

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА»



Основная профессиональная образовательная программа
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) «Психология и педагогика современного Детства»
форма обучения – очная

Выпускная квалификационная работа

Особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх
детей 4-7 лет

Обучающейся 2 курса
Полевской Татьяны Викторовны

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Солнцева Ольга Викторовна

Рецензент:
доктор педагогических наук,
профессор кафедры
педагогика начального образования
и художественного развития ребенка
Онищенко Элеонора Васильевна

Санкт-Петербург
2020

Содержание

Введение.....	4
Глава I Теоретические проблемы отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.....	9
1.1. Критерии игры и ее значение в психическом развитии ребенка.....	9
1.2. Характеристики сюжетно-ролевой игры и ее развитие в онтогенезе.....	12
1.3. Понятие, структура и отражение литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет.....	16
1.4. Особенности восприятия художественного произведения детьми 4-7 лет.....	19
1.5. Сказка как культурный прототип сюжетно-ролевой игры.....	23
1.6. Сказка как отражение субкультуры современного ребенка.....	24
1.7. Психолого-педагогические подходы к использованию сказочного сюжета в качестве опоры для развития ребенка.....	26
Выводы по Главе I.....	29
Глава II Особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет (по результатам констатирующего эксперимента).....	32
2.1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента.....	32
2.2. Особенности сюжетно-ролевой игры у детей 4-7 лет.....	37
2.3. Особенности организации восприятия современных сказок в кругу семьи детьми 4-7 лет.....	46
2.4. Характеристика отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.....	51
2.4.1.Своеобразие отражение литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.....	51
2.4.2. Особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет в условиях отражения литературного опыта.....	58
Выводы по Главе II.....	68
Глава III Рекомендации по организации и проведению сюжетно-ролевой	

игры с опорой на сказочный сюжет	72
Заключение	78
Библиография	80

ВВЕДЕНИЕ

Исследовательский интерес к игре обусловлен ее социокультурной значимостью для развития современного человека. Игра позволяет не только переосмыслить свой жизненный опыт, но и учит умению чувствовать себя частью сообщества, не теряя связи со своим внутренним «Я». В игре человек свободен от различных условностей внешнего мира, и эта свобода является импульсом для его развития. Трудно не согласиться с мнением немецких ученых Геральда Хютера и Кристофа Кварха о том, что «человек только тогда вполне человек, когда играет». [28, стр.9]

Изучением ведущей роли игры в жизни детей дошкольного возраста занимались Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец и другие ученые. Благодаря их трудам очевидна взаимосвязь между развитием психических функций ребенка (произвольность поведения, децентризм, внутренний план деятельности, мотивационно-потребностная сфера) и уровнем развития его игровой деятельности. В процессе игры ребенок учится взаимодействию с окружающими и выстраивает свой внутренний мир.

Современные дети растут в совершенно ином социокультурном пространстве, тенденциями которого являются отдаление мира взрослого от мира детей, социальная депривация ребенка и, как следствие, распад специфических видов детской деятельности. Цифровая среда вытесняет игру из жизни детей, что приводит к ослаблению детской психики, потери навыков коммуникации и обеднению внутреннего мира современного ребенка. [2] Многочисленные исследования состояния игровой деятельности детей (Михайленко Н.Я., Короткова Н.А., Эльконинова Л.И., Смирнова Е.О., Гударева О.В., Солнцева О.В., Поливанова К.Н., Шакарова М.А. и др.) говорят о том, современные дошкольники играют мало и уровень развития их игровой деятельности существенно ниже, чем у детей предшествующих поколений.

В связи со сложившейся социокультурной ситуацией вокруг мира детства возникают новые стратегические задачи, которые ставит государство

в сфере развития воспитания подрастающего поколения. Сегодня актуальны научные разработки, способствующие возрождению интереса детей к игровой деятельности, а также их продуктивному взаимодействию с родителями. [39].

В ряде исследований изучались вопросы поддержания интереса к сюжетно-ролевой игре и расширения возможностей для ее полноценного развития. Н.Я. Михайленко и Н.А. Короткова, рассматривая механизмы взаимодействия ребенка и педагога в сюжетно-ролевой игре, предлагают партнерский подход в организации игр. Особенностью такого процесса формирования игровых умений является участие в игре взрослого, как равноправного партнера, играющего наравне детьми. [16]

Исследования Л.И. Элькониновой и Т.А. Бажановой доказывают, что игра становится привлекательной для ребенка и приобретает смысл, когда ей свойственна двухтактная структура: вызов ролевого действия, связанного запретом, конфликтом, провокацией, и ответное действие на него. [35] В качестве опоры, позволяющей поддержать двухтактную форму игры, предлагается использовать волшебную сказку, обладающую схожей с ней структурой. Ребенок, играющий по каноническому сюжету сказки, меняет привычные для него способы действия, благодаря заданным в сюжете образцам «инициативности» героев. [36] Однако в современном мире волшебная сказка теряет свою популярность. Согласно исследованиям Е.О. Смирновой, О.В. Гударевой, К.Н. Поливановой, М.А. Шакаровой, М.Б. Елисеевой ее место занимают познавательная литература, мультфильмы и компьютерные игры, а в сюжетно-ролевой игре находят отражение либо бытовые сюжеты, либо сюжеты, связанные с экранными героями.

Отсюда возникает **противоречие** между признанием ценности игры для психического развития ребенка и снижением уровня развития игровой деятельности современных детей в связи с отсутствием в их жизненном опыте культурных прототипов, инициирующих развитие игры.

Педагогической науке не хватает эмпирических данных о том, какие сюжеты литературных произведений являются для ребенка эмоционально

привлекательными для того, чтобы отражать их игре. В рамках данной работы представляется интересным изучить особенности отражения литературного опыта детей в сюжетно-ролевой игре и опробовать новые формы развития привлекательности игры, такие как включенность в нее взрослых участников.

Актуальность работы определяется:

- государственной стратегией развития воспитания детей, где игровая деятельность и чтение, в том числе семейное, выделяются в качестве важных направлений развития современного ребенка;
- социокультурными изменениями в современном обществе, в результате которых дети стали меньше играть в сюжетно-ролевые игры и использовать свой литературный опыт в игре;
- необходимостью поиска новых психолого-педагогических решений, способствующих развитию полноценной игровой деятельности детей дошкольного возраста с опорой на современные культурные продукты.

Цель исследования – изучить особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.

Объект исследования – сюжетно-ролевая игра детей 4-7-лет.

Предмет исследования – особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7- лет.

Гипотеза исследования:

1. На особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре влияет выбор сказок, сюжеты которых поддерживают двухтактную структуру игры «вызов-ответ»;
2. Критериями отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре могут быть: использование детьми образов литературных героев, выделение их характерных качеств, копирование поведения или интонаций, цитирование реплик, достраивание в сюжете событий сказки и творческая позиция ребенка, позволяющая вносить в сюжет собственный смысл.

Задачи исследования

1. Теоретически обосновать особенности отражения литературного опыта

в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет.

2. Разработать и реализовать методику констатирующего эксперимента, обеспечивающую изучение особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.
3. Проанализировать и обобщить результаты изучения особенностей отражения литературного опыта на сюжетно-ролевые игры детей 4-7 лет.
4. Разработать методические рекомендации по применению литературного опыта детей 4-7 лет в сюжетно-ролевых играх.

Для решения поставленных задач используются следующие **методы исследования**: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме; метод включенного наблюдения за сюжетно-ролевой игрой; анкетирование родителей, методы количественного и качественного анализа полученных данных.

Методологической основой исследования являются:

- теория психического развития ребенка в игре (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец);
- концепция развития ребенка-дошкольника как субъекта детских видов деятельности (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская);
- психолого-педагогические исследования двухтактности игры и ее культурных прототипах (Л.И. Эльконинова, Б.Д. Эльконин, Т.А. Бажанова);
- психолого-педагогические исследования развития сюжетно-ролевой игры (Д.Б. Эльконин, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, Е.О. Смирнова, О.В. Солнцева и др.);
- исследования особенностей восприятия книги детьми дошкольного возраста (А.В. Запорожец, Л.М. Гурович, М.Б. Елисеева);
- исследования структуры культурных текстов (М.А. Шакарова, С.А. Маслова).

Рекомендации по применению литературного опыта детей в сюжетно-ролевых играх были *представлены на Всероссийский конкурс им. Л.С. Выготского 2019-2020 в студенческой номинации и были отмечены дипломом*

победителя (Приложение 13). Ссылка на ролик с представленным опытом:
https://vk.com/video-170370911_456239044.

Материалы исследования подготовлены для публикации в коллективной монографии по результатам реализации магистерской программы «Психология и педагогика современного Детства»: «Ребенок и книга. Опыт коллективного междисциплинарного исследования». Глава 7. Особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет (Солнцева О.В., Полевская Т.В.), материалы сданы в печать.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ОТРАЖЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОПЫТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ

1.1. Критерии игры и ее значение в психическом развитии ребенка.

Игра – явление сложное, разноплановое и до конца еще не изученное. В отечественной психологии исследованием игровой деятельности ребенка занималась целая плеяда ученых (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Н.Я. Михайленко, Б.Д. Эльконин, Л.И. Эльконинова, Н.А. Короткова, Е.Е. Кравцова, Г.Г. Кравцов, Е.О. Смирнова и др.). В этом параграфе мы рассмотрим существующие научные подходы к пониманию критериев игры, а также поговорим о психических новообразованиях, формирующихся в процессе игровой деятельности, благодаря которым игра признана ведущей деятельностью дошкольного периода.

Одним из первых исследователей игровой деятельности ребенка является советский психолог Л.С. Выготский. Согласно его теории специфическим критерием игровой деятельности является создание мнимой или воображаемой ситуации. Л.С. Выготский считает, что игра возникает в тот момент, когда у ребенка появляются нереализуемые потребности и желания, которые он не может удовлетворить в реальной жизни незамедлительно в силу возраста или других обстоятельств. Это побуждает ребенка к реализации желаемого в «смысловом поле», созданию воображаемой ситуации, в которой реализуется желаемое действие. [4] Расширяя концепцию Л.С. Выготского, его последователи Г.Г. Кравцов и Е.Е. Кравцова пишут о том, что только одновременное удержание реальной и воображаемой ситуации говорит о наличии игры. В игре ребенок может плакать, как пациент, но радоваться, как играющий, т.е. одновременно находиться как внутри игры, так и вне ее. Именно этот показатель игры позволяет объединить все ее другие особенности, такие как мотив, роль и воображаемую ситуацию. [9] Сторонники концепции Л.С. Выготского считают специфическим критерием

игры создание воображаемой ситуации с опорой на реальную, что и определяет отличие игры от любой другой деятельности ребенка.

Исследования игровой деятельности велись в рамках деятельностного подхода в психологии, основателем которого является А.Н. Леонтьев. Он пришел к выводам о том, что специфическим критерием игровой деятельности является мотив, в основе которого лежит потребность ребенка действовать, как взрослые. С точки зрения А.Н. Леонтьева, желание ребенка повторять увиденную деятельность взрослых, является движущей силой или мотивом для возникновения игровой деятельности. Отличительную особенность игры от других видов деятельности А. Н. Леонтьев определяет следующим образом: «игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе» [11, стр.19]. Следуя за А.Н. Леонтьевым, С.Л. Новоселова говорит о том, что развитие игры зависит от развития ее мотива. В зависимости от возраста ребенка мотив игровой деятельности может быть, как материальным предметом, так и мыслимым. И если в младенческом возрасте мотив и предмет тождественны, то в дальнейшем мотивом деятельности становится не сам предмет, а его особенности, значение и возможность его трансформации. [18]

Долгое время исследованием психологических особенностей игровой деятельности занимался советский психолог Д.Б. Эльконин. Он выделяет в качестве единицы игровой деятельности роль, объясняя стремление ребенка к игре желанием быть кем-то. Д.Б. Эльконин считает, что роль, которую берет на себя ребенок, выводит его воображение за пределы собственного Я, изменяя тем самым реальность вокруг него и порождая новый ее смысл. Согласно Д.Б. Эльконину, именно роль является специфическим критерием игры, объединяющим все ее компоненты: игровые действия, игровое замещение предметов и реальные отношения между играющими детьми. [32] Основываясь на этом положении, предполагается построить данное исследование с акцентом на выборе роли ребенком перед началом игры и понаблюдать за тем, меняется ли игровое поведение ребенка в зависимости от

выбранной им роли.

Благодаря работам Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, в которых исследуется взаимосвязь между игрой и психическим новообразованиям дошкольного периода, можно выделить несколько аспектов, которые важно учитывать при организации игровой среды и моделировании игровой ситуации с детьми дошкольного возраста в процессе исследовательской работы.

Выбор роли в игре напрямую связан с формированием такого психического новообразования дошкольного периода как произвольное поведение. Взяв на себя ту или иную роль, ребенок добровольно накладывает на себя ограничения и обязательства, связанные с этой ролью. В процессе игры ребенок отказывается от импульсивных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли, потому что «соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс». [4, стр.216] Роль в игре становится образцом для подражания и копирования. Сравнивая свое поведение с образцом, ребенок стремится его контролировать, потому что эмоциональная привлекательность игры стимулирует формирование внутреннего самоограничения. [32]. В данном исследовании представляется важным позволить ребенку выбрать роль, обозначить, что он предполагает сделать как тот, чью роль он на себя берет, и посмотреть, насколько ему удастся справиться с этой задачей.

Формирование внутреннего плана деятельности – способности решать различные проблемы и задачи «в уме» - развивается благодаря наличию в игре предметов-заместителей, которые стимулируют игровую деятельность ребенка, и одновременно с этим являются для него смысловой опорой. Запорожец А.В. отмечает, что в период формирования игровые действия ребенка «носят максимально развернутый характер и обязательно требуют материальной опоры в реальных предметах» [8, стр.241] По мере развития игровых умений необходимость в предметах-заместителях уменьшается, а игровые действия сокращаются и обобщаются, опираясь больше на жесты,

мимику и развернутую речь. Но в период дошкольного детства потребность в предметах-заместителях окончательно не исчезает, сочетаясь с вербальным компонентом игры. Игра выстраивает невидимый мостик между предметными действиями ребенка и действиями «в уме», оторванными от предметов, являясь важным этапом в развитии воображения. [32] Таким образом, наличие в игровой среде различных предметов-заместителей является необходимым условием ее развивающей функции.

Для формирования децентрации – способности встать на позицию другого, принятия точки зрения, отличной от своей, - важен опыт коллективного взаимодействия. В коллективной игре ребенок вынужден занимать позицию, отличную от своей собственной, а также учиться согласовывать свою точку зрения с точкой зрения других участников игрового процесса. [32] В противном случае игра перестает быть привлекательной. Учитывая этот факт, мы ставим своей задачей организовать исследование игровой деятельности ребенка в условиях группового взаимодействия.

Игра порождает в ребенке познавательный импульс и развивает мотивационно-потребностную сферу. Через взрослые роли, которые ребенок берет на себя в игре, он осознает свое ограничение в системе человеческих отношений. Потребность быть взрослым порождает у ребенка мотив и желание развиваться, учиться в школе, осуществлять общественно значимую деятельность. [32] Наиболее доступным для восприятия культурным образцом инициативного отношения к миру в дошкольный период является сказка. Желание ребенка походить на любимого героя сказки мотивирует его на достижение новых целей. [36] В рамках этой исследовательской работы предполагается изучить влияние разных сказок на игровую деятельность детей, чтобы попытаться ответить на вопрос о том, какие сказочные сюжеты способствуют развитию инициативности в игре в большей мере.

Подытоживая этот параграф хотим еще раз отметить, что в основе нашей работы лежат труды Д.Б. Эльконина и его последователей (Е.О. Смирновой, О.В. Гударевой, Б.Д. Эльконина, Л.И. Элькониновой и др.). Мы опираемся на

тот факт, что основной единицей игры является роль, которую ребенок берет на себя во время игры. Роль определяет незримые правила, которым ребенок старается следовать в процессе игры. Необходимыми условиями, при которых происходит развитие психических функций ребенка, является наличие в его жизни новых впечатлений, создание игровой среды, в которой будет возможным выбор ребенком роли, моделирование пространства с использованием предметов-заместителей и взаимодействие с другими детьми. Мы полагаем, что одним из способов получения новых впечатлений может стать чтение детской сказки в кругу семьи. Полученный литературный опыт может найти отражение в игре, но специфика его переработки ребенком во многом зависит от качественных характеристик самой игры и уровня игровых компетенций ребенка.

1.2. Характеристики сюжетно-ролевой игры и ее развитие в онтогенезе.

Для анализа игровой деятельности ребенка и определения критериев его игровых компетенций необходимо понимать этапы развития игровой деятельности и структуру сюжетно-ролевой игры, при которой происходит развитие психических функций ребенка. В этом параграфе мы рассмотрим основные подходы к определению уровней развития сюжетно-ролевой игры в дошкольный период и проанализируем структуру сюжетно-ролевой игры.

По мере развития ребенка его игра постоянно меняется и переходит от одной явно выраженной формы к другой. Вот, что пишет об этом Кравцова Е.Е.: «Игра неоднородна и проходит в своем развитии несколько форм и видов. Эти виды игры отражают, с одной стороны, логику ее развития в онтогенезе, а с другой – этапы овладения игровой деятельностью». [10, стр.45] В режиссерской игре ребенок учится самостоятельно придумывать сюжет. Он управляет ходом игры и одновременно с этим является участником всех событий, находясь внутри игры. Эти действия, как правило, ребенок осуществляет с игрушками. В образной игре ребенок получает возможность стать кем-то или чем-то, перевоплотиться в любимого героя мультфильма,

домашнее животное или даже неодушевленный предмет. Таким образом он овладевает способностью к идентификации. В образной игре отсутствует сюжет, но появляются попытки воспроизвести особенности поведения того, с кем или чем отождествляет себя ребенок. [9] Сюжетно-ролевая игра появляется в жизни ребенка, когда он готов к тому, чтобы одновременно строить сюжет и принимать роль. Как правило, эта способность появляется у детей после 4 лет, поэтому был определен возрастной диапазон участников исследования от 4 до 7 лет, как период формирования и расцвета сюжетно-ролевой игры.

Изучением структуры и характерных особенностей сюжетно-ролевой игры, говорящих о динамике ее развития, долгое время занимался Д.Б. Эльконин. В своих исследованиях он анализирует поведение детей в игре с четырех сторон: что является центральным содержанием игры для ребенка, наличие в игре роли и характер ее осуществления, характер логики действий и чем она определяется, отношение ребенка к нарушению логики действий и мотивы протеста против нарушения. Д.Б. Эльконин отмечает, что один и тот же сюжет проигрывается детьми по-разному в зависимости от возраста. На этом основании он определяет четыре уровня развития игры, которые меняются по мере развития ребенка. Однако это не означает, что дети одного и того же возраста показывают одинаковый уровень игры. В связи с этим Д.Б. Эльконин предлагает считать выделенные критерии не возрастными стадиями развития игры ребенка, а ступенями развития самой ролевой игры. [32]

Продолжая исследовательскую линию Д.Б. Эльконина, современный ученый Е.О. Смирнова выделяет три уровня развития сюжетно-ролевой игры и определяет возрастные нормы развития для каждого уровня: роль в действии (3-4 года), роль в сюжете (4-5-лет) и роль в отношении (5-7 лет). Для каждого из уровней характерна манера игры, определяющая ее содержание. Типичным для первого уровня развития сюжетно-ролевой игры является выполнение однообразных повторяющихся действий с предметами. Здесь роли определяются предметами или характером действия. На втором уровне

развития сюжетно-ролевой игры появляется обращение к партнерам по игре от лица персонажа, но эмоциональное и деловое взаимодействие отсутствует, потому что каждый играет свою роль, обусловленную сюжетом. Для третьего уровня - основополагающими становятся действия, связанные с отношениями к другим играющим. Дети обращаются к партнерам по игре, согласовывают с ними совместные действия, потому что ролевые функции детей становятся взаимосвязанными. [22] Анализируя другие теоретические концепции развития игры, можно увидеть, что их объединяет единая последовательная цепочка освоения ребенком игровой деятельности от действий с предметами к действиям в отношениях. В работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой эта последовательность выстраивается на основе формирования способов игровой деятельности, которые помогают ребенку реализовать привлекающее его содержание игры. Первый способ - предметно-действенный, где характерным является действия с предметами-заместителями, второй способ - ролевое поведение, где ребенок уже принимает на себя роль и реализует ее через действия с предметами и посредством ролевой речи от имени персонажа, и третий – сюжетосложение, во главе которого лежит «воссоздание целостных событий, включающих в себя разнообразные персонажи с их действиями и отношениями, и соединение этих событий в различные последовательности». [15, стр.32-33] Авторы этой концепции полагают, что носителем игровых умений, необходимых для формирования способов игровой деятельности у детей, должен выступать взрослый. Позиция взрослого в игре рассматривается как позиция равного партнера по игре, способного направлять игру и поддерживать ее структуру. [15]

В свою очередь Солнцева О.В., занимаясь изучением субъектной позиции ребенка в игре, констатирует, что развитие игры напрямую связано с участием в ней взрослого, как партнера, демонстрирующего образцы игрового поведения. [26] В связи с этим представляют интерес наблюдения зарубежных исследователей, позволяющие говорить о детско-родительской игре как эффективном средстве когнитивного и социального развития ребенка, в том

случае, когда родители демонстрируют не умение руководить игрой, а собственные игровые способности и желание играть. [37]

В рамках данной работы мы будем придерживаться классификации уровней развития сюжетно-ролевой игры, предложенной Смирновой Е.О. Позиция Н. Я. Михайленко, Н.А. Коротковой и О.В. Солнцевой является для нас определяющей в выборе формы проведения эксперимента и предполагает равноправное участие в сюжетно-ролевой игре детей и взрослых.

Говоря о структуре игры, следует вспомнить о том, что является ее движущей силой. Импульсом к игре является произошедшее в жизни ребенка событие, которое вызвало у него эмоциональный аффект или напряжение. Чтобы прочувствовать смысл своего переживания, ребенок в игре вновь и вновь возвращается к произошедшему событию, и проживая его, пытается найти решение, выход. Наличие в игре связки из двух действий: вызова и отклика на вызов, позволяет ребенку преодолеть внутренний конфликт и «переварить» произошедшее событие. Игра, в основе которой лежит двухтактная структура, свидетельствует о психическом развитии ребенка. [35]

Резюмируя этот параграф, мы отмечаем, что сюжетно-ролевая игра появляется в жизни детей в возрасте 4 лет, когда они готовы принимать роль и начинают строить сюжет одновременно. Поскольку в исследовании участвуют дети 4-7 лет, каждому из них будет свойственен свой уровень развития игры: роль в действии, роль в сюжете, роль в отношении. Включенность взрослых участников в сюжетно-ролевую игру детей в качестве равных партнеров по игре позволяет влиять на формирование уровня развития игры и поддерживать двухтактную структуру игры, соблюдая логику вызова и отклика на вызов.

1.3. Понятие, структура и отражение литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет.

В этом параграфе мы обратимся к понятиям «литературный опыт» и «отражение литературного опыта», рассмотрим структуру литературного

опыта и определимся с критериями отражения литературного опыта, на которые мы будем опираться, анализируя игры детей по сказочному сюжету.

Изучение понятия литературного опыта ребенка нужно начинать, отталкиваясь от общего понятия опыта как совокупности знаний и навыков, являющейся результатом деятельности. [40] Содержательная сторона опыта определяется конкретной сферой деятельности, в которую вовлечен ребенок. Поэтому опыт может быть музыкальным, художественным, игровым, литературным и т.д. Свой первый литературный опыт ребенок получает в процессе совместного чтения со взрослыми, когда он слушает сказки, рассматривает иллюстрации, следит за ходом событий, эмоционально реагирует на поступки героев. Основным видом деятельности ребенка в такие моменты является восприятие литературного произведения, результатом которого становится его литературный опыт. Изучая литературный опыт ребенка, важно понимать, с какой позиции мы смотрим на самого ребенка. В рамках научной школы кафедры дошкольной педагогики Института детства РГПУ им. Герцена ребенок рассматривается как субъект деятельности. Его субъектность проявляется в свойственном только ему отношении к действительности, желании проявить активность по отношению к избранному и в самостоятельной деятельности, основанной на собственном выборе. Характерными качествами ребенка как субъекта деятельности являются интерес к миру и культуре, избирательное отношение в различных видах деятельности, инициативность и самостоятельность в выборе деятельности, активная творческая позиция. Если рассматривать ребенка как субъекта деятельности, то его литературный опыт тоже является субъектным, т.е. отражающим только то, что интересно ребенку и что имеет для него личностный смысл. В структуре литературного опыта субъекта можно выделить три компонента: 1) эмоциональная компонента выражает отношение ребенка к литературному произведению через его интерес, эмоции, оценку; 2) эмоционально-деятельностная компонента выражает инициативу или желание ребенка поделиться своими эмоциями в какой-либо деятельности

(в данном исследовании это сюжетно-ролевая игра); 3) деятельностная компонента проявляется в игре, где ребенок отражает свои впечатления от прочитанного, вкладывая в них собственный смысл. [5]

Принципиально важным в исследовательской работе является не только понятие литературного опыта, но и понятие «отражение» в целом, и «отражение литературного опыта» в контексте темы исследования. С философской точки зрения отражение определяется как «соответствие изменений, происходящих с одной вещью под воздействием другой, возникающее в результате их взаимодействия либо одностороннего влияния». [41] Психологи говорят об отражении, как о «размышлении по поводу предыдущего опыта или события и их значения». [42] Переносное значение понятия отражение звучит как «след, отзвук, отпечаток (каких-либо чувств, воздействий, влияний и т.п.)». [43] В контексте данного исследования сюжетно-ролевая игра становится своеобразным размышлением о том, что узнал и прочувствовал ребенок, читая книгу, что его «зацепило» в ней и оставило яркий след в душе. Тогда отражением литературного опыта ребенка в сюжетно-ролевой игре становятся образы героев литературного произведения, которые ребенок выбирает для игры, события литературного произведения, которые ребенок хочет перенести в игру, поведенческие особенности и творческая позиция ребенка, позволяющая вносить в игру собственное видение и смысл. В качестве критериев отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре, предлагается выделить следующие:

- 1) Выбор ребенком образа персонажа.
- 2) Влияние образа персонажа на поведение ребенка в игре.
- 3) Выбор события, ситуации, фрагмента литературного произведения для повторения в игре (копирование, цитирование).
- 4) Наличие творческой позиции ребенка, направленной на изменение события, ситуации, фрагмента литературного произведения.

Таким образом, рассматривая отражение литературного опыта в сюжетно-ролевой игре с позиции субъектного подхода, можно говорить о том,

что интерес ребенка к прочитанному, его эмоциональный отклик пробуждают в нем желание и инициируют сюжетно-ролевую игру, в которой он отражает значимые для него впечатления. Через активное, действенное восприятие художественного произведения литературный опыт ребенка становится более осмысленным и глубоким, а отражение этого опыта в игре позволяет сформировать у ребенка новое видение окружающего мира и себя самого.

1.4. Особенности восприятия художественного произведения детьми 4-7 лет.

Изучение отражения литературного опыта ребенка в сюжетно-ролевой игре не представляется возможным без анализа особенностей восприятия художественного произведения детьми дошкольного возраста. В этом параграфе мы проанализируем структуру и возрастные особенности восприятия художественного произведения в дошкольный период, а также специфические особенности восприятия современного ребенка.

Вопросы восприятия художественного произведения изучались в работах А.В. Запорожца, В.Г. Маранцман, Л.М. Гурович, Л.Ф. Обуховой, О.В. Чиндиловой, М.Б. Елисеевой и других исследователей. Говоря о структуре восприятия художественного произведения ребенком, В.Г. Маранцман выделяет четыре компонента: эмоции, воображение, осмысление содержания произведения и осмысление особенностей художественной формы, благодаря которым восприятие становится полноценным. [14] По мнению Л.М. Гурович восприятие текста ребенка дошкольного возраста включает в себя три основных процесса: умение представить словесные картины, осознание прочитанного текста и эмоциональный отклик на литературное произведение. [6] Исследования О.В. Чиндиловой подтверждают, что у современного ребенка дошкольного возраста включаются только первые три компонента, тогда как четвертый (осмысление особенностей художественной формы) формируется уже в школьный период. [29] Таким образом, полноценное восприятие художественного произведения ребенком дошкольного возраста

возможно, когда в процессе чтения у него включается воображение, присутствует эмоциональная реакция на прочитанное и появляется желание вникнуть в суть происходящего.

В своих работах А.В. Запорожец, а вслед за ним, и Л.М. Гурович прослеживают динамику развития восприятия художественного текста в дошкольный период, выделяя характерные для каждого возраста особенности. А.В. Запорожец отмечает, что восприятие ребенком художественного произведения «проходит путь от непосредственного наивного участия в изображенных событиях до более сложных форм эстетического восприятия, которые для правильной оценки явления требуют умения занять позицию вне их, глядя на них как бы со стороны». [8, стр.73] В свою очередь Л.М. Гурович выделяет два периода в эстетическом развитии ребенка-дошкольника, имеющих принципиальные различия: в первом - ребенок еще не может отделить реальную жизнь от искусства слова, во втором – это искусство «становится самоценным». [6, стр.8]

В осознании событий произведения ребенок младшего дошкольного возраста опирается на личный опыт и не может понять те ситуации, с которыми он в жизни не сталкивался. События, происходящие в книге, не отделяются от событий в реальной жизни. Рассматривание иллюстраций инициирует работу детского воображения, позволяя ему представить образы героев и событий. В восприятии персонажа ребенок акцентируется на его внешности и действиях, а не переживаниях и мотивах поведения. [6]

После четырех лет ребенок начинает отделять реальность от сказочного сюжета. Иллюстрации продолжают играть важную роль в восприятии художественного произведения, однако ребенок уже не нуждается в визуализации каждого поворота сюжета, потому что формирующееся воссоздающее воображение позволяет ему самостоятельно понимать сюжетную линию. В этот период у ребенка появляется яркая эмоциональная реакция на происходящее в сказке, а также особый интерес к понравившимся словам, которые он неоднократно повторяет и обыгрывает. Его восприятие

художественного произведения становится осмысленным, он уже способен выделять из сюжета отдельные события и устанавливать причинно-следственные связи. Вместе с тем, ребенок не подвергает оценке героев и их действия. «Ребенок 4-5 лет прежде всего активный соучастник изображаемых событий; он переживает их вместе с героями». [6, стр.11]

В старшем дошкольном возрасте ярко выраженное эмоциональное сопереживание уступает место внутреннему осмыслению содержания произведения, что позволяет ребенку рассматривать описываемые события и героев не только с собственной позиции, но и с позиции автора. В этот период воссоздающее воображение достигает высокого уровня и приходит понимание текста без помощи иллюстраций, которые теперь необходимы для детализации и уточнения представлений ребенка. Благодаря накопленному литературному опыту старший дошкольник уже готов к восприятию событий, которых не было в его собственном опыте. У него формируется способность к осмыслению словесного образа и осознанию значения слова в тексте. Отношение к персонажу художественного произведения усложняется. Ребенка, как и раньше, привлекают поступки и действия героев, но возможность проникнуть в сферу их внутренней жизни, делает доступным эмоциональный подтекст произведения. Таким образом у ребенка начинает формироваться умение сочувствовать, сопереживать, что свидетельствует о новом этапе в развитии восприятия литературы. [6]

Неокрепшее восприятие маленького ребенка нуждается во внешней опоре. Такой опорой для развития восприятия ребенка дошкольного возраста может стать сюжет сказки. А.В. Запорожец отмечает, что сказка «изменяет общее отношение к действительности, способствует возникновению новых, более высоких мотивов деятельности ребенка». [8, стр.73] Вслед за А.В. Запорожцем Л.Ф. Обухова выделяет восприятие сказки в особый вид деятельности дошкольника. Сказка хорошо воспринимается ребенком, потому что ее стиль и язык просты и понятны. В то же время своей загадочностью, она инициирует развитие воображения. Сказка не загружает ребенка логическими

рассуждениями, которые не свойственны дошкольному периоду развития. Сказка не воспитывает ребенка напрямую, она позволяет наслаждаться ее образами, как бы невзначай усваивая жизненно важную информацию. [20] В качестве специфического критерия восприятия сказки А.В. Запорожец выделяет содействие ребенка сказочному герою, когда он пытается встать на место сказочного персонажа, прожить вместе с ним события в сказке и помочь ему в преодолении препятствий. Содействие инициирует в ребенке желание осознать прочитанное, а это возможно только через конкретную деятельность в отношении осознаваемого. [8] Характерные проявления такого содействия описывает М.Б. Елисеева на основании многолетних наблюдений за детьми. Содействие ребенка проявляется в творческом преобразовании прочитанного, примерами которого являются инсценировка сказок, придумывание новых сказок на основе прочитанного, лепка, рисование сказочных героев. Содействие ребенка характеризуют вопросы о прочитанном, его эмоциональная включенность при восприятии сказки, придумывание собственного счастливого конца сказки, сочувствие и сопереживание. Результаты исследований М.Б. Елисеевой говорят о том, что современного ребенка отличает более продолжительная склонность к содействию в связи с высокой интерактивностью его восприятия. Из этого следует, что для развития восприятия у современных детей важно использовать интерактивные методики работы с книгой. [7]

Отмечая повышенную активность и быструю смену деятельности современного ребенка, О.В. Чиндилова предлагает взрослым читать с детьми в режиме «диалогового» чтения, обсуждая и комментируя прочитанное, что способствует включению воображения и усилению эмоциональных состояний. [29]

Учитывая особенности восприятия художественного произведения детей 4-7 лет, в рамках данного исследования нам представляется закономерным выбор сказки как основы их литературного опыта. Для развития полноценного восприятия современного ребенка, чтение сказки

будет организовано с учетом его особенностей и включать интерактивные методики работы с книгой. Мы предполагаем, что основными проявлениями полноценного восприятия в сюжетно-ролевой игре могут быть эмоциональное отношение к героям сказки, желание следовать сказочному сюжету, цитирование понравившихся высказываний и выражений, подражание героям, придумывание новой сюжетной линии, высказывание собственной позиции по отношению к прочитанному.

1.5. Сказка как культурный прототип сюжетно-ролевой игры.

О природной способности ребенка воплощать в игре сказочный сюжет пишет К.И. Чуковский, отмечая, что в играх дети являются одновременно авторами и исполнителями сказок, создавая неповторимые образы героев. [30] В этом параграфе мы ответим на вопрос, почему сказка является культурным прототипом сюжетно-ролевой игры.

По мнению А.В. Запорожца игра открывает перед ребенком возможность осмысления и проживания событий, за которыми он следил, слушая сказку, поскольку «для осознания чего-либо ребенку-дошкольнику необходимо действовать в отношении познаваемого предмета». [8, стр.77] Исследования Л.И. Элькониновой и Б.Д. Эльконина доказали, что волшебная сказка является доступной формой представления инициативного отношения к миру, которая опробуется ребенком в игре. Образец инициативности героя выделяется ребенком за счет его эмоциональной включенности в события сказки. Сопереживая герою, он хочет вместе с ним пройти все испытания и проверку на прочность благородного намерения. [36] Дальнейшие исследования Л.И. Элькониновой подтвердили гипотезу о том, что именно в ролевой игре ребенок делает первые пробы инициативности. Примеряя к себе образец, заданный в волшебной сказке, дети выстраивали игру из двух действий. Сначала создавалась ситуация вызова, в которой происходило какое-то непредвиденное обстоятельство, побуждавшее к действию, потом следовала ответная реакция на вызов, устранением героем последствий.

Согласование этих двух действий требует от ребенка особых усилий, поскольку ему приходится преодолевать собственные стереотипы поведения, чтобы ролевое действие состоялось. Функциональным органом пробы инициативности ребенка в игре с опорой на сюжет сказки является двухтактность ее сюжета. [33] Результаты исследования Т.В. Бажановой говорят о том, что инициатива, заданная в волшебной сказке, опробуется детьми и в свободных играх, которым также характерна двухтактная форма сюжета, что позволяет считать сказку культурным прототипом сюжетно-ролевой игры. [34]

Сходство структуры сказки и игры позволяет предположить, что в игре с опорой на сказочный сюжет ребенок сможет продемонстрировать более высокий уровень инициативности, эмоциональной включенности в сюжет и содействия, чем он демонстрирует в обычной игре. Для этого важно, чтобы структура и содержание сказки откликнулись на внутренние потребности современного ребенка и были значимыми для его восприятия.

1.6. Сказка как отражение субкультуры современного ребенка.

В этом параграфе будут рассмотрены изменения литературных предпочтений современного ребенка, а также типичные тенденции современной литературной сказки, отражающие особенности субкультуры современного детства.

Современный исследователь С.А. Маслова пишет о специфике детской литературы следующее: «она принадлежит субкультуре детства, ею порождается, ее энергией, ее духовной и эмоциональной силой, в ее поле возникает и благодаря ему живет». [12, стр.11] За последние десятилетия детская субкультура сильно изменилась, изменился мир вокруг нее, изменились условия, в которых развивается ребенок. Результаты социологического опроса родителей дошкольников о литературных предпочтениях детей говорят о том, что сказки сохраняют лидирующую позицию в списке любимых художественных произведений современного

ребенка (36,4%), однако это не народные сказки, интерес к которым прослеживается только в 10,3% случаев. Современным дошкольникам интересны произведения, где в качестве главных героев выступают антропоморфные персонажи, где присутствует образ маленького человека в мире взрослых, а также затрагиваются темы социального поведения и морально-этических вопросов. [25] Исследования М.Б. Елисеевой констатируют снижение интереса к народным сказкам у современных детей. Результаты опроса родителей подтверждают, что детям «интересны современные литературные сказки, рассказы про сверстников и про животных». [7, стр.192] Интересно наблюдение родителей о том, что современные дети не задаются вопросом о принадлежности персонажа к категории хорошего или плохого, тогда как раньше этот вопрос был типичным. Можно предположить, что у детей, живущих в современном мире, полном противоречий и антагонизма, понимание плохого и хорошего не вызывает затруднений, тогда как вопросы самоопределения и внутреннего выбора становятся для них более актуальными. Об этом говорит и тот факт, что дети не стремятся быть похожими на понравившихся героев книг, что отличает их от предшествующих поколений детей. [7] Динамичность детского сообщества, отстаивание собственной позиции по отношению к миру, стремление к поиску собственных решений делают непопулярными советские сказки со стереотипными формулами детского поведения, где герой нуждался в исправлении и принимался окружающими только после того, когда он становился «как все». Исследуя художественный мир современной сказки и ее влияние на детскую субкультуру, Маслова С.А. выделяет главное отличие современной сказки от ее предшественников, состоящее в том, что современная сказка признает право за ребенком быть таким, какой он есть, принимая со всеми его шалостями и любопытством, он имеет право быть отличным от взрослого. Герои современных сказок изобретательны, инициативны и в кульминационный момент проявляют свои лучшие качества, чем способствуют торжеству справедливости в финале. [12]

В современных сказках меняются и принципы построения сюжета. Если в основе сюжета народных сказок лежит противодействие двух сторон, одурачивание или обман одного персонажа другим, то в современных сказках проблема противостояния снимается и на первый план выходят темы семейных взаимоотношений и понимания своего места в мире. В таком сюжете опасные ситуации, на которых держится двухтактная структура сказки, инициируются самими героями. Движимые страстью ко всему новому и неизведанному они нарушают запреты, попадая в неприятные ситуации, и благополучно выходят из них путем осознания собственных ошибок. [13]

Об этом же говорит в своем исследовании М.А. Шакарова, сопоставляя культурные тексты, транслируемые современным детям. Опираясь на труды Ю.М. Лотмана о структуре художественного текста, она выделяет две существующие модели мира, на которых выстраивается сюжетная линия культурного продукта. Первая модель – это мир без насилия и жестокости, где нет противостояния добра и зла. Вторая модель – разделение мира на две враждующие стороны. Каждая из этих моделей мира характеризуется соответствующей ей сюжетной линией, особенностям построения двухтактной структуры и миром персонажей. [31]

Опираясь на исследования Масловой С.А. и Шакаровой М.А., в рамках данной работы мы предлагаем выделить два типа сказочных сюжета, отличающихся принципом построения двухтактной структуры. При отборе сказочных произведений мы также будем опираться на типичные признаки сказки, такие как установка на вымысел, линейное развитие событий, лаконичность повествования и счастливый конец. [17] Мы полагаем, что в литературном опыте ребенка должны присутствовать различные по сюжету сказки, инициирующие его на дальнейшие действия.

1.7. Психолого-педагогические подходы к использованию сказочного сюжета в качестве опоры для развития ребенка.

Использование сюжета сказки в организации различных психолого-

педагогических технологий продиктовано тем, что на начальном этапе освоения ребенком каких-либо умений ему необходима опора на содержание, близкое к субкультуре детства. В этом параграфе будет сделан обзор психолого-педагогических подходов, позволяющих использовать сказочный сюжет в качестве опоры для развития ребенка.

В связи с этим представляет интерес педагогический опыт итальянского сказочника Джанни Родари, в основе которого лежат различные игры со сказками. «Перевертывание» сказок, сказки-кальки, сказки-перевертыши вызывают у детей интерес к содержанию сказочного произведения и дают новые импульсы к развитию воображения. В рамках данной работы представляют интерес «открытые» сказки, сказки с незавершенным концом, когда повествование обрывается на кульминационном моменте и ребенок придумывает сам, чем могла бы закончиться эта история. Интересно размышление Джанни Родари о значении сказки для ребенка-слушателя: «Сказка для ребенка прежде всего – идеальный способ удержать возле себя взрослого». [21, стр.192] Автор считает, что совместное чтение сближает родителя и ребенка, позволяет ребенку насладиться сопричастностью взрослого к его интересам и почувствовать себя в безопасности. [21] Исследования зарубежных ученых констатируют, что родители детей с развитым воображением часто используют такие виды игрового взаимодействия, как рассказывание сказок, чтение и совместное участие с ребенком в игре. [38] Из этого следует, что чтение сказки в кругу семьи и совместная игра могут стать дополнительной опорой для развития психических функций ребенка.

Педагогические идеи Джанни Родари нашли отражение в работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, которые используют сюжеты известных сказок для организации игры-фантазирования. В процессе такой игры происходит преобразование знакомого сказочного сюжета путем изменения персонажей или условий их действительности. Постепенное «расшатывание» уже известного сюжета переходит к все более сложным его преобразованиям,

а в последствии и к придумыванию собственного продукта фантазии. В игре-фантазировании взрослый выступает в роли партнера, который ненавязчиво стимулирует детей к самостоятельному комбинированию и согласованию разных сюжетных событий. Такой взрослый должен обладать режиссерскими и актерскими способностями, позволяющими держать сюжетную линию, описывать игровые события и разыгрывать ролевые диалоги. [16]

В свою очередь О.В. Солнцева определяет игру-фантазирование как деятельность по совместному сюжетосложению, которая протекает преимущественно в речевом плане с использованием изобразительных действий. В качестве основы для развития игры-фантазирования она предлагает режиссерскую игру по мотивам сказок. На подготовительном этапе игры происходит знакомство с содержанием сказки, обсуждение ее героев, их эмоциональных состояний и особенностей характеров, творческая продуктивная деятельность (рисование портретов, составление рассказов по рисункам), после чего организуется режиссерская игра по мотивам сказки с использованием игрового поля (места действия сказки) и игрушек, изображающих героев сказки. В ходе режиссерской игры детям предлагается разыграть различные ситуации со сказочными героями, как специально созданные взрослым участником, так и самостоятельно придуманные детьми. Игровая позиция взрослого как режиссера, со-игрока и координатора обеспечивает его включенность в детскую игру и оказывает позитивное влияние на ее развитие. [26]

Довольно часто педагоги и психологи берут за основу своей работы с детьми одну из разновидностей сюжетно-ролевой игры – игру-драматизацию. В одних случаях игра-драматизация используется в целях развития у детей интереса к литературным произведениям и выступает продуктом проектной деятельности, в других – решает конкретные задачи обучения с использованием сказочного сюжета в форме игры.

В монопроекте О.Н. Сомковой «Любимые сказки» по произведениям Х.К. Андерсена дети знакомятся с творчеством писателя, рисуют

понравившихся героев сказок для тематической выставки, пишут письмо стойкому оловянному солдатику, разыгрывают диалоги сказочных персонажей, делают элементы костюмов для героев и декорации, подбирают актеров для исполнения ролей. Завершением проекта является игра-драматизация по сказке и презентация ее для родителей. [27]

Исследователи Н.Я. Большунова и М.В. Инчина подходят к игре-драматизации как к сюжетно-ролевой игре, в которой ребенок попеременно является зрителем и игроком. Взрослый в такой игре решает задачи развития и обучения, являясь режиссером и сценаристом, и одновременно с этим является прямым участником игры. Использование сказки в игровом обучении происходит путем создания противоречивых ситуаций в сказочном сюжете, требующих проверки действием. [1]

Анализируя опыт предыдущих исследователей, мы рассматриваем игру-фантазирование как основополагающую в организации и проведении нашего исследования. Мы полагаем, что сюжетно-ролевая игра, базирующаяся на принципах игры-фантазирования, позволит нам сохранить субъектные проявления участников научного эксперимента, а выбор персонажей, обусловленный прочитанной сказкой, придерживаться основной сюжетной линии. В рамках данного исследования мы предполагаем создание игровой ситуации с открытым финалом сказки (ребенок придумывает продолжение сказочной истории), и самостоятельная творческая деятельность ребенка после прочтения сказки (лепка, рисование и т.д.) позволят ему обрести то внутреннее содействие, сопереживание сказочным героям, которое станет импульсом для дальнейшего переосмысления накопленного опыта в игре.

Выводы по Главе I

1. Специфическим критерием сюжетно-ролевой игры является роль, которую берет на себя ребенок. Роль объединяет в единое целое такие компоненты игры, как игровые действия, игровое замещение предметов и отношения между играющими детьми. Источником возникновения сюжетно-ролевой

игры является разнообразный опыт ребенка и накопленные им впечатления.

2. Для организации и проведения сюжетно-ролевой игры, способствующей развитию психических функций ребенка, необходимо наличие у ребенка ярких впечатлений, создание игровой среды, в которой будет возможным выбор ребенком роли, моделирование пространства с использованием предметов-заместителей и взаимодействие с другими участниками игры.
3. Исходя из того, что сюжетно-ролевая игра формируется у детей дошкольного возраста, начиная с 4 лет, был определен возрастной диапазон участников исследования от 4 до 7 лет. Период формирования сюжетно-ролевой игры характеризуется тремя способами освоением ребенком игровой деятельности: предметно-действенный, ролевое поведение и сюжетосложение. Включенность взрослых участников в сюжетно-ролевую игру детей в качестве равных партнеров по игре позволяет влиять на формирование уровня развития игры и поддерживать двухтактную структуру игры.
4. Свой первый литературный опыт ребенок получает в кругу семьи, когда ему читают взрослые. В процессе семейного чтения основным видом деятельности ребенка-слушателя является восприятие художественных произведений. Чем ярче и богаче литературный опыт ребенка, тем больше он хочет о нем размышлять и отражать в различных видах деятельности, в том числе и в сюжетно-ролевой игре. Основными проявлениями полноценного восприятия в сюжетно-ролевой игре могут быть эмоциональное отношение к героям сказки, желание следовать сказочному сюжету, цитирование понравившихся высказываний и выражений, подражание героям, придумывание новой сюжетной линии, высказывание собственной позиции по отношению к прочитанному.
5. Критериями отражения литературного опыта ребенка в сюжетно-ролевой игре являются использование им образов литературных героев, выделение их характерных качеств, копирование их черт, цитирование реплик,

доставление событий художественного произведения и творческая позиция ребенка, позволяющая вносить в сюжет собственное видение и смысл.

6. Сказка, как культурный продукт, способствует полноценному развитию восприятия ребенка, а схожесть ее структуры со структурой сюжетно-ролевой игры позволяет использовать сказочный сюжет как опору в период формирования игровой деятельности ребенка.
7. В рамках данной работы выделяется два типа сказочных сюжета, отличающихся принципом построения двухтактной структуры. В первом сюжет строится на внешнем противостоянии героев, которое инициирует вызов, во втором – вызов инициируется внутренним противоречием самих героев, где преодоление внутреннего конфликта приводит к благоприятным последствиям. Выбор сказок для проведения исследования обосновывается данной типологизацией.
8. В основе организации сюжетно-ролевой игры с участниками исследования лежит идея игры-фантазирования, которая позволит использовать сюжет сказки как опору для развития субъектных проявлений ребенка в сюжетно-ролевой игре.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ОТРАЖЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ОПЫТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ ДЕТЕЙ 4-7 ЛЕТ (по результатам констатирующего эксперимента)

2.1. Цель, задачи и методика констатирующего эксперимента

Цель – изучение особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.

Задачи констатирующего эксперимента

1. Изучить особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия.
2. Организовать включение родителей в процесс накопления литературного опыта детей.
3. Выявить особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия.
4. Изучить особенности сюжетно-ролевой игры на основе литературного опыта детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия.

Методика констатирующего эксперимента

Выборку констатирующего эксперимента составили дети от 4 до 7 лет, являющиеся постоянными участниками сюжетно-ролевых игр, организованных на базе Библиотечного Центра Общения «Современник» Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга. В констатирующем эксперименте приняли участие 15 детей в возрасте от 4 до 7 лет и 15 родителей. Перед началом констатирующего эксперимента дети были разделены на три разновозрастных группы по 5 человек в каждой группе. За каждой группой детей был закреплено двое взрослых (родители участников эксперимента), один из которых принимал участие в сюжетно-ролевых играх, другой – фиксировал игру на видеокамеру. Распределение детей по разновозрастным группам и участие двух взрослых в сюжетно-ролевой игре обусловлено желанием сохранить привычный для детей формат сюжетно-ролевых игр, в

которых они участвовали до проведения эксперимента. Для решения поставленных задач предусмотрено три последовательных серии констатирующего эксперимента.

Первая серия решает первую задачу констатирующего эксперимента: изучить особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия. В ходе первой серии эксперимента проведено три сюжетно-ролевые игры без опоры на сказочный сюжет. Продолжительность каждой сюжетно-ролевой игры составляла 1,5 часа.

Для проведения сюжетно-ролевых игр в помещении Библиотечного Центра Общения «Современник» Красногвардейского района г. Санкт-Петербурга организовано специальное игровое пространство, оборудованное различными предметами-заместителями, такими как стулья, столы, деревянные конструкции, большие пуфы, подушки, ткани, веревки, шнуры, картон, крафтовая бумага, фольга, картонные трубки разной длины, каштаны, шишки, прищепки, разноцветный скотч, малярная лента и прочее. Наличие предметов-заместителей в игровом пространстве стимулировало игровую деятельность детей и служило опорой для формирования внутреннего плана деятельности ребенка. Каждая игра начиналась общим обсуждением, на котором участник выбирал себе роль и обозначал, что он будет делать как тот, чью роль он на себя берет. После выбора ролей участники игры превращались в выбранных ими героев и обустроивали игровое пространство, используя предметы-заместители. Далее каждый участник игры действовал в зависимости от его представлений о выбранной им роли и уровня развития его игровых навыков. Игра заканчивалась общим сбором, на котором каждый из участников прощался со своей ролью, превращаясь обратно в себя.

Методом исследования в первой серии констатирующего эксперимента было включенное наблюдение и фиксация данных с помощью видеонаблюдения. Особенность включенного наблюдения проявлялась в том, что экспериментатор участвовал в сюжетно-ролевой игре как равноправный партнер, наблюдал и взаимодействовал с детьми в рамках выбранной им роли,

поддерживал двухтактную структуру игры. В задачи взрослого участника входила полная включенность в игру, исходя из выбранной роли, оказание помощи детям в конструировании костюмов и декораций во время игры.

Использовалась модифицированная **методика оценки различных аспектов игровой деятельности** коллектива авторов (Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова) [24]

Анализ игровой деятельности включал в себя следующие блоки: 1) уровень замещения (предметное, позиционное, пространственное); 2) взаимодействие, организующее игру (со взрослыми участниками и с детьми); 3) внутригрупповое взаимодействие (со взрослыми участниками и с детьми); 4) игровой замысел (уровень идеи, развернутость идеи, воплощение идеи и устойчивость идеи). Показатели первых трех блоков оценивались в условных баллах – от 0 (полное отсутствие) до 3 (яркая степень выраженности). Показатели блока «игровой замысел» оценивались в условных баллах – от 0 (полное отсутствие) до 4 (яркая степень выраженности). Количественные значения показателей приведены в Приложении 1.

Вторая серия решает вторую задачу констатирующего эксперимента: организовать включение родителей в процесс накопления литературного опыта детей. Для реализации этой задачи была проведена предварительная беседа с родителями детей, участвующих в эксперименте, об организации чтения в кругу семьи и разработан список ключевых вопросов для обсуждения с детьми после чтения (Приложение 2,3). Родители читали ребенку предложенную сказку до кульминационного момента, придумывали вместе с ребенком окончание сказки и обсуждали прочитанное. После прочтения и обсуждения сказки ребенку предлагалось сделать любую творческую работу по сюжету сказки (рисунок, поделка, конструкция, оригами), что позволяло ему повторно прожить эмоции и впечатления, полученные от прочитанной сказки. Конечным результатом подготовительного этапа исследования было оформление выставки творческих работ совместно с детьми в игровом помещении Библиотечного центра Общественного центра «Современник».

Участие родителей в эксперименте было обусловлено тем, что формат семейного чтения создает наиболее благоприятную атмосферу для полноценного восприятия ребенком художественного произведения. Для проведения второй серии эксперимента выбрано две сказки, отличающиеся друг от друга моделью построения мира, сюжетом, образами персонажей и принципом построения двухтактной структуры: сказка Женевиэвы Юрье «Парад Алле» и сказка Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона». Сравнительный анализ текстов сказок приведен в Приложении 4. Каждое из выбранных произведений структурно близко к сюжету игры и хорошо реализуется в рамках группового взаимодействия.

Для изучения особенностей накопления литературного опыта была разработана анкета для родителей (Приложение 5), вопросы которой позволяют понять эффективность выбранной нами методики работы со сказкой, интерес ребенка к прочитанной сказке, его эмоциональные реакции и желание обсудить прочитанное в кругу семьи, выбор любимого героя и события в сказке. Нам также было интересно узнать, кем ребенок хотел бы стать в игре по сказке, исходя из полученных впечатлений.

Третья серия решает третью и четвертую задачи констатирующего эксперимента: выявление особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия и изучение особенностей сюжетно-ролевой игры на основе литературного опыта детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия. В рамках третьей серии констатирующего эксперимента были проведено 6 сюжетно-ролевых игр с опорой на сюжеты сказок, которые составили основу литературного опыта детей, полученного в кругу семьи. Перед началом сюжетно-ролевых игр дети вместе с родителями оформляли выставку творческих работ по мотивам прочитанных сказок. На общем сборе детям было предложено поделиться своим вариантом окончания сказки, после чего экспериментатор вместе с детьми читали авторскую концовку сказки. Далее детям предлагалось поиграть по сюжету прочитанной сказки. Формат

сюжетно-ролевых игр с опорой на сказочный сюжет в точности повторял формат сюжетно-ролевой игры без опоры на сказочный сюжет.

Методом исследования в третьей серии констатирующего эксперимента было включенное наблюдение и фиксация данных с помощью видеонаблюдения. Экспериментатор, участвовавший в игре наравне с детьми, мог мотивировать детей на игру по сказочному сюжету своей включенностью в сюжет игры, исполнением выбранной ими роли персонажа сказки и поддержанием двухтактной структуры сказочного сюжета. Задачей взрослого участника игры являлась полная включенность в игру, исходя из выбранной роли сказочного персонажа, оказание помощи детям в конструировании костюмов и декораций во время игры. Продолжительность каждой игры составила 2 часа, из которых 30 минут было выделено на организацию детской выставки, обсуждение с детьми придуманных ими финалов сказки и прочтение авторской версии окончания сказки.

В диагностике особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре мы опирались на критерии, определенные нами в первой главе данного исследования на основании теоретического анализа научных материалов. В качестве критериев отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре мы определили следующие:

- 1) Выбор ребенком образа персонажа сказки (кого выбирает и почему)
- 2) Особенности передачи образа персонажа сказки (копирование, детализация, достраивание или изменение образа)
- 3) Выбор ребенком для разыгрывания события, ситуации, фрагмента сказки, реплик персонажей (копирование, детализация, достраивание или изменение)

Для диагностики особенностей сюжетно-ролевых игр детей на основе их литературного опыта, как и в первой серии констатирующего эксперимента, использовалась модифицированная **методика оценки различных аспектов игровой деятельности** коллектива авторов (Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова) [24] (см. стр. 37)

На основании выделенных критериев игровой деятельности были составлены индивидуальные монографические портреты детей по результатам трех серий констатирующего эксперимента (Приложение 6), что позволило в дальнейшем выйти на анализ игровой деятельности в количественных и качественных показателях по возрастным группам участников, используя более оптимальный набор критериев.

Для количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента по каждому представленному возрасту были выделены следующие критерии оценки игровой деятельности:

1) позиционное замещение показывает интерес ребенка к происходящему в игровом пространстве, его эмоциональную включенность в игру в зависимости от выбранной им роли;

2) внутригрупповое взаимодействие со взрослыми участниками и с детьми позволяет определить, на каком уровне игры находится ребенок и какие изменения происходят в играх с опорой на сказочный сюжет;

3) уровень игровой идеи говорит о зоне ближайшего развития ребенка;

4) воплощение игровой идеи показывает, как ребенку удается реализовать свою идею в игре;

5) устойчивость игровой идеи показывает ее значимость для ребенка и эмоциональную включенность в игру.

Нами был разработан регламент констатирующего эксперимента, который позволил провести последовательно 9 сюжетно-ролевых игр (по три игры с каждой группой детей) в сроки с 30 марта по 21 апреля 2019 года (Приложение 7).

2.2. Особенности сюжетно-ролевой игры у детей 4-7 лет.

Анализ особенностей сюжетно-ролевой игры детей проводился по возрастным группам 4-5, 5-6, 6-7 лет на основании протоколов включенного наблюдения за сюжетно-ролевой игрой (Приложение 9). Наибольший интерес представляли те показатели игровой деятельности детей, которые

свидетельствуют об уровне развития игровой деятельности ребенка в играх без опоры на сказочный сюжет.

В констатирующем эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте от 4 до 5 лет. Ниже представлены результаты по этой возрастной группе.

Среди общих тенденций возрастной группы детей 4-5 лет можно отметить, что их игровой замысел связан с ролевым замещением, что говорит нам о том, что для большей части детей (60%) в зоне ближайшего развития игровой деятельности находится уровень развития игры, определяемый как «роль в сюжете» (Таблица 1). Идея их игры часто связана с конкретными предметами: *«Буду колдовать волшебной палочкой»* и *«просит повязать ей на голове точно такой же платочек, как у Бабушки»* (Тася, 4,0), *«есть волшебный амулет, и он исполняет желания»* (Арина, 4,11), *«делаю распределительное устройство»* (Сева, 4,10), что говорит еще о предметно-действенном уровне игры, но в то же время дети уже идентифицируют себя с конкретной ролью (Фея, Принцесса София, Мастер). Позиционное замещение в игре также свидетельствует о переходе от «роли в действии» к «роли в сюжете». Типичным для большинства детей (60%) является ситуативно-ролевое замещение своего «Я» в игре (Таблица 1), т.е. полноценной включенности в игру пока не наблюдается: *«часто замыкается в себе и не реагирует на то, что происходит в игре, участвуя в ней фрагментарно»* (Арина, 4,11), *«часто наблюдает за игрой, не принимая в ней участие»* (Тася, 4,0), *«делает распределительный прибор, практически не контактируя с другими участниками»* (Сева, 4,10). Отсюда и реализация игрового замысла демонстрируется в урезанном виде или повторяя задуманное, но с небольшими потерями: *«играет практически молча, робко и односложно сообщая о своих намерениях»* (Арина, 4,11). Что касается внутриигрового взаимодействия, то типичным для детей 4-5 лет является кратковременное взаимодействие со взрослыми и параллельная игра с детьми (Таблица 1): *«демонстрирует одиночные действия, несогласованные с другими участниками, что говорит об общем сюжете, но параллельной игре»* (Сева, 4,10).

В этой возрастной группе можно выделить двоих детей, которые стремятся играть на уровне «роль в отношении» (Таблица 1). Это определяется

озвученной ими идеей: «выбирает роль Троллейбуса, который будет перевозить людей» (Миша, 4,8), «выбирает роль Пони Звездочки, которая превращается в «людей, змей, крокодилов и русалок», «всегда хорошая», живет дома и за ней ухаживают» (Даша А., 4,11). Но реализация этой идеи происходит у них по-разному. Для Миши (4,10) важна сама роль Троллейбуса, он активно взаимодействует со взрослыми участниками, но с детьми его игра носит параллельный характер. Даша А. (4,11) уже вышла на уровень развития игры «роль в отношениях». Об этом говорит ее взаимодействие как со взрослыми, так и с детьми, обусловленное взаимными договоренностями: «демонстрирует согласование различных идей (предлагает отправиться в отпуск, предлагает лететь на юг, отказывается сдать билеты из-за цунами в Сочи)».

Анализируя воплощение игровой идеи всех участников возрастной группы 4-5 лет, можно отметить, что в 60% случаев реализация игрового замысла сводится к точному воспроизведению задуманного и не зависит от происходящих в игре событий (Таблица 1). Сева (4,10), как Мастер, всю игру мастерит распределительное устройство, несмотря на призывы других участников помочь его как Мастера в установке антенны для видеотрансляции. Миша (4,8), как Троллейбус, включается в ролевое взаимодействие со взрослыми участниками только в том случае, когда нужно кого-то куда-то отвезти. Арина (4,11), как Принцесса София, включается в игру только, когда готова предложить свой волшебный амулет для исполнения желания. Однако у Таси (4,0) и Даши А. (4,11) наблюдается смена разных идей в зависимости от происходящего в игре. Первоначальная идея теряет для них смысл, что говорит о ее неустойчивости.

Таблица № 1

Особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-5 лет

	ЗАМЕЩЕНИЕ	ВНУТРИИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ		ИГРОВОЙ ЗАМЫСЕЛ		
		позиционное	со взрослыми	с детьми	уровень	воплощение
Тася (4,0)	2	2	1	2	1	1
Сева (4,10)	2	1	0	2	2	4
Миша (4,8)	3	2	1	3	2	3
Арина (4,11)	2	2	1	2	2	3
Даша А. (4,11)	3	3	3	3	1	1

Резюмируя вышесказанное, можно определить соответствие игровых умений каждого из детей данной возрастной группы нормативным показателям развития игровой деятельности:

Сева (4,8) - «роль в действии», что говорит он низком уровне развития игровой деятельности;

Тася (4,0) – «роль в сюжете» реализуется с помощью опоры на предмет, что говорит о нормативном уровне развития игровой деятельности в связи с пограничным между уровнями развития возрастом;

Арина (4,11) – «роль в сюжете» реализуется с помощью опоры на предмет, что говорит о низком уровне развития игровой деятельности;

Миша (4,10) - «роль в сюжете», что является нормой для этого возраста;

Даша А. (4,11) – «роль в отношениях» реализуется со взрослыми и детьми, что говорит о высоком уровне развития игровой деятельности.

Таким образом, типичными тенденциями игровой деятельности детей 4-5 лет являются ситуативно-ролевое замещение своего «Я», игровой замысел на уровне развития «роль в сюжете», точное воплощение задуманного, кратковременное взаимодействие со взрослыми и параллельная игра с детьми. Уровень развития игровой деятельности определяется ниже нормативного у 40% детей, выше нормативного – 20% и в пределах возрастной нормы – у 40%.

Далее будут рассмотрены особенности сюжетно-ролевой игры следующей возрастной группы детей. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Среди общих тенденций этой возрастной группы можно отметить, что их игровой замысел связан с внутриигровым взаимодействием (Таблица 2), что говорит нам о том, что для большей части детей (60%) в зоне ближайшего развития игровой деятельности находится уровень развития игры, определяемый как «роль в отношениях». Идея их игры в основном связана со взаимодействием с другими участниками: *«учить пони хорошему поведению и хорошим словам тоже... и кормить буду» (Катя Ш., 5,2), «буду козтекрылым орлом... он живет со своими друзьями» (Ясения, 5,6), «помогать строить что-нибудь Коту-убийце... всем все буду строить» (Андрей, 5,2).* Позиционное замещение большинства детей также свидетельствует о переходе от «роли в сюжете» к «роли в отношении». Типичным для большинства детей (60%)

является ролевое замещение своего «Я» (Таблица 2), когда все слова и действия ребенка говорят о том, что он играет выбранную роль и включен в игру. Что касается внутриигрового взаимодействия, то характерным для детей 5-6 лет (60%) является полноценное ролевое взаимодействие со взрослыми (Таблица 2). Взаимодействие с детьми в 80% случаев характеризуется как случайное, неустойчивое, переходящее в параллельную игру по общему сюжету (Таблица 2). У двоих детей наблюдаются попытки выйти на более высокий уровень взаимодействия с детьми: *«предпринимает попытки взаимодействия с детьми (обжигает огнем Принцессу Софию, общается с Единорогом, у которого сломано крыло, спасает Единорога из черной дыры), но обратной связи не получает, поэтому ролевое общение с детьми носит случайный характер» (Матвей, 5,4), «предпринимает попытки совместной игры с детьми (приносит Гимнастке Пунчик ведро с мышами, приносит всем попить воды после номера, помогает Мастеру делать материнскую плату), но обратной связи не получает» (Ясения, 5,6).* Полноценное ролевое взаимодействие со всеми участниками игры демонстрирует только Катя Ш. (5,2) (Таблица 2), но и ее взаимодействие с детьми носит избирательный характер: *«играет только с Единорогом Звездочкой».*

Идеи большинства детей (60%) носят устойчивый характер, что говорит об их эмоциональной вовлеченности в игру, но реализация этих идей в игре зачастую сводится к однообразным действиям или происходит в урезанном виде (Таблица 2): *«идея носит устойчивый, но однообразный характер на протяжении всей игры ... (труба ломается – горячее не поступает, труба чинится – горячее есть)» (Матвей, 5,4), «Вообще-то я хотел бы жить с Мышкой». Фокусник (Эксп.): «А ты спроси у Мышки, согласна ли она, чтобы ты с ней жил?» Когтекрылый орел (Ясения) нерешительно смотрит на Мышку» (Ясения, 5,6).*

В этой возрастной группе можно выделить двоих детей, зона ближайшего развития которых находится на уровне «роль в отношениях», но их игровой замысел обобщается до события (Таблица 2): *«будет дышать огнем и жить в пещере... огонь будет горячий как костер. Но если у кого-то будет жаропрочный костюм, то с ним ничего не будет, а если не будет, то все - мяу» (Матвей, 5,4); «Я буду гимнасткой... выступить на всяких мероприятиях, в цирке... Меня будут звать Пунчик...*

А еще я буду волшебной гимнасткой» (Полина, 5,2). Для того, чтобы полностью воплотить задуманное им не хватает полноценного взаимодействия с детьми.

Двое детей этой возрастной группы демонстрируют ситуационно-ролевою (Ясения, 5,6) и псевдо-ролевою (Андрей, 5,2) игровую позицию (Таблица 2). Ясения (5,6) «боится Чудовища, который охотится на когтеккрылых орлов, поэтому в ситуациях, требующих взаимодействия с Чудовищем, предпочитает держаться в стороне и наблюдать за происходящим издали». Андрей (5,2) «делает себе молоток, реагируя на просьбы Помощника строителя либо отказом, либо кратковременным включением в игру, но без интереса...либо наблюдает за тем, что делают другие игроки...либо находится вне зоны игрового пространства». Оба ребенка испытывают трудности во взаимодействии как со взрослыми участниками, так и с детьми.

Таблица № 2

Особенности сюжетно-ролевой игры детей 5-6 лет

	ЗАМЕЩЕНИЕ	ВНУТРИИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ		ИГРОВОЙ ЗАМЫСЕЛ		
		позиционное	со взрослыми	с детьми	уровень	воплощение
Полина (5,2)	3	3	1	4	3	3
Ясения (5,6)	2	2	2	3	2	3
Матвей (5,4)	3	3	2	4	2	2
Андрей (5,2)	1	2	1	3	1	0
Катя Ш. (5,2)	3	3	3	3	3	3

Резюмируя вышесказанное, можно определить соответствие каждого из детей этой возрастной группы нормативным показателям развития игровой деятельности:

Андрей (5,2) - «роль в действии», для принятия роли требуется постоянная инициация взрослого, что говорит о низком уровне развития игровой деятельности;

Ясения (5,6) – «роль в отношениях» реализуется при постоянной поддержке и инициации взрослого, что говорит о низком уровне развития игровой деятельности;

Матвей (5,4), Полина (5,2) – «роль в отношениях» реализуется преимущественно со взрослыми участниками, что говорит об уровне развития игры ниже нормы;

Катя Ш. (5,2) – «роль в отношениях» реализуется со взрослыми и детьми, что говорит о нормативном уровне развития игровой деятельности.

Таким образом, типичными тенденциями игровой деятельности детей 5-6 лет являются ролевое замещение своего «Я», игровой замысел на уровне развития «роль в отношениях», устойчивость игровой идеи, полноценное взаимодействие со взрослыми и кратковременное взаимодействие с детьми, переходящее в параллельную игру по общему сюжету. Уровень развития игровой деятельности определяется ниже нормативного у 80% детей и в пределах возрастной нормы у 20%.

Далее будут рассмотрены особенности сюжетно-ролевой игры следующей возрастной группы детей. В констатирующем эксперименте приняли участие 5 детей в возрасте от 6 до 7 лет. Среди общих тенденций этой возрастной группы можно отметить, что большая часть детей (60%) приходят играть с установкой на внутриигровое взаимодействие. Их зона ближайшего развития находится на уровне игровой деятельности, определяемой как «роль в отношениях»: *«буду котом-убийцей... буду убивать всех, кто будет встречаться мне на пути. Я только не буду убивать своих друзей» (Лева, 7,8); «Я волшебная девочка, буду всех спасать...И мне нужен друг Марко, если по мультику» (Даша Д., 7,2); «Я буду мышкой... буду спасаться и жить в норке» (Илья, 6,11).* Но только один из участников этой возрастной группы описывает свою идею развернуто, выходя на уровень сюжетосложения: *«Я буду Геральдом...Это такой охотник на монстров. Он всех спасает...У него есть дом, где хранятся всякие доспехи и можно у него взять доспехи и одеться, чтобы никто не попал в беду» (Рома, 6,7).*

Одновременно с этим прослеживается неустойчивость игрового замысла у большинства детей (80%). Только одной девочке удается проиграть свою роль от начала до конца, следуя озвученной идее: *«Игровой замысел Даши Д. заключается в том, чтобы быть героиней мультфильма, спасти всех своим волшебством и дружить с Марко. Даша Д. на протяжении всей игры дружит с Марко-Волшебным магазином и помогает всем волшебной палочкой (замораживает разбушевавшегося Кота-убийцу, наколдовывает резиновые сапоги после цунами, придумывает волшебное противоядие, советуется с волшебной палочкой насчет цунами).* Этот замысел

организует всю игру Даши Д., становится богаче и разнообразнее в процессе игры». Следует отметить, что в своей игре Даша Д. опирается на образ мультипликационного персонажа. Остальные участники либо быстро теряют интерес к первоначальной идее и ищут другие привлекательные моменты в игре, либо перестают играть: *«Первоначальный замысел Ильи «спасаться и жить в норке» реализуется не полностью. Норку он себе строит и использует ее как свое жилье только в начале игры, потом забывает про нее» (Илья, 6,11); «Первоначальный игровой замысел Левы заключается в том, чтобы убивать злых людей, однако ему не удается следовать этому замыслу. Сначала он нападает на Помощника строителя, потом на Звездочку Баттерфляй, а после и вовсе забывает от том, что он кого-то собирался убивать. Интерес к игре у Левы подкрепляется через создание форс-мажорных ситуаций (цунами в Сочи, клад с опасными каишанами и шишиками, падение с крыши) (Лева, 7,8); «Первоначальный игровой замысел Кати С. заключается в волшебной силе ее браслета. Но как только она отдает браслет Бабушке, смысл ее игры пропадает, и она теряет к ней интерес» (Катя, 7,6). Разнообразное воплощение собственных идей зафиксировано только у 40% детей, остальные играют без проявления фантазии либо в урезанном виде.*

Характерным уровнем позиционного замещения в этой возрастной группе является ролевое (60%), тем не менее у двоих детей наблюдается ситуативно-ролевая включенность в игру: *«Пока в игре есть Чудовище, с которым можно сражаться, Рома находится в ролевой позиции Геральда и взаимодействует со всеми участниками игры исходя из этой роли. Но как только Чудовище становится Директором цирка, Рома теряет смысл своей роли и переходит на позицию наблюдателя до тех пор, пока не находит для себя новый смысл в игре (музыкальный номер на барабанах)» (Рома, 6,7).*

Что касается внутриигрового взаимодействия, то большая часть детей демонстрирует полноценное ролевое взаимодействие только со взрослыми (60%). Взаимодействие с детьми в 60% случаев носит кратковременный характер, а в некоторых случаях переходит в параллельную игру: *«Дедушка (Взр.уч.) просит Змея Горыныча (Матвей) узнать, что случилось с Волшебным Единорогом (Катя С.). Змей Горыныч (Матвей) возвращается и говорит: «Он зовет Дедушку»» (Катя С., 7,6). «Фокусник (Эксп.): «Геральд, ты с нами или с Мышкой*

остаешься?» Геральд (Рома) молчит и неопределенно смотрит на Фокусника (Эксп.)» (Рома, 6,7). «Мышка (Илья) стучит мечом по скале. К нему присоединяется Геральд (Рома), но согласованности в их действиях не наблюдается. Каждый играет свою игру.» (Илья, 6,11). Полноценное ролевое взаимодействие, обусловленное сюжетом, со всеми участниками игры демонстрируют только Лева (7,8) и Даша Д. (7,2): «Внутриигровое взаимодействие Даши Д. со всеми участниками игры обусловлено общей игровой договоренностью, в которой она активно принимает участие (договаривается о дружбе с Волшебным магазином, просит Помощника строителя построить ей замок, договаривается с Котом Убийцей (Лева) о том, чтобы он не напал на нее, договаривается с Парикмахером быть его помощником, спасает вместе с Котом-Убийцей (Лева) город от нашествия мини-людоедов)».

Таблица № 3

Особенности сюжетно-ролевой игры детей 6-7 лет

	ЗАМЕЩЕНИЕ	ВНУТРИИГРОВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ		ИГРОВОЙ ЗАМЫСЕЛ		
		позиционное	со взрослыми	с детьми	уровень	воплощение
Илья (6,11)	3	3	2	3	3	2
Рома (6,7)	2	2	1	4	2	2
Катя С. (7,6)	2	2	2	2	1	1
Лева (7,8)	3	3	3	3	2	1
Даша Д. (7,2)	3	3	3	3	3	4

Резюмируя вышесказанное, можно определить соответствие каждого из детей этой возрастной группы нормативным показателям развития игровой деятельности:

Рома (6,7), Катя С. (7,6) – «роль в отношениях» реализуется при поддержке и инициации взрослого, что говорит о низком уровне развития игровой деятельности;

Илья (6,11) - «роль в отношениях» реализуется преимущественно со взрослыми участниками, что говорит об уровне развития игры ниже нормы;

Лева (7,8), Даша Д. (7,2) – «роль в отношениях» реализуется полноценно со взрослыми и детьми, что говорит о нормативном уровне развития игры.

Таким образом, типичными тенденциями игровой деятельности детей 6-7 лет являются ролевое замещение своего «Я», игровой замысел на уровне

развития «роль в отношениях», полноценное взаимодействие со взрослыми и кратковременное взаимодействие с детьми, переходящее в параллельную игру по общему сюжету. Уровень развития игровой деятельности определяется ниже нормативного у 60% детей и в пределах возрастной нормы у 40% детей.

Обобщая результаты первой серии констатирующего эксперимента следует отметить преобладание низкого уровня развития игровой деятельности в возрастных группах детей 5-6 (80%) и 6-7 (60%) лет. В возрастной группе детей 4-5 лет низкий уровень игры наблюдается только в 40% случаев. Эти показатели говорят о том, что резкое снижение уровня развития игровой деятельности приходится на возрастной период 5-6 лет. Опираясь на полученные данные, можно констатировать, что снижение уровня игровой деятельности происходит преимущественно из-за отсутствия полноценного взаимодействия детей между собой. И если для возраста 4-5 лет неумение взаимодействовать в игре является нормативным, то при переходе от «роли в сюжете» к «роли в отношениях» в возрасте 5-6 лет неумение общаться и договариваться приводит к снижению игровых показателей. Эта тенденция сохраняется и в более старшем возрасте.

2.3. Особенности организации восприятия современных сказок в кругу семьи детьми 4-7-лет.

Изучая организацию восприятия детьми предложенных сказок, нам было важно понять, насколько выбранные методы работы с художественным произведением приемлемы в кругу семьи и действительно позволяют ребенку глубже прочувствовать прочитанное. Анализ данных, полученных в результате анкетирования родителей (Приложение 8), говорит о том, что большинство детей (60%) хотели дочитать сказку до конца. Родители описывают следующие эмоциональные реакции детей: *«ну хотя бы посмотреть картинки» (Арина, 4,11), «стал снимать резинку с книжки» (Миша, 4,10), «обиделась» (Катя, 5,2), «огромное удивление – как так? А дальше?» (Матвей, 5,4) «Опять? -сказала Полина разочаровано» (Полина, 5,2), «А дальше? А потом? Ну ладно...» (Рома, 6,7), «Вырывал книгу и хотел прочитать продолжение» (Лева, 7,8), «Я знаю, что все будет*

хорошо!» (Катя С., 7,6). Сказка с открытым финалом часто вызывает недовольство у ребенка дошкольного возраста, что не способствует глубокому восприятию им художественного произведения. Спокойно отреагировали на открытый финал сказки те дети, которые впоследствии сказали, что им она не понравилась. Наиболее часто такая эмоциональная реакция наблюдалась во время чтения сказки «Парад- Алле».

Одним из заданий второй серии констатирующего эксперимента было придумать свой вариант продолжения сказки. В 40% случаев дети сделали это задание самостоятельно, и такая картина наблюдается по обоим сказкам. Сказка «Не будите спящего дракона» инициирует родителей пофантазировать вместе с детьми (37,5%). В два раза реже это наблюдается при чтении сказки «Парад Алле» (17,5%). Довольно часто родители отмечают нежелание детей фантазировать. В ряде случаев это связано с отсутствием интереса к сказке. По этой причине 20% детей отказались придумывать продолжение к сказке «Парад Алле», а 22,5% - сделали это задание без особого желания. Несколько другая картина наблюдается при выполнении аналогичного задания по сказке «Не будите спящего дракона»: 7,5% детей отказались придумывать продолжение сказки, 15% - придумали его без особого желания. Андрей (5,2) сначала отказался фантазировать, а на следующий день придумал продолжение сказки. Этот случай показывает, что дети не всегда готовы размышлять на тему прочитанного сразу после чтения и им требуется время, чтобы переварить полученные впечатления. И если сказка «зацепила» ребенка, то он сам возвращается к ее обсуждению.

После выполнения первого задания родителям предлагалось обсудить с ребенком прочитанное по предложенным ключевым вопросам. Это задание тоже выявило ряд спорных моментов. Родители отмечают, что если ребенку не нравится сказка, то он не хочет ее обсуждать. 55% таких случаев наблюдается при обсуждении сказки «Парад Алле»: Катя С. (7,6) в разговоре с мамой восклицает: *«Кто вообще пишет такие сказки!»*, Арина (4,11) говорит, что не хочет играть по сказке, Сева (4,8) в принципе не нравится цирк. Были выявлены и

другие трудности при обсуждении сказок после прочтения.

Несмотря на то, что сказка «Не будите спящего дракона» понравилась практически всем участникам эксперимента, родители отмечают, что обсуждать ее после чтения дети в большинстве своем не очень хотят: «отвлекался, пытался убежать» (Сева, 4,8), «рассеянное внимание» (Арина, 4,11), «говорит «не знаю», после наводящих вопросов отвечает» (Миша, 4,8), «отвечает односложно, поверхностно» (Полина, 5,2), «не хочет обсуждать после прочтения, легче сделать это в процессе чтения» (Илья, 6,11), «сложно разобраться с эмоциями» (Ясения, 5,6). Это может говорить о том, что детям не очень интересно отвечать на заранее подготовленные вопросы, либо подобное обсуждение должно происходить в процессе чтения, а не после него. Возможно, что ребенку нужно дать время для переосмысления прочитанного, чтобы он смог ответить на ряд вопросов.

Что касается творческой части задания, то дети с удовольствием рисовали, лепили понравившихся героев, делали поделки вместе с родителями или самостоятельно. Каждый ребенок принес свою творческую работу и принял участие в оформлении выставочной экспозиции в Библиотечном центре общения «Современник».

Наблюдение родителей за эмоциональной реакцией детей во время чтения помогло ответить на вопросы, что привлекает современного ребенка в сказках, какие герои ему нравятся, на что он обращает внимание и как проявляется его содействие героям. При чтении сказки «Парад Алле», внимание детей 4-5 лет привлекают красочные иллюстрации и необычные предметы на них: «реагировала больше не на слово истории, а на иллюстрации» (Полина, 5,2), «интерес к детализированным иллюстрациям и необычным предметам на них» (Миша, 4,10), «внимательно смотрел на иллюстрацию, где идет установка шатра, искал кроликов» (Андрей, 5,2). Детей привлекают необычные цирковые реквизиты (веломобиль, моноцикл) и многие хотели бы научиться ими управлять. Наиболее часто встречающейся эмоцией, которые дети испытывали во время слушания сказки «Парад Алле», был страх. Мама Арины (4,11) отмечает, что единственная яркая эмоция, которую испытывала девочка, был страх перед Фокусником Сигмой, поэтому

Арина не захотела ни придумывать продолжение сказки, ни отвечать на вопросы, ни делать творческое задание. Сева (4,8) описывает свое самое яркое впечатление так: «страшно, когда крольчата оказались в фургоне, т.к. я хоть и боюсь темноты, но люблю ее». Мама Андрея (5,2) тоже отмечает, что, когда кроликов закрыли в фургоне ему было страшно.

Среди прочих эмоциональных состояний, которые наблюдали родители у своих детей, были возмущение и обида на Фокусника Сигму, беспокойство и жалость к Алле Оп, радость от того, что проучили Фокусника Сигму, радость за крольчат, которые многому научились в цирке, любопытство к цирковым реквизитам. В отличие от младших участников констатирующего эксперимента большая часть детей 6-7 лет (Рома 6,7, Илья 6,11, Катя С. 7,6) не проявляли эмоций, слушая сказку, говоря, что она скучная и неинтересная. На вопрос о том, какой персонаж сказки больше всего понравился, почти все девочки выбрали Пируэтту, потому что она «добрая и помогла Алле Оп» (Ясения, 5,6), «добрая и отзывчивая» (Катя С., 7,6), «девочка смелая и не попала в эту страшную историю с темным фургоном» (Полина, 5,2), «девочка» (Катя Ш., 5,2), «хочет научиться висеть в воздухе» (Арина, 4,11). Вторым по популярности стал Алле Оп, потому что «ему помогли» (Сева, 4,8), «его жалко» (Тася, 4,0), «цирковой артист» (Матвей, 5,4).

Сказка «Не будите спящего дракона» вызвала живой интерес практически у каждого ребенка. Об этом говорят наблюдения родителей об эмоциональном состоянии детей во время чтения: «...кричал мне в ухо, открывал глаза, когда гномы будили дракона» (Миша, 4,10), «эмоции восторга перед предвкушением опасности, когда пришли тигры и когда птенец залетел в ноздрю дракона» (Илья, 6,11), «радость, когда хотели разбудить дракона. Сева и хотел, чтобы разбудили, уже надоел спящий дракон» (Сева, 4,8), «умилилась, когда гномы готовили дракона к зиме; улыбалась, когда гномы смотрели в дракона как в кривое зеркало» (Полина, 5,2), «переживала за дракона, почему так долго не просыпается» (Даша А., 4,11), «было грустно, что на драконе построили беседку, может ему было больно» (Катя Ш., 5,2), «радость, когда птички защитили своего дракона и птенцов» (Тася, 4,0), «было смешно, когда дракон храпит и приятно, когда гномы заботились о драконе» (Арина, 4,11), «радость от победы над тиграми» (Даша Д, 7,2), «радость от того, что дракон захрапел и когда заботились гномы о драконе; опасение, когда тигры напали» (Рома, 6,7), «оживился и вместе с гномами

защищал дракона от тигров... смеялся, когда тигры стали откусывать дракону хвост... два раза удивлялся: «как так долго дракон спит, уже и зима прошла, и весна настала» (Лева, 7,8), «как может дракон так долго спать и ничего не чувствовать...это странно и интересно» (Катя С. 7,6), «радость, смех, когда гномы катались по хвосту Дракона, как на «американских горках»; когда начали будить Дракона и даже детям разрешили сильно шуметь» (Матвей, 5,4).

Восприятие детьми этой истории связано с эмоциями восторга, радости, а также переживаниями о спящем драконе. По наблюдениям родителей видно, что многие дети активно содействуют героям. На вопрос о том, какой персонаж сказки больше всего понравился, 11 из 15 детей выбрали спящего дракона, потому что *«он теплый» (Миша, 4,10), «в сказке мало интересных персонажей» (Полина, 5,2), «лежал в красивой позе» (Рома, 6,7), «теплый, большой, главный, важный» (Лева, 7,8), «он загадочный» (Даша Д., 7,2).*

Говоря об особенностях восприятия обеих сказок, можно отметить, что 50% детей в возрасте 4-6 лет (Сева 4,8, Арина 4,11, Миша 4,10, Полина 5,2, Матвей 5,4,) не прониклись сюжетом сказки «Парад Алле». Одни дети сосредоточились на изучении красочных иллюстраций, другие – на событиях, связанных с цирковыми выступлениями крольчат. Для большей части детей 6-7 лет (Рома 6,7, Илья 6,11, Катя С. 7,6) сказка «Парад Алле» оказалась скучной и неинтересной, несмотря на закрученную интригу героев.

Проявления сопереживания и содействия героям наблюдались лишь у нескольких детей (Тася, 4,0, Даша Д. 7,2, Ясения 5,6). Сказка «Не будите спящего дракона» располагает к восприятию отсутствием конфликтной ситуации между героями. В ней маленьким гномам позволяют быть детьми, шаловливыми, смешными, рискующими, что делает сказку близкой к реальности современного ребенка. Опасность в лице саблезубых тигров воспринимается детьми как призыв к активному действию, а не как ситуация, внушающая страх, от которого хочется сбежать. А интрига в лице спящего дракона становится поводом для глубоких размышлений детей.

Организация подготовки родителей к чтению с детьми сказочных произведений показала, что для многих родителей рекомендательный список

вопросов и технология обсуждения сказки носит буквальный характер. Стараясь выполнить все рекомендации, они не всегда учитывают индивидуальные особенности ребенка, его состояние и эмоциональный фон во время чтения сказки.

Анализ результатов организации восприятия сказок детей 4-7 лет показал, что инициация воображения ребенка при помощи открытого финала сказки и ее обсуждение после прочтения вызвали противоречивую и неоднозначную реакцию у детей. Для родителей предложенный нами формат семейного чтения оказался тоже не очень приемлемым. В беседе с родителями было выявлено, что некоторые из них четко руководствовались полученными рекомендациями, не учитывая индивидуальные особенности ребенка, его текущее состояние и эмоциональный фон, что не всегда благоприятно отражалось на их взаимодействии. При дальнейшем исследовании способов организации восприятия сказок в кругу семьи важно подобрать технологии работы со сказками, которые гармонично впишутся в формат семейного чтения. Выполнение творческого задания и организация выставки детских работ вызвали положительную реакцию как у детей, так и у родителей.

2.4. Характеристика отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7- лет.

Анализируя результаты сюжетно-ролевых игр с опорой на сказочный сюжет, мы решали 3 и 4 задачи констатирующего эксперимента. Анализ проводился на основе протоколов включенного наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей (Приложение 9) и их монографических портретов (Приложение 6). На первом этапе нам важно было понять, каким образом ребенок отражает свой литературный опыт в сюжетно-ролевой игре, на втором – как отражение литературного опыта сказывается на его игровых умениях.

Напомним, что в качестве критериев отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре мы выделили следующие:

- 1) Выбор ребенком образа персонажа сказки (кого выбирает и почему)

- 2) Особенности передачи образа персонажа сказки (копирование, детализация, достраивание или изменение образа)
- 3) Выбор ребенком для разыгрывания события, ситуации, фрагмента сказки, реплик персонажей (копирование, детализация, достраивание или изменение)

2.4.1. Своеобразие отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх детей 4-7 лет.

Наблюдение за выбором роли в сюжетно-ролевой игре с опорой на сказочный сюжет «Парад Алле» показало, что 60% всех детей выбирают для игры образ понравившегося персонажа из сказки, 20% - другого сказочного персонажа и 20% - персонажа не из сказки. Среди детей 4-5 лет ни один ребенок не выбирает роль понравившегося персонажа из сказки. Трое детей этого возраста (Арина 4,11, Миша 4,10, Даша А. 4,11) выбирают роли, не связанные с сюжетом сказки, и даже после того, как экспериментатор напоминает о том, что сегодня игра по сказке, только Даша А. (4,11) меняет роль Тигра на роль Розмаринки (ассоциирующуюся с главной героиней сказки Пируэттой), чтобы *«всем помочь и у нее будут свои родители»*, т.е. в описании ею роли события сказки не фигурируют.

Дети, выделяющие в качестве любимого персонажа Алле Оп (Тася 4,0, Сева 4,8), не готовы взять его образ для воплощения в игре, поэтому выбирают роль одного из крольчат. *Тася (4,0), как Пируэтта, «как по сказке подойдет смело к пострадавшему» кенгуру и будет его защищать, а еще «искать своих братьев». Сева (4,8), как Рыжик, будет «пускать пески в трубу... чтобы все увидели, что меня нужно спасти».* 80% детей 5-6 и 6-7 лет выбирают роль понравившегося персонажа из сказки. В большей степени их выбор определяется желанием копировать действия персонажа, поэтому *Катя Ш.(5,2), как Пируэтта, «будет спасать того, кого запрет этот Сигма», Лева (7,8), как Фокусник Сигма, «будет фокусником и запирает в фургоне крольчат», Андрей (5,2), как Розмаринчик, «залезет в фургон и будет там искать фонарик и запасной ключ».* Но есть и такие дети (25%), кто не может объяснить, почему

они выбрали ту или иную роль (Илья 6,11, Рома 6,7).

Анализ особенностей передачи образа персонажа в сюжетно-ролевой игре с опорой на сказочный сюжет «Парад-Алле» показал, что среди детей 4-5 лет только одна Тася (4,0) стремится соответствовать образу Пируэтты. Это проявляется и выборе костюма для роли, и в манере поведения: *«грозит пальцем Фокуснику Сигме», «с негодованием берет веревку и трясет ею перед Фокусником»*. Тася (4,0) всем своим видом демонстрирует свою неприязнь к Фокуснику. В созданном ею образе прослеживаются взрослые манеры: *«Тебя надо по попе отшлепать!»* или *«Сейчас я тебя буду переучивать!»* Анализировать особенности передачи образа персонажа сказки других детей этой возрастной категории (Миша 4,10, Арина 4,11) не представляется возможным, поскольку их роли не имели отношение к сказочному сюжету, а Сева (4,8) в образе Рыжика никак себя не проявил.

Особенности передачи образа персонажа сказки детьми 5-6 и 6-7 лет имеют схожие тенденции, поэтому имеет смысл проанализировать их одновременно. Для троих детей (Матвей 5,4, Лева 7,8, Даша Д. 7,2) выбранный образ персонажа является настолько значимым, что они стремятся детализировать его в элементах костюма и сопутствующем этой роли реквизите. Для Матвея (5,4) настолько важно довести образ Папы Онессима до соответствия сказочному, что даже в процессе развития сюжета он говорит Фокуснику Сигме: *«Сейчас я сделаю себе уши и довезу ваш фургон»*. Голос его звучит строго и важно, как голос взрослого человека. Лева (7,8) помимо приготовленной заранее маски фокусника очень долго готовит свой реквизит для выступления (волшебный сундук, волшебную палочку, черный плащ). Играя злого Фокусника Сигму, Лева (7,8) говорит громко, повышает интонацию, иногда кричит, изображая гнев. Даша Д. (7,2) детализирует не только образ своего персонажа, но и стремится привести в соответствие сказочному сюжету образы других героев (делает себе нос и костюм клоуна, делает сумку для Алле Оп). Для нее важна манера передачи другими их роли: *«Ты его должен трясти», «Алле Оп, ты не можешь ходить. Нога!»* Характерной особенностью этих детей является долгое вхождение в процесс игры. Полина (5,2) достраивает образ своей героини, наделяя ее волшебным языком, который всех лечит. Остальные дети 5-7 лет (Андрей 5,2, Рома 6,7, Илья 6,11, Катя С. 7,6) не придают образу своего

персонажа никакого особого значения, поэтому не делают себе костюмы и манера их поведения в игре не меняется.

Характерным проявлением детей в игре с опорой на сказочный сюжет «Парад Алле» является желание отстраниться от событий, происходящих в игре и участвовать в них выборочно (75%). Для этого они начинают строить себе дом или что-то конструировать, что позволяет им наблюдать за происходящим со стороны, не принимая активное участие в игре. Создается ощущение, что таким образом они защищаются от определенных событий сказочного сюжета, в которых не готовы участвовать. Это прежде всего связано теми эмоциями, которые они испытывали во время чтения сказки (страх, возмущение, обида). Большинство этих детей не хотят взаимодействовать с Фокусником Сигмой и даже стремятся физически быть подальше от него в игре: *«Нэлла (Арина) предлагает передвинуть его (дом) в безопасное место. Пируэтта (Катя С.) отвечает, что она знает где это место. Они передвигают свой дом подальше от зеленого фургона», «Пируэтта (Катя Ш.) шепчет Розмаринке (Даша А.): «Не ходи, они нас там запрут». Розмаринка (Даша А.): «Я с Фокусником Сигмой не буду в одном номере выступать».*

Можно выделить два события из сказки, которые дети хотят отразить в игре: спасение крольчат из зеленого фургона и выступление на арене цирка. В ситуации спасения крольчат дети предлагают собственные решения, не желая следовать сюжету сказки. *Рома (6,7), как Рыжик, находит открытое окно в фургоне, Илья (6,11), как Розмаринчик, делает слепок ключа Фокусника Сигмы, Катя Ш (5,2) находит в фургоне потайную дверку, Сева (4,8) конструирует «машину-ловилку, чтобы доставать кроликов из тюрьмы».* Около 30% детей озадачены вопросом, как ликвидировать злого Фокусника Сигму: *«подбросить Фокуснику снотворное» (Полина 5,2), «дать ему волшебный веер, от которого он пообреет» (Ясения 5,6), «организовать ураган, который унесет Фокусника» (Илья 6,11), «связывает его веревкой, потом предлагает волшебные яблоки добра» (Тася 4,0), «предлагает его убить» (Катя С. 7,6).* Но многие дети предпочитают не участвовать напрямую в конфликте. Поэтому, когда требуется помощь Алле Оп, на которого кричит Фокусник Сигма, только 50% участников игры вызываются оказать ему помощь. *Одни*

дети в этой ситуации ищут опору в цитировании текста сказки: «Раненому требуется помощь!» (Матвей 5,4, Ясения 5,6), другие дети начинают достраивать сюжет сказки, тем самым сглаживая негативные моменты: Полина (5,2) лижет ногу Алле Оп волшебным языком, Даша Д. (7,2) делает Алле Оп браслет, обозначающий, что тот раненый, Катя Ш. (5,2) приносит Алле Оп попить воды. Можно сказать, что ситуация вызова и эмоционального напряжения активизирует творческую активность и фантазию одних детей, а у других - вызывает нежелание участвовать в общем игровом процессе. На фоне общих тенденций дефицита внутриигрового взаимодействия ситуация вызова, построенная на противостоянии героев, не является желательной.

В своих действиях, связанных с цирковыми выступлениями, дети склонны к повторению сюжета сказки: строят арену цирка, ходят по канату, жонглируют, запускают салют. Самым популярным для отображения в игре стал фрагмент, когда кролики прячутся в сундуке Фокусника Сигмы вместо Мадмуазель Бланш. Почти все хотят оказаться в волшебном сундуке и это событие снимает напряженное отношение к Фокуснику Сигме. Оно проигрывается неоднократно и даже те дети, которым поначалу страшно залезать в сундук (Арина 4,11, Миша 4,8, Тася 4,0), наблюдая за весельем других, все же решаются на этот шаг.

Наблюдение за выбором роли в игре с опорой на сказочный сюжет «Не будите спящего дракона» показало, что 85% всех детей выбирают для игры образ понравившегося героя сказки. Сева (4,8) хочет быть «ребенком-гномом с картинки, который за руку держит гномика еще младше себя», Арина (4,10) – драконом, потому что у него «блестящая чешуя и ...он храпит». Тася (4,0) – птичкой, «которая стреляет прямо в тигра камнями». Роль загадочного спящего дракона привлекает детей больше других несмотря на то, что его действия в сказке сведены к минимуму. Это приводит к тому, что дети начинают задумываться над своими желаниями, соотносить их с образом любимого персонажа, находить новые способы отражения этого образа в игре. Одни дети осознанно отказываются от роли дракона, приводя весомые аргументы: «Я буду большим гномом, потому что уже, итак, два дракона, а гномов мало» (Илья, 6,11), «Я точно не буду драконом, потому что я

вообще днем не сплю» (Матвей, 5,4). Другие, озвучивают свое видение образа персонажа, опираясь на свои желания: «Буду всем помогать. Спать не буду!» (Рома, 6,7), «Буду спать, а потом просыпаться» (Полина, 5,2), «Я же не могу все время спать, я буду просыпаться» (Арина, 4,11).

Наблюдаются случаи, когда в процессе игры дети меняют первоначально выбранную роль, возвращаясь к роли дракона (Матвей 5,4, Даша А. 4,11, Даша Д. 7,2). Интересно отметить, что Миша (4,10), решивший снова взять роль, не связанную с сюжетом сказки, сумел обосновать свой выбор так, что все дети приняли его решение: «Я буду автобусом, который будет возить гномов в соседнюю деревню за продуктами, чтобы было чем кормить дракона». Таким образом, характерной особенностью выбора образа персонажа в этой сказке является осознание ребенком своих потребностей в игре и соотнесение этих потребностей с образом персонажа. Возрастных особенностей, связанных с выбором роли персонажа для игры, отмечено не было.

Желание копировать образ выбранного персонажа, его отдельные действия и элементы костюма наблюдается преимущественно у детей 4-5 и 5-6 лет. Арина (4,11) использует черную ткань, чтобы «как будто бы кожу себе сделать», спит и храпит как дракон в сказке, Сева (4,8) хочет такой же красный колпачок, как у гнома, занимается строительством и обустройством дома, Полина (5,2) спит и храпит, как дракон в сказке, Матвей (5,4) делает себе костюм взрослого гнома, разговаривает назидательным голосом с маленьким гномом: «Нельзя, это опасно!», и с Автобусом «Убери пушку и не стреляй!». Когда Матвей (5,4) превращается в Дракона, то спит, как дракон, и рассказывает о своих снах, цитируя сказочный сюжет: «Вы знаете, мне приснился прекрасный сон, как будто я летаю над вулканами и пью лаву, поэтому я еще посплю, чтобы досмотреть этот сон». В данной ситуации цитирование текста также говорит о значимости происходящего для ребенка, но имеет другой эмоциональный окрас. Тася (4,0) в образе Птички, пытается добиться сходства с ее прототипом, изображенном на рисунке, который она принесла для творческой выставки: «мне нужно как-то голову сделать, как у утки, которая на моем рисунке... Мне нужно что-то маленькое, у меня же маленькая голова». Образ Птички у Таси (4,0) – образ защитницы дракона, поэтому, на появление Саблезубого тигра она реагирует негодующе: «Камень! Нам нужен камень!» и без колебаний встает на защиту любимого дракона. В

возрасте 6-7 лет дети чаще демонстрируют вольную интерпретацию образа героя, не стремятся копировать особенности его поведения и детали костюма (Рома 6,7, Лева 7,8, Катя С. и Илья 6,11). Так появляются неспящие, а летающие драконы, драконы, воюющие с саблезубыми тиграми, дракон, раненый охотником, а в одной из игр и целое драконье семейство во главе с Папой-Драконом.

Характерным проявлением большинства детей в игре с опорой на сказочный сюжет «Не будите спящего дракона» является активное желание участвовать в каждом сюжетном событии. Отсутствие явного интереса к игре по сказке и, как следствие, обособленное поведение наблюдается только у двоих детей Андрея (5,2) и Кати С. (7,6). Катя С. (7,6), как Большой гном, традиционно дистанцируется через строительство дома: *«Я буду жить в соседней деревне»*. Андрей (5,2) большую часть времени находится вне выбранного им образа Птички. Тем не менее каждый из них эпизодически участвует в общем сюжете, инициируемый другими детьми, а ближе к концу игры становится полноценным участником происходящего. Среди событий сказки, нашедших отражение в игре, чаще всего обыгрывается сражение с саблезубыми тиграми. Копирование этого события в соответствии со сказочным сюжетом наблюдается только у нескольких детей 4-5 лет. В такие моменты дети вспоминают про камни, которыми прогнали саблезубых тигров гномы: *«Я разобрал беседку! Берите камни!»* (Сева, 4,8), *«Я тебе сейчас на спину камень брошу!»* (Тася, 4,0). Для них камень выступает в качестве опоры для преодоления вызова в напряженной ситуации. В большинстве случаев сражение с саблезубыми тиграми лишь отдаленно напоминает сказочный сюжет: с саблезубыми тиграми воюют, используя пушку, пистолет, умирающее зелье, паутину; более того иногда сами драконы самоотверженно предлагают откусить небольшой кусочек от себя голодным тиграм, а в отдельных случаях сами тигры защищают дракона от соплеменников.

Вторым по значимости событием, которые дети переносят в игру, сцена с храпом дракона. Правда, в одной из игр, получилась ситуация-перевертыш,

когда засыпает и храпит не дракон, а поверженный саблезубый тигр. Тем не менее дети отыгрывают ее в соответствии со сказкой: «Ой, земля трясется! Пойду на дерево залезу!» (Даша А., 4,11), «А в книжке дракона будили, когда он храпел. Правда у нас не дракон спит» (Катя Ш., 5,2), «Как же его будить. Я боюсь его будить» (Даша Д., 7,2). Иногда сам дракон говорит, что нужно сделать, чтобы он перестал храпеть: «Я хотел сказать, что когда я сплю на улице, тогда я храплю, а когда я сплю в тепле, тогда я не храплю» (Арина, 4,11). И наконец, его будят, как в сказке, но используя современные технические средства, такие как сигнализация (Илья, 6,11).

Интересно наблюдать за тем, как драконы придумывают ситуации, в которых другие персонажи вынуждены проявлять заботу о них. Эти ситуации далеки от событий в сказке: *заболевает неизвестной болезнью и все его лечат* (Полина, 5,2), *падает в грязную канаву, откуда его вытаскивают* (Рома, 6,7), *дракон упал в колодезь, дракона засыпало снегом* (Арина, 4,11), *дракон замерзает* (Матвей, 5,4), но активизируют воображение детей и их творческую активность за счет внутренней потребности детей сделать образ выбранного ими персонажа необычным и запоминающимся.

Таким образом, можно сказать, что на отражение литературного опыта детей в сюжетно-ролевых играх оказывает большое влияние структура сказочного сюжета. Сказка, построенная на противостоянии героев, приводит к нежеланию детей использовать образы ее персонажей и переносить сюжетные события в игру. Это связано прежде всего с теми эмоциями страха, обиды, возмущения, которые испытывают дети в процессе чтения, и не готовы проживать их вновь в игре. Нежелание взаимодействовать с отрицательным персонажем вынуждает их выбирать для воспроизведения только безопасные или положительно окрашенные события сказочного сюжета. Сказка, где в качестве структуры выступает внутренний конфликт героев и на первый план выходит понимание своего места в мире, инициирует на повторное проживание ее событий и желание отразить собственное видение образа персонажа и событий сказки. Прежде всего этому способствуют позитивные эмоции, полученные детьми в процессе чтения сказки (восторг, радость, переживание). Загадочность главного героя и интрига вокруг него становятся

сильным мотивом, стимулирующим детей не только к воспроизведению положительно окрашенных событий сказочного сюжета, но и к отражению вызова, связанного с опасностью.

2.4.2. Особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет в условиях отражения литературного опыта.

Анализ особенностей сюжетно-ролевых игр детей 4-7 лет с опорой на сказочный сюжет говорит о том, что литературный опыт детей оказывает влияние на их игровую деятельность. Каждая возрастная группа участников констатирующего эксперимента характеризуется отличными от других изменениями критериев игровой деятельности. Ниже мы представили полученные результаты по каждому возрасту отдельно.

Анализируя изменения в игровой деятельности детей 4-5 лет, можно констатировать, что наличие в игре сказочного сюжета положительно сказывается на уровне развития их игры. Наиболее существенные изменения наблюдаются во внутриигровом взаимодействии как со взрослыми, так и с детьми. Рост уровня внутриигрового взаимодействия с детьми наблюдается в 70% случаев, в большинстве которых дети начинают демонстрировать кратковременное взаимодействие друг с другом, уходя от параллельной игры. *Стремление Таси (4,0) быть, как Пируэтта, помогает ей вступать в диалоги с детьми, обращаясь за помощью: «Там Алле Оп помощь нужна!», или предлагая совместные действия: «И вообще надо чтобы все принцессы его спасали». Сева (4,8) в роли Гнома приглашает в гости Дракошу: «Проходите, я как раз дома сегодня» и предлагает сражаться с Саблезубым тигром: «Я разобрал беседку. Берите камни!». В единичных случаях наблюдается переход от параллельной игры по общему сюжету к продолжительному взаимодействию, обусловленному сюжетом. Идея строительства совместного дома с Пируэттой выводит Арину (4,11) на новый уровень взаимодействия: «Нэлла (Арина) предлагает передвинуть его (дом) в безопасное место. Пируэтта (Катя С.) отвечает, что она знает где это место. Они передвигают свой дом подальше от зеленого фургона», или «В это же время Пируэтта (Катя С.) говорит Нэлле (Арина): «Я пойду погуляю». Нэлла (Арина): «Хорошо. Я дома останусь. Только ключ не забудь»». Во внутриигровом взаимодействии со взрослыми участниками в 60%*

случаях дети 4-5 лет кратковременное взаимодействие перерастает в закономерный обусловленный сюжетом контакт. *Тася (4,0) и Миша (4,10) вместе пытаются спасти Дракона от Саблезубого тигра: «Птичка (Тася) несет еще одну подушку и кидает ее Саблезубому тигру (Эксп.): «Лучше еще одну курицу съешь». Автобус (Миша): «А водички хочешь попить? У нас есть водопроводная и из колодца». Саблезубый тигр (Эксп.): «И курицу поем, и водички попью»». Сева (4,8) подключается к совместной игре со взрослым через строительство дома для гномов: «Старый гном (Эксп.) подходит к Маленькому гному (Сева) и говорит: «Я решил построить дом рядом со спящим драконом. Будешь жить со мной?» Маленький гном (Сева): «Буду». Старый гном (Эксп.): «Давай тогда вместе его строить». Они берут стол, двигают его к спящему дракону, набрасывают на стол ткань, внутри кладут подушки. Залезают внутрь дома. Старый гном (Эксп.): «Хороший мы дом построили, надежный. Пойду посмотрю, как там наш спящий дракон поживает. Пойдешь со мной?» Маленький гном (Сева): «Нет, я буду дом охранять»». Играя по сказкам, дети начинают коммуницировать на более высоком уровне, как со взрослыми участниками, так и между собой. Это связано с тем, что персонажи из сказок, в которых превращаются дети, являются для них незримыми опорами, позволяющими выстраивать взаимодействие более уверенно, а желание следовать сюжету сказки инициирует детей на совместную игру.*

Изменение уровня позиционного замещения в играх с опорой на сказочный сюжет наблюдается у детей 4-5 лет в 50% случаев. Из них в 3 играх наблюдается положительная динамика, а в 2 играх – отрицательная. Положительная динамика подтверждается сменой ситуативно-ролевой позиции на ролевую. *Тася (4,0) в игре без опоры на сказочный сюжет «часто наблюдает за игрой, не принимая в ней участие». Играя по сказке «Не будите спящего дракона», она «демонстрирует устойчивую ролевую позицию Птички и взаимодействует со всеми участниками исходя из этой роли (строит гнездо, защищает дракона от саблезубого тигра, кормит саблезубого тигра курицей, чистит дракона после зимы)». Игровая позиция Арины (4,11), как Принцессы Софии, в игре без опоры на сказочный сюжет «является ситуативно-ролевой, потому что Арина часто замыкается в себе и не реагирует на то, что происходит в игре, участвуя в ней фрагментарно». Играя по сказке «Не будите спящего дракона», она «демонстрирует устойчивую ролевую позицию Дракона*

и взаимодействует со всеми участниками исходя из этой роли». Отрицательная динамика происходит в тех случаях, когда ребенку сказка не понравилась и игра по сказке его не вдохновляет. Сева (4,8) демонстрирует полное отсутствие игровой позиции в игре по сказке «Парад Алле», потому что «Севе не нравится тема цирка, описываемая в сказке, поэтому он безразлично и неохотно делает все задания подготовительного этапа, кроме поделки». Миша (4,10) в игре по сказке «Парад Алле» выбирает роль Спасателя кроликов Роя (герой мультфильма «Щенячий патруль»), пытаясь вписаться с этой ролью в общий сюжет. Когда ему не удается совместить свои желания с игрой по сказке, то его игровая позиция становится ситуативно-ролевой: «Миша сначала пытается найти свое место в игре как Спасатель Рой (договаривается с Нэллой жить вместе, устраивает пожары и тушит их, помогает Алле Оп вместе с Пируэтточкой), но к середине игры он теряет к ней интерес, потому что его новая идея со строительством водопровода не вписывается в общий сюжет и не получает поддержки. С этого момента Миша больше наблюдает за игрой, изредка включаясь в нее».

Анализ критериев игрового замысла детей 4-5 лет говорит о том, что уровень идеи большинства детей существенно меняется, когда они играют с опорой на сказочный сюжет (60% случаев). Дети приходят на игру с огромным желанием быть похожим на понравившегося героя из сказки, поэтому уровень их идеи обобщается до уровня события, подкрепляемого сюжетом сказки, который в процессе игры получает развитие и дополняется собственным видением. Желание Арины (4,11) быть похожей на Дракона из сказки побуждает ее не только договариваться с другими участниками игры о том, где и как будет лежать спящий дракон, но и придумывать новые идеи, связанные с тем, что дракон просыпается, хотя по сказке он должен всегда спать: дракон упал в колодец, дракон полетел в магазин, дракона засыпало снегом. Миша (4,10) приходит на игру по сказке «Не будите спящего дракона» с идеей быть Автобусом, которого в сказке нет. Однако ему удается настолько логично объяснить другим участникам игры необходимость присутствия автобуса в сказочном сюжете: «возить гномов в соседнюю деревню за продуктами, чтобы было чем кормить дракона», что все принимают его замысел и используют в игре.

Критерий воплощения игрового замысла повышается в 60% случаев, большая часть игровых идей обогащается новыми незапланированными

действиями. Даша А. (4,11), в роли Дракона-Дочки, находит пещеру Саблезубого тигра, нападает на него и инициирует новое направление развития игры, в результате которого Саблезубый тигр побежден.

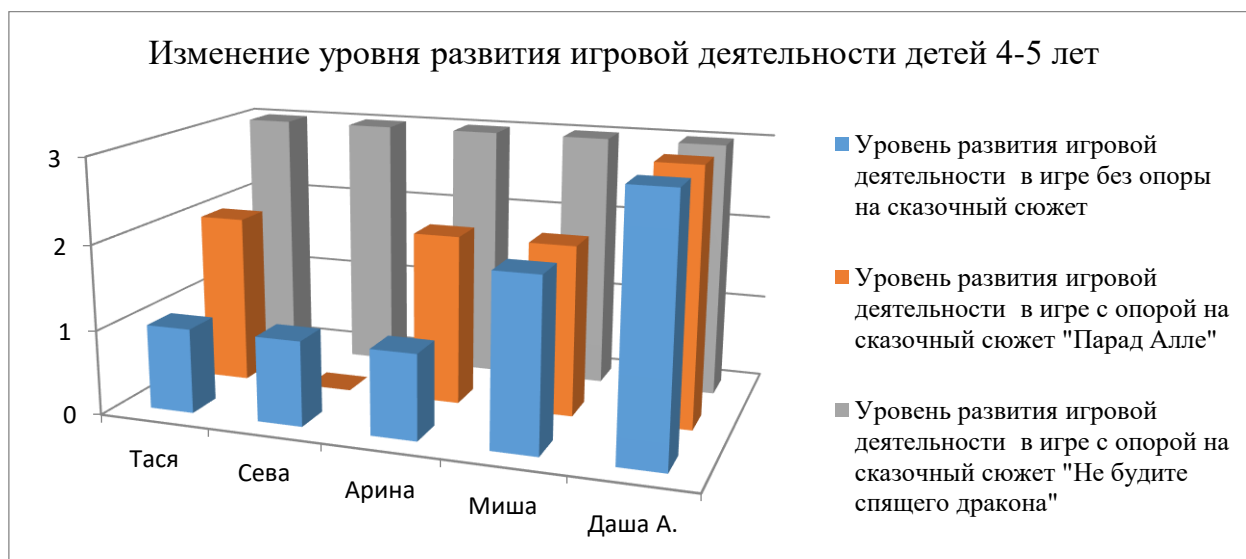
Резюмируя полученные результаты, можно утверждать, что опора на сказочный сюжет существенно меняет уровень развития игровой деятельности детей 4-5 лет в 80% случаев (Диаграмма №1):

Сева (4,8) – от «роли в действии» перешел на уровень «роли в отношении», но при поддержке со стороны взрослого участника, что говорит о нормативном уровне развития игровой деятельности;

Тася (4,0), Арина (4,11), Миша (4,10) – от «роли в сюжете» перешли на уровень «роли в отношении», а их уровень идеи обобщается до целого события, что говорит об опережении нормативных показателей;

Даша А. (4,11) – «роль в отношениях» остается неизменной, идея на уровень события не переходит, что свидетельствует о высоком уровне развития игровой деятельности.

Диаграмма №1



Наблюдения за возрастной группой детей 5-6 лет показывают, что в условиях отражения литературного опыта их показатели игровой деятельности меняются в лучшую сторону. Наиболее существенные изменения наблюдаются во внутриигровом взаимодействии с детьми. Рост уровня внутриигрового взаимодействия с детьми наблюдается в 50% случаев.

Преимущественно дети начинают демонстрировать более продолжительное осмысленное взаимодействие друг с другом, но в единичных случаях можно констатировать переход от параллельной игры к кратковременному взаимодействию друг с другом. В игре по сказке *«Не будите спящего дракона»* внутриигровое взаимодействие Полины (5,2) «носит закономерный, обусловленный сюжетом характер, и проявляется это взаимодействие разнообразнее и чаще по сравнению с другими играми. Она лечит Дракошу оздоровительными таблетками, угощается рыбой от Саблезубого тигра, катает на себе Саблезубого тигра, лечится всеми участниками, защищается от Саблезубого тигра». В игре по сказке *«Парад Алле»* Ясения (5,6) показывает очень высокий уровень внутриигрового взаимодействия как со взрослыми участниками, так и с детьми: «Несмотря на угрожающий вид Фокусника Сигмы, Ясения не боится его и дважды вступает с ним в диалог, защищая Алле. Она и пытается убедить его освободить Рыжюлю из зеленого фургона. Ясения демонстрирует конструктивный диалог в Розмаринчиком, убеждая его освободить Фокусника Сигму: «Пируэтта (Ясения): «Розмаринчик, это я твоя сестра Пируэтта. Я очень хочу научиться новым фокусам, пожалуйста, давай развяжем Фокусника!» Розмаринчик (Илья): «Ладно, отойди»».

Что касается изменения уровня позиционного замещения в играх с опорой на сказочный сюжет, то у детей 5-6 лет оно происходит в 50% случаев. Наблюдается как повышение уровня позиционного замещения, так и его снижение. Как правило, оно связано с тем, что ребенку не понравился сюжет сказки, как в случае с Полиной (5,2). Демонстрировавшая устойчивую ролевую позицию в игре без опоры на сказочный сюжет, она играет по сказке *«Парад Алле»* ситуативно: «Ее включенность в игру зависит от разворачивающихся в игре событий. В моменты опасности Полина включается в игру, чтобы помочь или спасти попавшего в беду героя. В остальное время, Полина вырезает что-то из картона или наблюдает за происходящим». Если ребенок в игре без опоры на сказочный сюжет демонстрирует псевдо-ролевую игровую позицию, то в игре по сказке его позиционное замещение становится ситуативно-ролевым. Андрей (5,2) в игре по сказке *«Парад Алле»* уже «не покидает игровое пространство, часто включается в общий сюжет, хотя не всегда знает, как реагировать на происходящее в игре (смеется, когда его запирают в фургоне, вылезает из фургона, несмотря на то, что заперт на ключ)». Если

ребенок в игре без опоры на сказочный сюжет играет ситуативно, то в играх по сказкам его позиционное замещение становится ролевым. В игре по сказке *«Парад Алле» Ясения (5,6)* «находится в активной ролевой позиции Пируэтты. У нее наблюдается стремление организовать игру как со взрослыми участниками (предлагает идеи конструирования зеленого фургона Алле Оп, защищает Алле Оп от Фокусника Сигмы, предлагает идею с ключом от фургона, предлагает идею с волшебным веером) так и с детьми (предлагает помощь Крошке Пи нарядиться, предлагает Крошке Пи полизать раненого Алле Оп, убеждает Розмаринчика развязать Фокусника Сигму)».

Анализ критериев игрового замысла детей 5-6 лет говорит о том, что уровень идеи большинства детей существенно меняется, когда они играют с опорой на сказочный сюжет (50% случаев). Дети приходят на игру с огромным желанием быть похожими на понравившегося героя из сказки, поэтому уровень их идеи обобщается до уровня события, подкрепляемого сюжетом сказки, который в процессе игры получает развитие и дополняется собственным видением. *Матвей (5,4)* в роли Дракона «стремится воссоздать сюжетную линию сказки (Дракон все время спит), совместив ее с происходящим в игровом пространстве (просыпается, потому что он замерз с приходом зимы; просыпается, чтобы починить крышу теплицы), тем самым делая игру разнообразнее». *Ясения (5,6)* генерирует много новых идей для того, чтобы игра по сказке состоялась: «предлагает идеи конструирования зеленого фургона Алле Оп, защищает Алле Оп от Фокусника Сигмы, предлагает идею с ключом от фургона, предлагает идею с волшебным веером».

Принятие на себя роли сказочного персонажа позволяет детям 5-6 лет повысить устойчивость игрового замысла до единого игрового события в 20% случаев, что говорит об опережении нормативных показателей развития игровой деятельности. «Первоначальный игровой замысел Полины состоит в том, чтобы сыграть Дракона по сказке. Ей удается воплотить идею спящего дракона, дракона, который храпит и просыпается. Однако, пока Дракон спал, гномы не заботились о нем, как в сказке, поэтому Полина добавляет в свою игру заболевшего Дракона, о котором все начинают заботиться, полностью реализовав задуманное». В этой игре гномами были мальчишки и для них на первом месте стояла защита дракона от саблезубых тигров, а не забота о нем. Но для Полины, как для девочки, было важно почувствовать именно заботу, поэтому после пробуждения ее дракон заболел

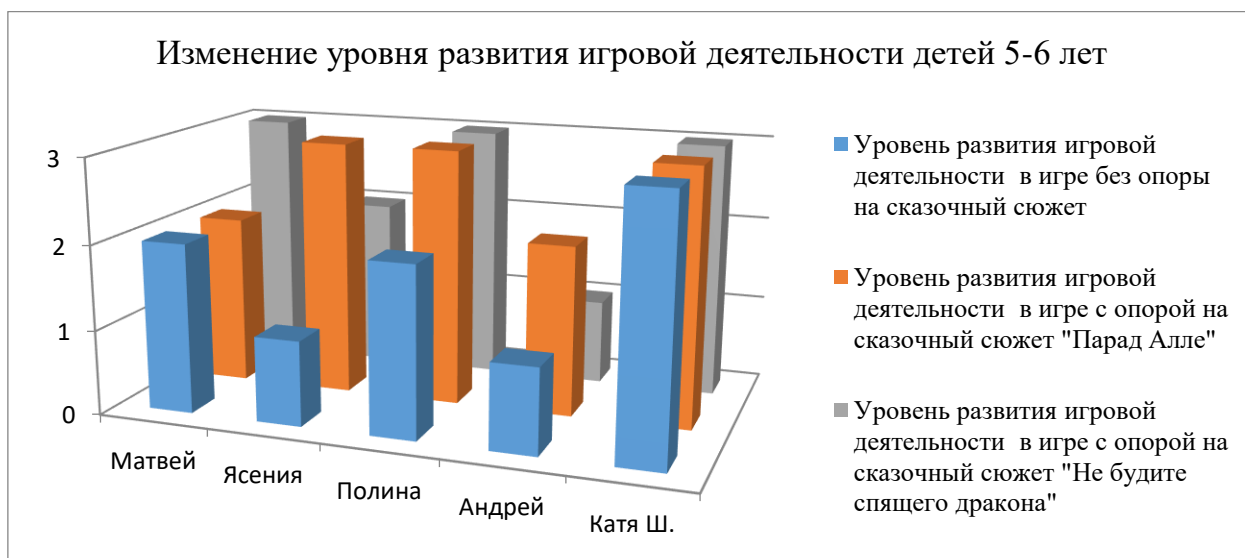
неизлечимой болезнью. Таким образом, через достраивание образа дракона она реализовала в игре свои потребности, связанные с этой ролью. Резюмируя полученные результаты, можно утверждать, что опора на сказочный сюжет повышает уровень развития игровой деятельности 5-6 лет в 80% случаев (Диаграмма №2):

Андрей (5,2) – от «роль в действии» переходит к «роли в сюжете», но ему часто требуется инициация взрослого, что говорит о все еще низком уровне развития игровой деятельности.

Ясения (5,6), Матвей (5,4), Полина (5,2) – «роль в отношениях» реализует со взрослыми и детьми, уровень их игровой идеи обобщается до события, что говорит о высоком уровне развития игровой деятельности;

Катя Ш. (5,2) – «роль в отношениях» реализуется со взрослыми и детьми, что свидетельствует о нормативном уровне развития игровой деятельности.

Диаграмма №2



Анализируя игровую деятельность детей 6-7 лет, можно отметить, что в этой возрастной категории влияние литературного опыта на рост игровых показателей становится меньше. Более того у них прослеживается снижение игровых показателей в играх по сказкам по сравнению с игрой без опоры на сказочный сюжет. Как и в других возрастных группах, у детей 6-7 лет наблюдаются изменения во взаимодействии с детьми, когда они играют по

сказкам. В 20% случаев взаимодействие поднимается на уровень кратковременного контакта, в 30% - продолжительного взаимодействия, обусловленного сюжетом. *Катя С. (7,6) в игре по сказке «Парад Алле» выстраивает продуктивное взаимодействие на почве строительства дома: «Нэлла (Арина) и Пируэтта (Катя С.) обсуждают, какой у них получится красивый дом. Нэлла (Арина) предлагает передвинуть его в безопасное место. Пируэтта (Катя С.) отвечает, что она знает где это место. Они передвигают свой дом подальше от зеленого фургона. Пока Пируэтта (Катя С.) и Нэлла (Арина) передвигали дом его крыша сломалась, и они начинают ремонтировать дом заново». Ролевые диалоги у Ромы (6,7) в роли Дракоши «носят кратковременный характер, но иницированы сюжетом и попытками договориться друг с другом: диалог с Большим гномом у озера, поход в гости к Маленькому гному».* Внутриигровое взаимодействие со взрослыми изменяется до обусловленного сюжетом контакта в 20% случаев.

В 30% случаев наблюдается снижение уровень позиционного замещения в играх по сказкам по сравнению с играми без опоры на сказочный сюжет. Как правило, причиной этому является отсутствие интереса к игре по сказочному сюжету или трудности, связанные с правильным выбором ролевой позиции. *Лева (7,8) в игре по сказке «Парад Алле» берет на себя роль злого Фокусника Сигмы, но играть злого персонажа у него не получается. В связи с этим он теряет интерес к игре, и принимает в ней участие только, когда сюжет имеет отношение к его выступлению в цирке. Илье (6,11) не интересен сюжет сказки «Парад Алле», поэтому он «часто находится в позиции наблюдателя за игрой, а не в роли Розмаринчика, и участвует в развитии сюжета только в ситуациях, когда требуется спасение кого-то от Фокусника Сигмы или свержение Фокусника Сигмы».*

Анализируя игровой замысел детей 6-7 лет, можно увидеть, что только в 30% случаях ребенок приходит на игру с огромным желанием быть похожим на понравившегося героя из сказки, поэтому уровень его идеи обобщается до уровня события. Но только одному ребенку удастся полностью реализовать задуманное и дополнить сказочный сюжет собственным видением. В остальных случаях высокий уровень идеи редуцируется до сжатого вида из-за невозможности ребенка найти свое место в игре. *Даша Д. (7,2) в игре по сказке «Парад Алле» демонстрирует самый высокий уровень игрового замысла по*

всем его критериям. *«Игровой замысел Даши Д. состоит в том, чтобы играть, опираясь на сказочный сюжет: конструирует себе нос как у Клоуна Горошка; поправляет Фокусника Сигму, видя несоответствие его игры сказочному сюжету; постоянно напоминает Алле Оп о больной ноге; предлагает отправить крольчат в зеленый фургон за сумкой; придумывает жонглирующие шарики; конструирует моноцикл для Алле Оп. В этой игре активность Даши Д. направлена на воссоздание деталей сказочного сюжета, поэтому уровень ее идей обобщается до событий, соответствующих сказочному сюжету, а игровой замысел объединяет все ее игровые действия в единое целое».* В отличие от Даши Д. у Левы игры по сказкам не складываются: *«первоначальный замысел Левы в игре не реализуется, потому что ему трудно спать, как Дракон в сказке, и для него важно быть в центре внимания. В поисках нового смысла Лева пробует перевести роль спящего Дракона в более удобную для него плоскость Папы-Дракона, заботящегося о дочках. Но обрести устойчивый игровой замысел в этой роли ему не удается. В связи с этим во второй половине игры Лева теряет интерес к происходящему в игровом пространстве».* Среди детей 6-7 лет рост игровых показателей в играх по сказкам наблюдается только у Кати С. и Ромы. Это происходит потому, что изначально их игровая деятельность находится на низком уровне и сказочный сюжет становится для них опорой, позволяющей выстроить внутриигровое взаимодействие с другими участниками и сделать игру более последовательной и осмысленной. Однако изменение этих показателей не позволяет их игровой деятельности выйти на новый уровень развития. Поэтому можно констатировать, что опора на сказочный сюжет не способствует повышению уровня игровой деятельности детей 6-7 лет. Причиной этому может служить естественное снижение игровой активности у детей этого возраста.

Анализ особенностей сюжетно-ролевых игр по сказкам показал, что опора на сказочный сюжет помогает выйти на новый уровень развития игровой деятельности детям 4-5 лет в 80% случаев и детям 5-6 лет в 60% случаев. Основные изменения касаются роста уровня внутриигрового взаимодействия и уровня идеи игрового замысла. В возрастной группе детей 4-5 лет изменения во взаимодействии со взрослыми произошли в 60% случаев,

с детьми – в 70%. Уровень игровой идеи вырос в 60% случаев, а воплощение идеи стало разнообразнее в 60% случаев. В возрастной группе детей 5-6 лет изменения во взаимодействии со взрослыми произошли в 20% случаев, с детьми – в 50%. Уровень игрового замысла и его устойчивость выросли в 50% случаев. Изменения показателей игровой деятельности наблюдаются и в возрастной группе детей 6-7 лет. Внутриигровое взаимодействие с детьми выросло в 50% случаев, уровень идеи, ее воплощение и устойчивость – в 30% случаев. Изменение этих показателей не позволяет детям 6-7 лет выйти на новый уровень развития игровой деятельности. Одновременно с этим появляются явно выраженные тенденции к снижению показателей игровой деятельности в играх с опорой на сказочный сюжет: устойчивость игрового замысла снизилась в 40% случаев, позиционное замещение – в 30%, воплощение идеи – в 20%.

Если сравнить влияние структуры сказочного сюжета на изменения, происходящие в игре участников констатирующего эксперимента, то во всех возрастных группах наиболее сильное влияние на рост критериев игровой деятельности оказала сказка Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона», тогда как в играх по сказке Женевьевы Юрье «Парад Алле» по всем возрастам наблюдается как рост, так и снижение игровых показателей (Таблица №4).

Таблица №4

Сравнительный анализ влияния структуры сказочного сюжета на изменение критериев игровой деятельности детей 4-7 лет

Возраст	Сказка Женевьевы Юрье «Парад Алле»		Сказка Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона»	
	Рост критериев (%)	Снижение критериев (%)	Рост критериев (%)	Снижение критериев
4-5 лет	37%	20%	60%	0%
5-6 лет	40%	10%	43%	0%
6-7 лет	20%	13%	36%	17%

Выводы по Главе II

1. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия показало, что состояние игровой

деятельности большинства детей оценивается ниже уровня их нормативного развития. Однако идеи, с которыми дети приходят на игру, говорят об их внутренней готовности выстраивать игру на нормативном уровне развития и выше. Типичным проявлением для всех возрастов является низкий уровень внутриигрового взаимодействия с детьми.

2. Восприятие сказки Женеьевы Юрье «Парад Алле» характеризуется отсутствием интереса большинства детей 4-7 лет к ее сюжетной линии, частыми проявлениями тревожных эмоций во время чтения из-за конфликта героев, повышенным интересом к иллюстрациям и событиям, связанным с цирковыми выступлениями крольчат.
3. Восприятие сказки Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона» характеризуется живым интересом детей к спящему дракону и сопричастностью к происходящим вокруг дракона событиям. Наиболее частыми эмоциональными проявлениями детей во время чтения являются радость, смех, удивление. Опасность в лице саблезубых тигров воспринимается детьми как призыв к активному действию, а не как ситуация, внушающая страх. Интрига в лице спящего дракона становится поводом для глубоких размышлений детей.
4. Организация накопления литературного опыта в кругу семьи показала, что нецелостность восприятие сказки часто вызывает неоднозначную и противоречивую реакцию у детей 4-7 лет, что говорит о неэффективности использования этого метода в рамках семейного чтения. При дальнейшем исследовании способов организации восприятия сказок в кругу семьи нужно искать другие активные методы восприятия ребенком художественного произведения.
5. Организация накопления литературного опыта в кругу семьи показала, что дети 4-7 лет теряют интерес к сказке сразу после прочтения, поэтому необходимо реструктурировать процесс восприятия сказки в кругу семьи путем поиска более эффективных технологий совместного чтения ребенка с родителем. Выполнение творческого задания и организация выставки

детских работ получили положительный отклик как у детей, так и у родителей.

6. Организация подготовки родителей к чтению с детьми сказочных произведений показала, что для многих родителей регламентированный список вопросов и технология обсуждения сказки носит буквальный характер. Родители не всегда учитывают индивидуальные особенности ребенка, его состояние и эмоциональный фон в процессе чтения, что может влиять на полноту восприятия сказочного произведения.
7. Выявление особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет в условиях межвозрастного взаимодействия показало, что структура сказки, построенная на внешнем противостоянии героев, приводит к нежеланию многих детей использовать образы ее персонажей и переносить сюжетные события в игру. Структура сказки, построенная на внутреннем конфликте героев, где на первый план выходит понимание своего места в мире, инициирует детей на повторное проживание ее событий и желание отразить собственное видение образа персонажа в игре.
8. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры на основе их литературного опыта констатирует развитие игровой деятельности детей 4-5 лет. Существенные изменения наблюдаются по следующим критериям развития игровой деятельности: внутриигровое взаимодействие со взрослыми, внутриигровое взаимодействие с детьми, уровень идеи и ее воплощение. Отражение литературного опыта в сюжетно-ролевой игре с опорой на сказочный сюжет Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона» в наибольшей степени повлияло на рост критериев игровой деятельности детей этой возрастной группы.
9. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры на основе их литературного опыта констатирует развитие игровой деятельности детей 5-6 лет. Существенные изменения наблюдаются по следующим критериям развития игровой деятельности: внутриигровое взаимодействие с детьми,

позиционное замещение, уровень идеи и устойчивость игрового замысла. Обе сказки оказали одинаковое влияние на рост критериев игровой деятельности детей этой возрастной группы. В игре по сказке Жюльетты Жюльетты «Парад Алле» наблюдается незначительное снижение критериев игровой деятельности.

10. Изучение особенностей сюжетно-ролевой игры на основе их литературного опыта констатирует, что сюжетно-ролевая игра с опорой на сказочный сюжет не способствует повышению уровня развития игровой деятельности детей 6-7 лет. Наблюдается как положительная, так и отрицательная динамика изменения критериев игровой деятельности детей этой возрастной группы. Причиной этому может служить естественное снижение игровой активности у детей этого возраста.

ГЛАВА III. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ С ОПОРОЙ НА СКАЗОЧНЫЙ СЮЖЕТ (для сферы дополнительного образования)

Результаты констатирующего эксперимента позволяют нам говорить о том, что сюжетно-ролевая игра с опорой на сказочный сюжет существенно влияет на уровень развития игровой деятельности детей дошкольного возраста. Наиболее благоприятным периодом является возраст от 4 до 6 лет. Сказка, сюжет которой выстраивается не на противостоянии плохих и хороших героев, а на внутреннем противоречии ее персонажей, в большей степени инициирует детей на повторное проживание ее событий и желание отразить собственное видение образа персонажа в игре, что необходимо учитывать при выборе сказочного произведения для опоры в игре. Сюжетно-ролевые игры с детьми, проведенные после завершения этапа констатирующего эксперимента в рамках регулярных игровых встреч на базе Библиотечного Центра Общения «Современник», показали, что дети возвращаются к образу загадочного дракона из сказки Юлии Ивановой «Не будите спящего дракона» в различных его интерпретациях. Наблюдения показывают, что после проведения констатирующего эксперимента уровень игровой деятельности многих участников констатирующего эксперимента становится выше и в играх без опоры на сказочный сюжет. Тем не менее результаты констатирующего эксперимента ставят перед нами задачи по реорганизации накопления литературного опыта в кругу семьи и подборе новых технологий для семейного чтения, способствующих более глубокому восприятию прочитанного. Опираясь на полученные результаты, в ходе разработки рекомендаций по организации и проведению сюжетно-ролевой игры с опорой на сказочный сюжет мы поставили перед собой следующие задачи:

- 1) очертить круг сказок, которые целесообразно брать в качестве опоры для сюжетно-ролевой игры;

2) подобрать и апробировать технологию, способствующую полноценному восприятию ребенком сказки в кругу семьи;

3) разработать рекомендации для родителей по чтению сказки в кругу семьи, позволяющие выстраивать гибкое взаимодействие с ребенком в процессе чтения;

4) организовать среду, способствующую развитию игровой деятельности ребенка;

5) провести сюжетно-ролевую игру с опорой на сказочный сюжет;

6) провести подробный анализ сюжетно-ролевой игры с описанием роли взрослых участников в ее сопровождении.

Учитывая особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре современных детей, мы сформировали список литературных произведений, рекомендуемых в качестве опоры для проведения сюжетно-ролевых игр (Приложение 8).

Результаты констатирующего эксперимента вывели нас на поиск новых технологий, способствующих полноценному восприятию ребенком дошкольного возраста литературного произведения в кругу семьи. Для апробации было решено использовать технологию продуктивного чтения-слушания Е.В. Бунеевой и О.В. Чиндиловой, разработанную с учетом особенностей современного дошкольника, коими являются повышенная активность, быстрая смена деятельности, тяга к самостоятельности. Технология чтения-слушания предполагает работу с текстом в три этапа: до чтения, во время чтения и после чтения. На первом этапе ставится задача вызвать интерес ребенка к выбранному произведению, желание начать читать (рассматривание обложки, знакомство с иллюстрациями, прогнозирование содержания сказки). Работа с текстом во время чтения предполагает «читательские» остановки, во время которых происходит комментирование прочитанного, обсуждение эмоциональных моментов, привлечение внимания к деталям, включение воображения. На третьем этапе проводится работа с текстом в виде творческих заданий. [3] В ходе апробации мы заменили работу

с текстом на творческую поделку по мотивам прочитанной сказки по выбору ребенка (лепка, аппликация, рисунок и т.д.), поскольку этот вид творческой активности очень понравился и детям, и родителям в ходе констатирующего эксперимента, а его результаты нашли отражение в сюжетно-ролевой игре. Также мы решили апробировать возможность использования творческих работ детей во время игры, предложив в качестве поделки придумать элемент костюма понравившегося героя, декорацию или атрибут для игры.

Учитывая буквальное отношение родителей к выполнению предложенных рекомендаций, что могло неблагоприятно отразиться на полноте восприятия ребенком сказки и его взаимодействии с родителями, мы решили изменить форму изложения рекомендаций и сделали ее максимально подробной и понятной для восприятия каждого родителя.

Для апробации рекомендаций по организации и проведению сюжетно-ролевых игр с опорой на сказочный сюжет была собрана разновозрастная группа из 6 детей в возрасте от 4 до 6 лет. В качестве опоры для сюжетно-ролевой игры выбрана румынская сказка «Солнышко и снежные человечки». В этой сказке ее герои (снежные человечки) поставлены в условия преодоления внутреннего конфликта, связанного с личной судьбой и судьбой обитателей леса. Они не хотят растаять с приходом весны, поэтому направляются с просьбой к солнышку не пробуждать весну, но на протяжении всего пути встречают лесных жителей, которым непросто выживать зимой в лесу. С какой же просьбой им обратиться к солнышку? Снежные человечки принимают решение, которое делает их похожими на людей.

В рамках подготовки к сюжетно-ролевой игре в кругу семьи разработаны рекомендации по сказке «Солнышко и снежные человечки», позволяющие родителям гибко взаимодействовать со своими детьми с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей. (Приложение 9)

В процессе подготовки рекомендаций родилась идея расширить возможности творческой работы и позволить детям с родителями не только сделать поделку или рисунок по мотивам прочитанной сказки, но и

подготовить какой-то сказочный предмет или атрибут костюма для использования в игре. Последующая беседа с родителями показала, что технология продуктивного чтения-слушания оказалась наиболее приемлемой для семейного чтения, чем выбранные ранее, легко воспринималась родителями и не вызвала сопротивления детей, что было важно для создания непринужденной атмосферы при восприятии сказки.

В связи с тем, что организация выставки творческих работ по мотивам прочитанной сказки требует дополнительного пространства и времени, было решено апробировать другой способ применения творческих работ детей. Перед началом игры мы решили предложить детям показать свою творческую работу и рассказать немного о ней (из чего сделана, с какими фрагментами сказки ассоциируется, какого героя сказки изображает, каким образом можно использовать ее в игре и т.д.). Таким образом, мы возвращаемся к воспоминаниям событий сказочного сюжета и плавно переходим к выбору детьми ролей в сюжетно-ролевой игре.

Игровая среда, организованная для проведения сюжетно-ролевой игры с опорой на сказочный сюжет «Солнышко и снежные человечки», соответствовала игровой среде, созданной во время проведения констатирующего эксперимента. Она исключает наличие готовых игрушек и оснащена разнообразными предметами-заместителями (стулья, деревянные конструкции, подушки, ткани, веревки, шнуры, картон, крафтовая бумага, фольга, картонные трубки, каштаны, шишки, прищепки, разноцветный скотч, малярная лента и прочее).

Подробный анализ сюжетно-ролевой игры с опорой на сказочный сюжет «Солнышко и снежные человечки» (Приложение 10) позволяет посмотреть на игру глазами взрослого участника и изучить нюансы ее сопровождения педагогами-психологами. Однако каждая сюжетно-ролевая игра – это новая история со своими особенностями и нюансами, поэтому наши рекомендации по организации и проведению сюжетно-ролевой игры с опорой на сказочный сюжет будут носить общий характер.

1. Выбирая сказку, стоит обращать внимание на то, чтобы в ней не было прямого противостояния между героями. Сказка должна быть с посылом на внутренний мир ее героев, где внешнее противостояние заменяется борьбой с внутренними человеческими ограничениями, стереотипами и убеждениями.
2. Включение родителей в процесс накопления ребенком литературного опыта в кругу семьи требует разработки подробных рекомендаций по чтению сказки и дополнительной разъяснительной работы о том, как выстраивать взаимодействие с ребенком в процессе чтения.
3. Продуктивная деятельность после прочтения сказки способствует более глубокому осмыслению прочитанного. Хорошо, если знакомство со сказочным произведением перерастет в творческую активность, в результате которой появится элемент декорации, атрибут для сюжетно-ролевой игры или костюм сказочного героя.
4. Организация и оснащение игрового пространства должны стимулировать развитие психических функций ребенка в процессе игры, поэтому важно наполнить его разнообразными предметами-заместителями, позволяющими ребенку обозначить личное пространство в игре и конструировать необходимые атрибуты для игры.
5. Переда началом игры с опорой на сказочный сюжет, важно погрузить детей в атмосферу прочитанной сказки. Одним таких способом может стать представление творческих работ каждого из участников, в ходе которого дети делятся своими впечатлениями о том, что они сделали и как это можно использовать в игре, а сопровождающий игры наводящими вопросами инициирует воспоминания о прочитанном.
6. В процессе выбора ролей детьми важно дать возможность каждому ребенку быть тем, кем он хочет, не предлагая ему альтернативные роли. Если несколько детей выбирают одного и того же сказочного героя, то нужно договориться, как мы их будем различать между собой. Здесь возможны варианты изменения имени персонажа, использование уменьшительно-

ласкательных форм имени персонажа, добавление к имени какой-нибудь отличительной особенности персонажа. Главное, чтобы дети пришли к единому мнению сами, но при поддержке сопровождающего.

7. В зависимости от возраста ребенка ему может понадобиться помощь в обустройстве личного пространства в игре и конструировании необходимых атрибутов для игры. Наблюдая за детьми, сопровождающий игры должен сам определить, насколько каждый из участников нуждается в его помощи и поддержке.
8. Играя по сказке, важно помнить о том, что мы используем ее сюжет только для инициации игры и в качестве ее опоры, но не должны следовать ему беспрекословно. Если в процессе игры у детей возникает собственная интерпретация событий сказки и это видение дальнейшего сюжета принимают другие участники, то важно дать детям возможность проиграть собственный сценарий сказки. Таким образом, мы позволяем им выйти за рамки готового сюжета, развивая воображение.
9. Наблюдая за ходом событий, сопровождающий вправе инициировать новый виток в игре, в том случае, если дети теряют к ней интерес и не могут самостоятельно выстроить ее двухтактную структуру.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках данной работы перед нами стояли задачи теоретически обосновать особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет, разработать и реализовать методику констатирующего эксперимента, обеспечивающую изучение особенностей отражения литературного опыта в сюжетно-ролевых играх, проанализировать и обобщить результаты исследования и разработать методические рекомендации по применению литературного опыта детей 4-7 лет в сюжетно-ролевых играх.

Анализ теоретических источников позволил нам раскрыть такие понятия, как «сюжетно-ролевая игра», «литературный опыт», «отражение литературного опыта». В ходе изучения психолого-педагогической литературы были проанализированы особенности развития и структура сюжетно-ролевой игры, особенности восприятия художественных произведений современных детей и их литературные предпочтения. На основании анализа научных материалов были разработаны критерии отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре. Для проведения констатирующего эксперимента были отобраны две современные сказки, поддерживающие двухтактную структуру игры, но отличающиеся по принципу построения сюжета. Опираясь на результаты отечественных и зарубежных исследований, было решено подключить родителей к процессу накопления литературного опыта детей и участию в сюжетно-ролевой игре.

Констатирующий эксперимент состоял из трех последовательных серий, в которых решались следующие задачи: изучить особенности сюжетно-ролевой игры детей 4-7 лет, организовать включение родителей в процесс накопления литературного опыта детей, выявить особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет и изучить особенности сюжетно-ролевой игры на основе их литературного опыта.

Исследование проводилось с помощью двух методов: метода включенного наблюдения за сюжетно-ролевой игрой и анкетирование родителей. Для анализа полученных данных использовалась

модифицированная методика оценки различных аспектов игровой деятельности.

Полученные результаты говорят о том, что сюжетно-ролевая игра с опорой на сказочный сюжет позволяет детям 4-6 лет выйти на новый уровень развития игровой деятельности. Нами были зафиксированы изменения во внутриигровом взаимодействии, уровне игрового замысла, его устойчивости и воплощении. Наибольший рост игровых показателей отмечен в сюжетно-ролевых играх с опорой на сказочный сюжет, в котором отсутствовало противостояние плохих и хороших героев. Сказка, сюжет которой выстраивается на внутреннем противоречии ее персонажей, в большей степени инициирует детей на повторное проживание ее событий и желание отразить собственное видение образа персонажа в игре.

В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза о том, что на особенности отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре детей 4-7 лет влияет наличие в литературном опыте детей сказок, сюжеты которых поддерживают двухтактную структуру игры. Также мы подтвердили наше предположение о том, что критериями отражения литературного опыта в сюжетно-ролевой игре являются использование детьми образов литературных героев, выделение их характерных качеств, копирование, цитирование, достраивание событий сказки и творческая позиция ребенка, позволяющая вносить в сюжет собственное видение и смысл.

Опираясь на полученные результаты исследования, были разработаны рекомендации для организации и проведения сюжетно-ролевых игр для детей 4-6 лет педагогами-психологами в сфере дополнительного образования.

Проведенная работа позволяет наметить пути дальнейшего изучения вопросов поддержки и развития сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста. Не менее перспективным является направление, позволяющее изучить, насколько включенность родителей в сюжетно-ролевую игру влияет на уровень развития игровой деятельности их детей.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Большунова, Н.Я. Технология организации занятия в детском саду в формах игры средствами сказки / Н.Я. Большунова, М.В. Инчина // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 206-212.
2. Боровикова, Л.В. Мир взрослых и мир детства: тенденции развития взаимоотношений / Л.В. Боровикова // Человек и образование. – 2011. – №1(26). – С. 69-73.
3. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.
4. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Психология развития ребенка— М: Изд-во Смысл – Изд-во Эксмо, 2004. – 512с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»). С.220-221.
5. Гогоберидзе, А.Г. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская // Современный детский сад. – 2010. – №1. С. 22-27.
6. Гурович, Л.М. Ребенок и книга / Л.М. Гурович. – М.: Просвещение, 1992. – 62 с.
7. Елисеева, М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 11 лет. Исследование и методики развития интереса к чтению: учебно-методическое пособие / М.Б. Елисеева, Н.И. Максимова, В.К. Голубева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 223 с.
8. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. / А.В. Запорожец. – М., 1986. 320 с.
9. Кравцов, Г.Г. Психология игры: культурно-исторический подход / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – М.: Левъ, 2017. – 344 с.
10. Кравцова, Е.Е. Пять шагов к игре / Е.Е. Кравцова // Детский сад: теория и практика. – 2017. – № 6. С. 35-47.

11. Леонтьев, А.Н. Психологические основы дошкольной игры / А.Н. Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. С. 19-31.
12. Маслова, С.А. Современная литературная сказка и детская субкультура / С.А. Маслова // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2013. – №2. С. 10-18.
13. Маслова, С.А. Художественный мир современной детской литературной сказки / С.А. Маслова // Киров: Вестник Вятского Государственного гуманитарного университета. – 2012. – №1(2). С. 116-119.
14. Маранцман, В.Г. Труд читателя. От восприятия литературного произведения к анализу / В.Г. Маранцман В.Г. // М., 1986. – 128 с.
15. Михайленко, Н. Я. Как играть с ребенком / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – 4-е изд., дораб. М.: Линка-Пресс, 2015. С. 32-33.
16. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с.
17. Намычкина, Е.В. Сказка как литературный жанр / Е.В. Намычкина // Киров: Вестник Вятского Государственного гуманитарного университета. – 2010. – №3(2). С.103-109.
18. Новосёлова, С.Л. Развивающая предметная среда детства / С.Л. Новосёлова // Техническая эстетика. – 1994. № 2-3. – С. 59-63.
19. Поливанова, К. Н. Что могут рассказать о современных детях их чтение и игры / К.Н. Поливанова, Е.В. Сазонова, М.А. Шакарова // Вопросы образования. – 2013. – № 4. С. 283-299.
20. Психология дошкольного возраста. В 2 ч. Часть 2.: учебник и практикум для академического бакалавриата / Т.П. Авдулова, Е.И. Изотова, Г.Р. Хузеева [и др.]; под. ред. Е.И. Изотовой. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 240 с.
21. Родари, Джанни Грамматика фантазии / Джанни Родари. – М.: Самокат, 2017. – 272 с.
22. Смирнова, Е.О. Организация игровой деятельности: учебное пособие / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 223 с.

23. Смирнова, Е.О. Состояние игровой деятельности современных дошкольников / Е.О. Смирнова, О.В. Гударёва // Психологическая наука и образование. – 2005. – №2. С. 76-86.
24. Смирнова, Е.О. Связь игровой деятельности дошкольников с показателями познавательного развития / Е.О. Смирнова, А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленкова, И.А. Рябкова // Культурно-историческая психология. – 2018. – Т.14. №1. С. 4-14.
25. Собкин, В.С. Что родители читают детям / В.С. Собкин, К.Н. Скобельцина, А.И. Иванова // Психолог в детском саду. – 2011. – №1. С. 73–81.
26. Солнцева, О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей / О.В. Солнцева. – СПб.: Речь – М.: Сфера, 2010. – 176 с.
27. Сомкова, О.Н. Проблемы литературного развития детей в современной науке и практике дошкольного образования / О.Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 6. С. 14-23.
28. Хюттер, Геральд Спасите игру! Ведь жизнь – это не просто функция / Геральд Хюттер, Кристоф Кварх / Перевод Корнилова Д. – М.: Ресурс, 2020. – 192 с.
29. Чиндилова, О. В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореферат диссертации доктора педагогических наук: 13.00.02 / Чиндилова Ольга Васильевна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. - Челябинск, 2011. - 40 с.
30. Чуковский, К.И. От двух до пяти / К.И. Чуковский. – СПб.: Лимбус Пресс, 2000. – 464 с.
31. Шакарова, М. А. Анализ влияния структуры сюжета и содержания культурных текстов на развитие сюжетно-ролевой игры современных дошкольников (на примере мультипликационных сериалов): автореферат диссертации кандидата психологических наук: 03.05.12 / Шакарова Марта Автандиловна

32. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.
33. Эльконинова, Л.И. О предметности детской игры / Л.И. Эльконинова // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №2. С. 50-66.
34. Эльконинова, Л.И. Психическое развитие в ролевой игре – когда оно происходит? / Л.И. Эльконинова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – №2. С. 36-42.
35. Эльконинова, Л.И. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников / Л.И. Эльконинова, Т.А. Бажанова // Культурно-историческая психология. – 2007. – №2. С. 2-10.
36. Эльконинова, Л.И. Знаковое опосредование, волшебная сказка и субъектность действия / Л.И. Эльконинова, Б.Д. Эльконин // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1993. – №2. С. 62-70.
37. Levenstein, P. The necessary lightness of mother-child play / Levenstein P., & O'Hara J. // In K. MacDonald (Ed.), Parent-child play: Descriptions and implications. Albany: State University of New York Press. – 1993. – pp. 221-237.
38. Singer, J.L. Imaginative play and human development: Schemas, scripts, and possibilities / Singer, J.L., & Singer, D.G. // In D. Bergen (Ed.), Play as medium for learning and development: A hand book of theory and practice. Portsmouth, NH: Heinemann. – 1988. – pp. 75-79.

Электронные источники

39. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> Дата обращения 26.11.2019
40. Викисловарь <https://ru.wiktionary.org/wiki/опыт> Дата обращения: 26.02.2020

41. Галкин, В.П. Теоретические аспекты и основы экологической проблемы: толкователь слов и идеоматических выражений / В.П. Галкин // Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова. УНПП «Лаборатория проблем цивилизации». 1998 <https://1073.slovaronline.com/350-отражение>
Дата обращения: 28.02.2020
42. Оксфордский толковый словарь по психологии.
<http://www.вокабула.рф/словари/оксфордский-толковый-словарь-по-психологии/отражение> Дата обращения: 28.02.2020
43. Толковый словарь Ефремовой. 2000
<https://www.efremova.info/word/otrazhenie.html#.XljCORJR21s> Дата
обращения: 28.02.2020