

FRI-2G.305-1-PP-01

ACTIVE SUPPORT OF PRETEND PLAY IN KINDERGARTEN ¹

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD

Department of Natural Sciences and Education,

University of Ruse "Angel Kanchev"

Tel.: 082 888 268

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: *Play is not only an activity desired by children, but a daily need for them, as well as a natural way in which they learn. This is a psychological regularity, and therefore preschool education must comply with it, assigning a significant place to play in children's daily life. In recent years, children's teachers organize and conduct pretend play less and less often, and as a result, the level of children's game culture drops significantly. The reduction of play and play skills has negative consequences for children's development. In this regard, the aim of this report is to outline ways for the rehabilitation of pretend play in the daily life of the kindergarten.*

It was established that the pretend play rises to a higher level in the case of active support - tutoring - by the adult. Active support of the play can be implemented in four ways: educational pretend play, bringing in a new toy, integrated pretend play, involving the teacher in the children's free play. The report presents the requirements for their implementation. Practice shows that the results of active support of story-role play are beneficial for both the teacher and the children: the teacher has the peace of mind of working in a group that deals calmly, that loves and respects him; children not only satisfy their need for play and creative activity, but also develop harmoniously.

Keywords: *pretend play in kindergarten; active support of pretend play.*

ВЪВЕДЕНИЕ

Играта е не само желана от децата дейност, но насъщна тяхна потребност, както и естествен начин, по който те учат. Това е психологическа закономерност и следователно предучилищното образование трябва да се съобрази с нея, като отреди значимо място на играта в ежедневието на децата. Ето защо в Наредба №5 за предучилищното образование е посочено, че в целодневната организация в учебното време се осигуряват условия и време за игра (Чл. 15 (3)) и детската градина и училището осигуряват игрова дейност във всички видове организация на предучилищното образование през учебното и неучебното време (Чл. 21 (3))². В продължение на десетилетия у нас бе утвърдена практиката децата да се организират за сюжетно-ролеви игри след провеждане на педагогическите ситуации по образователни направления в сутрешния режим до настъпването на времето за обяд и отдых. През последните години това се случва все по-рядко и като резултат равнището на детската игрова култура значително спада. Редуцирането на играта и на игровите умения има негативни последствия за детското развитие, както свидетелстват редица изследвания (I. Risov, 2018; E. Smirnova, 2019; I. Artyukhova, 2021). Във връзка с това целта на настоящия доклад е да очертае пътища за реабилитирането на сюжетно-ролевата игра в ежедневието на детската градина.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Тенденцията за оттеглянето на играта от живота на детските заведения се наблюдава не само у нас, но и в редица развити държави (I. Rizov, M. Mincheva-Rizova, 2020). В свое изследване М. Линч установява следните причини за това: негативните вярвания на някои учители относно играта; ограничаването на играта в името на подготовката за справяне с

¹ Докладът е представен на конференция на Русенския университет на 27 октомври 2023 г. в секция Педагогика и психология с оригинално заглавие на български език: АКТИВНА ПОДДРЪЖКА НА СЮЖЕТНО-РОЛЕВАТА ИГРА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА. Изследването е проведено в рамките на проект „Усъвършенстване на педагогическият опит в предучилищното образование и социалната сфера“, 2023-ФПНО-01.

² НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование. Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

дидактически тестове и за училище; амбициите на родителите, не одобряващи занимания без лист и химикал; директорите на детски заведения, които не разрешават играта; образователните стандарти, насочени към академични активности (Lynch, M. 2015). Въпреки това има много учители, които искат да окуражават децата да играят.

Известно е, че равнището на играта зависи от познавателния опит на децата. Колкото повече и по-разнообразни знания имат те, толкова по интересни и разнообразни могат да бъдат игрите им. Съвременните деца буквално се къпят в потоци информация, но игрите им са бедни, кратки и еднообразни. Това се потвърждава от системните ми наблюдения в детските градини по повод хоспитиране със студенти-педагози. Дори в края на предучилищния период в подготвителните групи преобладават игри на битова тематика. Децата се разпределят по групировки, но почти няма взаимодействие между тях - лекарят си стои сам в кабинета, фризьорът и продавачът нямат клиенти, шофьорът тича безцелно из занималнята. Когато все пак две деца встъпят във взаимодействие, те често „зациклят“ на едно-единствено игрово действие. Например момченце на 6 години се приготвя за ролята на лекар, облича бяла престилка и сяда в кабинета си. Идва пациент и докторът, без да продума, му поставя една инжекция. Дватамата стоят мълчаливо около минута, след което лекарят поглежда въображаем часовник, казва „Време е“ и отново поставя инжекция. Това се повтаря няколко пъти; после пациентът си тръгва и след него не идва друг. До края на играта лекарят седи зад бюрото си. Аналогични са ситуацията в другите игрови групировки. Поради бедността на игрови действия и тяхното многократно повторение децата започват да изпитват скука. Вследствие на това понякога използват нецелесъобразно игровите материали, тичат, боричкат се и учителите ги насочват към други дейности. В посочените примери децата изпълняват роли, за чиито представители имат достатъчно познания. Едва ли има 6-7-годишно дете, което да не знае какво се прави в лекарския кабинет, във фризьорския салон, в магазина. Но въпреки това ролева реч почти липсва, а игровите действия и взаимодействия са малко на брой. Следователно причината за ниското равнище на развитие на играта се дължи на това, че децата не умеят да транслират знанията си във въображаема ситуация. В описаните случаи игрите са организирани по традиционния начин – психологическа нагласа от страна на учителя за привличане на детското внимание към предстоящата дейност, определяне на темата на игра, насочване към групировки и избор на роли, след което е игровият процес. Изследванията на С. Перен и др. потвърждава, че този тип ръководство на сюжетно-ролевата игра, наречен от авторите **мениджмънт на играта** и ограничаващ се до първоначалната ѝ организация от учителя, не съдейства за обогатяване на игровата дейност. Сюжетно-ролевата игра се издига на по-високо равнище в случай на **активна поддръжка** – тюторинг - от възрастния. Този стил на ръководство се характеризира с високо ниво на ангажираност на учителя в играта чрез моделиране, подсказване, вербализация и следване на детските игрови идеи (S. Perren et al., 2019).

Активната поддръжка на играта може да се осъществи по четири начина: *обучаваща игра, внасяне на нова играчка, интегрирана игра, включване на учителя в свободната детска игра*. Ще представя изискванията към провеждането им последователно.

Обучаващите игри се отличават от свободните по това, че са инициирани от педагога и се реализират под неговото непосредствено ръководство. Учителят подбира тема, за която знае, че е интересна на децата и те имат познания по нея. Целта на обучаващата игра е в процеса на непосредствено емоционално общуване между децата и възрастния да се осъществи предаване на игров опит, който след това се транслира в свободните игри. Обучаващите игри предварително се обмислят от педагога и се планират съобразно достигнатото равнище на игрова култура на децата. Учителят си поставя за цел например да научи децата да изпозват предмети-заместители, или да се обогати сюжетът на актуалните им игри с нови епизоди и роли, или да се подтикнат децата към игра на тема, по която имат познания, но не включват във въображаемата реалност и т.н. В началото на заниманието се прави психологическа нагласа с цел да се привлече интересът на децата и да се въведат в условна ситуация. Учителят поема роля и от тази позиция общува с игрови персонажи, като извършва разнообразни действия, които са характерни за дадената житейска сфера и които

отсъстват в свободните игри на децата. Не е необходимо всички действия да се осъществяват от учителя – той може да поканва едно или друго дете да изпълнят предложени от него активности. Важно е възрастният да поеме главната роля, за да може да ръководи игровия процес. Не бива да се разделят децата на групировки, които са ангажирани с различни дейности, за да могат всички да виждат новите игрови действия и да следят ролевите диалози, без да се разсейват. Играта приключва в съответствие с логическия завършек на отразяваната сфера от действителността. Ето един пример за обучаваща игра на тема „Зеленчукова градина“. Децата са седнали в полукръг на килима, учителят е пред тях, държи играчка-козле и обръщайки се към него казва стихотворението „Градинар“ от Димитър Спасов. След това предлага на децата да си направят зеленчукова градина. Слага си работна престилка и коментирайки всяко свое действие започва да играе, като от време на време поканва различни деца да довършат започнатото от него действие. Например: докарва тухлички с ръчна количка, прави леха от тухличките, показва как прекопава с лопатка и предлага на дете да продължи, заравнява с гребло и повиква друго дете на помощ, пуска семенца (заместители), полива с лейка, тори. Предлага на децата да поспят, защото е станало късно. Докато децата са със затворени очи, учителят поставя в лехата играчки, представляващи зеленчуци. На сутринта (децата отварят очи) и учителят поканва някое от тях да обере реколтата и да я закара на пазара. Накрая групата пее песента „Зеленчуци който не яде“. За по-големи деца може да се включат още действия: торене, плевене, почистване на растенията от насекоми-паразити, пръскане и т.н. За да има ефект от обучаващата игра, т.е. децата да заимстват елементи от нея в свободта си дейност, тя трябва да се проведе във въображаема ситуация, учителят действително да играе, да извършва действия „на ужким“. Ако действията се демонстрират дидактично, както при преподаване на урок, ако се правят обобщения и се извеждат поуки, децата не припознават взаимодействието като игрово и то не обогатява собствените им игри. Практиката показва, че автентичната игрова ситуация, разгърната от педагога, въодушевява децата и предизвиква у тях желание да пренесат възприетите начини на игра в собствената си игрова дейност. Те правят това не механично копирайки играта на учителя, а творчески я претворяват, като я доразвиват и обогатяват.

Ситуацията за *внасяне на нова играчка* е разновидност на обучаващата игра и съответно трябва да отговаря на същите изисквания. В допълнение при психологическата нагласа децата се въвеждат в проблемна игрова ситуация, която мотивира нуждата от новата играчка. Например, ако ще се внесе лекарски комплект, се въвежда болен игров персонаж; ако новата играчка е фризьорски комплект – куклите искат красиви прически и т.н. След това учителят, отново в главна роля, извършва разнообразни действия с новата играчка, като въвлича децата в ролеви диалог. И тук може да се поканват последователно деца от групата да извършат едно или друго действие, но без да се разпределят в групировки. В края на планираната от учителя игра трябва да се насърчат децата да заиграят вече самостоятелно с новите материали. Ако се върнем на горните примери – в ситуацията с лекарския комплект възрастният може да каже, че е изморен, смяната му е завършила, а има още болни и да насърчи някое дете да поеме ролята; в ситуацията с фризьорския комплект може да подсказва на децата, че в занималнята са останали кукли, които също искат нови прически. Ако новата играчка просто се даде на децата, без показ на игра от възрастен или носител от на по-голям игров опит, те се радват за кратко на придобивката, но често пъти без да разгръщат съдържателна игра с нея.

Интегрираната игра се нарича така, тъй като съдържа елементи на игрово обучение и на свободна игра. И тук целта е да се обогати детската дейност с нови замисли, роли, епизоди, действия, предмети-заместители и т.н. В началото на заниманието учителят въвежда децата във въображаема ситуация, като той е поел главната роля. От тази позиция общува с групата и с игрови персонажи, показва разнообразни игрови действия с нови или с познатите вече играчки. След като поиграе пред децата, възрастният ги насочва към самостоятелна игра в традиционните групировки (лекарски кабинет, готварски кът, кукленски кът, транспортен и т.н.). Тези групировки логически се обвързват с показаните нови действия и се дава възможност на желаещите да ги заимстват и обогатят в своята игра.

Ето и един пример за интегрирана игра. Целта ѝ е да разшири тематиката на сюжетно-ролевите игри и да насочи децата към използването на играчки-самоделки и заместители. В началото на ситуацията учителят, в ролята на рибар, съобщава на децата, че отива за риба. Показва кофичка и въдичка-самоделка (дървена пръчка с връв и магнит в края), отвежда децата до реката (парче син плат, върху което има хартиени рибки с кламери на тях). Възрастният демонстрира игрови действия като хвърляне на захранка, поставяне на стръв, замаяване на въдицата, улавяне на рибата и пускането ѝ в кофичката. След като налови няколко рибки, може да напади огън с предмети заместители и да сготви. Дотук играта протича като обучаваща. Но в следващия момент учителят предлага да достави риба в магазина и пита кой иска да бъде продавач. Следва насочване към другите групировки – кой ще лекува болните и т.н. Ако има желаещи, могат да отидат на риболов. Играта продължава вече самостоятелно. Интегрираната игра е начин да се насочат децата към внасяне на нови елементи в свободната си дейност. По време на обучаващия етап (когато се демонстрират нови действия и/или материали) цялата група трябва да наблюдава дейността на педагога. След изчерпване на планираната от възрастния част от играта, децата се насочват към групировки и избор на роли. Ролите трябва да са основни, за да имат възможност децата да извършват разнообразни действия. Не е подходящо например да се насочват към допълнителната роля на клиент. Защото в такъв случай след като си напазарува, детето не знае как да продължи играта си, няма основна роля. Затова играещите си избират първо основната роля – социална функция (например майка или дете) и/или професия. А след това се приканват в хода на играта да изпълнят и епизодични роли, т.е. майката или шофьорът в един момент могат да бъдат и клиенти в магазина, и пациенти и т.н. според наличните групировки. Провеждането на обучаваща игра преди самостоятелната дейност на децата, ги стимулира да внесат нови епизоди, роли и действия в сюжетно-ролевата игра и така тя да стане по-интересна, продължителна и изпълнена с творчество.

Четвъртия начин за активна поддръжка на играта е *включването на учителя в свободната детска игра*. Това става задължително от позиция на роля, т.е. възрастният става съиграч. Подобно включване е подходящо, ако играта на децата стане еднообразна, започне да се повтаря почти без промяна няколко последователни дни. Педагогът може да подскаже нова сюжетна линия, действия, реплики, като се присъедини към играта на някоя групировка. Тази намеса не винаги може да се планира предварително и изисква проява на гъвкавост и находчивост за внасяне на нови елементи в играта. В случая не се изисква цялата група да наблюдава учителя – той се намесва в дейността само на тези деца, чиято игра е „зациклила“. Включването на учителя в свободната детска дейност не е необходимо, ако децата си играят хубаво, интересно и с творчески подход.

При подбора на тематика на описаните начини за активна поддръжка на сюжетно-ролевата игра трябва да се предлагат такива сфери от заобикалящата действителност, които позволяват извършването на разнообразни действия. На децата им е трудно да играят интересно например на програмисти, тъй като не могат да видят и осмислят трудовите операции на тази професия. Подходящи, но не често срещани в практиката теми за обогатяване на сюжетно-ролевата игра са: Риболов, Ветеринарен кабинет, Ферма, Лов на динозаври, Правене на зимнина, Пикник, Почивка на море, Търсене на съкровище, Ремонт на автомобили, Пролетно почистване. Могат да се измислят още много в зависимост от интересите на децата във всяка конкретна група.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Системните наблюдения в детските градини показва не само, че не се организират и провеждат редовно сюжетно-ролеви игри, но в някои занимални играчките не са на свободен достъп и биват изваждани и предоставяни на децата спорадично. Понякога повод за това е посещението на студенти-педагози. В заключение ще приведа още един пример от практиката. В четвърта възрастова група учителка организира сюжетно-ролева игра, разпредели децата в групировки, но те не знаеха какво да правят там и извършваха по едно-

две повтарящи се игрови действия. Наблюдаващите студенти по дадена от преподавателя им инструкция се включиха в групировките от ролеви позиции и тактично подсказаха на децата разнообразни игрови действия, провеждайки същевременно ролеви диалози. Това предизвика както смущение у малките от намесата на непознати възрастни хора, така и голям интерес. След оттеглянето на студентите от играта, децата продължиха дейността самостоятелно, като интегрираха в нея подсказаните им идеи, които обогатиха и доразвиха творчески. Не искаха да приключат играта, а по време на преценката учителката им възкликна: „Деца, аз не знаех, че можете да играете толкова интересно! Друг път пак ще ви извадя играчките!“. Примерът показва, че всъщност не са нужни много усилия за активната подкрепа на сюжетно-ролевата игра, само известни познания и желание. А резултатите са от полза както за педагога, така и за децата: учителят има спокойствието да работи в група, която се занимава спокойно, която го обича и уважава, защото е партньор, който играе интересно; децата не само удовлетворяват потребността си от игра и творческа активност, но и се развиват хармонично.

REFERENCES

Artyukhova. I. (2021). Adaptatsiya pervoklasnikov k shkolnomu obucheniyu kak sovremennaya nauchno-metodicheskaya problema. Problemy sovremennogo obrazovaniya. №6. 225-233. **(Оригинално заглавие: Артюхова, И. (2021). Адаптация первокласников к школьному обучению как современная научно-методическая проблема. Проблемы современного образования, №6, 225-233.)**

Lynch, M. (2015). More play, please. The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. American Journal of Play, 7 (3), 347-370.

Perren, S., et al. (2019). Let us play together! Can play tutoring stimulate children's social pretend play level? Journal of Early Childhood Research. Vol 17 (3), p. 205-219.

Rizov. (2018). Igraeshototo uchilishte – zavrashatane kam badeshteto. – Varna: Sdruzhenie „sauchastie“. **(Оригинално заглавие: Ризов. (2018). Играещото училище – завръщане към бъдещето. – Варна: Сдружение „съучастие“.)**

Rizov, I., M. Mincheva-Rizova. (2020). Izchezva li igrata ot detskata gradina. KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 42.2, s. 333-339. **(Оригинално заглавие: Ризов, И., М. Минчева-Ризова. (2020). Изчезва ли играта от детската градина. KNOWLEDGE – International Journal, Vol. 42.2, с. 333-339.)**

Smirnova. E. (2019).Razvivayushchee doshkolnoe obrazovanie: sposobstvuyushchie i prepyatstvuyushchie faktory. Elektronny zhurnal Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. 11 (4). 79-89. **(Оригинално заглавие: Смирнова, Е. (2019).Развивающее дошкольное образование: способствующие и препятствующие факторы. Электронны жернал Психолого-педагогические исследования, 11 (4), 79-89.)**