. Ребенок в состоянии придумать игровое завершение сюжета. Низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры – «кольцевой» сюжет – отличается набором стереотипных, часто повторяющихся действий. В игре отсутствуют объекты, которые не имеют своего предметного носителя. Ребенок не только не может придумать и обыграть

собственное событие, но и не развивает сюжет, предложенный взрослым.

Одним из важнейших критериев уровня развития сюжетной игры является преобладание числа обозначаемых действий по сравнению с числом реально проигрываемых с игрушками действий. Именно этот показатель, на наш взгляд, определяет выявленную взаимосвязь между уровнем развития сюжетной игры и успешностью решения задач на классификацию и сериацию. Таким образом, в данном исследовании установлена связь между исследуемыми факторами. Задачей будущего исследования должно стать проведение эксперимента по выявлению механизма формирования предпосылок к освоению интеллектуальных операций и причинной связи между этими явлениями.

### **Литература**

1. Астахова И.В., Погожина И.Н. О взаимосвязи уровней развития логических операций классификации, сериации и сохранения у детей дошкольного возраста // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2003. № 3.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. /Под ред. В.И. Лубовского. М., 1985.
4. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. М., 1997.
5. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981.
6. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М., 1998.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2003.
8. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
9. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
10. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании // Вопросы психологии. 2003. № 1.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 2000.
12. Эльконинова Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1.

## A study on play activity in preschool children

O.K. Repina,

*Vice-principal for scientific work at the Educational Centre Progymnasium-Lyceum  
of Tutorial Education*

The author discusses the question of role play development level in preschool children. The article describes the technique of identifying the level of a child's ability to construct a role play and points out three types of role play construction. The article also gives data on the correlation between the role and the level of concrete operations development in preschool children.

**Keywords:** plot, role play, intellectual egocentrism, decentration.

### References

1. *Astahova I.V., Pogozhina I.N.* O vzaimosvyazi urovnei razvitiya logicheskikh operacii klassifikacii, seriacii i sohraneniya u detei doshkol'nogo vozrasta // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14. Psihologiya.* 2003. № 3.
2. *Davydov V.V.* Teoriya razvivayushego obucheniya. M., 1996.
3. *Donaldson M.* Myslitel'naya deyatelnost' detei: Per. s angl. / Pod red. V.I. Lubovskogo. M., 1985.
4. *Mihailenko N.Ya., Korotkova N.A.* Organizaciya syuzhetnoi igry v detskom sadu. M., 1997.
5. *Obuhova L.F.* Konceptiya Zhana Piazhe: za i protiv. M., 1981.
6. *Obuhova L.F.* Detskaya psihologiya: teoriya, fakty, problemy. M., 1998.
7. *Piazhe Zh.* Psihologiya intellekta. SPb., 2003.
8. *Salmira N.G.* Znak i simvol v obuchenii. M., 1988.
9. *Smirnova E.O., Gudareva O.V.* Igra i proizvodnost' u sovremennykh doshkol'nikov // *Voprosy psihologii.* 2004. № 1.
10. *Shvedovskaya A.A.* Igra kak diagnosticheskoe sredstvo v psihologicheskom konsul'tirovanii // *Voprosy psihologii.* 2003. № 1.
11. *El'konin D.B.* Psihologiya igry. M., 2000.
12. *El'koninova L.I.* O edinice syuzhetno-rolivoi igry // *Voprosy psihologii.* 2004. № 1.