

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»

О. К. Васильева, С. В. Кондратюк

РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Рекомендовано
учебно-методическим объединением
по педагогическому образованию в качестве пособия
для студентов учреждений высшего образования, обучающихся
по специальности 1-01 01 01 Дошкольное образование*

Барановичи
БарГУ
2018

УДК 373.213
ББК 74.100.58
В19

Авторы:

О. К. Васильева, С. В. Кондратюк

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольной педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» Т. В. Поздеева;

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» Е. А. Рублевская

Васильева, О. К.

В19 Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста / О. К. Васильева, С. В. Кондратюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Баранович. гос. ун-т. — Барановичи : БарГУ, 2018. — 188 с. — 150 экз.
ISBN 978-985-498-800-9.

Рассматриваются теоретические и методические основы руководства игровой деятельностью детей раннего и дошкольного возраста. Предлагается содержание практических занятий, которые помогут выработать у студентов умения определять правильную стратегию и тактику руководства игрой, отбирать наиболее эффективные способы и методы взаимодействия с детьми.

Адресовано студентам специальности 1-01 01 «Дошкольное образование», воспитателям и руководителям учреждений дошкольного образования.

**УДК 373.213
ББК 74.100.58**

ISBN 978-985-498-800-9

© БарГУ, 2018

ВВЕДЕНИЕ

В профессиональной подготовке будущих специалистов системы дошкольного образования особое место занимает учебная дисциплина «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста», относящаяся к циклу специальных дисциплин вузовского компонента, которая направлена на формирование компетентности студента в области теории игровой деятельности и практической готовности к её осуществлению.

В дошкольном образовании игра рассматривается как уникальная, самоценная и важная деятельность, оказывающая многогранное влияние на развитие дошкольника. Общество с давних времён широко использует игру в своих педагогических целях и как фактор социализации, и как средство воспитания и коррекции, и как форму организации жизни и деятельности детей, и как метод обучения и воспитания, и как способ изменения положения отдельного индивида в коллективе сверстников и т. п. Известный российский методолог Г. П. Щедровицкий отмечал: «Можно сказать, что игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей; в этом она есть особая педагогическая конструкция, особое педагогическое творение, хотя творцами её были не отдельные люди, а общество в целом...».

В связи с важностью и значимостью названной проблемы особую актуальность приобретает организация образовательного процесса обучения студентов в учреждении высшего образования, которая сможет обеспечить их профессиональную, компетентностную подготовку, доступ к образовательным ресурсам, целостное восприятие учебного материала с учётом всех компетенций в их взаимосвязи и ориентацию на самостоятельное участие и самоопределение в познавательном процессе.

Исходя из этого была определена *цель учебного пособия: содействовать компетентностному, профессионально-личностному становлению студентов в области руководства игровой деятельностью дошкольников через активизацию их субъектных качеств, таких как инициативность, избирательность, самостоятельность, ответственность.*

Реализация цели осуществляется через ряд задач:

– способствовать развитию интереса студентов к игровой деятельности дошкольников, её месту в культуре общества, к возможностям использования её развивающего и воспитывающего потенциала на разных этапах дошкольного детства, к вопросам организации и руководства ею;

– создавать в процессе обучения на занятиях в учреждении высшего образования условия, необходимые для осознания студентами существования разнообразных взглядов на игру, закономерности её становления на протяжении всего дошкольного детства и методы педагогического руководства;

– способствовать выработке у студентов умений определять правильную стратегию и тактику руководства игрой, отбирать наиболее эффективные способы и методы взаимодействия с детьми;

– создавать благоприятные условия для развития у каждого студента умения выступать в процессе самостоятельной подготовки собственный образовательный маршрут с опорой на свои возможности, предпочтения и профессиональную мотивацию.

Учебное пособие включает три раздела: 1. Общая теория игровой деятельности; 2. Педагогические условия развития и руководства игровой деятельностью детей раннего и дошкольного возраста; 3. Педагогические технологии формирования и руководства игровой деятельностью дошкольников в учреждениях дошкольного образования. Пособие охватывает разные виды игр: сюжетно-ролевые, дидактические и подвижные. Каждый раздел представлен лекциями (12 часов), практическими занятиями (24 часа) и управляемой самостоятельной работой студентов (6 часов). В конце пособия представлен перечень вопросов для экзамена.

Содержание учебной дисциплины «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» представлено в виде тем, которые характеризуются относительно самостоятельными укрупнёнными дидактическими единицами содержания обучения.

Лекции представляют проблемное изложение современной информации по важнейшим вопросам историко-теоретических и педагогических аспектов становления игры в раннем и дошкольном возрасте, отличаются выверенностью данных, изложением исследований учёных Республики Беларусь, авторским взглядом О. К. Васильевой на проблемы руководства игровой деятельностью (лекции написаны кандидатом педагогических наук, доцентом О. К. Васильевой).

Систему практических занятий и заданий по управляемой самостоятельной работе студентов разработала старший преподаватель кафедры дошкольного образования и технологий С. В. Кондратюк. Отличительным признаком данной системы занятий от использующихся в практике работы по обучению студентов в настоящее время является особая структура их построения.

В каждом практическом занятии выделяются следующие пункты: базовое содержание темы; базисные компетенции по теме; система разноуровневых заданий, включающих базовый, конструктивный и творческий уровни, отличающихся по степени сложности изучаемого материала; вопросы для самоконтроля и список основной и дополнительной литературы.

Базовое содержание темы определяет необходимый объём знаний, которым должен овладеть каждый студент. При этом часть важной информации представлена в лекциях, к которым следует обратиться при самостоятельной подготовке. Выделение перед каждым занятием конкретных базисных компетенций ориентирует студентов на наиболее важные умения, которыми они должны овладеть в процессе подготовки к данному занятию.

Система разноуровневых заданий, разработанная с учётом их сложности, предполагает, что задания базового уровня, представляющие образовательный стандарт, должны выполнять все студенты без исключения. Использование различных источников информации (печатные материалы, материалы на электронных носителях, ИТ-технологий) и разных форм самостоятельной работы с учебником, конспектом лекций, конспектирование первоисточников, составление тезисов, аннотаций, выписок, подборка цитат, высказываний великих педагогов и известных учёных, пословиц и поговорок способствует приобретению, накоплению и систематизации новых знаний и умений на основе заданного алгоритма деятельности и соответствующей инструкции, в которых способ выполнения представлен в явном виде.

Задания конструктивного и творческого уровней предназначены для пытливых, мотивированных студентов, претендующих на более высокий уровень знаний

(и это их выбор и право). Эти студенты обычно стремятся достигнуть более высоких результатов, могут приложить больше усилий в соответствии со своими способностями. Задания конструктивного и творческого уровней выполняются по желанию студентов, причём их выполнение может быть отсрочено по времени и предоставлено преподавателю в любое время.

На конструктивном уровне выполнения заданий самостоятельная учебно-познавательная деятельность студентов заключается в воспроизведении или частичном реконструировании, преобразовании структуры и содержания усвоенной ранее информации. Это может быть проведение сравнительного анализа, обоснование или опровержение предложенного тезиса, аргументация решения проблемной ситуации, подготовка тезисов для участия в дискуссии, деловой игре, наполнение таблиц конкретным содержанием и т. п.

Самостоятельные работы творческого уровня направлены на формирование знаний-трансформаций, способов исследовательской деятельности, разработки проекта деятельности и т. д. При этом студент самостоятельно производит выбор способов деятельности, средств, технологий решения проблемы или разрабатывает новый метод, обосновывает пути исследования.

Вопросы для самоконтроля способствуют выработке у студентов ответственности, умения анализировать процесс самоподготовки, выявлять сильные или проблемные места в подготовке.

Естественно, что оценивание профессиональной подготовки таких студентов будет значительно выше, чем тех, кто выполняет только задания базового уровня.

Завершает каждое практическое занятие рекомендация списка основной и дополнительной литературы.

В учебном пособии приводятся три задания по самостоятельной управляемой работе, которые также способствуют становлению субъектной позиции будущего педагога.

Итоговый срез знаний, умений и компетенций студента по учебной дисциплине «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» осуществляется в виде экзамена, поэтому в конце пособия предлагаются примерные вопросы к экзамену.

Учебное пособие представляет в целом авторский взгляд на повышение качества подготовки специалистов дошкольного образования в учреждении высшего образования через развитие мотивации студентов к получению знаний с учётом требований, сформулированных в государственном образовательном стандарте. Его содержание поможет студентам, будущим педагогам и организаторам дошкольного образования познакомиться с игрой поближе, увидеть её мощный воспитательно-образовательный потенциал и использовать её возможности в практической деятельности во благо ребёнка.

Структура и логика построения содержания учебного пособия, сочетание лекционных, практических занятий и заданий по управляемой самостоятельной работе помогут сформировать целостную картину о профессиональных знаниях и умениях, необходимых будущему педагогу дошкольного учреждения при руководстве игровой деятельностью, будут способствовать формированию ценностных ориентиров, сделают процесс обучения в университете интересным и содержательным, позволят развивать профессиональную мобильность будущих специалистов, что в дальнейшем поможет обеспечить конкурентоспособность выпускников.

Раздел 1 ОБЩАЯ ТЕОРИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Лекция 1. Происхождение и сущность игровой деятельности

План

1. Первые биологизаторские теории о происхождении и сущности игры.
2. Гипотезы Г. В. Плеханова и Д. Б. Эльконина об историческом происхождении и социальной сущности игры.
3. Культура, детская субкультура и игра.
4. Социализация ребёнка в игре.
5. Игра как форма организации жизни и деятельности ребёнка.
6. Игра как средство и метод воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

1. Первые биологизаторские теории о происхождении и сущности игры.

Игра — понятие многогранное. Оно означает развлечение, забаву, отдых, занятие, потеху, утеху, состязание, соревнование и т. п. Игра также рассматривается и как особый вид деятельности, и как метод воспитания и обучения, и как форма жизнедеятельности детей [10].

В психолого-педагогической литературе игра рассматривается как вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в её результате, а в самом процессе.

Советские учёные, разрабатывающие общую теорию игры (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д. В. Менджеричкая, Р. И. Жуковская, А. П. Усова и др.), рассматривали её как самый свободный и естественный для ребёнка вид деятельности, в котором им осознаётся и изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления активности, личного творчества, самопознания и самовыражения. Представленная в разных формах, разная по содержанию, по характеру, по позициям играющих, она проходит реально через всю жизнь человека. Однако исследования ряда учёных показывают, что свои развивающие и воспитывающие функции игра выполняет не всегда.

Стихийно складывающиеся игры часто не достигают своих сложных форм, бывают бедны по содержанию и не оказывают должного внимания на физическое и психическое развитие ребёнка.

Педагоги дошкольных учреждений допускают серьёзные ошибки в руководстве игрой, нередко прибегая к крайностям: от жёсткой регламентации игры, в которой ими определяется сюжет и содержание, до полного невмешательства в неё. Эти ошибки в первую очередь связаны с пониманием происхождения, природы и сущности игры. Трактовка происхождения и сущности игры позволяет практической педагогике решить один из сложных и важных вопросов — вопрос о руководстве играми детей.

Анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает, что поиск природы игры не был простым и однозначным. Он шёл от понимания игры как биологически обусловленной формы поведения ребёнка к признанию её феноменом социокультурного порядка, как деятельности, определяющей психическое развитие ребёнка.

Игру как биологически обусловленную форму поведения рассматривали такие психологи, как К. Гроос, С. Холл, В. Штерн, Ф. Бойтендаик и др. Их теории разнятся между собой, но обращает внимание их сходство — надындивидуальная природа игры сводится к свойствам человека как представителю биологического рода.

Первым в истории развития научных исследований игры называется имя Карла Грооса. В его книгах «Игры людей» (1899) и «Игры животных» (1930) впервые был систематизирован и обобщён большой конкретный материал и поставлена проблема биологизаторской сущности и значения игры. Теория игры К. Грооса господствовала в зарубежной психологии более 30 лет, до 1933 года.

К. Гроос считал игру наследственно передаваемой формой поведения, назначение которой заключается в упражнении инстинктов, необходимых для будущей взрослой жизни. Инстинкты составляют основу психической жизни, они неизменны, их можно лишь развивать. Содержание игр с этой точки зрения определяется не влиянием окружающей жизни и воспитания, а пробуждением тех или иных инстинктов. Игра, по К. Гроосу, есть «средство непосредственного самовоспитания».

К. Гроос не соглашается с тем, что игры являются подражанием серьёзной деятельности, отражением жизни. Он считает,

что игры животных и маленьких детей надо рассматривать не как «последоподражательные», а как «доподражательные» действия. Молодые существа предаются игре прежде, чем знакомятся с серьёзной работой в жизни. Следовательно, не впечатления жизни побуждают к той или иной игре, а сила пробуждающегося инстинкта.

Сущность игры К. Гроос усматривает в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьёзной деятельности, так как, упражняясь, ребёнок совершенствует свои инстинкты и готовится к будущей жизни.

Основное достоинство этой теории, по мнению С. Л. Рубинштейна, заключается в том, что «она связывает игру с развитием и ищет смысл её в той роли, которую она в развитии ребёнка выполняет».

Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь «смысл» игры, а не её источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть [41, с. 70]. С. Л. Рубинштейн отмечает, что, несмотря на правильное раскрытие значения игры для развития человека, теория игры К. Грооса является антиисторической, так как в ней происхождение игры полностью сводится к биологическому фактору, к инстинкту, и игры человека объясняются так же, как игры животных.

С. Холл, американский психолог, выдвинул *теорию рекапитуляции* (сокращенного повторения основных этапов развития человечества) детских игр. Применяя биогенетический закон к психическому развитию человека, он считал, что вся история жизни индивида как бы воспроизводит историю предшествующей жизни его рода. В разных играх детей как бы оживляются типы деятельности людей, последовательность которых можно проследить на протяжении истории человеческой цивилизации: элементы охоты, войны, собирательства, кочевничества и т. п. Это свидетельствует о том, что в играх детей отражается биогенетический закон, а сама игра является атавизмом, биологическим и культурным пережитком прошлого. В ней выявляются и «изживаются» инстинкты, уже ненужные современному человеку. Ребёнок должен пережить их, чтобы от них избавиться и подняться на более высокую ступеньку развития, стать цивилизованнее. Так, С. Холл считает, что поведение мальчика, лазящего на деревья и разоряющего птичьих гнёзд, жестоко избивающего товарищей, естественно и необходимо для его развития. Поэтому проявление в игре жестокости, грубости,

суеверий является естественным и неизбежным, так как ребёнок ещё находится на стадии дикости и его интересы не связаны с современностью.

Анализируя данную теорию воспроизведения филогенеза в онтогенезе, С. А. Шмаков считает её несостоятельной. Он отмечает, что генетическое соотношение культурных периодов цивилизации и этапов развития психики должно быть биологически таковым в этом случае, что в наследственность должны включаться не только действия (бытовые, трудовые, профессиональные), но и соответствующие им орудия. Однако организм человека не способен фиксировать таковые системы, а наблюдаемые в играх детей некие «корни» прошлого возникают на базе традиций культуры, на порою неуловимых источниках, питающих игровое воображение детей. Дети заимствуют друг у друга то, что им недодают взрослые. Но именно социально-культурный опыт взрослых — источник этой подпитки [54, с. 36].

В. Штерн в своей *теории конвергенции (сближения)* попытался совместить инстинктивную, биологическую природу игры с социальной обусловленностью содержания игр. Он доказывает, что у детей различных стран и эпох в игре на определённых ступенях развития пробуждаются одинаковые инстинкты. Именно в силу этого дети играют в войну, куклы.

В. Штерн считает, что игры в куклы, войну выходят из рамок времени и пространства, социального строя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. По его мнению, внешний фактор окружающей среды доставляет возможные материалы и образцы для игры, т. е. то, что служит для подражания, но только внутренний фактор инстинкта игры определяет, когда и как выйдут из них действительные подражания.

Не имея возможности опровергнуть факты социальной обусловленности содержания игр, В. Штерн всё же объясняет происхождение игры проявляющимися инстинктами, т. е. внутренними факторами, приходя к признанию инстинктивности источников, к спонтанности и самопроизвольности игры и вольно или невольно к отрицанию роли воспитания в ней.

По мнению Ф. Бойтендайка, живое существо, играя, подчиняется врождённому инстинкту подражания. З. Фрейд рассматривает игру как способ выявления в психотерапевтических целях особенностей

переживаний и действий человека, обусловленных неосознаваемыми мотивами.

Однако, несмотря на значительные расхождения в позициях вышеперечисленных авторов, все зарубежные исследователи игры понимают её как деятельность, независимую от социальных условий. Подражание в игре не отрицается, но выбор объекта подражания объясняется силой пробуждающегося инстинкта, подсознательными влечениями.

2. Гипотезы Г. В. Плеханова и Д. Б. Эльконина об историческом происхождении и социальной сущности игры.

В ряде других исследований, прежде всего русских и советских (Г. В. Плеханова, Д. Б. Эльконина, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна и др.), игра стала рассматриваться как феномен социокультурного, а не биологического порядка, поскольку вопрос об историческом происхождении игры является центральным для теории игры — это и есть вопрос о её природе.

Русский философ Г. В. Плеханов в своей работе «Письма без адреса» дал первое марксистское толкование происхождения игры [38]. К вопросу о происхождении игры он обратился, рассматривая происхождение искусства. На основе анализа содержания игр разных народов, в основном первобытных, он приходит к выводу, что в истории человечества игра возникла после труда и на его основе: «Игра есть дитя труда, который необходимо предшествует ей во времени» [38, с. 354]. В играх первобытных племён изображается война, охота, земледельческие работы. Г. В. Плеханов замечает, что не вызывает никакого сомнения тот факт, что сначала была настоящая война и создаваемая ею потребность в хороших воинах, а потом появилась игра в войну для удовлетворения этой потребности.

Отмечая, что в игре находит отражение труд людей, Г. В. Плеханов указывает на социальное происхождение игры. В противовес сторонникам биологизаторских теорий, отстаивающих тезис о том, что игра старше труда, так как она существует не только у человека, но и у животных, он указывает, что игра ребёнка — деятельность иного качества, чем игра животного, основанная на проявлении и удовлетворении инстинктов. «Тигрёнок родится хищным животным, а человек не родится охотником или земледельцем, воином или торговцем, он становится тем или иным под влиянием окружающих

его условий». Этим же фактором Г. В. Плеханов объясняет и разницу в играх мальчиков и девочек: поскольку в обществе существует разделение труда, то игры мальчиков и девочек разнятся. Девочки подражают матери, а мальчики — отцу, следовательно, содержание игры определяется общественными условиями, а не инстинктами.

Не обошел он своим вниманием и вопрос о том, что в жизни отдельного человека игра появляется раньше труда. Играя, ребёнок сначала подражает труду взрослых и лишь позже начинает принимать участие в настоящей работе. Г. В. Плеханов обосновывает закономерность такого явления следующим образом: игра служит средством подготовки к труду, средством воспитания. Подражая деятельности взрослых, ребёнок готовится к этой деятельности.

Положения Г. В. Плеханова об историческом происхождении игры и её социальном характере нашли подтверждение в гипотезе советского психолога Д. Б. Эльконина, хотя они и несколько отличаются от взглядов Г. В. Плеханова.

Исчерпывающе рассмотрел природу детской игры Д. Б. Эльконин, понимаемую как особое культурное образование, выработанное обществом в ходе его исторического развития. Он доказал, что игра появляется на определённом этапе развития общества и зависит от места ребёнка в системе общественных отношений.

На ранних этапах развития человеческого общества ролевой игры в той форме, в какой она имеет место у современного ребёнка, не было совсем. Игра как форма освоения ребёнком трудовых задач и функций взрослых и складывающихся между взрослыми общественных отношений исторически возникла позднее при определённых исторических условиях. Она служит средством, реализующим стремление детей участвовать в жизни взрослых. Процессы труда с развитием общества усложняются, появляются новые профессии. Непосредственно включиться в эту деятельность ребёнок не может. Возникает необходимость в специальной подготовке детей к трудовой деятельности, в связи с чем взрослые стали изготавливать специальные игрушки — уменьшенные копии орудий труда. Появляются игры-упражнения, благодаря которым дети овладевают навыками и умениями использования орудий труда. Деятельность детей при этом ещё близка к деятельности взрослых (из маленького лука можно убить птицу, небольшого зверя, мотыгой взрыхлить землю).

Возникновение различных ремёсел с употреблением сложных орудий труда и связанное с этим разделение труда привело к тому, что некоторые процессы труда дети могли лишь наблюдать. Появляется изобразительная игрушка, сохраняющая лишь внешнее сходство с орудиями труда. С ней уже нельзя упражняться в тех или иных действиях, а можно лишь изображать эти действия.

Именно на этой ступени развития общества и возникает ролевая игра, в которой дети удовлетворяют свою основную социальную потребность — стремление участвовать в жизни взрослых. В ролевой игре ребёнок начинает успешно усваивать как орудийно-предметное содержание человеческой деятельности, так и её социально-трудовое содержание. Моделируя в игре мир взрослых, он интенсивно знакомится со своими будущими социальными обязанностями.

Таким образом, согласно гипотезе Д. Б. Эльконина, детская игра является историческим образованием. Её возникновение определено историческим развитием общества, изменением места ребёнка в системе общественных отношений в ходе истории общества. «Игра социальна по своей природе, по своему происхождению и именно поэтому социальна по своему содержанию», — пишет Д. Б. Эльконин.

Изучение происхождения игры как особого вида человеческой деятельности даёт возможность определить её основную сущность: игра — образное, действенное отражение жизни, игра возникла из труда и готовит подрастающее поколение к труду.

Учёные пришли к выводу, что игра является, с одной стороны, принадлежностью детского возраста, а с другой — элементом системы воспитания, целенаправленно используемым обществом для подготовки детей ко «взрослой» жизни. Специфика игры заключена в её замещающем по отношению к настоящей деятельности взрослых характере.

В игре происходит усвоение общественного опыта, фиксированного в достижениях человеческой культуры. Такое усвоение включает в себя как приобретение знаний и умений, так и формирование новых психических свойств, процессов, способностей, личностных качеств ребёнка. В частности, Л. С. Выготский значение игры видел в её влиянии на развитие личности ребёнка и прежде всего на такой её компонент, как самосознание. Он писал: «Игра — источник развития и создаёт зону ближайшего развития. Действие

в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — всё это возникает в игре и ставит её на высший уровень развития, возносит её на гребень волны, делает её девятым валом развития детей дошкольного возраста, который возносится всей глубиной волн, но относительно спокойно!» [13, с. 74—75].

С. Л. Рубинштейн считал игру важным фактором социализации ребёнка, способом формирования у него способностей воздействовать на мир: «Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовывать действительность. Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребёнка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры» [41, с. 65].

Януш Корчак, великий польский педагог и защитник детства, пришёл к выводу, что игры — не только стихия ребёнка, сколько единственная область, где мы предоставляем ему более или менее широкую инициативу. Лишь в игре ребёнок чувствует себя до некоторой степени независимым.

Теоретические представления о сущности детской игры, развитые вышеназванными учёными, сводятся в основном к следующему:

- игра является особой, социальной по происхождению и содержанию деятельностью, возникшей в процессе исторического развития из трудовых процессов;

- в игре отражаются не только виды и формы труда, но и все виды человеческой деятельности — быт, семейная жизнь, войны, охота, праздничные церемонии, т. е. игра всегда отражает действительную жизнь, поэтому её содержание меняется с изменением общественных условий;

- являясь социальной деятельностью, игра выполняет в обществе определённые функции — наряду с другими средствами обеспечивает передачу и присвоение ребёнком накопленного различными поколениями общественного опыта, обеспечивает развитие личности ребёнка;

- развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий жизни и воспитания ребёнка, т. е. социальных условий.

3. Культура, детская субкультура и игра.

Игра — это целый мир, уникальный феномен человеческой культуры. В ней происходит становление личности ребёнка, усваиваются и приобретаются знания, опыт, духовные ценности и нормы нравственного поведения, присущие социальной общности или группе сверстников, формируется и осваивается адекватное пологовое поведение, способы общения с представителями другого пола, принятые в данной культуре.

Игру можно рассматривать как своего рода эталон культуры, который наиболее полно выражает самобытное в людях, психологический склад народов, национальностей, традиций, сублимаций. Через игру ребёнок входит в сферу детской субкультуры [1; 22—24; 31; 45].

Детская субкультура (лат. *sub* под и *cultura* возделывание, воспитание, развитие) в широком значении — всё, что создано человеческим обществом для детей и детьми; в более узком — смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития.

В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место и вместе с тем обладает относительной автономией, поскольку в любом обществе дети имеют свой собственный язык, различные формы взаимодействия, свои моральные регуляторы поведения, весьма устойчивые для каждого возрастного уровня и развивающиеся в значительной степени независимо от взрослых. Это своего рода культура в культуре, живущая по специфическим и самобытным законам детства, хотя и встроённая в общее культурное целое.

Содержание детской субкультуры составляют такие компоненты, как традиционные игры, ставшие детскими; детский фольклор; детский «правовой кодекс», раскрывающий своеобразие норм поведения, взаимоотношений со сверстниками; детский юмор, так называемый смеховой мир детства, перевёртыши, истории-небылицы; своеобразные увлечения (детское коллекционирование; способы и формы свободного времяпрепровождения) и др.

Особое место занимают субкультурные формы, играющие решающую роль при овладении ребёнком содержанием общечеловеческих ценностей: детские проблематизации, детское философствование, словотворчество, сказочный мир.

Содержанием детской субкультуры являются не только особенности поведения, сознания, деятельности, но и социокультурные, социогенетические инварианты — относительно устойчивые во времени и пространстве образы, модели, тексты, передаваемые детьми из поколения в поколение. Приспосабливаясь к этим пластам субкультуры, ребёнок вступает в диалог культур, логик, моральных представлений, языков.

Покажем на примере традиционных игр, как ребёнок приобщается к культуре своего народа. Важнейшее значение здесь приобретают групповые игры, носящие особый интерактивный характер, предполагающие строгие правила, смену позиции в игровом процессе, постановку себя на место другого. К ним относятся такие традиционные игры, как «Лапта», «Горелки», «Казак-разбойники», «Жмурки», «Бояре» и многие другие.

Некоторые исконно детские игры вошли в неотъемлемую часть детской субкультуры, будучи до того элементами карнавальная, игровой или ритуальной культуры взрослых. Такова, к примеру, игра «Жмурки», которая у славян восходит к языческому погребальному обряду. Черты собственно игры она обрела сначала в забавах молодежи и лишь в 60-х годах XIX века перешла в детскую игровую традицию. Поразителен в этой связи и социогенез известной в России и широко распространённой до недавнего времени детской игры-хоровода, состоявшей в следующем: мальчика сажают и поют:

«Сиди-сиди, Яша,
Под ореховым кустом,
Грызи-грызи, Яша,
Орешки калёные, милому дарёные.
Чок-чок, пятачок.
Вставай Яша-дурачок,
Где твоя невеста?
В чём она одета?
Как её зовут и откуда привезут?».

Мальчик должен с закрытыми глазами выбирать себе «невесту». Как показывает историко-этнографическое исследование, загадочный Яша есть никто иной, как архаичный ящер, а немудрёная детская игра является трансформацией древнейшего языческого обряда принесения девушек в жертву дракону-ящеру, зафиксированного, кстати, и в многочисленных сказках.

Многие из детских игр вышли из календарных обрядов взрослых. По мнению активного «реставратора» народных игр В. М. Григорьева, «прошедшие через века традиционные игры доносят до нас отголоски старинных обычаев, элементы древних магических обрядов религиозных представлений разных народов» [15, с. 35]. Подчеркнём ещё раз, что традиционная игра — не просто воспроизведение детским сообществом исторически сложившихся отношений взрослых, а переосмысление им этих отношений и определения своего самобытного места в мире.

Детская субкультура складывается под влиянием разных источников: это опыт жизни в семье (особенно если у ребёнка есть старшие сёстры и братья), опыт, привносимый из жизни «двора», из средств массовой информации (телевидения, Интернета и т. п.), и лишь в последнюю очередь сказывается влияние педагогов дошкольного учреждения.

Специфика детской субкультуры определяется многочисленными объективными и субъективными факторами. Особенную роль в формировании детской субкультуры, по мнению Е. Ю. Копейкиной, играют пространственно-временные характеристики бытия ребёнка в системе культуры — «Социокультурный хронотоп».

Социокультурный хронотоп включает в себя три элемента:

- 1) всё, что создано человечеством, — общую культуру;
- 2) всё, что создано человеком в конкретное историческое время, — хронос;
- 3) всё, что создано конкретным этносом в конкретном историческом пространстве, — топос.

Социокультурный хронотоп демонстрирует не только то, на чём строится культура вообще и субкультура детства в частности, но и то, как осуществляется вхождение ребёнка в мир взрослой культуры — инкультурация. Каждый ребёнок живет и в общем физическом (календарном времени) и пространстве, и в конкретном социокультурном времени и пространстве. Соответственно, каждый ребёнок «включается» в культуру своего народа через свое физическое время (возраст); через социокультурное время (культура человечества); через историческое время и пространство этноса (местная культура) [24, с. 23—24]. Эти характеристики хронотопа являются очень важными и для игровой деятельности детей.

Матрица детской субкультуры может быть представлена следующим образом: ценности культуры — культура самовыражения

индивида — житейская культура ребёнка — предметная культура — игровая культура ребёнка (К. В. Романов) [23].

Многообразные символические особенности детской субкультуры (возрастная лексика, временные представления, возрастные стереотипы поведения, ценности и признаки детской общности) наиболее полно проявляются в игровой сфере. Способность ребёнка предложить интересный замысел, проявить вариативность и оригинальность в организации игры, развитии сюжетной линии, живость и эмоциональность общения образуют комплекс личностных качеств, которые востребованы в детской субкультуре и обеспечивают его обладателю признание и успех в группе сверстников.

Таким образом, детская субкультура представляет собой уникальный феномен, являющийся сущностно-смысловой характеристикой и результатом жизнедеятельности детского сообщества. Посредством детской субкультуры удовлетворяются важнейшие потребности ребёнка в изоляции от взрослых, в близости с другими людьми за пределами семьи, в самостоятельности и участии в социальных изменениях [1; 10].

В детской субкультуре формируется целостный жизненный опыт ребёнка, осуществляется его культурное развитие. В игровой деятельности ребёнок открывает для себя гораздо больше культурных смыслов, чем взрослый, а символизация закономерно имеет для него избыточный и поисковый характер. Однако анализ фактического материала показывает, что в детских сообществах могут преобладать формы функционирования, не развивающие детей, или могут складываться социально неприемлемые ценностные ориентации, формы взаимоотношений детей друг с другом.

Сложившиеся в детском сообществе нормы и способы функционирования являются очень устойчивыми образованиями, а преодоление социально отрицательных форм поведения — достаточно трудоёмкий и сложный процесс. Педагогические воздействия типа прямых объяснений взрослых, наказаний мало влияют на жизнь «детского общества». Исследования Н. Я. Михайленко, наши исследования (О. К. Васильевой) свидетельствуют о том, что эффективным методом изменения отрицательных форм поведения является включение взрослого в детское общество через игру. Становясь партнёром детских игр, взрослый, предлагая те или иные способы действий, получает возможность

влиять на содержание жизни и деятельности детей, переориентировать их на более приемлемые формы поведения [11; 31].

4. Социализация ребёнка в игре.

В педагогической науке игра считается важнейшей и очень эффективной в дошкольном возрасте формой социализации ребёнка. Благодаря процессу социализации дети научаются эффективно взаимодействовать друг с другом, с природой, приобретают умения и навыки, необходимые для реализации определённых социальных норм, ролей и функций в современном обществе, усваивают общечеловеческие и национальные ценности, народные и семейные традиции.

Один из важнейших для психического развития ребёнка видов игр — сюжетно-ролевая игра — рассматривается учёными как форма моделирования ребёнком социальных отношений. Она содержит «идеальную форму» (Д. Б. Эльконин), служит образцом-эталоном будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребёнком форме. Л. С. Выготский назвал её «арифметикой социальных отношений», А. П. Усова — «первой школой воспитания общественного поведения» [57, с. 9; 52, с. 72].

При всём многообразии сюжетов детских игр можно наблюдать примерно одно и то же содержание — деятельность человека и отношения людей в обществе. Принимая на себя роль взрослого в сюжетно-ролевой игре, дети моделируют те отношения, в которые вступают взрослые в действительной жизни при осуществлении своих общественных трудовых функций.

Такое практическое моделирование отношений является для детей единственно доступным средством ориентации в задачах, мотивах и моральных правилах, реализуемых взрослыми в своей практической деятельности. Ведь в реальной действительности отношения между людьми нередко закрыты для ребёнка материальными предметами, с которыми действуют люди, а в игре они впервые открываются ребёнку. Именно отношения между людьми составляют внутреннюю сущность содержания развитой формы сюжетно-ролевой игры. Однако наблюдения показывают, что конкретный характер воссоздания детьми в игре отношений между людьми может быть очень различным в зависимости от социальных условий жизни ребёнка: от сотрудничества, взаимной

помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу до деспотизма, враждебности, грубости и т. д. Игра помогает выявить характерные для детей проявления отношений и даёт возможность изменить их.

Это специфическое воздействие игры имеет наибольшую ценность и должно быть максимально использовано в педагогических целях. «Игра станет могущественным воспитательным фактором, если в педагогическом процессе она будет использована для организации жизни детей и их деятельности», — писала А. П. Усова [57, с. 15]. Это значит, что главнейшие проявления жизни детей дошкольного возраста, а именно их интересы, запросы, общение и т. д., будут организовываться и удовлетворяться играми и в формах игры.

5. Игра как форма организации жизни и деятельности ребёнка.

Рассматривая актуальные проблемы педагогики игры, Т. А. Маркова указывала, что при характеристике содержания понятия «игра как форма организации жизни и деятельности детей» является важным обратить внимание на следующие его стороны [27, с. 27—29].

1. Эта общая характеристика относится ко всем видам игр. Чтобы игры стали подлинным организатором жизни детей, их активной деятельности, интересов и потребностей, необходимо, чтобы в практике воспитания было богатство и разнообразие игр. Каждый вид игр (самодеятельные творческие, дидактические, музыкальные, подвижные и т. п.) обеспечивает разнообразие детских интересов, запросов детей, интересную и содержательную деятельность, развитие индивидуальных личностных качеств, делает жизнь детей в условиях дошкольного учреждения радостной и насыщенной. Однако, решая специфические для каждого вида игр задачи, игра должна решать, прежде всего, общевоспитательные задачи, среди которых задачи нравственного воспитания, формирования общественных качеств ребёнка являются первоочередными. Ведь ценность той или иной игры заключается не только в том, как она развивает движения, формирует воображение, представления об окружающем, но и в том, какие формы общественного поведения создаёт, какие качества нравственного порядка активизирует.

2. Игра, особенно в старшем дошкольном возрасте, должна носить самостоятельный характер и всё более развиваться в этом

направлении при условии правильного педагогического руководства. Целенаправленное руководство должно предусматривать формирование в единстве положительных реальных взаимоотношений и нравственно ценных отношений, связанных с ролью, этическим сюжетом игры.

Вопросы руководства самостоятельной игрой чрезвычайно сложны. Они требуют от педагогов глубокого проникновения в механизм возникновения игры, поскольку им необходимо не только построить программу собственного воздействия на ребёнка, но и пристроить её к схеме развития игры самого ребёнка, иначе такое вмешательство нанесёт значительно больше вреда, чем пользы. Ведущими здесь должны быть, по мнению Д. В. Менджеричкой, А. П. Усовой, методы косвенного, опосредованного влияния на детей через формирующийся детский коллектив.

В зависимости от возраста ребёнка, уровня развития игры как деятельности и уровня развития коллективных взаимоотношений, целенаправленное опосредованное влияние исходит вначале от самого педагога и лишь постепенно ориентирует на это детей.

Важно рассмотреть вопрос руководства играми в генетическом плане. Так, в раннем и младшем дошкольном возрасте, чтобы игра появилась, детей нужно «учить» играть, иначе игра задержится, не разовьётся должным образом. Разумеется, методы такого обучения должны отличаться от методов, применяемых в учебной деятельности. Воспитатель создаёт игровую обстановку, воображаемую ситуацию и, непосредственно общаясь с ребёнком, использует в первую очередь прямые методы влияния. Одновременно имеют место и опосредованные методы, но не через детский коллектив, так как он ещё не сложился, а через игрушку, несложную инсценировку, сценку-загадку.

В среднем и старшем дошкольном возрасте, когда начинают складываться коллективные взаимоотношения, педагог сочетает прямые и косвенные методы руководства. Прямые — в форме предложения темы, совета в направлении её развития, приобщения тех или иных сверстников. Специфика их заключается в тесной связи с замыслом и воображаемой ситуацией, в том, что позиция педагога — это позиция доброжелательного соучастника игры (независимо от того, берёт он или не берёт на себя какую-либо роль). Постепенно взрослый как бы переадресовывает эти методы

формирующемуся игровому коллективу, дети сами начинают регулировать свои игровые и реальные взаимоотношения, исходя из разыгрываемого сюжета, норм и правил морального поведения, варьируют сюжеты и способы их построения, самостоятельно осуществляют подбор игрушек, атрибутов и игрового материала для игры.

3. Важный аспект игры как формы организации жизни и деятельности детей — это проникновение её в разные стороны дошкольного воспитания, в различные виды деятельности, комплексирование с ними: труд и игра, учебная деятельность и игра, повседневная бытовая деятельность, деятельность по выполнению режима и игра и т. д.

Таким образом, игра как форма организации детской жизни и деятельности закономерно может быть отнесена к содержанию всех сторон жизни и деятельности ребёнка в дошкольном учреждении.

6. Игра как средство и метод воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Игра в дошкольной педагогике рассматривается и как важнейшее средство, и как метод воспитания и обучения детей.

Средством называется всё то, что использует субъект в процессе движения к цели. Средства располагаются вне субъекта, они заимствуются извне для облегчения деятельности, для повышения ответственности её продукта, для усиления какой-либо детали деятельностного процесса. Средства не вытекают напрямую из цели, они опосредуются избранным методом. Осмыслив цель, педагог утверждает в методе. Алгоритм здесь такой: «Чего я хочу на данный момент, каким способом собираюсь этого достигнуть, что из окружающего мира поможет мне в этом движении к цели, что из подобранного множества напрямую работает для избранного метода?» [39].

Рассматривая игру как средство воспитания и обучения, педагоги Е. А. Аркин, Д. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская, Т. А. Маркова, А. П. Усова и психологи С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и другие непременно указывали, что в игре все стороны личности ребёнка формируются в единстве и взаимодействии [3; 21; 27; 28; 41; 56].

По выражению С. Л. Рубинштейна, «в игре как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через неё формируются все стороны психической жизни личности». Наблюдая за играющим ребёнком,

можно узнать его интересы, представления об окружающей жизни, выявить особенности характера, отношение к сверстникам и взрослым.

Единство и взаимодействие проявляются по-разному в разных видах игр. В творческих играх фокусом, собирающим все стороны личности, служит замысел, содержание игры и связанные с ним игровые переживания. От богатства замысла, степени увлечённости им зависят сила эмоций и в большой мере способность к умственному и волевому усилию.

В играх с правилами главным является решение поставленной задачи. Детей увлекают только такие подвижные и дидактические игры, которые требуют преодоления трудностей, усилия мысли и воли.

Воспитательный потенциал игр дошкольников исследован достаточно полно. Игра занимает большое место в системе социально-нравственного, физического, трудового, умственного, эстетического, экологического и экономического воспитания дошкольников. В исследованиях учёных отмечается роль игры в познании мира, в развитии свойств интеллекта, в накоплении опыта коллективных эмоциональных переживаний, в приобретении опыта нравственного поведения, в формировании трудовых навыков, навыков культуры межличностных, коммуникативных отношений (дружба, партнёрство), опыта разнополовых связей и др.

В процессе игры развиваются духовные и физические силы ребёнка: внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и т. д. Игра, как активная деятельность ребёнка, способствует повышению его жизненного тонуса, удовлетворению интересов и социальных потребностей. Игры необходимы для здоровья ребёнка, они делают его жизнь содержательной, полной, создают уверенность в своих силах. Недаром Е. А. Аркин назвал их «психическим витамином».

За игрой прочно закрепилось название ведущей деятельности дошкольника, благодаря которой в его психике происходят значительные изменения, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития.

В игре как ведущем виде деятельности зарождаются и развиваются такие виды деятельности, как трудовая и учебная. Психологи отмечают, что в играх детей происходит действительная подготовка к будущей деятельности. Они видят деятельность окружающих их взрослых, подражают ей и переносят её в игру.

В игре ребёнок овладевает компонентами, присущими любой деятельности: учится ставить цель, планировать, подбирать средства для реализации задуманного, добиваться результата. В игре развиваются личностные механизмы поведения, контроль и самоконтроль, оценка и самооценка. Совокупность названных компонентов образует общий способ деятельности, приложимый к любому виду деятельности, в том числе трудовой и учебной [11].

Игра как ведущая деятельность способствует формированию и перестройке психических процессов. Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и другие учёные считают, что в игре складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта ребёнка. В процессе игры у него формируется символическая (знаковая) функция сознания, которая проявляется в функции замещения — использовании вместо реальных предметов их заместителей (палка вместо коня, карандаш вместо термометра, ножа, кубик вместо мыла и т. п.) [12].

Использование внешних реальных заместителей переходит в использование заместителей внутренних, образных, а это перестраивает все психические процессы ребёнка, позволяет ему строить в уме представления о предметах и явлениях действительности и применять их при решении разнообразных умственных задач. Наиболее типичная для детей дошкольного возраста форма таких представлений — построение и использование наглядных моделей (типа схемы, плана, чертежа).

Складывающийся у ребёнка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать, по образному выражению А. В. Запорожца, «составляют первый, так сказать, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем более высоких этажей, или уровней интеллекта, которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств» [18].

Сюжетно-ролевая игра способствует перестройке воображения в особый психический процесс — действие в плане образов, представлений, т. е. творческое воображение. Из деятельности, которая нуждается во внешней опоре (прежде всего на игрушки), воображение превращается во внутреннюю деятельность, позволяющую осуществить элементарное словесное творчество (сочинение сказок, историй, стихов), художественное (рисунки) и игровое

творчество, так как в игре из элементов, взятых из окружающей жизни, ребёнок создаёт новое творческое построение, образ, принадлежащий ему самому.

Игры с правилами имеют другое назначение: они дают возможность систематических упражнений, необходимых для развития мышления, чувств и речи, произвольного внимания и памяти, разнообразных движений. Каждая игра с правилами имеет определённую дидактическую задачу, но в конечном счёте она направлена также на решение основных воспитательных задач.

Обучение и воспитание ребёнка требуют от педагога применения разнообразных методов.

Термин «метод» происходит от греческого слова “methodos”, что означает путь, способ продвижения к истине, к ожидаемому результату [36]. Методы в воспитательно-образовательном процессе выполняют самые разнообразные функции: обучающую, развивающую, воспитывающую, побуждающую (мотивационную) и контрольно-коррекционную. В игре происходит полная реализация названных функций. Используя разные виды игр, педагог организует процесс обучения, который увлекает детей, вызывает огромный интерес к решению поставленных задач. Ведь в зависимости от возраста и реализуемых задач педагог включает то разнообразные действия с игрушками и игровыми материалами, то имитацию действий и движений, то элементы соревнования, то прятанье и поиск предметов. Нередко используется воображаемая игровая ситуация в полном, развернутом виде (при наличии сюжета, ролей, игровых и операторных действий). Иногда процесс обучения строится на серии дидактических игр, которые обеспечивают активное восприятие и способствуют развитию умственных операций (анализу, синтезу, сравнению, обобщению, классификации) и требуют активизации важнейших качеств ребёнка: сосредоточенности внимания, сообразительности, точности и быстроты припоминания, адекватного использования речи.

В качестве игрового метода обучения дошкольников используется и автодидактическая игра, в которой все действия детей регулируются игровой задачей и игровыми правилами. Руководство игрой заключается в ознакомлении детей с содержанием и правилами игры, а также в контроле за выполнением правил. Сущность автодидактической игры не допускает дополнительной информации по её ходу. Поэтому такая игра не может рассматриваться как

метод сообщения и пополнения знаний. В ней идёт активный процесс использования, применения имеющихся знаний, обеспечивающих их совершенствование: благодаря применению игры, знания становятся более прочными и осознанными. При этом следует учесть, что многие игры, построенные на сравнении, классификации, приводят к систематизации знаний.

Использование игр и игровых компонентов в обучении и воспитании детей предусматривает ведущую роль педагога, который дополняет игру другими приёмами: вопросами, указаниями, объяснениями и пояснениями, показом и т. д.

Таким образом, на современном этапе исследований игры выделены такие положения:

1) игра — сложное, многоплановое явление, теснейшим образом связанное с культурой общества, своего рода эталон культуры, который наиболее полно выражает самобытное в людях, психологический склад народов, национальностей, традиций, сублимаций. Через игру ребёнок входит в сферу детской субкультуры, которая включает смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития;

2) игра считается важнейшей и очень эффективной в дошкольном возрасте формой социализации ребёнка, благодаря которой дети научаются эффективно взаимодействовать друг с другом, с природой, приобретают умения и навыки, необходимые для реализации определённых социальных норм, ролей и функций в современном обществе, усваивают общечеловеческие и национальные ценности, народные и семейные традиции;

3) игра является ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, формой организации детской жизни, средством и методом воспитания и обучения, благодаря чему обеспечивается полноценное психическое и физическое развитие ребёнка.

Лекция 2. Онтогенез игровой деятельности детей в раннем и дошкольном возрасте

План

1. Понятие детской игры.
2. Овладение ознакомительной игрой детей на первом году жизни.
3. Отобразительные и сюжетно-отобразительные игры детей раннего возраста.
4. Развитие сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.
5. Классификация детских игр.

1. Понятие детской игры.

Что такое детская игра? Дать определение игре, которое исчерпывало бы весь объём понятия, практически невозможно, так как это явление многогранно и полисеманлично. Игрой называют занятие, отдых, развлечение, потеху, соревнование, забаву, упражнение, тренинг и т. п. Приведём несколько определений игры, чтобы убедиться в сложности этого явления.

«Игра — занятие, служащее для развлечения, отдыха, спортивного соревнования...» [34, с. 235].

«Игра — термин, обозначающий широкий круг деятельности животных и человека, противопоставляемой обычно утилитарно-практической деятельности и характеризующейся переживанием удовольствия от самой деятельности» [53, с. 195].

«Игра — форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» [40, с. 250].

«Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир» [41, с. 69].

«Игра есть особое отношение ребёнка к окружающему его миру; особая деятельность ребёнка, которая изменяется и развёртывается как его субъективная деятельность; социально заданный, навязанный ребёнку и усвоенный им вид деятельности (или отношение к миру); деятельность, в ходе которой происходит усвоение самых разно-

образных содержаний и развитие психики ребёнка; социально-педагогическая форма организации всей детской жизни, «детского общества» [55, с. 92].

«Игра для ребёнка: и труд, и мышление, и искусство, и реальность, и фантазия, и отдых — источник радости. Игра даёт ребёнку ту полноту жизни, которой он жаждет» [3, с. 254].

В психолого-педагогической науке игра рассматривается как вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в её результате, как в продуктивных видах деятельности (изобразительной, конструктивной, художественной и др.), а в самом процессе. Ребёнку важно удовлетворить свою неистребимую потребность в действенном, образном освоении впечатлений, полученных из разных источников. Он должен совершать осмысленные действия, движения, что-то изменять, с кем-то вступать во взаимоотношения, соглашаться, спорить, обустривать, отстаивать свою позицию, быть признанным в обществе сверстников и взрослых. Его не волнует результат деятельности, как это происходит в изобразительной, художественной и других видах продуктивной деятельности, поэтому игра считается процессуальным, непродуктивным видом деятельности.

Итак, даже небольшой экскурс в определение понятия «игра» даёт возможность увидеть трансформацию научного понимания игры как специфической деятельности и её места в общественной жизни человека.

2. Овладение ознакомительной игрой детей на первом году жизни.

Развитие игры связано со всем ходом развития ребёнка. В первые годы жизни при обучающем воздействии взрослых ребёнок проходит этапы развития игровой деятельности.

Первым этапом является ознакомительная игра, которая по мотиву представляет собой предметно-игровую деятельность, заданную взрослым с помощью игрушки. Её содержание составляют действия-манипуляции, осуществляемые в процессе обследования предметов.

Дети в два-три месяца, хаотично двигая руками, наталкиваясь на предметы, сосредоточивают на них взгляд. Движущиеся и яркие предметы становятся объектом внимания ребёнка, стимулируя его собственные движения (хватание и удержание предмета-игрушки).

Овладение хватательными движениями стимулирует ребёнка к «поворотным, размахивающим, похлопывающим, рассматривающим движениям». Манипулятивные движения являются основными движениями ребёнка первых месяцев жизни по изучению предметов, игрушек. Поэтому взрослым необходимо предоставлять всё новые и новые предметы-игрушки, показывать действия с ними, что будет способствовать формированию двигательных действий и сенсорному развитию ребёнка.

Первые игры, носящие сюжетный характер, входят в жизнь ребёнка в процессе общения с матерью и другими взрослыми, которые, развлекая ребёнка, вызывают его активность. Это короткие стихотворения типа «Сорока-ворона», «Ладушки», «Коза рогатая» и пр. При этом взрослый не только проговаривает слова, но и условно демонстрирует действия «кашу варила», «ладушки полетели». В процессе таких совместных игр взрослый постепенно побуждает ребёнка к самостоятельным действиям: «Как ладушки полетели? Покажи!» Ребёнок отвечает соответствующими действиями. Такое общение взрослого и ребёнка протекает как игровая деятельность, включающая в себя все компоненты: сюжет, персонажи (роли), их действия, предметы (действия рук и пальцев).

Так ребёнок становится участником сюжетной игры, организованной взрослым. Изначально участие ребёнка в игре выражается в повторении отдельных простых действий. Постепенно взрослый увеличивает меру участия ребёнка в игре, предлагая ему включиться в совместную игру. Так игра из средства общения с ребёнком превращается в совместную игровую деятельность, опосредованную манипуляциями с предметами. Это способствует формированию отобразительной игры.

3. Отобразительные и сюжетно-отобразительные игры детей раннего возраста.

В раннем возрасте самостоятельная деятельность ребёнка с предметами и игрушками протекает в форме отобразительной (конец первого — начало второго года жизни) и сюжетно-отобразительной игры (второй-третий год жизни ребёнка), в которой действия ребёнка направлены на выявление специфических свойств предметов и на достижение с его помощью определённого эффекта. Основой становления отобразительной игры выступает

стремление ребёнка подражать взрослому. В ходе такой игры ребёнок в условном плане действует как взрослый. Особенность таких игр заключается в том, что в них многократно воспроизводится процессуальная сторона деятельности взрослых, а результат является воображаемым. Такую игру Ф. И. Фрадкина, Н. Н. Палагина, Л. Н. Галигузова называют процессуальной игрой [14].

На втором году жизни ребёнок играет преимущественно с теми предметами, с которыми играл вместе со взрослым, и воспроизводит те действия, которые ему были показаны. Игра в этот период носит отобразительный (репродуктивный) характер. Отличительной особенностью таких игр является слабая осознанность ребёнком её смысла. Например, ребёнок подносит ко рту куклы чашку, но сразу же отвлекается на лежащие рядом предметы, начинает заполнять ими чашку, а затем высыпать их на стол [14, с. 92]. Постепенно возрастает осознанность, устойчивость и обобщённость игровых действий, увеличивается число персонажей, появляется перенос действий с одного персонажа на другие, расширяется спектр действий и сюжетов. Ребёнок выполняет одно и то же по смыслу действие с помощью разных предметов: кормит куклу из чашки, тарелки, ложки, палочки и пр.

Действия с предметами по их функциональному значению (отражение действий взрослых) без получения конкретного, практического результата приводят к формированию игровой деятельности [50].

С возрастом дети начинают переходить от действий, основанных на свойствах предметов и игрушек, к отражению практических смысловых связей между ними, т. е. к обыгрыванию доступных пониманию ребёнка сюжетов из его жизни. Игра становится сюжетно-отобразительной. Характерной её особенностью является стремление многократно повторять те или иные игровые действия. Например, девочка измеряет температуру кукле, ставит палочку, достаёт её, смотрит и снова ставит градусник-палочку.

В этот период дети активно начинают пользоваться предметами-заместителями. Развитие игровых замещений на протяжении раннего возраста проходит ряд этапов [14, с. 95].

На первом этапе ребёнок играет с реалистическими игрушками. Замещения взрослого не вызывают у ребёнка интерес и не стимулируют его подражание.

На втором этапе ребёнок проявляет интерес к замещению предметов в игре взрослым и подражает ему, однако самостоятельно их не использует.

На третьем этапе ребёнок уже может производить отсроченное подражание замещениям, которые делал взрослый во время совместной игры. Смысл замещения ребёнку становится понятным, появляются предпочтения в использовании тех или иных замещений. Появление осмысленности использования предметов-заместителей свидетельствует о появлении у ребёнка критичности к действиям взрослого и своим собственным. Он не всегда соглашается с предложением взрослого и сам принимает решение о переименовании предмета. Важнейшим фактором возникновения осознанности и критичности использования замещений является речь.

На четвёртом этапе (третий год жизни) наблюдается усиление самостоятельности детей в использовании замещений. Дети преимущественно в игре используют знакомые замещения, усвоенные в совместной деятельности со взрослым. В то же время появляются собственные замещения, сначала варьируя действия взрослого и внося в них элементы новизны. Вместе с тем, по наблюдениям Л. Н. Галигузовой, собственные замещения на этом этапе ещё не устойчивы.

На пятом этапе развития замещений (конец раннего возраста) можно наблюдать полноценное использование детьми предметов-заместителей. Ребёнок уже чётко может определять сходство между обозначаемым и обозначающим предметами. Выбор предмета-заместителя претворяется поиском подходящего предмета, развёрнутыми высказываниями. Использование предметов-заместителей стимулирует развитие творческого воображения. В то же время, если взрослые на уделяют должного внимания игровой деятельности детей, не показывают разнообразные игровые действия, развитие игровой деятельности задерживается, замещения могут не появиться даже к концу раннего возраста.

В процессе сюжетно-отобразительной игры постепенно создаются предпосылки к возникновению роли, которую берёт на себя ребёнок, выполняя то или иное действие. Первоначально, подражая действиям взрослого, ребёнок не осознаёт себя как играющего некую роль, хотя реально действует, как мама, врач, продавец. В начале третьего года жизни ребёнок, выполняя то или иное действие, начинает обозначать его как своё собственное, например: «Даша варит суп».

Во второй половине третьего года жизни у детей постепенно формируется ролевое поведение. Ребёнок начинает называть себя «мамой», куклу — «дочкой». Появляются диалоги с персонажами. Такая ситуация общения определяет переход от игры предметной к игре сюжетно-ролевой.

Итак, к концу раннего возраста появляются следующие предпосылки для перехода к сюжетно-ролевой игре [11; 15]:

- в игру вовлекаются предметы-заместители;
- усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- происходит обобщение действий и их отделение от предметов;
- возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;
- возникает тенденция действовать самостоятельно, но по образцу взрослого.

4. Развитие сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста.

Сюжетно-ролевая игра — ведущая деятельность детей 3—7 лет. Ведущим видом деятельности игра становится не потому, что ребёнок, как правило, большую часть времени играет, а потому, что в игре происходят качественные изменения в психике ребёнка.

Отличительной особенностью игровой деятельности детей дошкольного возраста является появление ролевого взаимодействия, которое предполагает выделение ребёнком сверстника как носителя условной (ролевой) позиции и обращённость на него собственных ролевых действий (предметных и речевых).

На четвёртом году жизни игры детей значительно усложняются. Играя, ребёнок берёт на себя определённую роль, которая, с одной стороны, объединяет, группирует действия и предметы, организует индивидуальное поведение ребёнка, с другой стороны, определяет содержание взаимодействия в совместной игре.

Ребёнок способен создать воображаемую ситуацию, выражающую условный воображаемый план игровых действий и формулирует её в речи «как будто...».

Усложняется сюжет и содержание игр. Игры приобретают более устойчивый характер, увеличивается количество их участников.

Сюжет игры — это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры — характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий. Дети дошкольного возраста разыгрывают игры, отражающие:

- бытовые темы — в «Дом», «Семью», «Праздники», «Дни рождения». И этих играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях;

- производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни (школа, магазин, библиотека, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд, самолет, корабль), милиция, пожарные, цирк, театр, строительство, армия);

- темы из литературных произведений, мультфильмов, телепередач — в «моряков» и «летчиков», в Зайца и Волка, Лунтика, «Маленькая Пони» (по содержанию мультфильмов) и др. В этих играх ребята отражают целые эпизоды из литературных произведений, подражая действиям героев, усваивая их поведение.

В младшем дошкольном возрасте преобладают бытовые и производственные сюжеты. У старших дошкольников наряду с производственными сюжетами получают развитие игры на общественные и литературные темы.

Содержание игры — это то, что воспроизводится ребёнком в качестве центрального и характерного момента деятельности (цепочка действий) или отношения между взрослыми в их бытовой, трудовой и общественной деятельности [25, с. 3]. Содержание детских игр зависит от разнообразия и глубины представлений детей о деятельности взрослых. Так, игра с одним и тем же сюжетом характеризуется разным содержанием у детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Содержание игр младших дошкольников нелогичное, отрывочное, что обусловлено особенностями развития воображения, мышления, речи в этом возрасте. Так, А. П. Усова содержание игр детей младшего дошкольного возраста охарактеризовала как игра-действие.

Содержание игр детей среднего дошкольного возраста характеризуется взаимосвязанностью отражаемых событий, интересом к определённым сюжетам. Это связано с расширением представ-

лений об окружающем мире. Реализуя определённое содержание, дети вносят в игру индивидуальные впечатления, полученные в процессе общения со взрослыми. В этом возрасте наблюдается появление обобщения изображаемых в игре ситуаций: едва «сев в автобус» — «приехали в цирк».

К старшему дошкольному возрасту в связи с возросшим опытом и знаниями детей, развитием их воображения усложняется содержание и сюжеты игр: дети сами придумывают события, участниками которых они хотели бы стать, отображают разнообразные взаимоотношения. Игры старших дошкольников могут протекать в воображаемом плане.

Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Чаще всего ребёнок принимает на себя роль взрослого. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребёнок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени. Ребёнок соответствующим образом использует те или иные предметы (готовит обед, как повар; делает укол, как медсестра), вступает в разнообразные отношения с другими играющими (хвалит или ругает дочку, осматривает больного и т. д.). Роль выражается в действиях, речи, мимике, пантомиме.

В игре существуют два плана взаимоотношений — игровые и реальные (В. П. Залогина). Игровые взаимоотношения отражают отношения по сюжету и роли. Так, ребёнок, взяв на себя роль капитана корабля, будет вести себя в соответствии с сюжетом игры: отдавать распоряжения, команды другим детям, взявшим на себя роли матроса, юнги и пр. Реальные взаимоотношения — это взаимоотношения детей как партнёров, товарищей, выполняющих общее дело. Реальные взаимоотношения проявляются на момент сговора на игру, при распределении ролей, обсуждении хода игры, ситуаций, возникших в процессе игры. Реальные взаимоотношения между детьми могут не соответствовать логике сюжетных отношений. И наоборот, игровые взаимоотношения могут быть осложнены реальными, если инициатор игры берёт на себя подчинённую роль, но реально продолжает руководить игрой.

В играх дети используют два вида игровых действий: оперативные и изобразительные — «как будто». Наряду с игрушками в игру включаются разнообразные предметы, при этом им придаётся воображаемое, игровое значение.

Наиболее общий мотив сюжетно-ролевой игры — стремление ребёнка к совместной социальной жизни со взрослыми. Это стремление сталкивается, с одной стороны, с неподготовленностью ребёнка к его осуществлению, с другой — с растущей самостоятельностью детей. Это противоречие разрешается в сюжетно-ролевой игре: в ней ребёнок, принимая на себя роль взрослого, может воспроизводить его жизнь, деятельность и отношения.

Таким образом, развитие игры в дошкольном возрасте характеризуется [57]:

- переходом от ряда не связанных между собой эпизодов к планомерно развертывающемуся сюжету;
- от отображения личной жизни и жизни людей своего ближайшего окружения к событиям общественной жизни;
- изменением характера мотива игры, который в младшем возрасте возникает под влиянием игрушек, а в старшем — под влиянием роли, которая сначала носит обобщённый характер, а затем всё больше наделяется индивидуальными чертами и типизируется;
- переходом от неустойчивых группировок к более устойчивым;
- переходом от бессюжетных игр к сюжетным;
- переходом от игры, в которой каждый ребёнок играет по-своему, к игре, в которой действия детей согласованы, взаимодействие детей организовано на основе взятых на себя ролей.

5. Классификация детских игр.

Детские игры разнообразны по своему содержанию, формам организации, игровому материалу. В педагогике делались неоднозначные попытки изучить и описать виды детских игр, дать их классификацию.

Одним из первых классифицировал детские игры на основе дифференцированного влияния игр на развитие ребёнка Ф. Фрёбель. Им выделены игры, направленные на развитие ума (умственные игры), на развитие внешних органов чувств (сенсорные игры), на развитие движений (моторные игры).

В дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр по степени самостоятельности и творчества детей в них. Так, П. Ф. Лесгафт разделил детские игры на две группы: имитационные (подражательные) и подвижные (игры с правилами). В работах Н. К. Крупской детские игры делятся на две группы по тому же принципу, что и у П. Ф. Лесгафта, но называются иначе: игры,

придуманные самими детьми (творческие), и игры, придуманные взрослыми (игры с правилами).

Такое деление игр на творческие и игры с правилами сохранилось в современной дошкольной педагогике.

К творческим играм относятся сюжетно-ролевые, строительные, театрализованные. К играм с правилами — дидактические и подвижные.

Содержанием строительных игр являются постройки, сооружения, созданные руками человека. Предпосылки возникновения этих игр те же, что и сюжетно-ролевой игры. Основой возникновения данной игры являются представления детей о разнообразии архитектурных сооружений, овладение конструктивными умениями. Строительные игры связаны с сюжетно-ролевыми, так как создание постройки является условием реализации замысла игры, создания игрового образа.

Основой театрализованных игр является разыгрывание литературных произведений в лицах с помощью выразительных средств, таких как интонация, мимика, пантомимика. В театрализованной игре, как и в сюжетно-ролевой, есть сюжет, роли, игровые действия, исполнители ролей. Ей также присущи атрибуты, игровые предметы, маски, декорации, сочетание игровых и реальных взаимоотношений.

В играх с правилами основным компонентом являются правила, которые определяют содержание и игровые действия. В подвижных играх может присутствовать роль и сюжет: «У медведя во бору», «Кот и мыши». Выполнение правил игры связано с развитием произвольных движений: не убежать до сигнала, затормозить действие в игре «День и ночь», изменить действие по сигналу «Море волнуется раз». В играх-соревнованиях дети учатся удерживать цель деятельности, действовать по инструкции, контролировать своё поведение и действия.

Дидактические игры — обучающие игры. Они специально создаются взрослыми в обучающих целях. В этих играх закрепляются, обобщаются представления детей, развиваются познавательные процессы, способности, усваиваются способы умственной деятельности. Структуру дидактической игры образуют компоненты: дидактическая и игровая задача, игровые действия и правила. Правила в дидактической игре выполняют разнообразные функции, объединяют дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, позволяют регулировать взаимоотношения, руководить игрой. В игровых действиях реали-

зуется дидактическая и игровая задача. Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал.

Игры с правилами используются на занятиях и в самостоятельной деятельности детей.

В конце 90-х годов XX века появился один из современных вариантов классификации детских игр С. Л. Новосёловой [33]. В основу её классификации была положена категория «инициатива», исходящая от субъектов игры. В связи с этим выделяются три класса игр, которые исторически тесно связаны между собой.

Первый класс составляют игры, возникающие по инициативе детей. Они делятся на два вида: 1) игры экспериментирования (их подвиды — игры с природными объектами, с животными и людьми, общение с людьми, со специальными игрушками для экспериментирования) и 2) сюжетные самодеятельные (сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссёрские и театрализованные).

Второй класс — игры, возникающие по инициативе взрослого (обучающие и досуговые). Подвиды обучающих игр составляют автодидактические предметные игры, сюжетно-дидактические, подвижные, музыкальные, учебно-предметно-дидактические, а подвиды досуговых игр — интеллектуальные игры, игры-забавы, игры-развлечения, театральные игры, празднично-карнавальные и компьютерные.

Третий класс — так называемые традиционные игры, идущие из глубины этноса. Это обрядовые (культурные, семейные, сезонные игры), тренинговые (интеллектуальные, сенсомоторные, адаптивные) и досуговые (игрища, тихие игры, забавляющие и развлекающие игры).

Достоинством этой классификации является, с одной стороны, подтверждение тезиса о непрерывности игры в жизни ребёнка, а с другой — возможность проследить, как на протяжении раннего, дошкольного и младшего школьного возраста значительно изменяется детская потребность в игре и связанные с ней интересы; как появляются, исчезают, сменяя друг друга, или сосуществуют одновременно разные виды игр. Можно видеть, что одни игры характерны для определённого возраста: сюжетно-ролевая игра чётко локализуется в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет и затем практически бесследно исчезает, в то время как, например, игры-экспериментирования со специально предназначенными для этого игрушками, режиссёрские и подвижные игры свойственны для всех возрастных групп, но при этом их содержание, несомненно, меняется [48, с. 23].

РАЗДЕЛ 2 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ И РУКОВОДСТВА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лекция 3. Условия перехода к игровой деятельности в раннем возрасте

План

1. Особенности игровой деятельности детей в раннем возрасте.
2. Создание условий для возникновения и развития сюжетно-отобразительной игры детей от 2 до 3 лет.
3. Развивающее взаимодействие педагога с детьми в сюжетно-отобразительной игре по технологии развивающего взаимодействия З. Р. Железнякавой.
4. Способы педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей третьего года жизни.

1. Особенности игровой деятельности детей в раннем возрасте.

В первые два года жизни, когда воображение ребёнка ещё не развито, игры в настоящем смысле этого слова нет. В этом возрасте можно говорить о подготовительном периоде игры, который часто называют «предметной деятельностью».

Исследователи игры детей раннего возраста Н. Я. Михайленко, Е. В. Зворыгина и другие отмечают, что сюжетно-отобразительная игра берёт начало в предметной деятельности. По своей психологической природе игра на этом уровне очень близка к практической деятельности ребёнка с окружающими его предметами [19; 32; 39].

Ребёнок ест пустой ложкой, пьёт из пустой чашки. Это позволяет отнести подобные действия ребёнка к игре. Но принципиально они не отличаются от открывания дверцы шкафчика и других действий, не носящих игрового характера. И там и здесь — практическое освоение назначения предмета: раз это чашка, её надо поднести ко рту, независимо от того, полна она или пуста.

Воображение в такой игре совершенно не участвует: предмет используется в игре так же, как в обычной жизни, нет никакого

игрового «преобразования» предметов, использования одних предметов вместо других.

Постепенно на протяжении года дети усваивают игровые назначения предметов: кормят куклу, укладывают её спать, моют посуду — словом, отражают в игре некоторые жизненные явления. Действия детей с предметами по их функциональному назначению (*отображение действий взрослых*), без получения конкретного практического результата, приводят к формированию сюжетно-отобразительной игры.

Отличительной особенностью этого этапа является постепенный переход содержания от орудийных операций, выполняемых в условиях реального плана действий, к операциям условно-орудийным, выполняемым в мнимой ситуации (*ложкой помешивают воображаемый суп*).

Характерной чертой самостоятельной сюжетно-отобразительной игры является стремление многократно повторять те или иные игровые действия. Например, девочка может измерить температуру кукле: поставить ей под мышку палочку, вынуть, посмотреть, определить температуру и снова поставить градусник. Или, искупав и вытерев куклу, дети снова начинают её купать.

Постепенно действия становятся более разнообразными. В них отражаются не только манипуляции, но и человек, действующий определённым образом. Однако действия человека ещё не выделяются из отражаемого ребёнком жизненного явления: ребёнок изображает в игре и работу шофёра, и шум мотора. Каждое сюжетное действие само по себе имеет свою логику: ляля (кукла) идёт — топ, топ; кушает — ням, ням. Однако комбинируются эти действия в произвольной последовательности и не связаны в одной ситуации, когда с этой куклой куда-то едут, приглашают к ней доктора.

В этот период ребёнок начинает использовать в игре одни предметы в качестве заместителей других, действовать с предметами не в соответствии с их обычным значением, а соответственно смыслу, определяемому содержанием игры. Например, малыш использует кубик вместо мыла и «моет» им голову, палочкой «режет» хлеб (нож) и измеряет температуру (градусник), однако продолжает называть эти предметы обычным названием, независимо от использования в этой игре. В процессе развития сюжетно-отобразительной игры дети овладевают действиями с игрушками, предметами-заместителями, образительными действиями.

Генезис игровых действий, согласно исследованию Е. В. Зво-рыгиной, может быть представлен следующим образом: игровое действие с реальным предметом; условное действие с предметом разной степени обобщенности; условное действие, уподобляющееся особенностям реального действия с предметом, но совершаемое без предмета; условное действие, обозначаемое жестом; условное действие, обозначаемое словом [20].

Так, Д. В. Менджеричка отмечала, что в играх детей третьего года жизни уже проявляются те черты, которые получают развитие впоследствии: подражание взрослым, создание игровых образов, стремление активно действовать, знакомиться с окружающим. На третьем году жизни начинает развиваться воображение, а к концу третьего года — несложный сюжет. Постепенно игровые ситуации насыщаются речевыми элементами, сюжетными диалогами и пояснениями [28].

Ребёнок третьего года жизни способен ставить в игре посильную цель, прилагать усилия к её достижению, находить способы выполнения задуманного, начинает отражать свои впечатления и переживания. Игры при этом носят индивидуальный характер, но дети начинают проявлять интерес к сверстникам.

Основным содержанием сюжетно-образительных игр является:

- изображение домашнего труда (*дети кормят кукол, одевают их, укладывают спать, готовят им обед*);
- лечение кукол и игрушечных зверей (*мальши смазывают их воображаемой мазью, выслушивают, дают лекарство*);
- поездки на транспорте (*дети составляют стульчики, берут в руки обручи, бруски — управляют машиной; одна и та же постройка бывает поездом, автомобилем и т. п.*);
- катание в тележке и машинке кукол, мишек и других игрушек;
- изображение музыкального занятия (*дети играют на пианино, поют, пляшут с куклами*);
- изображение животных (*мальши бегают, лают, как собачки; прыгают, как зайчики*);
- воспроизведение инсценировок (*отрывочное*) (*доктор Айболит лечит зверей; куклы поют и читают стихи для мишки, собачки; сами дети выступают — поют и пляшут*);
- игры со строительным материалом (*дети строят домик, горку, забор, мебель; в постройках участвуют куклы, игрушечные звери*);

– игры с песком (*малыши формируют куличики, зарывают в песок игрушки, откапывают их*).

Игры детей третьего года неустойчивы, происходит частая смена игрушек и игровых образов.

Развитие сюжетно-отобразительной игры связано с появлением «роли в действии» (Ф. И. Фрадкина) [50]. «Роль в действии» характеризуется тем, что дети изображают действия конкретных взрослых, но не берут при этом на себя их роли. Фактически они выполняют действия взрослых, но сами не осознают этого и не называют себя именами лиц, роль которых выполняют.

Позже ребёнок, фактически выполняя роль, замечает сходство своего действия в игре с действием взрослого, т. е. он начинает осознавать свою роль только после её фактического выполнения.

Этот вид игры с ролями, в которых имеет место только случайное осмысливание роли, должен быть отделён от целенаправленной, преднамеренной игры с ролями. Ведь называние себя именем взрослого до самого конца раннего детства всегда следует за действием. Ребёнок сначала играет, а потом называет себя. Он не пытается изобразить действие какого-то намеченного им раньше в воображении взрослого, а уже во время игры узнаёт его в своём действии.

В раннем возрасте не роль, взятая ребёнком на себя, определяет действие, как это бывает у дошкольника, а действие напоминает ребёнку о сходном действии взрослого.

Итак, к концу раннего детства появляются следующие предпосылки для перехода от сюжетно-отобразительной игры к сюжетно-ролевой:

- в игру вовлекаются предметы, которые называются в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- происходит обобщение действий;
- возникает сравнение своих действий с действиями взрослого и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;
- происходит своеобразная «эмансипация», при которой взрослый выступает как образец действий, вместе с тем возникает тенденция действовать «как взрослый», но самостоятельно;

– происходит освоение ребёнком ролевого поведения — он начинает устанавливать связи игровых действий с конкретным образом (как мама, как доктор, как зайчик...), проявлять эмоциональное отношение к игрушкам, использовать ролевую речь, направленную на игрушку, «говорить» за игрушку, называть свою роль.

Возникшая на границе раннего и дошкольного возраста ролевая игра получает своё дальнейшее развитие и становится сюжетно-ролевой.

2. Создание условий для возникновения и развития сюжетно-отобразительной игры детей от 2 до 3 лет.

Термин «условия» означает субъективные и объективные требования и предпосылки, реализуя которые педагог добивается достижения цели в своей работе [17, с. 826].

Самодетельная творческая игра имеет свои законы развития, так как в каждом возрасте у ребёнка своё понимание окружающей жизни и свои возможности отображения этой жизни в игре. В раннем детстве закладываются предпосылки сюжетно-ролевой игры, именно от первых сюжетных игр зависит, станет ли игра каждого дошкольника по-настоящему самостоятельной, подлинно творческой деятельностью. В связи с этим, учитывая особенности становления сюжетно-отобразительной игры у детей раннего возраста, педагог продумывает педагогические задачи развития игры и тактику своего поведения по её руководству:

- развивать и обогащать игровой опыт каждого ребёнка;
- учить детей создавать и развивать воображаемую игровую ситуацию и действовать в ней;
- способствовать формированию и становлению у детей игровых действий в их различных формах;
- стимулировать детскую самостоятельность и побуждать к творческим проявлениям в развитии сюжета игры;
- поддерживать стремления детей к игровому общению со сверстниками;
- способствовать становлению ролевого поведения детей.

Сюжетно-отобразительная игра превратится в самостоятельную творческую деятельность при соблюдении следующих условий:

- осуществлении регулярной диагностики опыта игровой деятельности детей и учёта её результатов. Диагностика позволит

выявить игровой опыт каждого ребёнка, его способность к построению игрового сюжета, отражению разнообразного содержания, совершению действий, игрового замещения, которые способствуют развитию умения создавать воображаемую ситуацию, способность к игровой коммуникации и освоению ролевого поведения. Результаты диагностики достижений детей раннего возраста в игровой деятельности позволяют педагогу не только ориентироваться на индивидуальные и творческие проявления детей, но и стимулировать детскую самостоятельность. Диагностика является основой планирования игр, определения форм, средств и методов взаимодействия педагога с детьми (приложение А);

– эффективность развития сюжетно-отобразительной игры в значительной степени зависит от правильной, разумной организации развивающей среды.

Среда — это совокупность общественных и материальных условий, взаимодействующих с человеком как с организмом и личностью, куда входят: субъекты образовательного процесса (*взрослые и дети*); окружающее ребёнка пространство — зона его непосредственной активности и ближайшего развития и действия; разнообразное оборудование, атрибуты, аксессуары, игрушки и предметы.

Предметно-игровую среду составляют: крупное организующее игровое поле, игровое оборудование, игрушки, игровая атрибутика разного рода, игровые материалы.

Для развития сюжетно-предметных и сюжетно-отобразительных игр детей раннего возраста нужны разнообразные игрушки, выполняющие различные функции. Очень важно для детей 1-й младшей группы подобрать игрушки, которые будут представлять собой модули, и крупногабаритные игрушки, организующие пространство игры; игрушки, помогающие отображать впечатления; а также игрушки, развивающие движения детей и мелкие движения пальцев.

В 2007 году в Республике Беларусь был опубликован «Перечень средств воспитания, обучения, учебно-наглядных пособий, игр и игрового оборудования, компьютерной техники, электронных средств обучения, спортивного инвентаря для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования» (далее — Перечень) [37].

Особое место в Перечне уделяется игрушкам — средствам культурной преемственности опыта поколений, носителям того содержания общественного и предметного мира, которое надлежит

освоить ребёнку в период раннего и дошкольного детства. В Перечне указаны классификация, наименование и предназначение (для демонстрации, для самостоятельной игры) игрового материала, размер и количество для каждой возрастной группы, а также место, где он может быть использован (залы, кабинеты).

Назовём игрушки, игровые материалы, оборудование и атрибуты для развития сюжетно-отобразительных игр детей раннего возраста, выделенные в Перечне.

Сюжетно-образные игрушки для сюжетно-отобразительных игр детей раннего возраста:

– куклы из мягких материалов, мелкого (от 3 до 10 см) и среднего (от 10 до 50 см) размера, условно-образные; куклы-голыши среднего размера пластмассовые (резиновые); куклы, условные и реалистические по образу, без подвижных деталей, отражающие различный возраст и профессиональную принадлежность;

– фигурки мелкого и среднего размера, из разных материалов, условные и реалистические по образу, изображающие людей (дети, взрослые), животных (дикие, домашние);

– традиционные народные игрушки, отображающие зверей, птиц, людей, сказочных и фантастических существ, из разных материалов (глина, соломка, дерево, лен).

Предметы игрового обихода:

– игрушки объёмные и плоскостные разного размера, из разных материалов, изображающие овощи, фрукты, грибы, ягоды, животных и их детёнышей;

– мебель-игрушка крупногабаритная (соразмерная росту ребёнка), мягконабивная, для кухни, для кукол мелкого и среднего размера (спальня, столовая, кухня);

– кроватки-люльки среднего размера и крупногабаритные;

– сундучок расписной с элементами традиционного белорусского декора для хранения кукольной одежды;

– декоративная вешалка для уголка ряжения;

– зеркало из металлизированной пластмассы (для уголка ряжения);

– элементы костюмов и украшений (для уголка ряжения) — косынки, бусы, фартуки, жилеты, браслеты, накидки и т. п.;

– одежда и обувь для кукол по сезонам, бельё для куклы-младенца;

- постельные принадлежности для кукол разного размера;
- посуда для кукол, соразмерная руке ребёнка, пластмассовая с легко открывающейся крышкой (*кастрюля, чайник, миска*), из разных материалов (*чайная, столовая, кухонная*);

- предметы домашнего обихода из разных материалов среднего размера сумки, корзинки (*кошкыкі*), рюкзаки, тапки, вёдра, гладильная доска, щётки; наборы для стирки: тазик, прищипки, стиральная доска;

- крупногабаритные прогулочные и закрытые коляски для кукол;
- санки, качели для кукол среднего размера;
- весы;
- касса;
- фотоаппарат;
- «продукты» среднего размера из разных материалов (*овощи, фрукты, мясные и хлебобулочные изделия*).

Игрушки, отображающие разнообразные операции труда:

- тематические наборы «Маленький доктор», «Магазин»;
- ширмы многофункциональные — домик, складной автобус (*вагончик*) с рулём, прилавок, трёхстворчатая ширма (*высота 70 см*), пятистворчатая складная ширма (*высота 30—50 см*).

Технические игрушки:

- предметы-орудия разного размера, из разных материалов (*лопатка, совок, лейка, гаечные ключи и др.*);

- игрушки, отображающие бытовую технику и средства связи, — стиральная машина, телевизор, телефон, часы и др.;

- автомобили, условные по образу (*мелкого размера, из пластмассы*), простой конструкции, деревянные, пластмассовые, среднего размера и крупногабаритные;

- самолёты, вертолёты;

- часы детские с наглядным механизмом (*наручные, настенные, башенные, настольные*).

Строительные наборы, конструкторы и модули:

- строительные наборы разного размера, деревянные и пластмассовые, содержащие разные геометрические формы (*куб, призма, кирпичик, цилиндр и др.*), мелкого и среднего размера;

- конструкторы из разных материалов разного размера, тематические и универсальные, имеющие простые способы соединения

деталей (*наложение, приставление, сочленение*); мягкий конструктор Lego Primo, Lego Duplo и др.;

– крупногабаритные мягкие модули («Улитка», «Весёлые сундучки»).

Ориентируясь на этот Перечень, воспитатель группы детей раннего возраста без особого труда может отобрать нужные игрушки и оборудование.

К условиям развития сюжетно-отобразительных игр детей раннего возраста следует отнести организацию совместной деятельности взрослого с ребёнком, в процессе которой педагог пошагово формирует у ребёнка игровые действия, позже — цепочку игровых действий взрослых бытовой и профессиональной направленности, способствует вхождению ребёнка во взаимодействие со сверстником на основе обмена предметными действиями, способность к использованию действий игрового замещения, построению игрового сюжета, умение создавать игровую обстановку для игры, стимулирует освоение малышом ролевого поведения: наличие связи игровых действий с конкретным образом (как врач, как мама); проявление эмоционального отношения к игрушке; использование ролевой речи, направленной на игрушку, использование ролевой речи «за игрушку»; способность назвать свою роль.

В возрасте 1,5—2 лет взрослый может побуждать ребёнка к обыгрыванию построек и использованию для игр образных игрушек: катание с горки, прогулка по песочным дорожкам, собачка спряталась в свою будку, давай её позовём, поищем, покормим... и т. д.

Положительное влияние на развитие игр детей раннего возраста оказывает организация взаимодействия двух детей друг с другом. Экспериментальные данные, полученные в исследовании Н. Я. Михайленко, показали, что в ходе специально организованного взрослым предметно-игрового взаимодействия детей возникает устойчивое внимание к действиям сверстника, появляется простейшая самостоятельная игра, т. е. складывается необходимая основа для формирования в дальнейшем более сложных форм совместной сюжетной игры [32].

Огромное значение для развития сюжетно-отобразительных игр имеет ещё одно условие — *создание эмоционально радостной, бодрой и дружественной атмосферы в групповой комнате, насыщение всей жизни и деятельности малышей игрой.*

В такой обстановке эмоции детей постепенно перестают быть импульсивными, сиюминутными, формируется радость от инициативного действия, дети «заражаются» эмоциями взрослого, обнаруживают ярко выраженное положительное отношение к игрушкам и предметам, а их игра становится сюжетной по содержанию и более продолжительной по времени.

Обязательным условием развития и становления сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста является отведение достаточного времени в режиме дня и, наконец, развивающее педагогическое взаимодействие педагога с детьми.

3. Развивающее взаимодействие педагога с детьми в сюжетно-отобразительной игре по технологии развивающего взаимодействия З. Р. Железняковой.

В технологии развивающего взаимодействия педагога с детьми З. Р. Железняковой развитие игры связано с обучением детей умению *создавать воображаемую ситуацию* [11]. Она разработала эффективный алгоритм действий воспитателя, реализуя который происходит постепенное развитие сюжетно-отобразительной игры, а педагог начинает «видеть» весь процесс формирования сюжетно-отобразительной игры. Показателем развития игры ребёнка служит присвоение им элементов игры, перечисленных ниже, и способность малыша самостоятельно применять их в других игровых ситуациях. Например, малыш сам находит предмет, который использует в качестве заместителя реального предмета (*карандаш вместо ножа*), или, готовя обед, не находит для «супа» «морковку» и идёт за ней в «магазин». Приведем данный алгоритм полностью.

1. Педагог показывает детям, как можно создать воображаемую ситуацию. Воспитатель располагается рядом с детьми, но, не обращая ни к одному ребёнку конкретно, начинает играть сам, обозначая словами игровую ситуацию и проговаривая каждое своё действие: «Скоро с прогулки придут дети, а обед у нас ещё не приготовлен. Надо суп сварить, котлеты пожарить, компот...». Дети подходят к воспитателю, с интересом слушают и наблюдают за его действиями. В этот момент взрослый обращается к ним: «Времени у меня мало, и я не успею все сделать сама. Может быть, вы мне поможете? Сашенька, налей, пожалуйста, воду в кастрюлю

и поставь её на плиту. Наташа, может быть, ты поможешь мне помыть морковь, картошку?» и т. д. Главное заключается в обязательном проговаривании всех действий, совершаемых взрослым, а затем и ребёнком. Поскольку у детей раннего возраста снижены возможности словесной регуляции, они обязательно должны многократно слышать произносимые педагогом названия действий.

2. Педагог создаёт воображаемую ситуацию, в которой показывает ребёнку, что у него возникли какие-то проблемы, и он не может справиться с ними самостоятельно, ему обязательно нужна помощь ребёнка. Эти проблемы должны быть просты и понятны ребёнку, связаны с его обыденной жизнью. Например, воспитатель садится на стул и говорит: «Ох, как я устала! Как хочется пить! Не даст ли мне кто-нибудь чаю?» Или: «Вчера было очень холодно, а я оделась легко и простудилась. Голова болит и горло. Что же мне делать?» Или: «Время обеда. Я так голодна. С удовольствием съела бы сейчас кусочек мяса». Дети реагируют по-разному. Одни сразу же предлагают педагогу свою помощь, другие с интересом смотрят, как те начинают играть, но сами в игру не включаются. Настаивать на включении ребёнка в игру не следует. Со временем он сам присоединится к играющим.

3. Педагог поддерживает у ребёнка позицию «самостоятельного взрослого» и выражает ему благодарность за помощь, за хорошо выполненную работу, подчёркивает, как хорошо малыши справились с ней. Например: «Большое спасибо тебе, Саша, что ты поставил кастрюлю на плиту. Ты так хорошо это сделал: и воду не пролил, и крышкой накрыл... Может быть, ты поставишь ещё одну кастрюлю с водой на плиту — мы будем компот варить?» Такая поддержка воспитателя, выделение успешности действий ребёнка влияет на развитие самостоятельности малышей. Уже после первых игровых ситуаций дети с удовольствием начинают многократно повторять действия, одобренные взрослым.

4. Как только дети научились создавать воображаемую ситуацию, необходимо показать им, что содержание одного и того же действия может быть разным. Например, можно пить чай, сок, воду, компот. Напитки могут быть разными по своим качествам: кислыми, сладкими, горячими, холодными, с различными добавками и пр. Все эти особенности влияют на характер выполнения действия. Например, ребёнок приносит взрослому «чай».

Взрослый пробует его и говорит: «Хороший чай ты мне принёс, но я люблю послаще. Не дашь ли ты мне сахар или конфеты?» Или: «Я очень замёрзла и хочу, чтобы чай был погорячее. Может быть, ты мне его подогрешь?» При использовании этого приёма дети начинают овладевать новыми действиями и средствами выразительности, показывая мимикой, какая вкусная каша, какой кислый сок и т. п.

5. Вариативность содержания игрового действия обязательно приводит к введению в игровую ситуацию других действий, взаимосвязанных с исходным действием. Так воспитатель начинает учить детей строить тему игры. Например, чай или другой напиток необходимо приготовить, для чего следует набрать воду из крана, поставить чайник на плиту. Взрослый, обращаясь к ребёнку, говорит: «Я очень люблю компот с ягодами. Не можешь ли ты приготовить его для меня?». Если ребёнок затрудняется выполнить просьбу, то взрослый предлагает свою помощь: «Вместе мы быстрее приготовим. Я открою кран, а ты наберешь воду в кастрюлю. Как ты думаешь, нам сейчас положить ягоды или потом, когда вода закипит? Ой, как же она закипит, если мы забыли плиту включить?!» Взрослый изображает зажигание огня. Далее предлагает новые действия: «Пусть вода греется, а мы с тобой пока помоем ягоды». Взрослый дает возможность ребёнку самому осуществлять все действия: «Ты посмотри, чтобы компот сварился, а я накрою на стол».

Автор З. Р. Железнякова разработала варианты развития игровых тем, наиболее характерные для детей третьего года жизни, обыгрывая предметы и их свойства: «Кормление», «Приготовление», «Мытьё посуды», «Гости», «Лечение», «Покупки». Представим предметы, их свойства и действия с этими предметами, на основе которых строятся различные игровые темы (таблица 1).

Педагог может вводить другие предметы и другие действия, но он обязательно должен помнить, для чего это делается: прежде всего для обогащения содержания игры, для формирования у детей умения переводить обыденные житейские ситуации в воображаемый план, но ни в коем случае не для обучения детей тому, как нужно готовить или мыть посуду.

Таблица 1 — Примерные варианты развития игровых тем

Тема	Предметы и их свойства, которые можно обыграть	Игровые действия детей
Кормление	Кормить можно кашей, картофелем, мясом, супом, салатом, печеньем, хлебом, бутербродами. Поить можно различными напитками, они могут быть тёплыми, холодными, горячими, солеными, сладкими, кислыми, несвежими, в них может чего-то не хватать или быть в избытке	Поставить, убрать посуду, продукты; купить продукты; положить сахар, соль, перец; покормить, поесть самому; принести из серванта или холодильника то, чего не хватает; съездить на рынок и т. д.
Приготовление	Продукты: вода, молоко, овощи, мука, крупы, фрукты, хлеб, мясо в разных сочетаниях, варенье, сыр, сладости. Необходимые предметы: плита, доски разделочные, ножи, ложки, вилки, терки, кастрюли, сковородки и др. Они могут быть чистыми, грязными, горячими, большими, маленькими, с повреждениями и др.	Вымыть, почистить овощи, фрукты; нарезать сыр, колбасу, овощи; налить воду в чайник, кастрюлю; зажечь плиту, поставить на плиту кастрюлю; положить в воду мясо, овощи; поджарить котлеты; замесить тесто, испечь торт, пирожки; пригласить гостей и т. д.
Мытьё посуды	Посуда, мочалки, щётки, кран, мыло, полотенца, кухонный шкаф, моющие, чистящие средства и др. Они могут иметь разный размер, качества, какие-то предметы могут быть грязными, неисправными, отсутствовать в данный момент и т. д.	Очистить посуду от остатков пищи, открыть кран, попробовать температуру воды, потереть чашку, кастрюлю мочалкой, промыть струёй воды, вытереть, сложить, вызвать мастера и починить, сходить в магазин и купить и т. д.
Лечение	Термометр (исправный, неисправный), таблетки и витамины (горькие, кислые, сладкие); мазь (при укусах насекомых, ушибах, болеутоляющая, согревающая); вата, бинты (большие и маленькие упаковки); присыпки, горчичники, фонендоскоп, шприц и др.	Измерить температуру, сделать укол, пойти к врачу, поставить горчичники, принять таблетки, запить их водой, прослушать больного, посмотреть горло, наложить повязку, вызвать врача, сходить в аптеку и т. д.
Покупки	Продукты питания, предметы домашнего обихода, подарки, цветы, игрушки, деньги, сумочки, одежда и др.	Сходить в магазин, купить что-либо; заплатить деньги; съездить на рынок, в магазин, аптеку и т. д.

Одновременно с развитием игровых тем у детей происходит становление игровых действий в их различных формах: с игрушками, с предметами-заместителями и в форме изобразительных жестов. Все формы игровых действий возникают с небольшими интервалами относительно друг друга, хотя, безусловно, игровые действия с игрушками и с предметами-заместителями в этом возрасте преобладают.

Педагог создает ситуацию необходимости в каком-либо предмете, так как действия с игрушками дети осваивают довольно легко, а вот действия с предметами-заместителями и изобразительные действия требуют особых приемов их введения. Например, нужен нож, чтобы нарезать хлеб, но ножа нет. Взрослый вместе с ребенком ищет его и, увидев предмет, похожий на нож, восклицает: «Да вот же он!». Затем взрослый показывает действия с предметом-заместителем: «Я нарежу хлеб ножом. Вот тебе кусочек хлеба, а это мне». Необходимо добиться того, чтобы ребенок самостоятельно совершил действие с предметом-заместителем: «Может, ты мне отрежешь еще один кусочек? Как у тебя хорошо получается! Отрежь, пожалуйста, ещё несколько кусочков для детей. Теперь ты сам сможешь нарезать сыр и колбасу». Если в игре принимают участие другие дети, то нужно предложить им совершить действие с предметом-заместителем: «А ты хочешь помочь мне нарезать сыр? Мы приготовим бутерброды к чаю».

При условии принятия ребёнком игрового действия с предметом-заместителем следует развивать у него умение использовать этот предмет в качестве заместителя других предметов. Так можно создать ситуацию, в которой ребёнок сможет использовать палочку в качестве ложки, термометра, шприца, расчёски.

Взрослый также должен быть достаточно внимателен к тому, какие предметы оказываются в руках детей в процессе игры. Как только педагог видит, что у ребёнка в руках какой-либо неоформленный предмет (*кубик, мозаика, лист бумаги*), он сразу же спрашивает: «Что это у тебя?» Если ребёнок называет предмет в соответствии с его назначением, т. е. говорит, что у него в руках мозаика, кубик и пр., взрослый может с удивлением сказать: «А я думала, что конфета, булочка»; или с уверенностью: «Какая у тебя булочка! Видимо, она очень вкусная! Дай мне попробовать. Отломи кусочек. И сам попробуй. Вкусно?»

Для введения изобразительных игровых действий следует «взять» воображаемый предмет и совершить с ним соответствующие действия. Например, взрослый достаёт из чашки ложечкой «ягоды» и «ест» их.

После того как дети научились выполнять различные формы игровых действий, объединять несколько действий в одну тему, можно переходить к объединению разных тем в один сюжет. Каждая из тем может быть объединена с любой другой темой, поскольку в жизни они тесно взаимосвязаны, переходят друг в друга. На первых этапах становления сюжета дети довольно легко принимают объединение следующих тем: кормление — приготовление, приготовление — покупки, кормление — мытье посуды, приготовление — лечение.

Вот несколько примеров объединения двух тем в один сюжет:

1) дети, играя в «Кормление», приносят педагогу кашу. Он пробует её и говорит: «Вкусная каша, но мне хотелось бы добавить в неё клубничного варенья. Может быть, ты сходишь в магазин и купишь для меня варенья? Вот тебе деньги и сумка»;

2) педагог садится за стол и говорит: «Приготовлю суп из овощей. Все ли продукты у меня есть? Вот картошка, лук, петрушка... А морковки нет. Может, Вика, ты мне купишь морковку? Сходи, пожалуйста, в магазин»;

3) в процессе приготовления обеда взрослый чистит овощи и случайно попадает ножом по руке: «Ой, кровь течет! Я палец порезала! Маша, принеси, пожалуйста, йод и бинт. Сейчас мы сделаем повязку».

Опыт показывает, что у педагогов нередко возникают трудности, когда необходимо показать детям новые действия, объединить действия в логическую цепочку. По мнению З. Р. Железняковой, руководство игровой деятельностью должно начинаться с наблюдения и анализа самостоятельной игры каждого ребёнка, которые кладутся в основу постановки задач развития игры и подбора наиболее эффективных способов руководства ею. Педагог должен научиться поощрять и одобрять любое проявление инициативы, самостоятельности, кроме тех случаев, когда ребёнку или окружающим его людям грозит опасность, и не должен давать детям отрицательных оценок.

Приведем пример из протокола З. Р. Железниковой по руководству игрой детей двух-трех лет:

Деятельность воспитателя	Деятельность детей
	Миша К., Георгий Б. берут машины, складывают в них конструктор, выгружают на ковре, начинают строить. Остальные дети ещё завтракают. Серёжа М. берёт разрезные картинки, складывает. Соня Н. качается на качелях. Катя Р., Илья Б., Аня Б. берут кукол, посуду, готовят еду, кормят кукол. Алеша Г., Дима К., Саша Т., Катя С., Катя П. катаются с горки, бегают по групповой комнате
Берёт стол и говорит: «Ой, тяжело! Кто бы мне помог?»	Алеша Г., Илья Б., Дима К., Катя С. бегут к воспитателю, помогают поставить столы полукругом, стол воспитателя ставят в центре полукруга
Берет пластилин, начинает его раскатывать: «Мне захотелось приготовить печенье к чаю»	К воспитателю подошли все дети. Дети садятся за столы. Миша К. не может найти себе места. Георгий Б.: «Иди ко мне, здесь есть место». Миша К. садится рядом с Георгием Б.
«Какой ты, Соня, выберешь пластилин?»	Соня Н. (не садится, стоит возле воспитателя): «А я хочу колобок лепить». Соня берёт кусок пластилина, разминает
«Очень вкусные, наверное. Круглые, румянькие!»	Илья Б.: «Я умею пирожки лепить». Катя П.: «А я колбаску сделаю»
«Хорошо, Алеша, всем должно хватить угощения»	Алеша Г.: «Я тоже колбаску». Георгий Б.: «Ну и делай, а я хлебушек»
Вылепила печенье, берёт ещё пластилин: «А я ещё и конфеты сделаю»	Ира К.: «Я пирожок и конфетку сделаю»
«Бери пластилин»	Илья Б.: «А я ещё хочу пирожок лепить»
Обращается к другим детям: «Что же вылепила Катя?»	Катя С.: «Я колобок лепила»
«Очень вкусная твоя колбаска, я уже запах слышу»	Алеша Г.: «Вот, колбаска»
«А блинчик, как настоящий»	Серёжа М.: «Я блинчик сделал»
«Кате, наверное, ещё хочется лепить, да? Какой»	Катя С. берёт пластилин. Эля А. (жалуется воспитателю): «А она

у Анечки кругленький, румяный колобок!»	взяла большой кусок». Катя С.: «Да, сосиску буду делать». Берёт пластилин, раскатывает
«Соня, у нас еще пряников нет. Давай вместе сделаем». «Ты сама умеешь, а я тебе немножко помогу». Кладет пластилин на ладошку Сони, вместе с девочкой делает круговые движения	Соня Н. перекладывает пластилин из руки в руку, ходит, смотрит, что делают другие дети. Соня Н.: «Давай». Даёт пластилин воспитателю
«Посмотри, какой шарик получился, а теперь сплужи его, вот так (помогает). Какой пряничек у тебя получился!»	Соня Н.: «Вот, пряничек!» Радостно показывает всем детям
«Ещё хочешь сделать?» «Молодец! Сейчас попробуем твои прянички! Пока мы готовили угощения, я проголодалась, чая хочется»	Соня Н.: «Да». Берет пластилин, пытается скатать шарик, показывает воспитателю
«Да, я и забыла...»	Катя Р.: «Нельзя сейчас чай готовить, руки надо вымыть». Дети кладут на тарелочки «угощение», идут мыть руки (в умывальной комнате помощник воспитателя). Тот, кто вымыл руки, подходит к воспитателю
Рассматривает угощения. «А вы что лепили? Сколько разных продуктов!»	Ира К.: «Я — пирожок и конфетку». Аня Б.: «Я — колобки». Алеша Г.: «Вот моя колбаска». Илья Б.: «Я — пирожки»
«Сейчас поставлю чайник на плиту». Берет чайник, ставит на большой куб, имитирует включение плиты	Георгий Б.: «А мы варим кушать». Ставит на плиту кастрюлю
«Что же вы готовите?»	Георгий Б.: «Капусту и котлетки»
«Где же вы мясо взяли?» «Лук не забыли положить?»	Эля А.: «У нас в холодильнике было»
«Нам очень нужно вареное яичко. Мы хотим салат приготовить. Ещё на рынок надо сходить, овощи купить»	Серёжа М.: «Сейчас схожу, куплю». Берёт кубик, несёт Эле

«Спасибо! Ты уже вымыл её?»	Георгий Б.: «Я уже несу кушать». Эля А., Катя Р., Аня Б., Илья Б. расставляют посуду на столе. Георгий Б. ставит кастрюлю. Эля хочет взять её. Георгий Б.: «Не трогай, горячо: пусть остынет»
«Катюша, может, вода уже нагрелась в чайнике? Посмотри»	Катя С. (несет осторожно чашку): «Я чай налила, он горячий». Сережа М. (несет кастрюлю): «Это холодная водичка, яичко варить буду». Кладет в кастрюлю пластмассовый шарик
Вместе с Катей Р., Сережей М., Мишей К., Георгием Б. готовят «салат», используя предметы-заместители. Педагог просит принести недостающие «овощи», дети сами находят, приносят, наделяют предмет игровым именем	Сережа М. (берет геометрическую мозаику, даёт воспитателю): «Вот, морковь». Сережа М.: «Нет, надо теплой воды». Катя Р.: «Да, горячая»
	Соня Н., Эля А., Дима К. рассматривают книги, вслух рассказывают о том, что видят: «Во, медведь играет на трубе! А вот рыбка, хвать за пальчик!». Аня Б. «изучает» пособие по сенсорике (15 минут). Ира К. катает клоуна в коляске
	Георгий Б.: «Миша, дай мне тряпку, а то горячо». Снимает кастрюлю с плиты, дует на пальцы. Эля хочет взять кастрюлю, Георгий не даёт. Эля хватает его за волосы. Миша К. (укоризненно): «Почему, почему ты обидела Жору?». Обнимает Георгия
«Катя, тебе очень хочется клоуна? Давай тогда попросим. Ира у нас хорошая девочка, всегда делится игрушками».	Катя С. (пытается забрать у Иры К. клоуна): «Да она уже играла». Катя С.: «Дай, пожалуйста»
«Я врач. У меня уже начался приём. Катя, помоги мне осмотреть клоуна»	Ира К.: «Сейчас, я его к врачу везу». Катя С. садится рядом с воспитателем. Ира К. несёт им клоуна

Из данного протокола видно, как педагог организует продуктивную деятельность детей, легко переводит её в игровую, прислушиваясь к словам и действиям детей, поощряя и одобряя любое проявление инициативы с их стороны, побуждает малышей к позитивному разрешению конфликтной ситуации. Основными способами педагогической поддержки детей при этом являются: вопросы, указания, совместная и совместно-разделенная деятельность с ребёнком, предложение что-либо сделать, похвала, показ и объяснение, помощь, совет, просьба, организация обследовательских действий.

4. Способы педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей третьего года жизни.

В игре происходит первичная, эмоционально-действенная ориентация ребёнка в смыслах человеческой деятельности, возникает потребность быть взрослым. Реализовать эту потребность ребёнку помогает принятие на себя роли «желаемого взрослого».

Роль — это изображение в игре того или иного конкретного, реально существующего или обобщенного лица (*Л. П. Бочкарева*), набор действий и высказываний, специфичных для какого-либо лица (*Н. Н. Поддьяков*) [11]. Роль конституирует, выстраивает игру, определяет действия, высказывания, характер и поведение действующего лица, его отношение к другим участникам игры. Она является основой для создания ребёнком образа того человека, которому он подражает в игре. Взять на себя роль — значит, действовать, как кто-то, значит стать «другим». Через роль ребёнок познаёт эмоциональный мир другого человека, богатство человеческих чувств, поступков, реализует свои знания и представления, свою внутреннюю активность.

Одной из задач нашего исследования явилось изучение способов педагогической поддержки предпосылок ролевого поведения у детей раннего возраста и способы его развития.

Анализ исследований педагогов и психологов (*Д. В. Менджевицкой, Л. С. Славиной, Д. Б. Эльконина* и др.) показал, что в первые два с половиной года жизни ребёнка его игры протекают без роли и называются сюжетными.

Способность принимать на себя роль взрослого человека появляется у ребёнка уже к концу третьего года жизни. Появление этой способности в раннем возрасте психологи и педагоги объясняют

развитием базовых элементов самосознания — осознанием своего имени, внешнего облика, половой принадлежности, употреблением личных местоимений к самому себе.

Развитие базовых элементов самосознания, открытие своего «Я» позволяет ребёнку воспринимать взрослого как образец поведения, с которым он начинает сравнивать свои действия. Малыши начинают понимать, что их действия похожи на действия взрослых: они что-то делают, как мама, папа, врач, но роль ещё не называют. Этот период в развитии ролевого поведения психологи называют «ролью в действии» [50].

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

Так, Н. Ф. Тарловская отмечает, что сначала ребёнку легче войти в образ взрослого, чем выполнить роль [49]. Он может надеть белый халат, взять в руки градусник и важно ходить по комнате, изображая врача, но никаких действий при этом не совершает. В данном случае можно считать, что ребёнок вошел в образ, но роль не выполняет. Только тогда, когда он начнёт ставить градусник, делать уколы, интересоваться здоровьем пациента, т. е. совершать игровые действия, характерные для врача, можно считать, что он выполнил роль. Появление ролевого поведения у детей раннего возраста считается высшим этапом развития сюжетно-отобразительной игры.

Что же нужно делать педагогу? Следует помнить о том, что умение сравнивать свои действия с действиями взрослых не приходит само собой, этому нужно учить. З. Р. Железнякова предлагает следующую методику принятия ребенком роли взрослого [26].

Сначала взрослый должен помочь ребёнку узнать в своих действиях действия других людей. Так, после выполнения им некоторых игровых действий взрослый говорит малышу: «Ты лечишь меня как врач. Наташенька у нас врач», «Машенька моет посуду, как мама. Маша — мама». Дети с удовольствием подхватывают это и в следующий раз бегут к нему с вопросом: «Я как кто даю лекарство?»

Помочь ребёнку взять на себя роль можно и другим способом: начать игру с ситуации, в которой взрослому нужна какая-либо помощь: «О, как болит голова! Даже работать не могу! Нужен врач, чтобы он меня полечил. Где же врач? Кто слушает меня

и измерит температуру? Может быть, Сашенька? Саша, ты будешь врачом?» После выполнения игровых лечебных процедур нужно обязательно похвалить ребёнка: «Какой хороший у нас врач Сашенька! Ты, Саша, врач?»

Н. Ф. Тарловская разработала методику ознакомления детей с ролью тех взрослых, чья профессиональная деятельность имеет характерные внешние атрибуты (*повар, врач, моряк, фотограф*) [8].

Педагог, играя с детьми в усвоенные ранее игры, выбирает удобный момент и даёт образец вхождения в образ взрослого: обозначает себя представителем какой-либо профессии, используя какой-либо выразительный атрибут, показывает 2-3 действия с ним, но детей к выполнению этих игровых действий не привлекает. Затем создаётся ситуация появления «фотографа», «врача», «милиционера» и т. п.

Познакомив таким способом детей с несколькими образами взрослых, можно организовать игру в отгадывание профессий по атрибутам. Это может сделать сам педагог, а в условиях сельской местности, где большинство групп разновозрастных, к показам можно привлечь старших детей, поочерёдно меняя им атрибуты и элементы специальной одежды (*шапочку и халат у врача, фуражку у милиционера*). После каждого показа нужно спрашивать детей: «Отгадайте, кто я?» Или «Кто это». Затем можно предложить детям самим выбрать какой-либо атрибут и «вообразить» себя кем-то. Для этого со старшими детьми нужно подготовить по 2-3 одинаковых атрибута и разместить их вместе с другими аксессуарами в удобном месте. Затем необходимо понаблюдать за поведением малышей, отмечая, какие роли привлекают их внимание и выполняют ли они в них характерные игровые действия. Если действия ребёнка соответствуют роли, это означает, что он готов к сюжетно-ролевой игре и с ним уже нужно играть по-новому. Если же, обрядившись в аксессуар, он играет, например, с мозаикой, значит, с ним ещё надо работать над вхождением в образ взрослого — носителя разных профессий.

Становление ролевого поведения происходит постепенно, но значительно быстрее под руководством взрослого. Предложим алгоритм действий взрослого по развитию умений *понять и принять на себя роль* у детей третьего и начала четвёртого года жизни:

– называет себя образом «другого», берет характерный для него атрибут;

- раскрывает этот образ через особенности внешнего вида и характерные действия;
- побуждает детей принять на себя такую же роль, взять нужный атрибут и совершить несколько соответствующих действий;
- поощряет детей, обозначивших свои роли словом и совершивших характерные действия;
- эмоционально комментирует игровые действия ребёнка в этой роли;
- включается в совместную игру с ребёнком, предлагая выполнить новые действия, изменив ситуацию;
- создаёт ситуации, в которых один ребёнок выступает для другого объектом действий.

Конечно, умение самостоятельно выполнять различные роли — дело будущего. Дети овладевают этими умениями в полной мере только в дошкольном возрасте. Но поскольку первые ростки этих умений появляются после двух с половиной лет, педагогу важно не упустить этот момент.

Лекция 4. Условия развития игровой деятельности в дошкольном возрасте

План

1. Оснащение игровой среды. Возможности образной игрушки в развитии творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников.
2. Педагогические задачи использования игрушек для развития детских игр.
3. Методика внесения игрушек в сюжетно-ролевые игры детей младшего дошкольного возраста.

1. Оснащение игровой среды. Возможности образной игрушки в развитии творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников.

Игра ребёнка-дошкольника прочно и крепко связана с игрушками. Владимир Даль — русский писатель, лексикограф, этнограф — в «Толковом словаре живого великорусского языка» даёт такое определение игре и игрушке: «Игра... то, чем играют и во что играют: забава, установленная по правилам, и вещи для того

служащие. Игрушка, игрушечка, вещица, сделанная для забавы, для игры, для потехи, особенно детям» [17, с. 7].

В «Словаре русского языка» игрушка трактуется, во-первых, как вещь, служащая детям для игры, предметом забавы, развлечения и, во-вторых, как послушное орудие чужой воли, то, чем распоряжаются по своей прихоти или произволу [44, с. 629]. Несмотря на то, что во втором значении слово «игрушка» имеет переносный смысл, оно, несомненно, прекрасно подходит к детской игрушке, которая явно является в руках ребёнка послушным орудием игры. Он управляет ей по своему желанию.

Таким образом, под *игрушками понимаются специально созданные для игры и развлечения предметы, которые вызывают у ребёнка эмоциональное отношение и используются им по своему усмотрению в играх, забавах и развлечениях.*

В теории дошкольной педагогики различают разные виды игрушек: сюжетные, или образные, технические, конструктивные, театральные и декоративные, дидактические игрушки и игры, игрушки для подвижных игр, игрушки-самоделки, игрушки-забавы, игровое оборудование [4].

Деление игрушек на виды условно. Оно необходимо для анализа и характеристики всего ассортимента игрового материала. Вместе с тем одни и те же игрушки в зависимости от признака можно отнести к разным видам. Например, поскольку значительная часть технических игрушек (транспорт, бытовая техника) представляет собой образ, то такие игрушки могут быть отнесены к сюжетным или образным. Но в целях привлечения внимания педагогов к этому виду игрушек, а также с учётом большого интереса детей к технике они выделены в отдельную группу. То же самое можно сказать и об игрушках-забавах, среди которых немало образных (например, клюющая курочка, танцующий мишка). Однако основное предназначение таких образных игрушек — забавлять и развлекать детей, поэтому они отнесены к игрушкам-забавам.

Образные, или сюжетные, игрушки составляют самую многочисленную группу. К ним относятся: куклы и разнообразные игрушки для игр с ними (мебель, хозяйственный инвентарь, посуда, кровати, постельные принадлежности и пр.), игрушки, изображающие домашних птиц и животных, зверей и птиц всех климатических поясов земного шара, игрушки, которые удобно использовать в играх с песком, водой и снегом (разнообразные

рыбки, водоплавающие птицы, фигурки зверей и др.). Сюда же можно отнести значительную часть технических игрушек, отображающих технику в быту, на производстве, строительстве, различные виды транспорта (сухопутного, водного, морского, воздушного и т. п.).

Данный вид игрушек исследователи называют по-разному: «изобразительные» (Д. Б. Эльконин), «сюжетные» (Е. Б. Моложавая, А. П. Усова), «образные» (Е. А. Флёрина, Г. Г. Локуциевская, О. К. Васильева).

Мы считаем, что понятие «образная игрушка» более точно отражает сущность данного вида игрушек [8, с. 4]. Образ — понятие сложное, представляющее собой специфический способ отражения объективной реальности в конкретно-чувственной форме. Образ — не только изображение. Сюжет, изображение не исчерпывают образности. Они занимают подчинённое положение по отношению к образу и зависят от него. Художественный образ игрушки не копирует действительность, не отражает её зеркально точно. Он через непосредственное изображение несёт обобщение, является результатом обобщения действительности средствами искусства. Благодаря обобщенности и условности пластического языка, цветового решения в игрушках передаются наиболее важные и типичные черты предметов и явлений, отражается природа и социальная действительность. На это указывал ещё А. В. Луначарский, отмечая, что игрушка заряжена совершенно определённой психологией, так как отражает отпрепарированный специально для ребёнка, упрощённый, юмористически и патетически преломленный стилизованный объект, взятый из живой жизни.

Наряду с изобразительностью и выразительностью игрушка имеет совершенно особую черту — динамичность, которая и позволила ей стать предметом детской игры, поскольку она предназначена не для любования (статика), а для действия. Свойства выразительности игрушки обнаруживаются лишь в игре.

Динамичность игрушки выражается по-разному: а) подвижностью частей; б) определённым количеством добавочных деталей; в) выдержанностью масштаба, позволяющей объединять игрушку с другими в сюжетной игре; г) наличием заводного, хорошо действующего механизма; д) механизмом звучания; е) яркой, радостной окраской, особенно в игрушке для младших возрастов; ж) соединением различных материалов в игрушке; з) полуфабрикатной игрушкой, которая требует от ребёнка конструирования,

сборки частей. Динамичность игрушек обеспечивает их эмоционально-действенное восприятие детьми, активизирует их, вызывает стремление играть [4].

Образная игрушка — самобытное явление материальной и духовной культуры народа. В единой живой системе народного творчества она служит средством связи поколений, её многофункциональность позволяет передавать детям социально-культурный опыт, воспитывать нравственные и эстетические представления. Образ игрушки содержит в себе заданные воспитательные возможности, является педагогической установкой, определяющей направление мыслей и чувств детей, возникновение и развитие их игр.

Известный исследователь творческих игр детей дошкольного возраста Д. В. Менджеричка отмечает, что игрушка помогает ребёнку удовлетворять его потребности в активности и общении, знакомиться с окружающим миром. С ней у дошкольника ассоциируются определённые представления, оживают в памяти яркие впечатления, через неё он закрепляет и перерабатывает эти впечатления, приобретая жизненный опыт.

Игрушка побуждает ребёнка к игре определённого содержания, служит для неё стимулом и организующим началом, особенно это характерно для детей младшего дошкольного возраста, так как именно в этом возрасте замысел игры зависит от случайно попавшейся на глаза игрушки.

Игрушки помогают ребёнку войти в роль, создать желаемый образ. Определённая игра, игрушки помогают очертить ту или иную ситуацию, сделать её более понятной для всех играющих, реализовать задуманное [9, с. 19—27].

Значительное место занимают образные игрушки и в воспитании творческих способностей детей. Являясь опорой для слабого, неразвитого воображения, они становятся опорой для комбинирования детских представлений, средством осуществления игрового замысла. Особенно большое влияние на развитие фантазии ребёнка, по мнению А. С. Макаренко, игрушки оказывают тогда, когда он действительно с ними играет, когда «организует их в каком-нибудь сложном предприятии».

Большое внимание игрушке уделял и врач-педиатр, педагог Е. А. Аркин. Педагогическое значение игрушки он объясняет той большой ролью, которую она занимает в жизни ребёнка.

Он отмечает, что образная игрушка через своё содержание, образ и художественное оформление имеет прямой доступ к его сердцу. Игрушку Е. А. Аркин называет «жизненным нервом игры» [4].

Автор отмечает, что игрушка для ребёнка — не просто вещь, с которой он играет. Он любит её, она его товарищ, партнёр по игре. Любимой игрушке ребёнок поверяет свои маленькие тайны, заботы, делится своими переживаниями. В играх с ней он отражает своё восприятие окружающего мира и отношение к нему, закрепляет и перерабатывает впечатления. Игрушка даёт ему повод радоваться, заботиться, командовать, бегать, придаёт смысл его жизни. Играя, ребёнок наделяет её определёнными чувствами, взглядами, поступками. В процессе преобразования «жизни игрушек» происходит перестройка, трансформация чувств, сознания и самосознания играющего ребёнка. Именно этим двойственным преобразованием, в котором игрушка выполняет роль «материала и орудия, и сопротивляющегося элемента и элемента сотрудничающего», Е. А. Аркин объясняет важную роль образной игрушки в развитии и воспитании детской личности [4, с. 76].

2. Педагогические задачи использования игрушек для развития детских игр.

Образные игрушки смогут обеспечить развитие содержательных игровых замыслов и личностный рост детей при условии решения ряда педагогических задач, которые условно можно разделить на несколько групп [9].

Первую группу составляют задачи, направленные на развитие представлений и знаний детей о предметах и явлениях реального и сказочного мира, отображённых в образных игрушках. Она включает:

- формирование знаний о названии, назначении и функциях предметов, отображённых в игрушках, о способах действий с ними, возможностях их разнообразного использования и применения в жизни и игре;

- расширение представлений об образе жизни людей разных профессий, общественной значимости и нравственном смысле их деятельности;

- вычленение связей и ценностных отношений между предметами и явлениями основных сфер жизнедеятельности детей («природа», «рукотворный мир», «общество», «я сам»).

Вторая группа задач направлена на воспитание чувственного опыта взаимодействия детей с образными игрушками и предусматривает:

- создание радостной, приподнятой атмосферы, эмоциональной заинтересованности при встрече с образными игрушками;
- воспитание устойчивого и осознанного отношения к образным игрушкам как партнёрам по игре и средству реализации задуманного;
- развитие культуры игры и бережного обращения с игрушками;
- содействие становлению субъектной позиции ребёнка при взаимодействии с игрушками, отображающими образы людей и животных;
- развитие согласованности действий и доверительного партнёрства в совместных играх детей с образными игрушками;
- развитие умений отображать «эмоциональные состояния» игрушек-партнёров через собственные действия и динамические свойства образных игрушек.

Третья группа задач направлена на организацию творческой деятельности ребенка и включает:

- развитие умений обустроить «жизнь» игрушек в групповой комнате;
- формирование способности самостоятельного моделирования игровых ситуаций с использованием «монофункциональных» игрушек;
- развитие умений обеспечивать самостоятельную игру нужными игрушками;
- формирование способности видоизменять образные игрушки при необходимости и использовать их «многообратимость» в развертывании сюжета игры и реализации задуманного.

Особую группу составляют задачи, требующие от педагога умений создавать условия для развертывания содержательных творческих игр и успешной реализации детских игровых замыслов: подбор игрушек и игрового оборудования; отведение достаточного времени в режиме дня; выбор удобного места в групповой комнате и на участке детского сада; обеспечение грамотного руководства творческими играми с образными игрушками с учетом диагностических данных о развитии и реализации игровых замыслов детей.

Все указанные задачи взаимосвязаны и решаются в комплексе. Однако в зависимости от уровня развития детей и их игрового опыта они уточняются.

3. Методика внесения игрушек в сюжетно-ролевые игры детей младшего дошкольного возраста.

Методика внесения образных игрушек была разработана О. К. Васильевой [6; 7].

Возникает вопрос: а как же нужно строить работу по внесению образных игрушек во вторую младшую группу детского сада, чтобы игрушки стали «партнёрами по игре», помогали развитию игрового творчества? Ведь к приходу детей в новую группу педагог уже позаботился о подборе игрушек, о создании игровых уголков? Несомненно, что малышам надо дать возможность привыкнуть, адаптироваться к новой группе, новым условиям, распорядку дня, сверстникам. На это уйдёт не менее двух месяцев. Этого времени воспитателю вполне достаточно, чтобы познакомиться с интересами детей, их любимыми играми, игрушками, обдумать, какие игрушки и в какой последовательности будут внесены в группу; составить перспективный план их внесения на три месяца, так как творческие сюжетно-ролевые игры требуют достаточно много времени.

Определить последовательность внесения игрушек поможет знание особенностей развития детей, учёт потребности детей в игрушках для оснащения любимых игр, а также динамики развития творческих игр.

Начинать внесение игрушек с куклы, как это часто наблюдается в практике работы педагогов, нецелесообразно, так как для возникновения и развития интересной, содержательной игры мало только заинтересовать ребёнка игрушкой, надо показать ему варианты её разнообразного использования, вооружить способами действия с ней. Поэтому внесение игрушек нужно начинать с тех, которые помогут подготовить почву для внесения куклы, зверюшки, помогут «организовать их жизнь».

Лучше всего начать внесение игрушек с кукольной мебели. После закрепления её назначения, способов использования перед детьми непременно возникнет вопрос, где её разместить, куда поставить. Именно с этой минуты они и почувствуют себя настоящими хозяевами игрушек, предоставляемых в их полное распоряжение. Теперь не педагог, а сами дети должны будут определить место этих игрушек в групповой комнате. Так начинается создание игровых уголков не воспитателем, а детьми.

Воспитатель становится только советчиком, помощником. Его главная задача будет заключаться в том, чтобы заинтересовать детей, подвести их к мысли о необходимости создания условий для «жизни игрушек», вызвать желание активно действовать.

Встреча с игрушкой всегда должна быть радостной, запоминающейся. Чтобы достичь этого, можно использовать куклу Андрюшу, которая постепенно становится другом и советчиком для детей, так как наделяется такими же интересами, желаниями, стремлениями, которые характерны для детей данного возраста. Андрюша очень любит играть, загадывать и отгадывать загадки, любит похвастаться, может попасть впросак, чего-то не знать, не стесняется при этом попросить у детей помощи. Педагогу же эта кукла помогает сделать воспитательный процесс непринуждённым, радостным, опосредованным. Покажем, как может проходить первая встреча с Андрюшей.

После полдника все дети занимаются своими любимыми делами. Воспитатель вместе с двумя-тремя малышами находится недалеко от двери и, конечно же, «не слышит», что кто-то стучится в дверь, даёт возможность детям первыми услышать стук. Каково же его удивление и удивление детей, когда они обнаруживают за дверью «улыбающуюся куклу»! Педагог здоровается с куклой, предлагает ей познакомиться с детьми.

А н д р ю ш а. Здравствуйте, ребята! *(Взмахивает руками!)* У-У! Сколько вас! Раз, два, три, пять, десять... Давайте знакомиться! Меня зовут... Ой, забыл... *(Начинает считать по пальцам.)* Лягушка?.. Нет! Игрушка?.. Нет! Врушка? Ой, нет! *(Испуганно)* Нет, нет, совсем не так! Ребята, может быть, вы знаете, как меня зовут?

Д е т и. Петрушка! Андрюшка!

А н д р ю ш а. А-а! Верно! Вспомнил! Андрюшка!

Я весёлый друг Андрюшка,

В яркой шапке на макушке,

Я в костюме расписном.

Ярко-красном, голубом!

Да, ребята, совсем забыл, ведь я вам что-то принёс. Вы поставьте пока стульчики полукругом, а стол посередине. Или сядьте на ковёр, а я схожу за своими подарками.

Андрюша возвращается с большим, красиво перевязанным пакетом и просит детей отгадать, что находится в пакете.

Так начинается интересная дидактическая игра «Андрюшины подарки» (игра по типу «Чудесный мешочек»). Дети пытаются разгадать, что находится в пакете. Когда пакет развёрнут, малыши видят набор красивой кукольной мебели. Андрюша спрашивает, как называется каждый предмет, для чего он нужен. Особое внимание обращается на шкаф и буфет. Андрюша, перебивая детей, хвастает, что он знает, зачем нужны эти предметы. Оказывается, для того, чтобы прятаться! Дети смеются, наперебой объясняют Андрюше назначение шкафа и буфета. Когда мебель рассмотрена и её назначение определено, Андрюша спрашивает детей, где они её разместят, будет ли у кукол своя комната, затем, попрощавшись, уходит, пообещав прийти через несколько дней.

Так, легко, интересно, ненавязчиво мысль детей направляется на создание кукольной комнаты.

После ухода Андрюши дети вместе с воспитателем определяют место кукольной комнаты, расставляют мебель, закрепляя за каждой игрушкой определённое место. Оборудование кукольной комнаты занимает у детей 3-4 дня, затем требуется новая партия игрушек.

Определить, какие игрушки следует вносить теперь, поможет экскурсия по группам детского сада, которая проводится согласно Учебной программе дошкольного образования в часы занятий, так как экскурсия является одной из форм обучения.

Экскурсия по группам детского сада позволяет закрепить у детей интерес к игрушкам, показать малышам различные варианты оформления кукольных комнат, других игровых уголков. Вопросы малышей о том, будут ли у них такие же игрушки, как у старших детей (стиральная машина, телевизор, телефон и т. п.), служат воспитателю ориентиром для определения очередности внесения нужных игрушек для завершения оформления кукольной комнаты.

Дидактические игры «Андрюшины подарки» можно использовать подряд несколько раз, а именно столько, сколько будет внесено игрушек, которые всегда используются по своему прямому назначению. Например, телефон для того, чтобы звонить, стиральная машина — стирать, холодильник — хранить продукты. Основной функцией использования их в игре является операциональная. Поэтому основной задачей при внесении подобных игрушек является уточнение и закрепление их назначения и способов действий. Крупные игрушки этой группы могут

быть использованы для обозначения и разделения игрового пространства, например, кукольная мебель (*стол, буфет, шифоньер*) отделяет кукольную кухню от комнаты, показывает их границы. Некоторые игрушки из этой группы (*бинокль, фотоаппарат и т. п.*) выполняют атрибутивную функцию.

Дидактические игры характеризуются тем, что содержат готовый игровой замысел — задачу, правила и игровые действия. Сущность их заключается в том, что детям предлагается решить умственные задачи, составленные взрослым в занимательной и игровой форме.

В дошкольной педагогике разработана целая система игр, направленных на расширение знаний о предметах окружающего мира, обогащение словаря, формирование нравственных черт личности, на развитие интереса к технике, природе и т. д.

Выбирая дидактическую игру, следует продумать, какие и игрушки можно внести с её помощью и какие познавательные и воспитательные задачи можно решить.

Многочисленные исследования по игре показывают, что наиболее популярными сюжетно-ролевыми играми дошкольников являются игры в «Семью», «Дом», «Перевозку грузов» и т. д. Следовательно, первыми нужно вносить игрушки, которые помогают сосредоточить внимание детей на событиях, связанных с домом и семейной жизнью.

Для развития у детей умений рационально расставлять мебель, делать перестановки можно использовать такие дидактические игры: «Кукла Маша купила мебель», «Кукла Маша купила пианино», «Устроим куклам комнату». Эти игры проводятся во всех возрастных группах. С возрастом содержание их усложняется. Использовать предметы по назначению, закрепить знания детей о бытовой технике, воспитать культуру поведения поможет дидактическая игра «Объясни Незнайке!».

Длительность дидактической игры зависит от заинтересованности детей, а успех ее определяется подготовкой воспитателя. Педагог продумывает, какие игрушки можно внести, какие способы действия с ними показать им, на каком основном замысле сосредоточить внимание детей.

Одна и та же игра может иметь несколько вариантов развития, каждый из которых должен иметь увлекательное завершение и вызвать ещё больший интерес к игре и игрушкам.

Следующим приёмом внесения игрушек являются *сценки-загадки*, которые представляют собой небольшие проблемные ситуации, героями которых являются разные игрушки.

Основной смысл использования сенок-загадок заключается в том, что, показывая детям взаимодействие разных персонажей, обыгрывая возможности динамических свойств «монофункциональных» и «многообратимых» игрушек, педагог обращает внимание на нравственную сторону поступков и деятельности людей и учит детей решать нравственные проблемы.

Сценка-загадка «Внесение телефона»

Задачи:

- закрепить представления детей о телефоне, его функциональных возможностях использования, уточнить, какое минимальное количество телефонов необходимо для связи;
- научить детей правильно пользоваться телефоном, вовлекать в игровую ситуацию.

Материал: куклы: Андрюша, кукла-мама, кукла-дочка с перевязанным горлом, кровать для больной куклы, тумбочка или журнальный столик, чашка с ложечкой, телефон.

Ход сценки-загадки.

Внесение телефона осуществляется с помощью куклы Андрюши. Он приходит к детям, расспрашивает, как они играют с его игрушками-подарками, берут ли их, не ломают ли. Потом просит ребят помочь решить трудную задачу. Дети усаживаются полукругом, а на столе появляется кровать с больной куклой (*у нее перевязано горло — ангина*), рядом на стульчике сидит кукла-мама, «положив» руку на лоб дочке. На тумбочке рядом с кроватью — телефон и чашечка с ложечкой.

Андрюша рассказывает детям историю о том, что в этой семье тяжело заболела дочка, папа на работе, мама с дочкой одна. Нужно вызвать врача, но мама боится оставить дочку одну и идти за врачом. Вдруг дочке станет плохо? «Как же этому помочь? — обращается Андрюша к ребятам. — Подскажите, как можно вызвать врача?» Дети догадываются, что нужно позвонить по телефону. Андрюша спрашивает, сколько должно быть аппаратов, чтобы можно было позвонить из дома, а в больнице услышали бы звонок:

«Правильно, два! Один должен быть дома, другой — в больнице». Показывает, как нужно набирать номер и что при этом говорить.

Так в кукольной комнате появляется еще одна важная игрушка, которая поможет детям естественно связывать различные по тематике игры, а робким и застенчивым детям включаться в игру сверстников.

Чтобы закрепить знания детей о возможных вариантах использования телефона, снова организуется встреча с Андрюшей, во время которой он рассказывает детям, как однажды увидел пожар, но не растерялся и быстро сообщил о нём пожарным. Просит отгадать, как он это сделал, ведь пожарная команда была далеко. Дети догадываются, что он позвонил по телефону. Андрюша спрашивает, какой номер нужно набирать при пожаре. Если дети не знают, отвечает сам. Затем предлагает подумать и показать, как и в каких еще ситуациях можно использовать телефон, например, сообщить о своем здоровье, пригласить в гости друзей, получить ответ на какой-либо свой вопрос, пригласить на интересную встречу, сообщить о своем приезде, узнать, в какое время принимает врач, записаться к нему на прием по телефону; в свою очередь врач может поинтересоваться здоровьем пациента. Кроме того, можно позвонить в магазин и узнать, привезли ли нужные продукты, позвонить в парикмахерскую, маме или папе на работу и т. д.

Обогатить игровые замыслы детей, содержание игры «Семья» помогут и другие сценки-загадки, в которых показываются поступки детей.

Расширить имеющиеся у детей представления и обеспечить их комбинацию помогут такие приёмы внесения игрушек, как *показ инсценировок театра игрушек и создание игровых ситуаций*.

Игровые ситуации представляют собой совокупность определенных игровых условий и обстоятельств, созданных взрослыми. Они ставят детей перед необходимостью самостоятельно комбинировать представления, импровизировать, подбирать игрушки для реализации задуманного.

Покажем, как можно обеспечить дальнейшее развитие игры «Семья».

Например, дети получают от Андрюши письмо, в котором он сообщает, что через два дня к ним в гости придет его хорошая подружка Алёнка. Если ей понравится у ребят, то она останется у них жить.

Андрюшино письмо заставляет детей подумать о том, как встретить Алёнку, как сделать так, чтобы ей понравилось у них в группе. Данная проблемная ситуация направлена на то, чтобы вызвать и сохранить у детей интерес к новой кукле, включить её в детское игрушечное хозяйство найденными самими детьми способами.

Чтобы направить выдумку и фантазию детей на встречу с куклой, можно дать задание на дом: расспросить родителей, как надо встречать гостей. С родителями тоже желательно провести беседу о том, что можно посоветовать детям. А утром педагог беседует с детьми о советах мам, пап, бабушек, рассматривает коврики, салфетки, штампики, рисунки, которые даны родителями. В течение следующих полутора дней дети должны готовиться к встрече с куклой: убирать в кукольной комнате, по-новому переставлять мебель, расстилать коврики, салфетки, доставать нарядную скатерть, красивую посуду. Педагог с детьми обсуждает, как они будут встречать Алёнку, знакомить с другими куклами, показывать, куда можно повесить одежду, положить вещи, где будет её кровать, поить чаем, укладывать спать.

Алёнка вносится в группу во второй половине дня. Опыт показывает, что дети сразу же включают её в свои игры. Алёнка становится новенькой девочкой в игре «Детский сад», мальчики катают её на машинах и показывают гараж, отвозят к врачу лечиться.

Игровые ситуации могут быть самыми различными. Например, детям может быть предложена следующая ситуация: через реку (*лента из голубой бумаги*) построен автомобильный мост из крупного строительного материала. По реке «плывут» катера, парусные лодки; на берегу «стоят» машины. На другой стороне комнаты находится аэродром (*листы серой бумаги*), на котором «стоят» самолёты. Для развития сюжета игры детям могут понадобиться небольшие образные игрушки и их разновидности: фигурки матросов, солдат, милиционеров. Эти игрушки должны быть заранее подготовлены и выданы по первой просьбе детей. Однако сразу же выставлять все игрушки нецелесообразно, надо дать детям возможность почувствовать потребность в дополнительных игрушках.

В течение года можно создавать различные игровые ситуации, например, оформить «уголки сказок». Если в групповой комнате есть сказочный домик, то его нужно использовать в подходящих игровых ситуациях. В этом домике время от времени появляются различные сказочные персонажи.

Можно создать только игровой фон, подсказывающий сюжет хорошо знакомой сказки. Например: поставить в игрушечном лесу домик и короб с пирогами («Машенька и медведь»); разместить на поляне корзинку и красную шапочку («Красная Шапочка»); стол, три разных по величине стула, чашки и кровати («Три медведя») и т. д. Остальные игрушки дети подберут сами и организуют игру в соответствии со своими замыслами.

Последний выделенный нами приём — инсценировка в театре игрушек.

Инсценировки в театре игрушек (ни Бибабо, ни настольного, ни теневого театра, ни театра фабричных образных игрушек) представляют собой мини-спектакли с оформлением «сцены». Они могут показываться на столе, на полу, в сказочном домике или любом другом месте там — где это сочтёт возможным воспитатель.

При показе спектакля в театре игрушек воспитатель имеет возможность использовать музыку, аудиозаписи, передающие шорох листьев, звук капли, пение птиц и т. д.

У театра игрушечных инсценировок есть еще одно несомненное достоинство — они наглядно убеждают детей в необходимости создания фона игры. Ведь инсценировка обязательно дает «зрительную характеристику» места действия — это лес или полянка, комната или улица. Это и декорации, и условное использование некоторых предметов. Создание игрового фона обогащает характеры персонажей, помогает создать собирательный образ героя, установить определенную зависимость между способами действий с игрушками и характером персонажей (*Машенька умная, сообразительная девочка, придумала, как можно обхитрить Мишку, она двигается быстро, легко; Мишка же доверчив, медлителен — ходит неторопливо, неуклюже, вперевалочку*), соединять реальные представления со сказочными, вымышленными. Дети в своих играх в дальнейшем не копируют показанные инсценировки, а вносят свои изменения, проявляют выдумку, фантазию. Содержание инсценировок позволяет им строить собственные фантазии.

Для инсценировок в театре игрушек можно выбирать различные сказки, например «Три медведя», «Машенька и медведь», «Кот, петух и лиса», «Красная Шапочка» и т. д. Старшим детям можно показывать инсценировки из книги «Три сигнала светофора»: «Петрушка на улице», «Путешествие в страну дорожных знаков»,

«На лесном перекрёстке» и др. Эти инсценировки помогут педагогу закрепить знания о правилах дорожного движения, практические навыки поведения на улице, сделать игры детей более содержательными и интересными.

При выборе сказки для инсценирования детям младшего дошкольного возраста нужно учитывать два следующих момента:

1) в сказке не должно быть много действующих лиц, чтобы детям младшего дошкольного возраста было легче сконцентрировать свое внимание на двух-трёх персонажах и создаваемом фоне. Основная задача заключается в том, чтобы дети восприняли способы действия с игрушками, увидели варианты использования одной и той же игрушки в разных ситуациях, поняли, что одни и те же персонажи могут действовать совершенно по-разному; и, наконец, в том, чтобы пополнить игры детей новыми игрушками, а их сразу не должно быть много;

2) при знакомстве детей с новыми сказочными персонажами необходимо учитывать уровень детских представлений, так как от этого зависит и выдумка, и фантазия, и развитие игрового замысла, и объединение играющих, и комбинирование игрушек при реализации игровой цели. Поэтому показ инсценировок в театре игрушек следует проводить после занятий по обогащению представлений. Например, ребятам в процессе занятий по развитию речи стали знакомы многие сказки. Педагог, желая систематизировать представления детей, сделать их более отчетливыми, яркими, запоминающимися, подбирает игрушки к этим сказкам, показывает инсценировку, после которой дошкольники самостоятельно организуют игру с этими игрушками. Как правило, знакомые сказочные образы не оставляют детей равнодушными, побуждают в игре выразить свое отношение к увиденному.

Инсценировки в театре игрушек могут быть использованы и для создания новых игровых уголков.

Таким образом, внесение игрушек можно осуществлять, используя всего лишь четыре основных приёма: дидактические игры, сценки-загадки, инсценировки театра игрушек и проблемные игровые ситуации.

Очень важно понять, что не обилие приёмов способствует развитию игры, а возможность целенаправленно использовать небольшое количество приёмов (в данном случае четыре) во взаимосвязи и взаимодополнении.

Жёсткой очередности в применении приёмов быть не может. Воспитатель должен видеть, когда целесообразнее использовать тот или иной приём, ориентируясь при этом на уровень представлений детей и полное решение намеченных задач по развитию сюжетно-ролевых игр. Если после применения одного приёма, например дидактической игры, игрушки используются детьми всё же не по назначению, неправильно или редко, то применяется другой приём, например сценка-загадка.

Целенаправленное использование приёмов внесения игрушек помогает комплексно решать целый ряд задач: театр игрушек вызывает у детей положительные эмоции, влияет на их воображение, придаёт игре нужное направление без навязывания сюжета игры, показывает разные варианты употребления одних и тех же игрушек; создание проблемных игровых ситуаций развивает способность намечать цель игры, подбирать игрушки для реализации задуманного, побуждает проявлять творчество; показ сенок-загадок активизирует мыслительную деятельность детей, пробуждает желание искать ситуации, где можно было бы использовать игрушку; дидактические игры закрепляют умение использовать игрушку по назначению, а также способы действий с ними. В играх детей проявляются обычно те знания и представления, которые приобретены, те чувства, которые воспитаны, а игрушки, в свою очередь, помогают закрепить, расширить и уточнить эти знания, развить и углубить чувства.

Описанные приёмы внесения игрушек оказывают влияние на развитие игровых замыслов, обогащают содержание и сюжеты игр, воспитывают устойчивый и осознанный интерес к игрушкам, культуру обращения с ними, умение использовать их в различных ситуациях, способствуют появлению интереса к предметам и явлениям окружающей действительности.

Непременным условием применения этих приёмов внесения игрушек является установление взаимосвязи со всей воспитательно-образовательной работой во второй младшей группе, а также применение традиционных, общепринятых приёмов руководства игрой.

РАЗДЕЛ 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РУКОВОДСТВА ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Лекция 5. Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

План

1. Современные подходы к организации игры и руководству ею.
2. Понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение».
3. Игровые позиции педагога и детей.

1. Современные подходы к организации игры и руководству ею.

Ткань сюжетно-ролевой игры тонка. Она не терпит грубого вмешательства. В то же время она открыта для педагогического влияния. Проникновение в игру требует от взрослого глубокого понимания механизма её возникновения. Здесь важно не только построить программу собственного воздействия на игру ребёнка, но и пристроить её к схеме развития игры самого ребёнка, иначе такое вмешательство нанесёт значительно больше вреда, чем пользы.

Психологические и педагогические исследования Ф. И. Фрадкиной, Н. С. Пантиной, Н. Я. Михайленко, С. Л. Новосёловой, Е. В. Зворыгиной, проведённые с детьми раннего возраста второй половины XX века, показали, что сюжетная игра не возникает у них самостоятельно. Без участия взрослого, без общения с ним ребёнок не может овладеть элементарными игровыми умениями. С необходимостью специально организовывать обучение игровым умениям, кроме психологии и педагогики раннего возраста, столкнулась и сурдопедагогика (Г. Л. Выгодская) [39, с. 8].

Наиболее отчётливо проблема обучения игре, формирования её как деятельности была сформулирована А. В. Запорожцем: «Чтобы она (*сюжетно-ролевая игра*) появилась, ребёнку необходимо овладеть некоторыми способами игрового воспроизведения

действительности, научиться пользоваться игрушками, приобрести умения разыгрывать известные сюжеты и подчиняться правилам игры. В условиях семейного воспитания эти игровые формы обычно усваиваются стихийно, в результате непосредственного общения со взрослыми, со старшими братьями и сестрами. Именно потому, что этот процесс проходит стихийно, без сознательно поставленных педагогических целей, он производит впечатление спонтанного и часто трактуется именно так в психологической и педагогической литературе» [30; 39, с. 8; 46].

Дальнейшие исследования творческих сюжетно-ролевых игр дошкольников (Р. И. Жуковской, Д. В. Менджеричкой и др.) показали, что игры детей зачастую бедны и однообразны и часто даже к старшему дошкольному возрасту не достигают развитых форм. Проблема развития сюжетно-ролевой игры привлекает всё большее внимание педагогов. Пересматриваются подходы к её руководству и организации. Появляются термины «формирование игры», «руководство игрой», «управление игрой», которые используют педагоги и в настоящее время.

Под термином «формирование» Н. Я. Михайленко рассматривает процесс постепенной передачи детям усложняющихся способов построения игры, который осуществляется в совместной игре взрослого и детей, а под «управлением игрой» понимает такие педагогические воздействия на детскую игру, которые осуществляются без непосредственного включения в неё взрослого (*отбор игрового материала, предварительные беседы с детьми о теме игры и т. п.*) [39, с. 17].

Термин «формирование» игры Е. В. Зворыгина предлагает рассматривать как предъявление детям усложняющихся игровых задач, подведение их к самостоятельной постановке и инициативному решению» [19, с. 17].

Она отмечает, что термин «руководство игрой», который обозначает «совокупность методов и приёмов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями», должен быть использован в единстве с термином «формирование».

Вместе с тем мы уже отмечали, что игра по своей природе — свободная деятельность, её развивающий эффект становится максимальным, когда она является самостоятельной детской деятельностью. Получается, что природа детской игры вступает в противоречие

со сложившимся в теории и практике подходом — руководить игрой. Разрешению этого противоречия способствует переход от стратегии педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой к стратегиям педагогической поддержки педагогического сопровождения.

2. Понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение».

В начале XXI века появляются новые термины, обращённые к организации сюжетно-ролевых игр: «педагогическая поддержка» и «игровое сопровождение» сюжетно-ролевых игр.

Термин «педагогическая поддержка» был введён в педагогику известным учёным О. С. Газманом, который под педагогической поддержкой понимал «превентивную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в обучении и, наконец, с жизненным и профессиональным самоопределением», прочно вошёл в педагогику XXI века [11].

Педагогическую поддержку игровой деятельности ребёнку мы (О. К. Васильева) рассматриваем как организацию такого взаимодействия педагога с ребёнком, в котором обеспечиваются благоприятные условия для развития и саморазвития детей, раскрытие и реализация их внутреннего потенциала, формирование у ребёнка стремления к самостоятельным действиям и свободному выбору [11, с. 27—30].

Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр — это стратегия, метод, обеспечивающий своевременную помощь ребёнку при выборе темы игры, определении её замысла, разрешении сюжетных коллизий и реальных проблем взаимодействия с партнёрами по игре. Педагогическая поддержка строится с учётом единства четырех функций: диагностики возникшей проблемы; информации о возникшей проблеме; консультаций на этапе принятия решения и выработке плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Многочисленные наблюдения за сюжетно-ролевыми играми детей и анализ психолого-педагогических исследований показывают, что успешному самовыражению ребёнка в игре препятствует комплекс различных факторов: неумение понять состояние играющего («прочитать эмоции»); неумение понятно для партнёра обозначить

свою собственную игровую позицию, т. е. ввести его в свою воображаемую ситуацию; презентовать сверстникам свой игровой замысел и показать направление его развития; разный игровой опыт, который мешает отдельным детям принять более сложный игровой замысел; тяготение к привычным стереотипным игровым ролям; неуверенность, приводящая ребёнка к отказу от участия в новых играх, и т. д.

Каждая ситуация порождает множественность вариантов решения, ограниченных ориентационным полем развития ребёнка. Поэтому педагогическая поддержка ребёнка в ситуации организации сюжетно-ролевой игры может осуществляться педагогом в разных видах: направляющая, организующая, иницирующая, эмоционально-регулирующая, стимулирующая и упреждающая.

Ориентируясь на индивидуальность ребёнка, его личностные особенности, данные, полученные при диагностировании сюжетно-ролевых игр, педагог помогает каждому ребёнку выбрать свой собственный игровой маршрут, используя дифференцированный подход при выборе наиболее эффективного вида педагогической поддержки.

Сущность направляющей педагогической поддержки заключается в том, что педагог, опираясь на познавательные интересы детей, направляет их внимание на наиболее ценные и значимые события в их жизни, которые могли бы быть включены ими в игру, обогащая её содержательную и сюжетные стороны.

Организирующая поддержка может быть оказана тем детям, которые затрудняются самостоятельно создавать игровую среду и обустроить игровое пространство или не могут самостоятельно подобрать средства, необходимые для реализации своих игровых замыслов.

Используя *иницирующую поддержку*, взрослый вводит в игру детей проблемные ситуации и обеспечивает условия свободного выбора решений, путей выхода из нравственных коллизий.

Эмоционально-регулирующая поддержка заключается в оценочных суждениях взрослого, одобряющего или порицающего игровое поведение ребёнка. В качестве эмоционального регулятора выступают не только слова одобрения или осуждения педагога, но и взгляд, улыбка, жесты, интонация, покачивание головой, тёплый, подбадривающий тон обращения.

В *стимулирующей поддержке*, как правило, нуждаются неуверенные в себе дети, которые из-за своей стеснительности или недостаточной развитости игровых умений отказываются от участия

в новых играх или не хотят брать на себя новые роли. Педагог выбирает время для индивидуальной работы с ребёнком и формирует необходимые навыки и умения, способствующие включению ребёнка в игру.

Сущность *упреждающей поддержки* заключается в том, чтобы, опережая негативное развитие игры ребёнка, которое стало возможным в силу отрицательного жизненного опыта, полученного в семье, подстраховывать его, предотвратить отражение этого опыта в игре, переориентировать внимание на более интересные факты и события реальной или вымышленной жизни.

Совместная со взрослым сюжетно-ролевая игра организуется как развивающая при максимальной активности ребёнка. Результатом активной включённости ребёнка в сюжетно-ролевую игру является становление у него субъектных проявлений: творческой активности, познавательной и коммуникативной инициативы, самостоятельности. У ребёнка развивается стремление помочь другому, радоваться совместной игре, открывать новые способы её развития.

Второй современный термин, который используется в настоящее время при руководстве играми детей, — «педагогическое сопровождение».

Педагогам дошкольных учреждений постоянно приходится продумывать стратегию обогащения игрового опыта дошкольников с учётом не только уровня их игровых умений, игровых интересов, но и возможности взаимосвязи разных видов детских игр. К примеру, широкое включение дошкольников, имеющих недостаточный уровень сюжетно-ролевой игры, в простые режиссёрские и образно-имитационные игры способствует накоплению ценного с позиции сюжетно-ролевой игры опыта и делает их более успешными и уверенными в данном виде игр. Соответствующая игровая технология, применённая воспитателем, приводит к созданию игровой субъектной позиции, которая, по мнению О. В. Солнцевой, не только обеспечивает успешное развитие режиссёрских игр, но и помогает ребёнку достичь высокого уровня в сюжетно-ролевых и театрализованных играх [5; 47].

По мнению Т. И. Бабаевой, «игровое сопровождение» представляет собой достаточно сложный механизм естественной помощи ребёнку. Оно включает как непосредственно игровое взаимодействие, так и наблюдение за игровым поведением ребёнка, изучение возможностей его развития и определение того, в каких

взаимосвязанных видах игр ребёнок может освоить недостающие элементы игрового опыта, как пробудить активность и инициативность их использования в его самостоятельных играх» [5, с. 14].

«Игровое сопровождение» в таком понимании предстаёт как эффективная тактика педагогического руководства играми, которая заключается не только в предоставлении ребёнку возможности «играть в разные игры», но и в придумывании педагогом наиболее эффективного игрового маршрута. Он основан на понимании перспективы обогащения игрового опыта конкретного ребёнка, знании взаимосвязи и взаимодополняемости разных игр и умения вызвать к ним соответствующий детский интерес. При этом педагог всегда готов стать для ребёнка партнёром в игре, привести в его игровой опыт новые игровые действия и формы игрового поведения.

3. Игровые позиции педагога и детей.

Исследования учёных последних лет (Н. П. Анисеевой, Е. В. Груздовой, В. О. Ноотман, А. И. Тимонина, С. А. Шмакова и др.) показали, что процесс развития сюжетно-ролевых игр во многом зависит от игровой позиции педагога, под которой понимается особое отношение педагога к детям, выражаемое при помощи игровых приёмов.

Игровая позиция обеспечивает включение воспитателя в совместную с детьми игру и создаёт условия для развития самостоятельной игры дошкольников.

Е. В. Груздова в своем диссертационном исследовании рассматривает игровую позицию педагога учреждения дошкольного образования как систему устойчивых отношений педагога к детям, которые одновременно проявляются в игровой роли, социальной функции и личностной позиции [16].

Роль задаётся условиями игры, социальная функция дана субъекту как члену игрового общества, личностная позиция вырабатывается индивидуально.

Игровая позиция воспитателя основывается на общих принципах игры, таких как самостоятельность, внеутилитарность, добровольность, игровое равенство и др., и предполагает овладение внутриигровым языком, выраженным в слове, жесте, мимике, пластике.

Игровая позиция — многокомпонентное образование. Её структуру составляет несколько взаимосвязанных между собой компонентов: рефлексия как способность видеть реальную ситуацию

со стороны и вычленять в ней игровые возможности; инфантилизация как способность устанавливать доверительные отношения с окружающими; эмпатия как способность чувствовать игровые состояния других людей; креативность как способность находить нестандартные пути достижения цели; собственный игровой опыт педагога, который заключается в освоении умений по оперированию структурными элементами сюжетной игры, такими как содержание, роль, игровое действие, правило.

В научной литературе выделены и изучены различные проявления игровой позиции педагога: «играющий партнёр» (Н. Я. Михайленко) [32], «играющий режиссёр» (Т. Л. Чепель) [51], «педагог-носитель игровых умений и умений организационного общения в игре», «педагог-координатор игровых замыслов и общения детей», «педагог-наблюдатель за играми детей и помощник в случае возникающих затруднений» (О. В. Солнцева) [47].

В игровой позиции педагога проявляются его ценностно-смысловые отношения к игре, аналитические и проектировочные умения, технологическое оснащение приёмами организации детской игры и самостоятельный поиск эффективных приёмов её организации.

Организация сюжетно-ролевой игры в учреждении дошкольного образования предусматривает формирование игры в совместной деятельности воспитателя и детей и создание педагогом предметно-игровой среды. При этом игровая позиция обеспечивает включение педагога в совместную с детьми игру и создает условия для развития самостоятельной игры дошкольников. Переключение педагога с одной игровой позиции на другую позволяет обеспечить естественный процесс протекания сюжетно-ролевой игры и осуществить гибкую тактику руководства игрой.

В позиции «играющего партнёра» нет давления педагога на ребёнка. Ребёнок чувствует себя свободным и равным в возможности включения в игру и выхода из неё, ощущает себя вне оценок «хорошо — плохо», «правильно — неправильно», так как к сюжетной игре они не применимы.

Педагог играет вместе с детьми, организует в раннем возрасте элементарное предметное взаимодействие («Я первый кубик поставлю. А теперь ты следующий ставь на него. А теперь я опять... Бах! Упала наша башня, давай снова её строить!»). В дальнейшем он усложнит и разнообразит это взаимодействие, включая в него

обмен не только одинаковыми, но и разными действиями, сопровождая его рассказом, что способствует переводу предметных действий в условный план: «Погрузу кирпичики в машину и отправлю её Васе. *(Взрослый нагружает кирпичики в грузовик и откатывает его ребёнку.)* Вася, разгрузай кирпичики! Теперь отправляй мне обратно машину. Приехала ко мне машина. Уже пустая! Я тебе ещё кирпичиков отправлю. Потом из них будем дом строить!»

С появлением в игре роли ребёнка педагог как «играющий партнёр» подключается к уже начавшейся игре и принимает на себя дополнительную или центральную роль. Через игровые действия, реплики, пояснения, подсказывание и придумывание событий он существенно расширяет представления ребёнка об обеих ролях и соответствующем им поведении, увеличивает диапазон возможных игровых действий, учит ребёнка развёртывать ролевой диалог с партнёром.

Позже берёт на себя параллельную роль (например, врача из соседнего кабинета), помогает ребёнку включить его роль в целую систему связей и отношений (так, с пациентом доктор связан непосредственными функциональными отношениями, с медсестрой и главврачом — не только функциональными, но и субординационными отношениями, т. е. отношениями управления — подчинения, а вот с врачом из соседнего кабинета он связан только дружескими, необязательными отношениями).

Наконец, включаясь в игру в качестве «играющего партнёра», педагог сочиняет вместе с детьми сюжет игры, учит их свободно оперировать сюжетными событиями и согласованно с партнёром выстраивать эти события в последовательности.

Раскрывая игровые позиции педагога, О. В. Солнцева отмечает, что, выступая «носителем новых для детей игровых умений и способов организационного общения в игре», педагог в раннем возрасте использует такие приёмы, как одушевление предметов, разговор с игрушками, проигрывание бытовых ситуаций с куклой. В дошкольном возрасте включает детей в ролевые диалоги, обеспечивает передачу и освоение детьми игровых умений, создаёт разнообразные сюжетные ситуации, требующие от ребёнка проявлений самостоятельности, выдумки, постепенно обеспечивает переход детей к режиссерским играм.

В позиции «координатора игровых замыслов и общения детей» педагог направляет своё внимание на совместное построение сюжета, сочетание в сюжетах разнообразных реальных и фантастических событий, развертывание последовательности целостных игровых ситуаций. Он помогает развивать и согласовывать игровые замыслы, используя разнообразные способы (считалки, жребий, договор по желанию), сотрудничать со сверстниками: обращаться к партнёру по имени, устанавливать зрительный контакт, формулировать собственную точку зрения, выяснять точку зрения своего партнёра, сравнивать их и согласовывать при помощи аргументации, учитывая интересы и желания партнёров.

Занимая позицию «наблюдателя за играми детей и помощника в случае возникающих затруднений», педагог находится рядом, но не является участником детских игр. Педагог оказывает педагогическую поддержку только тогда, когда возникают трудности в согласовании замыслов или конфликтные ситуации.

Позиция «играющий режиссёр» требует от педагога развитого игрового отношения к миру, гибкого игрового поведения и развитой рефлексии.

Основной функцией режиссёра является организующая, постановочная функция. По аналогии с постановочной деятельностью режиссёра театра или кино «играющего режиссёра» можно назвать постановщиком сюжетно-ролевой игры.

Занимая данную позицию, педагог становится и сценаристом, и режиссёром, и декоратором, и художником, и артистом. Он согласует замыслы игры, выделяет главную линию сюжета, оценивает действия детей, игровые образы и при необходимости сам включается в игру.

«Играющий режиссёр» может инициировать создание воображаемой ситуации, включить в игру несколько взаимосвязанных между собой персонажей, помочь детям распределить роли, учитывая степень их инициативности или стереотипности, общительности или замкнутости, способности к координированию своих действий с действиями других играющих.

Педагог в позиции «играющего режиссёра» приходит на помощь детям, если они зашли в тупик — предлагает обновить игровой материал, внести занимательные варианты в процесс игры, прервать будничность красочным эпизодом, ярким впечатлением.

Он может перегруппировать детей, незаметно для них перераспределить роли, ввести в игру более инициативных детей. Когда в играх развёртываются отрицательные эпизоды — действие метода прямого вмешательства допустимо лишь в исключительных случаях — он путём перемены материала, правильного распределения его между детьми направляет их интересы в нужное русло.

Приведём примеры авторского использования позиции «играющего режиссёра» в сюжетно-ролевых играх [11, с. 36—39].

Группа оснащена фабрично изготовленной эстетически выразительной игровой средой для игр детей в «Продовольственный магазин», «Аптеку», «Дом». Пока дети спят, педагог со своим помощником убирают всё, предназначенное для названных игр с привычных мест, расставляют вдоль стены. Когда дети проснулись и оделись, педагог организует встречу с Красной Шапочкой, которая пришла за помощью. Затем он озвучивает за Красную Шапочку две ситуации.

Мама попросила Красную Шапочку купить любимой бабушке подарок. Но она ещё никогда не покупала подарки и не знает, что можно подарить бабушке.

Дети охотно делятся своим опытом, рассказывая, что бабушке можно подарить чашку с блюдцем, вазочку, красивый платочек, шарфик и т. п.

Красная Шапочка спрашивает, есть ли у них в группе «Магазин подарков». Узнаёт, что такого магазина нет, но его можно сделать. Педагог включается в это обсуждение, спрашивает, где можно расположить «Магазин подарков», кто будет в нём работать, сколько там отделов, какие будут у них в магазине, будут ли в нём кассы, сколько, кто будет продавцами, кассирами и т. п. Предлагает детям-продавцам отобрать материал для продажи и оформить витрину.

Красная Шапочка сообщает детям, что бабушка заболела и попросила внучку зайти в аптеку, чтобы там по рецепту для неё изготовили лекарство. Педагог опять беседует с детьми, спрашивает их, можно ли помочь Красной Шапочке в этом случае. Происходит обмен мнениями, следуют предложения, что в их аптеке надо сделать отдел по изготовлению лекарств. Дети распределяют роли, определяют место, где будет находиться аптека, занимаются её обустройством, подбирают необходимые атрибуты для изготовления лекарств.

Педагог предлагает детям, играющим в «Дом», пригласить Красную Шапочку к себе в гости, угостить её чаем и занять до тех пор, пока не будут открыты «Магазин подарков» и «Аптека».

В этих ситуациях педагог свободно общается с детьми, помогает одним оформить витрину, другим сделать отдел по изготовлению лекарств, советует, как лучше это сделать, показывает иллюстрации, включает в игру элементы продуктивных видов деятельности — конструирования, рисования, изготовления поделок. При необходимости изменить ход игры он сам становится покупателем и вводит в игру новые линии развития сюжета и новое содержание.

Однажды возникла необходимость изменить ход детской игры, чтобы отвлечь их от изображения асоциального поведения. Дети играли в «День рождения». Вдруг два мальчика стали изображать пьяных: покачивались, пели песни, чокались. Педагог решил изменить ход игры, переключив внимание детей на другую деятельность. Нужно помнить, что при необходимости можно мягко переключить ребёнка от агрессивной игры к другой деятельности, не оценивая происходящего в детской игре, поскольку независимо от обстоятельств игра является той сферой жизнедеятельности ребёнка, которая не подлежит педагогической оценке немедленно. Ребёнок играет для себя, своего удовольствия.

Педагог решил ввести в игру Крокодила Гену, сделанного из ватмана в рост детей. Крокодил Гена был приготовлен для коллективного раскрашивания — дети должны были «одеть» его во фрак.

Постучавшись, педагог внес Крокодила Гену. Он поздоровался с детьми, объяснил им, что проходил мимо и услышал, что здесь празднуют день рождения. И так как у него тоже сегодня день рождения, то решил зайти. Но он очень стесняется, потому что попал под сильный дождь и выглядит совсем не празднично, краска почти вся смылась, и он не знает, что теперь делать. Дети стали обсуждать возникшую ситуацию и пришли к выводу, что они «оденут» Крокодила Гену во фрак и белую рубашку (*воспитатель предложил рассмотреть картинки с вариантами одежды*). Вместо галстука они нарисуют ему бабочку.

Подобрав нужные краски, поролоновые тампоны, дети с удовольствием принялись раскрашивать Крокодила Гену. Когда он был полностью «одет», педагог предложил Гене посушиться, а в это время дети устроят ему день рождения.

Педагог и дети обсуждали, что подарить Крокодилу Гене на день рождения, какой концерт в его честь организовать. Игра снова возобновилась. В ней приняли участие и те дети, которые отражали негативные стороны жизни взрослых, но теперь они охотно читали стихи, водили с детьми хоровод, придумывали, что можно подарить пришедшему на праздник гостю.

Естественность игры при этом не нарушилась. Отношения между педагогом и играющими детьми строились как равноправные, партнёрские. Прямое влияние педагога на игру не ощущалось, так как оно строилось как непринужденное эмоциональное общение. У детей не возникло ощущения, что их обучают игре, ведь педагог в позиции «играющего режиссёра» гибко изменил тактику руководства игрой. В такой позиции педагогу легче использовать богатые возможности игры для развития детей и формирования у них положительных взаимоотношений.

Несомненно, что в позиции «играющего режиссёра» педагогу следует проявлять чувство меры, осторожности, тактичности, чтобы избежать жёсткого контроля и диктата по отношению к проявлению самостоятельности, инициативности и творчества детьми в сюжетно-ролевой игре. Нельзя допускать такой организации игры, когда педагог становится «генератором идей», а дети являются пассивными исполнителями его замыслов.

Вместе с тем последовательная смена педагогом игровых позиций позволяет обеспечить, с одной стороны, высокий уровень развития самостоятельной игры дошкольников на каждом в возрастом этапе их дошкольного детства, а с другой — способствует формированию ценностно-смыслового отношения педагога к игре, осмыслению им предмета игры, приобретению аналитических и проектировочных умений, технологическому оснащению деятельности приёмами организации детской игры и самостоятельному поиску эффективных приёмов её развития.

При организации сюжетно-ролевых игр не следует забывать о стиле педагогического взаимодействия с детьми. Е. А. Панько были выделены и изучены такие типы педагогического взаимодействия с детьми, как «игровой», «гармонический», «формально-прагматический», «индифферентный» [35, с. 73—92]. Сравнительное исследование воображения у дошкольников показало, что наиболее благоприятным для развития этого важного новообразования

является игровой стиль деятельности. Его характерными особенностями являются:

- ярко выраженный интерес педагога к играм детей;
- склонность к «игровой позиции» во взаимодействии с ними, опора при руководстве игрой и другими видами детской деятельности на игровые мотивы;
- преобладание косвенных методов воздействия (посредством взятой на себя роли в игре, кукольного персонажа и т. п.);
- опора при оценке ребёнка, прежде всего, на его поведение в игровой деятельности.

Таким образом, проблема руководства и развития ребёнка в сюжетно-ролевых играх остаётся и в настоящее время в центре внимания исследователей, которые приходят к единодушному мнению, что игра оказывает на ребёнка воспитательное воздействие в том случае, если она успешно осваивается им как самодостаточная самостоятельная деятельность. В этом случае происходит развитие позитивного отношения ребёнка к окружающему миру и людям, становление взаимоотношений со сверстниками, углубление познавательных интересов. Гибкая тактика педагога в процессе руководства сюжетно-ролевой игрой обеспечивает ребёнку чувство защищённости, принятия, позволяющее свободно (не боясь), с желанием, без оглядки проявлять свое «Я», реализовывать свои замыслы в деятельности.

Лекция 6. Руководство игрой в дошкольном возрасте

План

1. Понятия «педагогическая технология» и «методика» и их основные характеристики.
2. Методика формирования сюжетных игр детей раннего и дошкольного возраста Н. Я. Михайленко.
3. Комплексный метод развития сюжетных игр Е. В. Зворыгиной.
4. Технология педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста О. К. Васильевой.

1. Понятия «педагогическая технология» и «методика» и их основные характеристики.

Педагогическая технология — относительно новое понятие для образовательной системы Республики Беларусь. Оно зародилось в середине XX века в зарубежных системах школьного образования. В настоящее время это понятие прочно вошло в педагогический лексикон. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разногласия. Приведём несколько определений. В переводе с греческого — technē искусство, мастерство + ...логия. В. А. Сластёнин отмечает, что существуют сторонники и противники идеи технологизации в педагогике. Противники этой идеи считают недопустимым рассматривать творческий педагогический процесс как технологический. Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Искусство основано на интуиции, технология — на науке. С искусства всё начинается, технологией заканчивается, чтобы затем всё начиналось сначала. Любое планирование, а без него не обойтись в педагогической деятельности, противоречит экспромту, действиям по наитию, по интуиции, т. е. является началом технологии [42, с. 329].

В настоящее время педагогическую технологию понимают как последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса [42, с. 330]. Педагогическая технология — это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. В. М. Монахов дал такое определение педагогической технологии: «это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [42, с. 15].

Г. К. Селевко отмечает, что понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами:

- 1) научным (в этом аспекте технология рассматривается как часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы);
- 2) процессуально описательным — описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным — осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств. В понятие педагогической технологии входит: концептуальная основа, содержательная часть обучения (цели и содержание учебного материала) и технологическая часть (организация учебного процесса, методы и формы учебной деятельности, методы и формы работы педагога, диагностика) [42, с. 336—342].

Очень часто в научной литературе дискутируется вопрос о сходстве и различии технологий обучения и методик обучения. В настоящее время методику определяют как часть педагогики, излагающую методологию, изучающую закономерности, формирующие методы и способы, представленные в совокупности правил, которые необходимо применять для наиболее успешного обучения тому или иному предмету. Цели методики конкретизируются следующим образом: первая определяется вопросом «зачем?» (цели изучения предмета в статике и динамике); вторая — «чему учить и воспитывать?» (отбор содержания, составление программ и учебников, определения минимума знаний (образовательных стандартов, критерии контроля, выявление знаний и умений, их самооценки), третья — «как учить и воспитывать?» (разработка методов и приёмов, конструирование занятий, разработка методических пособий для педагогов, учебного оборудования и пр.); четвёртая — «почему так, а не иначе?» (обоснование выбора содержания и методов, сравнительное изучение различных концепций, вариантных систем обучения с точки зрения их результативности).

На наш взгляд, главное отличие между технологией и методикой заключается в степени их проработки. Так, методику можно назвать направлением движения, а технологию — подробным маршрутом, который позволяет прогнозировать скорость, дистанцию и другие важные нюансы. Таким образом, методика — это ядро технологии, прикладной инструментарий.

2. Методика формирования сюжетных игр детей раннего и дошкольного возраста Н. Я. Михайленко.

Организацию сюжетной игры в детском саду Н. Я. Михайленко предлагает рассматривать как деятельность [32]. Её методика, направленная на активизацию свободной самостоятельной игры детей, стала общепризнанной в организации игровой деятельности

детей раннего и дошкольного возраста. Автор отмечает, что изучение структуры игровой деятельности и особенностей её усвоения позволили представить процесс формирования игры дифференцированно — как передачу детям постоянно усложняющихся способов игровой деятельности, необходимо определить саму форму (характер) её передачи. В связи с тем, что психические возможности детей 2—3 лет (нижняя граница дошкольного возраста) значительно отличаются от психических возможностей детей 6—7 лет (верхняя граница возраста), процесс формирования сюжетной игры разделяется на несколько этапов. *Первый этап* характеризуется формированием условного предметно-игрового действия с игрушками и предметами-заместителями как способа построения игры. *На втором этапе* происходит формирование ролевого поведения: функционально-распределённого взаимодействия, ролевого диалога, смены ролевой позиции. *Третий этап* характеризуется формированием сюжетосложения, т. е. совместного построения целостного сюжета игры, комбинирования, согласования индивидуальных замыслов. Такая этапность означает, что независимо от темы игры (или на одну и ту же тему) в своём наиболее простом виде она может строиться как цепочка условных действий с предметами, в более сложном виде — как цепочка специфических ролевых взаимодействий, а в ещё более сложном — как последовательность разнообразных событий. Эти усложняющиеся способы построения сюжетной игры требуют от детей всё более сложных игровых умений.

Н. Я. Михайленко считает, что основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей являются игровые умения — преобладающий у ребёнка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умение ребёнка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные действия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разные события). Детям, свободно владеющим различными способами построения игры, свойственны «многотемные» сюжеты, и это не недостаток игры (как это принято считать), а показатель её высокого уровня.

Н. Я. Михайленко отмечает, что целесообразно сразу формировать игру как совместную деятельность, т. е. включать в репертуар детей наряду с игровыми условными действиями и усложняющиеся способы взаимодействия, опираясь на стремление детей к общению со сверстниками, которое проявляется довольно рано.

Н. Я. Михайленко обосновывает принципы организации сюжетной игры в детском саду:

1) включённость взрослого в детскую игру на правах умеющего интересно играть партнёра, т. е. для того, чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними. Важным моментом, определяющим «втягивание» детей в игру, является характер поведения взрослого. Это должна быть позиция «играющего партнёра», с которым ребёнок чувствовал бы себя свободным и равным;

2) одновременность формирования игровых умений и способов взаимодействия, т. е. на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать детей как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнёрам — взрослому или сверстнику;

3) направленность педагогических приёмов на различные способы построения игры (игровое действие, ролевое действие, комбинирование сюжетных элементов: персонажей, ситуаций, действий, предметов) на разных возрастных этапах с сохранением целостного смыслового контекста игры — сюжета. Согласно этому принципу, играя с детьми, педагог должен стараться так развернуть игру, чтобы детьми сразу «открывался» и усваивался новый, более сложный способ её построения.

В соответствии с этими принципами автором были разработаны и экспериментально проверены конкретные приёмы формирования игры на разных возрастных этапах дошкольного детства.

При использовании педагогом целостного сюжета в совместной игре для ребёнка вычлняются как бы в «чистом» виде условные предметные действия — через предложение игрушек, предметозаместителей и воображаемых предметов (на этапе раннего возраста), ролевые действия — через выделение смысловых связей между ролями, изменение ролевой позиции, активизацию ролевого диалога и, тем самым организацию ролевого взаимодействия детей (в младшем и среднем дошкольном возрасте), действия сюжетосложения — через согласование, комбинирование индивидуальных сюжетных замыслов при трансформации известных сюжетов (в старшем дошкольном возрасте).

По мнению Н. Я. Михайленко, организация игры должна носить двухчастный характер: 1) формирование игровых умений

в совместной игре детей с воспитателем; 2) создание условий для самостоятельной детской игры.

Предлагаемый педагогический подход позволяет взрослому постепенно усложнять как структурную, так и тематическую сторону детской игры, не нарушая логики её развития, а также органично включаться в создание игровых традиций, воздействуя на субкультуру детской группы.

3. Комплексный метод развития сюжетных игр Е. В. Зворыгиной.

Комплексный метод руководства развитием игры Е. В. Зворыгиной опирается на психологические и педагогические положения о роли игры в развитии высших психических функций человека (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), о ведущих видах деятельности и эмоционально-личностном развитии ребёнка (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец), о развитии мышления и игры в первые годы жизни ребёнка (Ф. И. Фрадкина, С. Л. Новосёлова), о педагогических условиях становления игры в раннем и дошкольном возрасте (Н. М. Аксарина, Д. В. Менджеричка, Р. И. Жуковская), о развитии интеллектуальной инициативы (Д. Б. Богоявленская) [19; 20; 29].

Успешное формирование игры, по мнению Е. В. Зворыгиной, зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом этапе его развития, а также использует методы руководства игрой, обеспечивающие развитие мышления, речи, самостоятельности и творчества ребёнка. Основной целью педагога является последовательное развитие самостоятельной игры у каждого ребёнка и играющего коллектива в целом.

Е. В. Зворыгина считает, что формирование игры представляет собой предъявление детям усложняющихся игровых задач, подведение их к самостоятельной подготовке и инициативному решению. Она считает, что игра детей второго и третьего года жизни при условии её формирования как самостоятельной деятельности имеет структуру интеллектуальной деятельности и приобретает форму решения игровых задач. Если воспитатель, опираясь на личный опыт ребёнка, будет постепенно усложнять задачи в разных направлениях (*например, в одном случае будет ставить детей перед необходимостью отображать и комбинировать в игре новые*

представления у детей, в другом — решать игровые задачи более сложными способами (сначала дети овладевают предметно-игровыми действиями с игрушками, затем переходят к игровым действиям с воображаемыми предметами, и, наконец, малыши не производят знакомые действия, а обозначают их словами), в третьем — ставить игровые цели и планировать пути к их достижению, в четвертом — овладевать умением самостоятельно готовить или преобразовывать условия для игры), то игра будет развиваться, а дети, проявляя максимум самостоятельности и активности, с удовольствием станут решать игровые задачи.

Е. В. Зворыгина разработала комплексный метод руководства игрой, отмечая, что на каждом этапе формирования игры необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Она выделила следующие компоненты комплексного метода: 1) планомерное обогащение жизненного опыта детей; 2) совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений, традиционной игровой культуры; 3) своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта; 4) активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Рассмотрим кратко каждый компонент комплексного метода.

1. Планомерное обогащение жизненного опыта детей. В быту, на занятиях, на прогулке, во время чтения книг, просмотра передач ребёнок усваивает назначение предметов, смысл действий людей, сущность их взаимоотношений, у него формируются первые эмоционально-нравственные оценки. Всё это может служить источником возникновения замысла игры, постоянного обогащения её содержания.

2. Совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений, традиционной игровой культуры. Для перевода реального опыта в игровую, условный план, для вычленения главного в полученной детьми информации необходимы обучающие игры (демонстрация игровых действий, сюжета, игры-занятия, дидактические и театрализованные игры). Они становятся необходимым компонентом руководства формированием игры, если в них есть элементы

новизны, если они вводят детей в мнимую ситуацию, эмоционально приобщают к ней. Новая информация может быть связана с содержанием отображаемой жизненной ситуации (с содержанием сюжета). Однако в раннем возрасте наиболее значимы для развития самостоятельной игры и мышления те элементы новизны в обучающих играх, которые связаны с изменением в решении игровых задач, с использованием новых способов и средств для её реализации, с достижением мнимого результата.

3. *Своевременное изменение игровой среды*, подбор игрушек и игрового материала, способствующих закреплению в памяти ребёнка недавних впечатлений, полученных при знакомстве с окружающим, а также в обучающих играх, направляют ребёнка на активное и самостоятельное решение игровой задачи, побуждают к разным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду необходимо изменять с учётом практического и игрового опыта детей. Важно не только расширять тематику игрушек, но и вносить игровой материал, разный по степени обобщённости образа. Самостоятельная игра формируется более успешно, если в неё вовлекаются сначала игрушки условные, а затем реалистические, символические и предметы-заместители.

4. *Активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры*. Для закрепления в самостоятельной инициативной игре приобретённого детьми опыта деятельности необходимо их общение со взрослым во время игрового процесса. Общение должно быть направлено на побуждение и самостоятельное применение детьми новых прогрессивных способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни. Для этого педагог организует деятельность детей в усложняющихся проблемных игровых ситуациях с учётом их конкретного практического опыта, а также игровой среды.

Все компоненты комплексного метода руководства развитием игры взаимосвязаны и одинаково важны при работе с детьми и раннего, и дошкольного возраста.

Комплексный метод руководства развитием игры — это целостная система педагогических условий, которая обеспечивает как становление мотивов детской самостоятельной игры, так и её поэтапное формирование в первые 3—4 года жизни. Метод направлен не только на становление источников игровой деятельности как ведущей деятельности дошкольников, но и на развитие многих базисных характеристик личности ребёнка.

4. Технология педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста О. К. Васильевой.

О. К. Васильевой разработана педагогическая технология развития сюжетно-ролевой игры с позиции парадигмы педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста. Её суть — в комплексной технологии поддержки и помощи детям в организации и развитии сюжетно-ролевой игры, наиболее значимой для его психического и физического развития [2].

Педагогическое сопровождение рассматривается О. К. Васильевой как технология взаимодействия между участниками образовательного процесса (педагогами, детьми, родителями), которая опирается на сильные стороны ребёнка, его личностный потенциал, свободу, инициативность и самостоятельность, имеет целью позитивную динамику в развитии каждого ребёнка и позволяет сформировать у него способности к саморегуляции, адаптивности в реальных ситуациях жизнедеятельности, умения осуществлять самостоятельный выбор.

Педагогическое сопровождение игровой деятельности предстаёт как эффективная тактика педагогического руководства сюжетно-ролевыми играми, которая заключается не только в предоставлении ребёнку возможности играть, но и в продумывании педагогами наиболее эффективного игрового маршрута, основанном на понимании перспективы обогащения игрового опыта конкретного ребёнка, в знании взаимосвязи и взаимодополняемости разных игр и умении вызвать к ним соответствующий детский интерес. При этом педагог всегда готов стать для ребёнка партнёром в игре, привнести в его игровой опыт новые игровые действия, формы игрового поведения и изменить ценностно-смысловые ориентации и установки.

Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры включает в себя:

– *регулярную диагностику опыта игровой деятельности дошкольников и учёт её результатов.* Диагностика позволяет выявлять наиболее характерные особенности сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций их, а также «включённых» и «сопровождающих» их жизнь взрослых (педагогов и родителей). Её результаты дают педагогу возможность ориентироваться на индивидуальные и творческие проявления детей в игре, осуществлять их дальнейшее стимулирование и развитие. Диагностика является основой планирования игр, определения форм, средств и методов взаимодействия педагога с детьми;

– игровую позицию педагога, гибко сочетающую прямые и косвенные способы взаимодействия педагога и детей, благодаря которой педагог имеет возможность поэтапно изменять тактику взаимодействия с детьми в зависимости от освоения ими опыта игровой деятельности при её организации и руководстве. Игровая позиция педагога способствует установлению субъект-субъектных отношений между участниками игры.

Создание условий для развития игровой деятельности детей:

– создание вариативной, модульной, динамично изменяемой и пополняемой игровыми материалами предметно-игровой среды, обеспечивающей возможности для детской инициативы и игрового экспериментирования;

– отбор и обогащение содержания и сюжетов игр на основе интересов и предпочтений детей с учётом богатого образовательного материала, полученного в учреждении дошкольного образования;

– систематизация и обогащение социально-ценностного содержания личного и игрового опыта детей в сюжетно-ролевых играх за счёт конструирования образовательного процесса на принципах интеграции образовательного содержания и разных видов детской деятельности;

– обогащение игрового опыта детей эффективными способами развития игровых замыслов, регуляции взаимодействия со сверстниками, построения совместной игры и умениями обустраивать самостоятельную игру, изготавливать необходимые атрибуты, подбирать игрушки и предметы-заместители, моделировать игровое пространство;

– оптимизация конструктивного сотрудничества педагогов с родителями, способствующего осмыслению важности сюжетно-ролевых игр для целостного развития ребёнка-дошкольника и обеспечивающего его переход на новую ступень развития;

– повышение уровня профессиональной компетентности педагогов по организации и руководству сюжетно-ролевыми играми дошкольников.

Реализации идей педагогического сопровождения способствовала модель педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр.

Модель педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр дошкольников представлена следующими системными характеристиками: целью и задачами педагогического сопровождения, факторами, условиями, компонентами игрового взаимодействия детей и взрослых, формами, методами и приёмами взаимодействия.

Основной целью педагогического сопровождения является научное психолого-педагогическое обеспечение сюжетно-ролевых

игр детей дошкольного возраста и оптимизация педагогического взаимодействия педагога и детей в сюжетно-ролевых играх.

Данная цель реализуется в следующих задачах:

1) выявлении особенностей сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, их игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций педагогов, детей и родителей, а также затруднений детей при самостоятельной организации ими сюжетно-ролевых игр;

2) оказании детям своевременной помощи и поддержки на протяжении всего процесса сюжетно-ролевой игры с учётом всех структурных компонентов игры (замысла, содержания, сюжета, роли, игровых действий, игровых правил и игрового использования игрушек и предметов-заместителей); в подборе средств реализации задуманного; в выборе наиболее эффективного игрового маршрута; в сохранении и развитии игровых интересов детей;

3) создании и проектировании условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры как творческой совместной деятельности и достижения детьми дошкольного возраста высокого уровня развития сюжетно-ролевых игр;

4) определении игровой позиции педагога на различных этапах сюжетно-ролевой игры в разных возрастных группах;

5) умении грамотно планировать развитие сюжетно-ролевых игр.

Рассматривая фактор как движущую силу изменений, происходящих в психике, деятельности, поведении, в отношениях, и учитывая их множественность, О. К. Васильева отобрала факторы, способствующие позитивным изменениям игры.

Динамичность и незафиксированность позиций «педагог—воспитанник». Изменчивая и подвижная игровая позиция педагога обеспечивает включение педагога в совместную с детьми игру и способствует созданию условий для развития их самостоятельной игры.

Эмоциональная приподнятость и непринужденность в процессе общения и деятельности позволяет создать комфортную эмоционально-положительную атмосферу.

Ценностное отношение к ребёнку как равноинтересному партнёру общения позволяет создать эмоционально-положительную направленность ребёнка на партнёров по игре и обеспечивает эмоциональную приподнятость и непринуждённость в процессе общения и развития сюжетов игры.

Повышение вариативности результата, что автоматически отрицает жёсткую детерминированность. Появление разнообразных сюжетов в играх, использование детьми различных

способов и средств реализации задуманного автоматически отрицает запрограммированность и жёсткую детерминированность в организации и руководстве сюжетно-ролевой игрой.

Открытость и восприимчивость педагога к возникающим новообразованиям предполагает повышение творческих способностей детей, их умение действовать в новых условиях, меняя способы деятельности.

Условиями педагогического сопровождения являются:

- установление субъект-субъектных отношений и особого взаимодействия педагогов и детей в сюжетно-ролевых играх через игровую позицию педагога;

- обогащение детей социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения со сверстниками в игре, умениями обустроить игру и самостоятельно моделировать игровое пространство при реализации игровых замыслов;

- осмысление педагогами и родителями важности развития сюжетно-ролевых игр;

- выявление наиболее важных особенностей сюжетно-ролевых игр, игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций детей в рамках модели педагогического сопровождения осуществляется в процессе диагностической деятельности педагога дошкольного учреждения, которая является основой планирования игр, определения форм, средств и методов взаимодействия.

Центральным образованием модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр является особым образом организованное взаимодействие педагога с детьми, которое способствует эффективному развитию игровой деятельности и личности дошкольника.

Содержательные компоненты взаимодействия предусматривают интеграцию трёх основных компонентов: когнитивного, деятельностно-практического и эмоционально-личностного.

Когнитивный компонент включает в себя знание педагогами сильных и слабых сторон ребёнка, его увлечений и интересов, ценностно-смысловых ориентаций родителей и воспитанников, структурных компонентов сюжетно-ролевой игры, способов её моделирования с учётом индивидуально-личностных особенностей, интересов, предпочтений и степени освоения опыта игровой деятельности современными дошкольниками, владение умением провести диагностику межличностных отношений и общения педагогов

и детей в сюжетно-ролевой игре, понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогом и детьми.

В процессе когнитивного взаимодействия педагога с детьми последними осваивается предметный и социальный мир; расширяется спектр игровых интересов; появляются игровые замыслы, в которых сочетаются реальные и вымышленные события (из книг, мультфильмов); игровые замыслы оформляются в речи; формируется игровая роль и ролевая речь; осваивается умение использовать речевые комментарии в качестве словесных замещений каких-либо событий; содержание и структура сюжетов игр усложняется; основное содержание сюжетно-ролевых игр связано с творческим отражением отношений в мире людей; формируется умение планировать игру; усваиваются правила и нормы поведения со взрослыми и сверстниками.

К концу дошкольного возраста у детей появляются новообразования: произвольность, воображение, знаковая функция сознания.

Деятельностно-практический компонент предусматривает построение игры как совместной деятельности, в которой активно проявляются взаимная рефлексия, сотрудничество, поддержка, совместное сюжетосложение, используются содержательно-организационные и управленческие механизмы игрового взаимодействия по созданию игровой среды и изменению игрового пространства; в ней наблюдается развитие игровой динамики (от постановки замысла игры до его реализации); в сюжетно-ролевой игре педагог и дети постоянно контактируют, координируют действия на основе взаимного содействия, сопереживают, изменяют способы поведения и действий после рекомендаций в адрес друг друга, определяют творческий характер отношений.

При реализации деятельностно-практического взаимодействия появляются устойчивые игровые объединения, в которых дети овладевают важными умениями:

— коммуникативными — договариваться о тематике игры, о последовательности совместных действий, развитии сюжетов; налаживать и регулировать контакты в совместной игре — договариваться, мириться; убеждать, действовать; решать конфликты;

— организационными — справедливо распределять роли, подбирать игрушки, атрибуты, игровое оборудование и вместе обустроить игровое пространство; совместно планировать игру; коллективно возводить постройки, необходимые для игры; комбинировать различные тематические сюжеты в единый игровой сюжет;

- у детей развивается инициативность;
- творчество.

Эмоционально-личностный компонент позволяет создать эмоционально-положительный фон взаимодействия взрослых и детей, устранить приказания и принуждение, проявлять обоюдный интерес их друг другу, обеспечить понимание мотивов поведения; способствовать проявлению реальных чувств детей; осуществлять взаимосвязь игровой и неигровой деятельности. У педагогов и детей появляется умение прислушиваться к мнению и предложениям друг друга, эмоциональная готовность к совместной деятельности, уважение позиций друг друга, стремление к официальному и неофициальному общению друг с другом.

Дети овладевают умениями:

- создавать выразительные игровые образы с помощью средств реализации замысла — интонаций, действий, жестов, мимики, пантомимики, движений;
- обретают чувство самооценности, которое во многом определяется положением ребёнка в игре и его успехами в ней.

Формы взаимодействия:

- индивидуальное общение педагога с ребёнком по выработке игровых умений;
- организация совместной сюжетно-ролевой игры с подгруппой детей в младшем и среднем дошкольном возрасте;
- коллективная игра в старшем дошкольном возрасте.

Методы и приёмы взаимодействия в сюжетно-ролевой игре:

1) педагог включает детей в совместную игру со сверстниками через использование приёмов внесения игрушек, разработанных О. К. Васильевой:

- создание игровых проблемных ситуаций;
- показ инсценировок театра игрушек;
- применение дидактических игр;
- использование сенок-загадок кукольного персонажа;

2) педагог организует деятельность и сотрудничает с ребёнком по изготовлению атрибутов для игры, изготовлению элементов костюмов (заказы могут поступать в специальный «ящик для заказчиков», который по предложению детей постоянно висит в уголке «Умелые руки»). Форма заказов условно выражается в виде рисунка; 1-2 раза в неделю педагог вместе с детьми изучает, классифицирует заказы, создаёт группы по их изготовлению (А. И. Матусик);

3) организуются и проводятся конкурсы костюмов, конкурсы на интересные ролевые действия, на выразительность речи, жестов, мимики, пантомимики;

4) проводятся беседы, совместное рассматривание и обсуждение иллюстраций;

5) взрослый использует игровое комментирование событий, предлагает «написать» письмо своим друзьям в другой детский сад о том, как они играют;

6) используются такие методы, как составление рассказа о герое — персонаже игры, драматизация отдельных ситуаций с участием главного героя, чтение произведений и обобщающие беседы о людях схожих профессий, сравнение содержания, созданного детьми игрового образа с героем произведения и т. п.

В результате взаимодействия взрослых и детей сюжетно-ролевая игра пройдет большой путь своего развития: *от репродуктивной — к реконструктивной — вариативной — творческой самостоятельной.*

На основе модели педагогического сопровождения сюжетно-ролевой игры была разработана поэтапная технология развития сюжетно-ролевых игр, предусматривающая:

- выявление особенностей сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, их игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций педагогов, детей и родителей, а также затруднений детей при самостоятельной организации сюжетно-ролевых игр;

- обогащение детей социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения со сверстниками в игре, умениями обустроить игру и самостоятельно моделировать игровое пространство при реализации игровых замыслов;

- оказание детям своевременной помощи и поддержки на протяжении всего процесса сюжетно-ролевой игры с учётом всех структурных компонентов игры (замысла, содержания, сюжета, роли, игровых действий, игровых правил и игрового использования игрушек и предметов-заместителей); в подборе средств реализации задуманного; в выборе наиболее эффективного игрового маршрута; в сохранении и развитии игровых интересов детей;

- создание и проектирование условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры как творческой совместной деятельности и достижения детьми дошкольного возраста высокого уровня развития сюжетно-ролевых игр;

- определение игровой позиции педагога на различных этапах сюжетно-ролевой игры в разных возрастных группах;
- создание эмоционально-комфортной для всех участников игры атмосферы взаимодействия и обеспечение ценностного отношения к ребёнку как равноинтересному партнёру общения;
- применение методов и приёмов, адекватных развивающимся интересам и игровым умениям детей, изменению их от этапа к этапу;
- повышение профессиональной компетентности педагогов по педагогическому сопровождению сюжетно-ролевых игр дошкольников и умению грамотно планировать их развитие с учётом интеграции разных образовательных областей и регламентированной и нерегламентированной деятельности, отмеченных в Учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь;
- создание и преобразование предметно-игровой среды с учётом возможности для детей быть субъектом своей деятельности, проявлять творчество и инициативу, уметь взаимодействовать с педагогом и сверстниками при необходимости её изменения.

Педагогическая технология сопровождения сюжетно-ролевых игр детей состояла из нескольких этапов.

I этап. Организация диагностики развития сюжетно-ролевых игр детей разного дошкольного возраста, их игрового поведения, интересов и ценностных ориентаций, выявление затруднений при самостоятельной организации сюжетно-ролевых игр; определение компетентности и умений педагогов организовывать сюжетно-ролевые игры детей на основе аутодиагностики; проведение анализа предметно-игровой среды и взаимодействия педагогов и детей в ней, а также изучение ценностных ориентаций родителей воспитанников и их отношения к игровой деятельности своего ребёнка. Одновременно выявляются умения детей в построении и возможности реализации собственных игровых замыслов через такие вопросы: в какую игру ты хочешь играть? Какие игрушки тебе нужны для игры? С кем ты хочешь играть? Расскажи, что ты будешь делать сначала, что ты будешь делать потом.

При анализе предметно-игровой среды внимание педагогов направляется на её составляющие: наличие необходимых игрушек и атрибутов, определённым образом организованных во времени и пространстве, и организацию взаимодействия педагогов и детей в предметно-игровой среде. При создании предметно-игровой среды оцениваются её возможности позитивной социализации детей, личностного развития, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

На основе анализа диагностических данных проектируется и осуществляется создание условий для успешного развития сюжетно-ролевой игры как творческой совместной деятельности: организация вариативной, модульной, динамично изменяемой и пополняемой игровыми материалами предметно-игровой среды, обеспечивающей возможности для детской инициативы и игрового экспериментирования; намечается стратегия и тактика организации игр детей, создаётся эмоционально-комфортная для всех участников игры атмосфера взаимодействия; определяется игровая позиция педагога на различных этапах развития сюжетно-ролевой игры в разных возрастных группах; организуется повышение профессиональной компетентности педагогов по педагогическому сопровождению сюжетно-ролевых игр дошкольников и умению грамотно планировать их развитие с учётом интеграции разных образовательных областей и регламентированной и нерегламентированной деятельности, отмеченных в Учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь.

II этап. Осуществляется обогащение детей социально-ценностными представлениями, способами регуляции поведения и навыками культуры общения со сверстниками в игре, умениями обустроить игру и самостоятельно моделировать игровое пространство при реализации игровых замыслов.

На этом этапе педагог использует определённые в модели педагогического сопровождения различные формы, методы и приёмы накопления и обогащения представлений детей о предметном и социальном мире, взаимоотношениях людей, смысле из профессиональной деятельности, организует обсуждение с детьми событий, которые могут войти в игру, и последовательность их включения в игру, беседует о том, где будет организована игра, какие игрушки и атрибуты для неё есть, а какие ещё необходимо подготовить, какие роли могут быть в игре, кто и как их будет выполнять.

Педагог помогает детям включиться в игру, используя интересные косвенные методы и приёмы, в соответствии с необходимостью изменяет свою игровую позицию. Оказывает детям своевременную помощь и поддержку на протяжении всего процесса сюжетно-ролевой игры с учётом всех её структурных компонентов (замысла, содержания, сюжета, роли, игровых действий, игровых правил и игрового использования игрушек и предметов-заместителей) в подборе средств реализации задуманного, в выборе наиболее эффективного игрового маршрута, в сохранении и развитии игровых интересов детей.

Педагогами продумывается объединение игр, входивших в репертуар игр детей данной группы, в одну, в которую практически включается весь коллектив группы. Вместе с детьми определяют отдалённую во времени тему игры, включающую все или некоторые игры, намечают конкретную дату её проведения.

Определение даты связано с тем, что в каждой возрастной группе один раз в месяц проводится «День игры». В этот день интегрируются все представления детей по разрабатываемой теме игры. Сюжетно-ролевая игра проходит через все режимные моменты, занятия, иные виды деятельности детей в течение дня.

Для получения эффективного результата педагогом разрабатываются соответствующие *проблемные ситуации, произведения художественной литературы, дидактические игры, инсценировки, развлечения, изготовление атрибутов для пополнения и изменения игровой среды*, которые являются составляющими плана-сценария выбранной темы игры.

Приведём пример игровой технологии организации сюжетно-ролевой игры «Круизный лайнер», разработанной педагогом ГУО «Ясли-сад № 5 г. Ивацевичи» С. В. Байбак (таблица 2).

В подготовку включают и родителей, которые вместе с детьми составляют «Книгу помощи игре». На страницах этой самодельной книги размещаются иллюстрации к различным сюжетам игр, близких интересам детей. Позже по ним с детьми ведутся непринуждённые беседы, составляются рассказы. Такая работа способствует обогащению сюжетов игр, развитию умений у детей вести ролевые диалоги, включению в игру новых ролей, оформлению игрового пространства.

Составной частью игровой технологии является *регламентированная и нерегламентированная деятельность*. Регламентированная деятельность предусматривала интеграцию разных образовательных областей Учебной программы дошкольного образования: «Ребенок и общество», «Развитие речи и речевое общение», «Развіццё маўлення і маўленчых зносін», «Искусство. Изобразительная деятельность». В графе «Нерегламентированная деятельность» указываются методы и приёмы работы с детьми в свободное по режиму дня время. Данная игровая технология по своей сути является планированием игры на месяц (см. таблицы 2, 3).

III этап. Организация условий для самостоятельных сюжетно-ролевых игр детей (при помощи взрослых), разыгрывание проблемно-игровых ситуаций (таблица 4).

Таблица 2 — Игровая технология сюжетно-ролевой игры «Круизный лайнер»

Проблемные ситуации	Художественное слово	Дидактические игры	Инсценировки, досуги и развлечения	Полноценение предметно-развивающей среды
<p>– Незнайка — большой любитель путешествий. Он летал на воздушном шаре, побывал в Цветочном городе, в Солнечном городе, на Луне, но ни разу не был на море. Он очень хочет туда отправиться. На каком виде транспорта туда можно отправиться? (На круизном лайнере.)</p> <p>– Как мы можем превратить нашу группу в корабль?</p> <p>– Дети получают бутылку с запиской о помощи. Маленький тигрёнок попал в беду на необитаемом острове. Срочно требуется помощь детей.</p> <p>– На море начался шторм. Какие должны быть действия экипажа?</p>	<p>Стихи Е. Хоринской «Впереди морские дали»;</p> <p>В. Маяковского «Эта книжечка моя про моря и про маяк»;</p> <p>М. В. Исаковского «Поезжай за моря-океаны»;</p> <p>М. Ю. Лермонтова «Парусник»;</p> <p>Б. Заходера «Если мне подарят лодку»;</p> <p>С. Сахарнова «Два радиста», «Самый лучший пароход», «Магеллан», «Разноцветное море»;</p> <p>С. Баруздина «Страна, где мы живём»;</p> <p>Б. Житкова</p>	<p>Настольная игра (пазлы) «Парусник».</p> <p><i>Цель:</i> Вызвать у детей интерес к создаваемой картине, развивать мелкую моторику рук, логику, мышление.</p> <p>Настольно-печатная игра «Морской лабиринт».</p> <p>Настольно — печатная игра «Дайверы».</p> <p>Домино «Морские животные». Дидактическая игра «Узнай профессию».</p> <p><i>Цель:</i> закрепить название профессий,</p>	<p>Музыкально-спортивный досуг «Школа юных моряков».</p> <p>Развлечение «Морское путешествие».</p> <p>Задачи: создать условия для обогащения детей впечатлениями развивая интерес к играм на морскую тематику, речевое общение, внимание, воображение, фантазию; расширить и обогатить словарный запас</p>	<p>Изготовление совместно с родителями следующих атрибутов к игре: морские воротники, фуражка капитана, медицинский халат, наушники радиста, якорь, штурвал, спасательный круг, бинокли, рупор, фотоаппарат, швабра, пальма с бананами.</p> <p>Приобретение с помощью родителей: игровой набор «Маленький доктор», деревянный сундучок.</p> <p>Привлечение родителей к оформлению мини-музея в группе (конструирование лодок, парусников, фрегатов из пластмассы, фанеры).</p> <p>Привлечение родителей к записи диска со звуками моря, шторма, дождя, ручейка и т. д.</p>

<p>– Внимание! Во время шторма за борт упал человек. И оказалась пробоина в грузовом отсеке. Что нам делать?</p> <p>– Гости к пассажирам круизного лайнера прилетел Карлсон. Он проголодался. Кто может накормить голодного Карлсона на лайнере?</p> <p>Детям приходит письмо от пирата с картой «Острова сокровищ». Чтобы туда попасть, необходимо преодолеть ряд препятствий</p>	<p>«Челюскинцы», «Что я видел». <i>Цель:</i> расширить представления детей о профессиях, о мире, о путешествиях. Я. Длуголенский «О морях и маяках». М. Чубученко «Морские сказки». Г. Косова «Азбука подводного мира»</p>	<p>знакомить со спецификой работы людей различных специальностей, умение подобрать предметы, помогающие в работе и облегчающие труд в данной профессии. Игра на развитие мелкой моторики «Ловим рыбку». Дидактическая игра «Азбука голубых дорог».</p>		
--	--	--	--	--

Регламентированная деятельность	Нерегламентированная деятельность
<p>Занятия по образовательной области «Ребёнок и общество»: «Мы все жители планеты Земля», «Страна, в которой мы живём» — формировать у детей представления о Земле и жизни людей на Земле; знакомить с географической картой мира, учить читать её; закреплять знания о названии страны, в которой мы живём. Знакомство с географической картой Беларуси.</p> <p>Занятие «Приготовление блюда “Макароны по-флотски”».</p> <p>Занятия по образовательной области «Искусство. Изобразительная деятельность».</p> <p>Рисование: «На чём люди плавают?» — учить изображать различные виды морского транспорта, их форму, строение, пропорции; «Море вечером» — учить передавать картину вечернего моря (реки), его цветовой колорит; «Матрос» — учить рисовать фигуру человека в движении, закреплять умение передавать пропорции фигуры человека; «Сундук для сокровищ (Дымковская, Городецкая росписи)» — формировать знания и умения в выполнении различных росписей.</p> <p>Апликация: «Матрос с сигнальными огнями» — учить передавать в рисунке форму, относительную величину и расположение частей; «Пароход», «Корабли на рейде», «По морям, по волнам» — закреплять умение вырезать из сложенной пополам бумаги силуэты кораблей-парусников;</p>	<p>Беседы-игры «Кого бы ты взял с собой на корабль?», «Вещи и предметы, нужные в плавании».</p> <p>Морская викторина «Вопрос — ответ» — повторить с детьми морскую терминологию (якорь, кок, штурвал, кают-компания и т. д.).</p> <p>Изготовление совместно с детьми и родителями иллюстрированного альбома «Синее море» (иллюстрации, детские работы, фотографии, стихи, песни).</p> <p>Просмотр мультфильмов «Кораблик», «Приключения капитана Врунгеля», «Мореплавание Солнышкина».</p> <p>Заочная видеозаписи в морской порт.</p> <p>Встреча с интересным человеком (пригласить в группу папу или дедушку, служившего на военно-морском флоте).</p> <p>Беседы с детьми на темы: «Кто придумал глобус?», «Морские профессии», «Дальние страны», «Труд моряков в прошлом и настоящем».</p> <p>Музыкальная игра «Подбери картинку к музыке».</p> <p>Рассматривание репродукций картин И. К. Айвазовского «Неаполитанский залив», «Девятый вал», «Кораблекрушение», «Ночь. Голубая волна», «Девятый вал», «Чёрное море», «Ураган на море», А. Рылова «Море. Камни», «В голубом просторе», А. Боголюбова «Парусник в море».</p> <p>Работа с карточками «Найди 10 отличий», «Отыщи предметы на морском дне» (журнал «Непоседа» № 5 за 2004 г.), «Помоги рылке»</p>

Окончание таблицы 3

Регламентированная деятельность	Нерегламентированная деятельность
<p>Лепка: «Обитатели подводного царства» (барельеф) — продолжать знакомство с приемом рельефной лепки с помощью выскабливания, процарапывания, налепа, побуждать к созданию выразительных художественных образов, развивать мелкую моторику, восприятие, активизировать мыслительную деятельность;</p> <p>«Матрос» — учить лепить фигуру человека в движении, закреплять умение передавать пропорции фигуры человека.</p> <p>Конструирование: «Пароходы» — познакомить детей с новыми способами складывания бумаги (техника оригами), развивать творчество, умение внести оригинальность и индивидуальность в выполняемую поделку;</p> <p>«Парусная лодка», «Катер» из строительного материала, бумаги.</p> <p>«Плот» (веточки деревьев) — из природного материала. «Парусник» — из ракушек.</p> <p>Занятия по образовательной области «Искусство. Музыкальная деятельность»: разучивание с музыкальным руководителем песни «Будем моряками» (музыка Ю. Слонова, слова В. Малкова), танца «Яблочко»</p>	<p>проплыть по волнам» (журнал «Кроссворденок» № 3 за 2009 г.), «Сравни рыбок и найди отличия» (журнал «Воробышек» № 5 за 2004 г.), «Завязывание морского узла» (журнал «Братишка» за июнь 2010 г.).</p> <p>Задание «Найди в энциклопедии самого необычного обитателя моря».</p> <p>Открытие творческой мастерской «Парус».</p> <p>Экспериментальная деятельность: проведение опытов «Поплывёт-утонет», «Мыльное кораблекрушение», «Окрашивание морской воды», «Кристаллизация соли», «Знакомство с измерительными приборами, необходимыми морякам и путешественникам: бинокль, компас.</p> <p>Создание с детьми модели песочных часов</p>

Т а б л и ц а 4 — Проблемно-игровые ситуации для дидактической игры «Обыграй ситуацию»

Игровые роли	Проблемно-игровая ситуация
Матросы	1. К детям приходит матрос Лом из мультфильма «Капитан Врунгель» и говорит, что их яхту вместе с капитаном унесло в море, ему нужно найти капитана, для этого ему надо собрать команду из четырех матросов. 2. Дети получают посылку, в которой лежит бескозырка и синий матросский воротник. Воспитатель говорит: «На корабле собрались капитан, пассажиры, рулевой, но корабль не может отправиться в плавание, потому что не хватает членов команды, главных помощников капитана. Кто это?» (Матросы.)
Бортмеханик	Корабль налетел на риф. Пробоина в грузовом отсеке. Винтик и Шпунтик предлагают помощь в ремонте корабля
Кок	В гости к пассажирам круизного лайнера прилетел Карлсон. Он проголодался. Кто может накормить голодного Карлсона на лайнере?
Медсестра, доктор	Во время шторма Незнайка упал с кровати, на лбу у него появилась большая шишка. Кто срочно окажет ему помощь?
Экскурсовод	1. Впереди у корабля остановка, где нужно пополнить запасы провизии и воды. Незнайка хочет познакомиться с местными достопримечательностями. Элли из Изумрудного города показывает ему город (страну), в которую они приплыли. 2. В группе появляется медвежонок Умка, он потерялся, его срочно нужно доставить домой. А где живут белые медведи? Экскурсовод рассказывает о родине белых медведей, и лайнер отправляется туда для того, чтобы спасти Умку
Журналист	На мостик капитана прилетает воздушный шар, к которому привязан игрушечный микрофон. Кому он может принадлежать? Журналисту, который берёт интервью у пассажиров и членов экипажа о том, как проходит их путешествие

Результатом совместной деятельности воспитателя и детей является организация тематического игрового дня по заданной теме, который даёт возможность детям самостоятельно разыгрывать различные игровые ситуации, вступать в ролевое взаимодействие на основе сформированного игрового опыта. Представим пример планирования тематического игрового дня «Круизный лайнер» (таблица 5).

Представленная в качестве игровой технологии модель педагогического сопровождения сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста показала свою действенность и эффективность, так как построена на идеях комплексности, интеграции и компетентном подходе к организации и руководству игровой деятельностью; идее об образовательном процессе в целом и руководстве игрой как о процессе педагогического сопровождения ребёнка; идее о целостном развитии ребёнка как субъекте своей деятельности и поведения.

Т а б л и ц а 5 — Тематический игровой день «Круизный лайнер»

Проблемная ситуация	Деятельность детей в течение дня	Пополнение предметно-развивающей среды	Инсценировки, досуги и развлечения
<p>В группу приходит Незнайка. Он говорит, что очень любит путешествовать, он уже летал на воздушном шаре, побывал в Цветочном городе, в Солнечном городе, на Луне, но ни разу не был на море. Он очень хочет туда отправиться. На каком виде транспорта туда можно отправиться? (На круизном лайнере.)</p>	<p>Утро. Рассматривание иллюстраций старинного и современного видов транспорта. Познакомить с первыми кораблями-челнами, другими средствами передвижения по воде (надувные шкуры, плоты, бревна, ладьи и т. д.). Знакомство с измерительными приборами, необходимыми морякам и путешественникам: «Бинокль», «Компас».</p> <p>Занятие 1. Образовательная область «Искусство. Изобразительная деятельность». Рисование «На чём люди плавают?». Цель: учить изображать различные виды морского транспорта, их форму, строение, пропорции; закреплять умение рисовать крупно, рисовать легко; контур рисовать простым карандашом. Завтрак для крепких ребят (макароны по-флотски)</p> <p>Занятие 2. Образовательная область «Ребёнок и общество». «Мы плывём на корабле». Цели: расширять и уточнять знания детей о водном транспорте и его назначении; обогащать игровой опыт детей и словарь.</p> <p>Тематическая игровая прогулка «В гостях у моряка Бряка».</p> <p>Обед для юных моряков (уха, жареная рыба, салат из морской капусты и т. д.).</p> <p>Вторая половина дня: организация сюжетно-ролевой игры «Модельное агентство»</p>	<p>Подготавливаем атрибуты: строительный набор с крупными деталями, штурвал, канат, якорь, спасательные круги, бескозырки, коврики, фуражка для капитана, бинокли, глобус, карта, компас, фотоаппарат, спасательный круг, якорь матросские воротники. Оборудуем место игры в группе.</p> <p>Схема игры:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Мостик капитана. 2. Место рулевого. 3. Матросы. 4. Каюты пассажиров. 5. Медицинский кабинет. 6. Камбуз (кок). 7. Рабочее место экскурсовода. 8. Рабочее место журналиста 	<p>Мини-концерт для родителей «По морям, по волнам...»</p>

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

Практическое занятие 1 Происхождение и сущность игровой деятельности

Базовое содержание темы

Понятие детской игры. Взгляды зарубежных, русских, советских и современных учёных на происхождение, природу и сущность игры.

Характеристика игры как феномена человеческой культуры. Взаимодетерминация культуры и детской игры.

Игра как часть детской субкультуры и её проявления (возрастная лексика, временные представления, возрастные стереотипы поведения, ценности и признаки детской общности). Источники влияния на возникновение детской игры в детской субкультуре (опыт жизни в семье; опыт, привносимый из жизни «двора», из средств массовой информации; влияние взрослых: родителей, педагогов и др.). Творческая игра как основа функционирования детского общества, важный элемент субкультуры дошкольника.

Характеристика игры как деятельности, её отличительные особенности от продуктивной и учебной деятельности. Игра как средство и метод воспитания. Игра как форма обучения.

Базисные компетенции по теме:

- осознать сущность детской игры как феномена человеческой культуры и части детской субкультуры;
- понимать отличительные особенности игры как деятельности от учебной и продуктивной;
- оперировать знаниями об игре как методе и средстве воспитания, форме обучения.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Подберите цитаты из литературы, подтверждающие следующее положение: «Игра — это средство развития и воспитания ребенка дошкольного возраста».

2. На основе анализа игры как деятельности выделите основные особенности её структурных элементов и заполните таблицу:

Показатель	Игровая деятельность	Учебная деятельность
Мотив деятельности		
Цель деятельности		
Средства деятельности		
Действия		
Результат		

3. Выберите одну из известных вам игр и раскройте функции как формы обучения, метода и средства воспитания.

Конструктивный уровень

1. Составьте таблицу «Взгляды учёных на природу и сущность детской игры».

2. Самостоятельно подберите литературу и подготовьте выступление (5—7 минут) на тему «Великий педагог и учёный (по самостоятельному выбору) о воспитательных и социализирующих возможностях игры».

Творческий уровень

Напишите эссе на тему «Любимые игры моего детства».

Вопросы для самоконтроля

1. Какова природа и сущность детской игры?
2. Какие факторы подтверждают социальные истоки игры?
3. Назовите, каких вы знаете педагогов-исследователей по проблемам игровой деятельности.
4. Выделите верное утверждение:
 - а) «игра — дитя труда»;
 - в) игра социальна по происхождению;
 - г) «труд — дитя игры»;
 - д) игра имеет биологическое происхождение.

5. В чём отличие игры от других видов деятельности?
6. Какие составные части выделяются в структуре игры?
7. Когда и с какой целью применяются игры?

Основная литература

1. *Арсентьева, В. П.* Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.
2. *Жуковская, Р. И.* Игра и её педагогическое значение / Р. И. Жуковская — М. : Просвещение, 1989. — С. 25—37.
3. Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 108 с.
4. Игра дошкольника : науч.-метод. пособие / Ю. А. Анищенко [и др.]. — Мозырь : Белый ветер, 1998. — 95 с.
5. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры [Электронный ресурс] / Д. Б. Эльконин. — Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.NTM> <http://www.syntone.ru/library/books/content/6005.html> . — Дата доступа: 12.11.2017.

Дополнительная литература

1. *Усова, А. П.* Игра — форма организации жизни и деятельности детей / А. П. Усова // Дошк. воспитание. — 2016. — № 1. — С. 19—22.
2. *Усова, А. П.* Воспитание общественных качеств у ребёнка в игре / А. П. Усова // Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. — М. : Просвещение, 1976. — С. 48—57.

Практическое занятие 2 Онтогенез игровой деятельности в дошкольном возрасте

Базовое содержание темы

Закономерности развития игры в связи с общими закономерностями ребёнка.

Этапы развития игры: ознакомительная, предметно-игровая, отобразительная, сюжетно-отобразительная, ролевая.

Основные компоненты творческой игры: содержание, сюжет, роль, воображаемая ситуация, игровые правила, игровые действия, игровое употребление предметов и игрушек.

Характеристика других видов игровой деятельности.

Классификации детских игр и игрушек. Современные критерии оценки детских игр и игрушек.

Базисные компетенции по теме:

- понимать закономерности развития игры;
- овладеть содержанием этапов развития игры;
- уметь характеризовать основные компоненты творческой игры;
- иметь представление о разнообразии классификаций детских игр и игрушек.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте схему, отражающую закономерности развития игры.
2. Заполните таблицу «Этапы развития игры»:

Этап	Воображаемая ситуация, мотив игры	Роль	Сюжет и содержание игры

3. Выберите одну из известных вам игр и раскройте её специфические структурные компоненты: содержание, роли, правила, игровые действия, средства.

4. Составьте таблицу «Классификации детских игр».

5. На основе требований, предъявляемых к игрушке, разработайте критерии оценки современных игрушек.

Конструктивный уровень

1. Составьте краткий конспект, выделив основные моменты главы 4 «Возникновение игры в онтогенезе» и главы 5 «Развитие игры в дошкольном возрасте» п. «Комплексная характеристика развития игры...» из книги Д. Б. Эльконина «Психология игры».

2. Подготовьте презентацию на тему «Классификации детских игр».

Творческий уровень (на выбор)

1. Разработайте коллаж, иллюстрирующий разнообразие детских игрушек.

2. Проведите опрос людей разного возраста на тему «Любимые игры и игрушки вашего детства». Результаты опроса отразите в виде эссе.

3. Проанализируйте ассортимент игрушек, представленных в детских магазинах, на основе разработанных вами критериев. Результаты отразите в виде сообщения.

Вопросы для самоконтроля

1. Игры, в которых ребенок проявляет свою выдумку, инициативу, самостоятельность, называются _____.

2. Позиция ребенка в игре: образец того, как надо действовать, называется _____.

3. Сюжетно-ролевую игру отличает от других видов игр прежде всего:

- а) наличие роли и сюжета;
- б) ролевые игровые действия;
- в) игрушки;
- г) наличие правил.

4. Об отражательном характере детских игр говорится в исследованиях:

- а) К. Грооса;
- б) Д. Б. Эльконина;
- в) Н. К. Крупской.

5. Для какого возраста характерны отобразительные игры?
6. На каком возрастном этапе детства игры детей приобретают сюжетно-ролевой характер?
7. Сфера действительности, которая воспроизводится детьми в игре, называется _____.
8. Компонент игровой деятельности, который обеспечивает реализацию игрового замысла:
- а) цель;
 - б) мотив;
 - в) игровое правило;
 - г) игровое действие.
9. Компонент игровой деятельности, выступающий её центральной единицей, которому подчинены все остальные компоненты:
- а) мотив;
 - б) роль;
 - в) сюжет;
 - г) игровое действие.
10. Содержанием сюжетно-ролевой игры является:
- а) предмет, его употребление и изменение человеком;
 - б) отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами;
 - в) воспроизведение между сверстниками тех отношений, которые существуют в детском коллективе.
11. Игровое действие в игре носит:
- а) конкретный характер;
 - б) знаковый (символический) характер;
 - в) практический характер.
12. Сюжет игры:
- а) отражение детьми в игре последовательности изображаемых событий, способ развёртывания темы (фабулы) игры;
 - б) цель, на которую направлена детская деятельность;
 - в) подбор разнообразных игрушек и организация с ними игровых действий.
13. Дополни высказывание: «Развитие игровой формы заключается в том, что ролевые игры с воображаемой ситуацией превращаются:
- а) в подвижные игры;
 - б) в игры с правилами;
 - в) в дидактические игры.

14. Развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит от:
- роли-образа к роли-действию;
 - роли-действия к роли-образу;
 - развернутой игровой ситуации к свернутой;
 - игры образа к игре действию.
15. Развитие содержания сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте происходит от:
- развёрнутой игровой ситуации к обобщению изображаемого в игре;
 - игры-образа к игре-действию;
 - отражения взаимоотношений к передаче внешних сторон деятельности.
16. Установите соответствие:

Этап развития игры	Характеристика
1) первый	а) на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному, роли называются, намечается разделение функций. Логика игровых действий определяется жизненной последовательностью
2) второй	б) на первый план выдвигается выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли ясно выделены и распределяются до начала игры. Действия чётко, последовательно воссоздают реальную логику и разнообразны
3) третий	в) роли ясно очерчены. Появляется ролевая речь, обращенная к товарищу по игре, но иногда прорываются обычные внеигровые отношения. Игровые действия разнообразны и определяют ролью
4) четвертый	г) действия с определёнными предметами направлены на соучастника игры, роли не обозначены. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций

17. Игры, входящие в игровую классификацию С. Л. Новосёловой:
- компьютерные;
 - дидактические;
 - строительно-конструктивные;
 - народные.

18. Установите соответствие:

Виды игрушек	Название игрушки
1) образная игрушка	а) металлофон
2) дидактическая игрушка	б) пушистый котёнок
3) игрушка-забава	в) «летающая фея»
4) спортивная игрушка	г) конструктор «ЛЕГО»
5) музыкальная игрушка	д) кукла Бибабо
6) техническая игрушка	ж) пирамидка
7) строительная игрушка	з) «дергунчики»
8) театрализованная игрушка	и) настольный хоккей

Основная литература

1. *Арсентьева, В. П.* Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.

2. *Болотина, Л. Р.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л. Р. Болотина, Т. С. Комарова, С. П. Баранов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Акад. Проект : Культура, 2005. — 240 с.

3. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во Брест. ун-та им. А. С. Пушкина, 2000. — С. 7—55.

4. *Игра в жизни дошкольника* : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — С. 8—33, 156—172.

5. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 112 с.

6. *Козлова, С. А.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова. — М. : Академия, 2007. — 432 с.

Дополнительная литература

1. *Бабаджанова, С.* Любимая игрушка детства / С. Бабаджанова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. — 2014. — № 6. — С. 72—74.

2. *Выготский, Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. — 1966. — № 6. — С. 4.

3. *Смирнова, Е.* Современный дошкольник: особенности игровой деятельности // Дошк. воспитание. — 2002. — № 4. — С. 70.

4. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — М. : ВЛАДОС, 1999. — С. 177—204.

Практическое занятие 3 Условия перехода к игровой деятельности в раннем возрасте

Базовое содержание темы

Особенности игровой деятельности детей в раннем возрасте.

Условия для формирования отобразительной и сюжетно-образительной игры детей раннего возраста: отведение достаточного времени в режиме дня, места и оборудования для игр; организация предметно-игровой среды с учётом практического и игрового опыта детей.

Развивающее взаимодействие взрослого и ребёнка.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей в раннем возрасте;
- уметь характеризовать условия для формирования игровой деятельности детей раннего возраста;
- владеть способами организации взаимодействия взрослого с ребёнком в игре.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте перечень игрушек для оснащения игровой среды в группах раннего возраста.
2. Подберите игровые ситуации, побуждающие детей игровому взаимодействию с игрушками, и подготовьтесь к их проведению.

Конструктивный уровень

1. Составьте аннотированный список материалов (не менее пяти) периодической печати по вопросам освещения игровой деятельности детей раннего возраста («Пралеска», «Дошкольное воспитание», «Дошкольник», «Дошкольная педагогика», «Ребёнок в детском саду», «Управление дошкольным образованием» на выбор).
2. Составьте сценарий игры-занятия в первой младшей группе, помогающий обогатить игровые действия с игрушками детей разных возрастных периодов раннего детства.

Творческий уровень

Разработайте памятку для воспитателя на тему «Организация игровой деятельности детей 3-го года жизни».

Вопросы для самоконтроля

1. Чем характеризуется отобразительная игра?
2. Какие изменения происходят в игре на третьем году жизни?
3. Перечислите основные компоненты сюжетно-отобразительной (процессуальной) игры.
4. Какова специфика использования предметов-заместителей в игре детей раннего возраста?
5. Назовите условия, необходимые для развития игры детей раннего возраста.
6. Объясните, о какой особенности игры говорится в педагогической ситуации.

Саша (1 год 9 месяцев) увлечённо кормит куклу ложкой, старательно зачерпывает еду то из тарелки, то из кастрюльки. Взрослый от имени куклы обращается к нему с просьбой дать морковку и просит найти её среди игрушек. Саша быстро берёт со стола зубную щётку и показывает её взрослому. Взрослый охотно соглашается и предлагает покормить этой «морковочкой» куклу. Мальчик смущенно разглядывает щётку, вертит её в руках, откладывает в сторону, затем находит на столе овальную оранжевую деталь пирамидки, похожую на морковку, и протягивает её кукле. Через некоторое время берёт зубную щётку и со словами «чистить надо» чистит кукле зубы, как бы исправляя допущенную ошибку.

7. Что включает личносно ориентированное общение воспитателя с детьми в процессе игры?

8. Установите соответствие между требованиями к подбору игрового материала и нормативными показателями возраста.

1) 1 год — 1 год 6 месяцев	а) игрушки, различные по образному содержанию
2) 1 год 6 месяцев — 2 года	б) условно-образные игрушки
3) 2 года — 3 года	в) сюжетно-образные игрушки

9. Выберите правильный ответ.

Предметно-игровая среда в группах раннего возраста создает условия для:

- а) сюжетно-ролевой игры;
- б) сюжетно-отобразительной игры;
- в) режиссерской творческой игры.

10. Выберите правильный ответ.

В предметно-пространственной среде в группах раннего возраста создаются условия для:

- а) умения создавать замысел и творчески его реализовывать;
- б) развития процессуальных (условных) замещающих действий;
- в) развития умения брать на себя разные роли.

Основная литература

1. Галигузова, Л. Н. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 89—102, 168—178.

2. Галигузова, А. Ранний возраст : развитие процессуальной игры / А. Галигузова // Дошк. воспитание. — 1993. — № 4.

3. Зинченко, О. К. Влияние образной игрушки на игры детей младшего дошкольного возраста // Воспитание детей в игре / под ред. Д. В. Менджерицкой. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1983. — С. 27—38.

4. Зворыгина, Е. В. Формирование игры детей 2-го и 3-го года жизни / Е. В. Зворыгина // Игра дошкольника ; под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 25—37.

5. Калинин, А. В. Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинин, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 112 с.

6. Шабала, Я. Предметная деятельность и игра / Я. Шабала // Пралеска. — 2008. — № 12. — С. 25—26.

Дополнительная литература

1. Зарубина, Е. В. Проекты по обогащению предметно-развивающей среды группы / Е. В. Зарубина // Ребёнок в дет. саду. — 2014. — № 1. — С. 47—49.

2. Игрушки и пособия для детского сада. Оборудование педагогического процесса : кн. для воспитателя и заведующего дет. садом. Из опыта работы воспитателей дошкольных учреждений Москвы / [сост. Л. Ф. Островская] ; под ред. В. М. Изгаршевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1987. — 175 с.

3. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. — М., 1996. — С. 100—113.

Практическое занятие 4 Условия развития игровой деятельности в дошкольном возрасте

Базовое содержание темы

Особенности содержания игровой деятельности детей дошкольного возраста.

Оснащение игровой среды.

Приёмы внесения образных игрушек; организация игровых уголков самими детьми. Методика использования приёмов внесения игрушек. Включение детей в активную деятельность по устройству «жизни» игрушек в группе.

Развивающее взаимодействие взрослого и ребёнка. Увеличение числа играющих детей. Стимулирование пользования предметами заместителями в игре. Включение в игру «изолированных» детей.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей дошкольного возраста;
- уметь характеризовать условия для формирования игровой деятельности детей дошкольного возраста;
- владеть способами внесения образных игрушек и включения детей в активную деятельность по устройству «жизни» игрушек в группе.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте перечень игрушек для оснащения игровой среды в дошкольных группах учреждения дошкольного образования (выделить отличия игровой среды разных возрастных групп).

2. Разработайте план ответа на вопрос «Принципы подбора образных игрушек для развития творческих игр дошкольников».

3. Заполните таблицу «Приёмы внесения игрушек»:

Приёмы внесения игрушки	Ситуации, их иллюстрирующие

Конструктивный уровень

Составьте краткий конспект, выделив основные моменты главы «Образная игрушка в дошкольной педагогике» (Васильева, О. К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во Брест. ун-та им. А. С. Пушкина, 2000. — С. 44—55).

Творческий уровень

Разработайте модель (макет) игрового центра (или конкретной игры) младшей (средней, старшей) группы учреждения дошкольного образования.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите виды игрушек, необходимых для создания игровой среды в младшей, средней, старшей группе учреждения дошкольного образования.

2. Охарактеризуйте принципы подбора образных игрушек для развития творческих игр.

3. Какие рекомендации можно предложить по разрешению ситуации: «Игрушек в доме столько, что могли бы играть не один, а несколько детей. Всё есть: машины, строитель, конструктор “Лего”... А ему всё мало. Как в магазин придем — просит новую игрушку. Выпросит, купишь ему, а он с ней один вечер поиграет, да снова просит. Как быть?»?

4. В чём заключается развивающее взаимодействие взрослого и ребёнка для развития игры?

5. Дайте утвердительный или отрицательный ответ на следующие утверждения, обоснуйте его:

1) тактика игрового взаимодействия воспитателя с ребёнком изменяется по мере взросления детей. Почему?;

2) чтобы игра была более эффективна, воспитатель заранее должен написать конспект игры и следовать ему неотступно;

3) в раннем возрасте необходимо культивировать у детей индивидуальную игру, а в дошкольном возрасте организовывать коллективные игры для всей группы;

4) в младшем дошкольном возрасте надо учить детей играть, а в старшем дошкольном возрасте они должны играть только самостоятельно.

Основная литература

1. *Арсентьева, В. П.* Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.
2. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
3. Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. — Мозырь : Белый Ветер, 2014. — С. 91—106.
4. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 51—55.

Дополнительная литература

1. *Зарубина, Е. В.* Проекты по обогащению предметно-развивающей среды группы / Е. В. Зарубина // Ребёнок в дет. саду. — 2014. — № 1. — С. 47—49.
2. *Охрименко, Е. В.* Научим детей играть / Е. В. Охрименко // Ребёнок в дет. саду. — 2008. — № 4. — С. 56—59.

Практическое занятие 5 Педагогическая диагностика игровой деятельности дошкольников

Базовое содержание темы

Необходимость изучения и анализа развития игровой деятельности.

Анализ игры в работах Е. В. Зворыгиной, Н. Ф. Комаровой, О. К. Васильевой.

Показатели для анализа детской игры: содержание игры, способы решения детьми игровых задач, взаимодействие детей в игре, самостоятельность детей в игре.

Заполнение диагностической карты развития игры.

Базисные компетенции по теме:

- иметь представление о необходимости диагностики игровой деятельности детей;
- ориентироваться в методиках изучения детской игры;
- владеть приёмами изучения игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте сводную таблицу «Диагностика игровой деятельности»:

Название методики (диагностики), автор	Содержание диагностики	Достоинства и недостатки методики (диагностики)

2. Составьте план наблюдения за игровой деятельностью детей.
3. Разработайте схему анализа сюжетно-ролевой игры.

Конструктивный уровень

Составьте портфолио «Практический материал по диагностике творческих игр детей дошкольного возраста».

Творческий уровень

1. Проведите беседу с двумя-тремя дошкольниками «Изучение игровых предпочтений» (в форме индивидуальной беседы).

Вопросы детям:

– любишь ли ты играть? Где тебе больше всего нравится играть: дома, в группе, на прогулке? Почему?

– В какие игры ты играешь? В какие игры ты больше всего любишь играть и почему? В какие игры ты бы хотел играть?

– Что ты делаешь в играх? Что ты больше всего любишь делать в играх? Почему? Что бы ты хотел делать в играх?

– Кем ты бываешь в играх? Почему? Кем бы ты хотел быть в играх?

– Какие у тебя есть игрушки? Какие из них любимые и почему? Как бы ты с ними играл?

– С кем ты чаще всего играешь и почему?

Обработка данных. Ответы детей сопоставляют с наблюдением за игрой ребёнка. Делают вывод о предполагаемых и реально предпочитаемых ролях, сюжетах, действиях с игрушками.

Результаты беседы оформите в виде научной статьи.

Вопросы для самоконтроля

1. В чём основное назначение педагогической диагностики игровой деятельности дошкольников?
2. Назовите показатели анализа содержания детской игры.
3. Какие вопросы можно поставить для анализа способов решения детьми игровых задач?
4. Какие показатели характеризуют взаимодействие детей в игре?
5. Что является критерием оценки уровня развития игры:
 - а) тематическое содержание игры;
 - б) игровые умения детей;
 - в) собственно деятельность воспитателя по организации игры детей?

Основная литература

1. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во Брест. ун-та им. А. С. Пушкина, 2000. — С. 124.
2. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — С. 56—62.

Практическое занятие 6 Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте

Базовое содержание темы

Анализ различных подходов к руководству игрой дошкольников.
Комплексный метод руководства сюжетно-отобразительной игрой Е. В. Зворыгиной.

Методика руководства сюжетно-ролевой игрой Д. В. Менджеричкой.

Методика руководства сюжетно-ролевой игрой Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой.

Технология педагогической поддержки сюжетно-ролевых игр О. К. Васильевой.

Прямое и косвенное руководство игрой.

Базисные компетенции по теме:

- знать различные подходы к руководству игровой деятельностью детей дошкольного возраста;
- характеризовать методы и приёмы руководства игровой деятельностью детей;
- владеть методами и приёмами руководства игровой деятельностью детей раннего и дошкольного возраста.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте таблицу, отражающую основные подходы к руководству сюжетно-ролевой игрой дошкольников, выделив в них общее и отличия.
2. Составьте схему «Прямые и косвенные приёмы руководства игровой деятельностью детей».
3. Подберите ситуации, демонстрирующие выделенные вами приёмы руководства игрой детей.

Конструктивный уровень

1. Подготовьте рефераты по следующим темам (на выбор):
«Значение и сущность комплексного метода руководства игрой Е. В. Звoryгиной», «Технология развития сюжетно-отобразительной игры З. Р. Железняковой», «Методика руководства сюжетно-ролевой игрой Д. В. Менджерицкой», «Современный подход к руководству сюжетно-ролевой игрой Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой», «Технология педагогической поддержки сюжетно-ролевых игр О. К. Васильевой».
2. Составьте библиографический обзор статей из журналов «Пралеска», «Дошкольное воспитание», «Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения» за последний год.
3. Укажите приёмы, которые, на ваш взгляд, являются неприемлемыми при руководстве сюжетно-ролевой игрой, обоснуйте свою позицию:

- 1) внесение сказочного персонажа;
- 2) регламентация действий, событий при самостоятельном выборе ребёнком содержания или сюжета игры;
- 3) введение правила спрашивать разрешения педагога взять нужную для игры игрушку;
- 4) играя с детьми, использовать только сюжетные реалистические игрушки или только предметы-заместители;
- 5) вмешиваться в отношения между сверстниками, сложившиеся в детской группе, требуя от детей принять какого-либо ребёнка в их игру или назначая, по педагогическим соображениям кого-либо из детей на главную роль;
- 6) вносить в группу новые игрушки, не давая детям образца их использования;
- 7) включаться в игру с детьми, не обозначив своей роли;
- 8) обращаться к партнёрам в игре по имени, не используя ролевого обращения;
- 9) делать основным предметом внимания детей в игре детальные действия, присущие принятой роли;
- 10) учить точному воспроизведению профессиональных операций, соответствующих роли;
- 11) задавать детям предварительный план игры с конкретными предписаниями действий, жёсткой ролевой структурой;
- 12) требовать от детей соблюдения взятой на себя роли на протяжении всей игры.

Творческий уровень

Составьте кроссворд по теме.

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите компоненты комплексного метода руководства игрой Е. В. Зворыгиной.
2. Какова цель педагогического взаимодействия воспитателя с детьми в игре согласно методике руководства игрой Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой?
3. В чём состоит педагогическая поддержка игровой деятельности в технологии О. К. Васильевой?

4. Каково должно быть оптимальное сочетание прямых и косвенных приёмов руководства игрой?

5. Выберите правильный ответ и обоснуйте свой выбор.

В совместной сюжетной игре с детьми воспитатель должен быть:

- а) руководителем игры;
- б) играющим партнёром;
- в) осуществлять косвенное руководство.

6. Отметьте условным значком (v, +) приёмы прямого и косвенного руководства:

Приёмы руководства игрой	Прямые	Косвенные
Указание		
Показ действий		
Создание игровых проблемных ситуаций, игровой обстановки		
Разъяснение действий, поведения		
Ролевое участие в игре		
Оказание помощи в выборе игрушки, роли, сюжета игры		
Подключение к игре через роль, игрушку		
Совет		
Вопрос		
Втягивание в игру-придумывание		
Обучение взаимодействию		

7. Какими, по вашему мнению, знаниями, умениями должен владеть воспитатель для компетентного руководства игровой деятельностью:

- а) знать закономерности развития ребёнка и технологии взаимодействия с ним;
- б) знать анатомо-физиологические и психологические особенности дошкольников, основы гигиены;
- в) знать особенности развития игры на разных этапах, в разных возрастных группах;
- г) владеть методикой руководства игровой деятельностью в зависимости от возраста детей, уровня развития игровой деятельности, этапа развития игры;

- д) уметь планировать игру, анализировать состояние игровой деятельности в конкретной группе, у конкретного ребёнка;
- е) знать задачи, содержание и методы работы с семьёй по организации игровой деятельности;
- ж) уметь организовывать предметно-игровую среду;
- з) уметь вступать во взаимодействие с детьми в роли равного игрового партнёра.

Основная литература

1. *Арсентьева, В. П.* Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.
2. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
3. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 56—62.
4. *Михайленко, Н. Я.* Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — 78 с.

Дополнительная литература

1. *Гольденберг, М. Л.* Опыт организации сюжетно-ролевых игр в соответствии с ФГТ / М. Л. Гольденберг, Т. М. Коликова, И. В. Хороводова // Ребёнок в дет. саду. — 2012. — № 6. — С. 14—19.
2. *Малашенкова, Е. А.* Технология сюжетно-ролевой игры / Е. А. Малашенкова // Пач. шк. — 2008. — № 12. — С. 23—28.
3. *Менджеричкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджеричкая ; под ред. Т. А. Марковой. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.
4. *Охрименко, Е. В.* Научим детей играть / Е. В. Охрименко // Ребёнок в дет. саду. — 2008. — № 4. — С. 56—59.
5. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: из опыта работы / [сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова] ; под ред. М. А. Васильевой. — М. : Просвещение, 1985. — 111 с.

Практическое занятие 7 Руководство игровой деятельностью детей в раннем возрасте

Базовое содержание темы

Особенности игровой деятельности детей раннего возраста.

Задачи организации игры детей раннего возраста.

Методы и приёмы руководства формированием игры детей раннего возраста.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей раннего возраста;
- выделять задачи руководства игровой деятельностью детей раннего возраста;
- владеть методами и приёмами руководства игровой деятельностью детей раннего возраста.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте таблицу «Комплексное руководство игровой деятельностью ребёнка раннего возраста», включив графы: периоды развития игровой деятельности детей, их содержание, виды игр детей раннего возраста их характеристика, планомерное обогащение жизненного опыта ребёнка; обучающие игры для перевода реального опыта ребёнка в игровой; изменение предметно-игровой среды; активизирующее общение педагога с детьми в процессе игры.

2. Заполните таблицу вариантов объединения игровых тем в один сюжет, используя следующую таблицу:

Тема	Предметы и их свойства, которые можно обыгрывать	Игровые действия
Кормление + приготовление		
Приготовление + покупки		
Приготовление + лечение		

Конструктивный уровень

Подготовьте презентацию по теме занятия.

Творческий уровень

Подготовьте эссе на тему «Проблемы и ошибки руководства игровой деятельностью детей раннего возраста».

Вопросы для самоконтроля

1. Проанализируйте педагогические ситуации. Какие приёмы руководства использует воспитатель? Как можно дальше развивать организованную игру? Предложите варианты.

Тёма (2 года 11 месяцев 12 дней) играет с куклой: прикладывает лист бумаги к её спине. Воспитатель спрашивает у него: «Заболела?» Тёма кивает. Берёт карандаш, смотрит на него, как на градусник, говорит: «Высокая, пусть спит. Поеду на трамвае». Обращается к воспитателю: «Где билеты?» Сам берёт листы бумаги, садится в игрушечную машину. Обращается к воспитателю: «Авария — надо красить». Карандашом водит по машине, как кистью: «Всё, починил».

Света (2 года 10 месяцев 26 дней) варит кукле суп. Карандашом водит по шарикам (чистит картошку), сообщает: «Гнилые». Ставит кастрюлю с шариками на плиту. Кладёт куклу в коляску: «Поеду гулять». Возит коляску. Обращается к воспитателю: «Суп убежал». Воспитатель: «Нужно огонь убавить». Света карандашом пробует суп. Воспитатель: «Соли мало?» Девочка карандашом из воздуха набирает соль и насыпает в кастрюлю. Обращается к воспитателю: «Нужно шить». Воспитатель даёт воображаемую иглу. Света «берет» её и делает движения, будто шьёт: «Это шапку сшила».

2. Дополните фразы.

К приёмам прямого руководства играми детей раннего возраста относятся _____.

К приёмам косвенного руководства играми детей раннего возраста относятся _____.

Согласны ли вы с утверждением, что ведущее значение в руководстве играми детей раннего возраста занимают прямые приёмы руководства?

Основная литература

1. *Галигузова, Л. Н.* Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 168—178.
2. *Зворыгина, Е. В.* Формирование игры детей 2-го и 3-го года жизни / Е. В. Зворыгина // Игра дошкольника ; под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 25—37.
3. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — С. 68—73.

Дополнительная литература

1. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 16—37.
2. *Зворыгина, Е. В.* Первые сюжетные игры малышей / Е. В. Зворыгина. — М. : Просвещение, 1988. — 68 с.
3. *Печора, К. Л.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. — М. : Просвещение, 1996. — С. 100—113.

Практическое занятие 8 Руководство сюжетно-ролевой игрой детей младшего дошкольного возраста

Базовое содержание темы

Особенности игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Задачи руководства творческими играми детей младшего дошкольного возраста.

Приёмы взаимодействия педагога с детьми в процессе организации сюжетно-ролевой игры в младшем дошкольном возрасте. Совершенствование предметно-игровых способов деятельности детей младшего дошкольного возраста.

Базисные компетенции по теме:

– знать особенности игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста;

- выделять задачи руководства сюжетно-ролевой детей младшего дошкольного возраста;
- владеть методами и приёмами руководства сюжетно-ролевой игрой детей младшего дошкольного возраста.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Заполните таблицу «Особенности игровой деятельности детей младшего дошкольного возраста»:

Компоненты игры	Характеристика и особенности компонентов
Замысел игры	
Игровая задача	
Игровые действия	
Игровые роли	

2. Составьте план-конспект ответа на вопрос «Способы развития игровых замыслов дошкольников с помощью образных игрушек» (Васильева, О. К. Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во Брест. ун-та им. А. С. Пушкина, 2000. — С. 72—94).

3. Разработайте содержание дидактической игры «Андрюшины подарки» для развития игровых замыслов сюжетно-ролевых игр «Магазин», «Стройка», «Салон красоты» и др. (игра на выбор).

Конструктивный уровень

Подготовьте выступление и мини-опрос по главе III «Организация игры во второй младшей группе» (Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 23—31).

Творческий уровень

Разработайте рекомендации для родителей на тему «Как играть с ребёнком 3—4 лет».

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите задачи руководства игрой в младшем дошкольном возрасте.

2. Из предложенных вариантов выберите оптимальную стратегию воспитателя в игре:

1а. Включается в игру с детьми, не обозначая своей роли и не выяснив, какую роль взял на себя ребёнок. Не обозначает момент перехода к новой роли	1б. Играя с детьми, всегда обозначает словом принимаемую на себя роль и роль партнёра. Стимулирует ребёнка к такому обозначению. Переходя к новой роли, акцентирует этот момент
2а. Делает основным предметом внимания детей в игре детальные действия, присущие принятой роли. Учит точному воспроизведению профессиональных операций соответствующей роли	2б. Выделяет в игре специфику ролевых действий, направляя основное внимание партнёров на общий смысл роли и ролевого взаимодействия через активное использование ролевого диалога
3а. Использует в игре с детьми преимущественно парные, взаимодополнительные роли. Постепенно увеличивает число ролей за счёт развёртывания сюжета в процессе самой игры	3б. Задаёт детям примерный план игры с конкретными предписаниями действий, жёсткой ролевой структурой и требует в игре реализации этого плана
4а. Предоставляет детям возможность свободно включаться в игру, менять роль по ходу игры	4б. Требует от детей следования взятой на себя роли на протяжении всей игры

3. Дополните фразы.

Способ построения игры в младшем дошкольном возрасте разворачивается как цепочка _____.

Объединения детей младшего дошкольного возраста характеризуются как игра _____.

Сюжеты игр _____.

Стимулом к игре у детей младшего дошкольного возраста является _____.

4. Решите педагогические ситуации.

А. Как бы вы продолжили общение с ребёнком в игре? Какие бы поставили задачи педагогического руководства?

Максим (4 года) катает машинку, поставил перед ней кирпичик, немного провёз. Радостно сообщает: «У меня машина снег чистит».

Б. Определите, у кого из детей игра как деятельность будет сформирована быстрее. Укажите приёмы прямого руководства игрой детей данного возраста.

Лена (3 года 5 месяцев) под руководством мамы учится одевать и раздевать куклу, укачивать и укладывать её в кроватку. Девочка точно выполняет эти действия, но только по указанию мамы и в её присутствии.

Мама Нины (3 года 6 месяцев), показывая девочке способы действия с куклой, обращает внимание дочери на то, какая мама заботливая, добрая, внимательная, как любит свою дочку. Она говорит, что так поступают все мамы. Предлагая Нине поиграть одной, она просит дочь уложить куклу в постель, как это делает заботливая мама.

Основная литература

1. *Арсентьева, В. П.* Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.
2. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь, 2013. — С. 56—62.
3. *Михайленко, Н. Я.* Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 54—70.

Дополнительная литература

1. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 16—37.
2. *Менджеричкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджеричкая ; под ред. Т. А. Марковой. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.
3. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: из опыта работы / [сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова] ; под ред. М. А. Васильевой. — М. : Просвещение, 1985. — 111 с.

Практическое занятие 9
Руководство сюжетно-ролевой игрой детей среднего
дошкольного возраста

Базовое содержание темы

Особенности игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста.

Задачи руководства творческими играми детей среднего дошкольного возраста.

Приёмы взаимодействия педагога с детьми в процессе организации сюжетно-ролевой игры в среднем дошкольном возрасте. Использование проблемных ситуаций, побуждающих к ролевому поведению. Формирование ролевых способов игры в среднем дошкольном возрасте.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста;
- выделять задачи руководства сюжетно-ролевой детей среднего дошкольного возраста;
- владеть методами и приёмами руководства сюжетно-ролевой игрой детей среднего дошкольного возраста.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Заполните таблицу «Особенности игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста и задачи руководства»:

Компоненты игры	Особенности игры	Задачи руководства
Замысел игры		
Игровая задача		
Игровые действия		
Игровые роли		

2. Разработайте игру-инсценировку для развития игровых замыслов и ролевого взаимодействия для детей среднего дошкольного возраста. Подготовьтесь к её проведению.

Конструктивный уровень

Подготовьте выступление (презентацию) и мини-опрос по главе IV «Организация игры в средней группе» (Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 31—42).

Творческий уровень

Подготовьте реферат на тему «Игровая позиция воспитателя в организации сюжетно-ролевых игр дошкольников».

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите задачи руководства игрой в младшем дошкольном возрасте.

2. Дополните фразы.

Способ построения игры в среднем дошкольном возрасте разворачивается как цепочка _____.

Объединения детей среднего дошкольного возраста характеризуются как игра _____.

Сюжеты игр _____.

Стимулом к игре у детей среднего дошкольного возраста является _____.

3. Перечислите приёмы взаимодействия воспитателя в игре с детьми среднего дошкольного возраста.

4. Решите педагогическую ситуацию.

Как бы вы продолжили общение с ребёнком в игре? Какие бы поставили задачи педагогического руководства?

Илья (5 лет) повесил через плечо сумку и подошёл к воспитателю: «Я вас сфотографирую».

Основная литература

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — С. 30—39.
2. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко — М. : Айрис-пресс, 2004. — С. 56—62.
3. *Михайленко, Н. Я.* Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 54—70.
4. Работаем по программе «Пралеска» : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования с рус. яз. обучения / Е. А. Панько [и др.]. — Минск : НИО : Аверсэв, 2007. — С. 81—84.

Дополнительная литература

1. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 16—37.
2. *Менджерицкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджерицкая ; под ред. Т. А. Марковой. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.
3. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: из опыта работы / [сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова] ; под ред. М. А. Васильевой. — М. : Просвещение, 1985. — 111 с.

Практическое занятие 10 Руководство сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста

Базовое содержание темы

Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Задачи руководства творческими играми детей старшего дошкольного возраста.

Приёмы взаимодействия педагога с детьми в процессе организации сюжетно-ролевой игры в старшем дошкольном возрасте. Овладение сюжетосложением в старшем дошкольном возрасте.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста;
- владеть методами и приёмами руководства сюжетно-ролевой игрой детей старшего дошкольного возраста;
- уметь организовывать игровое взаимодействие с детьми.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте памятку «Особенности игровой деятельности старших дошкольников».

2. Изучите содержание главы V «Организация игры в старшей группе» (Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 54—70) и составьте рекомендации по организации игры-придумывания с детьми старшего дошкольного возраста.

3. Разработайте фрагмент игровой технологии организации сюжетно-ролевой игры (на примере сказки) по схеме:

Игровые роли	Проблемно-игровые ситуации

Конструктивный уровень

Составьте сценарий игры-придумывания для детей старшего дошкольного возраста и подготовьтесь к его проведению.

Творческий уровень

Разработайте план развития сюжетно-ролевой игры «Кафе», «День рождения Андрюши», в которых педагог занимает позицию «играющего режиссёра».

Вопросы для самоконтроля

1. Назовите задачи руководства игрой в старшем дошкольном возрасте.

2. Из предложенных вариантов выберите оптимальную стратегию воспитателя в игре:

1а. Использует такие формы и типы игр, где согласованное развёртывание нового сюжета осуществляется в чисто речевом плане	1б. В процессе игры нацеливает детей на детализацию ролевого действия
2а. Участвует вместе с детьми в предварительном периоде их самостоятельной игры, предлагая каждому высказать свои предложения по поводу развития сюжета. Предоставляет детям возможность использовать в качестве основы игры намеченные ранее события	2б. Ограничивается такой формой игры, в которой дети используют уже известные навыки, для того, чтобы их хорошо закрепить
3а. Акцентирует внимание на обогащении тематического содержания игры и внедрении ее «коллективной» формы	3б. Акцентирует внимание на комбинировании и согласовании разнообразных сюжетных событий
4а. Стремится охватить игрой по заданному сюжету всю группу	4б. Учит согласовывать замыслы в процессе игры в небольшой подгруппе

3. Дополните фразы

Способ построения игры в старшем дошкольном возрасте разворачивается как цепочка _____.

Объединения детей старшего дошкольного возраста характеризуются как игра _____.

Сюжеты игр старших дошкольников _____.

4. Перечислите приёмы взаимодействия воспитателя в игре с детьми старшего дошкольного возраста.

5. Характерные особенности сюжетно-ролевых игр старших дошкольников:

- а) цепочка из 1-2 действий;
- б) роли не осознаются;
- в) воображаемая ситуация удерживается взрослым;
- г) содержанием игр являются отношения взрослых.

6. Решите педагогические ситуации.

Как бы вы ответили родителям?

а) Ребёнок должен играть, но только пока маленький. Какие же игры перед школой? В школе не играть, а учиться надо.

б) Всё время пристаёт ко мне: «Поиграй со мной». А мне некогда. Пока маленький был, играла, а теперь большой уже, должен сам уметь себя занимать. Может, вы их играть плохо учите, если они дома одни не играют?

в) Каждый день возникает одна и та же проблема, из-за которой мы всё время ссоримся с дочерью. Проблема эта состоит в уборке игрушек. Играть девочка любит, а вот игрушки за собой прибирать не желает. Приходится заставлять, так в ответ слезы, крики... Чаше сама уберёшь, чтобы только не плакала.

Как в детском саду решается эта проблема и что вы посоветуете делать дома?

Основная литература

1. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — С. 36—39.

2. *Калинченко, А. В.* Развитие игровой деятельности дошкольников : метод. пособие / А. В. Калинченко, Ю. В. Микляева, В. Н. Сидоренко. — М. : Айрис-пресс, 2004. — С. 56—62.

3. *Михайленко, Н. Я.* Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 2-е изд., испр. — М. : ГНОМ и Д, 2000. — С. 54—70.

4. *Короткова, Н. А.* Сюжетная игра с детьми старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова // Ребёнок в дет. саду. — 2014. — № 1. — С. 89—94.

5. *Короткова, Н. А.* Сюжетная игра с детьми старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова // Ребёнок в дет. саду. — 2014. — № 2. — С. 73—79.

Дополнительная литература

1. Игра дошкольника / под ред. С. Л. Новосёловой. — М. : Просвещение, 1989. — С. 16—37.

2. *Менджеричкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре: пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджеричкая ; под ред. Т. А. Марковой. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.

3. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: из опыта работы / [сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова] ; под ред. М. А. Васильевой. — М. : Просвещение, 1985. — 111 с.

4. *Колядко, Н.* Как играют в «Гномике». Игры с макетами. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста / Н. Колядко // Пралеска. — 2008. — № 1. — С. 50—52.

5. Оксютчик, Н. Приглашает сервисный центр : конспект проведения сюжетно-ролевой игры для детей старшего дошк. возраста / Н. Оксютчик // Пралеска. — 2013. — № 10. — С. 35—36.

6. Оксютчик, Н. Мы — архитекторы : конспект проведения сюжетно-ролевой игры для детей старшего дошк. возраста / Н. Оксютчик // Пралеска. — 2013. — № 10. — С. 36—37.

Практическое занятие 11 Руководство играми с правилами в дошкольном возрасте

Базовое содержание темы

Характеристика дидактических игр детей дошкольного возраста.

Методика руководства дидактическими играми в разных возрастных группах.

Характеристика подвижных игр детей дошкольного возраста.

Методика руководства подвижными играми в разных возрастных группах.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игр с правилами;
- владеть методикой организации дидактической и подвижной игры в разных возрастных группах учреждения дошкольного образования;
- уметь анализировать организацию игр с правилами.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Составьте схему «Классификация дидактических игр», «Классификация подвижных игр».
2. Подберите и опишите (разработайте) дидактическую и подвижную игру по следующему плану:
 - название игры;
 - педагогическая задача;

- игровая задача;
- игровые действия;
- игровые средства;
- правила игры;
- организация и ход игры.

Подготовьтесь к её проведению.

3. Подготовьте план ответа на вопрос «Особенности организации игр с правилами в разных возрастных группах».

Конструктивный уровень

Подготовьте развёрнутую аннотацию на одно из представленных или самостоятельно подобранных пособий:

– Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду / А. К. Бондаренко. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.;

– Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилогина, Н. Б. Венгер. — М. : Просвещение, 1988.

– Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / сост. Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. — М. : Просвещение, 1989.

– Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду. — М. : Просвещение, 1986.

– Шишкина, В. А. Подвижные игры для детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Минск : НИО, 2012. — 88 с.;

– Детские народные подвижные игры: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / сост. А. В. Кенеман, Т. И. Осокина. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение : Владос, 1995. — 224 с.

– Тимофеева, Е. А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста : кн. для воспитателя дет. сада / Е. А. Тимофеева. — 2-е изд. испр. и доп. — М. : Просвещение, 1986. — 79 с.

Творческий уровень

Подготовьте картотеку дидактических и подвижных игр. Для этого выберите по две дидактические и подвижные игры по каждому из направлений Учебной программы дошкольного образования для каждой возрастной группы.

Тестовые задания

1. Многоплановое, сложное педагогическое явление, которое является и игровым методом обучения дошкольников, и формой их обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством разностороннего воспитания ребенка:

- а) конструктивно-строительная игра;
- б) режиссерская игра;
- в) дидактическая игра;
- г) подвижная игра.

2. Выберите из предложенных понятий то, которое относится к видам дидактических игр с детьми:

- а) настольно-печатные;
- б) игры на воздухе;
- в) радиоигры;
- г) работа с тканью;
- д) игры с родителями.

3. Дидактическая задача как компонент дидактической игры:

- а) основной элемент дидактической игры, которым руководствуется взрослый при ее организации;
- б) способ проявления активности детей;
- в) способ организации действий детей в игре, может запрещать, разрешать, предписывать.

4. Основа игр с правилами:

- а) свод формализованных правил;
- б) воображаемая ситуация;
- в) набор игр.

5. К играм с правилами относятся:

- а) шахматы;
- б) лото;
- в) «магазин»;
- г) дочки-матери;
- д) парные картинки.

6. Основные компоненты дидактических игр:

- а) воображаемая ситуация;
- б) дидактическая задача;
- в) игровые взаимоотношения;
- г) правила;

- д) роли;
 е) игровые действия.
7. Игра, в которой на первое место выдвигаются познавательные задачи:
- сюжетная;
 - дидактическая;
 - подвижная.
8. Сознательная, активная двигательная деятельность детей, основанная на движении и наличии правил:
- сюжетная игра;
 - дидактическая игра;
 - подвижная игра.
9. Установите соответствие между возрастной группой и длительностью подвижной игры:

Возрастная группа	Длительность игры
1) младшая группа	а) 12—15 минут;
2) средняя группа	б) 6—10 минут;
3) старшая группа	в) 8—12 минут

10. Объяснение подвижной игры в младшей группе происходит:
- в процессе игры;
 - до начала игры;
 - в виде краткого напоминания;
 - по частям.
11. Воспитатель осуществляет косвенное руководство подвижной игрой:
- в младшей группе;
 - в средней группе;
 - в старшей группе.
12. Возраст, в котором при выборе игры учитывается интерес и желание детей:
- младшая группа;
 - средняя и старшая группы;
 - старшая группа;
 - все группы.
13. Какие приёмы можно использовать при распределении ролей в подвижной игре?

Основная литература

1. *Козлова, С. А.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Академия, 2000. — С. 322—335.
2. *Степаненкова, Э. Я.* Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Я. Степаненкова. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — С. 188—227.
3. *Шебеко, В. Н.* Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. пособие / В. Н. Шебеко. — Минск : Высш. шк., 2010. — С. 106—112.
4. *Шишкина, В. А.* Методика физического воспитания : учеб. пособие / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Минск : Літаратура і Мастацтва, 2011. — С. 86—90.

Дополнительная литература

1. *Шишкина, В. А.* Подвижные игры для детей дошкольного возраста : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / В. А. Шишкина, М. Н. Дедулевич. — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 88 с.
2. *Бондаренко, А. К.* Дидактические игры в детском саду. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.

Практическое занятие 12 Формирование нравственных основ личности ребёнка в процессе игровой деятельности

Базовое содержание темы

Ценность игры как средства социально-нравственного воспитания. Проявление в игре достижений и недостатков нравственного развития ребёнка, уровня овладения нормами и правилами поведения.

Значение игровой роли для воспитания качеств личности.

Педагогические приёмы, помогающие раскрыть перед детьми нравственный смысл игры. Опосредованное руководство игрой в целях активизации освоения нравственных норм.

Народные игры как средство воспитания любви к родному краю, основ патриотизма и интернационализма.

Роль игры в процессе половой социализации ребёнка.

Работа воспитателя по формированию у детей навыков выхода их конфликтных ситуаций, возникающих в игре.

Базисные компетенции по теме:

– осознавать ценность игры как средства социально-нравственного воспитания;

- иметь представление об особенностях нравственного поведения в игре у детей дошкольного возраста;
- владеть приёмами разрешения конфликтных ситуаций в игре.

Система заданий для самостоятельной работы студентов

Базовый уровень

1. Проанализируйте предложенную литературу, выделив имеющиеся определения (организаторские умения, гуманные чувства, детское общество, игровой коллектив), сформулируйте основные положения авторов, имеющие значение для раскрытия темы.

2. На основе анализа Учебной программы дошкольного образования определите содержание социально-нравственного воспитания детей дошкольного возраста и задачи руководства игрой в данном направлении. Результаты оформите в виде таблицы:

Компоненты социально-нравственного воспитания	Содержание социально-нравственного воспитания и возможности игровой деятельности		
	младший дошкольный возраст	средний дошкольный возраст	старший дошкольный возраст
Культура поведения			
Адаптивное социальное поведение			

3. Покажите взаимосвязь между способом построения игры в разных возрастных группах и решением задач социально-нравственного воспитания.

4. Опишите методы воспитания в игре активности и организаторских умений, любви к родному дому, гуманных чувств и коллективизма. Приведите примеры.

Конструктивный уровень

Опишите примерный ход сюжетно-ролевой игры детей 5—6 лет, указав приёмы педагога, направленные на решение воспитательных задач в складывающихся ситуациях.

Творческий уровень

Подготовьте реферат по одной из предложенных тем: «Роль игры в процессе половой социализации ребёнка», «Развитие творчества детей в сюжетно-ролевой игре», «Воспитание гуманных чувств и дружбы между детьми в сюжетно-ролевой игре», «Воспитание детей в процессе их общения при подготовке игры».

Вопросы для самоконтроля

1. Каково соотношение между игрой и развитием личностных качеств дошкольника?
2. По каким показателям игровой деятельности можно судить об уровне воспитанности и личностного развития детей?
3. Каким образом игра может повлиять на отношение ребёнка к школе?
4. Перечислите методы руководства игровой деятельностью по решению задач социально-нравственного воспитания дошкольников.

Основная литература

1. *Анциферова, А. А.* Воспитание гуманных чувств / А. А. Анциферова, А. К. Бондаренко // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 143—155.
2. *Воронова, В. Я.* Формирование игрового коллектива с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей / В. Я. Воронова // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 65—77.
3. *Маркова, Т. А.* Формирование дружбы у старших дошкольников / Т. А. Маркова // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 77—91.
4. *Матусик, А. И.* Воспитание организаторских умений / А. И. Матусик // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 120—143.
5. *Менджеричкая, Д. В.* Развитие детского творчества и игрового замысла / Д. В. Менджеричкая // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 19—27.
6. *Седж, Н. В.* Воспитание активности творческих играх / Н. В. Седж // Воспитание детей в игре / сост. А. К. Бондаренко, А. И. Матусик. — М.: Просвещение, 1983. — С. 101—103.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА

УСР 1

Условия формирования предпосылок к игровой деятельности в младенческом возрасте

Базовое содержание темы

Факторы, обеспечивающие овладение детьми игровой деятельностью. Создание предметно-игровой среды. Оснащение игровой комнаты. Развивающее взаимодействие взрослого и ребёнка в процессе ознакомительной игры.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности игровой деятельности детей первого года жизни;
- уметь характеризовать условия для формирования игровой деятельности детей первого года жизни;
- владеть способами организации взаимодействия взрослого с ребёнком в игре.

Задания для самостоятельной работы

Базовый уровень

1. Составьте перечень игрушек, необходимых для развития ознакомительной и образительной игры детей разных периодов первого года жизни.
2. Подберите потешки, стихотворения, способствующие повторению разнообразных игровых действий.
3. Подготовьте рекомендации родителям для развития образительной игры детей первого года жизни.

Конструктивный уровень

Составьте портфолио развивающих игр для детей первого года жизни.

Творческий уровень

Подготовьте реферат на тему «Роль образных игрушек в развитии игровой деятельности».

Вопросы для самоконтроля

1. В чём заключается ознакомительный характер детских игр?
2. Какой основной приём взаимодействия взрослого с ребёнком по развитию отобразительной игры детей первого года жизни?
3. Назовите показатели овладения игровым действием к концу первого года жизни.

Литература

1. Игра — ведущий вид деятельности в дошкольном детстве : учеб. пособие / В. П. Арсентьева [и др.]. — М. : ФОРУМ, 2012. — 143 с.
2. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников / О. К. Васильева. — Брест, 2000. — 124 с.
3. *Галигузова, А.* Ранний возраст : развитие процессуальной игры / А. Галигузова // Дошк. воспитание. — 1993. — № 4.
4. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / А. В. Петровский [и др.]. — М. : Новая шк., 1993. — 102 с.
5. *Печора, К. Л.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. — М. : Просвещение, 1996. — 144 с.

УСР 2

Руководство строительно-конструктивными играми

Базовое содержание темы

Особенности строительно-конструктивных игр. Их связь с сюжетно-ролевой игрой.

Условия формирования строительно-конструктивной игры. Тематика строительно-конструктивных игр в разных возрастных группах.

Методика организации строительно-конструктивных игр в разных возрастных группах.

Базисные компетенции по теме:

- знать особенности строительно-конструктивных игр;
- уметь характеризовать условия для формирования конструктивно-строительных игр;
- владеть способами организации конструктивно-строительной игры в разных возрастных группах.

Задания для самостоятельной работы

Базовый уровень

1. Разработайте тематику строительно-конструктивных игр в одной из возрастных групп учреждения дошкольного образования.
2. Покажите динамику усложнения конструктивных способностей детей в строительно-конструктивных играх на протяжении дошкольного возраста.
3. Составьте сценарий организации строительно-конструктивной игры в одной из возрастных групп.

Конструктивный уровень

Подготовьте презентацию по теме.

Творческий уровень

Напишите рецензию на одно из пособий из списка литературы.

Вопросы для самоконтроля

1. Выберите один или несколько правильных ответов.

Конструктивно-строительные игры относятся к группе:

- а) дидактических;
- б) творческих;
- в) игр с правилами.

Содержанием строительно-конструктивных игр являются впечатления детей:

- а) об окружающем;
- б) прочитанных литературных произведениях;
- в) деятельности и отношениях взрослых.

Современный педагог, раскрывший особенности конструктивной деятельности детей:

- а) Л. А. Венгер.;
- б) А. Н. Давидчук;
- в) Н. Н. Поддьяков;
- г) Р. Г. Казакова.

Метод обучения конструктивным умениям, который чаще всего использует воспитатель:

- а) ознакомления с окружающей жизнью;
- б) убеждения;
- в) беседы;
- г) сотворчества воспитателя с детьми.

Метод обучения конструированию:

- а) стройка по образцу;
- б) чтение художественной литературы;
- в) беседа;
- г) подсказка темы игры.

Основные компоненты игры как деятельности:

- а) цель;
- б) мотив;
- в) результат;
- г) действия;
- д) воображаемая ситуация;
- е) роли.

Основная цель творческих игр:

- а) наслаждение процессом;
- б) реализация замысла;
- в) принятие роли;
- г) действия с предметами;
- д) организация досуга.

Основные игровые средства в строительно-конструктивной игре:

- а) игрушки;
- б) воображаемые предметы;
- в) предметы-заместители;
- г) роли;
- д) игровые действия.

Игрушки, которые обеспечивают развитие творчества ребёнка:

- а) игровые модули;
- б) предметы-заместители;
- в) предметы и пособия;
- г) наборы тематических игрушек;
- д) дидактические игрушки.

2. Дополните фразы:

а) Подводит ребёнка к творческому воплощению поставленной задачи, но пределы её решения ограничены темой, — конструирование по _____.

б) Вид конструирования, в котором ребёнок решает все задачи самостоятельно: ставит перед собой цель деятельности, планирует её, подбирает необходимый материал — конструирование _____.

в) В руководстве строительно-конструктивными играми младших дошкольников воспитатель использует приёмы _____.

г) В руководстве строительно-конструктивными играми старших дошкольников целесообразно использовать приёмы _____.

Литература

1. Давидчук, А. Н. Конструктивное творчество дошкольника / А. Н. Давидчук. — М. : Просвещение, 1975. — 134 с.
2. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М. : Аверсэв, 2002. — С. 115—110.
3. Куцакова, Л. В. Занятия с дошкольниками по конструированию и художественному труду / Л. В. Куцакова. — М. : Просвещение, 1999. — 78 с.
4. Куцакова, Л. В. Конструирование и ручной труд в детском саду / Л. В. Куцакова. — М. : Просвещение, 1990. — 123 с.
5. Лиштван, З. В. Конструирование / З. В. Лиштван. — М. : Просвещение, 1981. — 87 с.
6. Парамонова, Л. А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л. А. Парамонова. — М. : Академия, 2002.

УСР 3

Планирование игровой деятельности детей

Базовое содержание темы

Календарный план руководства творческими играми. Планирование разделов: изменение игрового материала, обучающие игры, приёмы, активизирующие самостоятельную игру. Составление перспективного плана развития игры.

Базисные компетенции по теме:

- осознать значимость планирования игры как прогнозирования определенных результатов развития детей в игровой деятельности;
- усвоить назначение, структуру планирования работы по формированию творческих игр детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования;
- овладеть практическими навыками перспективного и календарного планирования творческих игр.

Система заданий для самостоятельной работы

Базовый уровень

Заполните структурно-логическую схему перспективного планирования работы по формированию творческих игр:

Название игры		
Регламентированная деятельность	Нерегламентированная деятельность	Пополнение предметно-игровой среды

Конструктивный уровень

Составьте аннотированный список литературы материалов периодической печати по данному вопросу.

Творческий уровень

1. Подготовьте рецензию на одну из выбранных статей.

Вопросы для самоконтроля

1. Назначение планирования как прогнозирования определенных результатов развития детей в игровой деятельности.
2. Требования к содержанию и формам перспективного и календарного планирования по формированию творческих игр детей дошкольного возраста в учреждении дошкольного образования.
3. Структура календарного плана работы по формированию творческих игр детей дошкольного возраста.

Литература

1. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во Брест. ун-та им. А. С. Пушкина, 2000. — С. 95—100.
2. *Зарубина, Е. В.* Проекты по обогащению предметно-развивающей среды группы / Е. В. Зарубина // Ребёнок в дет. саду. — 2014. — № 1. — С. 47—49.
3. Технология сюжетно-ролевого моделирования / [авт.-сост. Д. С. Наривончик, Е. В. Высоцкая, А. Р. Борисевич]. — Минск : Красико-Принт, 2008. — 173 с.

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЭКЗАМЕНУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

1. Понятие игры. Биологизаторские теории о происхождении и сущности игры.
2. Социологизаторские теории о происхождении и сущности игры.
3. Характеристики игры как феномена человеческой культуры.
4. Творческая игра как основа функционирования детского общества, важный элемент субкультуры дошкольника.
5. Этапы развития игры, их характеристика.
6. Структура творческой игры и её особенности.
7. Классификации детских игр.
8. Современные критерии оценки детских игр и игрушек.
9. Особенности игровой деятельности детей раннего возраста.
10. Создание условий для формирования отобразительной игры детей раннего возраста.
11. Создание условий для формирования сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста.
12. Развивающее взаимодействие в игре взрослого и ребёнка раннего возраста.
13. Способы развития предпосылок ролевого поведения у детей третьего года жизни.
14. Технология формирования сюжетно-отобразительной игры.
15. Особенности содержания игровой деятельности детей дошкольного возраста.
16. Оснащение игровой среды старшей группы детского сада.
17. Оснащение игровой среды младшей группы детского сада.
18. Оснащение игровой среды средней группы детского сада.
19. Приёмы внесения образных игрушек.
20. Организация взаимодействия в игре взрослого и ребёнка дошкольника.
21. Приёмы увеличения числа играющих детей.
22. Приёмы включения в игру «изолированных» детей.
23. Комплексный метод руководства игрой.
24. Современный подход руководства игрой Н. Я. Михайленко, Н. А. Коротковой.
25. Понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры».

26. Технология педагогической поддержки сюжетно-ролевых игр О. К. Васильевой.

27. Характеристика приёмов прямого и косвенного руководства игрой.

28. Задачи руководства игрой детей раннего возраста.

29. Методы и приёмы руководства формированием игры детей раннего возраста.

30. Задачи руководства творческими играми детей дошкольного возраста.

31. Особенности сюжетно-ролевой игры детей младшего дошкольного возраста.

32. Особенности сюжетно-ролевой игры детей среднего дошкольного возраста.

33. Особенности сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста.

34. Роль активизирующего общения педагога при организации игровой деятельности на каждом возрастном этапе.

35. Игровые позиции педагога и детей.

36. Преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использования игровых умений как основной критерий оценки уровня игровой деятельности.

37. Приёмы совершенствования предметно-игровых способов деятельности детей младшего дошкольного возраста.

38. Формирование ролевых способов игры в среднем дошкольном возрасте.

39. Использование проблемных ситуаций, побуждающих к ролевому поведению в игре у детей среднего дошкольного возраста.

40. Приёмы овладения сюжетосложением в старшем дошкольном возрасте.

41. Способы развития игровых замыслов дошкольников с помощью образных игрушек.

42. Руководство строительно-конструктивными играми.

43. Дидактическая игра, её сущность и виды.

44. Методика организации дидактических игр во второй младшей группе дошкольного учреждения.

45. Методика проведения дидактических игр в средней группе.

46. Реализация познавательных возможностей старших дошкольников при организации дидактических игр.

47. Коррекционные возможности игровой деятельности.
48. Особенности руководства подвижной игрой на разных возрастных этапах дошкольного детства.
49. Формирование нравственных основ личности ребёнка в процессе игровой деятельности.
50. Проявление в игре достижений и недостатков нравственного развития ребенка, уровня овладения нормами и правилами поведения.
51. Значение игровой роли для воспитания коллективистических качеств личности.
52. Опосредованное руководство игрой в целях активизации освоения нравственных норм.
53. Возрастной подход к подбору содержания знаний детей о труде взрослых.
54. Народные игры как средство воспитания любви к родному краю, основ патриотизма и интернационализма.
55. Роль игры в процессе половой социализации ребёнка.
56. Работа воспитателя по формированию у детей навыков выхода из конфликтных ситуаций, возникающих в игре.
57. Особенности игровой деятельности детей на современном этапе.
58. Использование игр с природным материалом в процессе всестороннего развития детей.
59. Особенности перспективного и календарного планирования развития детской игры.
60. Педагогическая диагностика игровой деятельности дошкольников.
61. Роль игры при подготовке ребенка к школе.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Диагностические методики изучения сюжетно-ролевой игры детей раннего и дошкольного возраста

На современном этапе актуальна проблема диагностики игры, что позволяет осуществлять научно обоснованный контроль своевременности развития игровой деятельности у каждого ребёнка; определять развитие у детей интегративных качеств и достижений в овладении умениями и навыками в различных образовательных областях; поэтапно планировать развитие игры каждого ребёнка; обеспечивает качественное руководство игрой.

Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры детей 2—3 лет, предложенная О. В. Солнцевой [47]

Основной метод педагогической диагностики — наблюдение за игровыми проявлениями ребёнка. Результаты наблюдения целесообразно фиксировать в диагностической карте.

Диагностическая карта

Дата проведения _____

Имя ребёнка _____

Возраст ребёнка _____ лет _____ мес.

Критерии оценки и показатели	Степень выраженности в баллах			Комментарии к балльной оценке
	1	2	3	
<p><i>Способность отражать в сюжетно-ролевой игре разнообразное содержание. Ребёнок отражает в сюжете:</i></p> <p>1) бытовые действия взрослых;</p> <p>2) профессиональные действия взрослых (доктора, парикмахера и пр.);</p> <p>3) содержание (эпизоды) знакомых стихотворений, сказок, мультфильмов.</p> <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>				В комментариях следует отметить преобладающие темы игр, предпочитаемое ребёнком содержание сюжетной игры
<p><i>Освоение ролевого поведения:</i></p> <p>1) наличие связи игровых действий с конкретным образом (как мама, как доктор, как зайчик...);</p> <p>2) проявление эмоционального отношения к игрушкам;</p> <p>3) использование ролевой речи, направленной на игрушки;</p>				В комментариях следует отметить предпочитаемые ребёнком игровые образы (мама, доктор и пр.)

Окончание таблицы

<p>4) использование ролевой речи «за игрушку»;</p> <p>5) способность назвать свою роль.</p> <p><i>Общий балл</i></p>				
<p><i>Способность к использованию действий игрового замещения.</i> Ребёнок использует:</p> <p>1) предметные игровые действия;</p> <p>2) действия с предметами-заместителями;</p> <p>3) простые изобразительные игровые действия (действия-движения без использования предмета).</p> <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить типичные для ребёнка действия с предметами-заместителями; преобладание одного из видов действий игрового замещения</p>
<p><i>Способность к построению игрового сюжета.</i> Ребёнок:</p> <p>1) устраивает цепочку из 2-3 игровых действий;</p> <p>2) устанавливает связь между действиями в игровом сюжете (сначала..., потом...).</p> <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отразить разнообразие игровых действий</p>
<p><i>Способность создавать обстановку для игры.</i> Ребёнок:</p> <p>1) находит необходимые игрушки и предметы;</p> <p>2) замещает недостающие игрушки/предметы другими.</p> <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить степень проявления самостоятельности</p>
<p><i>Способность к игровой коммуникации.</i> Ребёнок вступает:</p> <p>1) в игровое взаимодействие с игрушкой;</p> <p>2) игровое взаимодействие с воспитателем;</p> <p>3) кратковременное игровое взаимодействие со сверстником.</p> <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить наличие у ребёнка постоянных игровых партнёров (имена)</p>
<p><i>Средний балл</i></p>				

В случае необходимости (например, если ребёнок редко играет) целесообразно специально создать диагностические ситуации, которые позволяют выявить игровой опыт малыша. Организуя диагностические игровые ситуации, воспитатель занимает позицию игрового партнёра.

Диагностическая ситуация 1. «Кукла хочет спать. Я её уложу, бай-бай. И зайка спать хочет. Уложи его».

Диагностическая ситуация 2. Включение в игру двух взаимосвязанных ситуаций: «сварить кашу — покормить кукол»; «постирать — погладить бельё». Воспитатель вовлекает ребёнка в продолжение игрового действия («Я покормлю, а ты уложи»).

Диагностическая ситуация 3. Воспитатель приписывает ответную реакцию кукле, задаёт ей ответную роль. Можно использовать, например, игровую ситуацию «Купание куклы». За себя воспитатель говорит обычным голосом, за куклу — тоненьким. Привлекает ребёнка к выполнению игровых действий.

Диагностическая ситуация 4. Воспитатель побуждает ребёнка к поиску предметов-заместителей при помощи проблемно-игровых ситуаций. «В кукольном уголке нет кроваток. Как уложить спать кукол?» (Построить кровати из кирпичиков.) «К кукле Маше пришли гости, а ложек на всех нет, где взять ложки?» (Найти замену ложкам, придумать, чем их можно заменить).

Диагностическая ситуация 5. Разыгрывание сюжетных ситуаций «Поездка на автобусе», «Прогулка по лесу», «Угощение мороженым». Включение в игру воображаемых действий с воображаемыми предметами — расчёсывание расчёской, которой нет; облизывание несуществующего мороженого.

Диагностическая ситуация 6. Изучение предметного взаимодействия между детьми. Например, «Вася уже тарелку для каши приготовил. Маша, положи кашу». «Серёжа, нагружай кирпичики и перевози их к Гале. Галя будет строить для куклы дом».

По результатам заполнения диагностической карты высчитывается средний балл, набранный ребёнком. На основании среднего балла освоение игровой деятельности соотносится с определённым уровнем. На протяжении учебного года дети могут переходить с одного уровня на другой. Необходимо учитывать, что такие переходы могут быть как прогрессивными, так и регрессивными. Временное снижение уровня может быть связано с болезнью ребёнка и длительным отсутствием в группе или с недостаточным вниманием к развитию игровой деятельности малыша.

Уровни освоения сюжетной игры детьми 2—3 лет

Оптимальный уровень (2,5—3 балла). Ребёнок отражает в играх разные сюжеты. Самостоятельно пользуется предметами-заместителями. Принимает (иногда называет) свою игровую роль, выполняет игровые действия в соответствии с ролью. Охотно общается с воспитателем и с детьми, вступает в игровое взаимодействие. Появляются воображаемые предметы и воображаемые действия.

Достаточный уровень (2—2,5 балла). Игровые действия разнообразны. Ребёнок строит сюжет из нескольких связанных по смыслу действий. Воспроизводит в самостоятельной деятельности игровые действия воспитателя. Принимает

к использованию в игре предметы-заместители, пользуется ими в самостоятельных играх. Включается в игру со сверстником, но испытывает трудности в согласовании игровых действий. Игровую роль не принимает («роль в действии»).

Недостаточный уровень (1,5—2 балла). Игровые действия однообразны. Ребёнок отражает в игре хорошо знакомые, не всегда связанные по смыслу действия. Игровые действия воспитателя в самостоятельной игре воспроизводит частично. Предметами-заместителями пользуется только по предложению воспитателя. Редко включается в игру со сверстником. Игровую роль не принимает.

Низкий уровень (1—1,5 балла). Игры детей однообразны и примитивны по содержанию. Преобладание предметной деятельности. Ребёнок не использует предметы-заместители. Предпочитает одиночную игру. Игровое сосредоточение недостаточное: начинает игровые действия и быстро прекращает их, переходит к новым игрушкам и также быстро оставляет игру, не развив сюжет.

Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры детей дошкольного возраста, предложенная О. К. Васицовой [11]

Сюжетно-ролевая игра является самостоятельной деятельностью ребенка дошкольного возраста, которая тесно связана с умениями ребенка ставить цель, оперировать представлениями, применять знания, подбирать и использовать средства осуществления задуманного. Одной из таких методик диагностирования творческой сюжетно-ролевой игры является схема развития творческой игры, разработанная Е. Н. Литвиновой и модифицированная нами.

Среди других диагностических методик данная методика привлекает своей простотой и возможностью увидеть слабые или сильные стороны развития сюжетно-ролевой игры у детей разного дошкольного возраста и определить стратегическое направление своего влияния на игру.

Е. Н. Литвинова разработала схему развития игры как творческой деятельности, в которой ярко прослеживается весь путь развития собственно игры детей, а также использование ими средств реализации их игровых замыслов.

Творчество представляет собой глубокий и сложный процесс преобразования и переработки жизненных впечатлений. Оно проявляется и в замысле — выборе темы игры, постановке и согласовании цели, планировании; в нахождении способов осуществления задуманного — комбинировании впечатлений и создании игровых образов при помощи различных средств: движений, действий, мимики, пантомимики, слова, игрушек, изготовления поделок.

Схема Е. Н. Литвиновой состоит из трех таблиц. В первой рассматривается процесс возникновения замысла игры (таблица А.1), во второй — процесс осуществления замысла (таблица А.2), в третьей — средства осуществления задуманного (таблица А.3).

Т а б л и ц а А.1 — Возникновение замысла игры

Критерии	Показатели	Имя ребенка		
		Аня Л.	Юля К.	Саша Ш.
Мотив игры	Игрушка			
	Пример товарища			
	Интерес к роли			
	Интерес к теме игры			
Время постановки цели	В процессе игры			
	До игры			
	Задолго до игры			
Согласование цели	У каждого своя цель			
	По инициативе одного			
	Коллективное обсуждение			
Планирование игры	Нет плана			
	Короткая перспектива			
	Длительная перспектива			

Т а б л и ц а А.2 — Реализация замысла игры

Критерии	Показатели	Имя ребенка		
		Аня Л.	Юля К.	Саша Ш.
Комбинация впечатлений	Единичные жизненные впечатления			
	Объединение жизненных впечатлений			
	Объединение жизненных впечатлений с отдельными эпизодами сказок и рассказов			
	Объединение эпизодов разных сказок			
	Обдуманная целесообразная комбинация впечатлений, почерпнутых из разных источников			
Характеристика игрового образа	Изображение внешней стороны деятельности взрослых			
	Изображение отношений между людьми			
	Передача смысла образа, чувств и переживаний героев игры			

Т а б л и ц а А.3 — Средства осуществления игрового замысла

Критерии	Показатели	Имя ребенка		
		Аня Л.	Юля К.	Саша Ш.
Действие и слово	Передача изображаемого движением и мимикой			
	Обозначение действия словом			
	Дополнение действия словом			
	Создание при помощи слова отдельных эпизодов игры			
	Комментирование словом выражения лица, движений, действий			
Подбор и изготовление нужных для игры игрушек и вещей	Игра с игрушками, попавшимися на глаза			
	Обдуманый подбор игрушек			
	Подбор вещей, имеющих отдаленное сходство с изображаемым предметом			
	Подбор вещей, имеющих близкое сходство с изображаемым предметом			
	Сооружение построек			
	Изготовление поделок для игры			

В соответствии с этой схемой процесс игры как творческой деятельности делится на два основных момента: возникновение и реализацию замысла игры (см. таблицы А.1 и А.2). Таблица А.3 («Средства осуществления игрового замысла») органично дополняет процесс реализации замысла.

В первом столбце в таблицах (см. таблицу А.1) выделены критерии возникновения и реализации замысла, отражающие сущность творческой сюжетно-ролевой игры. Во втором — показатели, по которым можно осуществить повседневный контроль за сформированностью критериев, за ходом и степенью развития сюжетно-ролевой игры. В третьем (выделено нами — **О. В., С. К.**) — рекомендуем педагогам знаками «+» и «-» отмечать наличие или отсутствие критериев по указанным показателям. Совокупность показателей, их сочетание помогут определить актуальный уровень развития игры каждого ребенка и всей группы на данный момент.

Критерии представляют собой наиболее важные моменты развития игры и применения средств осуществления задуманного. Показатели являются как бы расшифровкой критериев. Они позволяют ориентироваться внутри каждого критерия и не упустить появления наиболее значимых признаков развития игры.

Ориентируясь на показатели, относящиеся к таблицам, педагог понимает, на что ему нужно обратить внимание при развитии и реализации игровых замыслов. Например, первым критерием возникновения игрового замысла является мотив игры. Показателями его развития названы игрушка, пример товарища, интерес к роли и интерес к теме игры. Что это означает?

Как показывает практика, с игрушки, попавшейся на глаза, начинается игра детей раннего и младшего дошкольного возраста. Пример товарища — показатель, который свидетельствует об отсутствии игровых умений и самостоятельности у детей, он также характерен для этого возраста. Данные показатели свидетельствуют об отсутствии игровых замыслов у детей, но в то же время указывают и на желание детей играть (мотив игры). Значит, педагог должен поддержать это желание и направить свои усилия на то, чтобы сформировать у детей умение ставить цель игры и выполнять игровые действия.

Показатель «интерес к роли» указывает на появление ролевой игры (конец преддошкольного и дошкольного возраста) и направленность интересов ребенка. Мотив — интерес к теме игры — является самым сложным. Он означает, что ребенок может включиться в ту игру, которая ему интересна, даже если все привлекательные роли уже распределены между детьми. Например, дети играют в «Путешествие на пароходе», ребенок хочет включиться в игру в роли капитана. Дети сообщают ему, что капитан уже есть — это Саша, тогда ребенок выражает желание стать боцманом, рулевым, врачом, но услышав, что эти роли уже заняты, он соглашается стать матросом, «ведь матросов нужно много». В данном случае мы наблюдаем стойкий интерес ребенка к теме игры и умение ориентироваться в любой роли, что позволяет ему включиться в игру.

Этот мотив характерен для развитой формы сюжетно-ролевой игры старших дошкольников. Если дети старшей группы не проявляют интереса к разнообразной тематике игр, значит, следует усилить работу по формированию игровых мотивов.

Второй критерий — время постановки цели — свидетельствует о том, что в раннем и младшем дошкольном возрасте цель чаще всего появляется в процессе игры. Действительно, если мотивом игры служит игрушка, попавшая на глаза ребенка, то цель никак не может появиться до игры. Если же педагог каждый день спрашивал, в какую игру хотят играть дети, то цель уже появляется до игры. Задолго до игры цель появляется у старших дошкольников. Она может появиться и в младшем, и среднем дошкольном возрасте при условии систематической и целенаправленной работы педагога.

Критерий «согласование цели» показывает, как происходит у детей развитие умения согласовывать цель в совместной игре. Сначала дети играют индивидуально, рядом, но не вместе (у них нет цели, она появляется в процессе игры с игрушками, случайно попавшими ребенку на глаза), затем ребенок, проявляющий интерес к роли, инициирует совместную игру, а к концу дошкольного детства дети способны коллективно обсуждать, в какую игру они хотят играть.

Нередко даже к концу дошкольного возраста игры детей так и возникают по инициативе одного или нескольких детей, что указывает на недостаточное внимание педагога к формированию у детей умения совместно обсуждать сюжеты и согласовывать замыслы игры. Следовательно, педагогу необходимо усилить этот аспект своей деятельности.

Планирование игры — четвертый критерий, свидетельствующий о сформированности игровых замыслов у детей, развивается следующим образом: сначала

у детей нет плана игры, затем появляется короткая перспектива. К старшему дошкольному возрасту игровой замысел появляется за одну-три недели до начала игры — длительная перспектива. Дети уже способны готовить атрибуты, обсуждать ход игры, придумывать события, которые будут происходить в игре позже. Это свидетельствует об умении детей удерживать игровые замыслы в течение длительного времени, что очень важно для их личностного развития.

Таблица А.2 («Реализация замысла игры») показывает уровень развития собственной игры ребенка. В ней отражаются впечатления ребенка, которые составляют сюжетную сторону его игры. Критерий — «комбинация впечатлений» через систему показателей (единичные жизненные впечатления — объединение жизненных впечатлений — объединение жизненных впечатлений с отдельными эпизодами сказок и рассказов — объединение эпизодов разных сказок — обдуманная целесообразная комбинация впечатлений, почерпнутых из разных источников) показывает, как происходит развитие сюжетной линии игры, начиная с раннего возраста и заканчивая старшим дошкольным возрастом.

В процессе создания игрового образа — второй критерий реализации замысла игры — ребенок идет от изображения внешней стороны деятельности взрослых через цепочку игровых действий (ранний и младший дошкольный возраст) к изображению отношений между людьми (средний и старший дошкольный возраст) и, наконец, — к передаче смысла образа, чувств и переживаний героев игры. Это содержание игры. Наблюдая за играми детей и соотнеся свои наблюдения с выделенными Е. Н. Литвиновой показателями, педагог может определить уровень развития собственной игры ребенка.

Сочетание показателей из двух таблиц позволяет выявить соответствие детей тому или иному уровню развития игрового замысла.

Например, *высокому уровню* возникновения замысла, к которому следует стремиться подвести каждого ребенка, соответствуют следующие показатели: появление интереса к теме игры, постановка цели игры задолго до ее начала и коллективное обсуждение игры, а при планировании — наличие длительной перспективы. В процессе реализации замысла показателями, характеризующими высокий уровень игры, являются: обдуманная, целесообразная комбинация впечатлений, почерпнутая из разных источников, а также передача смысла образа, чувств и переживаний персонажей игры. Однако следует заметить, что передать смысл образа, чувства и переживания персонажей игры можно осуществить не в сюжетно-ролевой игре, а в театрализованной игре или игре-драматизации. Поэтому в сюжетно-ролевой игре самым высоким показателем при создании игрового образа будет изображение отношений между людьми.

Для высокого уровня развития игры ребенка характерно и своеобразное использование средств осуществления задуманного. Выделяются два основных критерия: действие и слово, подбор и изготовление нужных для игры игрушек и вещей (см. таблицу А.3).

Ребенок, достигший высокого уровня развития игры, умеет создавать с помощью слова целые эпизоды игры и комментировать выражение своего лица, что характеризует чувства, испытываемые им в игре, объяснять, какие игрушки, атрибуты, поделки для игры нужно изготовить.

Речь является показателем того, что ребенок достаточно глубоко и обобщенно постиг функции и действия взрослых, которые он выполняет в игре. Речь также указывает на степень осознания ребенком условности игровых действий и воображаемой

ситуации — «как будто», «понарошку». Обобщенность действий, протекание их без опоры на предметы — показатель высокого уровня развития игры и воображения.

Умение же ребенка изготовить нужные для игры предметы свидетельствует об умении связать атрибуты с сюжетом и ролью и умении планировать игру.

Средний уровень развития сюжетно-ролевой игры характеризуется интересом к роли, постановкой цели до игры, проявлением инициативы начала игры со стороны одного ребенка и определением короткой перспективы игры. Для среднего уровня развития игры также характерно, что жизненные впечатления объединяются с отдельными эпизодами сказок и рассказов, отображаются отношения между людьми. Игровые действия носят изобразительный и свернутый характер, сопровождаются или завершаются речью. Выбор игрушек и предметов-заместителей для игры связан с сюжетом и ролью, осуществляется обдуманно. До начала игры или в ее процессе дети сооружают необходимые для развития постройки.

Низкий уровень развития сюжетно-ролевой игры характеризуется тем, что мотивом игры служит игрушка или пример сверстника, цель появляется только в процессе игры, у каждого ребенка своя цель, плана игры нет. В игре отображаются единичные или объединенные жизненные впечатления, внешняя сторона деятельности взрослых. Игровые действия носят развернутый характер, связаны с конкретным предметом, игрушкой, обозначаются словом. Дети с низким уровнем развития игры довольствуются игрушками и предметами-заместителями, случайно попавшимися на глаза.

Необходимо осознать, что игровое творчество развивается под влиянием воспитания и обучения и зависит от приобретенных ребенком знаний, умений и игрового опыта, от уровня интересов. Это развитие идет неравномерно, в нем много противоречий. В игре с особой силой проявляются индивидуальные особенности ребенка. При этом обнаруживается, что один и тот же ребенок проявляет разный уровень игрового творчества, в зависимости от сюжета и содержания игры, выполняемой им роли, от взаимоотношений со сверстниками.

Экспериментальные данные и опыт педагогической работы с детьми показывают, что высокий уровень развития сюжетно-ролевой игры вполне достижим к концу дошкольного детства. Ориентировка на данную схему поможет воспитателю целенаправленно строить свою работу по развитию игры.

Педагогическая диагностика уровня сформированности игровых навыков, предложенная Р. Р. Калининой¹

Для определения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников была разработана схема наблюдения. В нее включены основные параметры, определяющие развитие ролевой игры, в соответствии с концепцией Д. Б. Эльконина. Предлагаемая схема позволяет осуществить как качественный, так и количественный анализ уровня сформированности игровых навыков у дошкольников.

Итак, для изучения уровня сформированности игровых навыков у дошкольников необходимо организовать ролевую игру в группе из 4—5 дошкольников одного возраста. Тема игры задается взрослым (воспитатель, психолог, заместитель заведующей), который и осуществляет диагностическое наблюдение. Взрослый

¹ Калинина, Р. Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р. Р. Калинина. — СПб. : Речь, 2003. — 144 с.

не вмешивается в процесс игры, оказывая минимальную помощь в случае необходимости. Тему игры можно выбирать любую, главное — чтобы в ней было достаточно ролей для всех детей. Наиболее оптимальными здесь могут быть такие игры, как «Путешествие», «День рождения у белочки (зайчика)» и др., не имеющие четко заданной ситуации и позволяющие включать в сюжет игры разные роли. Например, путешествуя, один из детей может заболеть, ему нужно будет обратиться к врачу. Или потребуется построить мост, чтобы перебраться через речку. Использование узкоспециализированных тематических игр («Больница», «Строители» и т. д.) нецелесообразно из-за жесткой заданности (иногда даже заученности) ролей (например, врач, медсестра, больной).

Начать игру можно примерно так: «Ребята, давайте мы с вами поиграем в день рождения. Кто из вас скажет, что это за праздник и как он обычно проходит? А сейчас мы начинаем игру». В случае необходимости взрослый оказывает минимальную помощь в организации игрового процесса.

Наблюдение можно проводить и за игрой, возникшей спонтанно, по собственной инициативе детей.

Анализ игровой деятельности осуществляется по таким критериям: 1) распределение ролей; 2) основное содержание игры; 3) ролевое поведение; 4) игровые действия; 5) использование атрибутики и предметов-заместителей; 6) использование ролевой речи; 7) выполнение правил.

Каждый критерий оценивается по четырем уровням. При этом, несмотря на то что не существует жесткой зависимости между возрастом и уровнем развития игровой деятельности, представляется целесообразным установить следующие возрастные рамки для каждого уровня: 1-й уровень — от 2,0 до 3,5 лет; 2-й — от 3,5 до 4,5 лет; 3-й — от 4,5 до 5,5 лет; 4-й — старше 5,5 лет.

Эти возрастные рамки позволяют как планировать работу с детьми того или иного возраста по формированию игровых навыков, так и отслеживать эффективность этой работы.

Распределение ролей:

1-й уровень — отсутствие распределения ролей; роль выполняет тот, кто «завладел» ключевым атрибутом (надел белый халат — врач, взял поварешку — повар);

2-й — распределение ролей под руководством взрослого, который задает направляющие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Белочки? Кто хочет быть Лисичкой?» и т. д.;

3-й — самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций (например, когда одну роль желают играть два и более человек). При наличии конфликта либо игровая группа распадается, либо дети обращаются за помощью к воспитателю;

4-й — самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций.

Основное содержание игры:

1-й уровень — действие с определенным предметом, направленное на другого («мама» кормит дочку-куклу, неважно как и чем);

2-й — действие с предметом в соответствии с реальностью;

3-й — выполнение действий, определяемых ролью (если ребенок играет роль повара, то он не будет никого кормить);

4-й — выполнение действий, связанных с отношением к другим людям. Здесь важно, к примеру, не чем «мама» кормит ребенка, а «добрая» она или «строгая».

Роловое поведение:

- 1-й уровень — роль определяется игровыми действиями, не называется;
- 2-й — роль называется, выполнение роли сводится к реализации действий;
- 3-й — роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка;
- 4-й — ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры.

Игровые действия:

- 1-й уровень — игра заключается в однообразном повторении одного игрового действия (например, кормления);
- 2-й — расширение спектра игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы;
- 3-й — игровые действия многообразны, логичны;
- 4-й — игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета.

Использование атрибутики и предметов-заместителей:

- 1-й уровень — использование атрибутики при подсказке взрослого;
- 2-й — самостоятельное прямое использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств и т. д.);
- 3-й — широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т. д.); на предметное оформление игры уходит значительная часть времени;
- 4-й — использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т. д.) и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимальное время (если, например, нет посуды, могут быть использованы листы бумаги, ладошки или просто ее обозначение жестом).

Использование ролевой речи:

- 1-й уровень — отсутствие ролевой речи, обращение к играющим по имени;
- 2-й — наличие ролевого обращения: обращение к играющим по названию роли («дочка», «больной» и т. д.). Если спросить играющего ребенка «Ты кто?», он назовет свое имя;
- 3-й — наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение;
- 4-й — развернутая ролевая речь на всем протяжении игры. Если спросить играющего ребенка «Ты кто?», он назовет свою роль.

Выполнение правил:

- 1-й уровень — отсутствие правил;
- 2-й — правила явно не выделены, но в конфликтных ситуациях правила побеждают;
- 3-й — правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации;
- 4-й — соблюдение заранее оговоренных правил на всем протяжении игры.

Результаты наблюдения удобно представлять в сводной таблице.

Напротив фамилии каждого ребенка отмечается его возраст и уровень игровых навыков по каждому критерию, который он демонстрирует в игровой деятельности. При этом если уровень игровых навыков по тому или иному критерию соответствует возрастной норме, следует закрасить клеточку, например, в зеленый цвет, если опережает возрастную норму — в красный, если отстает — в синий. Цветовое обозначение существенно облегчает анализ результатов наблюдения, так как

в одной группе чаще всего находятся дети разного возраста, имеющие различные нормы сформированности игровых навыков. В итоге можно получить таблицу, на которой наглядно представлена как общая картина сформированности игровых навыков в той или иной возрастной группе, так и результаты каждого ребенка. Это позволяет, с одной стороны, оценить работу воспитателей по формированию игровых навыков, а с другой — воспитателю спланировать индивидуально направленную работу с детьми по их формированию.

Для выявления интереса детей к сюжетным играм, их содержанию, желания играть со сверстниками или одному, половых предпочтений может быть использована методика «Выбор картинки». Детям предлагается 10 карточек с изображением разных видов игр и дается инструкция: «Разложи карточки в порядке убывания так, чтобы в начале лежали карточки, на которых изображены твои любимые игры, а в конце — игры, в которые ты любишь играть меньше всего». На карточках изображены дети: 1) играющие в «Дочки-матери»; 2) играющие в «Доктора»; 3) играющие в «Магазин»; 4) играющие в «Путешествие»; 5) играющие в «Корабль»; 6) играющие в «Строителей»; 7) играющие в машинки; 8) разыгрывающие сказку; 9) играющие в настольно-печатные игры; 10) ребенок, играющий один.

Ведущим методом диагностики проявлений избирательности, самостоятельности и творчества детей в сюжетно-ролевой и режиссерской играх является наблюдение за играми детей в утренний отрезок времени и после дневного сна (это время является наиболее благоприятным для самостоятельных творческих сюжетных игр детей).

Наблюдение даёт возможность выявить особенности игрового опыта детей, установить круг игровых интересов, изучить творческие возможности ребёнка в игровой деятельности — степень его активности и самостоятельности в организации игры, построении сюжета, выполнении ролей, согласовании замыслов со сверстниками.

В протоколе наблюдения фиксируется:

Дата наблюдения _____

Время наблюдения _____

Возрастная группа _____

Имена детей, за которыми ведется наблюдение _____

Вопросы:

1. Преобладание видов игр, в которые играют дети.
2. Тематика и содержание творческих сюжетно-ролевых игр.
3. Способы организации детьми игровой деятельности: сговор на игру, обозначение и создание игрового пространства, распределение ролей, поясняющие и обозначающие действия.
4. Действия, направленные на построение игрового сюжета.
5. Действия, направленные на выполнение роли или создание образа игрового персонажа.
6. Особенности использования детьми материалов, содержащихся в предметно-игровой среде.

Для изучения ориентированности ребёнка на сверстника как партнёра по игре используется метод наблюдения за общением детей во время игры. В протоколе фиксируется:

1) все обращения детей друг к другу во время игры (просьбы, распоряжения, указания, вопросы, ответы и др.);

2) эмоциональный фон общения (положительный, отрицательный, нейтральный), который проявляется в мимике, открытости или закрытости жестов

и поз, речевой интонации, преобладающем у ребёнка настроении, в выражении сопереживания и сочувствия сверстникам;

3) проявление инициативы, направленной на сверстника, связанной с предложением темы игры, распределением ролей или игровых персонажей, развитием сюжета, созданием игровых образов;

4) аргументация замыслов и предложений для партнёра.

Индивидуальные беседы с детьми направлены на выявление интереса ребёнка к игре и его предпочтений в сюжетно-ролевых играх:

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

Диагностика определения отношения родителей к играм детей

Анкета

Уважаемые родители!

Вашему вниманию предлагаются вопросы, связанные с игрой ребенка дома. Убедительно просим ответить на поставленные вопросы.

Фамилия и имя ребенка _____.
Дата рождения _____.
Возрастная группа _____.
Мама _____.
Папа _____.

Вопросы

1. Часто ли Ваш ребёнок играет дома?
2. Знаете ли Вы, какие игрушки интересны вашему ребёнку? Назовите их.
3. Разрешаете ли Вы ребёнку играть в игры, которые не нравятся Вам? Чем объясняется Ваше решение?
4. Сколько времени ребёнок играет самостоятельно?
5. Ваш ребёнок самостоятельно выбирает сюжет или Вы ему его предлагаете?
6. Откуда, на Ваш взгляд, появляются сюжеты игр ребёнка?
7. В какие игры чаще всего играет Ваш ребёнок?
8. Предлагаете ли Вы ребёнку поиграть в компьютерную игру?
9. Настаиваете ли Вы на игре, если ребёнок не хочет играть?
10. Как выбираются Вами игры для ребёнка?

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Планирование воспитательно-образовательной работы по развитию сюжетно-ролевых игр дошкольников [1]

Вопросы планирования воспитательно-образовательной работы по развитию сюжетных игр нередко вызывают у педагогов значительные трудности, так как в планах не учитывается творческий характер этого вида игр. Изучение анкет и анализ календарных планов позволили выявить типичные ошибки, допускаемые педагогами.

Многие педагоги ежедневно планируют новую тему сюжетно-ролевой игры, практически не связывая ее с работой по обогащению представлений детей. При этом жестко планируется ход игры, последовательность сюжетной линии и игровых действий. Реализация подобных планов, как правило, приводит к выполнению шаблонных действий по указанию педагога, отработке норм и правил поведения, отсутствию заинтересованности и увлеченности со стороны детей.

Даже тогда, когда педагоги планируют работу по обогащению представлений, связанных с игрой, они ставят задачи, направленные не на развитие игры (*обогащение ее содержания и сюжета, освоение основных умений, связанных с ведущим способом построения игры*), а на формирование новых и закрепление старых знаний и умений. Зачастую не продумываются способы развития интересов, эмоциональных предпочтений ребенка, способы развития ролевого и игрового взаимодействия с другими детьми.

Ежедневное планирование новых игр не позволяет педагогу усложнять сюжетную линию игры, добиваться ее постепенного развития.

Планирование сюжетных игр детей обязательно должно быть перспективным. Только в этом случае у педагога появляется возможность увязать между собой все основные моменты воспитательно-образовательной работы с детьми (*занятия, прогулки, экскурсии, целевые наблюдения, наблюдения за трудом людей разных профессий, дидактические и подвижные игры, показы и просмотры спектаклей, сценок, инсценировок, теле- и видеофильмов, мультфильмов, чтение художественных произведений, рассказы воспитателя, познавательные беседы, рассматривание картин, иллюстраций*) и целенаправленно использовать их в развитии сюжетных игр.

Перспективное планирование даёт педагогу возможность:

- обеспечить развитие содержательной и сюжетной стороны игры;
- преобразовать субъектный опыт ребенка, который находит отражение в выборе темы, сюжета, роли, способа игрового поведения, материалов, предметозаместителей и т. д.;
- усложнить способы воспроизведения детьми окружающей действительности (*комбинировать игровые эпизоды, выстраивать отдельные элементы сюжета в целостное событие*);
- создать детям индивидуальное пространство, обеспечить место и время для игры;
- научить детей самостоятельно создавать игровые уголки, менять и трансформировать предметно-игровую среду в соответствии с темой игры, ее содержанием, перспективой дальнейшего развития;

– обеспечить усвоение детьми средств реализации взаимодействия со сверстниками (*настраивание на позицию партнера, обозначение своей игровой позиции, введение сверстников в свой игровой замысел и направление его развития, согласование действий с ними, оказание помощи при необходимости и т. п.*).

Перспективное планирование игровой деятельности поможет осуществить преемственность в работе педагогов группы и обеспечить ее основные направления.

Мы считаем возможным разрабатывать одну тему игры в течение месяца, что, конечно же, не означает, что дети в течение этого месяца не будут играть в другие сюжетно-ролевые игры. Играть они обязательно будут, но в том и заключается искусство педагога, чтобы включить естественно возникающие самостоятельные игры детей в разрабатываемую игру.

Опыт показывает, что в перспективном плане по формированию сюжетно-ролевой игры обязательно должны найти отражение следующие моменты, на которые может повлиять педагог:

- 1) приемы, способствующие возникновению игры, пробуждению у детей интереса к ней;
- 2) методы и приёмы обогащения содержания, сюжетов игр и ролей;
- 3) способы организации взаимодействия со сверстниками на уровне ролевых и партнерских взаимоотношений;
- 4) способы подбора и внесения игрушек, атрибутов в игру, введения в игру предметов-заместителей, игровых модулей, оформления игрового пространства.

Перспективный план по развитию сюжетно-ролевой игры может быть составлен на более длительный период — квартал, полгода, год. Его можно разбить на недели, выделить в нем конкретные дни, режимные моменты, содержание, задачи.

Приведем пример перспективного плана по развитию сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе детского сада (таблица Б.1).

Итак, нами предложен примерный план развития сюжетно-ролевых игр в «Дом», «Детский сад», «Дочки-матери», «Больницу», «В сказку» для детей младшего дошкольного возраста в течение одного квартала. Поквартальное планирование дает возможность видеть перспективу развития сюжета и содержания игры, четко представлять, что должен делать педагог в течение этого времени: какие игрушки и с помощью каких приемов внести, какие игровые уголки создать, как оформить игровое пространство и направить игры детей.

Т а б л и ц а Б.1 — Квартальный план развития сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе детского сада

Дни недели, режимные моменты	Задачи	Содержание
<i>Первая неделя Игра «Дом»</i>		
Понедельник, вечер	Вызвать у детей желание оборудовать куколкомнату, определить вместе с ними место для кукольной комнаты в помещении группы; закрепить название и назначение предметов мебели: шкаф, буфет, стол и стул	Начало оборудования кукольной комнаты; внесение кукольной мебели через дидактическую игру «Андрюшины подарки»
Вторник, занятие	Обратить внимание детей на игровые уголки, их оборудование и оформление, на то, какие игрушки там живут. Определить игрушки, необходимые для дальнейшего оформления кукольной комнаты	Экскурсия по группам детского сада, беседа с детьми после экскурсии о том, какие игрушки были у детей разных групп и какие игрушки нужны для нашей кукольной комнаты
Вторник, вечер	Вместе с детьми определить место каждой игрушки в кукольной комнате; поощрять активность, инициативу и удачно найденные детьми решения. Вовлекать в процесс расстановки мебели нерешительных и застенчивых детей	Продолжение оборудования кукольной комнаты
Пятница, вечер	Вызвать интерес к интерьеру комнаты; показать, как можно оформить кукольную комнату	Рассматривание иллюстраций на тему «Жизнь детей в детском саду и дома»
Понедельник, вечер	Учить детей выбирать тему игры, партнеров по игре и игрушки, необходимые для реализации задуманного. Оказывать детям помощь в определении темы игры, выборе партнеров и игрушек. Проследить, чтобы дети пытались реализовывать свои игровые замыслы	Беседа с детьми о выборе игры, партнеров по игре и игрушек для игры: спросить каждого ребенка, в какую игру он хочет играть, какие игрушки нужны для игры, с кем он хочет играть. Комментировать действия детей по ходу игры, направляя их на реализацию замыслов. Например, «Ты шофер?»

		Куда ты едешь? Какие грузы ты будешь перевозить? Куда ты машину ставишь на ночь?»
<i>Вторая неделя</i>		
Четверг, вечер	Закрепить название и назначение каждой игрушки; показать, как нужно пользоваться стиральной машиной, сортировать белое и цветное белье для стирки, договариваться друг с другом об очередности действий; вызвать желание играть новыми игрушками	Внесение новых игрушек: кукол Саши и Тани, стиральной машины, тазика, утюжков через дидактическую игру «Дружные ребята»
<i>Третья неделя</i>		
Понедельник, вечер	Вызвать у детей желание играть новыми игрушками, оставленными после инсценировки; показать, как можно оформить лес, полянку; способствовать стремлению детей объединять жизненные впечатления с эпизодами сказки	Показ инсценировки театра игрушек «Машенька и медведь»; внесение через инсценировку новых игрушек: куклы Машеньки, игрушечного мишки, пенечка, разборного домика, деревьев, цветов, короба. Совместная игра с детьми по созданию игровой обстановки с использованием реальных предметов и их заместителей. Комментирование собственных действий и действий детей
Пятница, вечер	Вызывать у детей интерес к игрушкам; пробуждать добрые чувства к игрушкам и желание их беречь	Показ сценок-загадок по мотивам стихотворения А. Барто «Игрушки»
<i>Четвертая неделя</i>		
Понедельник, утро	Формировать умение ставить цель, выбирать тему игры, подбирать игрушки для игры, договариваться об игре с партнером	Беседа с детьми о том, в какую игру они хотят играть, с кем будут играть, какие игрушки нужны для игры (<i>узнается мнение каждого ребенка</i>).

Продолжение таблицы Б.1

Дни недели, режимные моменты	Задачи	Содержание
		Создание игровых ситуаций, в которых отражаются замыслы детей. Комментирование игровых замыслов детей, наличия у детей партнеров по игре
Игра «Детский сад»		
Среда, занятие	Расширять представления о том, как можно использовать игрушки в игре «Детский сад»; вызвать желание беречь свои игрушки, устраивать для них «интересную жизнь»	Чтение стихотворения Н. Забила «Ясочкин садик»: беседа с детьми о прочитанном; о том, чем можно заниматься в детском саду, показ картинок с изображением занятий в детском саду (музыкальное, по физкультуре и т. п.)
Среда, вечер	Выяснить, что дети знают о медведе, о том, где он живет, что любит; в процессе игры побеседовать о том, кем может быть мишка в игре, каких медвежат из сказок они уже знают	Оборудование вместе с детьми «домика в лесу» для игрушечного мишки
<i>Пятая неделя</i>		
Вторник, вечер	Наглядно продемонстрировать, что для разговора по телефону необходимы два аппарата; показать способ использования телефона; вызвать стремление объединить с помощью телефона разные по тематике игры	Внесение в группу двух телефонов с помощью сценки-загадки куклы Андрюши «Дочка заболела». Педагог спрашивает детей, как можно сообщить в детский сад о том, что дочка заболела и не будет пока ходить в детский сад
Пятница, вечер	Свободные игры детей. <i>Действия педагога: наблюдение за играми детей, заполнение диагностической таблицы</i>	Создать и разыграть вместе с детьми несколько игровых ситуаций, способствующих возникновению игры «Детский сад»: «Мамам пора вести детей

		в детский сад», «Мама поручает старшему брату отвести сестренку в детский сад» и т. п.
<p><i>Шестая неделя</i></p> <p>Игра «Дочки-матери»</p>		
Понедельник, утро	Внести разнообразие в игру «Дочки-матери»; обратить внимание детей на разнообразие занятий членов семьи в выходной день	Беседа с детьми о воскресном дне в семье. Примерные вопросы: кто встал утром раньше всех? Кто приготовил еду и накормил всех? Чем занимались в воскресенье мама? Папа? Дедушка? Бабушка? Братья? Сестры? Ты сам? Педагог берет на себя дополнительные роли, подключаясь к начатой игре ребенка, затем предлагает новую сюжетную ситуацию, обозначает свою новую роль, вовлекает в игру разных детей, разворачивает ролевой диалог
Понедельник, вечер	Расширить сюжет игры «Дочки-матери», развивать умения детей вступать в ролевое взаимодействие со сверстниками, вести ролевой диалог, комментировать свои действия, активизировать ролевую речь детей	Свободные игры детей. Педагог наблюдает за играми детей. Предлагает разыграть ситуацию: «Как будто сегодня выходной день. Куда вы сегодня пойдете?» Помогает детям распределить роли, берет на себя роль бабушки. Через эту роль направляет игровые замыслы, ход игры, ролевое поведение детей, побуждая их к пояснению своих действий: «А почему дочка хочет пойти в парк?» Активизирует ролевую речь: «А что папа будет делать?»
Четверг, вечер	Учить детей принимать игровую ситуацию и находить пути ее решения	Создание игровой ситуации: дети получают письмо от Андрюши о приезде куклы Аленки. После прочтения и обсуждения письма дать задание на дом: расспросить родителей, как нужно встречать гостей, как можно украсить дом к их приходу

Продолжение таблицы Б.1

Дни недели, режимные моменты	Задачи	Содержание
<i>Шестая неделя</i>		
Пятница, утро	Развивать у детей понимание необходимости изменять игровую обстановку в соответствии с изменившейся ситуацией	Беседа по домашнему заданию, предложение рассмотреть предметы, которые дети принесли из дома (коврики, скатерти, цветочки). Обсудить, как родители дома готовятся к встрече гостей, что они делают, как украшают квартиру
Пятница, вечер	Побуждать детей к изменению игровой обстановки в кукольной комнате для реализации замысла. Формировать умение планировать свои игровые действия	Совместное изменения игровой обстановки в кукольной комнате через создание игровой ситуации: «Готовимся к приезду куклы Аленки». Через систему вопросов к детям выстроить сюжетную линию игры: «Как мы узнаем, что Аленка приехала и ее надо встречать? Кто ее поедет встречать? Что будем делать, когда привезем ее к нам? С кем познакомим? Чем будем угощать? Куда повезем, когда она отдохнет?»
<i>Седьмая неделя</i>		
Понедельник, вечер	Оказывать необходимую педагогическую поддержку в реализации самостоятельно возникшей игры	Внесение куклы Аленки через игровую ситуацию «Аленка приехала». Самостоятельная игровая деятельность детей. Педагогическая поддержка оказывается только тогда, когда возникают трудности в реализации замысла или при возникновении конфликтной ситуации
Пятница, утро	Формировать умение развивать игровой замысел, подбирать игрушки для реализации задуманного;	Создание игровой ситуации: воспитатель «строит» улицу, по которой едут машины; на улице нахо-

	учить создавать обстановку для новых игр, договариваться друг с другом играть вместе	дятся кукольный дом, магазин, детский сад; в скверике сидят куклы
<p><i>Восьмая неделя</i></p> <p>Игра «Больница»</p>		
Понедельник, вечер	Обогатить представления детей о процессе лечения, мотивировать их к обустройству «лечебницы доктора Айболита»; внести новые игрушки и атрибуты для игры: набор «Кукольный доктор», два халатика, шапочки; определить место для «лечебницы»; вызвать желание играть с новыми игрушками	Показ инсценировки театра игрушек «Доктор Айболит». После показа инсценировки предоставить игрушки в распоряжение детей, понаблюдать за их игровыми действиями, оказывая при необходимости педагогическую поддержку
Вторник, занятие	Уточнить представления детей о работе врача и медсестры; обратить внимание на то, что у врача и медсестры разные обязанности: врач осматривает больного (<i>горло, голову, живот</i>), делает назначения, объясняет больному, как нужно себя вести; медсестра — осматривает рану, делает перевязки и уколы, по просьбе врача выписывает рецепты, измеряет температуру	Экскурсия в кабинет врача. Проведение беседы с детьми о функциях и обязанностях врача и медсестры. Расспросить детей, кто из них был в поликлинике в кабинете врача. Уточнить, о чем спрашивал врач, что он делал, что делала медсестра, какое лечение врач прописал и т. п.
Среда, вечер	Познакомить с врачебными инструментами: термометром, шпателем, фонендоскопом (<i>трубкой, которая позволяет избежать передачи инфекции</i>); с назначением и способами их использования	Рассматривание игрового набора «Кукольный доктор», обсуждение вместе с детьми, где будет находиться этот набор
Пятница, вечер	Предложить детям сделать разноцветные наклейки на пластмассовые коробочки и флакончики для игры «Больница»; закрепить за каждым лекарством определенный цвет: от боли в животе —	Беседа о том, какие атрибуты нужны для игры в «Больницу». Совместное изготовление атрибутов. Обсуждение с детьми, в каком флакончике будет находиться лекарство от боли в животе,

Продолжение таблицы Б.1

Дни недели, режимные моменты	Задачи	Содержание
	желтый, от головной боли — красный, в горле — зеленый, в глазах — синий и т. п.	голове, горле. Оформление аптечки в группе
<i>Девятая неделя</i>		
Понедельник, утро	Уточнить, что еще нужно врачу и медсестре для работы (<i>вата, бинты, шпатель, шприц</i>); разместить дополнительные инструменты с учетом их назначения	Завершение оборудования аптечки лекарствами и инструментами
Среда, вечер	Вызвать у малышей чувство благодарности за заботу и внимание, проявленные старшими ребятами	Встреча малышей с детьми старшей группы: вручение тетрадок (<i>карточек здоровья</i>) каждому малышу для игры «Больница»
Пятница, вечер	Показать детям способ оформления игрового пространства, варианты использования знакомых игрушек (<i>кошечки, мишки, собачки, зайки в новой ситуации</i>); вызвать интерес к использованию привычных игрушек; обогатить представления детей, способствовать развитию сюжета самостоятельных игр детей	Показ инсценировки С. Преображенского «Мишка болен». Предоставление игрушек после показа инсценировки в полное распоряжение детей. Наблюдение за самостоятельными играми детей, оказание педагогической поддержки при необходимости
<i>Десятая неделя</i>		
Понедельник, утро	Вызвать у детей желание лечить зверей; учить договариваться со сверстниками об игре, подбирать дополнительные игрушки для реализации задуманного	Создание игровой ситуации «Лечебница доктора Айболита»: пенек или его макет, на нем — чемоданчик, в котором находятся бинты, вата, шпатель, трубка, игрушечный градусник. Понаблюдать за

		действиями детей. При необходимости включиться в игру, взяв на себя роль пациента
Среда, вечер	Расширить игровой опыт детей. Познакомить их с функциями телефона, с необходимостью и возможностями его использования в разных жизненных ситуациях. Активизировать ролевую речь детей, учить вести ролевые диалоги	Внесение в группу куклы Андрюши; беседа куклы с детьми о возможностях использования телефона; разговор Андрюши по телефону с врачом или доктором Айболитом
Пятница, вечер	Показать возможности оформления игрового пространства, использования динамических свойств игрушек (<i>зайчик — прислушивается, шевелит ушами; лисичка — наклоняет голову, принимает, помахивает хвостом</i>); учить передавать с помощью игрушек характерные особенности движения зверей (<i>мишка — шагает перевалочку, зайчик — скачет вприпрыжку, часто приседает, замирает; лисичка — крадется осторожно, принимает</i>)	Показ сказки «Рукавичка» в театре игрушек. После показа сказки оставить все игрушки и атрибуты на столе, понаблюдать за самостоятельными играми детей. При необходимости оказывать педагогическую поддержку детям, помочь развернуть сюжет игры через создание игровой ситуации
<i>Одиннадцатая неделя</i> Игры в сказку		
Вторник, вечер	Обратить внимание на оформление горницы, столовой, спальни; показать возможности использования игрушек в новых ситуациях: усаживать куклу на разные по величине стулья, укладывать на разные по величине кровати, объясняя, почему ей удобно сидеть только на одном стуле, спать только на одной кровати и т. п.; обратить внимание на неосмотрительность девочки	Показ инсценировки театра игрушек «Три медведя»; внесение новых игрушек: трех разных по величине, но одинаковых по фактуре мишек, куклы Машеньки, трех разных стульев и кроваток. После показа инсценировки оставить игрушки в группе, понаблюдать за самостоятельными играми детей

Окончание таблицы Б.1

Дни недели, режимные моменты	Задачи	Содержание
Пятница, вечер	Вызвать у детей желание по-своему обыграть предложенную ситуацию, подобрать игрушки, необходимые для реализации их собственного замысла	Создание игровой ситуации по сказке «Три медведя»: расставить игрушечные деревья, цветы, грибы, поодаль расположить макет комнаты. Понаблюдать за самостоятельными играми детей
<i>Двенадцатая неделя</i>		
Вторник, вечер	Учить различать и оценивать хорошие и плохие поступки; учить бережному отношению к игрушкам	Приход куклы Андрюши; игра «И я тоже»; показ сценок-загадок про «хороших и плохих детей»
Пятница, вечер	Обогатить представления детей. Показать возможности использования игрушек (<i>кукла Аленка, лиса</i>) в новых ситуациях; вызвать положительное эмоциональное отношение к кукле и гусенку. Стимулировать возникновение самостоятельных игр детей	Показ инсценировки театра игрушек «Как Аленка пасла гусенка». Наблюдение за играми детей после показа инсценировки, оказание педагогической поддержки детям в реализации их замыслов

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Абраменкова, В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2000.
2. Апробация модели педагогического сопровождения игровой деятельности детей дошкольного возраста (2014—2016 гг.) [Электронный ресурс] : приказ министерства образования Респ. Беларусь «Об экспериментальной и инновационной деятельности в 2014/2015 учебном году» № 634 от 06.07.2014 г. — Режим доступа: http://academy.edu.by/files/Prikaz_MO_634.pdf. — Дата доступа: 15.12.2016.
3. *Аркин, Е. А.* Дошкольный возраст / Е. А. Аркин. — М. : Просвещение, 1948. — С. 254.
4. *Аркин, Е. А.* Письма о воспитании детей / Е. А. Аркин. — М. : Учпедгиз, 1961. — С. 76.
5. *Бабаева, Т. И.* Игра в социокультурном развитии дошкольника / Т. И. Бабаева // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности / [под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой]. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. — С. 3—15.
6. *Васильева, О. К.* Роль образных игрушек в осуществлении игрового замысла детьми младшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук / О. К. Васильева. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1984. — 185 л.
7. *Васильева, О. К.* Методика внесения образных игрушек во вторую младшую группу детского сада : метод. разработ. / О. К. Васильева. — Комсомольск-на-Амуре : КГПИ, 1987. — 26 с.
8. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников : учеб.-метод. пособие для студентов вузов / О. К. Васильева. — Брест : Изд-во БрГУ им. А. С. Пушкина, 2000. — 124 с.
9. *Васильева, О. К.* Образная игрушка в творческих играх дошкольников / О. К. Васильева. — СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. — 144 с.
10. *Васильева, О. К.* Происхождение и сущность игры / О. К. Васильева // Дошкольная педагогика : курс лекций ; под ред. О. К. Васильевой. — Брест : БрГУ, 2007. — С. 22—30.
11. *Васильева, О. К.* Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей / О. К. Васильева : пособие для педагогов учреждений дошк. образования с белорус. и рус. яз. обучения / О. К. Васильева. — Мозырь : Содействие, 2013. — 152 с.
12. *Венгер, Л. А.* Психическое развитие в игре и подготовка детей к школе / Л. А. Венгер // Руководство играми детей в дошкольных учреждениях. — М. : Просвещение, 1986. — С. 13—16.
13. *Выготский, Л. С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопр. психологии. — 1966. — С. 62—76.
14. *Галигузова, Л. Н.* Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — 301 с.
15. *Григорьев, В. М.* Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности : доклад на соискание д-ра пед. наук / В. М. Григорьев. — М. : РАО, 1998. — 68 с.

16. *Груздова, Е. В.* Научно-педагогические основы развития игровой позиции воспитателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. В. Груздова. — Архангельск, 2001. — 18 с.

17. *Даль, В.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. — М. : Рус. яз., 1979. — Т. II. — С. 7.

18. *Запорожец, А. В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А. В. Запорожец. — М. : Просвещение, 1986. — Т. 1 : Психическое развитие ребёнка. — С. 242—243.

19. *Зворыгина, Е. В.* Я играю! Условия для развития первых самостоятельных сюжетных игр малышей : пособие для воспитателей и родителей. — М. : Просвещение, 2007. — 112 с.

20. *Зворыгина, Е. В.* Педагогические условия формирования мышления детей 2-го и 3-го года жизни в игре [Электронный ресурс] / Е. В. Зворыгина. — Режим доступа: <http://www.sad26.ru/files/sad26library/zvorygina-ch23years.doc>. — Дата доступа: 12.12.2016.

21. *Игра в жизни дошкольника : пособие для педагогов учреждений дошк. образования / Е. А. Панько [и др.] ; под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько.* — Минск : Нац. ин-т образования, 2012. — 99 с.

22. *Иванова, Н. В.* Особенности и значение детской субкультуры / Н. В. Иванова // Педагогика. — 2005. — № 7. — С. 31—36.

23. *Каган, М. С.* Ребёнок и культура / М. С. Каган // *Философия детства. Ребёнок в современном мире : междунар. конф.* — СПб., 1993.

24. *Копейкина, Е. Ю.* Субкультура детства : автореф. дис. ... канд. культурол. наук / Е. Ю. Копейкина. — Н. Новгород, 2000. — С. 23—24.

25. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. — 476 с.

26. *Лысюк, Л. Г.* Как развивать игру у детей 2—3 лет / Л. Г. Лысюк, З. Р. Железнякова. — Брест : Старый город, 1998. — 19 с.

27. *Маркова, Т. А.* Актуальные проблемы педагогики игры / Т. А. Маркова // *Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста : сб. науч. тр. ; науч. ред. А. В. Запорожец, Т. А. Маркова.* — М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1978. — С. 21—32.

28. *Менджеричкая, Д. В.* Воспитателю о детской игре : пособие для воспитателя дет. сада / Д. В. Менджеричкая ; [под ред. Т. А. Марковой]. — М. : Просвещение, 1982. — 128 с.

29. *Менджеричкая, Д. В.* Творческая игра в педагогическом процессе детского сада / Д. В. Менджеричкая // *Воспитание ребёнка в игре : пособие для воспитателей дет. сада / сост. А. К. Бондаренко. А. И. Матусик.* — М. : Просвещение, 1983. — 192 с.

30. *Микляева, Н. В.* Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования : учеб. и практикум для академ. бакалавриата / Н. В. Микляева ; под ред. Н. В. Микляевой. — М. : Юрайт, 2016. — 433 с.

31. *Михайленко, Н.* Проблемы субкультуры дошкольников и сюжетная игра / Н. Михайленко // *Универсальное и национальное в дошкольном детстве / сост. Т. А. Румер, Л. И. Эльконинова ; под ред. Л. А. Парамоновой.* — М. : МИПКРО, 1994. — С. 61—64.

32. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателей / Н. Я. Михайленко. — М. : Педагогика, 2000. — 96 с.
33. Новосёлова, С. Л. О новой классификации детских игр / С. Л. Новосёлова // Дошк. воспитание. — 1997. — № 3. — С. 23—25.
34. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : Азбуковник, 1997. — 944 с.
35. Мир игры и педагог / Е. А. Панько [и др.] // Работаем по программе «Пралеска» : пособие для педагогов и руководителей учреждений, обеспечивающих получение дошк. образования, с рус. яз. обучения. — Минск : НИО : Аверсэв, 2007. — 304 с.
36. Педагогика : учеб. пособие для студентов вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Пед. о-во России, 1998. — 640 с.
37. Перечень средств воспитания, обучения, учебно-наглядных пособий, игр и игрового оборудования, компьютерной техники, электронных средств обучения, спортивного инвентаря для учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования [Электронный ресурс] : приложение 1 к постановлению М-ва образования Респ. Беларусь от 24.09.2007 г. № 50, утверждённого постановлением Совета Министров Респ. Беларусь от 21 дек. 2006 г. № 1701. — Режим доступа: <http://edu.gov.by>. — Дата доступа: 15.12.2016.
38. Плеханов, Г. В. Письма без адреса, письмо третье / Г. В. Плеханов // Избр. филос. произведения. — М. : Просвещение, 1958. — Т. 5.
39. Проблемы дошкольной игры : психолого-педагогический аспект / [под ред. Н. Н. Подъякова, Н. Я. Михайленко]. — М. : Педагогика, 1987. — 192 с.
40. Психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапцевич. — Минск : Современное слово, 2006. — 928 с.
41. Рубинштейн, С. Л. Игра / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии. — М. : Педагогика, 1989. — С. 65—75.
42. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Нар. образование, 1998. — 256 с.
43. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластёнин [и др.]. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.
44. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Рус. яз., 1981. — Т. 1. — С. 629.
45. Смирнова, Е. О. Психология и педагогика игры : учеб. и практикум для академ. бакалавриата / Е. О. Смирнова, И. А. Рябкова. — М. : Юрайт, 2016. — 223 с.
46. Смирнова, Е. О. Организация игровой деятельности : учеб. пособие / Е. О. Смирнова, Е. А. Абдулаева. — Ростов н/Д : Феникс, 2016. — 223 с.
47. Солнцева, О. В. Дошкольник в мире игры: сопровождение сюжетных игр детей / О. В. Солнцева. — СПб. : Речь ; М. : Сфера, 2010. — 176 с.
48. Степанова, О. А. Развитие игровой деятельности ребёнка : обзор программ дошк. образования / О. А. Степанова. — М. : Сфера, 2009. — 128 с.
49. Тарловская, Н. Ф. Современные технологии сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Н. Ф. Тарловская. — Режим доступа: <http://method.rcde.ru>. — Дата доступа: 16.09.2016.
50. Фрадкина, Ф. И. Этапы развития игры в раннем детстве / Ф. И. Фрадкина, Р. Я. Лехтман-Абрамович // Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. — М. : Медгиз, 1949. — С. 41—73.

51. *Чепель, Т. Л.* Практико-ориентированный курс подготовки взрослых к руководству игрой дошкольников / Т. Л. Чепель // Игра и развитие ребёнка в дошкольном возрасте : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 11—14 апр. 1995 г. — М. : Прометей, 1995. — С. 51—53.

52. *Усова, А. П.* Воспитание общественных качеств у ребёнка в игре / А. П. Усова // Роль игры в воспитании детей. — М. : Просвещение, 1976. — С. 48—57.

53. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М. : Совет. энцикл., 1983. — 840 с.

54. *Шмаков, С. А.* Игры учащихся — феномен культуры / С. А. Шмаков. — М. : Новая шк., 1994. — 240 с.

55. *Щедровицкий, Г. П.* Методологические замечания к педагогическому исследованию игры // Психология и педагогика игры дошкольника / [под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой]. — М. : Просвещение, 1966. — 352 с.

56. *Эльконин, Д. Б.* Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин // Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста : сб. науч. тр. ; науч. ред.: А. В. Запорожец, Т. А. Маркова — М. : НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1978. — С. 11—21.

57. *Эльконин, Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. — Изд. 2-е. — М. : ВЛАДОС, 1999. — 360 с.

Репозиторий ВФЭУ

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
----------------	---

Раздел 1. Общая теория игровой деятельности

Лекция 1. Происхождение и сущность игровой деятельности	6
Лекция 2. Онтогенез игровой деятельности детей в раннем и дошкольном возрасте	26

Раздел 2. Педагогические условия развития и руководства игровой деятельностью детей раннего и дошкольного возраста

Лекция 3. Условия перехода к игровой деятельности в раннем возрасте	37
Лекция 4. Условия развития игровой деятельности в дошкольном возрасте	58

Раздел 3. Педагогические технологии формирования и руководства игровой деятельностью дошкольников в учреждениях дошкольного образования

Лекция 5. Научно-теоретические подходы к формированию сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте	74
Лекция 6. Руководство игрой в дошкольном возрасте	86
Практические занятия	110
Управляемая самостоятельная работа	149
Примерный перечень вопросов к экзамену по дисциплине	156
Приложение А. Диагностические методики изучения сюжетно-ролевой игры детей раннего и дошкольного возраста	159
Приложение Б. Планирование воспитательно-образовательной работы по развитию сюжетно-ролевых игр дошкольников	172
Список использованных источников	183

0+

Учебное издание

**РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Васильева Ольга Кирилловна
Кондратюк Светлана Васильевна

Ответственный за выпуск С. А. Березнюк
Технические редакторы: А. Ю. Сидоренко, Е. И. Березич
Компьютерная вёрстка С. М. Глушак
Корректор Н. Н. Колодко

Подписано в печать 18.07.2018. Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 12,10. Уч.-изд. л. 9,10. Тираж 150 экз. Заказ 340.

Учреждение образования «Барановичский государственный университет».
Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя,
распространителя печатных изданий № 1/424 от 09.09.2016.
Ул. Войкова, 21, 21225404, г. Барановичи. Тел. 8 (0163) 45 46 28, e-mail: rio@barsu.by .