

ЗВОРЫГИНА
Екатерина Васильевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ 2-го и 3-го ГОДА ЖИЗНИ В ИГРЕ

История умственного развития ребенка, названная В.И. Лениным в числе тех областей знания, «из коих должна сложиться теория познания и диалектика»^[1], представляет собой активную область исследований в советской педагогической науке.

Одной из актуальных проблем дошкольной педагогики на современном этапе является поиск педагогических средств, обеспечивающих оптимальное умственное развитие детей в деятельности, характерных для дошкольного детства.

Игра является ведущей деятельностью, определяющей прогрессивную линию психического развития дошкольников (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин). Об исключительном значении игры для развития мышления детей говорили многие исследователи - педагоги и психологи. Вместе с тем, анализ методической литературы и практики воспитания детей обнаруживает, что до сих пор огромные развивающие резервы игры реализуются крайне недостаточно. Именно потому А.В. Запорожец выдвигал как одну из центральных задач дошкольного воспитания поиск путей более широкого и аффективного использования игровой деятельности для повышения умственного развития детей и улучшения их интеллектуальной подготовки к школе.

Фундамент мыслительной деятельности закладывается в раннем детстве. Сформированность первоначальной культуры наглядно-действенного мышления в значительной степени определяет успешность интеллектуального развития ребенка в дальнейшем.

Сложный процесс становления мышления в период раннего и дошкольного возраста не может быть представлен достаточно полно без понимания тех его преобразований, которые происходят в игре.

Ключевой в этом отношении является обсуждаемая в трудах многих психологов (К. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Н.И. Непомнящая, И. Ивич и др.) проблема формирования символической функции мышления в игре. Символическая (знаковая) функция мышления, т.е. обозначение реального с помощью символов для знаков и оперирование ими в познавательных целях, лежит в основе развития специфически человеческих форм отвлеченного мышления.

Объективное свойство игры, связанное с функцией замещения, содержит большие возможности совершенствования умственного воспитания детей.

Актуальность темы исследования определяется потребностью дошкольной педагогики в теоретическом обосновании содержания руководства формированием игры, направленного на реализацию ее развивающей мышление функции; настоятельной необходимостью практики воспитания в получении систематизированных методов руководства формированием игры, основанных на понимании возрастных особенностей ее развития и значения для умственного воспитания детей в раннем возрасте; необходимостью экспериментальной разработки представлений о возникновении и развитии знаковой функции мышления в игре детей 2-го и 3-го годов жизни с целью решения названных выше педагогических проблем.

Предметом исследования является наглядно-действенное мышление детей 2-го и 3-го годов жизни и педагогические условия его формирования в игре.

Гипотеза исследования. В раннем возрасте в процессе формирования первых обобщенных игровых действий в наглядно-действенном мышлении происходят преобразования, ведущие к усвоению ребенком элементов знаковой функции мышления. Необходимые условия для развития обобщенных игровых действий возникают при таком руководстве игрой, которое обеспечивает тесную связь повседневного реального опыта детей с содержанием игровых задач, направленных на актуализации этого опыта и его перевод в знаковую форму.

Цель исследования: разработать содержание и методы руководства формированием игры, направленные на развитие мышления детей второго и третьего годов жизни,

Задачи исследования: 1) изучить особенности наглядно-действенного, мышления детей второго и третьего годов жизни в игре с сюжетно-образными игрушками; 2) определить педагогические условия формирования мышления: в игре детей этого возраста; 3) разработать педагогические рекомендации по руководству формированием игры в целях реализации её функции, развивающей мышление.

Методы исследования. Для выявления состояния исследуемой проблемы были изучены литературные источники по теории мышления, игры, вопросам руководства игрой.

Применен констатирующий эксперимент для изучения особенностей мышления детей раннего возраста в разных ситуациях игры.

Использован формирующий эксперимент для проверки гипотезы об эффективности метода руководства формированием игры, примененного с целью развития мышления детей раннего возраста.

При участии педагогического актива была проведена опытная работа в группах детей второго и третьего годов жизни по теме исследования.

Использовались хронометражное протоколирование игрового поведения детей, выборочная серийная фотосъемка и магнитофонная запись. Анализировались планы и учет воспитательной работы в тех группах, где осуществлялась опытная работа с детьми.

Объект исследования: 200 детей 2-го и 3-го годов жизни, за игрой которых проведено около 800 наблюдений в условиях констатирующего и формирующего лабораторного эксперимента в яслях № 251. Опытная работа проводилась с более чем 500 детьми, воспитанниками яслей и яслей-садов Московской области.

Научная новизна исследования состоит в следующем. Экспериментально доказано, что в игре детей 2-го и 3-го годов жизни с сюжетно-образными игрушками происходит обобщение опыта их практической и игровой деятельности в форме функционально знаковых образований, характерных для высшего уровня развития наглядно-действенного мышления; установлено, что функционально-знаковые образования в игре детей раннего возраста представлены иерархией обобщенных условных действий. Разработан комплексный метод руководства игрой, обеспечивающий поэтапное формирование обобщенных игровых действий - ядро развития мышления в игре. Экспериментально установлено значение активного ознакомления детей с окружающим в их деятельности для обогащения содержания игры. Принцип ознакомления детей с окружающим в их деятельности вносит существенно новое в теорию педагогики раннего детства, оперировавшей ранее понятием «обогащение детских впечатлений», без указания на решающую роль в этом процессе собственной деятельности ребенка. Уточнено место обучающих игр в системе других методов руководства игрой. Экспериментально доказано значение игрушек, разных по степени обобщенности образа, для формирования обобщенных игровых действий. Впервые доказана необходимость и разработано содержание игровых проблемных ситуаций, направленных на развитие мышления детей в игре.

Теоретическое значение исследования состоит в выделении новой единицы анализа игрового поведения детей раннего возраста - игровой задачи, позволяющей рассматривать игру как действенное средство развития мышления детей 2-го и 3-го годов

жизни, и наметить конкретные педагогические пути реализации развивающей мышление функции игры; в выявлении последовательных стадий развития обобщенных игровых действий, составляющих содержание опыта деятельности, представленной в знаковой форме; в определении педагогического содержания компонентов метода комплексного руководства формированием игры применительно к раннему и младшему дошкольному возрасту.

Практическая значимость исследования состоит в разработке метода комплексного руководства формированием игры, предусматривавшего организацию практического и игрового опыта детей, а также систему мероприятий, обеспечивающие развитие мышления детей в процессе их самостоятельной игры. Этот метод направлен на преодоление бытующего в практике воспитания детей 2-го и 3-го годов «из ни использования разрозненных частных приемов руководства игровой, не обеспечивающих условий для своевременного развития мышления в игре.

Разработаны конкретные методики для реализации каждого из компонентов метода комплексного руководства игрой в педагогическом процессе, которые могут быть использованы при совершенствовании «Программы воспитания в детском саду» и методических указаний к ней,

Апробация работы. Основные результаты проведенного исследования обсуждены на конференции по вопросам руководства игрой

дошкольников в г. Запорожье (июнь 1976 г.); на I Международной конференции по охране здоровья детей раннего возраста (Рига, апрель 1978 г.); на научной конференции «Психолого-педагогические проблемы дошкольной игры» в НИИ дошкольного воспитания (Москва, Г 978 г.); на Ученом совете в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (март 1980 г.); на Московской городской научно-практической конференции специалистов по раннему возрасту, посвященной памяти Н.М. Аксариной (март 1981 г.); на Всесоюзной научно-практической конференции по актуальным вопросам воспитания детей раннего возраста на ВДНХ (сентябрь 1982 г.); в лаборатории воспитания детей раннего возраста НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (январь 1983 г.).

В течение 5 лет (с 1976 по 1981 гг.) проводилось постоянно действующий семинар по вопросам умственного воспитания детей в игре с педагогическим активом специалистов по раннему возрасту, осуществлявшим опытную работу в детских учреждениях. По итогам семинара и опытной работы в 1977, 1978 и 1980 годах проводились научно-практические конференции, на которых обсуждались результаты апробации и внедрения разработанных педагогических рекомендаций по формированию мышления в игре детей 2-го и 3-го годов жизни.

Разработанные материалы применялись в процессе опытной работы в группах 2-го и 3-го годов жизни детских учреждений г. Москвы и Московской области (детские ясли № 251 г. Москвы; № 3 г. Раменское, № 8 г. Люберцы, № 9 г. Мытищи; ясли № 4, ясли-сад № 11, № 13 и № 19 г. Фрязино; ясли № 2, ясли-сад № 23 г. Щелково; ясли № 13 г. Егорьевска и др.).

В июне 1981г. в г. Фрязино была проведена заключительная научно-практическая конференция «Комплексное руководство формированием игры детей раннего и младшего дошкольного возраста», в работе, которой приняли участие воспитатели, методисты, преподаватели педагогических институтов, сотрудники МП СССР.

Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, списка литературы, приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность проблемы, определяется предмет, цель исследования, выдвигается гипотеза, раскрываются задачи и метод! отмечается новизна исследования и его практическая значимость.

В первой главе - «Психолого-педагогические проблемы развития мышления детей ра него возраста в игре» - обсуждается современное состояние данной проблемы, рассматриваются возможности формирования элементов знаковой функции мышления на ранних этапах становления игры.

Фундаментальная проблема развития символической функции в игре, поставленная К. Пиаже, нашла свое отражение в работах советских и зарубежных ученых. В трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина и других исследователей убедительно доказывается «качение игры для развития мышления детей». Эти ученые указывают, что в игре как деятельности, в которой воспроизводится окружающая жизнь, создаются объективные возможности для развития функции замещения (знаковой функции) благодаря обобщенности игрового действия. Важнейшие фактические данные о формах замещения в игре содержатся в работах Ф.И. Фрадкиной, Г.Д. Лукова, Г.Л. Выгодской, К. Гарвей, И. Ивича и др.

Вместе с тем, обзор литературы, посвященный различным сторонам генезиса замещения реального объекта его знаком, показывает, что вопросы зарождения и развития знаковой функции мышления и роли игры в этом процессе требуют дальнейшего экспериментального изучения. В некоторых экспериментальных работах рассматриваются вопросы замещения в игре реальных предметов их заместителями (Н.Н. Палагина, В.И. Кисленко), но генезис мышления большинством исследователей изучается вне игры, на материалах развития обобщений в процессе действий с предметами и развития речи (Н.Х. Швачкин, Г.Л. Розенгарт-Пупко, М.М. Кольцова, А.А. Люблинская, Ч.Г. Салмина, О.Л. Якубовская, И. Турнер и др.).

С.Л. Новоселова, изучая наглядно-действенное мышление детей раннего возраста, пришла к выводу, что в ходе приобретения опыта внешней предметной деятельности происходит его обобщение, ведущее к интимным преобразованиям в мыслительной сфере ребенка. Она выделяет три этапа в развитии наглядно-действенного мышления, связывая юс с уровнями обобщения опыта предметной деятельности детей в форме функциональных, функционально-предметных и функционально-знаковых образований. Наиболее развитый этап наглядно-действенного мышления связан с опосредствованием решения практических задач опытом, обобщенным в функционально-знаковых образованиях.

Для функционально-знаковых обобщенных образований характерно то, что обобщенный опыт может быть представлен не только в самом действии, но и в средстве, с помощью которого это действие совершается. В роли знака могут быть предметы, действия и слова, их обозначающие.

Особый интерес представляет собой изучение функционально знаковых образований при решении игровых задач, так как в игре складываются специфические формы знакового замещения благодаря обобщенности игрового действия.

Проведенный анализ советской и зарубежной литературы показывает исключительное значение игры для становления знаковых форм мышления. Это обстоятельство ставит игру в центр внимания педагога как деятельность, обеспечивающую прогресс в умственном развитии ребенка.

Задача формирования игры как деятельности в этом контексте смыкается с задачей перевода мышления детей раннего и младшего дошкольного возраста от его наглядно-действенных форм к элементарным знаковым.

В главе раскрываются педагогические вопросы развития игры как самостоятельной деятельности, начиная с первых этапов ее формирования. Основные требования к этому руководству раскрыты в трудах Н.К. Крупской, Е.И. Тилеевой, Н.М. Аксариной, Ф.И. Флериной, Р.И. Жуковской, А.П. Усовой, Д.Б. Менджерицкой, Т.А. Марковой и их последователей. Эти ученые, всемерно ратуя за связь игры с окружающей жизнью и бережное отношение к проявлениям творчества детей в игре, показали необходимость специального обучающего воздействия для обогащения игры. Они особое внимание

уделяли подбору игрушек и предметов-заместителей. Мы полагаем, что такой подход к формированию игры в полной мере отвечает задачам развития мышления детей, так как он связан с формированием все более усложняющихся по своему содержанию игровых действий.

На основе анализа психолого-педагогической литературы определяются методы исследования развития мышления в процессе формирования игры. Раскрывается конкретное содержание методик констатирующего и формирующего экспериментов. Дается обоснование использования в экспериментах сюжетно-образных игрушек, разных по степени обобщенности содержания образа. Эти игрушки в исследовании обозначены как реалистическая, условная и символическая экспериментальные игрушки.

Во второй главе - «Особенности мышления детей 2-го и 3-го годов жизни в игре с сюжетно-образными игрушками» - излагается методика результатов констатирующего эксперимента. Эксперимент состоял из двух частей, различие между которыми было в том, что особенности мышления детей изучались в условиях игры, опирающейся на разный стихийно сложившийся опыт детей. Для актуализации реального и игрового опыта детей использовались экспериментальные игрушки, отличающиеся по степени обобщенности 5-кратно. В первой части эксперимента детям предлагались игрушки, изображающие собак, во второй - куклы.

Констатирующий эксперимент проведен со 128 детьми в возрасте от 1 года до 3 лет. В первой части исследования участвовало 80 детей, во второй - 48. Дети были распределены по возрастным подгруппам.

Каждая часть констатирующего исследования состояла из трех серий, в которых игрушки предъявлялись в разных педагогических ситуациях, отличавшихся по возможностям проявления самостоятельности ребенка в игре и степени активизирующего игрового педагогического воздействия. При анализе материалов учитывалось влияние стихийно сложившегося жизненного опыта и разных педагогических условий на игру детей с экспериментальными образными игрушками. Особенности мышления детей изучались на основе анализа игровых действий, речевых и эмоциональных реакций, ориентировки детей в содержании образных игрушек и в игровой ситуации.

Данные, полученные в трех сериях обеих частей констатирующего эксперимента показали, что дети лучше играли в сюжетной ситуации в условиях активизирующего общения со взрослым. Меньшее число детей активно играло в условиях самостоятельной игры в сюжетной ситуации. Наименьший активизирующий эффект дала игра с образными игрушками вне сюжетной ситуации.

Были установлены возрастные отличия в предпочтении детьми тех или иных игрушек, различающихся по степени обобщенности образа. Анализ содержания экспериментальных материалов показал, что игра с образными игрушками у детей 2-го и 3-го годов жизни отвечает критериям решения игровых задач. Наличие игровой задачи определяется системой условий, задающих мнимую (представляемую), близкую ребенку по его личному опыту цель, достижение которой связано с воспроизведением действительности игровыми способами и средствами. Показателями, характеризующими особенности мышления детей в игре с образными игрушками, являлись способы решения игровых задач, включенные в них разные по степени обобщенности игровые действия, а также изменение содержания подготовительной фазы и фазы исполнения в структуре решения игровых задач. Подготовительная фаза, являющаяся критерием осуществления деятельности на интеллектуальном уровне, обнаруживает себя в игре тем, что дети подготавливают условия для достижения игровой цели.

В педагогических ситуациях трех серий 2-й части констатирующего эксперимента были получены данные об использовании различных способов решения игровых задач детьми 2-го и 3-го годов жизни.

Обнаруженные в результате качественного анализа содержания игры способы решения игровых задач детьми на 2-м и 3-м годах жизни были отнесены к четырем типам в зависимости от степени обобщенности игровых действий.

Первый, самый элементарный способ решения игровых задач, характеризуется наличием в игре детей единичных, одноактных, не повторяющиеся предметно-игровых действий, совершаемых чаще с условной игрушкой. Подготовительной фазы в деятельности самого ребенка пока нет, но она как бы изначально задается действиями взрослого, подготавливающего игровую ситуацию.

Второй способ решения игровых задач включает повторяющиеся, развернутые, более самостоятельные предметно-игровые действия с условной или реалистической игрушкой, иногда называемые словом. Эмоциональная увлеченность детей связана, в основном, с предметным содержанием игрового действия. Дети начинают сами подготавливать условия для достижения игровой цели.

Третий способ решения игровых задач характеризуется свертыванием, обобщением знакомых ребенку по прошлым играм предметно-игровых действий; использованием предметов-заместителей; возрастающим значением слова в игре, которым дети начинают обозначать не только действия и предметы, но иногда мнимые цели и результаты игровых действий. Появляется эмоциональная увлеченность смыслом игровой ситуации. В игровых действиях ребенка явно выражена подготовительная фаза, которая может состоять из 1-3 звеньев.

Четвертый способ решения игровых задач является наиболее обобщенным. Происходит дальнейшее свертывание и обобщение игровых действий при самостоятельном использовании разных по образному решению игрушек и предметов-заместителей, а также воображаемых предметов, называемых словом. Явно выражена увлеченность ребенка смыслом игровой ситуации. Подготовительная фаза приобретает многозвеньевый характер.

Анализ игры во всех возрастных подгруппах показал, что изменение педагогических приемов руководства игрой влияет как на принятие детьми игровой цели в игре с образными игрушками, так и на содержание способа решения игровых задач. Материалы констатировавших экспериментов позволяют предположить, что для обеспечения развивающей функции игры в раннем детстве необходимо такое руководство формированием игры, которое бы включало обогащение реального и игрового опыта ребенка, обеспечение его игрушками, разными по степени обобщенности образа, и активизирующее общение с детали взрослого, создающего проблемные ситуации по ходу игр.».

В третьей главе - «Формирование у детей 2-го и 3-го годов жизни мышления в игре» - представлены результаты педагогического эксперимента, направленного на формирование обобщенных способов решения детьми игровых задач и обогащение их самостоятельной игры. Формирующий эксперимент так же состоял из двух частей. В эксперименте участвовало 72 ребенка (в первой части 48 детей, во второй - 24).

Каждая часть формирующего эксперимента включала три серии экспериментов. Порядок и содержание серий были следующими: в I серии экспериментальные образные игрушки предъявлялись детям наряду с кукольной мебелью, посудой и другими атрибутами сюжетной игры, протекавшей в условиях активизирующего общения экспериментатора с детьми; во II серии дети самостоятельно играли с теми же образными игрушками в сюжетной ситуации; в III серии они играли самостоятельно только с тремя образными игрушками и разными предметами-заместителями без какого-либо участия взрослого и опоры на сюжетную ситуацию. Педагогический смысл этих серий состоял в том, что экспериментатор постепенно подводил детей к самостоятельному решению игровых задач с использованием всё более обобщенных игровых действий и средств, опираясь на реальный и игровой опыт детей. Порядок серии формирующего эксперимента

был противоположен аналогичным сериям констатирующего эксперимента, что позволило при сравнении их результатов выявить эффективность формирующих воздействий.

. Формирование мышления в игре осуществлялось методом комплексного руководства, включающим: ознакомление детей с окружающим в активной деятельности: элементы обучающих игр; игрушки, разные по степени обобщенности образа; активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на создание игровых проблемных ситуаций.

Результаты сопоставительного анализа данных, полученных в обеих частях констатирующего и формирующего экспериментов, показали, что большинство детей второго и третьего годов жизни после целенаправленного формирования обобщенных игровых действий принимали игровые задачи во всех педагогических ситуациях, и решали их более обобщенными способами.

В таблице представлены сводные количественные данные, отражающие сопоставление конечных результатов по всем трем сериям констатирующего и формирующего экспериментов, проведенных с 48 детьми при игре с куклами.

Таблица

Содержание серий экспериментов	Виды экспериментов №№ серий	Кол-во детей, принявших игровую задачу	Количественное распределение детей по показателю способа решения ими игровых задач				Кол-во детей, не принявших игровую задачу
			1	2	3	4	
Игра с куклами в сюжетной ситуации в условиях активизирующего общения со взрослым	Констатирующий, III серия	42	19	13	5	5	6
	Формирующий, I серия	48	6	15	14	13	–
Самостоятельная игра с куклами в сюжетной ситуации	Констатирующий, II серия	33	13	10	7	3	15
	Формирующий, II серия	47	11	13	13	10	1
Самостоятельная игра с куклами вне сюжетной ситуации	Констатирующий, I серия	21	8	8	3	2	27
	Формирующий, III серия	46	11	16	12	7	2

Анализ представленных в таблице данных о суммарном количестве детей всех возрастов, принявших и не принявших игровую задачу, а также данные о количественном распределении детей по показателю способа решения ими игровых задач обнаруживает явный прогресс в принятии детьми игровых задач. Наблюдается преобладание использования детьми более сложных способов решения игровых задач во всех сериях Формирующего эксперимента по сравнению с данными аналогичных серий констатирующего эксперимента. Следует подчеркнуть выявленный развивающий эффект комплексного руководства игрой, состоящий в стопкой тенденции изменения содержания способов решения игровых задач в сторону все большей обобщенности игровых действий и повышения самостоятельности детей в игре.

Анализ качественных показателей изменения содержания способов решения детьми игровых задач в результате применения комплекса формирующих воздействий дает возможность характеризовать уровни их развития по показателям изменения содержания подготовительной фазы решения игровой задачи и возрастающей обобщенности игровых действий. Первому уровню соответствует совместная со взрослым подготовка условий и их реализация ребенком путем игровых действий с условными и

реалистическими игрушками. На втором уровне явно выражена самостоятельная подготовка ребенком условий для решения игровых задач, он овладевает первыми действиями с предметами-заместителями. Третий уровень обнаруживает многозвеньевой характер подготовительной фазы, появляются обозначенные словом игровые действия с воображаемыми (мнимыми) предметами. Особенностью четвертого уровня развития способов решения игровых задач является свернутый характер отдельных звеньев подготовительной фазы игры и замещение игровых действий словом.

Каждый из перечисленных уровней соотносим, по данным исследования, с подгруппами детей в возрасте от года до трех лет. Это отражает развитие у них в игре способности к обобщению опыта деятельности во все более отвлеченных от реальности знаковых формах замещения.

Исследование показало, что мышление в игре развивается, если педагогические условия формирования игры направлены на совершенствование способов решения игровых задач. Совершенствовать их в раннем возрасте - значит постепенно, поэтапно переводить детей из плана внешних предметных действий, в которых они усваивают смысл действий и значение предметов, в план умственный, речевой, когда дети начинают оперировать образами предметов.

Понимание игры как деятельности, в которой развивается мышление ребенка, дает возможность изменения в игре, обнаруженные в свое время Ф.И. Фрадкиной, рассматривать не только как этапы развития самой игры, но и как своеобразные вехи развития мышления ребенка от практического, наглядно-действенного к мышлению, опосредствованному знаком. В игре происходит обобщение опыта деятельности и в форме функционально-знаковых образований, представленных иерархией все более обобщенных игровых действий.

Необходимые условия для развития мышления в игре детей 2-го и 3-го годов жизни были созданы благодаря комплексному методу руководства формированием игры, обеспечившим тесную связь жизненных впечатлений, опыта реальной деятельности детей с содержанием игровых задач.

В четвертой главе - «Педагогические условия формирования мышления детей 2-го и 3-го годов жизни в игре» - содержатся теоретические положения и педагогическое обоснование комплексного метода руководства формированием игры в целях развития мышления детей.

Исследование показало, что игра выполняет развивающую мышление функцию, если она с первых этапов ее становления формируется взрослым как самостоятельная деятельность решения детьми игровых задач,

Метод комплексного руководства формированием игры, примененный в формирующем исследовании, был апробирован в процессе опытной работы. В итоге этой работы был получен обширный материал, позволивший в результате его анализа и сопоставления с данными констатирующего и формирующего экспериментов сформулировать основные принципы и содержание метода комплексного руководства формированием игры детей раннего возраста в целях реализации ее развивающей функции.

При планомерной активной организации реального опыта ребенка происходит обобщение опыта деятельности, лежащее в основе развития наглядно-действенного мышления, знаковые формы которого получают благоприятные условия для своего дальнейшего развития в игре. Ребенок усваивает назначение предметов, смысл действий людей, сущность их взаимоотношений, у него формируются первые эмоционально-нравственные оценки.

Для перевода реального опыта в игровой, условный план, для вычленения главного в полученной детьми информации необходимы обучающие игры (демонстрация игровых действий, сюжета, игры-занятия дидактические и театрализованные игры). Они становятся необходимым компонентом руководства формированием игры, если в них есть

элементы новизны, если они вводят детей в мнимую ситуацию, эмоционально приобщают к ней. Новая информация может быть связана с содержанием отображаемой жизненной ситуации (с содержанием сюжета). Однако в раннем возрасте наиболее значимы для развития самостоятельной игры и мышления ребенка те элементы новизны в обучающих играх, которые связаны с изменением в решении игровых задач; с использованием новых способов и средств для ее реализации, с достижением мнимого результата. Обучающие игры - это форма передачи взрослым игрового опыта детям в процессе естественного обобщения с ними по содержанию игры.

Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, содержание которого актуализирует в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающими в обучающих играх, направляет ребенка на самостоятельное и активное решение игровой задачи, побуждает к разным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду необходимо изменять с учетом практического и игрового опыта детей. Важно не только расширять тематику игрушек, но и вносить игровой материал, разный по степени обобщенности образа. Самостоятельная игра формируется более успешно, если в нее вовлекаются сначала игрушки условные, а затем реалистические, символические и предметы-заместители.

Эффективным методом, направляющим детей на самостоятельное и инициативное решение игровых задач, является активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры. Это общение должно быть направлено на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода способов решения игровых задач путем организации деятельности детей в усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на конкретный практический и игровой опыт ребенка, с учетом игровой среды. Проблемные игровые ситуации способствуют формированию у детей умения ориентироваться в игровой задаче, добиваться воображаемого результата, побуждают находить новые варианты решения игровых задач и позволяют поэтапно усложнять способы и средства их реализации. Поиск ответов на возникающие игровые «проблемы», в свою очередь, повышает познавательную активность детей в реальной жизни.

В проведенном нами исследовании полностью подтвердилась гипотеза о возможности формирования у детей 2-го и 3-го годов жизни элементов знаковой функции в игре.

Результаты исследования позволяют сделать следующие выводы.

1. Установлено, что игра детей 2-го и 3-го годов жизни при условии ее формирования как самостоятельной деятельности имеет структуру интеллектуальной деятельности и приобретает форму решения игровых задач. Игровая задача является новой единицей анализа игровой деятельности.

2. Уровень решения игровых задач зависит от степени обобщенности реального и игрового опыта детей. Носителями этого обобщенного опыта являются игровые действия.

3. Обобщенные игровые действия составляют содержание функционально-знаковых образований, опосредствующих высший уровень наглядно-действенного мышления, который обеспечивает генетическую связь с речевыми формами мышления.

4. Конкретное содержание процесса прогрессивного преобразования игровых действий в более абстрактные знаковые формы их замещения представлено иерархией игровых действий: от предметно-игровых действий с игрушками к обобщенным игровым действиям с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, к замене этих действий вербальным знаком (словом).

5. Исследование показало, что эффективным методом, обеспечивавшим поэтапное развитие все более обобщенных игровых действий в игре детей 2-го-3-го годов жизни, является комплексный метод формирования игры.

6. Комплексный метод формирования игры включает следующие взаимосвязанные компоненты:

- ознакомление с окружающим в активной деятельности детей;
- обучающие игры, обогащающие игровой и активизирующие реальный опыт детей;
- организацию игровой среды с внесением игрушек, разных в степени обобщенности образа;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры, направленное на самостоятельное решение игровых задач более прогрессивными для развития мышления и игры способам!.

7. В исследовании получены материалы, позволяющие разработать педагогические требования к образным игрушкам для детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Основное содержание диссертации представлено в следующих публикациях автора.

1. Особенности игровой деятельности детей раннего возраста с образными объектами разной степени обобщенности. - В кн.: Проблемы периодизации психики в онтогенезе. Тезисы Всесоюзного симпозиума. - М., 1976, о. 102-105.

2. Формирование деятельности и умственное развитие ребенка. - В кн.: Тезисы I Международной конференции по охране здоровья детей раннего возраста. -М., 1978, с.111-133 (в соавт. о С.Л. Новоселовой) .

3. Особенности развития мышления в процессе формирования игры детей 2-3 года жизни. - В кн.: «Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста». - М., 1978, с.83-88.

4. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. - В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. - М., 1979, с. 38-43 (в соавт. с С.Л. Новоселовой).

5. Особенности мышления детей раннего возраста в игре с образными игрушками. - В кн.: Особенности умственного и эмоционального развития маленького ребенка. - М., 1981, с.12-49. (Рукопись деп. в ОЦНИ «Школа и педагогика» МП ССОР и АПН СССР, № 72-81).

6. Руководство формированием игры (ранний и младший дошкольный возраст). - Дошкольное воспитание, 1981, А 4, с.31-33 (в соавт. с С.Л. Новоселовой).

7. Роль сюжетно-образной игрушки (ранний возраст). - Дошкольное воспитание, 1981, № 8, с.38-42.

8. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления детей (ранний возраст). - Дошкольное воспитание, 1981, №12, с. 38-45.

9. Комплексное руководство игрой с сюжетно-образными игрушками (второй год жизни). - Дошкольное воспитание, 1982, Л 7, с.46-53.

10. Формирование элементов знаковой функции мышления в процессе игры (ранний и младший дошкольный возраст). - Дошкольное воспитание, 1982, № Ю, с.42-48.

11. Роль взрослых в самостоятельных играх детей. - Дошкольное воспитание, 1982, № II, с.67-69.

12. Педагогические условия использования игры в целях умственного воспитания детей. - В кн.: Формирование школьной зрелости ребенка. Тезисы республиканской конференции. Сост. Т. Тулва. - Таллин, 1982, о.126-130.

13. Педагогические принципы руководства игрой в раннем возрасте. - В кн.: Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. - М., 1982, с.53-56.

14. О планировании воспитательной работы по руководству игрой детей раннего возраста. -В кн.: Особенности развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. Тезисы Всесоюзной научно-практической конференции по вопросам развития и воспитания детей раннего возраста в дошкольных учреждениях. - М., 1982, с.56-57 (в соавт. с К.С. Егоркиной).

Отзывы на автореферат в двух экземплярах с заверенными подписями направить по адресу: ИЗ 184, Москва, Климентовский пер., д.1, НИИ дошкольного воспитания АНН СССР. Специализированный Совет.