

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры

Обучающийся

А.М. Басинская
(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент Г.М. Ключкова
(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает проблему формирования самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры.

Выбор темы обусловлен противоречием между тем, что педагоги в дошкольных образовательных организациях уделяют должное внимание организации ведущего вида деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры, но не осознают возможности игры для формирования компонентов самостоятельной деятельности воспитанников.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования у детей 5-6 лет самостоятельности в процессе сюжетно-ролевой игры.

В ходе работы решаются следующие задачи: изучить психолого-педагогические исследования по проблеме формирования самостоятельности детей дошкольного возраста и развития сюжетно-ролевой игры; выявить уровень сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет; разработать содержание и организовать работу по формированию у детей 5-6 лет самостоятельности в процессе организации серии сюжетно-ролевых игр; выявить динамику уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости; состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 наименования) и 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 14 таблиц, 3 рисунка. Текст бакалаврской работы изложен на 90 страницах. Общий объем работы с приложениями – 93 страницы.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры	10
1.1 Психолого-педагогические основы проблемы формирования самостоятельности в старшем дошкольном возрасте	10
1.2 Сущность понятия «самостоятельность», компоненты и умения организовывать самостоятельную деятельность	19
1.3 Особенности проявления самостоятельности у детей 5-6 лет в сюжетно-ролевой игре	29
Глава 2 Экспериментальное исследование формирования самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры ..	44
2.1 Выявление уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет	44
2.2 Содержание и организация работы по формированию самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры	59
2.3 Выявление динамики уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет	77
Заключение	85
Список используемой литературы	88
Приложение А Список детей 5-6 лет, участвующих в эксперименте	91
Приложение Б Результаты констатирующего этапа исследования.....	92
Приложение В Результаты контрольного этапа исследования.....	93

Введение

Процесс формирования самостоятельности детей дошкольного возраста в условиях общественного дошкольного воспитания является актуальным предметом изучения в психолого-педагогических исследованиях.

Детская самостоятельность имеет большое воспитательное значение. В ней формируются эмоциональная, волевая, действенно-практическая сфера личности дошкольника, активное отношение к окружающему, творчество [9].

Проблема самостоятельной деятельности дошкольника нашла отражение в трудах выдающихся педагогов и психологов, таких как Т.И. Бабаева, Р.С. Буре, Н.Г. Година, Т. Гуськова, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Л.Ф. Островская, Н.Н. Поддьяков. Но единства в признании сущности самостоятельности и подходов к ее изучению ученые еще не достигли.

Поиск путей формирования самостоятельности у дошкольников является одной из актуальных проблем отечественной дошкольной педагогики и детской психологии.

Самостоятельность содействует формированию у детей способности находить дело по интересам, стремлению к постоянной занятости. Но, попадая в ситуацию свободного выбора, ребенок сталкивается с необходимостью осуществить ряд действий для реализации задуманного, да и сам выбор игры, занятия (мотив) уже предполагает определенный уровень подготовленности детей: наличие интересов, интеллектуальных и практических умений, сформированность нравственно-волевых качеств (самостоятельность, настойчивость, уверенность), знание об организации деятельности.

Несомненно, каждый период детства имеет непреходящее значение в приобщении ребенка к полезной занятости. На ранних этапах (в 2-3 года) большое место отводится совместной деятельности педагогов (родителей) с детьми.

«В деятельности детей старшего дошкольного возраста проявляются опосредованные формы и корректировочные действия. Роль корректировочных действий состоит в побуждении детей к различным занятиям, играм, а в дальнейшем к обогащению игрового опыта дошкольников, корректировке межличностных отношений, поощрению целесообразных действий. Но в полном смысле говорить о процессе организации самостоятельной деятельности можно только применительно к старшим дошкольникам» [30, с. 12].

«В работах педагогов и психологов убедительно показано, что пяти-шестилетние дети обладают достаточным личным опытом, могут произвольно направлять свою активность, продумывать способы действий. Им доступно выполнение всех компонентов деятельности: постановка цели, планирование, осуществление контрольно-корректировочных действий» [25, с. 15].

«Изучение практики работы дошкольных образовательных организаций убеждает, что далеко не всегда воспитанники старших возрастных групп могут разумно распорядиться предоставленной им самостоятельностью. Наблюдая за детьми в свободное от занятий время, можно обнаружить, как они оставляют незавершенной начатую постройку, отвлекают занятого делом товарища, вносят дискомфорт в совместную игру сверстников, а порой вообще не могут найти себе занятие, превращая свой досуг в беспорядочную беготню, хаотичное действие» [33, с. 21].

Результаты хронометрического обследования детей показали, что в свободное от занятий время, деятельность большинства старших дошкольников отличалась бедностью содержания и малой результативностью. Все это указывает на недостатки сформированности самостоятельной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Многие педагоги считают, что эффективным средством формирования самостоятельности у детей 5-6 лет является сюжетно-ролевая игра (Р.Н. Жуковская, А.К. Бондаренко, Н.Я. Михайленко и другие авторы).

Сюжетно-ролевой игре посвящено много исследований. В психолого-педагогической литературе этот вид деятельности рассматривается, как:

- «ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста» [34];
- «особое отношение личности к окружающему миру» [14];
- «особая деятельность ребенка, которая изменяется и развивается как его субъективная деятельность» [18];
- социально заданный ребенку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру) [5];
- «деятельность, в ходе которой происходит развитие психики ребенка» [24];
- «социально-педагогическая форма организации детской жизни, детского общества» [10].

Функции детской игры раскрыты в исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина.

Продуктивно и интересно проведенное время детей – результат длительной педагогической работы. Одним из путей формирования умения организовывать самостоятельную деятельность является организация сюжетно-ролевых игр, так как игра – это наиболее доступный для детей вид деятельности, в которой они активно осваивают окружающий мир.

Наряду с достаточно серьезной проработкой этого вопроса можно выделить **противоречие** между тем, что педагоги в дошкольных образовательных организациях уделяют должное внимание организации ведущего вида деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры, но не осознают возможности игры для формирования компонентов самостоятельной деятельности воспитанников.

Выявленное противоречие обусловило постановку **проблемы исследования**: каковы потенциальные возможности сюжетно-ролевой игры в формировании у детей 5-6 лет самостоятельности?

Исходя из данной проблемы, сформулирована **тема исследования:** «Формирование самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры».

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности формирования у детей 5-6 лет самостоятельности в процессе сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования – процесс формирования самостоятельности у детей 5-6 лет.

Предмет исследования – формирование самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры.

Гипотеза исследования: мы предположили, что формирование самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры возможно, если:

- разработана серия сюжетно-ролевых игр с использованием различных сюжетов, освоение которых способствует формированию у детей организационных умений;
- организована совместная игровая деятельность детей и педагога в режимных моментах;
- используется прием изменения условия игровой деятельности, с целью побуждения детей к самостоятельным действиям, проявлению инициативы и творчества.

Исходя из выдвинутой гипотезы, мы определили **задачи исследования.**

1. Изучить психолого-педагогические исследования по проблеме формирования самостоятельности детей дошкольного возраста и развития сюжетно-ролевой игры.

2. Выявить уровень сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет.

3. Разработать содержание и организовать работу по формированию у детей 5-6 лет самостоятельности в процессе организации серии сюжетно-ролевых игр.

4. Выявить динамику уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет.

Теоретическо-методологической основой исследования явились:

– теоретические положения Ш.А. Амонашвили, Л.И. Анцыферовой, Е.П. Белозерцева, З.Ф. Пономаревой, С.Л. Рубинштейна, А.И. Щербакова, Г.И. Щукиной о самостоятельности как стержневом качестве личности на разных этапах онтогенеза;

– теоретические положения Л.А. Ростовцевой, М.И. Шиловой, П.Н. Виноградовой о самостоятельности как обобщенном компоненте отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату;

– теоретические положения Т.И. Бабаевой, Т.В. Быстровой, Е.Л. Кононко о самостоятельности как интегральном качестве личности, объединяющим интеллектуальную, нравственно-волевою, эмоциональную сторону личности;

– теоретические положения Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Е.Е. Кравцовой о возможностях сюжетно-ролевой игры для формирования самостоятельности детей дошкольного возраста;

– теоретические положения Р.М. Ляминой, С.А. Козловой, Т.А. Куликовой, Б. Первوماйского о том, что самостоятельность дошкольников в сюжетно-ролевой игре относительна, и игровая деятельность может быть организована лишь в результате целенаправленного руководства со стороны педагога.

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), наблюдение, беседа;

– методы обработки полученных результатов: количественный и качественный анализ полученных результатов.

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МБУ детского сада № 46 «Игрушка» городского округа Тольятти. В исследовании приняли участие 20 детей 5-6 лет.

Новизна исследования заключается в том, что разработано содержание работы по формированию у детей 5-6 лет самостоятельности на основе организации совместной игровой деятельности педагога и детей в режимных моментах.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе получены выводы, касающиеся теоретически возможной и практической выполняемой роли сюжетно-ролевой игры как средства формирования самостоятельности детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры.

Практическая значимость исследования заключается в том, что составленные и апробированные серии сюжетно-ролевых игр могут использовать в своей работе педагоги дошкольных образовательных организаций для формирования у детей 5-6 лет самостоятельности.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (34 наименования) и 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 14 таблиц и 3 рисунка. Основной текст работы изложен на 90 страницах.

Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры

1.1 Психолого-педагогические основы проблемы формирования самостоятельности в старшем дошкольном возрасте

Дошкольный возраст – период интенсивного развития личности, который характеризуется становлением целостности сознания как единства эмоциональной и интеллектуальной сфер, становлением основ самостоятельности и творческой индивидуальности ребенка в разных видах деятельности (Л.С. Выготский, Н.Н. Поддьяков, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов).

«Проблема изучения самостоятельности как стержневого качества личности на разных этапах онтогенеза, поиск резервов и эффективных путей развития этого качества у человека одна из центральных в психолого-педагогической науке (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Анцыферова, Е.П. Белозерцев, Н.В. Бочкина, Л.А. Высотина, Т.Е. Исаева, Г.А. Капранов, П.И. Пидкасистый, Л.М. Пименова, Г.С. Поддубская, З.Ф. Пономарева, С.Л. Рубинштейн, А.И. Щербаков, Г.И. Щукина). В настоящее время ее актуальность обуславливается гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, ее творческих потенций» [24].

В Большой современной энциклопедии «Педагогика» дается следующее «определение самостоятельности – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении ставить перед собой определенные цели и добиваться их достижения собственными силами» [26].

Г.С. Прыгин отмечает, что «самостоятельность предусматривает ответственное отношение человека к своему поведению, способность действовать сознательно и инициативно не только в знакомой обстановке, но

и в новых условиях, в том числе требующих принятия нестандартных решений. Самостоятельность не является врожденной чертой, она формируется по мере взросления ребенка и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. На пятом-шестом месяце жизни ребенок начинает предпринимать самостоятельные действия: садится, пытается достать игрушку и тому подобное, к концу первого года ребенок стоит, поддерживая равновесие своего тела, осуществляет целенаправленные действия. Таким образом, пробуждается стремление к самостоятельности, связанное с потребностью удовлетворять свои желания без помощи и поддержки со стороны взрослого» [27, с. 51].

Когда мы говорим о необходимости воспитывать всесторонне развитую личность, то имеем в виду, в первую очередь, воспитание в человеке таких качеств, как соблюдение нравственных норм, принятых в обществе; умение подчинять свое мнение истине, общественному мнению. Самостоятельный человек делает не то, что ему захотелось в данный момент, а то, что требуется различными обстоятельствами. И в награду он испытывает при этом приятное чувство победы над собой [20].

«Первые проявления самостоятельности усматриваются педагогами и психологами в преддошкольном возрасте (Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, Г.Н. Година, Н.Ф. Ладыгина, М.И. Лисина, А.А. Люблинская и многие другие). Подчеркивается, что каждый здоровый ребенок стремится в пределах своих еще небольших возможностей к некоторой независимости от взрослых в повседневной практической жизни. Фундамент самостоятельности закладывается на границе раннего и дошкольного возраста, а дальнейшее развитие самостоятельности как личностного качества в период дошкольного детства связано с развитием основных видов деятельности» [8].

Характеризуя понятие «самостоятельность», Т.Н. Гуськова, в своих исследованиях устанавливает, что есть самостоятельность и псевдосамостоятельность. В 3 года ребенок стремится к самостоятельности –

«Я сам», но в 5-6 лет тяга к самообслуживанию самостоятельности пропадает. Дело в том, что это псевдосамостоятельность. Действия ребенка ограничены одиночными самостоятельно выполняемыми движениями, то есть умениями совершать хорошо заученные и закрепленные действия, (ребенок хочет застегивать пуговицы, но одевать себя не хочет).

Т.Н. Гуськова устанавливает причины мнимой самостоятельности:

- нарушение взаимопонимания между взрослым и ребенком;
- чувство стыда;
- задержка в развитии.

Фактическая самостоятельность – это когда у ребенка появляются представления о «результатах действия, когда замысел и план действия побуждает его искать и находить нужные предметы для задуманного им действия и строго определенным способом.

Выделяют три признака самостоятельности:

- «инициатива и планирование, отражающиеся в поведении целенаправленностью, ориентированной на конечный результат действия» [10], когда ребенок сам ищет средства для достижения цели;
- усидчивость и стремление;
- способность к «самоконтролю и самостоятельной оценке результата своей деятельности и себя как деятеля.

Момент осознания значимости своей самостоятельной деятельности для окружающих и для себя делают ребенка истинно самостоятельным» [10, с.14].

Отличительная особенность детей младшего дошкольного возраста – активная направленность на выполнение действий «без помощи взрослого. На третьем году жизни в силу возрастных физических возможностей ребенку становятся доступны разнообразные действия. В этом возрасте происходит также первоначальное осознание ребенком себя, выделение себя из окружающего мира, так как закладываются основы самосознания, это проявляется в обостренном стремлении к самостоятельности, нередко даже

вопреки желаниям родителей. Наступает так называемый кризис трех лет – этап самовыявления личности, для которого характерен переход к новому, более совершенному уровню сознания и поведения.

Этот этап является чрезвычайно благоприятным для разумного поощрения побуждений ребенка, привитие ему полезных навыков. Родители и воспитатели, стремящиеся подавить детскую активность, сталкиваются, как правило, с острыми негативными реакциями и нарушениями поведения. Если им удастся сделать подчинение главным механизмом поведения ребенка, это серьезно затруднит формирование самостоятельности» [6].

Совершенствование двигательного аппарата позволяет детям выполнять сложные действия. Дети овладевают навыками разговорной речи. Происходят изменения в развитии психических процессов. Формируются ясные представления о предметах и их свойствах. Развитие восприятия, внимания, памяти, речи, мышления создает благоприятные условия для обучения детей. Новые формы деятельности обеспечивают формирование новых потребностей, интересов, имеющих важное значение для формирования самостоятельности. А самостоятельность является условием общего развития детей. Третий год жизни является периодом наиболее интенсивного развития самостоятельности в таких видах деятельности как игра, занятия, труд.

В четыре года проявления самостоятельности сложнее и разнообразнее. Дети ставят цель, выбирают роли, придумывают сюжет. Для формирования самостоятельности большое значение имеет анализ поведения и деятельности детей – поощрение, оценка самостоятельных проявлений. Присутствие взрослого вселяет в детей уверенность. Но умение находить дела без указаний взрослого, стремление обходиться своими силами – является показателем высокого уровня сформированности самостоятельности у дошкольников данного возраста.

«Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте.

Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности:

- в игре (Н.Я. Михайленко),
- в труде (М.В. Крулехт, Р.С. Буре),
- в познании (А.М. Матюшкин, З.А. Михайлова, Н.Н. Поддьяков),
- в общении (Е.Е. Кравцова, Л.В. Артемова)» [6].

«Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают:

- стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей,
- умение поставить цель деятельности,
- осуществить элементарное планирование,
- реализовать задуманное,
- получить результат, адекватный поставленной цели,
- способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач» [2, с. 9].

«В условиях правильной организации детской деятельности самостоятельность дошкольников развивается от репродуктивной, воспроизводящего характера (самостоятельное воспроизведение образцов, способов действий) к самостоятельности с элементами поисковой деятельности и творчества. Творчество выступает высшей формой проявления самостоятельности ребенка. Творческая деятельность развивает у старших дошкольников способность самостоятельно обнаруживать новое решение проблем, новые способы выражения своих замыслов, способность гибко и вариативно использовать имеющиеся умения и знания» [1].

«Т.И. Бабаева в своих исследованиях утверждает, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях соответствующего воспитания у детей должен сложиться высокий уровень самостоятельности, для которого характерно:

- стремление к самостоятельности (в познании, в общении, в деятельности), умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;
- умение сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (действовать по правилам, поставленным условиям, по инструкции);
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть новые условия деятельности, осуществить элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности с позиции цели и требований;
- умение переносить известные способы действий в новые условия, комбинировать и вариативно использовать имеющийся опыт, знания, умения, проявлять творческий подход к разрешению задач» [2].

«Формирование самостоятельности у старших дошкольников связано с соблюдением ряда педагогических условий. Базовой основой для самостоятельности является постоянное обогащение арсенала умений, способов действий и знаний детей. При этом педагог добивается высокой степени осознания детьми смысла осуществляемой им деятельности через понимание связи «цель-результат», зависимости получаемого результата от условий, средств и способов деятельности.

Старшие дошкольники осваивают различные способы саморегуляции деятельности: приемы самоконтроля, самопроверки, самооценки успешности своей деятельности. Педагог активно побуждает их к проявлению инициативы и творчества. С этой целью он формирует интерес к самостоятельным действиям, постоянно изменяет условия деятельности,

ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов в новых условиях» [2, с. 12].

«С учетом того, что развитие самостоятельности идет у детей разными темпами, широко используются внешние, наглядные средства, облегчающие детям самостоятельное построение деятельности и правильную ее самоорганизацию. Опираясь такими средствами, старший дошкольник приобретает ценные навыки самостоятельного планирования, последовательного осуществления деятельности, контроля и оценки результатов.

Педагог насыщает жизнь ребенка разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения и творчества. Ежедневно он создает ситуации, в которых детям нужно «поломать голову», чтобы найти решение. Тактика руководства детьми постоянно меняется: от прямых приемов (показ, объяснение) воспитатель переходит к косвенным (совет, аналогия, обращение к личному опыту), побуждает к творческому поиску решений. При этом воспитатель развивает волю и настойчивость детей, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на получение высокого результата и его оценку.

Стимулируя формирование самостоятельности, педагог раскрывает перед детьми их новые возможности, показывает рост достижений» [2].

«В психолого-педагогических исследованиях вопросы самостоятельности рассматриваются в русле кардинальных проблем развития личности, ее самосознания, активности деятельности.

Под самостоятельностью, как компонентом способности личности, исследователями понимается:

- способность устанавливать основания для тех или иных поступков, то есть выбор поведения (С.Л. Рубинштейн);
- способность к обособлению своей позиции (Р.Р. Кондратьев);

- способность к независимой реализации структурных блоков деятельности (Г.И. Щукина);
- способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи (К.К. Платонов);
- способность соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс и результат своей деятельности (Л.А. Ростовецкая)» [29].

«С позиции отношения самостоятельность рассматривается как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату, направленность на независимость, автономность своей социальной практики и взаимоотношений с людьми (Л.А. Ростовецкая, М.И. Шилова, П.Н. Виноградова)» [29].

«Структурно-функциональный анализ самостоятельности позволил выявить функции саморегуляции: исполнительскую, воспроизводящую, инициативную, творческую. Е.И. Гусарова подчеркивает, что самостоятельность выступает, с одной стороны, как форма проявления творческих возможностей личности, с другой – как форма принятия целесообразности и осознания социальной необходимости определенного поведения и деятельности. Самостоятельность проявляется в отношении личности к внешним требованиям и обстоятельствам, в мотивационном состоянии готовности к самоорганизации, а также в сознательной саморегуляции своих состояний, действий, отношений» [9].

«Самостоятельность определяется как важнейшее свойство личности, обуславливающее ее позицию в жизнедеятельности, характеризующее способность планировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность» [32].

В исследованиях последних лет обнаруживается тенденция к трактовке «самостоятельности как интегрального качества личности, объединяющего

интеллектуальную, нравственно-волевою, эмоциональную сторону личности» [2] (Т.И. Бабаева, Т.В. Быстрова, Е.Л. Кононко).

«Рассматривая самостоятельность как интегративное свойство личности, современные исследователи подчеркивают, что ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий без посторонней помощи» [2].

«Современная наука определяет самостоятельность как личностное качество, показатель индивидуальности. Это качество выполняет роль регулятора, своеобразной интегрирующей, самоорганизующей функции и проявляется в независимости, автономности личности как субъекта деятельности и общения, то есть в постановке цели, ее реализации, коррекции, оценке, а также в отношении к окружающей действительности.

Самостоятельность личности тесно связана с активностью. С одной стороны, самостоятельность проявляется и развивается в процессе деятельности, с другой стороны, развивающаяся самостоятельность способствует более активному и разнообразному взаимодействию личности с окружающим миром. Развитие самостоятельности в период дошкольного детства определяется спецификой освоения ребенком разных видов деятельности, в которых он постепенно приобретает возможность проявлять субъектную позицию» [32].

«Можно утверждать, что самостоятельность дошкольника, понимается как стремление и умение ребенка настойчиво решать задачи деятельности относительно независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором его социально-личностного созревания» [2].

Таким образом, рассмотрев психолого-педагогические основы проблемы формирования самостоятельности в дошкольном возрасте, мы

можем сделать вывод, что самостоятельность рассматривается учеными с различных позиций, основными из которых являются:

- самостоятельность как стержневое качество личности на разных этапах онтогенеза (Ш.А. Амонашвили, Л.И. Анцыферова, Е.П. Белозерцев, Н.В. Бочкина, Л.А. Высотина, Т.Е. Исаева, Г.А. Капранов, П.И. Пидкасистый, Л.М. Пименова, Г.С. Поддубская, З.Ф. Пономарева, С.Л. Рубинштейн, А.И. Щербаков, Г.И. Щукина);
- «самостоятельность как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, ее результату; направленность на независимость, автономность своей социальной практики и взаимоотношений с людьми (Л.А. Ростовецкая, М.И. Шилова, П.Н. Виноградова)» [29];
- «самостоятельность как интегральное качество личности, объединяющее интеллектуальную, нравственно-волевою, эмоциональную сторону личности» [2] (Т.И. Бабаева, Т.В. Быстрова, Е.Л. Кононко).

1.2 Сущность понятия «самостоятельность», компоненты и умения организовывать самостоятельную деятельность

«Дошкольный возраст – период становления личности. Именно в этом возрасте ребенок приходит к осознанию своего «Я», формируются начала самосознания, определенная направленность личности, приобретает тот сравнительно устойчивый внутренний мир, который дает основание впервые назвать ребенка личностью, хотя, конечно, личностью еще не вполне сложившейся, способной к дальнейшему развитию и совершенствованию (Л.И. Божович, Б.С. Блюм, Э.Г. Эриксон, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Н.И. Непомнящая, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн)» [3].

Категория деятельности является общепсихологической категорией. Деятельность – специфически человеческий способ отношения к миру, в

процессе которого человек, удовлетворяя свои потребности, творчески преобразует природу, реализует сущностную потребность в самореализации, утверждая тем самым себя деятельным субъектом.

«Самостоятельная деятельность детей проявляется в различные режимные моменты: на занятиях, на прогулках, во время хозяйственно-бытового труда и другие. В практике детского сада термин «самостоятельная деятельность» все чаще связывается со свободным временем и употребляется в случаях, когда речь идет об организации занятий, игр детей по интересам. Это вполне планомерно. Когда как ни в свободное от регламентированного взрослого времени можно увидеть такое разнообразие проявлений активности и творчества дошкольников. Именно в этот режимный момент ребенок получает полную самостоятельность. По интересам самостоятельная деятельность отличается разнообразием:

- игровая (сюжетно-ролевые, театрализованные, дидактические, музыкальные, подвижные игры);
- художественная (рисование, лепка, аппликация, пение, рассматривание книг и тому подобное);
- трудовая (работа с природным материалом, бумагой, вышивание и другие работы.);
- конструирование (использование конструкторов и строительных наборов);
- двигательная (занятия с использованием физкультурного оборудования: обручей, скакалок и другого оборудования)» [18].

«Включение детей в самостоятельную деятельность происходит по-разному: по личной инициативе, по приглашению взрослых товарищей. Ребенок может быть активным участником игры, продолжительно и увлеченно что-то мастерить, а может включаться в дело лишь фрагментарно, просто наблюдая за индивидуальной или совместной деятельностью сверстников. Дети могут заниматься одним делом в течение всего свободного времени, также возможно включение и нескольких видов деятельности,

например, поиграть с товарищем в настольно-печатную игру, сделать из бумаги самолет, машинку или другую игрушку» [13, с. 36].

«С.Л. Рубинштейн, изучая самостоятельность через ее проявление в деятельности, пришел к выводу, что стать самостоятельным ребенок может лишь, овладев техникой деятельности, способами овладения действиями» [30].

Самостоятельность предполагает:

- умение ставить перед собой цель;
- умение реализовывать ее специально подобранными и логически организованными действиями;
- умение соотнести полученный в деятельности результат с исходным намерением.

Не всегда «занятость ребенка в свободное время стоит рассматривать как самостоятельную деятельность. Самостоятельной можно назвать ту деятельность, в которой прослеживается все три компонента: ориентировочный, исполнительный, контрольно-корректировочный. Активность пяти-шестилетнего ребенка, протекающую в виде отдельных действий, нельзя отнести к полезной занятости» [19]. Исключение составляют действия, связанные с нравственно-этической стороной взаимоотношений дошкольников (оказание помощи, поддержки, решение конфликтных ситуаций), а также действия, обусловленные особенностями физического или психического состояния детей (ослабление здоровья, угнетенное состояние, повышенный эмоциональный тонус и другие состояния) «Для того, чтобы правильно оценить поведение ребенка в свободное время, педагогу нужно хорошо представлять структуру самостоятельной деятельности» [19].

«Рассмотрим составляющие ее компоненты, представленные отечественными психологами А.Н. Леонтьевым и Д.Б. Элькониным.

Ориентировочный компонент включает в себя:

- мотив-побудитель к деятельности. У дошкольников доминирующим мотивом выступают интересы, поскольку в силу своих возрастных особенностей они выбирают лишь те занятия, которые являются для них наиболее привлекательными. Ребенка может заинтересовать роль, которая отводится ему в игре, возможность самовыражения, общения со сверстниками и другое. Интерес выступает потенциалом объективной избирательной активности, которая стимулирует деятельность ребенка; создает благоприятную среду для организационных проявлений;
- цель направляет и регулирует поведение детей. Цели подчиняются все компоненты деятельности;
- опорные знания. Успех ориентировочной части во многом определяется наличием знаний. В данной модели это интегрированные знания о специфике выполнения различных занятий (рисования, конструирования и другие занятия.), игр и знания о процессе организации деятельности. Первые – можно выделить как опорные. Они обеспечивают содержательность выбранного ребенком дела, разнообразие действий. Например, в аппликации – это знание различных способов вырезания, наклеивания, расположения на листе бумаги; в музыкальной деятельности – знание элементов музыкальной грамоты, приемов игры на музыкальные движения и так далее. Эти занятия служат детям важным условием для перехода от желаемого к реальному воплощению;
- знания о процессе организации деятельности. Это знания о последовательности действий. Они являются инвариативными, независимыми от выбора ребенком вида занятий, обеспечивают осознанное выполнение всех компонентов деятельности и могут быть представлены в виде правил, схем, инструкций, алгоритмических предписаний;

– на основе актуализации имеющихся знаний намечается план. Планирование – определение средств и последовательности действий, необходимых для достижения поставленной цели» [19].

«Исполнительный компонент включает выполнение действий двух видов:

– организационные – общие для всех видов самостоятельной деятельности. Они составляют часть основной работы, выступают неотъемлемым элементом любого занятия ребенка. Это определение цели, планирование, контроль над способом выполнения и другие элементы;

– действия, обусловленные спецификой конкретного выбранного дошкольниками дела, игры. Эти действия носят прикладной характер, так как применяются внутри одного вида деятельности, обеспечивая ее содержательность. Например, в лепке – владение техникой раскатывания пластилина, соединения и другие действия. В исполнительный компонент входит также получение результата как реализованной цели. В продуктивных видах деятельности – это материальные предметы (рисунок, поделка, постройка). В игровой – положительные эмоции (А.Н. Леонтьев), выполнение взятой на себя роли (Д.Б. Эльконин) и другие деятельности» [28].

«Контрольно-корректировочный компонент включает в себя контроль над способом действий, корректировку, сопоставление полученного результата с поставленной целью. Успех самостоятельной деятельности детей во многом зависит от умения организовывать ее. В соответствии с выделенной моделью представляется возможным перейти к раскрытию структуры этого умения. Умение организовывать самостоятельную деятельность считается сложным. Оно включает в себя целый ряд простых организационных умений:

- умение выделить цель деятельности;
- умение планировать;

- умение реализовать намеченное;
- умение осуществлять самоконтроль;
- умение осуществить самооценку.

Хотя все они обладают свойством широкого переноса, в то же время в конкретном применении зависят от специфики выбранного детьми занятия, поскольку именно вид деятельности обуславливает содержательную сторону каждого организационного действия. Все организационные умения тесно связаны между собой. Так, недостаточная сформированность одного из них влияет на характеристику другого и неизбежно снижает общий уровень умения организовывать самостоятельную деятельность в целом. Будучи взаимосвязанными, они находятся в определенной иерархии, и только соблюдая представленную выше последовательность их осуществления, можно выполнить самостоятельную деятельность и, собственно, овладеть умением ее организовывать» [19].

Каждое умение, в свою очередь, делится на операции, то есть способы их выполнения.

Рассмотрим подробнее вышеперечисленные умения.

«Умение выделить цель деятельности. Включение детей в различные формы совместной и индивидуальной деятельности. Выбор тематики игр, области художественного творчества определяют интересы, эмоциональный настрой, а порой и вдохновение дошкольников. Цель направляет действия ребенка, способствует концентрации внимания, стимулирует волевые усилия. В процессе организации деятельности выбор обеспечивает полезную занятость детей, а осознание ее – рациональные действия ребенка, получение нужного результата» [19].

«Умение планировать. Суть его заключается в выделении средств, условий, способов действий, которые должны привести к достижению поставленной цели. Ребенок-дошкольник не склонен к предварительному планированию какой-либо длинной цепочки действий. Для него характерна схематичность планирования. Дети могут выделить и выразить словами лишь

отдельные этапы работы» [28]. Но это очень важно, так как практические действия их становятся целенаправленнее, осознаннее, точнее. В «условиях самостоятельной деятельности планирование далеко не всегда проявляется в словесном выражении дошкольников. Оно непосредственно реализуется в рациональных действиях, соблюдении необходимой последовательности их выполнения, в достижении качественного результата» [28].

«Умение практически реализовывать намеченное. Здесь важно подчеркнуть, что у дошкольников практическая реализация намеченного бывает богаче, разнообразнее предварительного планирования. Это объясняется их возрастными особенностями, а именно неспособностью совершать длительную внутреннюю работу, при которой сознательно и произвольно регулируются все побуждения и предстоящие действия. Поэтому следует одобрять разнообразие действий, появление новых задумок в процессе осуществления занятий и игр детей» [19].

«Умение осуществлять самоконтроль. В самостоятельной деятельности ребенка имеют место два вида самоконтроля: итоговый и процессуальный. Суть итогового самоконтроля заключается в сравнении полученного результата с поставленной целью, последующей коррекцией до полного исправления. Этот вид самоконтроля не затрагивает хода деятельности (последовательность, полноту, правильность действий). Процессуальный самоконтроль представляет собой сопоставление ребенком производимых действий с намеченной целью, осознание значимости каждого организационного действия для получения результата» [28].

«Умение осуществлять самооценку. Это умение включает в себя анализ процесса выполнения деятельности и полученного результата. Для продуктивных видов деятельности характерна оценка результата (продукта) и процесса выполнения. В непродуктивных видах деятельности оценивается лишь процесс их организации, что даже в старшем дошкольном возрасте возможно лишь под руководством взрослых» [19].

«На основании вышесказанного можно заключить, что умение организовывать деятельность представляет собой усвоенную ребенком систему действий. Наличие интересов, личного опыта – необходимые условия, обеспечивающие дошкольникам возможность самостоятельно заниматься, играть. Интерес служит основным мотивом, побуждающим ребенка к деятельности. Чем шире, устойчивее интересы детей, тем больше шансов, что свободное время их пройдет продуктивно и увлекательно. Личный опыт – понятие весьма широкое. В аспекте данной проблемы под личным опытом понимается та часть базисных знаний, умений, навыков, которая усваивается детьми в процессе обучения на занятиях. Конкретный перечень этих знаний, умений, навыков содержится в программных документах для детских садов. В самостоятельной деятельности особое значение имеют знания о способах действий, то есть операционные знания. Чем больше их объем у ребенка, тем больше разнообразия вносится в процесс выполнения задуманного. В пределах одного вида деятельности их объем может составлять несколько представленных (идеальных) систем операций. Например, в аппликации: вырезание из бумаги, сложенной вдвое, гармошкой» [28].

«Таким образом, уметь организовывать самостоятельную деятельность по интересам это значит:

- поставить цель (как провести свободное время, чем заняться), обдумать что делать, рисовать;
- наметить способы действий, необходимую последовательность их осуществления для достижения, желаемого результата;
- подготовить заранее все необходимые предметы и игрушки для выполнения намеченной работы, игры, а по окончании убрать в специально отведенное для этого место;
- реализовать задуманное, применяя разнообразные способы действий;

- следить за последовательностью выполнения организационных действий, сравнить полученный результат с намеченной целью (самоконтроль);
- оценить итоги своей работы (самооценка)» [19].

«Старшие дошкольники осваивают различные способы саморегуляции деятельности: приемы самоконтроля, самопроверки, самооценки успешности своей деятельности. Воспитатель активно побуждает их к проявлению инициативы и творчества. С этой целью он формирует интерес к самостоятельным действиям, постоянно изменяет условия деятельности, ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов» [28, с. 42].

Оценивая значения самостоятельности с позиции предстоящего школьного обучения, Т.И. Бабаева считает, что черты независимости от взрослого, которые приобретает ребенок при условии соответствующего воспитания в детском саду и в семье, умение относительно самостоятельно решать доступные задачи, составляют предпосылки социальной зрелости, необходимой в школе. В исследованиях, проведенных Т.И. Бабаевой, видно, что первоклассники, у которых не сформирована самостоятельность, испытывают в школе серьезные нервно-психические и умственные перегрузки. Новое окружение, требования, выдвигаемые новыми людьми, вызывают у ребенка чувство неуверенности в себе.

Стоит заметить, «что для проявления самостоятельности ребенка в свободное время также большое значение имеет создание положительной эмоциональной атмосферы. Эмоции служат благоприятным фоном для выражения инициативы и творческих возможностей. Велика роль и волевых процессов: они помогают дошкольникам преодолеть возникающие трудности, проявлять усердие и настойчивость в достижении поставленной цели. В результате детских контактов происходит накопление опыта межличностного общения, грамотных отношений (сочувствия, сострадания)» [2].

«Процесс овладения организационными умениями связан с важнейшими сторонами развития детей: формирования основ самоорганизации, познавательной и волевой сфер, начал эмоционально-личностного отношения к окружающему, – а потому имеет непреходящее значение для личностного роста дошкольника в целом» [2, с. 22].

«Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности» [27].

В заключение данного параграфа можно сделать выводы о том, что

– самостоятельной деятельностью можно назвать ту деятельность, в которой прослеживается все три компонента: ориентировочный, исполнительный, контрольно-корректировочный (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

– «умение организовывать самостоятельную деятельность представляет собой усвоенную ребенком систему действий» [13];

– «процесс овладения организационными умениями связан с важнейшими сторонами развития детей: формирования основ самоорганизации, познавательной и волевой сфер, начал эмоционально-личностного отношения к окружающему» [2] (Т.И. Бабаева);

– самостоятельным ребенок может лишь, овладев техникой деятельности, способами овладения действиями (С.Л. Рубинштейн).

В следующем параграфе нашего исследования мы рассмотрим особенности проявления самостоятельности в таком виде деятельности ребенка-дошкольника, как сюжетно-ролевая игра.

1.3 Особенности проявления самостоятельности у детей 5-6 лет в сюжетно-ролевой игре

«С философской точки зрения игра детей дошкольного возраста – это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом плане она есть особое педагогическое творение, хотя творцом ее были не отдельные люди, а общество в целом, а сам процесс возникновения и развития игры был «массовым» процессом, в котором естественноисторическая закономерность пробивалась через разнообразную сознательную деятельность отдельных людей» [11, с. 15].

Наиболее весомыми «представляются две точки зрения. Одна из них была высказана Л.С. Выготским, считавшим, что основа игры – создание мнимых ситуаций» [7]. «Другая позиция была сформулирована Д.Б. Элькониным, который утверждал, что констатирующим моментом игры является взятие на себя ребенком какой-либо роли» [34].

«С.Л. Рубинштейн подчеркивал, что ребенок, играя ту или иную роль, не просто фиктивно переносится в чужую личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и самой личности ребенка в целом» [30].

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце девятнадцатого века немецкий ученый К. Гросс, «считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов применительно к будущим условиям борьбы за существование» [28].

«При таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью. Связывая игру с ориентировочной деятельностью, Д.Б. Эльконин определяет игру, как деятельность, в которой складывается и совершенствуется управление поведением» [34].

«Уже в раннем детстве ребенок имеет наибольшую возможность именно в игре, а не в какой-либо другой деятельности, быть самостоятельным, по своему усмотрению общаться со сверстниками, выбирать игрушки и использовать разные предметы. В игре ребенок знакомится со свойствами предметов, при этом он много «экспериментирует», проявляет инициативу, творчество» [21].

«Во время игры формируется внимание, воображение, память, мышление, развиваются такие важные качества, как активность, самостоятельность в решении игровых задач. Именно в игре формируются первые положительные отношения со сверстниками: интерес к игре других детей, первые совместные игры, а в дальнейшем – умение считаться с интересами сверстников. Чем старше становятся дети, чем выше оказывается уровень их общего развития, тем более ценной бывает игра для становления самодельных форм поведения: у детей появляется возможность самим намечать сюжет, находить партнеров, ставить цель и выбирать средства для реализации своих замыслов. Самодельная игра требует от ребенка умения устанавливать взаимоотношения с товарищами» [21].

В «неформальных детских объединениях проявляются разные черты характера ребенка, его привычки, интересы, представления об окружающем, различные умения, например, умение самостоятельно находить выход из возникающих в игре проблемных ситуаций, руководствуясь известными нормами и правилами поведения» [11]. Самостоятельность дошкольников в сюжетно-ролевой игре относительна. Игра-деятельность может быть сформирована лишь в результате целенаправленного педагогического руководства. В старшей группе и подготовительной группах детского сада оно уже не имеет характера прямого обучения. Ребенок обобщает усвоенные способы игрового изображения действительности, переносит их в новые ситуации, изменяет их в соответствии с личным опытом и отношении к окружающему. Переходя на данном этапе к форме детской самостоятельности, игра приобретает наибольшую педагогическую ценность

и влияние на психическое развитие ребенка. Обучающие функции взрослого меняются при этом на организаторские.

«В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника. Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми, их называют сюжетно-ролевыми. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Сюжетно-ролевая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания» [21].

«Игровая деятельность проходит длинный путь развития. Впервые ее элементы появляются в младенческом возрасте, а в дошкольном складываются высшие формы, в частности сюжетно-ролевая игра. Развитие игровой деятельности в младенчестве и раннем детстве исследовали Ф.А. Фрадкина, Н.Я. Михайленко, З.В. Зворыгина, С.Л. Новоселова» [23].

Исследователи отмечают этапы развития игровой деятельности. «Зарождается игровое действие в ходе овладения предметными действиями, то есть в предметной деятельности зарождается игра как предметно-игровая деятельность» [23].

«В старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться сюжетно-ролевая игра, но у старших дошкольников количество выполняемых ролей составляет до 10, из которых 2-3 становятся любимыми. Исследованием сюжетно-ролевой игры занимались А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин» [28].

«С.Л. Рубинштейн писал, что в игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее

основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть» [30].

Игра ребенка дошкольного возраста представлена в двух видах:

- сюжетная игра;
- игра с правилами.

Сюжетная игра связана с условным действием воображаемой ситуации.

По характеру включенности в нее, могут быть выделены разновидности сюжетной игры, или ее культурной формы:

- ролевая игра;
- режиссерская игра;
- игра фантазирование.

«Отличительными признаками развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации.

В структуру игры детей входят:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия, как средства реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов, то есть, замещение реальных предметов игровыми (условными);
- реальные отношения между играющими.

Основными структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются: тема, игровой замысел, сюжет, содержание, роль. Эти элементы тесно взаимосвязаны и определяют игру как своеобразную деятельность детей» [22].

Д.В. Менджерицкая разделила игры по игровому замыслу на три группы: бытовые игры; игры на тему труда; игры с общественной тематикой.

В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация. Характерной особенностью игры является ее двуплановость [22].

«Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания.

Дети сами выбирают игру, сами организуют ее. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения, как здесь. Поэтому игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели, помогает воспитывать целенаправленность.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызвали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанные на дружбе, справедливости, взаимной ответственности» [23].

«Игра – важное средство умственного воспитания ребенка. Знания, полученные в детском саду и дома, находят в игре практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили; смысл многих явлениях, их значение становится для него более понятным.

Воплощение жизненных впечатлений в игре – процесс сложный. Сюжетно-ролевую игру нельзя подчинять узким дидактическим целям, с ее помощью решаются важнейшие воспитательные задачи. Игровую роль дети выбирают в соответствии со своими интересами, своими мечтами о будущей профессии» [33].

«В игре умственная активность детей всегда связана с работой воображения; нужно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске средств, для выполнения задуманного; прежде чем отправиться в полет, необходимо соорудить самолет; для магазина надо подобрать подходящие товары, а если их не

хватает – изготовить самому. Так в игре развиваются творческие способности старшего дошкольника» [31].

«В игре все стороны детской личности формируются в единстве и взаимодействии. Организовать дружный коллектив, воспитать у детей товарищеские чувства, организаторские умения можно только в том случае, если удастся увлечь их играми, отражающими труд взрослых, их благородные поступки, взаимоотношения. В свою очередь только при хорошей организации детского коллектива можно успешно развивать творческие способности каждого ребенка, его активность» [31].

«Игра тесно связана с художественным творчеством дошкольников рисованием, лепкой, конструированием. Несмотря на различные средства отражения впечатлений жизни, мыслей, чувств, эти виды детской деятельности имеют много общего; можно увидеть одни и те же темы в игре и в рисунке; походу игрового сюжета дети нередко поют, пляшут, вспоминают знакомые стихи» [16].

Сюжетно-ролевая игра занимает центральное место в дошкольном возрасте. Она «состоит из двух частей: одна связана с развитием сюжета, другая – с реализацией собственно ролевого поведения. Эти компоненты возникают и развиваются задолго до появления сюжетно-ролевой игры, которая имеет социальную природу и строится на все расширяющемся представлении ребенка о жизни взрослых. Новой сферой деятельности, которая осваивается дошкольником в этой игре, становятся мотивы, смыслы жизни и деятельности взрослых. Поведение ребенка опосредуется в игре образом другого человека. Дошкольник встает на точку зрения разных людей и вступает с другими играющими в отношения, отражающие реальные взаимодействия взрослых» [22].

«Д.Б. Эльконин, рассмотрев структуру сюжетно-ролевой игры, показал, что центральным компонентом ее выступает роль, соответствующая принятым в обществе нормам, правилам, способам поведения людей в различных ситуациях» [34, с. 109].

«Выполнение роли ставит ребенка перед необходимостью действовать не так, как он хочет, а так как это предписано ролью, подчиняясь социальным нормам и правилам поведения. В пределах одного сюжета малыш смотрит на ситуацию глазами нескольких людей. Например, сегодня девочка исполняет роль мамы, а завтра – дочки. Она понимает, как важно, чтобы девочка-мама заботилась о своих детях, и как необходимо, чтобы девочка-дочка была послушной. Таким образом, перед ребенком открываются не только правила поведения, но и их значение для установления и поддержания положительных взаимоотношений с другими людьми. Осознается необходимость соблюдать правила, то есть формируется сознательное подчинение им.

Выполнение роли протекает с помощью определенных игровых действий. Так, девочка, выполняя роль мамы, кормит, купает, одевает, укладывает спать свою куклу-дочку. По мере взросления ребенка игровые действия все больше обобщаются, приобретают условный характер, нередко заменяясь словами, что белье уже постирано, ты уже поправились» [34].

«Постепенно появляются игры в воображаемом плане, когда ребенок переходит от игры с реальными игровыми предметами к игре с воображаемыми. А.В. Запорожец писал, что особое значение имеют психические изменения, происходящие в игре... которые заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный план, а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщения, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мыслительные преобразования, подобные тем, которые совершались реально с материальными объектами» [24].

«По мнению С.А. Марутян в сюжетно-ролевой игре ребенок осуществляет символизацию (замещение) двух видов, переносит действие с одного предмета на другой при переименовании предмета, что выступает средством моделирования человеческих действий, он берет на себя роль

взрослого при воспроизведении смысла человеческой деятельности посредством обобщенных и сокращенных действий, приобретающих характер изобразительных жестов, что выступает как средство моделирования социальных отношений» [21].

«Развитие сюжетно-ролевой игры рассматривается как показатель коммуникативной компетентности детей. Сюжетно-ролевая игра в то же время как сфера коммуникативной самостоятельности детей предполагает их свободу в выборе партнеров, темы и игровых действий и допускает участие взрослого лишь в роли равноправного партнера. В.Ю. Борохович отмечает, что диалог детей в сюжетно-ролевой игре не средство, а результат освоения опыта общения в других видах деятельности. Он подчеркивает, что диалогическое общение развивается в творческой игре не в результате обучения взрослого, а в результате саморазвития. Механизмом такого саморазвития является возникновение и разрешение противоречий между имеющимися у детей средствами общения и объективными требованиями к их эффективности в игре. Дети, увлеченные игрой, сами осваивают новые средства и способы общения, которых им недостает, в которых они испытывают нужду.

Поэтому в сюжетно-ролевой игре развивать диалогическое общение можно, но не прямо, а оказывая развивающее влияние на саму игру через создание предметно-игровой среды; обогащение знаний детей об окружающем (прежде всего о социальных отношениях), через участие взрослого в детских играх в качестве партнера» [4].

«Таким образом, сюжетно-ролевая игра как важное средство всестороннего развития детей связана со всеми видами их деятельности. Этим определяется ее место в педагогическом процессе детского сада. Игра – это важнейшая самостоятельная деятельность, которая имеет большое значение для становления индивидуальности и формирования детского коллектива» [15].

«Руководство сюжетно-ролевыми играми один из самых сложных разделов методики дошкольного воспитания. Педагог не может заранее предвидеть, что придумают дети, и как они будут вести себя в игре. Но это не значит, что роль воспитателя в творческой игре менее активна, чем на занятиях или в играх с правилами. Однако своеобразие детской деятельности требует и своеобразных приемов управления.

Важнейшее условие успешного руководства сюжетно-ролевыми играми умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. Такому воспитателю ребята охотно рассказывают о своих планах, обращаются к нему за советом и помощью» [14].

«Часто ставится вопрос; может ли и должен ли воспитатель вмешиваться в игру? Разумеется, такое право у него есть, если это требуется для того, чтобы дать игре нужное направление. Но вмешательство взрослого только тогда будет успешным, когда он пользуется у детей достаточным уважением и доверием, когда он умеет, не нарушая их замыслов, сделать игру увлекательнее. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдения за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку» [17].

«Основной путь воспитания в игре – влияние на ее содержание, то есть на выбор темы, развитие сюжета, распределение ролей и на реализацию игровых образов. Тема игры – это то явление жизни, которое будет изображаться: семья, детский сад, школа, путешествия, праздники. Одна и та же тема включает в себя различные эпизоды в зависимости от интересов детей и развития фантазии. Таким образом, по одной теме могут создаваться различные сюжеты. Создавая игровой образ, ребенок не только выражает свое отношение к выбранному герою, но и проявляет личные качества.

Поэтому роли могут быть одинаковыми, но, игровые образы всегда индивидуальны» [17].

«Содержание игр детей разнообразно: в них отражается быт семьи и детского сада, труд людей разных профессий, общественные события, понятные ребенку и привлекающие его внимание. Деление игр на бытовые, производственные и общественные условно. В одной и той же игре часто сочетаются элементы быта и труда и общественной жизни: мама отводит дочку-куклу в детский сад, а сама спешит на работу; родители с детьми идут на праздник, в театр. Но в каждой игре есть преобладающий мотив, который определяет ее содержание, ее педагогическое значение.

Игра с куклами в дочки-матери существовала во все времена. Это естественно: семья дает ребенку первые впечатления об окружающей жизни, родители самые близкие, любимые люди, которым, прежде всего, хочется подражать. Закономерно также, что куклы привлекают главным образом девочек, ведь о детях больше заботятся мамы и бабушки. Однако, если мальчикам не внушают презрения к таким играм («зачем тебе кукла, ты ведь не девочка»), и они с удовольствием бывают папами, выполняют домашние обязанности, возят в коляске малышей. Наблюдая поведение ребенка в игре, можно судить о взаимоотношениях взрослых в семье, об их обращении с детьми. Эти игры помогают воспитывать у детей уважение к родителям, к старшим, желание заботиться о малышах. Подражая домашней работе взрослых, дети усваивают некоторые навыки хозяйственного труда: вытирают пыль с кукольной мебели, подметают пол в своем «доме», стирают кукольное белье» [17].

«Жизнь в детском саду также дает богатый материал для игровой деятельности, особенно в младших группах, когда ребенок получает много новых впечатлений. В игре отражается повседневная жизнь детского сада и необычайные радостные события: новогодняя елка, посещение кукольного театра, зоопарка. Таким образом, через игру закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям, воспитывается уважение к труду.

Чтобы решить вопрос о методах влияния на игровую деятельность детей, необходимо понять, чем они руководствуются в выборе игре, почему подражают именно данному герою, изображают данное событие.

Многочисленные наблюдения показывают, что выбор игры определяется силой переживаний ребенка. Он испытывает потребность отражать в игре и повседневные впечатления, связанные с теми чувствами, которые он питает к близким людям, и необычные события, которые привлекают его своей новизной» [15].

«Опираясь на интересы детей, на их представления, педагог руководит выбором игры. Различными приемами он вызывает в памяти ребят то, что они видели, о чем им читали. Для малышей, например, важно наглядное напоминание игрушки: игрушечное пианино наводит на мысль провести музыкальное занятие, игрушечные животные напоминают знакомую сказку. Иногда, чтобы подсказать детям идею игры, можно показать им спектакль кукольного театра или театра игрушек. Повторяя инсценировку, малыши в основном ее переделывают, объединяя показанное со своим личным опытом: так, доктор Айболит лечит не зверей, а кукол, которые заболели гриппом.

Маленькие дети обычно начинают играть, не задумываясь над целью игры и ее содержанием. Однако опыт показывает, что уже на четвертом году жизни дошкольники способны выбирать тему игры и ставить определенную цель. Перед началом игры воспитатель спрашивает, во будут играть дети, что они хотят построить, куда поехать на поезде, какие игрушки им нужны. Эти вопросы заставляют детей задумываться и наметить основной сюжет, который в дальнейшем может измениться» [23].

«Постепенно игра приобретает все более целенаправленный характер, становится содержательнее, интереснее. В старшем дошкольном возрасте большой игровой опыт, более развитое воображение помогает детям самим придумывать интересные различные сюжеты. Воспитателю достаточно лишь словесного напоминания об экскурсии, книге, кинофильме, чтобы родилась идея новой хорошей игры. Важным побудителем игры является также беседа,

в которой раскрывается смысл виденного и прочитанного, характеры действующих лиц, их переживания. Если удастся увлечь детей сюжетом, игра возникает естественно даже без предложения воспитателя. Но педагог может и посоветовать детям тему игры, если знает, что она заинтересует их» [15].

«Организация игрового коллектива и становление в этом коллективе личности каждого ребенка – один из важнейших и очень сложных вопросов педагогики детского возраста. Сложность эта вызвана двойственным характером переживаний и взаимоотношений играющих. С увлечением выполняя свою роль, ребенок не утрачивает чувства реальности, помнит, что на самом деле он не матрос, и капитан это только его товарищ. Оказывая внешнее уважение командиру, он, может быть, испытывает совсем другие чувства – осуждает его, завидует ему. Если же игра сильно увлекает ребенка, если он осознанно и глубоко вошел в роль, игровые переживания побеждают эгоистические порывы. Задача педагога – воспитывать детей на лучших примерах из жизни и деятельности людей, способствующих формированию положительных чувств и побуждений.

При организации игры перед воспитателем встают трудные вопросы: каждому ребенку хочется быть главным, но не все умеют считаться с мнением товарищей, справедливо разрешать споры. Выбор организатора требует большого внимания. Не каждый может справиться с этой ролью. Но у всех детей необходимо воспитывать активность и организаторские умения.

Таким образом, игре принадлежит большая роль в жизни и развитии детей. В игровой деятельности формируются многие положительные качества ребенка, интерес и готовность к предстоящему учению, развиваются его познавательные способности» [22, с. 10].

«Говоря о психолого-педагогических условиях развития игры детей дошкольного возраста, можно выделить следующие:

- использование в педагогическом процессе многообразия условий развития игры;

- обогащение жизненного опыта детей знаниями и впечатлениями, которые могут быть реализованы в игре через разные источники информации;
- построение развивающего пространства для содействия развитию детской игры;
- организация непересекающихся сфер самостоятельной детской активности внутри игровой зоны;
- создание условий для индивидуальных подгрупповых и коллективных игр;
- обеспечение условной изолированности («Вижу, но не мешаю») между элементами игровой зоны с одновременным учетом того, что среда, окружающая ребенка в группе, должна быть безопасной для его жизни и здоровья;
- своевременное изменение предметно-игровой среды;
- оптимальный отбор игр, игрушек и игрового оборудования по количеству и качеству;
- предоставление детям возможности самостоятельно менять игровую среду;
- учет половых различий детей при организации предметно-игровой среды.

Роль взрослого в самостоятельной игре детей не ограничивается своевременным изменением игровой среды. Важно его непосредственное участие в свободной игровой деятельности» [12].

Большую помощь в развитии игровой деятельности оказывает исследования Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой и Е.Е. Кравцовой, в которых доказано, что «игры развиваются в следующей последовательности:

- младший дошкольный возраст – режиссерская игра (игра-манипуляция предметами);
- средний дошкольный возраст – ролевая игра (игра-диалог);

– старший дошкольный возраст – игра с правилами, режиссерская игра (игра-фантазия, сюжетосложение)» [23, с. 26].

В результате деятельности творческого актива педагогов, исследования деятельности дошкольных образовательных организаций, «можно сделать вывод, что процесс самораскрытия ребенка в игре, ориентация на его индивидуальные особенности являются основой высокого качества реализации стандарта дошкольного образования» [23, с. 27].

«Перед педагогом стоит задача – стимулировать творческую активность детей в игре. Этому способствует развертывание игры с включением в нее различных ролей: из разных сфер социальной жизни, из разных литературных произведений, сказок, а также соединение сказочных и реальных персонажей. Например, воспитатель детского сада и милиционеров, пожарный и Баба-яга, Буратино и врач.

Включение в общий сюжет таких ролей активизирует воображение детей, их фантазию, побуждает придумывать новые неожиданные повороты событий, которые объединяют и делают осмысленным совместное существование и взаимодействие таких различных персонажей. При этом воспитатель учитывает игровые интересы детей, которые в обычных совместных играх часто не могут реализоваться. Педагог в совместной с детьми игре должен показать, как можно развернуть сюжет с такими, казалось бы, несоединимыми ролями. Он всячески поощряет детей, которые вводят в предварительный план игры новые ситуации, события и действующих лиц, так как это является показателем свободного владения игровыми способами деятельности и творческой активности ребенка» [17].

Игра как культурная форма деятельности ребенка передается ему двумя путями – через живые образцы деятельности и через специфические предметы, которых эти образцы как бы свернутые, то есть игровой материал.

Что бы подбирать игровой материал для детской игры, воспитателю необходимы некоторые общие ориентиры, позволяющие определить, какие

ингушки будут наиболее полезны для освоения и активизации игровой деятельности на каждом возрастном этапе.

В дошкольном детстве происходит постепенный переход от овладения предметным замещающим действием (в 2-3 года) к ролевому действию – в форме собственной ролевой игры (в 3-5 лет) и к сюжетосложению в форме режиссерской игры или игры-фантазирования (в 5-7 лет).

Все эти изменения игры на протяжении дошкольного детства включены в общую тенденцию психического развития ребенка: он постепенно освобождается от ситуационной связанности внешней обстановкой, его действия начинают все в большей мере зависеть от замысла (внутренней цели), который заставляет ребенка активно преобразовывать предметно-игровую среду под замысел.

Таким образом, самостоятельность рассматривается педагогами и психологами с различных позиций.

Самостоятельной деятельностью можно назвать ту деятельность, в которой прослеживается все три деятельностных компонента: ориентировочный, исполнительный, контрольно-корректировочный и предполагается процесс овладения детьми организационными умениями.

Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, приобретает наибольшую педагогическую ценность с точки зрения предоставляемых возможностей для формирования самостоятельности детей.

Самостоятельность дошкольников в сюжетно-ролевой игре относительна, и игра-деятельность может быть организована лишь в результате целенаправленного педагогического руководства и создания специальных условий со стороны педагогов.

Теоретические положения, представленные в первой главе, послужили основой для обоснования и реализации содержания работы по формированию самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры.

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры

2.1 Выявление уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет

Экспериментальное исследование проходило на базе МБУ детского сада № 46 «Игрушка» городского округа Тольятти. В эксперименте принимали участие 20 детей 5-6 лет группы «Гномики». Список детей, участвующих в экспериментальной работе представлен в таблице А.1 приложения А.

При изучении у детей 5-6 лет уровня сформированности самостоятельности, показателями выступали умения детей организовывать самостоятельную деятельность, в нашем случае – самостоятельную игру:

- умение выделить цель деятельности,
- умение планировать,
- умение практически реализовывать намеченное,
- умение осуществлять самоконтроль,
- умение осуществлять самооценку.

Цель констатирующего этапа: выявить уровень сформированности у детей 5-6 лет умения организовывать самостоятельную игровую деятельность.

Мы руководствовались положением о том, что основу любого умения составляют знания и практические действия. В данном случае – знание об организационной стороне игровой деятельности и владение организационными игровыми действиями.

На основе исследований Е.И. Гусаровой, М.В. Крулехт, Л.А. Ростовецкой были определены критерии и показатели уровня сформированности самостоятельности в игровой деятельности у детей 5-6

лет и подобраны соответствующие диагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Критерий	Показатель	Диагностическая методика
Организационная сторона деятельности	Содержательность игровой деятельности	Диагностическая методика 1 «Диагностика умений детей организовывать самостоятельную деятельность» (3 серии). Автор: В.П. Слободян.
	Устойчивость игровой деятельности	
	Результативность игровой деятельности	
Информативная сторона деятельности	Наличие представлений о процессе организации игровой деятельности	Диагностическая методика 2 «Информированность детей о процессе организации деятельности». Автор: О.А. Михайленко.
Удовлетворенность от участия в деятельности	Чувство удовлетворенности от участия в игровой деятельности	Диагностическая методика 3 «Беседа». Автор: О.В. Солнцева.

В ходе организации первого этапа нашей экспериментальной работы, мы выяснили, как освоены детьми 5-6 лет организационные умения. Известно, что умение является результатом овладения деятельностью и в то же время служит показателем ее сформированности. Поэтому, мы считаем возможным, анализировать уровень овладения организационными умениями с учетом уровня осуществления самостоятельной деятельности.

Диагностическая методика 1 «Диагностика умений детей организовывать самостоятельную деятельность». Автор: В.П. Слободян.

Цель: выявить уровень овладения умениями организовывать самостоятельную деятельность у детей 5-6 лет.

Содержание.

В ходе наблюдения за играми детей в утренний отрезок времени и после дневного сна в протоколе фиксировались:

- организация детьми игровой деятельности – сговор на игру, обозначение и создание игрового пространства, распределение ролей, поясняющие и обозначающие действия;

- действия, направленные на построение игрового сюжета;
- действия, направленные на выполнение роли или создание образа игрового персонажа в режиссерской игре;
- особенности использования детьми материалов, содержащихся в предметно-игровой среде.

Детям были предложены сюжеты игр, такие как: «Семья», «Больница» (сюжеты: «На приеме у врача», «Стационар»), «Библиотека». Дети самостоятельно организовывали игру, готовили материал, распределяли роли.

Данная диагностическая методика включала в себя три серии:

- 1 серия – анализ содержательности деятельности детей;
- 2 серия – анализ устойчивости деятельности детей;
- 3 серия – анализ результативности деятельности детей.

Критерии и оценка результатов.

Для анализа самостоятельной деятельности детей 5-6 лет мы использовали характеристику показателей практического осуществления самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста, разработанные В.П. Слободян и Л.Н. Михайловой:

- содержательность деятельности;
- устойчивость деятельности;
- результативность деятельности.

Оценочная шкала в баллах для оценки результатов представлена в таблице 2.

Таблица 2 – Показатели практического осуществления самостоятельной деятельности и их оценка в баллах

Балл / Уровень	Характеристика показателя
Показатель: содержательность деятельности	
1 балл низкий уровень	Ребенок очень редко сам определяет цель деятельности. Чаще включается в деятельность под воздействием взрослого или сверстников. Не ориентируется на цель деятельности, поэтому осуществляя подготовку средств, забывает о многих необходимых предметах. Последовательность действий не продумывает, чаще всего действует примитивно, методом проб и ошибок. Контроль в процессе деятельности не осуществляет. Не может самостоятельно устранить допущенные ошибки.
2 балла средний уровень	Ребенок сам выбирает деятельность, но не всегда определяет ее цель. Готовя к деятельности пособия и игрушки, забывает об одном-двух предметах. Ход выполнения продумывает частично. Способы осуществления действий не всегда рациональны и разнообразны, часто недостаточны для получения качественного результата. Необходимую последовательность действий самостоятельно не соблюдает. Контроль над деятельностью осуществляет не всегда. Допущенные ошибки сам устраняет редко.
3 балла высокий уровень	Ребенок самостоятельно определяет цель деятельности. Соответственно этому заранее готовит все необходимое в этой деятельности: игрушки, пособия. Самостоятельно намечает и осуществляет данную деятельность с помощью разнообразных способов действий, соблюдая при этом их последовательность. В процессе данной деятельности осуществляет контроль и сам устраняет допущенные неточности и недостатки при оценке результатов деятельности.
Показатель: устойчивость деятельности	
1 балл низкий уровень	Ребенок не может продолжительно заниматься одним делом, часто переключается. Не проявляет волевых усилий, не может преодолеть затруднения, возникающие в процессе организации своей самостоятельной деятельности. Занимается или играет только при участии контроля со стороны взрослого или сверстников.
2 балла средний уровень	Устойчивость деятельности менее выражена. Ребенок не всегда может проявлять волевые усилия в процессе деятельности, часты случаи отвлечений от игры, задуманного дела. Может переключиться с одного действия на другое.
3 балла высокий уровень	Ребенок стремится действовать, преодолевая встречающиеся в процессе осуществления деятельности трудности, находит выход из неожиданных ситуаций, не отвлекается на другие дела, пока не завершит задуманную деятельность.
Показатель: результативность деятельности.	
1 балл низкий уровень	Результат отличается частичной завершенностью или результата деятельности не достигает.
2 балла средний уровень	Результат соответствует тому, что было задумано, но отличается небрежностью, неточностью исполнения.
3 балла высокий уровень	Результат соответствует тому, что было задумано, при хорошем качестве исполнения.

Таким образом, итоговые результаты по первой серии диагностической методики 1 мы можем увидеть в таблице 3.

Таблица 3 – Показатель «содержательность деятельности»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	10	7	3
100 %	50 %	35 %	15 %

Низкий уровень (далее – НУ) овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие низкую оценку (1 балл): Алеша Я., Дима Б., Кирилл К. Эти дети не смогли определить цель игры, продумывать ход и последовательность ее выполнения. Не готовили нужные предметы: конструктор, машинки для ее осуществления, поэтому часто приходилось прерывать ее для того, чтобы дать необходимое. Их действия отличались отсутствием целесообразности, выполнялись путем проб и ошибок, отсутствовала оценка результатов деятельности. Не продумывали ход выполнения деятельности. Были неспособны действовать без помощи и контроля со стороны педагога. Эти дошкольники слабо владели всеми организационными действиями. Часто не могут сами определить цель деятельности, не всегда продумывали средства, способы действий. Не перенесли в свою самостоятельную деятельность большую часть опорных знаний и умений, усвоенных в процессе обучения на занятиях. Способы действий отличались примитивностью, недостаточностью для получения качественного результата.

Средний уровень (далее – СУ) овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие среднюю оценку (2 балла): Андрей К., Настя Ш., Антон К., и другие дети. Дети сами определяли цель сюжетно-ролевой игры, но необходимый материал готовили не всегда в полном объеме. Последовательность выполнения своих действий продумывали частично. Способы осуществления действий не всегда

рациональны и разнообразны. Контроль над игрой и оценку дети самостоятельно не осуществляли. Допущенные ошибки устраняли редко.

Высокий уровень (далее – ВУ) овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие высокую оценку (3 балла): Вика Д., Настя П., Денис П. Эти дети самостоятельно определяли цель деятельности и в соответствии с целью осуществления необходимые приготовления. В процессе выполнения сюжетно-ролевой игры соблюдали последовательность действий, осуществляли контроль, замечали ошибки, возникавшие по ходу выполнения действий, сами исправляли их. Дети самостоятельно оценивали полученный результат.

Результаты по второй серии диагностической методики 1 – изучение устойчивости самостоятельной деятельности показали, что у 60 % детей доминирует оценка 1 балл, что свидетельствует о низком уровне устойчивости самостоятельной деятельности.

Количественные результаты показателя «устойчивость самостоятельной деятельности», представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Показатель «устойчивость самостоятельной деятельности»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20 человек	12	4	4
100%	60 %	20 %	20 %

Анализируя практическое осуществление самостоятельной деятельности по показателю «устойчивости», мы можем констатировать следующее.

НУ овладения устойчивостью деятельности показали 12 детей (60 %), получившие низкую оценку (1 балл): Влад П., Дима Б., Лера Д., Дима А. и другие дети, у которых наблюдалась легкая переключаемость с одного вида деятельности на другой. Они не проявляли волевых усилий, поэтому не могли преодолеть затруднений. Эти дети не стремились целенаправленно

действовать. Они играли только при непосредственном участии воспитателя или сверстников.

СУ овладения устойчивостью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие среднюю оценку (2 балла): Настя Ш., Настя П., Даша Т., Денис П. Эти дети часто отвлекались, переключались на другую цель, не всегда могли проявлять волевые усилия в преодолении трудностей, встречающихся в процессе осуществления деятельности.

ВУ овладения устойчивостью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие высокую оценку (3 балла): Кирилл К., Алеша Я., Антон К., Аня С. У этих детей была обнаружена высокая оценка устойчивости самостоятельной деятельности. Они стремились к достижению поставленной цели, легко преодолевая трудности. Были заняты до тех пор, пока не достигали поставленной цели.

Результаты по третьей серии диагностической методики 1 дали нам возможность проанализировать практическое осуществление самостоятельной деятельности по показателю «результативность».

Количественные результаты показателя «результативность самостоятельной деятельности» можно увидеть в таблице 5.

Таблица 5 – Показатель «результативность самостоятельной деятельности»

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	14	4	2
100 %	70 %	20 %	10 %

Недостаточная устойчивость самостоятельной деятельности детей отразилась и на третьем показателе – результативность деятельности.

ВУ овладения результативностью деятельности показали 2 ребенка (10 %), получившие высокую оценку (3 балла): Настя Ш., Настя П. Результаты их игр соответствовали поставленной цели.

СУ овладения результативностью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие среднюю оценку (2 балла): Денис П., Андрей К.,

Митя М., Ваня К. Результаты их игр были зачастую небрежны, неточны, но соответствовали первоначальной цели.

НУ овладения результативностью деятельности показали 14 детей (70 %), получившие низкую оценку (1 балл): Дима А., Вика Д., Ксюша К. и другие дети. Результат их игр отличался частичной завершенностью или вообще отсутствовал.

Действия большинства детей во всех трех сериях были оценены 1 баллом. Объяснение мы видим в том, что устойчивая игра служит основой для получения качественного результата.

Подводя итоги изучения уровня овладения организационными умениями, мы можем отметить, что между всеми тремя показателями: устойчивость, содержательность, результативность существует тесная взаимосвязь. Основываясь на вышеперечисленных данных, мы выделили 3 подгруппы детей по каждому показателю, представленные в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты оценок практического осуществления детьми самостоятельной деятельности

Балл	Показатель						Уровень
	Содержательность		Устойчивость		Результативность		
	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%	Абсолютное число	%	
3	3	15	4	20	2	10	высокий
2	10	50	4	20	4	20	средний
1	7	35	12	60	14	70	низкий

Для определения уровня овладения организационными умениями мы исходили из полученных оценок по каждому из показателей. Оценки суммировали. В соответствии с полученным баллом каждый ребенок был условно отнесен к одному из трех уровней овладения организационной стороной деятельности (организационными умениями).

По данным экспериментального изучения мы имеем возможность, дать условную характеристику уровней овладения детьми организационной стороной игры, и на этой основе говорить о возрастном показателе самостоятельности старших дошкольников в организации своей игры.

К высокому уровню овладения организационными умениями были условно отнесены дети, которые набрали от 8 до 9 баллов.

К среднему уровню овладения организационными умениями были условно отнесены дети, которые набрали от 5 до 7 баллов.

К низкому уровню овладения организационными умениями были условно отнесены дети, которые набрали от 1 до 4 баллов.

Низкий уровень – к этому уровню мы условно отнесли 12 детей, что составило 60 %. Эти дети редко сами определяют цель игры. Обычно включаются в игры под влиянием взрослого или сверстников. Подготовку необходимого материала для игры осуществляют неосознанно, забывают большинство необходимых предметов. Ход выполнения игровых действий не продумывают. Действия выполняют путем проб и ошибок. Трудности не преодолевают так как не прилагают волевых усилий. Часто переключаются с одного вида игры на другой. Результат отличается незавершенностью, либо отсутствует. Самостоятельно могут выполнить лишь отдельные действия, подражая другим. Способы действий и их последовательность самостоятельно не продумывают. Часто отвлекаются, переключаются с одного вида деятельности на другой. Отсутствует результат деятельности.

Средний уровень – к этому уровню мы условно отнесли 6 детей, что составило 30 %. Эти дети сами определяют цель игры. Заранее готовят необходимые материалы для осуществления деятельности, но не в полном объеме. Ход выполнения продумывают лишь частично. Способы действий не всегда рациональны. Возникающие трудности не преодолевают. Недостатки и неточности не исправляют. Волевые усилия проявляют не всегда. Часто отвлекаются в пределах одного вида игры. Полученный результат в их играх соответствует поставленной цели, но отличается неточностью, небрежностью исполнения.

Высокий уровень – к этому уровню мы условно отнесли 2 ребенка, что составило 10 %. Эти дети ориентируются в обстановке, определяют цель игры. Заранее продумывают все необходимые средства. Намечают ход

выполнения работы, ее последовательность. Осуществляют задуманное с помощью рациональных, разнообразных способов действий, соблюдают необходимую последовательность действий. Не отвлекались, возникающие в процессе осуществления деятельности трудности преодолевают самостоятельно. Их игра всегда завершается качественным результатом.

Протокол исследования уровня овладения детьми организационной стороной игры представлены в таблице Б.1 приложения Б.

Итоговые количественные результаты уровня овладения детьми умением организовывать самостоятельную игру (констатирующий этап), представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Уровень овладения детьми умением организовывать самостоятельную игру (констатирующий этап)

Количество детей	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
20	2	6	12
100 %	10 %	30 %	60 %

Таким образом, у большинства детей, участвовавших в констатирующем эксперименте, был выявлен низкий уровень овладения умением организовывать самостоятельную игровую деятельность, выявлено недостаточное развитие организационных умений. Большинство детей очень незначительно используют свой личный опыт в процессе организации игровой деятельности. Знания и умения, усвоенные на занятиях, большей частью не находят отражения в их самостоятельной игре. У многих детей слабо развиты волевые процессы.

Для получения более полной картины исходного уровня овладения умением организовывать самостоятельную деятельность, уровней овладения организационными умениями, необходимо было организовать второй и третий этапы нашей работы.

Диагностическая методика 2 «Информированность детей о процессе организации деятельности». Автор: О.А. Михайленко.

Цель: выявить уровень информированности детей о процессе организации игры.

Содержание: индивидуально с каждым ребенком в свободное время была проведена беседа, в ходе которой детям предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Чем ты будешь заниматься?
- Что ты будешь рисовать, строить, во что играть?
- Расскажи, как ты будешь это делать?
- Какие предметы тебе нужны для этого?

Анализ, полученных в ходе беседы результатов, позволил нам выявить три уровня информированности детей о процессе организации игровой деятельности.

Критерии оценки результатов.

Низкий уровень – на вопросы: «Чем ты будешь заниматься?» дети отвечают: «Не знаю, еще не решил». Не перечисляют нужные предметы для игровой деятельности.

Средний уровень – на заданные вопросы дети отвечают не точно. Описывая ход деятельности, упускают некоторые важные стороны ее организации.

Высокий уровень – дети сами определяют вид самостоятельной деятельности. Называют конечный результат деятельности. Подробно перечисляют все необходимые для осуществления деятельности предметы, описывают ход выполнения действий.

Протоколы исследования уровня информированности детей о процессе организации игры представлены в таблице Б.1 приложения Б.

Количественные результаты представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Уровни информированности детей о процессе организации игры

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	6	9	5
%	30 %	45 %	25 %

Охарактеризуем их более подробно.

Низкий уровень информированности о процессе организации деятельности показали 6 детей (30 %), Алеша Я., Влад П., Антон К., Вика Д., Аня С., Дима Б. не знали, чем будут заниматься. Не перечисляли нужные для этой деятельности предметы, не определяли конечный результат деятельности.

Средний уровень информированности о процессе организации деятельности показали 9 детей (45 %). Кирилл К., Ксюша К., Дима А., Лера Д., Саша У., Влад К., Даша Т., Даша К., Митя М. называли отдельные действия. На вопрос: «Что ты будешь делать?», отвечали не полностью, не точно. Могли описать процесс выполнения выбранной деятельности, но при этом выпускали многие стороны процесса организации деятельности. Перечисляли необходимые для осуществления деятельности средства, но забывали назвать некоторые из них.

Высокий уровень информированности о процессе организации деятельности показали 5 детей (25 %). Ваня К., Андрей К., Настя Ш., Денис П., Настя П. без колебаний и длительных размышлений называли тот вид деятельности, которым собирались заниматься. Называли результат своей деятельности. Перечисляли все необходимые средства для осуществления деятельности. Могли подробно описать процесс осуществления и последовательность выполнения действий.

Таким образом, беседы, проведенные с детьми, позволили заключить, что знание детей о процессе организации игры весьма незначительно. Большинство детей давали неточные ответы. Часто затруднялись ответить на поставленный вопрос. Словесное описание предстоящей деятельности не содержало сведений о процессе ее организации, о необходимой последовательности.

Диагностическая методика 3 «Беседа». Автор: О.В. Солнцева.

Цель: выявить уровень удовлетворенности детей от участия в играх.

Содержание. Для выявления удовлетворенности детей от участия в играх в детском саду с каждым ребенком проводилась индивидуальная беседа по вопросам:

- Любишь ли ты играть?
- В детском саду ты любишь играть один или с ребятами?
- В какие игры ты любишь играть больше всего?
- Кем ты чаще бываешь в играх?
- Кем бы ты хотел быть?
- В какую игру ты бы хотел поиграть, но тебе никак не удастся?
- Нравятся ли тебе игры и игрушки, которые есть в группе?
- С какими игрушками ты любишь играть?

Анализ индивидуальных бесед позволил сделать вывод о том, что абсолютное большинство детей признают игру любимым видом деятельности, которому они посвящают все свободное время в детском саду. Дети предпочитают игры с друзьями одиночным играм, мотивируя это тем, что одному играть скучно: «Нравится играть с друзьями», «Люблю играть с кем-нибудь». Около 20 % детей ответили, что иногда не против поиграть и без друзей. По-видимому, это связано с состоянием здоровья и настроением, желанием иногда уединиться от детского коллектива, в котором дети проводят большую часть времени.

Ответы на вопрос: «В какие игры ты любишь играть больше всего?», показали, что любимые игры девочек – это игры с куклой Барби и «Дочки-матери», мальчиков – компьютерные игры, роботы, «Человек-паук», «Космические путешествия».

Любимая роль большинства девочек – «мама» (70 %), остальные называют роли «дочка», «старшая сестра», «продавец», «певица», «гном» и другие роли. Большинство мальчиков любят роли «капитана», «гонщика», «робота» (75 %), остальные – «матроса», «механика», «водителя».

На вопрос: «Кем ты хочешь быть в игре?», 12% мальчиков сказали, что хотят выполнять в игре только главные роли. На первом месте среди

любимых и предпочитаемых ролей – герои мультфильмов, имеющие ярко выраженный характер.

Около половины детей испытывают в игре чувство неудовлетворения, так как доставшиеся им роли не совпадают с их желанием. Например: «Я всегда в игре плохой командир, а Влад – хороший. Я хотел бы быть хорошим. Но не бываю» (Антон К.). Девочки часто хотят быть «мамой» в игре «Дочки-матери», но обычно эта роль достается лидеру игрового объединения.

Часть девочек (41 %) называют в качестве желаемых второстепенные роли: «дочка», «старшая сестра», «кошечка» и другие роли. Это те дети, которых не всегда «принимают» в совместные игры, и поэтому они согласны на любую роль.

Таким образом, наиболее привлекательными для детей являются главные роли и те роли, которые им не достаются в играх; значительная часть опрошенных детей не удовлетворена своим положением в игровой деятельности.

Детям нравятся игры и игрушки, которые есть в предметно-игровой среде группы. Также девочки любят настольно-печатные игры, настольные конструкторы (80 %). У 77 % мальчиков любимые игрушки – это кубики и машинки, у 55 % – настольные игры и конструкторы. Мотивируя предпочтение настольных игр, дети говорят о возможности выигрыша. Это свидетельствует о том, что детям важен как процесс игры, так и ее результат.

Среди игр, в которые детям никак не удастся поиграть, игры по сюжетам мультсериалов: «Русалочка», «Человек-паук», «Мор-тал-комбат», так как, по их мнению, в группе нет для этого необходимых игрушек.

Анализ беседы показывает, что дети хорошо осознают свое положение в совместной игровой деятельности, чувствуют несовпадение желаемых и выполняемых ими ролей, осознают и то, что игровой материал, имеющийся в группе, не в полной мере отвечает их игровым интересам. Следовательно,

большинство детей не испытывают удовлетворения от игровой деятельности, их желания остаются нереализованными.

Количественные результаты констатирующего этапа эксперимента представлены на рисунке 1 и в таблице Б.1 приложения Б.

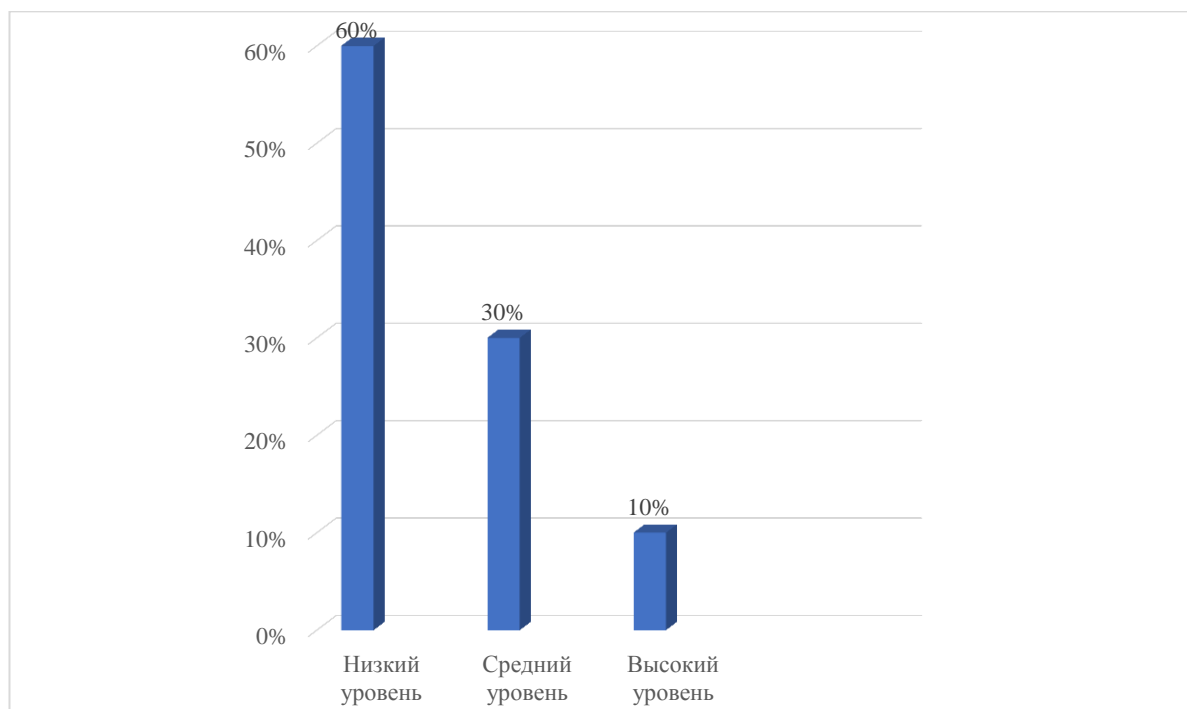


Рисунок 1 – Уровень сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет на констатирующем этапе

Количественные и качественные результаты констатирующего этапа нашего эксперимента показали, что большинство обследованных нами детей 5-6 лет не могли выделить и самостоятельно усвоить все необходимые способы действий, значение каждого из них для успешного осуществления игры; уровень информированности об организационной стороне деятельности у большинства детей старшего дошкольного возраста довольно низкий; большинство детей не испытывают удовлетворения от игровой деятельности, их желания остаются нереализованными.

Поэтому необходима целенаправленная работа по формированию самостоятельности (знаний и организационных умений в первую очередь) у детей 5-6 лет.

Опираясь на изученные нами возможности сюжетно-ролевой игры, как ведущего вида деятельности у детей дошкольного возраста: ребенок активно осваивает окружающий его мир, разнообразные по содержанию игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлений, мы поставили следующие задачи:

- разработать серию сюжетно-ролевых игр, используя различные сюжеты, направленные на формирование у детей организационных умений;
- целенаправленно использовать серию сюжетно-ролевых игр, направленных на формирование у детей умений: выделить цель деятельности, планировать, практически реализовать намеченное, осуществлять самоконтроль и самооценку;
- активно побуждать детей к самостоятельным действиям, проявлению инициативы и творчества, при изменении условий игровой деятельности.

Экспериментальной проверке выдвинутых нами задач посвящен второй параграф данной главы.

2.2 Содержание и организация работы по формированию самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры

Самостоятельная деятельность детей требует постоянного внимания со стороны взрослых. Стоит заметить, что при определенном уровне подготовленности ребенка, возможно, ее успешное осуществление. В руководстве самостоятельной деятельности детей особенно важно создание предметно-пространственной игровой среды. На особое место мы поставили организационные умения и знания о процессе организации сюжетно-ролевой игровой деятельности. Ребенок должен уметь организовать себя и должен знать, как организовать свою деятельность.

Организационные умения и знания о них необязательно являются результатом обучения. Отдельные из них могут сформироваться у ребенка на основе подражания взрослому и другим детям. В этом случае он не всегда осознанно подходит к выполнению этих действий, что осложняет перенос сложившегося опыта в другие жизненные ситуации, тем более, когда речь идет о процессе организации такой деятельности, как сюжетно-ролевая игра.

Исходя из данных констатирующего эксперимента, была определена цель формирующего этапа работы: экспериментально проверить возможности сюжетно-ролевой игры при формировании самостоятельной деятельности у детей 5-6 лет.

Система работы предполагала решение следующих задач:

- организовать серию сюжетно-ролевой игр, используя различные сюжеты, направленные на формирование у детей следующих организационных умений: умение выделить цель деятельности, умение планировать, умение практически, без помощи и контроля взрослого, реализовать намеченное, умение осуществлять самоконтроль и самооценку, умение действовать по правилам;
- активно побуждать детей к самостоятельным действиям, проявлению инициативы и творчества, изменяя условия игровой деятельности.

В соответствии с поставленными нами целью и задачами на формирующем этапе экспериментальной работы мы использовали следующие формы работы

Организация предварительной работы, включающей в себя:

- чтение художественных произведений;
- рассматривание иллюстративного материала;
- экскурсии с последующими беседами;
- беседы;
- подбор и изготовление атрибутов игровой деятельности;
- распределение и обсуждение ролей и ролевого поведения.

В ходе предварительной работы происходило ознакомление детей с организационной стороной деятельности и расширение представлений о процессе ее организации: о необходимости постановки цели своей самостоятельной деятельности, подготовке всех необходимых средств для ее осуществления, продумывании хода выполнения деятельности, последовательности выполнения действий, подборе наиболее рациональных действий.

Организация серии сюжетно-ролевых игр с различными сюжетами:

- сюжет 1 «Библиотека»;
- сюжет 2 «Больница»;
- сюжет 3 «Путешествие в деревню. Моя деревня»;
- сюжет 4 «Дом – Дорога в школу – Школа»;
- сюжет 5 «Путешествие»;
- сюжет 6 «Дом и работа»;
- сюжет 7 «Зоопарк»;
- сюжет 8 «Аэропорт».

Организация работы, помогающая детям овладеть практическим опытом организации сюжетно-ролевой игры.

Это осуществлялось при непосредственном руководстве педагогом самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей. Детям предлагалось самим взять на себя роль и самим вступить в разные сюжеты игр, соответствуя выделенным моментам организации игры.

Серия сюжетно-ролевых игр разворачивалась быстрыми темпами. При организации игр мы были равноправными участниками, что позволило замечать трудности и ошибки. Например, Даша Т. сказала такую фразу: «Хорошо, что я заранее расставила всю посудку, а то пропустила бы всю игру. А без посудки – нельзя, без нее не приготовишь обед!».

Во время разыгрывания различных сюжетов, мы побуждали детей к комментированию хода игры. Реализация замыслов требует от детей волевых усилий, преодоления возникающих трудностей, поэтому, если у ребенка

наблюдалось частое отвлечение, необоснованные переключения с одного действия на другое, мы обращали его внимание на изначально намеченную цель.

«Также мы широко применяли оценку. Она выступала внешним ориентировочным сигналом, способствующим формированию личностного отношения дошкольников к процессу организации самостоятельной игровой деятельности. При этом оценка взрослых способствовала укреплению контрольно-корректировочных действий детей (самоконтроля, самооценки). Мы старались оценивать все компоненты самостоятельной игровой деятельности: выбор цели, используемые средства, практическое выполнение, полученный результат. При этом мы руководствовались следующими требованиями, разработанными М.В. Крулехт:

- оценку следует давать схематически, сопровождать объяснением, что оценивается и почему так оценивается,
- при оценке следует делать упор на положительное, подчеркивать процесс в овладении умениями,
- при оценке следует осуществлять дифференционный подход к детям, ориентироваться на уровень владения организационными умениями данного ребенка без сравнения с другими детьми» [6].

Создание проблемных ситуаций.

С целью информированности дошкольников о процессе и результате деятельности мы использовали также проблемные ситуации. При создании проблемных ситуаций мы побуждали детей к решению разнообразных задач. Таким образом, дети осуществляли действия в результате своей мыслительной деятельности, которая вызывалась проблемной ситуацией.

Таким образом, «участвуя в сговоре детей о предстоящей игре, мы направляли внимание детей на постановку цели, подбор основного игрового материала и других, необходимых в игре средств» [15]. В процессе игры дети учились элементарному планированию игры, самостоятельной организации игровой обстановки. По ходу игры мы давали детям советы, ставили перед

ними проблемные вопросы, ответы на которые предполагали размышления об организационной стороне игровой деятельности. Например: «Что нужно сделать перед тем, как начинать что-то делать?». В процессе руководства самостоятельной сюжетно-ролевой игрой мы активизировали волевые процессы детей, способствовали преодолению трудностей, возникающих в процессе игры, и достижению более качественного результата деятельности.

Обратимся к описанию хода нашей формирующей работы. Как мы уже отмечали, на данном этапе экспериментальной работы с детьми была организована серия сюжетно-ролевых игр с различными сюжетами.

Итак, первый сюжет «Библиотека». «Основной целью было способствовать формированию у детей 5-6 лет умений осуществлять самооценку и самоконтроль. В ходе организации данного сюжета мы решали следующие задачи: создавать интерес у детей к работе в библиотеке, раскрывая нравственный смысл труда и характер взаимоотношений; побуждать детей к использованию в играх приобретенных знаний и умений при чтении произведений о труде взрослых.

Предварительная работа, которая проводилась, содержала следующие формы:

- экскурсия с последующей беседой;
- рассматривание картины «Библиотекарь» из серии картин «Кем быть?»;
- чтение художественного произведения С. Жуполена «Я библиотекарь»;
- изготовление атрибутов (картотека с абонементными карточками);
- изучение правил пользования книгой.

При организации данного сюжета мы использовали следующие материалы и оборудование: красиво проиллюстрированные книги, карточки и бланки, декорацию с вывеской «Библиотека».

Сюжетно-ролевая игра проводилась во второй половине дня. Для того чтобы заинтересовать детей при организации игры «Библиотека» мы внесли дополнительные библиотечные атрибуты.

Дети подошли к игровой площадке, где была оформлена сюжетно-ролевая игра, проявили свой интерес и предложили сыграть в игру.

В ходе игры педагог предложил ребятам организовать библиотеку в детском саду, распределить по полкам книги и журналы, наборы открыток (цветы, праздники, герои).

Сначала в игре роль библиотекаря выполнял педагог. Он по ходу игры так же давал регулирующие предложения. Например, при возврате книг спрашивал у детей-читателей, то, о чем они узнали из прочитанной книги» [17].

Затем библиотекарем стала Лера Д.

Роли в этой игре дети распределили самостоятельно. Педагог напомнил, какие слова можно использовать для установления доверительных отношений. В игре дети соблюдали правила поведения в библиотеке, реализуя каждый свою роль: Лера Д., Настя П. – роли библиотекаря; Андрей К., Кирилл К., Аня С., Алеша Я. – роли читателей. Во время игры ведущий ребенок старался осуществлять самооценку своих действий, самоконтроль. Педагог следил, чтобы действия самоконтроля осуществляли все участники игры.

Организация следующего сюжета «Больница» преследовала цель: «способствовать формированию у детей умения творчески развивать сюжет игры, осуществлять самооценку.

В ходе организации подсюжета педагогом решалась такая задача, как контролировать, чтобы дети самостоятельно выполняли роли, обозначая поведение характеристиками, игровыми действиями и речью с учетом сюжета соподчинения участников игры.

Предварительная работа, которая была проведена, заключалась в следующем:

- экскурсия в медкабинет;
- составление совместных рассказов на реальные и фантастические темы (например, «Незнайка пришел в больницу»);
- чтение художественной литературы и рассматривание иллюстраций;
- подготовка атрибутов к игре;
- распределение ролей.

Материалы и оборудование, которые использовались в ходе игры в основном представляли собой предметы медицинского оборудования: шприцы разных размеров, справки, печать, градусник, таблетки; а также костюмы для врача и медсестры.

Сюжетно-ролевая игра проводилась во вторую половину дня. Для того, чтобы создать интерес к игре, мы приготовили больничные атрибуты» [17].

Наиболее активные дети (Настя П., Саша У.) сразу же подошли к игровой площадке. На их предложения играть в «Больницу», согласились малоактивные дети (Дима Б., Вика Д.). Активные дети сразу же стали предлагать себя на главную роль. Мы на роль врача посоветовали Диму Б., а на роль медсестры – Вику Д. На наше предложение дети ответили положительно. И на вопрос с кем они желают играть предложили, чтобы Дима А., Аня С., Саша У., были пациентами. «Для малоактивных детей был предложен краткий план намеченных действий:

- принять больного;
- осмотреть, установить причину заболевания;
- назначить лечение.

Мы напомнили, какие слова можно использовать для установления доброжелательных отношений.

На этот раз дети без напоминания действовали точно по плану. Игра длилась намного дольше, чем предыдущая, но, однако, было много однообразных действий. Например: всем больным ставился градусник, назначался один и тот же способ лечения: таблетки.

Хочется отметить, что дети старались самостоятельно развивать сюжет игры, обсуждали план, сочетали с импровизацией. Малоактивные дети использовали игровые умения и опыт хорошо играющих детей. В игре дети показывали разнообразие взаимоотношений между людьми. Для развития сюжета дети использовали эпизоды из сказок и книг. Игровое действие дети заменяли словом. Широко использовали предметы-заместители по ходу игры. При реализации своей роли дети старались соблюдать правила игры. В конце игры дети под руководством педагога совершали действия самоконтроля и самооценки» [17].

Третий сюжет «Путешествие в деревню. Моя деревня» имел цель: поддерживать и развивать интерес детей к играм в «Деревню», осуществлять самоконтроль и самооценку. Задачи, которые решались по ходу организации данной игры были следующие: побуждать детей строить сюжеты на основе знаний, полученных при непосредственном наблюдении, из бесед, при чтении произведений; помогать детям в составлении примерных планов-сюжетов игр, например: «Экскурсия на птицеферму», «Концерт для тружеников села». «С целью воплощения в игре положительного игрового поведения мы обсуждали с детьми особенности трудовой деятельности тружеников деревни (например: доярка встает рано, чтобы успеть подготовить корм для коровы и телят), обращали внимание на их нравственный образ» [17].

При организации предварительной работы мы расширяли знания детей о жизни и труде тех людей, которые живут в деревне; помогали детям в отборе эпизодов, которые можно включить в игру, выделении действующих лиц (персонажей):

- чтение художественных произведений (например: Л. Воронкова «Таня приехала в деревню»);
- рассматривание иллюстрационного материала;
- составление детьми рассказов детей на тему «Что я видел в деревне»;
- беседа о труде работников села;

- просмотр видеосюжетов;
- подбор игровой атрибутики, предметов быта;
- распределение ролей и их закрепление, обсуждение новых ролей: тракторист, фермер и другие роли.

Материал и оборудование, которые использовались в ходе организации данной сюжетно-ролевой игры, были следующими: игрушки животных (корова, телята 12-15 штук); деревянные или картонные заборчики для устройства загонов, пастбищ; стройматериал для постройки фермы, стойла для коровы и телят; разные емкости для молока (игрушечные, пластмассовые бидоны и банки), спецодежда, транспортное оборудование.

В ходе игры дети активнее всего проиграли такой сюжет игры как «Скотный двор». Дети самостоятельно подбирали игровую атрибутику, предметы быта. Самостоятельно распредели роли Влад П., Алеша Я., Кирилл К. – работники, ухаживающие за овцами и поросятами; Вика Д., Настя Ш., Даша Т. – доярки; Ксюша К., Влад К., Митя М. – работники, ухаживающие за птицей. По ходу организации сюжета дети эмоционально обсуждали план игры.

Педагог руководил созданием коллективных построек в соответствии с индивидуальным и общим замыслом играющих детей, поощрял умение самостоятельного использовать строительный, природный и вспомогательный материал для игры. Педагог помогал детям комбинировать впечатления, полученные из разных источников в ходе предварительной работы, с умением фантазировать и экспериментировать.

По окончании игры мы обсудили поведение ее участников: средства передачи образа, удачи и неудачи в ходе «проигрывания своей роли, ролевые отношения, умения выполнять усвоенные нормы и правила культуры поведения, особенности проявления дружественных коллективных взаимоотношений» [17].

Следующий сюжет «Дом – Дорога в школу – Школа». «Целью организации данной сюжетно-ролевой игры было учить детей справедливо

распределять роли в играх и формировать у детей умение осуществлять самоконтроль и самооценку своей игровой деятельности.

Задачи, которые решались в ходе организации разнообразных вариантов сюжетных линий данной игры, были следующими: способствовать воспроизведению в играх бытового и общественно-полезного труда взрослых; закреплять знания детей правил дорожного движения; развивать конструктивное творчество, сообразительность; поощрять сооружение взаимосвязанных построек (улица, парк отдыха и другие); самостоятельно раскрывать при построении сюжетов игр нравственный смысл деятельности людей, характер их взаимоотношений (например: папа помогает маме и другие отношения).

Предварительная работа, которая была организована, заключалась в следующем» [17]:

- разбор игровых и проблемных ситуаций: «Когда мамы нет дома» (игры с малышами, самостоятельные игры, занятия, выполнение трудовых обязанностей); «К нам пришли гости» (приглашение в гости, встреча гостей, вручение подарков, поведение за столом);
- повторение правил дорожного движения;
- чтение художественной литературы: В. Осеева «Волшебное слово»;
- составление детьми рассказов на тему «Как я хожу в школу»;
- распределение ролей;
- изготовление атрибутов для школы.

«Мы нацеливали детей использовать как можно больше вспомогательного материала и оборудования: шнуры, шишки, проволоку, предметы школьной атрибутики, макеты, разнообразные элементы построек и другие предметы.

В ходе игры педагог предлагал детям выбрать новую игровую ситуацию, приготовить материал для игры. После необходимых приготовлений, игра начиналась, но замысел игры развивался при объединении нескольких сюжетных линий.

Дети самостоятельно обсуждали замысел игры, намечая план игровых действий, включая в игру новые идеи и образы, импровизируя по ходу игры. В игре дети самостоятельно создавали модели разнообразных взаимоотношений между людьми, подсказывали и корректировали друг друга, основываясь на личном опыте и знаниях, полученных в ходе предварительной работы» [17]. Например: Мама (Даша Т.) собирая в школу ребенка (Аня С.), напоминает ему о правилах дорожного движения.

«Педагог следил за соблюдением правил игры, выполняя второстепенную роль.

Дети активно проигрывали многообразные эпизоды из своей жизни (семьи), перенося в игру имеющиеся знания. Дети широко использовали разнообразный материал. Во время игры дети контролировали свои действия и старались оценить качество проигранных сюжетов: что у них получилось, а что нет, - и как это повлияло на сюжет» [17].

Следующий сюжет «Путешествие». «Целью организации данного сюжета было научить детей практически реализовывать намеченное и осуществлять самоконтроль и самооценку. Задача, которая решалась, была следующей: способствовать тому, чтобы дети самостоятельно конструировали перспективу игры и обстановку для игры с помощью разнообразного материала.

Мы помогали детям отобрать события, которые можно включить в игру (по содержанию кинофильмов, прочитанных книг, бесед), определить их последовательность, обозначить действующие лица.

Предварительная работа, которая проводилась, содержала следующие формы» [17]:

- чтение и рассматривание иллюстративного материала (С. Баруздин «Страна, где мы живем»);
- составление рассказов детей на тему «Что я видел во время путешествия»;
- просмотр видеосюжета «Андрей едет в Москву»;

- совместное обсуждение содержания игр, игровых ситуаций, распределения ролей;
- рассматривание фотоматериалов из семейных архивов по теме «Путешествия за границу»;
- «разработка совместно с детьми атрибутики для путешествий (путевки, наборы открыток с видами городов);
- обсуждение содержания ролей, правил поведения в дороге.

Материал и оборудование, которые использовались при организации данной сюжетно-ролевой игры, были следующие: игрушки-самоделки, открытки, рекламные проспекты, дорожные карты, костюмы и предметы, необходимые для путешествия» [17].

В ходе организации игры дети сначала выбрали игровую ситуацию «На железнодорожном вокзале», самостоятельно распределили роли: кондуктор (Ваня К.), машинист (Леша Я.), проводницы (Лера Д., Настя Ш.), пассажиры. Подобрали материал и все вместе соорудили обстановку для игры.

Открывается касса по продаже билетов в разные точки России (кассир – Даша Т.). Пассажиры покупают билеты и затем рассаживаются в вагоны. Кондуктор Ваня К. проверяет наличие билетов у пассажиров Насти П., Ксюши К., Дениса П. Машинист Леша Я. дает сигнал к отправке гудком и поезд отправляется в путь.

«Внимательно и тактично педагог наблюдала за играющими детьми, при необходимости использовала косвенные приемы руководства (вопрос, подсказка и другие приемы). В игре дети создавали модели разнообразных взаимоотношений между людьми.

Дети заменяли игровое действие словом. Широко использовали в игре подготовленный заранее материал. По ходу игры дети старались соблюдать правила, качественно выполнять свои роли, самостоятельно осуществлять контроль и оценку над игрой» [17].

Следующий сюжет «Дом и работа». «Цель: учить детей договариваться о совместных действиях, составлять предварительный план конструкции, доводить работу до конца, формировать умение осуществлять самооценку, расширять знания о профессиях родителей. Задачи, которые решались, были следующие: побуждать детей творчески воспроизводить в играх быт семьи; совершенствовать умение самостоятельно создавать для задуманного сюжета игровую обстановку; раскрывать сущность деятельности взрослых людей, особенности взаимопомощи и коллективного характера труда; воспитывать ответственное отношение к своим обязанностям.

Для достижения цели и решения поставленных задач была проведена следующая предварительная работа» [17]:

- беседа на тему «Где работают родители»;
- организация экскурсий на место работы одного из родителей;
- чтение произведений художественной литературы (например: В.В. Маяковский «Кем быть»);
- «просмотр иллюстраций, отражающих особенности профессиональной деятельности;
- подготовка игрового материала;
- распределение ролей (папа, мама и другие);
- обсуждение правил игры.

Материал и оборудование: мебель, посуда, телевизор, холодильник, атрибуты различных профессий.

Игра проводилась во вторую половину дня. Игру начала группа детей из трех человек» [17]. Игра возникла по инициативе Вики Д. Она предложила девочкам Даше Т., Насте Ш., поиграть в семью. Подружки охотно согласились. Она распределила роли. Игра очень увлекла детей, но, несмотря на это, они правильно отражали взаимоотношения между членами семьи, стремились достичь результата в игре.

По ходу игры к играющей группе подключились другие дети. Чуть позже в игру включился Андрей К., предложив взять на себя роль папы, а

потом Ксюша К., предложила себя на роль старшей сестры. Дети разыграли такие сюжетные линии, как «Моя мама на работе», «Вечер в домашнем кругу», «Мы все вместе дома в выходной» и другие. «По ходу разыгрывания разнообразных сюжетов, дети самостоятельно подбирали и меняли игрушки и предметы, конструировали различные игровые обстановки с помощью разнообразного, подготовленного заранее материала и оборудования. Использовали игрушки-самоделки, применяли природный материал.

В данной игре педагог акцентировал внимание детей на создание ролевых отношений, основанных на положительных реальных взаимоотношениях» [17].

Следующий сюжет «Зоопарк» был организован, «с целью учить детей осуществлять самостоятельную оценку и контроль над игрой. Задачи: расширять ролевое поведение детей при помощи игровых атрибутов и предметов; воспитывать умения действовать в игре в соответствии с общим игровым замыслом и взятой на себя ролью; развивать воображение детей.

Предварительная работа заключалась в следующем» [17]:

- разговор-беседа на тему «Звери в зоопарке, какие они?»;
- рассматривание фотоиллюстрации о выступлении клоунов, укротителей животных и других артистов цирка;
- рассматривание иллюстраций и чтение произведений художественной литературы (Л. Дуров «Мои звери», В. Чарушин и другие авторы);
- закрепление правил поведения, распределение ролей и обсуждение новых ролей (директор зоопарка, укротитель тигров);
- просмотр телепередач о животных;
- подготовка атрибутов, игровой обстановки, игрушек.

Материал и оборудование, которые использовались по ходу организации игровых сюжетов, были следующие: «игрушечные животные каждого вида (не менее 12-15 штук); строительный материал; различный подсобный материал: ведерки, метелки и прочее. Заборчики и деревья

(березы, ели) из фанеры или из картона; природный материал (шишки, листья, желуди); цветная бумага и пластилин (корм для животных). Фартучки, нарукавники, береты и косынки.

Обсудив замысел игры, дети наметили общий план игры. Но по ходу игры дети самостоятельно включали новые действия и образы. Распределив роли, дети начали игру, занимаясь каждый своим делом и взятой на себя ролью. Дети демонстрировали разнообразные отношения между людьми» [17]. Например: Митя М., выполняя предложенную ему роль Директора зоопарка, не только давал задания сотрудникам зоопарка: Алеше Я. – смотрителю за обезьянами, Насте Ш. – смотрительнице за страусами, Даше Т. – смотрительнице за медведями, но и по ходу игры проверял правильность их выполнения.

Игру дети начали с постройки зоопарка. Одна группа занималась строительством, другая сооружала заповедники, уголки пустыни и так далее. Дети строили дружно, с большим интересом, вели оживленные разговоры: «Сколько зверей можно разместить в зоопарке?», «Как спит лошадь?».

После этого экскурсоводы зоопарка (Дима Б., Даша К., Влад П.) получили от директора Мити М. путевые листы с указанием маршрута путешествия. «Дети-посетители стали проходить разнообразные маршруты. Все дети играли долго и с огромным интересом. Каждый был занят своим делом: кто-то мыл клетки, кто-то кормил зверей, кто-то пропускал посетителей. По ходу игры педагог создавал сложные игровые ситуации (например, плавучий зоопарк на воде). Педагог предлагал детям расширить зоопарк, создать приют для собак и кошек, лечебницы для них. Дети осознавали, что соблюдение правил игры является условием реализации роли.

Дети играли до тех пор, пока зоопарк не закрылся на санитарный день» [17].

Последний сюжет «Аэропорт» был организован, с целью «научить детей выделять цель деятельности и формировать у них умение планировать

свою деятельность. Задачи, которые решались по ходу организации данного сюжета, были следующие: познакомить детей с работой аэропорта, в котором находятся ряд служб по подготовке и управлению полетом: аэровокзал, узел управления полетов и другие; раскрыть нравственный смысл трудовой деятельности работников аэропорта, характер их взаимоотношений, по службе и в бытовой деятельности; организовать индивидуальную работу с детьми, направленную на развитие у них творческих способностей и умения организовывать коллективную творческую игру; повлиять на содержание сюжета усложнением способов отображения действий; расширять знания детей о воздушно-транспортных средствах.

Предварительная работа, которая была проведена, содержала следующие формы:

- обсуждения профессиональных и личностных качеств, работников аэропорта;
- рассматривание набора открыток, посвященных отечественным космонавтам, иллюстрации в книге;
- беседа с детьми о космических профессиях;
- создание проблемной ситуации;
- распределение ролей и обсуждение новых ролей» [17].

Материал и оборудование, которые использовались в ходе организации сюжетно-игровой деятельности, были следующие: «фанера, веревка и другие материалы; форменная одежда служащих аэропорта; игровое оборудование, отображающее атрибуты по теме игры.

В ходе игры мальчики Андрей К., Дима А., Митя М., Саша У., Кирилл К. развернули сюжетную линию игры и выполняли роли летчиков и техников. Они осуществили полет нескольких экипажей и их совместную работу на орбите.

В самостоятельной игре дети моделировали отношения людей (трудовые и личностные), направленные на выполнение ответственных заданий, например: одни из них, конструкторы – Денис П., Влад К. – создают

самолеты, другие, испытатели – Алеша Я., Андрей К. – испытывают их и готовят к полету, третьи, летчики – Дима А., Кирилл К. – обеспечивают полет и приземление.

При сооружении постройки самолета дети самостоятельно выделяли его части (нос, крылья, шасси, лопасти и другие). Обыгрывали все части постройки с помощью игрушек, предметов, игрового материала. Педагог, выступая, как равноправный партнер по игре (член экипажа, пассажир) или выполняя главную роль (начальник управления полетом) лишь корректировал ролевые отношения между играющими детьми, при необходимости помогал по ходу игры дополнять игровой материал. Дети самостоятельно осуществляли самооценку и самоконтроль» [17]. В конце игры дети предложили проиграть такую сюжетную линию, как «Открытие международного аэропорта».

Делая общие выводы, можно отметить, что в ходе организации всей серии сюжетно-ролевых игр педагог преследовал главную цель – создание условий, обеспечивающих формирование самостоятельной деятельности у детей 5-6 лет.

Сюжетно-ролевые игры, направленные на умение организовывать самостоятельную деятельность, проводились во второй половине дня, каждая новая игра в течение двух недель.

- «В ходе организации предложенной нами серии сюжетно-ролевых игр:
 - мы учили детей использовать специальные приемы, направленные на формирование у них умения организовывать самостоятельную деятельность;
 - обращали внимание на формирование у детей умения действовать в соответствии с взятой на себя ролью, выделять цель деятельности, планировать свою деятельность, практически, без помощи и контроля взрослого, реализовывать намеченное, осуществлять самоконтроль и самооценку, уметь действовать по правилам;

- чтобы создать интерес к игре, мы постоянно пополняли атрибуты игры» [12];
- с целью информированности дошкольников о процессе и результате деятельности мы использовали проблемные ситуации, предлагая ребенку не прямо решать задачу, а осуществлять действия в результате своей мыслительной деятельности, которая вызывается проблемной ситуацией;
- «участвуя в сговоре детей о предстоящей игре, мы направляли внимание детей на постановку цели, подбор основного игрового материала и других, необходимых в игре средств» [12];
- в процессе игры мы учили детей элементарному планированию игры, самостоятельной организации игровой обстановки;
- по ходу игры мы давали детям советы, ставили вопросы, ответы на которые предполагали размышления об организационной стороне деятельности (например, «Что нужно сделать перед тем, как начинать что-то делать?»);
- «в процессе руководства самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей мы активизировали волевые процессы детей, настраивая их на преодоление трудностей, возникающих в процессе игры, достижения более качественного результата деятельности» [12].

Таким образом, на этапе контрольного среза нам предстоит выяснить, оказалась ли успешной специально организованная нами работа по формированию умений организовывать самостоятельную деятельность у детей 5-6 лет.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет

На заключительном этапе нашей экспериментальной работы мы поставили цель: изучить динамику уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет.

На контрольном этапе были использованы критерии, показатели и диагностические методики, как и на констатирующем этапе эксперимента.

Диагностическая методика 1 «Диагностика умений детей организовывать самостоятельную деятельность». Автор: В.П. Слободян.

Цель: выявить уровень овладения умениями организовывать самостоятельную деятельность у детей 5-6 лет на контрольном этапе.

Результаты.

Итоговые результаты по первой серии диагностической методики 1 мы можем увидеть в таблице 9.

Таблица 9 – Показатель «содержательность деятельности» (контрольный этап)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	3	9	8
100 %	15 %	45 %	40 %

Низкий уровень овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие низкую оценку (1 балл) – Алеша Я., Дима Б., Кирилл К. Эти дети не смогли определить цель игры, продумать ход и последовательность ее выполнения. Не готовили нужные предметы: конструктор, машинки для ее осуществления, поэтому часто приходилось прерывать игру для того, чтобы взять необходимое. Их действия отличались отсутствием целесообразности, выполнялись путем проб и ошибок, отсутствовала оценка результатов деятельности. Они не продумывали ход выполнения деятельности. Были не способны действовать без помощи и

контроля со стороны воспитателя. Эти дошкольники показали слабое владение всеми организационными действиями, часто не могли сами определить цель деятельности, не всегда продумывали средства, способы действий. Не перенесли в свою самостоятельную деятельность большую часть опорных знаний и умений, усвоенных в процессе обучения на занятиях. Способы действий отличались примитивностью, недостаточностью для получения качественного результата.

Средний уровень овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие среднюю оценку (2 балла) – Андрей К., Антон К., Даша К., и другие дети. Эти дети сами определяли цель сюжетно-ролевой игры, но необходимый материал готовили не всегда в полном объеме. Последовательность выполнения своих действий продумывали частично. Способы осуществления действий были не всегда рациональны и разнообразны. Контроль над игрой и оценку дети самостоятельно не осуществляли. Допущенные ошибки устраняли редко.

Высокий уровень овладения содержательностью деятельности показали дети, получившие высокую оценку (3 балла) – Вика Д., Настя П., Денис П., Настя Ш. – они самостоятельно определяли цель деятельности и в соответствии с целью осуществляли необходимые приготовления. В процессе разыгрывания сюжета игры соблюдали последовательность действий, осуществляли контроль, замечали ошибки, возникавшие по ходу выполнения действий, сами исправляли их. Дети самостоятельно оценивали полученный результат.

Результаты по второй серии диагностической методики 1 – изучение устойчивости самостоятельной деятельности показали, что у 60% детей доминирует оценка 2 балла, что свидетельствует о ярко выраженном среднем уровне устойчивости самостоятельной деятельности.

Количественные результаты показателя «устойчивость самостоятельной деятельности» (контрольный этап), представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Количественные результаты показателя «устойчивость самостоятельной деятельности» (контрольный этап)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20 человек	4	12	4
100 %	20 %	60 %	20 %

Анализируя практическое осуществление самостоятельной деятельности по показателю «устойчивость», мы получили следующие результаты.

НУ овладения устойчивостью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие низкую оценку (1 балл): Влад П., Дима Б., Лера Д., Саша У. У этих детей наблюдалась легкая переключаемость с одного вида деятельности на другой. Они не проявляли волевых усилий, поэтому не могли преодолеть затруднений. Эти дети не стремились целенаправленно действовать. Они занимались, играли при непосредственном участии воспитателя или сверстников.

СУ овладения устойчивостью деятельности показали 12 детей (60 %), получившие среднюю оценку (2 балла): Дима А., Даша Т., Алеша Я., Антон К., Аня С. и другие дети. Эти дети часто отвлекались, переключались на другую цель, не всегда могли проявлять волевые усилия в преодолении трудностей, встречающихся в процессе осуществления деятельности.

ВУ овладения устойчивостью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие высокую оценку (3 балла): Настя Ш., Настя П., Андрей К., Денис П. У этих детей была обнаружена высокая оценка устойчивости самостоятельной деятельности. Они стремились к достижению поставленной цели, легко преодолевая трудности. Были заняты до тех пор, пока не достигали поставленной цели.

Результаты по третьей серии диагностической методики 1 дали нам возможность проанализировать практическое осуществление самостоятельной деятельности по показателю «результативность».

Количественные результаты показателя «результативность самостоятельной деятельности» (контрольный этап), можно увидеть в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты показателя «результативность самостоятельной деятельности» (контрольный этап)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	4	9	7
100 %	20 %	45 %	35 %

Анализируя результаты по показателю «результативность», мы получили следующие результаты.

НУ овладения результативностью деятельности показали 4 ребенка (20 %), получившие низкую оценку (1 балл): Влад П., Дима Б., Даша К., Антон К. Их результаты в играх отличались частичной завершенностью или конечные результаты отсутствовали.

СУ овладения результативностью деятельности показали 9 детей (45 %), получившие среднюю оценку (2 балла): Кирилл К., Алеша Я., Антон К., Аня С. и другие дети. Результаты игр были небрежны, неточны, но соответствовали первоначальной цели.

ВУ овладения результативностью деятельности показали 7 детей (35 %), получившие высокую оценку (3 балла): Настя Ш., Настя П., Даша Т., Денис П. и другие дети. Результаты их игры соответствовали поставленной цели.

Подводя итоги изучения уровня овладения организационными умениями по окончанию формирующей работы, мы можем отметить, что между всеми тремя показателями: устойчивость, содержательность, результативность существует тесная взаимосвязь.

Результаты контрольной диагностики по показателю владения организационной стороной деятельности представлены в таблице 12 и в таблице В.1 приложения В.

Таблица 12 – Результаты контрольной диагностики по показателю владения организационной стороной деятельности (контрольный этап)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	5	9	6
100 %	25 %	45 %	30 %

В результате проведенной нами контрольной диагностики, мы убедились в том, что сюжетно-ролевая игра способствует формированию умения организовывать самостоятельную деятельность у детей 5-6 лет. Динамика формирования умения организовывать самостоятельную деятельность, полученная сравнением результатов констатирующего и контрольного этапов исследования, представлена в таблице 13.

Таблица 13 – Динамика формирования умения организовывать самостоятельную деятельность

Количество детей	Умение организовывать самостоятельную деятельность					
	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Констатация	Контроль	Констатация	Контроль	Констатация	Контроль
20	2	5	6	9	12	6
100 %	10 %	25 %	30 %	45 %	60 %	30 %

Таким образом, у большинства детей, участвовавших в контрольном эксперименте, были выявлены средний и высокий уровни овладения умением организовывать самостоятельную игровую деятельность. Большинство детей активно использовали свой личный опыт в процессе организации игровой деятельности. Знания и умения, усвоенные на занятиях, большей частью находят отражения в их самостоятельной игре. У многих детей повысилось развитие волевых процессов.

Для получения более полной картины изучения уровня овладения умением организовывать самостоятельную деятельность, мы провели

диагностическую методику 2 «Информированность детей о процессе организации деятельности». Автор: О.А. Михайленко.

Цель: выявить уровень информированности детей о процессе организации игры на контрольном этапе.

Количественные результаты уровня информированности детей о процессе организации игры (контрольный этап), представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Количественные результаты уровня информированности детей о процессе организации игры (контрольный этап)

Количество детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
20	2	10	8
%	10 %	50 %	40 %

Анализируя результаты повторной диагностики по информированности детей об организационной стороне деятельности, мы получили следующие результаты: 3 ребенка (15 %) со среднего уровня поднялись на высокий уровень, 4 ребенка (20 %) с низкого – на средний уровень, 2 ребенка (10 %) остались на низком уровне информированности.

Таким образом, беседы, проведенные с детьми 5-6 лет, позволили заключить, что знания детей о процессе организации в игре весьма углубились. Большинство детей давали точные ответы. Ответить на поставленный вопрос не составляло труда у основной массы детей. Словесное описание предстоящей деятельности содержало сведения о процессе ее организации, о необходимой последовательности.

Диагностическая методика 3 «Беседа». Автор: О.В. Солнцева.

Цель: выявить уровень удовлетворенности детей от участия в играх на контрольном этапе.

Анализ индивидуальных бесед позволил сделать вывод о том, что абсолютное большинство детей признают игру любимым видом деятельности, которому они посвящают все свободное время в детском саду. Дети предпочитают игры с друзьями одиночным играм, мотивируя это тем, что одному играть скучно. Почти все дети испытывали в игре чувство

удовлетворения, так как доставшиеся им роли совпали с их желанием. Таким образом, значительная часть опрошенных детей осталась удовлетворена своим положением в игровой деятельности.

Анализ беседы показывает, что дети хорошо осознают свое положение в совместной игровой деятельности, удовлетворены тем, что желаемые роли совпадают с выполняемыми ими ролями. Следовательно, большинство детей испытывают удовлетворения от игровой деятельности.

Количественные результаты уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет на контрольном этапе представлены на рисунке 2 и в таблице В.1 приложения В.

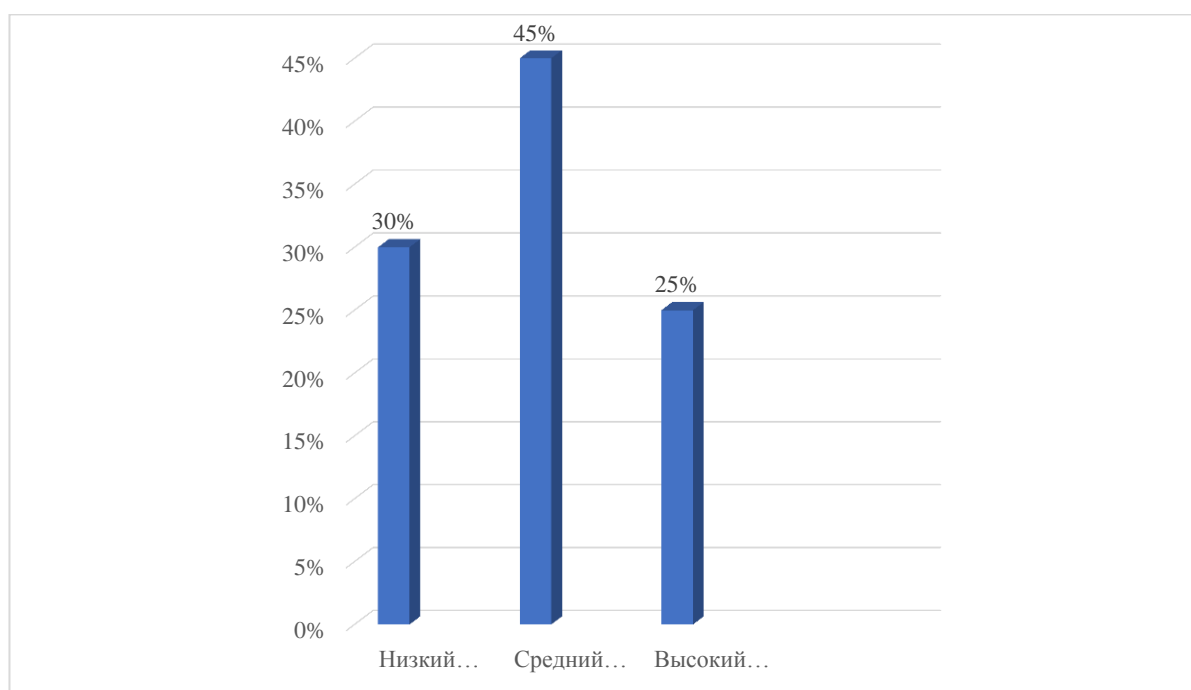


Рисунок 2 – Количественные результаты уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет на контрольном этапе, %

Динамика уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет представлена на рисунке 3.

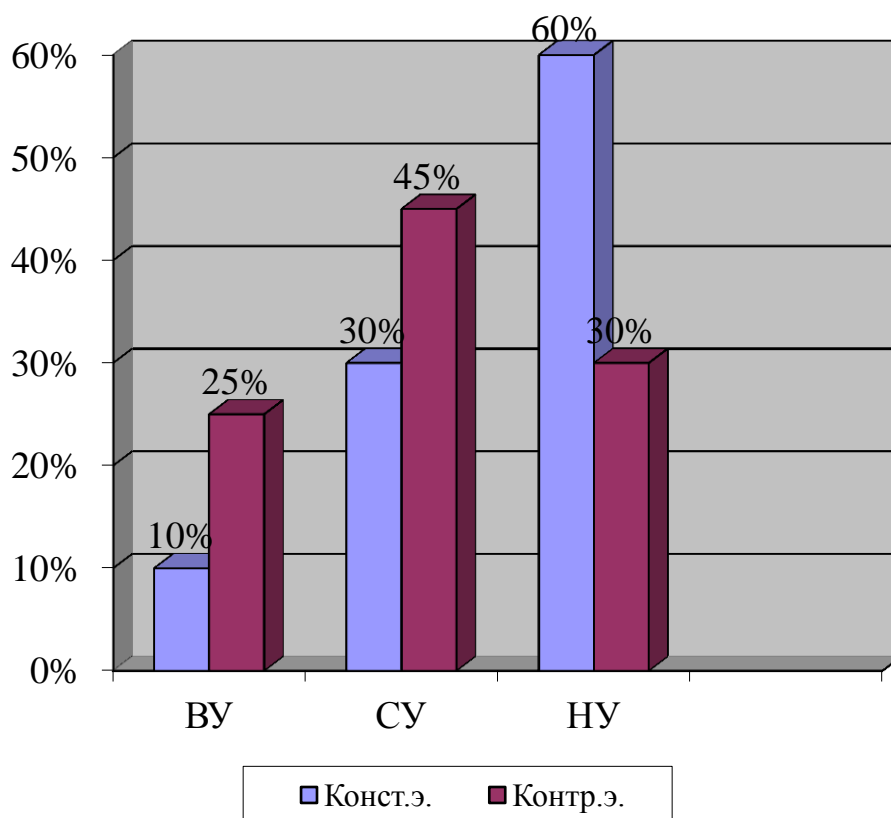


Рисунок 3 – Динамика уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет на контрольном этапе

По рисунку видно, что количество детей, условно отнесенных к высокому и среднему уровням сформированности самостоятельности, увеличилось на 15 % по каждому уровню; а количество детей, условно отнесенных к низкому уровню сформированности самостоятельности, уменьшилось на 30 %.

Итак, при анализе результатов повторной диагностики и сравнении их с результатами, полученными на констатирующем этапе, мы убедились в том, что уровень знаний об организационной стороне деятельности и уровень владения организационными умениями у детей 5-6 лет значительно повысились в результате проведенной нами формирующей работы. Это подтверждает нашу гипотезу и свидетельствует о том, что задачи исследования решены.

Заключение

Проблема изучения самостоятельности как стержневого качества личности является одной из центральных в психолого-педагогической науке. Это подтверждается в исследованиях Л.А. Высотиной, Т.Е. Исаевой, Г.А. Капранова, П.И. Пидкасистого, Л.М. Пименовой, Г.С. Поддубской, З.Ф. Пономаревой, С.Л. Рубинштейна, А.И. Щербакова, Г.И. Щукиной и других ученых. Самостоятельность рассматривается учеными с различных позиций, но можно «утверждать, что самостоятельность дошкольника, понимается как стремление и умение ребенка настойчиво решать задачи деятельности относительно независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия» [2].

В самостоятельной деятельности формируются эмоциональная, волевая, действенно-практическая сторона личности дошкольника, активное отношение к окружающему, творчество и самостоятельность. Но, попадая в ситуацию свободного выбора, ребенок сталкивается с необходимостью осуществить ряд действий для реализации задуманного, достижения поставленной цели. Но практические работники дошкольных учреждений убеждают, что далеко не каждый воспитанник способен разумно распоряжаться своей самостоятельностью, ставить цель своей деятельности, подготавливать необходимые средства для осуществления задуманной деятельности, продумывать последовательность действий, подбирать более рациональные, разнообразные средства достижения цели, осуществлять в процессе работы контроль, прилагать волевые усилия, давать оценку своей работы. Поэтому ребенку необходимо помочь.

Поиск путей формирования самостоятельной деятельности у дошкольников является одной из актуальных проблем отечественной дошкольной педагогики и детской психологии на современном этапе развития науки и практики.

Р.Н. Жуковская, А.К. Бондаренко, Н.Я. Михайленко и другие педагоги считают, что одним из средств формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста является сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевой игре посвящено много исследований известных психологов и педагогов: А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, З.В. Зворыгиной, Н.Я. Михайленко, С.Л. Новоселовой, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Фрадкиной, Д.Б. Эльконина.

Мы в своем исследовании доказали, что формирование самостоятельности у детей 5-6 лет в процессе сюжетно-ролевой игры возможно.

Мы провели констатирующую работу с целью выявления уровня сформированности самостоятельности у детей 5-6 лет. Результаты, полученные на этапе констатации, свидетельствовали о том, что у большинства детей (60 %) был выявлен низкий уровень овладения умением организовывать самостоятельную игровую деятельность, выявлено недостаточное развитие организационных умений. Большинство детей очень незначительно могли использовать свой личный опыт в процессе организации игровой деятельности. Знания и умения, усвоенные на занятиях, большей частью не находили отражения в их самостоятельной игре. Уровень информированности об организационной стороне деятельности у большинства детей старшего дошкольного возраста был довольно низкий; большинство детей не испытывали удовлетворения от игровой деятельности, их желания оставались нереализованными.

Поэтому необходима была целенаправленная работа по формированию у детей 5-6 лет самостоятельности (знаний и организационных умений в первую очередь). Опираясь на изученные нами возможности сюжетно-ролевой игры, как ведущего вида деятельности у детей дошкольного возраста, мы на формирующем этапе экспериментальной работы:

- разработали серию сюжетно-ролевых игр с использованием различных сюжетов, освоение которых способствует формированию у детей организационных умений;
- организовали совместную игровую деятельность детей и педагога в режимных моментах;
- использовали прием изменения условия игровой деятельности, с целью побуждения детей к самостоятельным действиям, проявлению инициативы и творчества.

Таким образом, мы направляли внимание детей на постановку цели, подбор основного игрового материала и других, необходимых в игре средств. В процессе игры дети учились элементарному планированию игры, самостоятельной организации игровой обстановки. По ходу игры мы давали детям советы, ставили перед ними проблемные вопросы, ответы на которые предполагали размышления об организационной стороне игровой деятельности. В процессе руководства самостоятельной сюжетно-ролевой игрой мы активизировали волевые процессы детей, способствовали преодолению трудностей, возникающих в процессе игры, и достижению более качественного результата деятельности.

Результаты контрольного этапа подтвердили успешность проделанной нами работы, а выдвинутая нами гипотеза получила свое полное подтверждение. Количество детей, условно отнесенных к высокому и среднему уровням сформированности самостоятельности, увеличилось на 15 % по каждому уровню; а количество детей, условно отнесенных к низкому уровню сформированности самостоятельности, уменьшилось на 30 %.

Полученные нами результаты могут стать основой для разработки методических рекомендаций для педагогов и родителей по организации самостоятельной деятельности детей 5-6 лет.

Список используемой литературы

1. Атарова А. Н. Развитие самостоятельности старших дошкольников на основе интеграции детских видов деятельности [Электронный ресурс] // Педагогическое образование. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samostoyatelnosti-starshih-doshkolnikov-na-osnove-integratsii-detskih-vidov-deyatelnosti> (дата обращения: 20.08.2022).
2. Бабаева Т. И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе. Воспитываем дошкольников самостоятельными : Сборник статей // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Кафедра дошкольной, педагогики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. С. 9–22.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2009. 400 с.
4. Борохович В. Ю. Способы развития детской инициативы и самостоятельности в культурных практиках // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. 2015. № 11. С. 88–100.
5. Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети : Пособие для воспитателя детского сада. М. : Просвещение, 1985. 176 с.
6. Воспитываем дошкольников самостоятельными : Сборник статей // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. 192 с.
7. Глаголева К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2017. № 4 (138). С. 324–326. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 15.08.2022).
8. Година Г. Н. Самостоятельность младших дошкольников и ее влияние на развитие детских взаимоотношений // Нравственное воспитание дошкольника : Сб. науч. тр. Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1975. С. 24.

9. Гусарова Е. И., Соколова Е. И. Формирование самостоятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 110–112.
10. Гуськова Т. Н. Что такое самостоятельный ребенок // Дошкольное воспитание. 1988. № 11. С. 14.
11. Зворыгина Е. В. Влияние обучающих игр на формирование самостоятельности // Дошкольное воспитание. 1983. № 5. С. 15.
12. Зворыгина Е. В., Комарова Н. Ф. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры // Дошкольное воспитание. 2006. № 5. С. 31–40.
13. Зыкова К. И. Воспитание самостоятельности детей // Дошкольное воспитание. 1961. № 7. С. 36.
14. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика : Учебное пособие. М: Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.
15. Комарова Т. В., Пронина О. В., Астапова В. А. Сюжетно-ролевая игра как средство развития дошкольников // Молодой ученый. 2018. № 34 (220). С. 102–106. URL: <https://moluch.ru/archive/220/52419/> (дата обращения: 10.09.2022).
16. Комарова Т. С. Развитие самостоятельности у детей в процессе обучения изобразительной деятельности // Психологические вопросы воспитания детей дошкольного возраста : Сб. науч. тр. Кишинев, 1981. С. 53.
17. Краснощекова Н. В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. Ростов н/Д : Феникс, 2008. 251 с.
18. Крулехт М. В. Самостоятельность как интегральное качество личности в целостном развитии дошкольника. Воспитываем дошкольников самостоятельными : Сборник статей // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000. 198 с.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 431 с.

20. Люблинская А. А. Воспитание самостоятельности у детей // Дошкольное воспитание. 1962. № 2. С. 41.
21. Марутян С. А. Воспитание самостоятельности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре : дис. ... канд. пед. наук. Ереван, 1987. 170 с.
22. Менджерицкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М. : Просвещение, 1982. С. 10–11.
23. Михайленко Н., Короткова Н. Формирование сюжетной игры у детей шестого года жизни // Дошкольное воспитание. 1989. № 7. С. 26–27.
24. Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. М., 1980. С. 14–16.
25. Особенности психического развития детей шести-семилетнего возраста / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. М. : Педагогика, 1988. С. 15.
26. Педагогика : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Мн. : «Современное слово», 2005. С. 515.
27. Прыгин Г. С. Психология самостоятельности : монография. Ижевск; Набережные Челны : Институт управления, 2009. 408 с.
28. Психология личности и деятельности дошкольника / Под. ред. А. В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М. : Просвещение, 1965. С. 42.
29. Ростовецкая Л. А. Самостоятельность личности в познании и общении : пособие по спецкурсу. Ростов н/Д : Рост. пед. ин-т, 1975. 297 с.
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 2020. 960 с.
31. Саморукова П. Г. Игры детей. Учебное пособие. Ленинград, 1977. 214 с.
32. Смирнова Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе // Хрестоматия по детской психологии / сост. и ред. Г. В. Бурменская. М. : Ин-т практ. психологии, 1996. С. 213–228.
33. Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1981. С. 8– 21.
34. Эльконин Д.Б. Психология игры. М. : RUGRAM, 2022. 228 с.

Приложение А

Список детей 5-6 лет, участвующих в эксперименте

Таблица А.1 – Список детей старшей группы «Гномики»

Имя Ф. ребенка	Возраст (лет)
Дима А.	5,9
Дима Б.	6,1
Вика Д.	5,8
Лера Д.	5,6
Влад К.	5,7
Даша К.	5,7
Кирилл К.	5,8
Андрей К.	5,6
Антон К.	5,9
Ваня К.	5,6
Ксюша К.	5,7
Митя М.	6,1
Влад П.	5,8
Настя П.	5,4
Денис Д.	5,6
Аня С.	6,1
Даша Т.	5,9
Саша У.	5,7
Настя Ш.	5,6
Алеша Я.	5,8

Приложение Б

Результаты констатирующего этапа исследования

Таблица Б.1 – Уровень овладения детьми 5-6 лет умением организовывать самостоятельную игру на констатирующем этапе

Имя Ф. ребенка	Показатель практического осуществления самостоятельной деятельности				Уровень
	Содержательность деятельности	Устойчивость деятельности	Результативность деятельности	Информированность о процессе деятельности	
Дима А.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Дима Б.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Вика Д.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Лера Д.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Влад К.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Даша К.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
Кирилл К.	Низкий	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Андрей К.	Средний	Высокий	Средний	Высокий	Средний
Антон К.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Ваня К.	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
Ксюша К.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Митя М.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Влад П.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Настя П.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Денис Д.	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Средний
Аня С.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Даша Т.	Средний	Средний	Низкий	Средний	Средний
Саша У.	Средний	Низкий	Низкий	Средний	Низкий
Настя Ш.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Алеша Я.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий

Приложение В

Результаты контрольного этапа исследования

Таблица В.1 – Уровень овладения детьми 5-6 лет умением организовывать самостоятельную игру на контрольном этапе

Имя Ф. ребенка	Показатель практического осуществления самостоятельной деятельности				Уровень
	Содержательность деятельности	Устойчивость деятельности	Результативность деятельности	Информированность о процессе деятельности	
Дима А.	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
Дима Б.	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Вика Д.	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
Лера Д.	Высокий	Низкий	Средний	Средний	Средний
Влад К.	Высокий	Средний	Средний	Средний	Средний
Даша К.	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Средний
Кирилл К.	Низкий	Средний	Средний	Средний	Средний
Андрей К.	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Антон К.	Средний	Средний	Низкий	Низкий	Низкий
Ваня К.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Ксюша К.	Средний	Средний	Средний	Средний	Средний
Митя М.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Влад П.	Средний	Низкий	Низкий	Низкий	Низкий
Настя П.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Денис Д.	Высокий	Средний	Высокий	Высокий	Высокий
Аня С.	Средний	Средний	Средний	Низкий	Низкий
Даша Т.	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний
Саша У.	Средний	Низкий	Средний	Средний	Средний
Настя Ш.	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Алеша Я.	Низкий	Низкий	Средний	Низкий	Низкий