

Список цитируемых источников

1. Беляева-Экземплярская С. Н. Музыкальное переживание в дошкольном возрасте // Сб. работ физиолого-психол. секции / Ин-т музык. науки. М., 1925. Вып. 1. С. 65—95.
2. Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М. : Просвещение, 1983. 255 с.
3. Радынова О. П., Катинене А. И., Палавандишвили М. Л. Музыкальное воспитание дошкольников. М. : Владос, 1994. 223 с.
4. Груздова И. В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку у детей младшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. 238 с.
5. Боякова Е. В. Воспитание интереса к музыке у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 16 с.
6. Фадеева С. А. Развитие оценочного отношения к музыке у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 192 с.
7. Мартынова Л. Н. Формирование эмоциональной отзывчивости на музыкальные произведения у 5—7-летних воспитанников детских домов (на материале праздников) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2008. 23 с.
8. Бахтин В. В. Формирование эмоционально-ценностного отношения младших школьников к музыкальной деятельности в процессе музыкального образования в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2011. 24 с.
9. Сылко Е. В. Формирование эстетического отношения к музыке у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 28 с.
10. Москалёва Э. Ф. Формирование эстетического отношения младших школьников к окружающему миру (на примере занятий по художественной росписи) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 24 с.

УДК 373.21:316.663.5-053.4

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

СПОСОБЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРЕДПОСЫЛОК РОЛЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ ОТ 2 ДО 3 ЛЕТ

Введение. Сюжетно-ролевую игру называют арифметикой социальных отношений, так как в ней ребёнок впервые моделирует социальные отношения, которые в реальной жизни закрыты для него материальными предметами. В игре происходит первичная эмоционально-действенная ориентация ребёнка в смыслах человеческой деятельности, возникает потребность действовать как взрослый. Реализовать эту потребность ребёнку помогает принятие на себя роли «желаемого взрослого», которое теснейшим образом связано с его эмоциями и чувствами. Ребёнок принимает на себя роль добровольно, по жребию или по воле случая, поэтому создание им образа связано с принципом удовольствия. Ребёнок активно и с радостью играет эту роль (она часто соответствует его идеалу), отождествляя себя с героем. С точки зрения И. М. Сеченова, сливая себя с любым образом, ребёнок начинает любить его свойства. В этом вся моральная сторона человека. Выбор роли в игре — это выбор мотива поведения.

Основная часть. Роль — это изображение того или иного конкретного, реально существующего или обобщённого лица в типичных для него проявлениях, набор действий и высказываний, специфичных для какого-либо лица [1]. Роль конституирует, выстраивает игру, определяет действия, высказывания, характер и поведение действующего лица, его отношение к другим участникам игры. Она является основой для создания образа того человека, которому ребёнок подражает в игре. Взять на себя роль — значит действовать как кто-то, «стать другим». Для того чтобы перевоплотиться в «другого», ребёнку нужно освоить линию поведения этого «другого», передать его образ и присвоить всю или хотя бы основную систему действий, которая эту роль выражает. Через роль ребёнок познаёт эмоциональный мир другого человека, богатство человеческих чувств, поступков, реализует свои знания и представления, свою внутреннюю активность.

Развитие умений ребёнка брать на себя роли происходит в определённой последовательности. Сначала дети начинают выполнять два-три действия какого-то лица, сравнивают себя с этим лицом («я как мама»), но роль не называют. Позже они начинают выполнять цепочку действий, связанных с ролью и соответствующих реальной жизненной логике действий. Затем дети называют свою роль до начала игры. Постепенно появляется специфическая ролевая речь, обращённая к партнёру по игре и соответствующая собственной роли и роли, выполняемой партнёром. И, наконец, к старшему дошкольному возрасту роли становятся ясно очерченными и выделенными. На протяжении всей игры ребёнок ясно ведёт одну линию поведения. Ролевые функции в играх детей взаимосвязаны. Речь носит явно ролевой характер, она определяется и ролью говорящего, и ролью того, к кому обращена. Отличительной особенностью этого уровня развития роли является то, что система действий ребёнка соотносится с логикой реальных социальных отношений и их социальным смыслом.

Одной из задач нашего исследования является изучение способов педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей раннего возраста и способов его развития. Анализ исследований педагогов и психологов (Д. В. Менджеричкой, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина) показал, что в первые два с половиной года жизни ребёнка его игры протекают без роли и называются сюжетными [2].

Способность принимать на себя роль взрослого человека появляется у ребёнка уже к концу третьего года жизни. Появление этой способности в раннем возрасте психологи и педагоги объясняют развитием базовых элементов самосознания — осознанием своего имени, внешнего облика, половой принадлежности, употреблением личных местоимений к самому себе.

Развитие базовых элементов самосознания, открытие своего «Я» позволяют ребёнку воспринимать взрослого как образец поведения, с которым он сравнивает свои действия. Малыши начинают понимать, что их действия похожи на действия взрослых: они что-то делают как мама, папа, врач, но роль ещё не называют. Этот период в развитии ролевого поведения психологи называют «ролью в действии».

Способность принять на себя, т. е. умение вообразить и отобразить себя кем-то другим (мамой, папой, врачом), появляется немного позже, так как связана с умением ребёнка выполнять цепочку взаимосвязанных между собой действий, характерных для изображаемого персонажа.

Н. Ф. Тарловская отмечает, что сначала ребёнку легче войти в роль взрослого, чем выполнить роль. Он может надеть белый халат, взять в руки термометр и важно ходить по комнате, изображая врача, но никаких действий при этом не совершает. В данном случае можно считать, что ребёнок вошёл в образ, но роль не выполняет. Только тогда, когда он начнёт ставить термометр, делать уколы, интересоваться здоровьем пациента, т. е. совершать игровые действия, характерные для врача, можно считать, что он выполнил роль [3]. Появление ролевого поведения у детей раннего возраста можно считать высшим этапом развития сюжетно-отобразительной игры.

Что же нужно делать педагогу? Следует помнить о том, что умение сравнивать свои действия с действиями взрослых не приходит само собой, этому нужно учить. З. Р. Железнякова и Л. Г. Лысюк предлагают свою методику принятия ребёнком роли взрослого [4]. Сначала взрослый должен помочь ребёнку узнать в своих действиях действия других людей. Так, после выполнения им некоторых игровых действий взрослый говорит малышу: «Ты лечишь меня как врач. Наташенька у нас врач», «Машенька моет посуду как мама. Маша — мама!». Дети с удовольствием подхватывают это и в следующий раз бегут к нему с вопросом: «Я как кто даю лекарство?».

Помочь ребёнку взять на себя роль можно и другим способом, например, начать игру с ситуации, в которой взрослому нужна какая-либо помощь: «О, как болит голова! Даже работать не могу! Нужен врач, чтобы он меня полечил. Где же врач? Кто послушает меня и измерит температуру? Может быть ты, Сашенька? Саша, ты будешь врачом?». После выполнения игровых лечебных процедур нужно обязательно похвалить ребёнка: «Какой хороший у нас врач Сашенька! Саша, ты врач?».

Н. Ф. Тарловская разработала методику ознакомления детей с ролью тех взрослых, чья профессиональная деятельность имеет характерные внешние атрибуты (повар, врач, моряк, фотограф) [5].

Педагог, играя с детьми в усвоенные ранее игры, выбирает удобный момент и даёт образец вхождения в образ взрослого: обозначает себя представителем какой-либо профессии, используя выразительный атрибут, показывает два-три действия с ним, но детей к выполнению этих игровых действий не привлекает. Затем создаётся ситуация появления фотографа, врача, милиционера и т. п.

Познакомив таким способом детей с несколькими образами взрослых, можно организовать игру в отгадывание профессий по атрибутам. Это может сделать сам педагог, а в условиях сельской местности, где большинство групп разновозрастные, к показам можно привлечь старших детей, поочерёдно меняя им атрибуты и элементы специальной одежды (шапочку и халат у врача, фуражку у милиционера, фотоаппарат у фотографа). После каждого показа нужно спрашивать детей: «Отгадайте, кто я?», «Кто это?». Затем можно предложить детям самим выбрать какой-либо атрибут и «вообразить» себя кем-то. Для этого со старшими детьми нужно подготовить по два-три одинаковых атрибута и разместить их вместе с другими аксессуарами в удобном месте. Затем необходимо наблюдать за поведением малышей, отмечая, какие роли привлекают их внимание и выполняют ли они в них характерные игровые действия. Если действия ребёнка соответствуют роли, это означает, что он готов к сюжетно-ролевой игре и с ним уже нужно играть по-новому. Если же, обрядившись в аксессуар, он играет, например, с мозаикой, значит, с ним ещё надо работать над вхождением в образ взрослого — носителя разных профессий.

Заключение. Анализ психолого-педагогических и проведённого экспериментального исследований позволил разработать алгоритм действий педагога по развитию у детей третьего и начала четвёртого года жизни умений понять и принять на себя роль: педагог называет себя образом «другого», берёт характерный для него атрибут, раскрывает этот образ через особенности внешнего вида героя и его характерные действия, побуждает детей принять на себя такую же роль, взять нужный атрибут и совершить несколько соответствующих действий, поощряет детей, обозначивших свои роли словом и совершивших характерные действия, эмоционально комментирует игровые действия ребёнка в этой роли, включается в совместную игру с ребёнком, предлагая выполнить новые действия, изменив ситуацию, создаёт обстановку, в которой один ребёнок выступает для другого объектом действий [6].

Конечно, умение самостоятельно выполнять различные роли — дело будущего. Дети овладевают этими умениями в полной мере только в дошкольном возрасте, однако педагогу важно не упустить этот момент.

Список цитируемых источников

1. Бочкарёва Л. П. Влияние художественных книг и картин на развитие детских игр // *Вопр. умств. воспитания детей дошк. возраста*. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1978. С. 97—116.
2. Менджеричка Д. В. *Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада*. М. : Просвещение, 1982. 128 с. ; Эльконин Д. Б. *Психология игры*. М. : Педагогика, 1978. 304 с.
3. Тарловская Н. Ф. Современные технологии сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. URL: <http://method.rcde.ru> (дата обращения: 16.09.2008).
4. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей. Мозырь : Содействие, 2013. 152 с.
5. Тарловская Н. Ф. Современные технологии сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста.
6. Васильева О. К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей.

УДК 373.21:316.663.5-053.4

О. К. Васильева,

кандидат педагогических наук, доцент

Учреждение образования «Барановичский государственный университет», Барановичи

ПЛАНИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО РАЗВИТИЮ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДОШКОЛЬНИКОВ

Введение. Вопросы планирования образовательного процесса по развитию сюжетных игр нередко вызывают у воспитателей дошкольного образования значительные трудности, так как в планах не учитывается творческий характер этого вида игр. Изучение анкет и анализ календарных планов позволили выявить типичные ошибки, допускаемые воспитателями дошкольного образования. Многие воспитатели дошкольного образования ежедневно планируют новую тему сюжетно-ролевой игры, практически не связывая её с работой по обогащению представлений детей. При этом жёстко планируется ход игры, последовательность сюжетной линии и игровых действий. Реализация подобных планов, как правило, приводит к выполнению шаблонных действий по указанию воспитателя дошкольного образования, отработке норм и правил поведения, отсутствию заинтересованности и увлечённости со стороны детей.

Даже когда воспитатели дошкольного образования планируют работу по обогащению представлений, связанных с игрой, они ставят задачи, направленные не на развитие игры (обогащение её содержания и сюжета, освоение основных умений, связанных с ведущим способом построения игры), а на формирование новых и закрепление старых знаний и умений. Зачастую не продумываются способы развития интересов, эмоциональных предпочтений ребёнка, способы развития ролевого и игрового взаимодействия с другими детьми. Ежедневное планирование новых игр не позволяет воспитателю дошкольного образования усложнять сюжетную линию игры, добиваться её постепенного развития.

Основная часть. Планирование сюжетно-ролевых игр детей обязательно должно быть перспективным. Только в этом случае у воспитателя дошкольного образования появляется возможность увязать между собой все основные моменты образовательного процесса (занятия, прогулки, экскурсии, целевые наблюдения, наблюдения за трудом людей разных профессий, дидактические и подвижные игры, показы и просмотры спектаклей, сценок, инсценировок, теле- и видеофильмов, мультфильмов, чтение художественных произведений, рассказы педагога, познавательные беседы, рассматривание картин, иллюстраций, исследовательская деятельность детей и детское экспериментирование) и целенаправленно использовать их в развитии сюжетных игр.

Перспективное планирование даёт воспитателю дошкольного образования возможность обеспечить развитие как содержательной, так и сюжетной стороны игры; преобразовать субъективный опыт ребёнка, который находит отражение в выборе темы, сюжета, роли, способа игрового поведения, материалов, предметов-заместителей и т. д.; усложнить способы воспроизведения детьми окружающей действительности (комбинировать игровые эпизоды, выстраивать отдельные элементы сюжета в целостное событие); создать детям индивидуальное пространство, обеспечить место и время для игры; научить детей самостоятельно создавать игровые уголки, менять и трансформировать предметно-игровую среду в соответствии с темой игры, её содержанием, перспективой дальнейшего развития; обеспечить усвоение детьми средств реализации взаимодействия со сверстниками (настраивание на позицию партнёра, обозначение своей игровой позиции, введение сверстников в свой игровой замысел и направление его развития, согласование действий с ними, оказание помощи при необходимости и т. п.).