

Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной сферы
дошкольного образования «Воспитатели России»

Е.В. Трифонова

РАЗВИТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ИГРЫ КАК ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Методические рекомендации

Серия «Воспитатели России»

2021

Всероссийская общественная организация содействия
развитию профессиональной сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Е.В. Трифонова

**РАЗВИТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
ИГРЫ КАК ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Методические рекомендации

Электронное издание

Москва 2021
ВОО «Воспитатели России»

УДК 373.21
ББК 74.14

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Одобрено Экспертным советом Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России».

Серия методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «Детский сад и семья – единое пространство детства».

Руководитель проекта – Лариса Николаевна Тутова, заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке, руководитель ВОО «Воспитатели России».

Главный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Дмитрий Александрович Доник.

Научный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Баатр Борисович Егоров, кандидат педагогических наук.

Трифонова Е.В.

Организация и развитие исследовательской деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций. Методические рекомендации. Электронное издание. – Москва: ВОО «Воспитатели России», 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) (30,2Mb).-Текст: электронный.

Данное пособие призвано помочь педагогам уточнить свои представления о том, что же такое игра как ведущая деятельность, поскольку не все виды детской игры могут выполнять эту функцию и создавать условия для становления возрастных новообразований. Ряд игр имеет образовательный, тренинговый или развлекательный характер, и их доминирование в условиях образовательного процесса создает парадоксальную ситуацию депривации ведущей деятельности на фоне тотальной эксплуатации игры. Понимание специфики разных видов игр поможет педагогу не подменять важнейшую для развития ребенка и отнюдь не преобладающую в его деятельности самодеятельную игру (даже если она выглядит довольно невзрачно) иными, более «полезными» на первый взгляд видами игр, а также позволит создать адекватные условия для развития и педагогической поддержки самодеятельной, или спонтанной, детской игры. В пособии описан Комплексный метод сопровождения и развития самодеятельных игр, применение которого позволит решить важные вопросы организации условий для становления и реализации полноценной игровой деятельности детей.

УДК 373.21
ББК 74.14

© Трифонова Е.В. 2021
© ООО «Воспитатели России», 2021

Уважаемые коллеги!

Всероссийская общественная организация содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России» ставит одной из главных задач своей деятельности поддержку педагога дошкольного образования.

Завершился проект «Воспитаем здорового ребенка» ВОО «Воспитатели России», реализованный при поддержке Фонда президентских грантов. Проведено большое количество мероприятий в офлайн и онлайн формате с педагогами, родителями и нашими воспитанниками.

Значимость и актуальность нашей работы подтверждается вашей поддержкой – более 400 тысяч педагогов, детей и родителей принимали участие на протяжении всего проекта!

Хорошей традицией стало завершать проекты ВОО «Воспитатели России» практическими результатами, которые стали хорошей помощью педагогам и родителям!

Мы представляем Серию методических рекомендаций «Воспитатели России», подготовленные в рамках работы 12 инновационных площадок. В работе площадок НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» приняло участие в 2020-2021 годах более 1000 детских садов из всех федеральных округов России. Тысячи педагогов под руководством научных руководителей, ведущих специалистов в области педагогики, психологии, медицины подготовили и представили свой практический опыт. Это хороший пример создания востребованного продукта для дошкольного образования: «Педагоги-практики для педагогов-практиков»!

Хочу выразить благодарность всем педагогам дошкольного образования за поддержку проектов ВОО «Воспитатели России». Надеюсь, что данные методические рекомендации станут незаменимым подспорьем в работе с детьми дошкольного возраста.



С уважением,
Лариса Николаевна Тутова,
депутат Государственной Думы ФС РФ,
руководитель ВОО «Воспитатели России»

Оглавление

Введение	10
Проблемы организации игровой деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций	15
Проблема понимания места и способов организации детской игры в истории отечественного дошкольного образования.....	16
Психологическая классификация детских игр С.Л. Новоселовой	26
Критерии игровой деятельности. Игра как деятельность, форма и метод.	36
Развивающий потенциал игры: что формируется, а что не формируется в игре.....	47
Видовое многообразие игр, их онтогенетическое развитие и педагогическая поддержка.....	69
Самодетельные игры (игры, возникающие по инициативе ребенка).....	69
Комплексный метод сопровождения и развития самодетельных сюжетных игр.....	107
Обогащение знаний детей.....	116
Обогащение игрового опыта детей.....	125
Изменение предметной среды	136
Активизирующее общение со взрослым.....	158
Функциональное развитие игры «здесь и сейчас»	167
«Ступени» игры	167
Основные педагогические задачи становления игры и критерии их сформированности в разных возрастах	170
Литература	190
Презентация опыта детских садов, работавших в составе федеральной инновационной площадки НИИ ВОО «Воспитатели России»	200
Педагогическая поддержка развития игры МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары	200

Технология ТИКО – моделирования как средство развития и поддержки игровой деятельности дошкольников. <i>МБДОУ детский сад «Чебурашка» г. Волгодонска</i>	205
Из опыта работы. <i>МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Зёрнышко» г. Балашова Саратовской области»</i>	210
«Поддержка игровой деятельности детей» <i>МБДОУ детский сад «Сказка» п. Пригородный</i>	215
Вопросы развития детской игры при организации обучения и взаимообучения педагогов <i>ГБДОУ детский сад № 54 Калининского района С-Петербурга.</i>	218
Обзор практики применения комплексного метода педагогической поддержки самодеятельных игр Е. В. Зворыгиной и С. Л. Новоселовой педагогическим коллективом МДОАУ «Детский сад № 151 «Солнышко» г. Орска».....	221
Маркеры игрового пространства <i>ГБДОУ №113, Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга</i>	227
Сюжетно-ролевая игра: возврат к прошлому или прорыв в будущее? <i>МБДОУ «Детский сад № 38» Пермский край, МО «Лысьвенский городской округ»</i>	238
Система взаимодействия ДОО и семьи, обеспечивающая педагогическую поддержку детской игры <i>МБДОУ муниципального образования город Краснодар «Детский сад комбинированного вида № 179 «Дюймовочка»</i>	241
Применение игровых технологий – путь к созданию доброжелательного образовательного пространства в ДОУ. <i>МАДОУ «Детский сад № 9 «Березка», Мурманская область, г. Снежногорск.</i>	245
Сенсомоторное развитие детей раннего возраста посредством использования современных авторских игровых технологий <i>МБДОУ «Центр развития ребенка» «Детство» Необособленное структурное подразделение «Кнопочка», Калужская область, город Калуга</i>	252
Об авторе	255

Введение

Эффективная организация условий для развития и поддержки самостоятельных сюжетных детских игр возможна при одновременном соблюдении трех важных условий. **Первое условие** предполагает правильное понимание педагогом такого сложного явления как детская игра, признания ее самоценности и неутилитарности. Только при условии подобного понимания и признания могут быть реализованы адекватное сопровождение и педагогическая поддержка самостоятельных игр. **Вторым условием** выступает владение педагогом соответствующим инструментом, т.е. грамотно выстроенной и апробированной на практике методикой, которая позволит держать в фокусе внимания все необходимые для развития игры условия. **Третьим условием** выступает понимание того, что игра может проявляться в деятельности детей в очень разных, не всегда привычных и узнаваемых формах. Эти формы изменяются как на протяжении онтогенеза, так и в рамках одного возраста, их важно узнавать, чтобы поддержать, а не исправлять те или иные проявления детской игровой активности. Особенно велико разнообразие подобных проявлений к середине-концу дошкольного возраста. Воспитателю важно уметь проследить и поддержать путь детской деятельности от квази-игры к движению в смысловом поле, к появлению игр-фантазирования и других высших форм проявления игровой деятельности; уметь определять уровень развития игры, ее перспективы и дефициты развития, что поможет планировать дальнейшие действия по обогащению игрового опыта детей, своевременному изменению предметно-игровой среды, а также детских представлений, от которых отталкиваются и простые и более сложные игровые сюжеты.

Все эти три условия раскрываются в содержании настоящего пособия, содержание которого неоднократно обсуждалось с воспитателями и методистами дошкольных образовательных организаций в рамках многочисленных семинаров, вебинаров и курсов повышения квалификации, которые автор проводит с

2006 года. Представленные здесь положения проверялись на практике в ходе работы Федеральной инновационной площадки Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России», включающей детские сады разных регионов России.

Сегодня проблема развития и педагогического сопровождения игры актуальна как никогда: ФГОС ДО предлагает новые, непривычные педагогам реалии: требование поддержки спонтанной игры детей вместо ее организации, требования, чтобы ребенок овладевал не «знаниями, умениями и навыками», не уверенно воспроизводил образец, а овладевал «основными культурными способами деятельности», проявлял «инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности».

Опыт работы федеральной инновационной площадки показал, как по-разному детские сады подходят к работе, внедряют передовые идеи ФГОС ДО и пробуют реализовать варианты их практической реализации. Уже на этапе открытия ФИП, создания интернет-пространства, с самого начала обсуждений ряд детских садов с готовностью включился в работу, педагоги были настроены, чтобы принимать и транслировать новое содержание, включать его в свою работу, переходя от ЗУНовской традиции к созданию условий для становления способностей детей, поддержке их активности и инициативы, что и требует от современных воспитателей ФГОС ДО. Среди таких садов хочется отметить ГБДОУ детский сад № 33 Василеостровского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад № 54 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию воспитанников Калининского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ детский сад №113 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга, МБДОУ «Детский сад № 38», Пермский край, Лысьва, МБДОУ «Детский сад № 6 «Малахит»» города Чебоксары

Чувашской Республики, МБДОУ «Центр развития ребенка» «Детство» Необособленное структурное подразделение «Кнопочка», Калужская область, город Калуга , МБДОУ детский сад "Чебурашка"; г. Волгодонска, Ростовская область, МБДОУ детский сад «Сказка», Тамбовская область, Моршанский район, МБДОУ детский сад № 85 комбинированного вида, Московская область, р.п. Большие Вязёмы, МДОАУ «Детский сад № 39 «Родничок» с. Крыловка г. Орска».

К сожалению, некоторые сады оказались менее восприимчивыми к возможности изменить устаревшие представления и продолжали «работать по старинке», даже к концу работы продолжая опираться на технологические карты тематических игр, подменяя самостоятельную детскую игру организованными формами или игровыми технологиями, которые важны в образовании детей, но не должны вытеснять ведущую деятельность ребенка, да и сами будут эффективны только при достаточном уровне ее сформированности. Кроме того, их применение достаточно отработано в рамках педагогического процесса, а проблема поддержки самостоятельной детской игры как ведущей деятельности была и остается проблемным полем во многих ДОО. Работа инновационной площадки показала, как сложно идет эта работа по сей день.

На этом фоне особенно важен голос тех детских садов, которые представили свой ценный опыт по развитию и педагогической поддержке детских самостоятельных игр в форме статей, которые опубликованы в данных методических рекомендациях. Будем рассчитывать на дальнейшее сотрудничество и распространение наиболее продуктивного опыта.

Мы отобрали для сборника наиболее содержательные и наиболее проблемные и важные именно своей проблемностью тексты (последние мы сопроводили комментариями научного руководителя), т.е. такие тексты, которые были бы интересны и полезны воспитателям всех детских садов России.

Мы выражаем благодарность садам-участникам Федеральной инновационной площадки «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников» Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России»:

ГБДОУ детский сад № 33 Василеостровского района Санкт-Петербурга

ГБДОУ детский сад № 54 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно-эстетическому развитию воспитанников Калининского района Санкт-Петербурга

ГБДОУ детский сад №113 компенсирующего вида Фрунзенского района Санкт-Петербурга

МАДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением познавательно-речевого развития воспитанников №22 «Теремок», Псков

МАДОУ «Детский сад № 9 «Березка», Мурманская область, город Снежногорск

МАДОУ Центр развития ребенка - детский сад "Аистенок" № 43. г. Калининграда

МБДОУ «Детский сад «Лада», Ямало-Ненецкий автономный округ, город Новый Уренгой

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей «Муравушка», Калужская область, Обнинск

МБДОУ «Детский сад № 122 «Солнечный лучик» общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по познавательно-речевому развитию детей» города Чебоксары Чувашской Республики

МБДОУ «Детский сад № 38», Пермский край, Лысьва

МБДОУ «Детский сад № 6 «Малахит»» города Чебоксары Чувашской Республики

МБДОУ «Детство» «Центр развития ребёнка» города Калуги
необособленные структурные подразделения «Росинка»,
«Журавушка»

МБДОУ «Центр развития ребенка» «Детство»
Необособленное структурное подразделение «Кнопочка»,
Калужская область, город Калуга

МБДОУ детский сад «Сказка», Тамбовская область,
Моршанский район

МБДОУ детский сад «Чебурашка» г. Волгодонска, Ростовская
область

МБДОУ детский сад № 85 комбинированного вида,
Московская область, р.п. Большие Вязёмы.

МБДОУ муниципального образования город Краснодар
«Детский сад комбинированного вида №179 «Дюймовочка»

МДОАУ «Детский сад № 123 «Гармония» комбинированного
вида г.Орска»

МДОАУ «Детский сад № 151 общеразвивающего вида с
приоритетным осуществлением физического развития
воспитанников «Солнышко» г. Орска, Оренбургская область

МДОАУ «Детский сад № 16 общеразвивающего вида с
приоритетным осуществлением художественно-эстетического
развития воспитанников «Петушок» г. Орска», Оренбургская
область

МДОАУ «Детский сад № 39 «Родничок» с. Крыловка г.
Орска»

МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Зернышко»
города Балашова Саратовской области».

Проблемы организации игровой деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций

«Мы решительные противники ненужного стеснения детской свободы и бесцеремонного отбирания у детей их досуга ради отменнейших педагогических целей. Нас особенно возмущает бесцеремонная расправа с такими развлечениями, как игры, которые большей частью созданы самими детьми, представляют их неотъемлемую собственность и служат для них источником радостей и наслаждения. Ломка существующих игр, принуждение выполнять вновь бесталанно сочиненные, вмешательство в самый ход игры, – все это уже не что иное, как извращение игры в самом существе ее, умерщвление ее основного жизненного начала. Действовать так, значит, грабить детей, отнимать у них одно из немногих и самое дорогое их достояние»

*Из материалов Комиссии по рассмотрению игр и развлечений при Санкт-Петербургском комитете грамотности,
1903 год [89, С. XXI-XXII]*

Проблема понимания места и способов организации детской игры в истории отечественного дошкольного образования

Сегодня для обозначения детских сюжетных игр применяются разные термины: «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра. ФГОС ДО обогатил словарь воспитателей новым термином «спонтанная» игра. Чаще всего педагог не обращает внимание на разницу между этими понятиями, они используются как синонимы. Анкетирование воспитателей показало, что термин «сюжетно-ролевая игра» у них нередко ассоциируется с игрой, организованной взрослым: в четверти анкет отмечалось, что если творческая и самодеятельная игра возникают по инициативе самих детей, то сюжетно-ролевая игра предполагает, что взрослый участвует в ее организации или проведении, что это «театрализованная игра по правилам» и пр. При этом на вопрос «Какая игра является ведущей деятельностью дошкольников?» педагоги уверенно (выучено еще со студенческой скамьи) отвечают: «Сюжетно-ролевая». Противоречие (организованная деятельность не может выступать ведущей по определению) при этом даже не замечается. Как показывает история, смена названия – вещь далеко не безобидная: со сменой названия смещаются акценты, изменяется понимание феномена, что очередной раз подтверждает тезисы Л.С. Выготского о том, что «слово есть теория обозначаемого факта» [12, с. 359], «не всё равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [12, с. 361].

Это, в свою очередь, означает, что перед практическим применением представленной в пособии методики сопровождения и развития самодеятельных сюжетных игр, необходимо уточнить представления о том, что же такое игра как ведущая деятельность и почему она таковой является, чем отличаются игра как педагогическая форма и игра как деятельность, что формируется и что не формируется в игре. Потому что именно от позиции педагога по этим вопросам будет зависеть, насколько адекватно будет применен предлагаемый в

пособии инструмент по поддержке самостоятельной игры, насколько полно будут созданы условия для ее развития, описание которых составляет основную часть этой книги.

Важно понимать, что представление о том, как должна выглядеть детская игра, и, соответственно, условия, создаваемые для детской игры, определяются вековыми установками, имеющими исторические корни: организация работы Фребелевских садов представляла собой практику выверенных, организованных, нормированных действий, что хорошо зафиксировано в периодике тех лет (журнал *Детский сад*, 1912 год): «Но вот зал для игр. На очень белом полу геометрические рисунки указывают каждому ребенку его место, позу и движение. <...> Другая сцена. *Игра в моряков*. Мальчики и девочки стоят отдельно в парах; мальчики в беретах несут легкий деревянный челнок, мачты, паруса, сети и весла. Девочки снабжены тростниковыми корзинками, которые они держат на голове. Лодка стоит посередине. Два первых моряка входят в нее и поднимают с песней мачту и паруса. Девочки, выстроившись на берегу с корзинками, обращаются к мальчикам. "Уезжайте и возвращайтесь скорее, ждем вас после успешного лова рыбы. Бойтесь бурь, свирепых ветров и акул, разрывающих сети". Один из мальчиков, с более грубым голосом, отвечает: "Не бойтесь ничего, мы будем бодрствовать и поймем много рыбы". Челн начинает покачиваться сначала медленно, потом все скорее; моряки цепляются за него. Ветер злится, доносятся плачущие, полные отчаяния голоса: "Что с ними случилось?". Но погода успокаивается, и возвращается надежда; вот маленькая лодка, нагруженная до краев. Каждая из девочек протягивает корзину и получает свою часть рыбы. Будет, что поесть дома. Да здравствует труд, да здравствует море! И со спокойным ритмом кортеж вновь образуется и уходит. "Эти поэтические игры развлекают детей, возвышают их душу и заставляют их любить школу", шепчет милый инспектор, между тем как дамы, инспектрисса рисования и г-жа Р., вытирают украдкой глаза» [53, с. 98–100]. И это давалось как образец, пример для подражания. Не менее красноречивые образцы «игр» с

фребелевскими дарами приведены у П.Ф. Лесгафта со ссылкой на книгу С.Л. Бобровской 1872 года издания [52, с. 249-250].

Именно эта практика, хорошо знакомая и понятная и многим современным воспитателям, оставалась доминирующей на протяжении многих лет. Поэтому было бы несправедливо обвинять современных педагогов, продолжающих реализовывать эти традиции: это, действительно, вековые стереотипы, поэтому от них не так просто отмахнуться и недостаточно просто признать их неверными: нужно, действительно, менять установку, позицию, а это не так просто.

Идеология нового советского государства сначала утверждала именно принципы свободы: они легли в основу первых документов, определяющих педагогическую практику работы в создаваемых детских садах. Так, в «Инструкции по ведению очага и детского сада», излагающем основные требования к организации, содержанию и методам работы детского сада, заявлялось, что «основой детского сада и очага должны быть самодеятельность детей, свободное их творчество, игра» [29, с. 54]. При этом выделялись свободные и организованные игры детей [29, с. 56], что само по себе естественно, а вопросы вызывают, во-первых, их соотношение в условиях педпроцесса и, во-вторых, необходимость уточнения: «кем организованные?». На практике отмечалось поступательное движение ко всё большей регламентации детских игр [88]

В первом методическом письме по игре (1929), уже отмечалось, что «с играми, особенно свободными, дело обстоит не так благополучно» [59, с. 8]: времени на игру недостаточно, дети играют урывками между занятиями. И это было не случайно: практики вспоминают, что «ценными признавались только те игры, которые были связаны с «организационными моментами» и содержание которых было, по сути, навязано» [94, с. 24].

Название «творческая игра» в документах конца 20-х годов еще не употребляется, но само определение «творческая» звучит как значимая характеристика детской игры. К середине 30-х годов это название приобретает значение термина [95]. Тогда же игра была провозглашена «одним из средств всестороннего

развития ребенка» [95, с. 5-6], а это фактически означало, что она должна была как-то организовываться и направляться педагогом. Но как? Вмешательство в детскую игру превращало ее в занятие и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало решению основной задачи – отражению в игре «нужного» содержания. В те годы эта задача была решена довольно своеобразно: через выделение внутри творческих игр особого подвида, названного «стимулированными играми». Разумеется, к этому времени относится только появление термина, т.к. сами по себе «организованные игры» царили в дошкольной практике всё предшествующее десятилетие [59, 88]. Целью подобных игр было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом (и – шире – советским обществом в целом). Здесь важно то, что через выделение особого подвида была четко обозначена граница между свободной творческой деятельностью ребенка и игрой организованной, имеющей свои специфические задачи. При этом подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны ... вытеснять свободного детского творчества» [95, с. 13].

Общие установки тех лет, идущие еще от работ К.Д. Ушинского, предполагали, что руководить игрой нельзя, следует только «организовывать среду». Разумеется, такой подход не слишком способствовал развитию игры как деятельности: свободная детская игра была пущена на самотек (реализовывалась в духе «свободного воспитания»), а «к так называемым «стимулированным» играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [57, с. 49]. Так, крайне характерна реплика, брошенная детьми после очередной организованной педагогом игры: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему» [78, с. 91].

Поэтому неудивительно, что после выхода в 1936 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» стимулированные игры также были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. В одной из статей А.П.Усовой спустя

десятилетие проскальзывает фраза о том, что некоторые воспитатели самоустраиваются от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм» [105, с. 6].

Проблема заключалась в том, что **термин исчез, а явление осталось**. Называть организованные игры «творческими» не мог даже самый плохой воспитатель – само название игры «протестовало» против этого. Но ситуация неожиданно изменилась в пользу организованных игр.

К 40-м годам в психологической литературе появился и стал набирать силу новый термин, более четко отражающий **видовую принадлежность** детских сюжетных игр – ролевая (или сюжетно-ролевая) игра. Появление нового термина было связано в первую очередь с работами Д.Б. Эльконина, в исследованиях которого акцент был сделан на ролевое поведение детей в игре, а единицей анализа игры признана роль [113].

На протяжении 40-х – начала 60-х годов и в педагогике и в психологии термины «творческая» и «сюжетно-ролевая» игра сосуществовали как синонимы [116, с. 17, 119, с. 4,7 и др.]. Однако уже в «Программе воспитания в детском саду» (1962) происходит официальная смена названия, термин «творческая» уже не употребляется, а соответствующие игры называются **«сюжетными»** и **«ролевыми»**.

Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 60-х годов со страниц журнала Дошкольное воспитание звучит упрек по поводу использования «устаревшей терминологии» [106, с. 41], высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой, которая к этому времени занималась проблемами творческой игры уже почти 40 лет!

На первый взгляд – всё логично: развивается наука, уточняются определения... А на деле это привело к весьма противоречивой ситуации, т.к. следом за исчезновением определения «творческая» уходило, растворялось зафиксированное в предыдущем термине осознание ведущего положения детской инициативы в игре.

Можно сказать, что термин «творческая» отражал **сущностную характеристику** детской игры – это игра, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир, в соответствии со своими желаниями и идеями, в то время как термин «сюжетно-ролевая» отражал ее **формообразующую характеристику**. Однако хорошо известно, что одна и та же форма может наполняться разным содержанием, так же как и одно и то же содержание может быть передано через разные формы. Как эта дилемма была решена позднее, мы рассмотрим чуть ниже, а пока покажем, к каким проблемам она привела на практике.

Итак, термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко определяли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т.е. разницу между **собственно игровой деятельностью** и **набором игровых действий**, выполняемых ребенком, когда, по сути, ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет. Эта грань была стерта терминологически. И, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Как справедливо и иронично заметил Л.А. Венгер, «взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [8, с. 3]: вместо приобщения к игровой деятельности детей натаскивали на выполнение цепочек игровых действий. В итоге сюжетно-ролевой игрой стала называться фактически любая деятельность, хоть сколько-нибудь внешне походящая на игру. И в первую очередь – организованные воспитателем «показательные» игры, по сути, представляющие собой своеобразные занятия. Получилось так, что все нелепости, которые в 20-30-е годы приняла на себя стимулированная игра (навязывание темы, планирование, ориентированность на зрителя и пр.) ворвалось широким потоком в ту игру, которая должна была быть творческой. Удобство и эффективность использования игры как **педагогического средства** всегда были настолько очевидны, что подмена им спонтанной детской игры происходила постоянно. Разумеется, и тогда эти факты не оставались незамеченными. Так, в методическом письме по игре 1953 года З.В. Мануйленко писала о том, что «нельзя смешивать игровые приемы, используемые на

занятиях, с игрой, как особым видом деятельности ребенка» [55, с.6]. Спустя десятилетие на это же обращала особое внимание А.П. Усова [104, с. 49].

Закономерным следствием подобного взгляда на игру явилась работа Г.П. Щедровицкого [83, с. 92-132], в которой игра рассматривалась как особая «социально-педагогическая форма организации всей детской жизни» [83, с. 92], созданная обществом для управления развитием детей. В исследовании было доказано, что игра не имеет «имманентного [внутренне обусловленного – ЕТ] развития» [83, с. 127], не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эта позиция вызвала бурные дискуссии на симпозиуме «Психология и педагогика игры дошкольника» [83], организованном Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР. Против подобного утверждения аргументировано возражали А.В. Запорожец, Ф.И. Фрадкина и др. Здесь, однако, интересно другое: вывод Г.П. Щедровицкого действительно был сделан на основе очень серьезного исследования детской игры. И выводы этого исследования были совершенно корректны и справедливы по отношению к изучаемому объекту. И они не вызвали бы ни у кого никаких возражений, если не распространять их на детскую игру в целом, а отнести исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно – к играм, организуемым по инициативе взрослого.

Что касается игр, которые ранее назывались «творческими», т.е. возникающими по желанию и замыслу самих детей, то с ними ситуация складывалась не самая благоприятная. На том же Симпозиуме в докладе А.В. Запорожца было отмечено: «Игры еще не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. ... Мы наблюдаем ... негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребенка и, таким

образом, извращается природа игры как формы детской самодеятельности» [83, с. 7].

Крайне показательный факт: в психолого-педагогической литературе, периодике и нормативных документах с 20-х по 60-е годы можно встретить указания на то, что игре уделяется недостаточное время, что детям некогда играть, что руководство игрой осуществляется не всегда правильно, но нигде нет упоминаний о недостаточном уровне развития детской игры. И только после 60-х годов такие высказывания становятся практически общим местом, несмотря на то, что именно на 60-е годы приходится всплеск внимания и интереса к этой проблематике. В это десятилетие публикуется наибольшее число статей, посвященных проблемам игры, в журнале «Дошкольное воспитание»; в 1962 г. проходит конференция дошкольных работников Москвы и Московской области по обмену опытом освоения рекомендаций программы по детским играм; в октябре 1963 г. – Симпозиум по психологии и педагогике игры; в 1965 г. – III международный семинар по дошкольному воспитанию, который практически весь посвящен проблемам игры... Ведется огромная работа, однако ситуация продолжает оставаться неудовлетворительной.

Следует назвать как минимум две причины сложившегося положения. Во-первых, именно на середину XX в. приходится момент смены естественных форм передачи игрового опыта от поколения к поколению [34, с. 59-60]. Во-вторых, произошла подмена понятий. Для педагога теперь игра – это «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка не принимается во внимание; у педагога отсутствует четкое понимание того, что воспроизведение игровых действий – это еще не игра. Именно поэтому в периодике появляются предупреждения профессионалов: «Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие» [83, с. 290]. Именно поэтому А.П. Усова, сама занимаясь изучением игры как формы организации жизни и деятельности детей, ратовала за то, чтобы

игра как деятельность не исчезала из детского сада. В своих работах она специально подчеркивала, что «рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. **Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам**» [104, с. 49, выд. Е.Т.]. За поддержку игры как деятельности – самостоятельной деятельности ребенка – выступали многие ведущие ученые и практики тех лет.

Тем не менее два последующих десятилетия ситуация не менялась в лучшую сторону, о чем свидетельствует выдержка из методического письма Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 г. «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях»: «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3-5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение по-разному строить сюжет (развертывать тему в ходе игры, предварительно составлять план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество» [72, с. 14].

В том же 1977 году при подготовке к научной конференции посвященной проблемам игры «А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Менджерицкой заметил, что введение термина «сюжетно-ролевая игра» в программу детского сада было ошибкой» [81, с. 10]. И это как нельзя лучше иллюстрировало замечание

Л.С. Выготского «не всё равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [12, с. 361].

К 80-м годам ситуация фактического господства «организованных» игр с неизбежностью привела к тому, что дети в дошкольных учреждениях играли мало, игра не занимала в педагогическом процессе должного места и ее уровень не соответствовал возрастным возможностям детей. Критика сложившейся ситуации нашла отражение и в обеих Концепциях дошкольного воспитания [38, 39], и в публикациях того времени, из которых, наверное, наиболее яркими были примеры, приводимые Е.Е. Кравцовой [41].

Решение данной проблемы было предложено в работах С.Л. Новоселовой, предложившей новую психологическую классификацию детских игр, в рамках которой впервые были разведены **игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие,** и **игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам.**

Четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяло правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации воспитательно-образовательного процесса, не упустив ни самодеятельной игры, в которой происходит развитие ребенка, ни организованной, которая способствует становлению и развитию первой. Однако данная классификация, также как и методика педагогической поддержки самодеятельных игр, не были восприняты педагогическим сообществом сразу.

В 90-е годы сложилась уникальная ситуация, которую можно охарактеризовать как «эффект маятника». Во второй половине XX века детей активно «натаскивали» на отображение в игре определенных сюжетов, но при этом дети получали некоторый опыт организации сюжетной игры, при этом у них была возможность реализовать этот полученный игровой опыт и вне детского сада (детские игровые дворовые объединения тех лет), или в самостоятельной игре. В 90-е годы маятник качнулся в

обратном направлении: «Не учите детей играть!» – девиз тех лет. Однако игра, как и любая деятельность человека, не появляется «сама по себе», не вызревает изнутри, она должна быть «присвоена» ребенком только в совместной деятельности с носителем этой культурной практики. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Крайне точная формулировка: не обеспечивает его, а именно создает для ребенка зону ближайшего развития, создает возможность развития. В те годы прекратилось «обучение» игре в условиях дошкольных образовательных учреждений, а в связи с резко изменившейся ситуацией в обществе, криминализацией обстановки и т.п., исчезли «дворы» как свободные разновозрастные детские сообщества. Кроме того, ухудшение экономической ситуации не способствовало появлению большого числа детей в семьях. Всё это означало, что многим детям неоткуда было получить адекватный игровой опыт. В результате спустя некоторое время исследователи стали фиксировать явление, которое можно назвать **примитивизацией** детской игры (это фиксировалось в отношении как сюжетных, так и традиционных игр). Наиболее точно сложившуюся ситуацию охарактеризовал В.Т.Кудрявцев: «сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее – культура из игры» [47, с. 259]. Данная ситуация сохранялась достаточно продолжительное время. В результате детская игра не развивалась как деятельность и не могла вести за собой развитие ребенка, т.е. фактически не могла выполнить функции ведущей деятельности. Последствия сложившейся ситуации фиксируются в исследованиях тех лет.

Психологическая классификация детских игр С.Л. Новоселовой

Изучение проблем игровой деятельности в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, а затем в Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, позволило уточнить ряд принципиальных положений относительно специфики игровой деятельности дошкольников и выстроить современную классификацию игр

(автор С.Л. Новоселова [68]), представленную в таблице на стр. 32. Определяющим критерием в данной классификации выступает понятие **инициативы** в игре. Инициатива может принадлежать самим детям, взрослому или этносу. Соответственно выделяются три основных класса игр, развивающий потенциал которых не одинаков.

**Первый класс игр – это игры,
возникающие по инициативе самих детей.**

Такие игры называются **самодеятельными**. Данное название не случайно: еще А.В. Запорожец особое внимание обращал на то, что «именно переходя **в форму детской самодеятельности**, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и вместе с тем получает наибольшую педагогическую ценность» [20, с. 239]. Это игры, в которых дети **сами задают себе цель игры, выбирают средства и способы ее осуществления**, определяют сюжет, выбирают персонажей, организуют предметную среду своей игры, выбирают себе партнеров, сами ставят себе игровые задачи и находят их решения доступными им игровыми способами. В исследованиях было показано, что детская игра протекает по принципу последовательной постановки и решения игровых задач [71, с. 40]. При этом под игровой задачей понимается «система условий, в которой создается мнимая цель, понятная ребенку по его жизненному опыту, направленная на воспроизведение действительности игровыми способами и средствами» [21, с. 38].

Только самодеятельные игры представляют собой ведущую деятельность и имеют решающее значение для детского развития. Как видно из таблицы, они не ограничены рамками сюжетно-ролевой игры, а представлены целым рядом подвидов. Однако такие игры не возникают сами собой, «на пустом месте». Для их появления и успешного развития игровой опыт ребенка обязательно должен включать игры двух других классов.

**Второй класс игр отличается тем,
что инициатива в них принадлежит не ребенку,
а взрослому.**

В таких играх именно взрослый задает цели игры, определяет способы и средства их реализации, даже если лично в игре и не участвует. Например, правила игры (скажем, собирания чего-то в определенной последовательности) изначально закладываются взрослым в конструкцию при создании той или иной дидактической игрушки. К играм этого класса обращаются чаще всего в воспитательно-образовательных целях: дидактические игры и игрушки используются на различных обучающих занятиях, а сюжетно-дидактические игры выступают удобным средством приобщения детей к сюжетной игре.

Одним из важнейших признаков хорошей дидактической игры будет ее привлекательность для ребенка, что, к сожалению, очень часто упускается из вида при их создании, поскольку всё внимание авторов бывает направлено именно на предметное содержание игры. В этом случае вместо дидактических игр получают типичные задания-упражнения, которые мало ориентированы на то, чтобы дети играли в них по собственному желанию. Если же дидактическая игра органично включается в жизнь детей, она может и очень эффективно помогать в закреплении различных знаний и умений, и способствовать обогащению содержания детских самодетельных игр. Это подчеркивала в свое время еще А.П. Усова, отмечавшая, что «в дидактической игре дидактизм должен быть на уровне автодидактизма, но автодидактическая игра у нас очень слаба, она слабо развивается практикой и совершенно недостаточно разрабатывается педагогической наукой» [83, с. 341]. Подчеркивая разницу между дидактической игрой и игровым упражнением, А.П. Усова с сожалением отмечала, что «взрослые охотнее всего изобретают игровые упражнения» [83, с. 341], хотя называют их играми. Эта проблема остается актуальной и по сей день.

Наглядно разницу между самодеятельной и дидактической сюжетной игрой показывает один великолепный пример, зафиксированный в материалах, собранных при анализе состояния игровой деятельности, проводившемся в 80-х годах Н.Ф. Комаровой и ее активом (Нижний Новгород). Его часто приводила в своих лекциях С.Л. Новоселова.

Воспитательница организовала плановую тематическую игру в путешествие на пароходе по Волге. Она вместе с детьми поставила стулья (пароход, пассажирские сиденья, место для капитана и рулевого), распределила роли (капитан, рулевой, кассир, контролер билетов, пассажиры) между детьми, себе взяла второстепенную, но ключевую в плане руководства игрой – роль контролера, и путешествие началось. Капитан смотрел в бинокль и отдавал команды, рулевой крутил руль, пассажиры сидели на своих местах, купив билеты у кассира; контролер проверял, у всех ли есть билеты, и следил за порядком (направлял ход игры). Игра текла безмятежно и правильно. В какой-то момент воспитательницу вызвали по неотложному делу, и она отсутствовала около получаса. Дети остались с наблюдателем, которая ничем не подчеркивало своего присутствия.

В углу детской комнаты стояли давно уже всеми забытые пластмассовые кегли. Вдруг один из мальчиков их заметил и закричал: «Ребята, акваланги, баллоны с кислородом!» Все сразу кинулись к баллонам, и каждый взял себе по паре, а кому-то достался один баллон. Дети оказались на палубе китобойного траулера, появились киты, один был загарпунен, и китобои спустились в шлюпку с тросом. Трос натянулся – кит пошел под воду. Трос перерубили, но... поздно – шлюпка перевернулась, и все оказались в холодной океанской воде. Тот, кому не хватило одного баллона для акваланга, стал тонуть, а тут еще и акула к нему подплывала. Дети бросились спасать

его, и вдруг... вошла воспитательница: «Дети, что вы возитесь на ковре? Сели все на стульчики, следующая остановка – Кинешма» [70, с. 23].

Этот пример, ставший классическим, как нельзя лучше демонстрирует различие между тематической, спланированной воспитателем и разыгранной с детьми без учета их игровых интересов сюжетно-ролевой игрой, инициатива проведения которой принадлежит взрослому, и игрой самодеятельной, возникшей по инициативе одного из детей и поддержанной его товарищами.

Итак, значительное место среди игр по инициативе взрослого принадлежит организованным сюжетным играм. На эти игры следует обратить особое внимание. Дело в том, что к ним у многих сформировалось определенное отношение, которое можно выразить словами: «организованная сюжетная игра – это плохо». Причины появления подобной установки мы обозначили выше. Такая игра не способствует детскому развитию, поскольку не развивается сама («не имеет имманентного развития» [83, с. 127]), а выступает лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным **конкретным** знаниям или умениям. Доминирование организованных игр ведет к уменьшению времени на самодеятельные игры и ограничению возможности последних оказывать влияние на детское развитие. В условиях доминирования организованных игр в детском саду создается парадоксальная ситуация **депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации**, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать на практике, когда игровую форму педагоги начинают считать собственно игрой. Воспитатели искренне возмущены: «Какая депривация? Да мы только и делаем, что играем с ними!». Действительно, практически вся образовательная работа реализуется в разнообразных игровых формах, но в результате такой работы время на подлинно ведущую деятельность – самодеятельную игру – может сокращаться вплоть до полного исчезновения. То есть, подобная стратегия сокращает время самодеятельной игры,

снижает возможности ее развития, уменьшает возможности для становления детской активности и инициативности в целом: «В типичном детском саду все происходит так, что не ребенок что-либо делает, а другие люди все время что-то делают с ним ... По сути, в саду нет игры, а есть псевдоигра или псевдодеятельность» [42].

Однако очень важно понимать, что полное отсутствие организованных игр ничуть не лучше – в таких условиях детские игры примитивизируются и не получают возможностей для развития. Поэтому необходимо соблюсти правильный баланс: если организованных игр **не будет вовсе** – современный ребенок может не получить необходимого игрового опыта. Если работа педагога **ограничится только** организацией подобного рода игр – ребенок так и не научится играть сам. Организация сюжетных дидактических игр – это **необходимое, но недостаточное** условие становления самостоятельной игры. Второе (а по значимости – первое) необходимое условие, без которого все наши усилия будут сведены на нет – это создание социопредметных условий и предоставление достаточного времени для самостоятельных игр детей.

При этом сама дидактическая сюжетная игра (т.е. игра, в которой происходит обучение детей способам организации сюжетных игр) также должна строиться с учетом интересов детей, организовываться не формально, вызывать у них живой эмоциональный отклик. Иначе оценка такой игры детьми будет крайне нелестной; так, например, в ответ на вопрос, устраивают ли с ними воспитатели общие игры, одна из воспитанниц средней группы детского сада печально ответила: «Общие устраивают, а настоящие – нет». Разумеется, эмоционально насыщенная организованная игра не станет от этого самодеятельной (если, конечно, дети не перехватят инициативу у воспитателя и не начнут дальше развивать сюжет сами), но именно в такой игре ребенок получит ценный для него игровой опыт, освоит новые способы действий (ролевого поведения, построения сюжета, выстраивания отношений и пр.), которые могут стать прочной основой для его самодеятельной игры.

Данная классификация наглядно показывает, что ведущей деятельностью в дошкольном возрасте выступает, с одной стороны, **не всякая** сюжетно-ролевая игра, а с другой стороны, **не только** сюжетно-ролевая игра.

**Третий класс игр определяется
исторической инициативой этноса,
в глубинах которого они возникают.**

Это так называемые традиционные или народные игры. Такие игры на протяжении веков способствовали приобщению детей к определенным культурным эталонам, а также воспитанию у них родовых психических способностей человека и важнейших черт этноса, которому принадлежит игра. По сути народные игры очень близки тем, которые возникают по инициативе взрослого, но существенным отличием здесь будет то, что «программа», содержание этих игр в данном случае определяются не конкретными образовательными целями и задачами, зависящими от того или иного этапа развития общества, господствующих взглядов на содержание педагогического процесса, личных предпочтений педагога и пр., а именно многовековым опытом,

нацеленным на решение более общих задач, чем формирование определенных конкретных умений и навыков.

**Уточняем понятия:
инициатива в игре и инициатор игры.**

Для того, чтобы избежать путаницы при отнесении конкретной игры к тому или иному классу, а, стало быть, для правильной оценки ее развивающего потенциала, следует четко развести понятия «**инициатива**, исходящая от субъекта игры» и «**инициатор** игры».

Дело в том, что недопонимание или произвольная трактовка предложенного С.Л. Новоселовой основания для выделения того или иного класса игры приводят к заявлениям типа: «Во-первых, основание для выделения классов игр едино лишь для первого и второго их класса. Третий класс игр вычленяется по иному основанию, которое остается не эксплицированным [т.е. не представленным, не обозначенным – авт.колл.]. Во-вторых, как игры, иницируемые детьми, так и игры, иницируемые взрослыми, могут носить традиционный характер» [47, с. 266].

Чтобы понять единство предложенного критерия и психологическую сущность игр, им определяемых, нужно уточнить, какое содержание вкладывала в это понятие автор классификации. Предложить игру (т.е выступить инициатором) может кто угодно: самодеятельные игры чаще всего начинаются с того, что один ребенок предлагает во что-то поиграть, а остальные это предложение принимают. Конечно, это не означает, что для предложившего ребенка такая игра будет самодеятельной, а для остальных – нет. Что касается игр по инициативе этноса, то здесь ситуация еще более однозначная: неперсонифицированный этнос сам как таковой вообще не может предложить ребенку ни одной игры. Народные и традиционные игры *всегда* транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого они не становятся ни самодеятельными, ни дидактическими.

Тот, кто предлагает игру, выступает ее **инициатором**, но это не имеет никакого отношения к классу игры, а вот

инициативой (определяющей этот класс) **обладает тот, кому принадлежат цели, способы и средства осуществления данной игры.** Так, если игру (тему игры) предложил взрослый, а ребенок начал самостоятельно разворачивать сюжет в соответствии со своими игровыми интересами и задачами, то такая игра будет, безусловно, самодеятельной. А если ребенок сам берет дидактическую игрушку и начинает ее собирать в соответствии с правилами, заложенными при ее создании взрослым, то такая игра будет самостоятельной, но не самодеятельной, т.к. цели, способы и средства в такой игре исходно принадлежат взрослому. Здесь внимание должно быть уделено не тому, «во что» играет ребенок, а тому, «как» он играет. Если ребенок берет шахматы, и далее у него на доске пешки катаются на «конях», а остальные фигуры встречаются, гуляют, беседуют, ходят друг к другу в гости, то это, конечно, будет самодеятельная сюжетная игра. В народных и традиционных играх, независимо от того, кто эту игру ребенку предлагает, цели, способы и средства игры, зафиксированные в ее правилах, принадлежат этносу. И если эти правила произвольно меняются, игра меняет свою психологическую сущность.

Итак, неважно, кто начинает или предлагает игру, важно то, кто и как в нее играет, то есть значение имеет то, кому принадлежит **инициатива в самой игре**, а не в ее предложении. Поэтому для корректного анализа самодеятельных игр вполне правомерно (и рекомендуется!) не просто отстраненное наблюдение за свободной деятельностью детей, а активное инициирование взрослым игры и включение в нее детей. И только после того, как дети включились в игру, перехватили инициативу, можно адекватно оценивать их игровые умения [13, с. 177]. В противном случае мы можем получить заниженные результаты оценки. Одним из косвенных приемов руководства самодеятельной игрой дошкольников является метод создания игровых проблемных ситуаций. При создании такой проблемной ситуации игровая задача программируется взрослым, создаются условия для ее решения, но при этом

взрослый не дает готовый образец решения, а провоцирует ребенка на самостоятельное достижение мнимой цели. Метод проблемных ситуаций способствует развитию инициативности детей при решении игровых задач в процессе именно самодеятельных детских игр.

Таким образом, понятие инициативы в игре связано именно с внутренней, а не внешней характеристикой игры. Предложенное классификационное основание ценно тем, что позволяет четко отделить **игру как ведущую деятельность** от **игровой формы любой другой деятельности**, которую инициирует взрослый. Ни одна педагогическая классификация не в состоянии это сделать, т.к. она определяет игры именно «по форме». Данная, психологическая, классификация имеет совершенно иную направленность, **определяя внутреннюю сущность игры**, независимо от того, в какой форме она реализуется (ведь та же сюжетно-ролевая игра может быть и самодеятельной и сюжетно-дидактической).

Таким образом, четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяет правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации образовательного процесса.

Критерии игровой деятельности. Игра как деятельность, форма и метод.

Расхождение видимого и смыслового поля

Положение об игре с мнимой ситуацией как ведущей деятельности детей дошкольного возраста впервые было сформулировано Л.С. Выготским: «с точки зрения развития, игра не является преобладающей формой деятельности, но она является в известном смысле ведущей линией развития в дошкольном возрасте» [9, с. 62]. При этом важно, что это утверждение относилось не к любой игре, а только к определенному типу игр: «за **критерий выделения игровой деятельности** ребенка из общей группы других форм его

деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает **мнимую ситуацию**. Это становится возможным на основе расхождения **видимого и смыслового поля**, появляющегося в дошкольном возрасте» [9, с. 65, выд. Е.Т.]

По мнению Л.С. Выготского, **«движение в смысловом поле есть самое главное в игре»** [9, с. 73, выд. Е.Т.]. Однако именно этот аспект игры не принимался во внимание в отечественной педагогике с самого начала: основной представлялось именно внешняя сторона игры: «правильные» игровые действия, «хороший» сюжет. Движение в смысловом поле подменялось разыгрыванием сценария, и психологи не могли не отметить эту особенность: «мы путаем воображаемую ситуацию, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и сценарий, уже придуманный кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [66, с. 73]. Формальное разыгрывание любых сюжетов ничего не дает для развития ребенка. Самостоятельное создание воображаемой ситуации, пусть даже самой примитивной, и начало движения в смысловом поле знаменуют коренной перелом в поведении ребенка: «мысль отделяется от вещи и начинается действие от мысли, а не от вещи» [9, с. 69], «факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления» [9, с. 76].

Для понимания специфики воображаемой ситуации важно и то, что расхождение видимого и смыслового поля появляется и проявляется только в момент игры: «ребенок не воображает игровой ситуации, когда он не играет» [50, с. 492]. В работе А.Н. Леонтьева приведено замечательное наблюдение Г.Д. Лукова, когда наблюдающий за игрой других ребенок скептически относится к предложению играющих, чтобы кубик был лошадью, однако через несколько минут, включившись в игру, он был уже вполне согласен с тем, что кубик может быть не только лошадью, но и парой лошадей [50, с. 492]. Таким образом, важно понимать, что *воображаемая ситуация связана с наличием движения в смысловом поле, но смысловое поле может порождаться только самим ребенком.*

Тем не менее установка, что воображаемую ситуацию для ребенка могут создавать какие-то внешние факторы, характерна не только для педагогов-практиков, но и для некоторых разработчиков программ дошкольного образования. Так, в одной из примерных образовательных программ, размещенных на сайте Федерального института развития образования, содержится следующий текст: «... в некоторых помещениях детского сада могут использоваться специальные средства ТСО [технические средства обучения – ЕТ], позволяющие усиливать эффект погружения в воображаемую ситуацию с помощью проекций виртуальной реальности, использования мультимедийных презентаций и клип-арта» [65, с. 112]. Это в корне неверно, т.к. такие условия будут переключать внимание ребенка на видимое поле и тем самым не ослаблять, а как раз наоборот, усиливать его зависимость от внешнего предметного мира, мешать рождению воображаемой ситуации.

Точно так же не способствуют созданию воображаемой ситуации и многие современные игрушки, которые представляют собой «квазиигрушки» [50, с. 496], действующие сами по себе, за счет собственных механизмов. С такой игрушкой невозможно реализовать специфически игровое – условное! – действие, можно только наблюдать и подстраиваться под ее возможности, а значит – невозможна собственно игра. А.Н. Леонтьев описывал нормальную реакцию ребенка на такую техническую игрушку: пять-десять минут увлеченного наблюдения за бегущими по ленте паровозиками, а потом «снять паровозики с ленты, разрушить всю эту вещь, депо использовать как домики. А паровозики... Разыгрывать всякие с ними разумные, осмысленные, интересные ситуации» [49, с. 486]. Современные дети, пресытившись вызыванием тех или иных эффектов, просят затем отключить соответствующие функции звуков и каких-то иных реакций у интерактивных кукол (благо, такая возможность есть) и играют с ними как с обычными куклами.

Признание воображаемой (мнимой) ситуации критерием игры находило своих критиков. Так, С.Л. Рубинштейн отмечал, что, признавая наличие мнимой ситуации в качестве признака,

обязательного для всякой игры, эта теория неправомерно суживает понятие игры, не позволяет описать игру в ее развитии [86, с. 492]. Действительно, начальные формы, составляющие предысторию игры, не попадают под это определение. Что же касается возникающих позже игр с правилами, то их появление рассматривалось Л.С. Выготским как естественный итог развития детской игры: «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает **эволюцию детской игры**» [9, 66-67].

Движение в оптическом поле приводит к акценту внимания педагога на этом оптическом поле, на поиске сходства и своего, взрослого, смысла в этой детской деятельности детей. И тогда происходит не просто создание игровых уголков (кухня, парикмахерская, магазин), но торжественное преобразование их (которым взрослый считает важным похвастаться перед коллегами на очередной конференции) в стенку «профессии сферы обслуживания». Педагог утверждает, что «он работает» - на что он работает??? Это будет решать ряд задач ознакомления с окружающим, но к игре это не имеет вообще никакого отношения!!!!

Роль

В исследованиях Д.Б. Эльконина акцент с расхождения видимого и смыслового поля был смещен на ролевое поведение, и ведущим типом деятельности названа ролевая игра. Действительно, факт принятия роли ребенком является безусловным проявлением расхождения видимого и смыслового поля и объективизирует воображаемую ситуацию. Но только в том случае, если роль принимается самим ребенком, а не навязана ему извне, как это реализовывалось на практике и было описано в предыдущей главе.

Опираясь на тогда еще не опубликованные исследования Д.Б. Эльконина и собственные данные относительно структуры деятельности, А.Н. Леонтьев сформулировал важное положение о том, что «воображаемая ситуация ... не является начальным

конституирующим моментом игры, ... наоборот, она является моментом результативным. Конституирующим же моментом является в игре воспроизведение действия или, как выражаются иногда, *игровая роль*. Игровая роль — это и есть воспроизводимое ребенком действие» [50, с. 497].

Почему воображаемая ситуация является моментом результативным? А.Н. Леонтьев показывает, что именно факт несовпадения игрового действия и игровой операции порождает воображаемую ситуацию как таковую: игровое действие соответствует **смысловой** стороне деятельности («содержание и порядок действия обязательно должны соответствовать реальному действию» [50, с. 489]), а операция – **видимой** стороне («способ действия, т.е. операция, всегда точно соответствует предмету, с которым ребенок играет» [50, с. 490]). А.Н. Леонтьев подчеркивает, что «не из воображаемой ситуации рождается игровое действие, но ... наоборот, из несовпадения операции с действием рождается воображаемая ситуация; итак, не воображение определяет игровое действие, но условия игрового действия делают необходимым и порождают воображение» [50, с. 491].

Соответственно, ролевая игра признавалась ведущей деятельностью. К каким последствиям привела смена терминологии в дошкольном образовании, было описано выше. Подобная формулировка по-прежнему оставляла «за бортом» большое число детских деятельностей, традиционно относимых к игровой, но роли не имеющих (процессуальные, образительные игры, игры-экспериментирования и пр.). Согласно позиции Д.Б. Эльконина, «из тех форм игры, с которыми мы встречаемся в историческом развитии, в онтогенезе хронологически первой формой является ролевая игра» [83, с. 33, выд. Е.Т.]; под другими формами имелись в виду игры с правилами и игры-упражнения, остальное играми не считалось. В 60-е годы на этот факт обращала внимание М.Ю. Кистяковская: «если игрой будут называть только более сложные формы игры, то вся ее предыстория, а вместе с тем и сама ролевая игра могут пострадать» [83, с. 324]. Понимание этого факта не могло не

привести к появлению альтернативных позиций по отношению к тому, что именно считать ведущей деятельностью дошкольника. Так, Е.Е. Кравцова считала, что «в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является не только сюжетно-ролевая игра, ... но и последовательно сменяющие друг друга пять видов игр: режиссерская, образная, сюжетно-ролевая, игра с правилами и снова режиссерская игра, но на качественно новом уровне развития» [43, с. 71]. А в психологической классификации детских игр С.Л. Новоселовой функция ведущей деятельности отводится самодеятельным играм, включающим в себя как сюжетные, так и игры-экспериментирования [68].

Игровой мотив

Включение в понятие «игры» таких деятельностей, которые не содержали в себе ни роли, ни мнимой ситуации, но тем не менее назывались игрой, происходило и в работах самого Д.Б. Эльконина. Так, он пишет о детях первого года жизни: «повторные и цепные движения, сопровождающиеся рассматриванием предмета, с которым производится манипулирование, и являются *играми ребенка этого периода*» [114, с. 126; выд. Е.Т.]. Позже С.Л. Новоселова раскрыла специфику игровой деятельности ребенка этого возраста: «Мнимая ситуация в реальных действиях младенца с игрушкой присутствует как бы незримо, объективируясь в утилитарно-практической «бесполезности» этих действий, не побуждаемых потребностью в пище или, скажем, в тепле, в необязательности и вероятности результата» и далее: «Предметно-игровая деятельность ребенка на первом году жизни не потому, как видим, может именоваться игрой, что ребенок «играется» с игрушками, а потому, что сами предметы, в том числе игрушки, становятся таковыми, т.к. они включены взрослым в деятельность ребенка, игровую по своим мотивам и условиям» [26, с. 43].

Итак, ролевые и генетически более ранние (не включающие роль) формы игры будут относиться к игровой деятельности по своему мотиву.

Специфика игрового мотива отмечалась давно. Так С.И. Гессен приводит слова И.Канта о том, что «игра есть деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» [15, с. 92]. Современная психология опирается на определение А.Н. Леонтьева, согласно которому «игра характеризуется тем, что **мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе**» [50, с. 486, выд.Е.Т.], что и составляет ее качественную характеристику. Другие виды деятельности имеют «вещный» мотив: нарисовать, построить, сделать и т.п. Игра – всегда ради себя, а не ради чего-то. И в этом ее принципиальная ненасыщаемость: если любая цель рано или поздно может быть достигнута, и тогда действие прекратится, то действие, реализуемое ради себя самого, в принципе не может быть прекращено, оно всегда будет значимо и желанно.

С.Л. Рубинштейн уточнил данную формулировку, справедливо заметив, что «**мотивы игры** заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, ... но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных *переживаниях*, значимых для ребенка, вообще для играющего, *сторон действительности*. ... В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию» [86, с. 487-488].

Таким образом, субъективным критерием хорошей настоящей игры для ребенка всегда будет **эмоция** («многообразные переживания»). И в этом – один из удивительных парадоксов игры: в игре действия – не настоящие (условные), предметы – не настоящие (заместители), события – не настоящие (воображаемые), что – настоящее? Настоящей как раз будет переживание ребенком разыгрываемых событий, те эмоции, которые вызывает у него игра.

Самодеятельный характер игры

Положение о развитии ребенка в игре с неизбежностью ставило вопрос о том, как развивать саму эту деятельность и

ребенка в процессе реализации игровой деятельности. Так, в дневниках Д.Б. Эльконина за 1948 год можно обнаружить следующий текст: «Должна быть создана программа детских игр, в которой должны быть указаны не только сюжеты для различных возрастов, но и круги содержаний по возрастам. ... Это и есть настоящая программа по игре, которая должна быть связана и с образовательной работой детского сада» [118]. Идеи, судя по всему, «носились в воздухе», однако не всегда принимали формы, адекватные специфике данной деятельности. Так, в 1960-е годы появился ряд исследований, связанных с идеей последовательного усложнения сюжетов как способа развития детской игры [25, 77, 110 и др.]. Предполагалось, что ребенок, «освоивший» эту усложняющуюся линейку сюжетов, овладеет и самой деятельностью. Сама по себе подобная идея соответствует положениям Л.С. Выготского о создании зоны ближайшего развития и об обучении, которое ведет за собой развитие. Структурное усложнение сюжета выступает одной из важных линий развития игры как деятельности и предстает особой задачей для педагога. Основной вопрос заключается в том, как именно эта задача будет решаться: путем навязывания, когда детям предписывается проиграть определенные содержания, после чего задача педагога считается выполненной, или же путем обогащения самостоятельной игровой деятельности детей, когда задача педагога решена только тогда, когда дети сами начинают включать новые элементы в собственные игры. Когда задача усложнения сюжетов предлагается без акцента на то, что это должно происходить именно в самостоятельных играх детей, то эффект от ее реализации может превращаться в собственную противоположность.

Именно поэтому А.В. Запорожец подчеркивал, что мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе **«в форму детской самостоятельности»** [20, с. 239, подч.Е.Т.]. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает спонтанно, а присваивается; в раннем возрасте ребенка необходимо учить играть, и без соответствующих воспитательных воздействий игра

не возникает или задерживается в развитии. «Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, **вовсе не следует**, что этим дело ограничивается и **что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности**» [20, с. 239; выд.ЕТ]. Именно поэтому А.В. Запорожец подчеркивал актуальность задачи «разработки более эффективных способов педагогического руководства ею [игрой – Е.Т.] как **своеобразной формой детской самодеятельности**» [26, с. 7]. Такой способ был разработан, и он представлен далее в этом пособии.

В новой классификации детских игр, предложенной С.Л. Новоселовой, игры по инициативе детей называются **самодеятельными** и единственные признаются деятельностью, которая может выполнять функции ведущей деятельности (см. стр. 27)

Игра как образовательная форма

Практически каждое занятие в детском саду начинается с какой-то игровой ситуации: кукла Машенька потеряла варежку, Мишке нужно помочь посчитать бочонки с медом, получено неизвестное письмо от далеких инопланетян, обнаружен сундук с сокровищами пиратов и таинственной картой... Подобные приемы широко применяются при организации образовательного процесса. Они хороши тем, что делают для детей задания осмысленными, привлекательными, создают положительный эмоциональный настрой, что облегчает детям освоение материала и т.п. Педагог, умело использующий на занятиях игровые приемы и формы обучения, а также хорошие дидактические игры, добьется несопоставимо больших успехов, чем педагог, обучающий детей школьными способами и методами. Однако игровой прием обычно инициирует совершенно **иную деятельность**, не игровую, а, например, изобразительную («Нарисуем Маше...»), конструктивную («Построим Петушку...»), познавательную («Как же Мишке

добраться до дома?») и т.п. То есть, хотя такая деятельность и протекает в контексте игровой активности, но **это – не игровая деятельность**. Мы специально подчеркиваем это, потому что опасность здесь заключается в том, что эту игровую форму педагоги начинают считать игрой. В результате такой работы время на подлинно ведущую деятельность – самодеятельную игру – сокращается вплоть до полного исчезновения, дети самостоятельно не играют, что приводит к уже упомянутой выше парадоксальной ситуации **депривации (угнетения) игры на фоне ее тотальной эксплуатации**.

Игровой мотив изменяется по мере развития деятельности: сначала игру побуждает предмет и действие с ним, потом основным мотивом становится исполнение роли, впоследствии – игровое взаимодействие. К концу дошкольного возраста наиболее интересные игры побуждаются познавательными мотивами, позволяющими ребенку «воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка» [20, с. 241]. И тогда игра в полной мере начинает выступать как «форма практического размышления ребенка об окружающей его действительности» [67, с. 198]. Сформированный игровой мотив в норме способствует становлению мощного познавательного мотива, который, в свою очередь, выступает основой учебного. Именно поэтому С.Л. Новоселова подчеркивала: «Нет знаний – нет игры, нет игры – нет знаний» [68, с. 85].

Однако здесь следует учитывать еще один важный нюанс. Использование игровых приемов возможно с детьми любых возрастов (сделать скамеечку для матрешки, нарисовать платочек для куколки и пр.), а вот включение образовательных задач в игровые ситуации (когда в рамках сюжетной игры нужно выполнить определенные действия, мотивированные сюжетом, но не условные по характеру) возможно только начиная с определенного момента. Е.Е. Кравцова обращала внимание на то, что «переход от деятельностной к вербальной форме игры символизирует наступление этапа, на котором игра может

использоваться в качестве вспомогательного средства. До его наступления ребенок направлен на деятельностный компонент игры, она для него самоценна. Включение игры в обучение в этом случае малоэффективно, потому что ребенок решает игровые задачи и проблемы в условном плане» [43, с. 72]. Почему так? Согласно закону развития деятельности, сформированные внутри нее действия могут быть перенесены в другие деятельности. Но только в том случае, если деятельность и действия уже сформированы. Так, взрослый человек делает пометки во время лекции, даже не замечая этого. Когда-то сложная деятельность письма теперь существует у него уже даже не на уровне действия, а на уровне операции. Предложить то же самое первокласснику невозможно – когда он пишет, он не может попутно слушать, понимать, отслеживать ошибки... Так же и в игре. Пока она формируется, она целиком овладевает ребенком с ее законами, особенностями и правилами... Так, в определенном возрасте увлекшись выполнением игрового действия, ребенок может забыть о роли, а увлекшись желанной ролью – о сюжете. К старшему дошкольному возрасту, когда игра как деятельность в норме уже сформирована (о чем свидетельствует ее переход в вербальный план, т.е. осуществление деятельности во внутреннем плане), ее игровые действия также являются сформированными и могут успешно включаться, например, в учебную деятельность, облегчая для ребенка выполнение учебных задач, делая их более осмысленными, но при этом не подменяя их игрой. На более ранних этапах включение дидактических задач либо приводит к выполнению поставленной задачи в условном плане («понарошку»), либо разрушает игровую деятельность, что было убедительно доказано в исследованиях Л.И. Элькониновой, вывод которой категоричен: «Ролевая игра не может выполнять никакие дидактические функции» [120, с. 28]. Именно поэтому Е.О. Смирнова подчеркивала, что «для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, сама игра должна иметь

определенный уровень развития, соответствующий возрасту» [91, с. 94].

Развивающий потенциал игры: что формируется, а что не формируется в игре

Значение любой деятельности определяется в первую очередь ее развивающим эффектом. Разумеется, он будет неодинаков, в зависимости от того, обращаемся ли мы к игре как деятельности или используем ее в качестве формы организации образовательного или воспитательного процесса.

Отношение к развивающему потенциалу игры крайне неоднозначное и представляет собой спектр мнений от установки, что в игре «формируется всё» (хотя еще Л.А. Венгер обращал внимание на ложность впечатления, будто бы игра формирует «всё на свете» [26, с. 35].) до установки, согласно которой «у многих педагогов нет личной убежденности в том, что именно игра обеспечивает своевременное и полноценное развитие дошкольника» [90, с. 4], поэтому игра на практике подменяется различными «более полезными» видами деятельности.

Чаще всего развивающая функция усматривается взрослыми исключительно в дидактических играх и играх с правилами. Именно эти игры и игровые формы организации разнообразных занятий, наиболее популярны в детских садах. Очевидно, что они способствуют овладению новыми содержаниями, помогают уточнять, закреплять полученные знания и навыки, а также решать целый ряд дополнительных образовательных задач. Однако развивающий эффект от таких игр и игровых методов во многом зависит от того, насколько они отвечают с одной стороны, интересам самих детей, а с другой стороны – дидактическим задачам, т.е. этот эффект напрямую зависит от их содержания, и потому – локален.

Игра как деятельность оказывает глобальное влияние на развитие ребенка вне зависимости от ее тематической направленности и наличия в ней дидактических задач, а ее ведущая функция проявляется в первую очередь в том, что она

способствует формированию основных возрастных новообразований, т.е. тех психических структур, которые обеспечат дальнейшее возрастное развитие ребенка.

Это обстоятельство особо подчеркивал Л.А. Венгер, выделяя **специфическое** развивающее значение сюжетно-ролевой игры (которое он связывал с формированием символической функции, ориентировкой в соотношении социальных ролей и формированием «качества общности») и **неспецифическое**, реализуемое при помощи игровых приемов. Он писал: «Специфическое развивающее влияние сюжетно-ролевой игры изучено в настоящее время явно недостаточно, ... но проведению дальнейших исследований в этой области мешает смешение развития детей **в игре, через игру** и при помощи **игровых приемов**. ... Вместе с тем именно **специфическое** воздействие игры имеет наибольшую ценность и должно быть максимально использовано в педагогических целях» [26, с. 35, выд. авт.].

Уточним основные положения о развивающем значении игры.

Игра всегда рассматривалась как одно из мощнейших средств **социализации ребенка**. При этом огромное значение имеет то, что в игре реализуются отношения сразу в двух планах: изображаемые отношения персонажей и реальные отношения между детьми в процессе игры. В подавляющем большинстве пособий, монографий и исследований по игре, особенно относящихся к советскому периоду, отмечается то, что сюжет игры должен быть правильный, воспитывающий ребенка, в такой игре, принимая роль, ребенок учится быть вежливым, внимательным, заботливым, смелым, настойчивым и пр. На самом деле в такой игре ребенок демонстрирует уровень своей социальной компетентности и представлений об окружающей его социальной действительности. Формируются же эти представления вовсе не в игре, а в реальной жизни, при наблюдении за окружающими взрослыми и присвоением их моделей поведения, при чтении/слушании литературы и просмотре фильмов или мультфильмов, которые предлагают

ребенку целый спектр самых разных моделей поведения и построения взаимоотношений... Не нужно обольщаться, полагая, что если ребенок замечательно сыграл свою роль, то этот тип поведения будет руководить им в жизни. ««Высоконравственное» поведение игрового персонажа, роль которого принимает и успешно выполняет ребенок, ни в коем случае не означает, что в реальном поведении он будет руководствоваться теми же моральными принципами, что и изображаемый ими герой» [31, с. 47]. А.П. Усова убедительно показала, что дети в игре и в реальной жизни могут вести себя диаметрально противоположно, а также могут реализовывать в игре «правильное» поведение за счет далеко не самых правильных методов подавления игровой инициативы партнеров по игре [20, с. 244].

Поэтому сразу следует зафиксировать один очень важный тезис: те **психические качества ребенка, которые действительно формируется В ИГРЕ, формируется в любой игре**, независимо от ее содержания (правильного или неправильного, «хорошего» или «плохого»), **т.к. содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а вот развивающий потенциал игры – универсален.**

Это вовсе не означает, что на содержание игры педагогу не нужно обращать внимание. Обязательно нужно, потому что воспитание личности ребенка всегда было и остается первоочередной задачей, и содержание игры вполне может задавать «естественные ситуации для упражнения в полезных и добрых делах и чувствах» [19, с. 104]. Просто следует отдавать себе полный отчет в том, что, во-первых, игра не должна превращаться в одно сплошное «упражнение», пусть даже в самых добрых делах и чувствах, а, во-вторых, демонстрируемые (или не демонстрируемые) в игре качества формируются совершенно иначе, а многие из них (именно как черта личности самого ребенка) – и вовсе за пределами дошкольного возраста. Здесь игра задает всего лишь вектор, зону ближайшего развития ребенка, ориентиры для будущей направленности его личности,

но не определяет их развития. Почему мы здесь делаем некоторый акцент на безотносительности содержания игры к ее развивающей функции (о которой подробно будем говорить чуть ниже)? Потому что в сознании некоторых педагогов «хорошая игра» – это только игра, имеющая «воспитательно-познавательную ценность содержания», «целесообразность» и пр. А если в игре просто мышки ходят друг к другу в гости и что-то там непонятное делают, или в игре по мотивам известного сюжета дети стали наделять положительных героев самыми разными личностными чертами и проигрывать иные варианты событий, то такая игра расценивается как «плохая», «неправильная» или «не совсем правильная», и далее следует исправление ее содержания, чаще всего заканчивающееся ломкой игры. «Правильная» игра приобретает по-настоящему воспитывающий характер не тогда, когда дети «отображают» те или иные события и взаимоотношения, а тогда, когда они **самостоятельно иницируют их** в своей игре. Иначе мы снова сталкиваемся с ситуацией, которая была описана чуть выше, когда по окончании такой «правильной» игры детьми была брошена фраза: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему». Хорошая игра – это эмоционально насыщенное, всецело захватывающее детей действие, которое они стремятся продолжать.

Основатель и директор Центра игровой терапии, профессор Г.Л. Лэндрет писал: «Точно так же как детство имеет свой внутренний смысл и не является просто подготовкой ко взрослости, точно так же игра имеет свою внутреннюю ценность и важна независимо от того, к каким последствиям она может привести» [54, с. 234]. Можно предположить реакцию некоторых педагогов на такую позицию: «Это значит, пусть вытворяет, что хочет? И что из этого получится?» Последний вопрос – отнюдь не риторический; получиться из этого может всё, что угодно: как плохое, так и хорошее. Но, в любом случае, если игра ребенка неадекватна, то «приводить в порядок» нужно не игру, а жизнь и внутренний мир ребенка, который находит свое отражение в подобной игре. А при столкновении с подобной игрой – не

запрещать ее, акцентируя внимание ребенка на ее содержании, а отвлечь детей, переключить их внимание на что-то более интересное и увлекательное.

Но вернемся к вопросу социального развития ребенка в игре. Какую же функцию в этой области игра действительно выполняет?

А.В. Запорожец не случайно отмечал, что, несмотря на всю условность игровой ситуации, взаимодействие детей в рамках сюжетно-ролевой игры – «это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе» [20, с. 244]. В игре как первой совместной деятельности дети по-настоящему учатся ориентироваться на сверстника, осознавать на доступном уровне свои и его потребности, желания, возможности, увязывать их. Это происходит потому, что игра – это общая совместная деятельность, нужная самим детям, они заинтересованы в ее продолжении, поэтому поиск адекватных способов поведения, решения конфликтов и пр. лично значимы для ребенка. Дети, не умеющие играть, так же как и дети, мешающие играть, отвергаются детским сообществом. Формирование детского сообщества как «играющего» является одной из важнейших задач, т.к. обеспечивает детям возможность полноценной социализации.

В ряде работ, где речь идет о мотивах игры, можно встретить утверждение, что сюжетная игра побуждается потребностью «действовать как взрослый в соответствии с общественным смыслом их деятельности и отношений друг с другом в этой деятельности» [107, с. 69]. Это очень тонкий момент, который нуждается в специальном комментарии. Во-первых, эта потребность сама по себе не врождена. Она **возникает** при определенных социальных условиях развития ребенка. Или **не возникает**, что отмечается в исследованиях, посвященных проблеме современного детства (Б.Д. Эльконин, Т.И. Пухова и др.). Каковы же эти условия?

Ни для кого не секрет, что, принимая на себя роль, ребенок не ограничивается исключительно социальной сферой. Родителям и воспитателям хорошо известны игры, в которых дети

изображают **животных**, причем не сказочных, «антропоморфных» животных, поведение которых полностью подобно человеческому, а настоящих животных, с их поведением и повадками. Обычно это бывают кошки и собаки, достаточно часто наблюдаемые ребенком в жизни. А есть и целый ряд ролевых игр, где ребенок принимает на себя **предметные** роли. Например, Л.С. Выготский упоминает о ребенке, который изображал землечерпательную машину [10, с. 300-301]; К.И. Чуковский очень красочно описывает детей, вживающихся в образ паровоза («у него и лицо паровозное» [108, с. 285]) и даже котлеты («добросовестно шипя на сковородке» [108, с. 244]); в работе Н.Н. Палагиной зафиксирован целый ряд таких предметных ролей: меч-кладенец, циркалка (т.е. аэрозольный баллончик: «Ты нажимай так (показывает на свою макушку), а я буду циркать так – ффу!» [76, с. 49]). Примеры можно было бы множить и далее, ссылаясь на работы Ж. Пиаже, где ребенок вживался в роли церкви и мертвой утки [113, с. 155], С. Миллер, у которой зафиксирована игра ребенка «Я – дворник» [60, с. 161] (в смысле – щетка с переднего стекла автомобиля) и др.

Все эти игры наглядно показывают, что сформулированный Д.Б. Элькониным закон значительно шире и в равной степени распространяется как на сферу человеческих взаимоотношений, так и на любые другие явления окружающего мира в целом. Определение игры, данное Д.Б. Элькониным, – «игра есть развернутая, внешняя ориентировочная (в собственном смысле этого слова) деятельность, предмет которой – содержание человеческих (социальных) отношений» [115, с. 489] – может звучать и более объемлюще: **предметом игры может выступать как содержание человеческих (социальных) отношений, так и любых других, значимых для ребенка, явлений действительности, которые могут быть смоделированы и «пережиты» им** (по словам С. Л. Рубинштейна) в условной игровой форме. Конечно, здесь нельзя не отметить, что именно социальные отношения в их разнообразных формах особо значимы для ребенка как для «общественного существа» и занимают доминирующее место в

его жизни на всех возрастных этапах, что особо подчёркивается М. И. Лисиной, обобщившей ряд работ по данной проблеме.

Итак, чтобы у детей возникла именно *потребность* в отображении социальной жизни взрослых, в освоении смыслов этой деятельности, в приобщении к ней, необходимо, чтобы эта сфера стала для детей значимой, эмоционально привлекательной, интересной. В советские времена дети играли в челюскинцев и космонавтов не только потому, что эти игры старательно культивировались в детских садах, но и потому что эта тематика была в центре внимания повсеместно. Поэтому подобные игры затевались детьми и самостоятельно, а поведение главных героев тщательно отслеживалось всеми участниками игры, и непреклонное «Так не бывает!», «Герои так не поступают!» заставляло детей осмыслять ранее неосознаваемые грани человеческих отношений и собственного поведения. В равной степени это относилось и к играм на бытовую тематику. А вот что касается «производственной» тематики, то она попадает в детские игры в зависимости от того, насколько ее содержание понятно детям. Не зря в «лихие 90-е» воспитатели неоднократно фиксировали у детей игры в «рэкет» и «путан»: тогда это активно и эмоционально демонстрировалось по телевизору, обсуждалось, и потому попадало в поле внимания и интереса, а стало быть – в игры детей.

«Нужное» социальное содержание не появляется в играх «само по себе», только потому, что у ребенка существует потребность «действовать как взрослый». Но если воспитатель будет активно «выстраивать отношения» персонажей внутри организованной им самим и навязанной детям игры – это также не будет иметь никакого развивающего, и, возможно, даже тренингового эффекта: исследователи высказывали сомнение в том, что усвоенные в игре модели поведения напрямую переносятся в реальную жизнь. Оказывать влияние на содержание игры можно через обогащение детских представлений о разных сторонах социальной жизни – через рассказы, наблюдения, экскурсии, чтение хорошей литературы. Лишь затем можно поддержать возникшие сюжеты, которые дети

затевают сами, и помочь раскрыть взаимоотношения персонажей внутри них, если сами дети не могут полноценно их развить и продолжить. Можно постепенно вводить новые сюжетные линии и персонажей, опираясь на знакомые и любимые детьми сюжеты.

У ребенка всегда есть мотив в практическом отображении и осмыслении интересных для него событий, явлений и персонажей. Указанная выше «потребность действовать как взрослый в соответствии с общественным смыслом их деятельности и отношений друг с другом в этой деятельности» [107, с. 69] может стать реальным двигателем детской деятельности, в том числе и игры, обеспечивая при этом его полноценное развитие, только при условии, что взрослый станет для ребенка той «идеальной формой», «образом совершенной взрослости» [112, с. 9], а не чуждой навязанной формой поведения.

Следующей важной функцией игры всегда считалось влияние на **умственное развитие** ребенка. В качестве игр, в наибольшей степени способствующих умственному развитию в первую очередь называются дидактические. Значение этих игр очевидно и общеизвестно. Впрочем, здесь следует повторить то, что уже говорилось выше: если дидактическая игра органично входит в жизнь ребенка, если это именно игра, а не игровое упражнение, то овладение тем содержанием, которое в них заложено, происходит как бы «само собой», т.к. оно осмысленно и значимо для ребенка, и его ориентировка в ситуации осуществляется на качественно ином уровне.

Не менее важны для умственного развития ребенка игры-экспериментирования. Здесь ребенок не просто овладевает способом действия, эталоном, правилом, но сам ставит себе познавательную задачу, ищет адекватные способы ее решения, познает свойства и возможности окружающего мира и свои собственные. Игры-экспериментирования следует отделять от популярного сегодня экспериментирования на занятиях. Последнее представляет собой очень удачный в отношении развития дошкольников прием, поскольку соответствует возрастным особенностям ребенка, обогащает его эмпирический

опыт. Но при таком экспериментировании проблемная ситуация задается взрослым, материалы подбираются заранее и даже способ действия с ними в ряде случаев задается взрослым. По сути, экспериментирование сводится к опытной проверке тех или иных знаний. Игра-экспериментирование отличается тем, что в ней, разумеется, не формулируется гипотеза, не составляется план ее проверки. Игра-экспериментирование начинается с маленького открытия, удивления: «Ух ты!» и дальнейшим практическим выяснением «А что с этим можно делать?», при этом лишенного утилитарной направленности. Это игра по своему мотиву: бескорыстное исследование возможностей мира, как предметных, так и социальных.

Но есть игры, имеющие для умственного развития решающее значение. Как ни странно, это сюжетные игры. Обычно, значение сюжетных игр для умственного развития видят в том, что в игре дети отображают и творчески воссоздают окружающий мир, и в процессе подобного отображения совершенствуют свои знания и представления. В 70-80 гг. даже бытовала практика обогащения представлений детей через включение новых содержаний в соответствующие организованные воспитателем игры: воспитатели рассчитывали расширить детский кругозор, показывая детям на практике, в игре с помощью условных игровых действий, профессиональную деятельность людей, о которой дети не имели ни малейшего представления. Что получалось в итоге? Дети усваивали набор необходимых действий и легко воспроизводили его, однако их представления о той сфере действительности, которая отражалась в такой «игре», мало изменялись. Получался эффект «формализации детских знаний» [71, с. 43], суть которого состояла в том, что у педагога возникала иллюзия приобщения детей к новому через игру, в то время как дети просто механически копировали фактически непонятные им игровые действия. Аналогично и попытки усложнения сюжетов детских игр без обогащения их знаний не дадут желаемого эффекта, а, скорее всего, приведут к обратному. Содержательно обогащать игры детей можно и нужно, но не через содержание самих игр, а через расширение

познавательных горизонтов ребенка, через возбуждение его интереса к тем или иным событиям или явлениям. Поэтому обогащение представлений об окружающем происходит как раз не в игре, а в ходе наблюдений за окружающей действительностью, при слушании книг, просмотре фильмов и мультфильмов, в ходе бесед и обсуждений с детьми разных заинтересовавших их аспектов и пр. А что же происходит со знаниями в игре?

С точки зрения познавательного развития крайне важно не то, что в игре те или иные знания закрепляются или уточняются, а важно то, что включение этих знаний в реальную практическую деятельность ребенка приводит к тому, что они переходят с уровня поверхностного ознакомления на более глубокий уровень понимания (С.Л. Новоселова). Выученное рано или поздно забывается, а вот понятое... Как сказал Жану Пиаже один пятилетний ребенок, «Если ты узнал это однажды, ты будешь знать всегда» [79, с. 10]. В наибольшей степени это, видимо, относится к овладению опосредованными знаниями. А.В. Запорожец говорил, что игра «вооружает дошкольника доступными для него способами активного воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных, действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены» [20, 241]. Действительно, самодеятельная игра выступает как мощное средство познания мира и себя в этом мире, «как своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности» [68, с. 85], «генетическим прообразом теоретической мысли взрослого» [67, с. 198]. Но фундаментальность значения игры для умственного развития ребенка связана даже не с этим, а с тем, что в игре формируются наглядно-образное мышление и воображение, закладываются основы теоретического мышления. Подробнее об этом речь пойдет ниже, когда мы будем говорить о новообразованиях, формирующихся в игре. А пока, в связи с темой познавательного развития следует коснуться и проблемы **развития речи**.

Здесь игра опять меняет статус и из демиурга становится «тренером». Действительно, в игре речь не формируется, а совершенствуется и получает возможности для развития. Во-первых, безусловно, развивается контекстная речь: ребенку нужно составить свое высказывание так, чтобы его поняли; он заинтересован в том, чтобы договориться, а для этого надо найти самый оптимальный способ выражения, в том числе и речевой. В игре происходит активная актуализация речевых умений ребенка, которые в других условиях часто не востребованы. Многие исследователи детской игры обращали внимание на то, как меняется речь ребенка, если, например, он начинает играть роль воспитательницы. Появляется совершенно иной стиль высказываний, выражения, слова... Но опять повторимся: в игре это актуализируется, оттачивается, а вот формируется – при эмоционально насыщенном общении с ребенком, чтении ему литературы, обсуждении разных событий, сюжетов, бытовых проблем и пр. Игровые речевые упражнения помогут воспитателю решить очень многие задачи речевого развития детей (Арушанова А.Г., Рычагова Е.С.), но и они будут бессильны, если ребенок живет в «коммуникативном вакууме» – если с ним общаются только при необходимости («надень, пошли!»), мало читают, мало и односложно разговаривают. Игра здесь может несколько помочь, но не сможет исправить подобную ситуацию.

Еще несколько слов следует сказать об игре и **физическом развитии** ребенка. Подвижные игры, многие сюжетные игры являются для ребенка естественным источником активного движения, и что особенно важно – не механического, а именно осмысленного движения, стремящегося к своей совершенной, максимальной форме. Исследования А.В. Запорожца и его сотрудников, посвященные изучению особенностей моторики ребенка в игровых и внеигровых условиях показали, что, действительно, развитие двигательной сферы дошкольника происходит в значительной мере внутри его игровой деятельности, однако здесь есть ряд существенных оговорок, которые следует иметь в виду. А.В. Запорожец отмечал, что игра имеет существенное значение для овладения общим характером

движения, особенно его внутренней выразительной стороной, однако в развитии других черт моторики ее влияние не всегда столь значительно. Так, если определенная двигательная задача предлагается ребенку в форме сюжетной игры, то ее выполнение подчиняется общему принципу решения любых привнесенных дидактических задач в сюжетную игру: либо эти задачи начинают решаться условными средствами («как будто»), т.е. собственно поставленная задача оказывается не решенной, либо начинает преобладать деятельность по решению (выполнению) поставленной задачи в ущерб игре. Кроме этого А.В. Запорожец обращал внимание на то, что ряд движений, получая в игре благоприятные условия для дальнейшего своего развития, первоначально возникают и оформляются все-таки не в игре, а в результате доступных дошкольнику «форм прямого обучения», которые и «являются основным источником моторных новообразований в дошкольном возрасте» [28, с. 165]; а это значит, что игра не сама по себе обеспечивает становление того или иного умения, сколько создает благоприятные условия (а именно: обеспечивает подлинную мотивацию, осмысленность) для их дальнейшего развития, чего прямое обучение обеспечить уже не может. При этом важно, что не всякая игра, в которую включено требуемое действие, движение, может способствовать его развитию, а только такая, в которой оно является именно целью игры.

Все вышеназванные задачи (социализации, умственного развития, развития речи, физической активности) наиболее успешно решаются в игре именно за счет того, что они включаются в контекст целостной мотивированной и осмысленной для ребенка деятельности, то есть становятся для ребенка понятными и значимыми *целями* его деятельности. Отмечая эту особенность, З.М. Истомина, изучавшая особенности детского запоминания в игре и вне игры, специально подчеркивала, что «когда данная конкретная цель может приобрести для ребенка смысл также и в неигровой деятельности, то ее включение в игру, конечно, не дает преимуществ» [28, с. 86].

А в чем же тогда состоит «преимущество» игры, что же происходит в процессе самой этой деятельности – ведущей в дошкольном возрасте?

Ведущая деятельность называется ведущей не потому, что в ней формируется «всё», а потому, что это «деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготовляющие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития» [50, с. 485], т.е. в ней происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной ступени его развития и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности. Ниже будет дана краткая характеристика новообразований с упором на то, с какими проблемами придется столкнуться ребенку в школе, если в условиях депривации игровой деятельности данные новообразования будут сформированы недостаточно.

В игре как деятельности формируются следующие новообразования:

- Внутренний план деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин)
- Знаковая функция сознания (знаковая деятельность) (Л.С. Выготский)
- Произвольность поведения (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, З.В. Мануйлова)
- Познавательная мотивация как основа учебного мотива (С.Л. Новоселова)
- Позиция децентрации (Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер)

Ниже мы рассмотрим их подробнее.

Сформированность внутреннего плана деятельности.

Внутренний план деятельности обеспечивает способность решать различные проблемы и задачи своей деятельности «в уме». Таким образом, говоря об «умственном развитии ребенка», нужно определиться с тем, когда и почему этот «ум» возникает.

Ребенок раннего возраста при столкновении с любой практической задачей начинает не думать, а действовать, на практике пробуя и проверяя различные варианты решения. А вот младший школьник уже способен решать эти и даже более сложные задачи «в уме». Итак, «ум», т.е. внутренний (идеальный) план деятельности, формируется именно на протяжении дошкольного возраста и формируется именно через игру. Почему?

Известно, что способность к действиям в уме не является врожденной, она формируется прижизненно. В исследованиях П. Я. Гальперина было наглядно показано, КАК формируется **умственное действие**: сначала оно существует в практической форме, затем, по мере освоения, «свертывается», сокращается, переходя сначала во внешнеречевой план, затем во внутреннеречевой план, после чего оно уже может легко осуществляться в уме. В раннем и дошкольном возрасте внешние игровые действия выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана (Л.А. Венгер). Рассматривая значение игры для умственного развития ребенка, А.В. Запорожец обращал особое внимание на то, что подобный перевод во внутренний план различных знаний и умений в дошкольном возрасте вполне успешно осуществляется в процессе обучения на занятиях, где это происходит гораздо более организованно и последовательно, в то время как в игре этот процесс осуществляется в значительной мере стихийно. Но в игре, подчеркивал он, происходят более важные психические изменения другого рода: «они заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный, план, **а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами.** Трудно переоценить развитие такой способности к воображению или к

образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность, **складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать 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»** [20, с. 242-243].

Формирование внутреннего плана деятельности проявляется в том, что ребенок овладевает наглядно-образным мышлением, воображением. Их становление связано с действом (сначала натуральным, а затем и обозначаемым, условным) в рамках воображаемых ситуаций. Умение принять или создать воображаемую ситуацию, и затем адекватно (а не «как положено») действовать внутри нее и трансформировать ее в связи с собственными задачами, указывают на процесс успешного формирования внутреннего плана деятельности, а признаком его сформированности к концу дошкольного возраста выступает появление игр-фантазирования, осуществляемых в уме (если ребенок играет один) или полностью вербально (если играет несколько детей).

Если у ребенка не сформирован внутренний план деятельности, ему трудно представить себе проблемную ситуацию и мысленно осуществить в ней различные преобразования. Поступая в школу, такой ребенок сталкивается в первую очередь с проблемами в решении текстовых задач. Анализ этих задач показывает, что все они наглядны, и достаточно просто представить себе изображаемую в задаче ситуацию, чтобы был понятен ход ее решения. Но ребенку трудно представить себе эту ситуацию, из-за этого трудно изобразить ее графически: на предложение нарисовать, он начинает рисовать не схему, а иллюстрацию к задаче. Разумеется, формирование

способности совершать мысленные преобразования объектов относится не только к игровой деятельности. Так, например, решающую роль в становлении способности к решению геометрических и особенно тригонометрических задач играет богатый опыт практического конструирования. Основное значение игры здесь, повторим еще раз слова А.В. Запорожца, в том, что в игре на основе внешних предметных действий этот внутренний план деятельности формируется как таковой. И если он не сформирован, то все наши занятия, дидактические игры, прочие специфически детские виды деятельности не смогут обеспечить развития ребенка в должной мере, т.к., образно говоря, сундучок, в который мы «складываем» детские знания и опыт, окажется без дна. И всё, что мы туда положим, будет проваливаться в никуда. То есть ребенок не сможет адекватно выполнять многие действия и задания не потому, что он «глупый», а потому что у него просто-напросто не сформированы в должной мере соответствующие механизмы.

Формирование знаковой функции

Это вторая, не менее фундаментальная способность, которая формируется в игре. Л.С. Выготский писал, что «игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности» [11, с. 1107]. Отрыв значения от предмета происходит именно в игре, когда появляются волшебные «понарошку» и «как будто»: «Это у нас как будто еда, а это как будто ложка». И дальше со случайным предметом (знаком) ребенок осуществляет действия, логику которых диктует не вот этот реальный предмет в руках ребенка, а тот предмет, которого реально нет, но который подразумевается под этим обозначением. Это расхождение видимого и смыслового поля присутствует в игре как при реализации ролевого поведения, так и при использовании предметов-заместителей и обобщенной модульной игровой среды. Крайне важно, что **это расхождение видимого и смыслового поля присутствует в игре всегда. И только в игре.** Потому что вся остальная деятельность дошкольника не условна, а реальна. И ребенок,

взращенный исключительно на «реальных» видах деятельности, впоследствии, в школе, в ситуации тех же задачек, начинает действовать предметами – т.е. числами, но не смыслами. Отсюда – классическое складывание яблок с ящиками и не вызывающий удивления ответ задачи «полтора землекопа».

В норме (в игре) ребенок движется от смысла к знаку, и по знаку ему ясен смысл действия, не представленный зрительно («Ты что сюда наступаешь?! Ты тут утонешь!»). Здесь его приходится вести обратным путем: от знака – к смыслу, чтобы стал понятен смысл знакового действия. В игре смысл и знак идут рука об руку. Если ребенок играл мало, то их единства нет, и в школьном возрасте происходит их постоянное рассогласование: знаки – отдельно, а смыслы – отдельно. Замечательный пример приводила Е.Е. Кравцова: «На одном занятии в детском саду воспитательница написала на доске пример: «5—3». Дети должны были придумать задачу по этой записи. И один мальчик задачу придумал: «У мамы было пять ножниц. Три она взяла и съела. Сколько ножниц осталось?» Опускаем характеристику мальчика. Интересно, что ответили другие дети. Они ответили: «Осталось двое ножниц». На полном серьезе. Никто не засмеялся. Ну, и действительно. Пять — это три и два. Три убрали, два осталось» [45, с. 3].

Исследователь детской игры Е.В. Зворыгина в своих воспоминаниях рассказывала, что свою педагогическую деятельность она начинала учителем математики. И первое, с чем ей пришлось столкнуться, когда она стала учить алгебре детей, учащихся 5-7 классов, чье дошкольное детство прошло в блокадном Ленинграде, где было не до игр, где стояла задача элементарного выживания, было то, что эти дети совершенно не понимали смысл буквенных обозначений. От конкретных цифр перейти к заменяющим их знакам они не могли. Представить что-то, вообразить, заменить одно другим было для этих детей задачей, которую они не могли сразу принять. Почему? Этому мешали те самые «провалы в фундаменте интеллекта», о которых говорил А.В. Запорожец, и которые образовались как раз потому, что сюжетная игра была изъята из жизни этих детей.

Становление произвольного поведения.

На протяжении дошкольного детства происходит не только интенсивное познавательное развитие ребенка, но и становление его мотивационно-потребностной сферы, и в частности, формирование произвольности, которое является одним из основных новообразований конца дошкольного возраста. На первый взгляд кажется, что становление произвольности в первую очередь связано с играми с правилами (разнообразные народные, подвижные и дидактические игры). Однако истоки произвольного поведения лежат именно в специфике самодеятельных сюжетных игр, что было показано еще в работах Л.С. Выготского: Выготский Л.С.: «Развитие от явной мнимой ситуации и скрытых правил к игре с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией и составляет два полюса, намечает **эволюцию детской игры**» [9, с. 67]. Здесь правило предстает для ребенка в совершенно ином виде: это не внешнее непонятное требование, а правило, лично значимое для ребенка, «правило, ставшее аффектом» [9, с. 72]. То есть, подчинение правилу происходит со стороны ребенка добровольно и охотно: по меткому выражению Л.И. Божович, «игра является как бы тем «механизмом», который «переводит» **требования** социальной среды в **потребности** самого ребенка» [5, с. 339, выд. Е.Т.].

Это же отмечалось и в исследованиях Д.Б. Эльконина: «Поведение ребенка в игре подчиняется определенным правилам, связанным с ролью, выполнение которой взял на себя ребенок» [113, с. 248], «Взяв на себя ту или иную роль в игре, ребенок тем самым входит в известную систему жесткой необходимости, определяемой правилами выполнения этой деятельности взрослыми людьми. Таким образом, свобода ребенка в игре есть свобода лишь в пределах взятой на себя роли» [116, с. 26.].

Итак, именно в сюжетной игре ребенок учится выстраивать свое поведение с теми или иными налагаемыми на него требованиями. Причем выполнение требований тем лучше, чем более интересна ребенку игра.

Игры с правилами возникают исторически как естественное продолжение сюжетных: если в последних роль присутствует открыто, а правило – скрыто, то по мере их развития линия ролевого поведения редуцируется до обозначения, а линия подчинения правилу усиливается до их четкого выделения. Это и приводит к появлению игр с правилами, в которых теперь уже роль присутствует скрыто (чаще просто как название игры), а вот правило – открыто и развернуто. Это прекрасно было показано в воспоминаниях А.Е. Трапера: в бытность ребенком он очень любил играть в солдатиков, которых делал сам. Игры с друзьями сначала представляли собой традиционные сюжетные игры, но к концу дошкольного-началу младшего школьного возраста процесс обобщения сюжета в правило проявил себя очень ярко: «... У сражений были свои правила, похожие на шахматы. Противники "ходили" по очереди. За ход можно было передвинуть каждую фигурку на определенное расстояние - пехотинца поменьше, всадника - побольше; сделать выстрелы из пушек, вступить в "рукопашную", т. е. бросить кубик и определить чей солдатик сильнее. (Уже во взрослом возрасте я узнал о множестве систем серьезно разработанных игр в солдатiki. Мы придумывали всё сами, никто нас не учил.)» [97, с. 33]

Итак, школой произвольного поведения являются именно сюжетные игры. И если условий для развития сюжетной игры нет, то и произвольность ребенка не получает возможностей для своего полноценного становления, что блестяще было показано в исследовании Е.О. Смирновой и О.В. Гударевой [92], представляющему собой повторение проведенного более 50 лет исследования становления произвольности в игре З.В. Мануйленко [28, с. 89-124]. В исследовании Мануйленко был получен «параллелограмм развития», наглядно показывающий, как действие, недоступное пока ребенку в повседневной жизни, становится подвластным ему в игре, создающей «зону ближайшего развития» [9, с. 74], где ребенок «как бы на голову выше самого себя» [9, с. 74]. Сформированное игровое действие «вытягивает» произвольность, которая затем может

реализовываться на достаточно высоком уровне уже и вне игровой ситуации. У современных детей низкий уровень развития игры не позволяет решить эту задачу. Опираясь на известную метафору Л.С. Выготского (образно характеризующую «драму» игры: «Мавр сделал свое дело — мавр может удалиться») авторы делают вывод о том, что «в современной ситуации развития дошкольников «мавр», если он и появляется, явно не успевает «сделать свое дело», поэтому он либо остается (т.е. дети продолжают играть и в школьном возрасте), либо его «дело», т. е. развитие произвольности, остается «недоделанным». В обоих случаях искажается нормальный путь психического развития» [92, с. 101].

Развитие познавательной мотивации

Формирование умственного плана, знаковой деятельности, произвольности поведения – это фундаментальные вещи, которые возникают именно в игре. Без них в дальнейшем учеба ребенка в школе будет затруднена необычайно. Но это еще полбеды. Она будет не просто затруднена, а бессмысленна для самого ребенка, если у него не сформирован **учебный мотив**. А откуда он берется? Согласно возрастной периодизации, учебный мотив появляется из игрового. Но почему? Почему ребенок играл-играл и вдруг захотел учиться? Играть ему, что ли, было плохо?

Исследования, проведенные С.Л. Новоселовой с сотрудниками, «показали, что в недрах сюжетно-ролевой игры дошкольника в процессе ее саморазвития все настойчивей проявляется потребность ребенка в получении новой, недостающей ему информации, которую он узнает от взрослого или добывает сам. Игра побуждает познавательный импульс. Игра в этом случае «может поступиться» собственным мотивом и преобразоваться в другую деятельность – познавательную. Этот яркий процесс имеет, образно говоря, «волновую природу». Игра, достигнув своего пика, рискует заглохнуть, но в этот момент она преобразуется в деятельность познавательную (ребенок психологически как бы выходит из игры, чтобы вернуться в нее обогащенным новой информацией, т.е.

знаниями, впечатлениями, которые позволяют ему идти в игре дальше» [67, с. 204-205]. Ребенок охотно и самостоятельно ищет знание, необходимое для игры, и затем использует его. Этот вывод иллюстрируется независимыми наблюдениями, где описывается, как игры детей переходят в обсуждения или споры чисто познавательного характера или, наоборот, исследовательское поведение переходит в игру, в процессе которой обнаруживаются новые, неизвестные свойства объекта, что вызывает дальнейшее исследовательское поведение. Такие взаимопереходы между познавательной и игровой деятельностью характерны для хороших, развитых самодеятельных игр.

Таким образом, **игра способствует возникновению познавательных мотивов** у дошкольника, которые, в свою очередь, ложатся в основу будущего учебного мотива. У малоиграющего ребенка нет познавательного мотива, а следовательно, нет основы для учебного мотива.

Становление познавательных мотивов проявляется в расширении тематики и содержания детских игр, переходе к играм, в которых отображаются всё более и более отдаленные сферы действительности, создавая зону не только ближайшего, но и перспективного развития.

У хорошо и свободно играющего ребенка формируется так называемая «игровая позиция» [80], которая сохраняется у него и тогда, когда игра как деятельность уже «уходит» со сцены и ребенок производит впечатление неиграющего. Такая позиция обеспечивает устойчивую исследовательскую, познавательную мотивацию, позволяет ребенку более продуктивно подходить к решению разнообразных задач и проблем, обеспечивает свободу действий, активный поиск, творческий подход к ситуации, и в итоге способствует благоприятному личностному развитию ребенка во всех последующих возрастах.

Итак, если игровая деятельность ребенка-дошкольника будет по каким-либо причинам депривирована, т.е. в той или иной степени изъята из жизни ребенка, мы будем наблюдать (и, к сожалению, исследования последних десятилетий это фиксируют [93, 6, 66, 1, 96, 91]) следующие проблемы:

- Недостаточная социальная компетентность детей, **неумение наладить отношения со сверстниками, невозможность самоорганизации детей, зависимость от взрослого, от среды: дети теряют способность и желание чем-то занять себя.**
- Трудности коммуникации: **бессодержательное общение** (т.к. контекст общения создает совместная деятельность), детям неинтересно общаться друг с другом
- Снижение энергичности детей, их **желания активно действовать.** При этом **возрос эмоциональный дискомфорт, аффективная напряженность**
- Несформированность **воображения и внутреннего плана деятельности** (что вызывает сложности при решении игровых, жизненных, а впоследствии и учебных задач с опорой на воображение и наглядно-образное мышление);
- проблемы со становлением основ **знакового опосредования;**
- **выраженная ориентация на наглядность воспринимаемой информации, детям трудно воспринимать информацию на слух, отмечается снижение любознательности**
- Недоразвитие **воли и произвольности,** ситуативность поведения, **недоразвитие мотивационно-потребностной сферы.**
- проблемы со становлением **учебного мотива.**

Жирным шрифтом выделены особенности, которые являются прямым следствием недостаточного развития игровой деятельности. Частично эти проблемы могут компенсироваться за счет успехов детей в других видах детской деятельности, за счет хорошей памяти и сообразительности и пр., но практика показывает, что полностью скорректировать их, не обращаясь к игровой деятельности, не проходя последовательно этапы ее становления, к сожалению, невозможно. Поэтому, чтобы не пришлось в дальнейшем решать эти и другие проблемы, проще создать детям условия и предоставить детям возможность играть полноценно, много и разнообразно.

Видовое многообразие игр, их онтогенетическое развитие и педагогическая поддержка.

Не будем же рассчитывать на могущественный и непреложный инстинкт игры, но будем вызывать ребенка на деятельность, пробуждая в нем инициативу; поможем детям, когда они будут в этом нуждаться, организовать их игры; будем поощрять их, разнообразить и даже совершенствовать их

Фр.Кейра Детские игры, 1908 [33, с. 109]

В данной главе будет представлено видовое разнообразие только детских **самодетельных** игр, которые не всегда привычны по своим внешним проявлениям, и поэтому не всегда узнаются педагогами и расцениваются как игра, но именно они нуждаются во всемерной поддержке и сохранении.

Самодетельные игры (игры, возникающие по инициативе ребенка)

Игры-экспериментирования: истоки игры

Игры-экспериментирования являются наиболее древними среди других видов игр, типичных для современного ребенка. Эти игры уходят своими корнями в многотысячелетние глубины не только человеческой истории, антропогенеза, но и филогенеза приматов. Игры-экспериментирования – это первые игры, которые возникают еще у младенца и при благополучном развитии не исчезают до самой старости.

Первые младенческие игры-экспериментирования нередко называют **ознакомительными играми**. Это, действительно, не преследующее утилитарной цели манипулирование предметами,

в ходе которого ребенок получает удовольствие от обнаруживаемых эффектов, а результатом становится ознакомление с физическими свойствами предметов. Такая деятельность соответствует определению игры по А.Н. Леонтьеву, согласно которому «игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе» [50, с. 486], что и составляет ее качественную характеристику. В дальнейшем такие игры начинают охватывать всё больший спектр объектов, доступных ребенку, - от предметных до социальных.

В условиях современных дошкольных образовательных учреждений детское экспериментирование можно считать одним из самых популярных и распространенных методов. Чем отличается экспериментирование в рамках организации познавательно-исследовательской деятельности от игры-экспериментирования?

С.Л. Новоселова в своих работах неоднократно указывала, что часто мотивом собственно экспериментирования является познавательный или даже сугубо практический интерес, т.е. мотив не игры, а другой деятельности. В качестве примера она приводила такую ситуацию: ребенку попадает грецкий орех. Он знает, что внутри вкусное ядрышко, которым его уже угощали. Желая достать его самостоятельно, ребенок колотит орехом по столу, рассматривает орех, ноготком царапает его створки, катает по столу. Пытается расколоть при помощи чашки, мячика, книжки. Ищет другие подходящие средства, в том числе пытается воспроизвести действия взрослого с помощью щипцов для колки орехов или молотка. Такое испытание может продолжаться довольно долго, но оно не имеет ничего общего с игрой-экспериментированием, т.к. в основе лежит мотив совсем иной деятельности – «пищедобывательной» – хочется достать из скорлупы и съесть ореховое ядрышко.

Игра-экспериментирование имеет совсем другой мотив – «чистый», т.е., можно сказать, бескорыстный интерес к объекту и его возможным изменениям. Игра-экспериментирование, каким бы ни был ее объект, всегда имеет цель в этом же объекте (т.е.

здесь наблюдается мотив игры, лежащий внутри нее самой). В такой игре ребенок не выдвигает гипотез, не осуществляет их проверку, а просто получает удовольствие от действованиа с предметами, от новых эффектов, от того, что он сам является их причиной и т.д. Новое знание выступает при этом своеобразным «серендипити», т.е. случайным, непреднамеренным открытием, но не результатом достижения поставленной цели.

Представить себе, как могут выглядеть игры-экспериментирования, многим педагогам помогает небольшой экскурс в детство. Так, многие взрослые, у которых кровать в детстве стояла в углу комнаты, там, где обои загибаются, вспоминают, с каким увлечением они нажимали на бумагу обоев в этом углу, и палец проваливался в пустоту, оставляя в обоях дырочку... В результате весь угол в пределах досягаемости ребенка оказывался разодранным, что, безусловно, вызывало, соответствующую реакцию взрослых... А на резонный вопрос: «А зачем Вы это делали?» современный взрослый отвечает: «Да ни за чем, просто так». Это и есть специфика игры экспериментирования: здесь нет специально поставленной цели, но есть масса удовольствия от реализации действия.

Игры-экспериментирования пока мало изучались, и назвать их классификацию окончательной и исчерпывающей вряд ли будет правильно. В литературе можно встретить самые разные описания подобных игр. Так, Т.И. Пухова выделяет также игры-экспериментирования с возможностями собственного тела, которые в большей степени свойственны мальчикам [84]. Поэтому, например, неагрессивную возню и потасовки между мальчиками не всегда следует сразу пресекать, если они возникают по обоюдному согласию и проходят «в рамках дозволенного». Скорее в таких случаях воспитателю следует объяснить ребятам, где и как это можно делать. Например, можно: на ковре и подальше от стульев и столов, когда в подобную игру привлекаются только желающие участвовать в ней; нельзя: если подобные игры доставляют кому-то из участников дискомфорт, если нарушают игры окружающих, если

организуются в «опасных» зонах – рядом со стульями, шкафами и пр.

Следует помнить, что развитие ребенка происходит наиболее успешно, когда он владеет разнообразными способами использования предметов: **предметно-специфическим**, или культурным (на стуле сидят, из кубиков строят, колечки пирамидки собирают), **игровым** (стул может быть машиной, кубик – человечком или другим персонажем игры, колечко пирамидки – тарелкой или тортиком) и **неспецифическим**, т.е. может использовать предмет для разных целей: на стул можно накинуть ткань, чтобы получить «домик», или перевернуть его, и тогда он становится похож на корабль; кубиком можно прочнее закрепить вертикально установленную мачту корабля или им можно сбить застрявший в ветках мячик или самолетик; колечко можно использовать как подставку под мелкие игрушки-фигурки или обводить карандашом, чтобы получать ровные кружки и т.п. Последнее формируется как раз тогда, когда ребенок в играх-экспериментированиях познает разные свойства предметов и начинает применять эти свойства для решения задач своей деятельности.

Б.А. Краевский более века назад отмечал как потребность ребенка в играх-экспериментированиях, так и реакцию взрослых на это детское занятие: «Если ребенок хладнокровно выливает чашку молока на скатерть и себя, то редко кто догадается, что он изучает физику жидких тел; посуду дети бьют, часто изучая интересные явления акустики; вообще ломают и рвут дети, чтобы познакомиться с силой сцепления, сопротивляемостью материала. Пристрастие детей потрошить игрушки должно во всяком случае меньше осуждаться, чем пристрастие очень дюжинных ученых к вивисекции, живосечениям... Люди, наказывая "вредных", "пакостников" – малышей, не подозревают, что они часто имеют перед собою мучеников, – если не науки, то во всяком случае – любознательности» [46, с. 7]. При всей забавности описания здесь затрагиваются очень серьезные вещи, поэтому и родителю, и педагогу крайне важно найти ту тонкую грань, золотую середину, которая позволяла бы

поддерживать определенный порядок и в то же время давала бы достаточный простор для игр-экспериментирований с окружающим, разностороннего умственного развития, становления активности и инициативности. Дело в том, что **игры-экспериментирования – самая неочевидная и непредсказуемая деятельность ребенка, которую очень часто принимают за «хулиганство», саботаж или глупость, в то время как ребенок совершает очень напряженную внутреннюю работу по испытанию мира и его осмыслению.**

Игры-экспериментирования с природными объектами

Традиционно считается, что наиболее подходящими для детского экспериментирования являются песок, глина, вода, снег и лед. Это так, но природа многообразна и представляет любознательному ребенку много подчас неожиданных объектов для игрового экспериментирования. Например, это – семена-крылатки некоторых деревьев (клен, вяз и т.д.), кукурузные початки в «рубашках» и с «султанчиками», широкие листики или бобы акации, с помощью которых можно свистеть или вызывать «лопающийся» звук. Кора от бревен различных пород деревьев по-разному поддается обработке, если делать из нее кораблики или туески и пр.

В рукописях С.Л. Новоселовой есть замечательное описание, наглядно демонстрирующее, как следует и как не следует организовывать предметно-пространственную среду для экспериментирования с природными материалами. Приведем его полностью:

«В одном из детских садов мне довелось наблюдать интереснейшую игру-экспериментирование детей с водой, песком, камешками, керамзитовыми шариками и несколькими пластмассовыми шариками. Дети самозабвенно играли, испытывая плавучесть, погружение на дно; шарики они гнали по воде, дуя на них изо всех сил, а один из детей дул на деревянную щепку, объявив ее кораблем. Все это происходило в специально

оборудованной комнате, где был стационарный небольшой бассейн (на бетонном подиуме), из которого дети могли сами спускать воду, отвинтив кран, и набирать ее, закрыв нижний кран и открыв верхний; вдоль стены тянулся «песчаный карьер» – полка с бортами удобной для детей высоты, ящик с разными материалами, которые могли бы быть использованы для игры с водой и с песком. Комната эта примыкала к общему игровому залу и к живому уголку так, что дети легко могли перейти от игры с игрушками к экспериментированию с песком и водой или к наблюдению за мелкими животными и птичками, среди пышной растительности. Было видно, что дети любят свой уголок для экспериментирования. Я от души поздравила воспитателей с их успехом и порадовалась за детей. Через пару лет я вновь приехала в этот город и пришла в любимившийся мне детский сад.

Каково же было мое изумление, когда я, войдя в комнату для экспериментирования, увидела, что бортики в бассейне уставлены пластмассовыми уточками и мелкими парходиками, вдоль линии песка выстроились формочки и совочки, исчезли камушки и легкие керамзитовые шарики, не было кранов для спуска воды, но зато был фонтанчик, который могла включать воспитательница. К моему приходу была подготовлена подгруппа детей четырех-пяти лет, которым воспитатели сообщили, что сейчас они будут играть в эксперименты с игрушками, песком и водой. Как вы будете играть, дети? Подойдите к песку, а вы – к бассейну. Запускайте уточек, а вы – берите совочки. У кого уточка быстрее поплывет? Чей куличик будет самый красивый?

Мне стало обидно и даже страшно за детей. Воспитательница и методист детского сада явно ждали от меня слов похвалы и одобрения за проделанную работу. Я же видела плоды излишнего педагогического усердия и полного непонимания сущности самодеятельной игры-экспериментирования. Почему так случилось? Видимо, сыграла свою роль привычка к педагогической заорганизованности, планированию охвата детей играми-экспериментированиями и парадной готовности показать, что у них все в порядке.

А как же дети? Они толкались около бассейна и песка, перебирали вяло игрушки, явно надоевшие им еще в раннем возрасте, и откровенно хотели уйти в игровой зал, где их ждали куклы, посудка и двухъярусный игровой домик.

Я с грустью вспомнила свое первое посещение этого детского сада, а также детского сада в г. Иванове, где пятилетний ребенок самозабвенно мутит воду в трех аквариумах (без рыб и водорослей, конечно), засыпая в один из них песок, в другой – черный ил, зажатый в кулачке, а в третий – обыкновенную желтую глину. Дело было к вечеру. Воспитательница терпеливо ждала вместе с ребенком, когда придет его отец, чтобы мальчик мог показать ему результат своего эксперимента. «Папа, папа, смотри, с песком вода прозрачная, а здесь – темная, серая такая, а в этом аквариуме – мутная. Подожди, посмотри, сейчас сверху будет светлеть – глина и ил оседают на дно». Отец хоть и был утомлен после рабочего дня, но нашел в себе силы разделить восторг и интерес сына. Уходя, он сказал воспитательнице: «Спасибо Вам!», а ребенок радостно продолжал что-то рассказывать о своих делах.

Эти маленькие замечательные открытия и есть та польза, которая извлекается и педагогом и ребенком из игры-экспериментирования».

С точки зрения руководства играми-экспериментированием с природными материалами, нужно помнить, что эти игры, будучи самостоятельными, никогда не должны проходить вне контроля со стороны взрослых. Вместе с тем, нужно иметь в виду, что лучшая форма контроля – участие в игре, наблюдение за игрой, предложение новых «экспериментальных» идей и своевременные и точные ответы на детские вопросы по ходу игры. И последнее – нужно искренне сопереживать ребенку, сделавшему свое маленькое открытие.

Игры-экспериментирования с животными и игры-общения с людьми.

Игры с животными сегодня представляются практически нереальным занятием для городского ребенка-дошкольника.

Вместе с тем известно, что общение с животными, такими как кошка, собака, попугаи создает для ребенка дополнительный психологический комфорт в семье и может выполнять психотерапевтическую роль, снимая стрессовые состояния, угнетенность после болезни или каких-то огорчений и даже корректировать некоторые депрессивные и посттравматические состояния, возникающие на фоне трагических событий.

В процессе всем известной игры с котенком и бантиком на веревочке ребенок узнает повадки животного, непрерывно меняя для него и для себя игровые ситуации. Таковы же и игры со щенком, молодым псом и добродушной взрослой собакой.

Можно играть с животным, имитируя звуки его голоса. Так, издавая жалобное мяуканье или скулящее погавкивание, ребенок замечает, как кот или собака настораживаются, идут искать источник звука. Умные животные в конце концов понимают, откуда исходит звук, и предаются своеобразному веселью вместе с ребенком.

Сущность игр с животными как раз и состоит в эксперименте, позволяющем установить некоторое взаимопонимание и веселое общение.

В условиях современного ДООУ организовать игры с животными фактически невозможно, но воспитатель может поддерживать их «опосредованно» – беседуя с детьми про их домашних питомцев, спрашивая про игры с ними, рассказывая о том, как можно и как не следует играть с животными. Такие разговоры могут инициировать у ребенка самостоятельные сюжетные игры «в животных».

Игра-общение со взрослыми и сверстниками по инициативе самих детей также может приобретать характер своеобразного эксперимента. Ребенок прячется, а затем неожиданно выскакивает; подкрадывается и бросается к сверстнику или взрослому, обнимая его или, наоборот, рыча, как медведь. Ребенок может даже досаждать взрослому подобной или сходной, но такой же настойчивой без меры игрой. При этом он наблюдает за реакцией взрослого, которая иногда становится уже неадекватной происходящему. Взрослому иногда кажется, что

ребенок это делает «нарочно», а то и «назло». Вместе с тем, это всего лишь «эксперимент» – игра, в ходе которой ребенок испытывает взрослого, его реакцию. Таких примеров можно привести много, и, к сожалению, взрослые часто неправильно воспринимают такую игру.

Одной из наиболее распространенных вербальных игр-экспериментирований можно считать такую культурно закрепленную форму, как «докучные сказки», например «сказка про белого бычка». Ребенок подходит к собеседнику (взрослому или другому ребенку) и спрашивает: «Рассказать тебе сказку про белого бычка?» - «Расскажи» - «Все говорят: «Расскажи», а рассказать тебе сказку про белого бычка?» - «Тогда не надо» - «Все говорят: «Тогда не надо», а рассказать тебе сказку про белого бычка?» - и так продолжается до бесконечности, что бы собеседник ни ответил, ему никак не удастся прекратить это общение. Ребенку же очень интересна эмоциональная реакция собеседника (от хохота до гнева), его стратегии в отношении попыток выхода из этой затруднительной ситуации (тоже могут быть самые разные), в процессе наблюдения которых он тоже берет что-то себе на вооружение, открывает новые способы и варианты.

Воспитатель может опосредованно влиять на подобные игры, объяснив родителям истоки и мотивы подобных «приставаний», предложив варианты неожиданных реакций, которые позволят ребенку расширить рамки подобного экспериментирования и напомнить, что в основе подобного экспериментирования – не только прощупывание границ дозволенного, но и возврат к тому непосредственно-эмоциональному общению, которого подчас так не хватает ребенку по мере того, как он становится старше.

Игры-экспериментирования с игрушками

Игры с игрушками также часто приобретают форму экспериментирования с ними.

Для детей третьего года жизни и дошкольников создание условий для игр-экспериментирований с игрушками требует в

первую очередь подбора таких игрушек, которые поддаются разборке, сборке, трансформации, перемещению в различных средах, а также позволяют получить различные эффекты в результате действий с ними. Замечательными игрушками для детского экспериментирования являются калейдоскопы, трубочки и устройства для выдувания мыльных пузырей, самодельные самолетики с неизбежно разной траекторией и дальностью полета, машинки с разными двигателями на прямых и наклонных поверхностях и т.п. На сегодняшний день промышленность предлагает детям спектр подобных игрушек с самыми разными свойствами и особенностями.

Существует целая система авторских игрушек (В.А. Кайе), которую очень успешно можно использовать для активизации детского игрового экспериментирования.

Завершить этот раздел хочется словами Дж.А. Колодца (1911): «Опыт почти всегда принимает форму игры; в детском возрасте играть значит то же, что и экспериментировать. Всякая новая игра – это новый опыт, а последний, в свою очередь, становится источником новых познаний, новых чувствований, новых желаний, новых действий и новых умений» [37, с. 83].

Сюжетные самодеятельные игры: от квази-игры к движению в смысловом поле

Самодеятельные сюжетные игры на первый взгляд резко отличаются от игр-экспериментирований. Однако с тем они связаны с ними своим происхождением. Эта связь усматривается в том, что наиболее привлекательным для ребенка и сейчас, и в древние времена, были занятия взрослых: доступные пониманию ребенка виды работы, бытовые дела, взаимодействия и взаимоотношения, праздники и драматические эпизоды. ***Ребенок на практике пробует себя в разных ролях и действиях – как бы экспериментирует с этим новым для него содержанием.*** Результатом сюжетной игры как своеобразного эксперимента по отношению к социальному жизненному содержанию является осведомленность ребенка,

присвоение им еще одной стороны культурного опыта своего окружения.

Игры-экспериментирования и сюжетные самодеятельные игры возникают по инициативе ребенка, но предметы, на которые направлена эта инициатива, различны: **игра-экспериментирование побуждается внешним объектом** на основе его новизны, заставляющей ребенка проявить инициативу и удовлетворить свою любознательность; **сюжетная самодеятельная игра возникает по инициативе ребенка, которая порождается «изнутри» – его впечатлением, переживанием, знанием**, стремлением действовать в соответствии с ними. В ходе сюжетных игр ребенок осваивается уже с «социальными» свойствами предметов – использует их по назначению. Если младенец радовался расписной деревянной ложке и восторженно стучал ею по всему, что попадало под руку, то ребенок раннего возраста, играя, с удовольствием будет направлять ее ко рту – своему, кукольному или маминому, изображая кормление. Это **сюжетно-отобразительные (предметные или процессуальные** игры). В дальнейшем это игровое действие включается в более широкий жизненный контекст, смысл с игрового предметного действия переносится на отображение тех или иных ситуаций, событий, начинается подлинное движение в смысловом поле – рождается собственно **сюжетная** игра, которая начинает реализовываться в самых разнообразных формах, не всегда узнаваемых, но решающих важные задачи развития ребенка, которые будут описаны в этом пособии ниже.

Сюжетно-отобразительные игры: рождение игры

Сюжетно-отобразительная (предметная, процессуальная) самодеятельная игра возникает на втором году жизни и исчезает к концу третьего. Эти игры считаются начальной ступенью формирования в последующем сюжетно-ролевых и режиссерских игр.

Первые игры с куклой (кормление, укладывание спать) можно наблюдать у детей уже на 10-м месяце жизни: ребенок

может баюкать куклу, «пить» из пустой кружки и т.п. Но это еще не игра, а подражание действиям взрослого, дети не отображают в этих «играх» моментов своей собственной жизни, а воспроизводят ранее показанные взрослым действия. Именно действие с предметом как таковое привлекательно и самоценно для ребенка (вспомним, что в раннем возрасте предметно-орудийная деятельность выступает ведущей деятельностью). Ребенок стремится подражать взрослому во всем, и, если взрослый показывает малышу игровые действия, они повторяются ребенком с не меньшим интересом, чем любые другие. Л.С. Выготский называл эту активность ребенка **квази-игрой: «объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка»** [10, с. 147]. Квази-игра (игра без «смысла», без активно воссозданной самим ребенком воображаемой ситуации, т.е. повторение игровых действий вне движения в смысловом поле) является нормой для развития ребенка раннего возраста.

Сюжетно-отобразительная игра – это игра с предметами **и их назначением**. Отсюда название «предметная». Назначение предмета, а в игре – его заместителя, очевидно для ребенка по его бытовому опыту: кроватка, чтобы в ней спать; чашка, чтобы из нее пить; суп варят, котлеты жарят для обеда и т.д. Однако двух-трехлетний ребенок хотел бы все это делать как взрослый, и поэтому он переносит все эти интересные дела в игру. Ребенок наслаждается процессом действия, его внимание направлено именно на этот процесс, а пока не на сюжет, поэтому такие игры называют «процессуальными». Действия ребенка воспроизводят реальные действия, **и воображаемую ситуацию в таких играх сам ребенок еще не создает**. Это делает за него взрослый, объясняя ребенку его же собственные действия («Ты, как мама, варишь суп», «Ты, как водитель, крутишь руль, ведешь машину»). Но эти пояснения создают зону ближайшего развития для игры ребенка раннего возраста, для перехода ее к собственно сюжетной игре. Содержанием игры детей раннего возраста являются действия с предметами, и в этом – качественная особенность сюжетно-отобразительной игры.

Примерно с 1,5 лет за счет овладения ребенком речью у него начинается становление знаково-символической функции: возникает различие обозначаемого и обозначающего: ребенок начинает приписывать значения «калякам» на листе, бесформенным объектам. Так, Н.Н. Ладыгина-Котс фиксирует: «В возрасте 1 г. 8 м. рисование Руди вступает в новую стадию: вместо беспорядочно наложенных, по большей части горизонтальных, штрихов мы замечаем порой крестообразно перекрещивающиеся линии, причем дитя тотчас же по воспроизведении их немедленно само обращает на них особенное внимание, выделяет их сознанием и определяет словесно звуком «гх» (по его терминологии обозначающим аэроплан — жалкое подобие его). Через месяц (1 г. 9 м. 1 д.), проведя, может быть случайно, две параллельные линии, Руди называет их словом «тпру» (быть может они напоминают ему вожжи). Воображение дитяти легко подсказывает ему определения: однажды Руди (1 г. 10 м. 23 д.) избороздил штрихами весь лист; на мой вопрос, что это он нарисовал, — он отвечает: «Дим» (дым)» [48, с. 417].

Именно наделение значением нейтрального объекта позволяет перейти от видимого поля к смысловому, от квази-игры к подлинной игре. Важно понимать, что вне действий взрослого или более старшего ребенка, которые способствуют становлению воображаемой ситуации у ребенка, она сама собой не появляется: **«Игре надо учить, особенно в раннем детстве, об этом следует заявлять достаточно смело. Но учить можно по-разному. Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие»** [83, с. 290] »

Итак, развитие игры – это не «натаскивание» на выполнение игровых действий, а **помощь в становлении воображаемых, условных ситуаций**, в которых понятные ребенку действия станут осмысленными, привлекательными и желанными для ребенка. Необходимо не обучение конкретным «правильным» действиям, а создание «проблемных ситуаций», постановка

игровых задач. Только такой подход формирует у ребенка способность действовать не «по указке», а именно в соответствии со смыслом ситуации.

Есть 3 пути привнесения воображаемой ситуации в жизнь ребенка

1. Осмысление предметных действий ребенка.

Эту стратегию реализует уже упомянутая выше тактика комментирования действий ребенка: «Ты как... (мама, водитель, воробышек)». Важно помнить, что этот способ имеет один «подводный камень»: стремясь подчеркнуть сходство действий ребенка с его прообразом, взрослый старается усилить это сходство, детализирует предметную среду, делает ее более всё более реалистической, и ребенок всё больше попадает в ее плен: расхождения видимого и смыслового поля нет, воображаемая ситуация так не возникает: ребенок просто выполняет те или иные предметные действия.

2. Непосредственное погружение в игровую ситуацию.

Этому способствуют в первую очередь приемы народной педагогики («Сорока-ворона...», «Ладушки-ладушки..» и др.), где представляемая ситуация сама по себе очень двупланова (кому «этому» что-то «дала» сорока-ворона? кто «полетел и на головку сел?»), и именно эта двуплановость создает условия для порождения воображаемой ситуации.

Другим распространенным приемом будет оживление игрушки, оживление действительности, когда взрослый начинает от лица игрушки общаться с ребенком, создавая игровую ситуацию. Здесь важно только, чтобы взрослый не пытался устраивать «фокусы», делая вид, что говорит сама игрушка (прячась или стараясь говорить незаметно), а давал ребенку пример **игровой ситуации во всей полноте и целостности**: говоря чуть измененным голосом за игрушку, на недоуменный взгляд ребенка можно пояснить собственным голосом, кивнув на игрушку: «Это как будто он говорит» и тут же, изменив голос, покачать игрушкой: «Да-да, это я так говорю». Важными моментами обучения ребенка игре будет создание таких игровых ситуаций с превращениями в быту, либо периодическое

разыгрывание перед детьми разных смешных и забавных сценок с помощью игрушек. Последние воспринимаются детьми как своеобразные «живые мультфильмы», но здесь игровое действие тоже представлено «открыто», игрушки действуют силами взрослого, а дети могут вмешаться в действие, помочь персонажу, остановив или отстранив другого персонажа рукой, возгласом и пр.

Кроме погружения ребенка в игровые ситуации важно создавать условия для принятия ребенком некоторого игрового значения на себя. Этому способствует провоцирование у ребенка активности «Покажи, как...» [76, с. 6]: «Покажи, как воробышек скачет», «Покажи, как мишка косолапый ходит». Ребенок с удовольствием воспроизводит действия, которые раньше они изображали вместе со взрослым. Следом за действием начинает рождаться образ, формируется воображаемая ситуация, воображение в целом.

В условиях дошкольной образовательной организации крайне полезным будет периодическое объединение (в зале или на прогулке) малышей с хорошо играющими и легко вступающими в контакт детьми старшей и/или подготовительной группы. Совместные игры со старшими детьми более непосредственны и более эмоционально значимы для малышей, чем игры со взрослым. Такая передача игрового опыта оказывает огромное влияние на становление их игр. Еще лучше игровой опыт передается в условиях разновозрастных групп.

Здесь важно еще раз повторить, что нельзя «учить» ребенка играть «по действиям»: «сделай так, сделай так». ***Только включаясь непосредственно в живое действие, ребенок овладевает не техникой подражания, а искусством самой игры.***

3. Уничтожение притяжения предметного поля: предметы-заместители.

Предметом-заместителем выступает любой случайный предмет, приобретающий значение в смысловом поле игры. Именно условность предмета помогает ярче проявиться различиям между видимым и смысловым полем, помогает ребенку

преодолеть зависимость от предметного поля («в игре вещи теряют свой побудительный характер» [9, с. 69]). Эксперименты, проведенные позже, наглядно показали, что именно уменьшение возможности реализации предметного действия повышает возможность ребенка к отображению в игре социальных отношений. Появление социального содержания в игре возможно уже с 2,5 лет.

Предлагая ребенку раннего (да и более старшего) возраста предмет-заместитель, не нужно объяснять ему это подробно («Вот эта бумажка в нашей игре будет обозначать конфету»). Включение предмета-заместителя и даже воображаемого предмета происходит через непосредственное действие с ним и эмоциональное вовлечение ребенка в это действие. Например, протягивается пустая ладонь или с лежащей на ней скомканной бумажкой: «Держи конфетку!» или «Яблоко? Пусть у нас мячик будет яблоком!» или даже: «Пусть вот этот кубик будет яблоком», чтобы не акцентировать внимание на «похожести». Важно понимать, что без взрослого дети предметы-заместители пока не используют: это **зона ближайшего развития игры ребенка** и в то же время это **сензитивный период** для введения предмета-заместителя в деятельность ребенка. Так, в исследовании Е.М. Гаспаровой было показано, что в более старшем возрасте (к 4 годам) принятие обобщенного материала затруднено [14, с. 16].

Создание игровых ситуаций крайне важно, поскольку в рамках «бытовых» действий игровое не появляется.

Итак, к трем годам в норме ребенок уже **различает игровую и условную ситуацию**, и **он овладел «техникой» игры**. Дальше идет развитие игры как деятельности и развитие ребенка в игре – в процессе ведущей деятельности.

Подробнейшим образом психологическое содержание сюжетно-отобразительной игры и педагогические методы руководства ее развитием представлены в книгах Е. В. Зворыгиной [22, 24], где описаны специфика организации и поддержки сюжетно-отобразительных и первых сюжетно-ролевых игр детей раннего возраста.

Сюжетно-ролевые и режиссерские игры: от тысячи воплощений к созданию миров

Рождение сюжетной игры в норме относится еще к периоду раннего возраста: уже с двух с половиной лет у детей, с которыми активно играют взрослые или старшие дети, можно зафиксировать более или менее развернутые игровые самостоятельно создаваемые сюжеты.

Для воспитателя важно понимать, где та тонкая грань, за которой сюжетно-отобразительная игра становится сюжетно-ролевой или режиссерской? В какой момент **для ребенка происходит расхождение видимого и смыслового поля**, и ребенок начинает отображать в условной форме знакомые ситуации? Провести четкую однозначную границу, ориентируясь только на внешнее поведение малыша, трудно. Ребенок кормит мишку и возит его в коляске – потому что ему так показали или потому что с ним самим так делает мама, и он делает так же, как мама? Ребенок берет в руки небольшие игрушки и начинает «взаимодействовать» ими – потому что изображает разговаривающих или танцующих людей (детей, сказочных персонажей и пр.) или потому что ему понравилось, как мама инсценировала игрушками сказку «Теремок», и он теперь тоже старательно покачивает фигурки в руке и стучит ими по столу и друг о дружку? Что делает здесь ребенок? Осваивает «предметно-неспецифические», выделенные благодаря взрослому, а значит «социальные» свойства предмета («С этим действуют вот так!») или уже отображает в условной форме социальную действительность? Одно для нас очевидно – если сюжетно-ролевая игра появляется в тот момент, когда ребенок принимает на себя роль и начинает действовать от имени этой роли, то режиссерская игра появляется тогда, когда игрушка наделяется некоторой ролью и начинает «действовать» в соответствии с ней: «Ребенок возит по столу кубик из строительного набора. Если кубик для него только кубик, то это, конечно, не игра. Но если кубик не просто так возится по столу, а перемещается особым образом, если ребенок издает при этом звуки работающего мотора, то в руках у него уже не кубик, а

машина... Важно то обстоятельство, что в режиссерских играх ребенок не принимает на себя никакой роли. Он гудит, как машина, разговаривает за тот или иной персонаж, но при этом он не является ни этим персонажем, ни машиной» [44, с. 138].

Ниже мы рассмотрим видовое разнообразие сюжетных игр, а затем коснемся динамики их развития.

Сюжетно-ролевые игры хорошо знакомы педагогам, и нет смысла подробно их описывать. В работах Д.Б. Эльконина была дана исчерпывающая характеристика этого вида игр, основу которых составляет роль, принимаемая на себя ребенком, а их развитие идет по линиям перехода от предметных действий к отображению отношений; от роли, определяемой характером действий, к ролям, которые определяют действия и отношения участников игры; от однообразных повторяющихся игровых действий до выстраивания их четкой последовательности, которая отображает реальную логику событий с опротестовыванием нарушения логики действий и обоснованием протеста.

Сюжетно-ролевые игры выступают, по словам А.В. Запорожца, как «подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе» [20, с. 244]. Она заставляет детей согласовывать действия, идти на компромисс, учитывать возможности другого, двигаться в русле общей сюжетной линии. Но это же обстоятельство приводит к тому, что сюжеты коллективных ролевых игр менее разнообразны, чем индивидуальных: чтобы играть во что-то, необходим общий контекст, понятный каждому из играющих.

Гораздо большее тематическое разнообразие мы можем наблюдать в рамках другого вида хорошо известных педагогам игр – **режиссерских**. В каждой группе детского сада обычно достаточно игрушек для реализации этих игр: замки и кораблики, солдатики или другие сюжетные игрушки, домики для кукол и сами куклы или зверюшки небольшого размера и пр.

Основное отличие режиссерской игры от сюжетно-ролевой состоит в особенностях замещения (переноса значения): если в сюжетно-ролевой игре ребенок берет какую-то роль на себя, то

в режиссерской игре он наделяет этой ролью некий предмет (сюжетную игрушку или предмет-заместитель). При этом сам чаще всего в сюжет игры не включен. Так, пятилетняя девочка, играющая в режиссерскую игру, на предложение взрослого сказать что-то своим куклам резонно возразила: «Как я им скажу? Они же меня не знают! Я в игре не считаюсь!». К старшему дошкольному – младшему школьному возрасту эта внеигровая (или надигровая) позиция вполне отрефлексирована ребенком. С.Л. Новоселова описывала случай, как мальчик младшего школьного возраста, играющий в солдатиков, на вопрос мамы: «Ты – их полководец?» отвечает: «Нет, я их судьба» [69, с. 11].

Режиссерские игры отличаются несравнимо большим тематическим разнообразием, при этом структура игры позволяет ребенку более свободно оперировать действиями и событиями, находясь не «внутри» них, а как бы «над ними», оценивать их более объективно и выстраивать более вариативно, соотнося со своими задачами. Это очень ценный для детского развития вид игры, однако, как только режиссерская игра переходит к своим более высоким формам организации – не с привычными сюжетными игрушками, а с любыми случайными предметами – их тут же пресекают, потому что попросту не всегда узнают. Действительно, в ряде случаев их легко можно спутать с предметной игрой, манипулированием неигровыми предметами, рисованием, или даже просто бездельничаньем, в то время как на самом деле это может быть настоящая режиссерская игра, причем достаточно высокого уровня. Наблюдение за ребенком, скажем, перебирающим пуговицы, или странно расставляющим и передвигающим шахматы на доске, или выстраивающим в ровные ряды пластиковые пробки, или рисующим, или же вовсе ничего не делающим, вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. В лучшем случае такая деятельность может быть оценена как предметная игра, свойственная детям более раннего возраста, или же игра-экспериментирование. Но если спросить у ребенка, чем он занят, вполне можно услышать: «Я играю». И тут выясняется, что у того, который передвигает пуговицы, самая красивая большая пуговица – это королева, из одинаковых

позолоченных пуговиц подобрана свита, а рядом нежно-белая – принцесса, к которой едет принц, на роль которого выделена металлическая пуговица с необычным узором, некогда красовавшаяся на одежде старшего брата. Шахматные фигуры точно так же легко превращаются в человечков и «ходят» по шахматной доске, но не по общеизвестным шахматным правилам, а друг к другу в гости, гуляют, катаются на «конях» и тому подобное. Пробки – это совсем не пробки, а солдаты; и рота солдат строится для парада (или сражения), а та пробка, которая не похожа на остальные и чуть больше их, – это командир. Ребенок, обычно неплохо рисующий на занятиях, сев за столик с карандашами, с увлечением начинает усеивать лист примитивными изображениями и каляками, зачеркивает нарисованное, но вместо того, чтобы взять новый лист, напряженно продолжает что-то чертить здесь же, поверх и без того нагроможденных как попало изображений... Но если вместо того, чтобы подкорректировать эту примитивную, на первый взгляд, деятельность, привнеся в нее «педагогический момент», воспитатель поинтересуется у ребенка, что здесь происходит, то можно услышать увлекательнейший сюжет, который разворачивается на листе. Про такие игры (режиссерские игры с опорой на рисунок, игры-фантазирования и др.) будет рассказано ниже.

Важно понимать, что по внешнему виду детские игры бывают мало похожи на привычную нам ролевою игру, сходную с тем, что мы наблюдаем на сцене. И неправильная оценка таких проявлений игр может привести к тому, что педагог будет активно «отвлекать» ребенка от «бессмысленного», с его точки зрения, времяпровождения в пользу других, «более полезных» видов деятельности. Но, как ни парадоксально, таким образом будет обеднена основная – ведущая – линия развития ребенка. Именно поэтому необходимо внимательное отношение к реальной деятельности детей, ее оценка не только по внешним проявлениям, но и на содержательном уровне, чтобы не допустить неоправданного удаления из системы детской деятельности ее подлинно развивающих видов, и дальнейшей

подмены их тренинговыми вариантами дидактических игр или обычными занятиями. И здесь стоит напомнить слова А.В. Запорожца, который настаивал на том, что развитие игры связано не столько с овладением ее «техникой» и умением «разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности», сколько с умением воспитателя на определенном моменте ее развития «выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности» [20, с. 239], а это невозможно без понимания той разнообразной палитры проявлений детской игры, которую демонстрируют дети в своей реальной деятельности. Поэтому здесь важно дать описания некоторых мало знакомых педагогу проявлений детской игры.

Игры с опорой на рисунок.

Особым видом детских самодеятельных игр является режиссерская игра с опорой на рисунок. На ее описании мы остановимся несколько подробнее, поскольку ранее в литературе он не упоминался (за исключением нескольких статей [98, 101]) и специальному изучению не подвергался. По внешним проявлениям его нередко принимают не за игру, а за рисование. Причем чаще за «плохое» рисование, в то время как это может быть очень содержательная игра.

Наблюдать такую игру, скорее всего, приходилось многим. Самый наглядный и знакомый пример: мальчик-дошкольник или младший школьник сидит над листом бумаги, никого не замечая и увлеченно озвучивая свои действия: «Бах! Бдж-ж-ж-ж... Та-та-та!.. Бу-бух!..». А на листе тем временем появляются траектории выстрелов, над танками вздымаются столпы огня, за хвостами самолетов тянется клубящийся дым... Подобные игры военной тематики хорошо знакомы – они наблюдались у детей и десятки лет назад, и в наше время. Правда, современные варианты режиссерской игры с опорой на рисунок подобной тематики все чаще напоминают компьютерные варианты «стрелялок». Пусть это и не самый лучший игровой сюжет, но сам факт игры здесь совершенно очевиден. Такая игра может не «озвучиваться» ребенком вслух, может не быть наслоения изображений (когда

последующие события рисуются просто «поверх» изначально нарисованных), сам рисунок может быть вполне красивый и ровный, но, тем не менее, игра будет присутствовать в нем. Поскольку начать такую игру ребенок может только при наличии у него изобразительных средств, то вполне естественно, что первыми с ней столкнулись специалисты, изучавшие изобразительную деятельность дошкольников. Наиболее ярко этот феномен был описан Н.П. Сакулиной, разделяющей рисование **сюжетное** (передача в рисунке связного сюжетного содержания, выражаемого речью и имеющего игровой характер) и **предметное** (передача в рисунке изображений предметов). Эти два типа рисования наблюдаются у детей уже с 3-4 лет, но особенно ярко проявляют себя к 4-5 годам. Их описание дано Н.П. Сакулиной настолько образно и точно, что стоит привести его полностью: «У одних детей речь обильна и богата, процесс мышления интенсивен, но связь с процессом графического изображения слаба. В некоторых случаях ребенок перестает рисовать и продолжает лишь рассказывать, в других – рисунок тороплив, фрагментарен, мало понятен для окружающих, так как центр внимания ребенка – на повествовании, рисунок им воспринимается плохо, он как бы видит то, чего и не изображал, но о чем мыслит. Другие дети, наоборот, как бы полностью привязаны к рисунку; вырисовывая предмет за предметом, они теряют первоначальный замысел, связь предметов между собой, сюжет рисунка. У них появляется тенденция повторять рисунки, выполнением которых они овладели» [87, с. 74].

Прекрасной иллюстрацией к этому теоретическому описанию будут зафиксированные В.С. Мухиной особенности рисования ее сыновей-близнецов: «Пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников и т.д. Из-под его руки за день выходило до 20-25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им «волшебность» и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием. Брат Кирилла Андрей

предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов, налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки и т.п. Андрей рисовал войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: «Всюду стреляют», «Война на небе и на земле», «Всюду гремит». Еще одна излюбленная тема Андрюши – черти. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзные поступки» [64, с. 248].

Итак, деятельность детей, не столько рисующих, сколько рассказывающих о происходящих на листе событиях, Н.П. Сакулина называла «сюжетным рисованием». Мы называем такую деятельность **режиссерской игрой с опорой на рисунок**, поскольку мотивом ее является *не изображение*. На это указывает то, что по окончании подобного рисования получившийся рисунок уже не представляет для ребенка никакой ценности («дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его» [74, с. 240]). Или же, в других случаях, рисунок приобретает для ребенка самостоятельную ценность при полном осознании того факта, что как рисунок он «получился плохо», т.е. собственно изобразительная задача не решена. Как наиболее яркий пример здесь можно привести стихотворение С. Михалкова «Рисунок». Подобный рисунок имеет для ребенка уже иную ценность: не своей внешней («изобразительной») формой, а своим внутренним содержанием, пережитым в процессе того действия, которое было организовано на листе. Итак, это не изобразительная деятельность, т.к. изобразительная задача здесь ребенком не ставится и не решается, в центре его внимания не изображение, а действие (изображение – лишь способ существования действия), зато она полностью соответствует характеристике игровой деятельности как по мотиву, так по наличию в ней условной (мнимой) ситуации, что также позволяет расценивать данную деятельность как игру.

Следовательно, режиссерской игрой с опорой на рисунок будет называться такая игра, в которой предметные средства

игры, выступающие опорой мысли ребенка, создаются им самим путем графического отображения на листе бумаги в зависимости от желаний, фантазии и потребностей самого ребенка. И так же как обычную режиссерскую игру ребенок может затеять со сколь угодно большим числом игрушек-персонажей (солдатики, кукол, «семей» в «многоквартирном доме» и т.п.), так и число образов-персонажей на листе может быть ограничено лишь фантазией ребенка, поскольку «неумещающихся» на листе персонажей он свободно домысливает и включает в сюжет игры «на равных» так же, как и воображаемых персонажей в обычной игре. Т.е. своеобразными «игрушками» здесь будут выступать образы рисунка. А на уровень развития игровой деятельности будет указывать умение ребенка принять условную игровую ситуацию и успешность действия в ней. При этом рисование и рассказывание в рамках такой игры выступают не как самостоятельные деятельности, а включены на уровне операций (как способы реализации режиссерской игры с опорой на рисунок) в целостную игровую деятельность. Описывая первые проявления в деятельности ребенка подобных игр, Н.П. Сакулина сама подчеркивает, что тенденция развития сюжета возникает в детской изобразительной деятельности очень рано и опережает графические умения детей, «поэтому характер деятельности в этот период в гораздо большей степени можно назвать игрой, чем изобразительной деятельностью» [83, с. 273].

Некорректный процесс обучения рисованию может сразу уничтожить и изобразительный и игровой мотив. Дело в том, что режиссерская игра обращена в основном к **содержанию** рисунка (а точнее, даже не «рисунка», а той игры, которая осуществляется с его помощью; при этом форма – т.е. «красивость» и правильность изображения – не значима для нее), а рисование как изобразительная деятельность обращается именно к **форме** рисунка (форма – не самоцель, но именно через форму здесь передается содержание). Игнорирование этого факта и порождает конфликт между ребенком и оценивающим результаты его деятельности взрослым. Например, радостный ребенок с измалеванным листом бежит к маме или воспитателю,

демонстрируя свое творение и спеша поделиться тем, что он САМ придумал!.. И что же он слышит? «Ну, что же ты здесь все в одну кучу налепил, а здесь столько свободного места? А это у тебя что? Где же ты видел такие машины? И дерево у тебя плохо получилось. Мы же с тобой учились рисовать деревья. Надо аккуратно, чтобы было красиво. И дом у тебя не стоит, а где-то посреди листа болтается...» и т.п. После нескольких таких «отзывов» в сознании ребенка либо происходит конфликт между его пониманием «хорошего» рисунка и аналогичным пониманием взрослого, и тогда ребенок может просто перестать рисовать, убежденный, что не умеет этого, либо у ребенка, вслед за такой оценкой, произойдет смещение акцента с содержания на форму; и тогда он, приведя свои умения в соответствие с требованиями взрослого, в ожидании похвалы будет заполнять лист аккуратными хорошо знакомыми и привычными схемами. В итоге получится внешне красивый (или, по крайней мере, приемлемый) рисунок, но внутренне пустой, не наполненный самым главным – мыслью ребенка. Именно с содержанием мчался ребенок к взрослому, чтобы поделиться радостью, а в ответ получил оценку формы. В процессе же совершенствования формы был убит не только сюжет – произошла смена мотива, и игра ушла из рисунка.

Вышесказанное не следует понимать как призыв к «не обучению» детей рисованию. Как раз наоборот – хороший уровень изобразительной деятельности, умение ребенка рисовать и желание это делать служат прекрасной базой и для изобразительного рисования, и для успешного развития режиссерских игр с опорой на рисунок. Суть в том, что **оценка спонтанных рисунков детей и рисунков на занятиях должна проходить по разным основаниям**, и формирование художественных умений ребенка, неся свою специфическую обучающую функцию, не должно идти в ущерб развитию режиссерской игры с опорой на рисунок. Во время обучающих занятий, действительно, важно обращать внимание на качество рисунка, и здесь необходимы объяснения, показы, отдельные исправления. Оценка же взрослым самостоятельных детских рисунков должна идти не столько по форме, сколько по их

содержанию. И от того, насколько гибкой и адекватной будет эта оценка, во многом зависит будущая направленность деятельности ребенка: на образец и знакомый способ действия или же на свободное, активное познание мира и его творческое преобразование.

Рубежные игры

Рассматривая психологические основы дошкольной игры, А.Н. Леонтьев в особую группу выделял так называемые «рубежные» игры. На них стоит обратить особое внимание воспитателям подготовительных к школе групп, поскольку велик риск примитивизации игр старших дошкольников, возвращения их в уже пройденные и освоенные формы привычных сюжетно-ролевых игр при непонимании тех форм, в которые они естественно переходят к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста. Эти игры, по мнению А.Н. Леонтьева, «стоят на рубеже классической дошкольной игры. Они представляют собой как бы переходные формы игры — переходные либо к неигровой деятельности, которую они прямо подготавливают, либо к играм, характерным для школьного периода психического развития ребенка. Это— игры в широком смысле дидактические и игры-драматизации, с одной стороны, игры спортивные и игры-фантазирование — с другой» [50, с. 506].

Театрализованные игры и ***игры-драматизации*** представляют собой отдельный подвид сюжетных игр, а ***дидактические*** и ***спортивные игры*** – подвиды, относящиеся к совершенно другому классу игр. Все они будут рассматриваться ниже.

Здесь же, в рамках характеристики сюжетных игр, следует обратить внимание на формы, ***переходные к неигровой деятельности*** и на ***игры-фантазирования***.

Откуда они берутся в деятельности ребенка?

Сюжетная игра развивается от воспроизведения отдельных игровых действий (ранний – начало младшего дошкольного возраста) к ролевому поведению, когда смыслом игры становится реализация роли (младший-средний дошкольный возраст) и далее к ролевому взаимодействию, выстраиванию отношений

внутри усложняющихся сюжетных линий (средний-старший дошкольный возраст).

Сложные сюжетные игры, предполагающие создание особой предметной среды, являются маркером хорошего детского развития. Подобные игры, кроме усложнения мыслительных процессов оказывают огромное влияние на развитие детской деятельности в целом, поскольку именно в процессе таких игр происходит **постепенный сдвиг мотива от игровой к иным видам деятельности: продуктивной (трудовой) и познавательной (будущей учебной)** и др.. В качестве иллюстрации опять обратимся к воспоминаниям А. Трапера, где описана игра, в которой объединены обе этих линии: «С Сережей у нас еще была длительная игра в морские приключения и открытия. Мы также из пластилина построили корабль, подставкой которого служили маленькие перевернутые счеты, поэтому корабль мог ездить по полу. Я слепил матросов, корабль назвали «Пилигрим», как у Жюль Верна. Мы вели вахтенный журнал, плавали в Антарктиду, открывали Землю Санникова, лепили ее макет из пластилина и т.д.» [97, с. 33].

Выше неоднократно отмечалось, что в любой сюжетной игре присутствует «видимое» и «смысловое» поле [9]. В зависимости от того, какое из них приобретает наибольшую значимость для ребенка, в игре будет доминировать «предметно-практическая» или «социальная» составляющие игры [14]. К среднему дошкольному возрасту, по мере развития игровой деятельности, эти составляющие могут становиться все более независимыми друг от друга, реализуя два разных направления при организации игры. Эти направления независимо отмечались в исследованиях [98, с.26, 35, с. 65-66]. **Первое** из них связано с **усложнением сюжетной составляющей**, а **второе** – с **созданием и особой организацией предметной среды** своей игры. Ребенок может предпочесть одно из них, а может в своей игровой деятельности успешно сочетать оба.

Если ребенок в гораздо большей степени увлечен развитием **сюжета**, то по ходу становления игры его игровые действия становятся всё более свернутыми, не проигрываются целиком, а

сначала обозначаются жестом, а потом словом; персонажами вместо сюжетных игрушек всё чаще становятся случайные предметы-заместители, а потом «уходят» и они – в игре остаются лишь воображаемые персонажи, и вся игра начинает проходить уже не в «действенном», и подчас даже и не в вербальном плане, а целиком в воображении. Детей, предпочитающих этот вариант режиссерской игры, И.Л. Кириллов называет в своих работах «детьми-повествователями». Вначале она может приобретать формы **диалога**: воспитатели подготовительных к школе групп замечали, что некоторые дети в этом возрасте практически не нуждаются в развернутом игровом действии, им достаточно усесть рядом на уютном диванчике с игрушками в руках, и сюжет начинает разворачиваться в диалоге: «А моя как будто... А, давай, твоя в это время...».

Такая игра может быть организована практически без всякой предметной среды, что называется «на пустом месте», или же ребенку бывает достаточно любых случайных предметов, попавших в его руки или даже в поле зрения. Причем, вовсе не обязательно, что он будет ими реально физически действовать – чаще они ему бывают нужны только для обозначения персонажей будущего действия. Пожалуй, один из наиболее замечательных примеров приведен в дневниках В. С. Мухиной, где описано, как ребенок, расставив вокруг себя игрушки, тихо лежит среди них около часа, не притрагиваясь к ним, и не производя никаких внешних действий. На вопрос, встревоженной мамы: «Что ты делаешь? Ты заболел?» – отвечает: «Нет. Я играю» – «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит» [63, с. 418.]. Так рождается **игра-фантазирование** [50, с. 506] или «идеальная игра, **«игра воображения»**» [20, с. 242].

Момент рождения такой игры прекрасно запечатлен в воспоминаниях А. Бенуа, которому в детстве на пятилетие был подарен кукольный домик: «...Домик был бумажный, картонный, комнаты были не выше пяти вершков, да и комнат было всего три, из которых одна, большая, служила залой, другая — и столовой и спальней, а третья кухней, но зато все это изумительно воспроизводило настоящую и притом довольно

“шикарную” квартиру. ... Официальными жильцами моей квартиры значились куколки, очень мило одетые: господин и дама ... Однако подлинным обитателем был, разумеется, я. Мне и не нужны были эти “фигуранты”, которых я вскоре и спровадил в коробку со всякой всячиной, раз я мог сам часами просиживать перед “своей” квартирой, расставляя мебель, накрывая стол, возясь с камином, у которого, за металлической решеточкой, лежала лопаточка и щипцы. При этом я воображал, что “сегодня будут гости”, что вот гости явились и им из кухни несут вкусные вещи. Мне не приходило в голову, что тут нужна еще хозяйка, но с какими-то все же воображаемыми товарищами, с Петей и с Сашей, я мог подолгу разговаривать, они меня навещали в “квартире”, и с ними же я продолжал беседовать, когда бонна укладывала меня спать» [3, с. 212].

Впоследствии такая игра может полностью преобразоваться в литературную или сценарную деятельность [68, с. 87], а также продолжаться в форме **фантазийной игры** [73]. Ни в традиционной, ни в новой классификации игр они в самостоятельный подвид не выделяются, а представляют собой естественную форму развития (сворачивания, перенос в идеальный план) традиционных сюжетных игр.

В такой игре происходит порождение миров и освоение социальных реалий через их практическое воссоздание. Например, постижение истории через придумывание и фиксацию различными способами событий (порождаются летописи, книги историй, статистические сводки и т.п.). Дети, создавая себе параллельный для жизни мир, постигают законы его функционирования и развития, устанавливая правила и законы, понимая их необходимость, осваивая способы их фиксации и механизмы их работы...

Говоря об играх-фантазировании, обязательно следует коснуться проблемы вербализма в игре. В некоторых пособиях можно встретить следующее утверждение относительно игры детей 6-7 лет: «Признаком неблагополучного развития игры следует считать вербализм: вместо игровых действий ребенок только рассказывает, фантазирует, реально не играя» [82, с. 75].

Однако подобный тип игры не только является закономерным итогом ее развития, но и в ряде случаев специально инициируется у детей. Для того чтобы правильно оценить игру, которая реализуется вербально, нужно внимательно отнестись к ее содержанию. Мы можем говорить о вербализме только тогда, когда сюжет игры **никак не соотносится с действительностью** (реальной или сказочной). Формирование вербализма у психически нормального ребенка связано в первую очередь с депривацией предметно-практических видов деятельности ребенка при акселерации его речевого развития. Нарушение нормальных связей с миром (в деятельности и общении) – это и есть главный признак вербализма. В остальных случаях переход игры в вербальный план и появление игр-фантазирований – это естественный и закономерный путь развития сюжетной игры и порождения в ней внутреннего плана деятельности.

Второе направление развития сюжетной игры связано с приматом **предметно-практической стороны** этой деятельности, то есть со специальным созданием своего игрового пространства. В работах И.Л. Кириллова дети, выбирающие этот вариант режиссерской игры, называются «дети-архитекторы». Ниже мы будем подробно говорить об особенностях создания **самодельной игровой среды** в условиях ДОО и ее значении для разностороннего развития ребенка.

Если у ребенка доминировала направленность на создание предметной среды игры («дети-архитекторы»), то со временем (к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста) такие игры могут полностью «потерять» сюжет: всё внимание ребенка направляется на творчество иного рода. Связь с игрой здесь прерывается – продуктивная, созидательная (трудовая) деятельность вступает полностью в свои права: «Дети конца младшего школьного возраста и начала среднего ... с интересом и любовью мастерят что-либо для игры, а иногда даже ограничиваются этим подготовительным этапом» [56, с. 13]. Впрочем, игровой сюжет не обязательно полностью исчезает при такой деятельности даже в гораздо более позднем возрасте, но в любом случае он очень сильно редуцируется. Вот характерный

пример, взятый из воспоминаний о режиссерских играх с пластилиновыми человечками мальчиков-подростков: «главным ... была подготовка к игре, она занимала по 5-6 часов, а игра – 30-50 минут» [2, с. 73].

Предметная среда для разворачивающегося в течение долгого времени сюжета игры должна обладать очень важным свойством: стабильностью. Многие дети к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста подходят к этому открытию самостоятельно и начинают конструировать так называемые «макеты», главной отличительной чертой которых является то, что он может сохраняться в течение длительного времени [40, с. 15]. Это обеспечивается либо за счет выбора «безопасного» пространства (игровая полка, предназначенная для подобных игрушек, «неходовая» часть пола), либо за счет того, что макет делается на некоторой основе (в коробке, на фанерке и т.п.) и за счет этого получается транспортируемым без предварительного разбора. В условиях ДОО под такие макеты выделяются специальные столы.

Раскрывая специфику проявлений сюжетных игр, нельзя не упомянуть еще об одной ее разновидности, которая часто ускользает из поля внимания родителей и педагогов. И ускользает не случайно, а именно потому, что старательно прячется и скрывается детьми от взрослых глаз. Мы условно назвали такие игры **сокровенными играми**.

Почему ребенок что-то скрывает от взрослого? Причины могут быть разные, но в целом они сводятся к одной: ребенок скрывает от взрослого то, что взрослый не поощряет, за что может отругать и даже наказать.

На протяжении всей истории человечества в разных сообществах периодически наблюдался запрет на те или иные сюжеты в игре или сюжетные игры как таковые [75, с. 129]. Это не означало, что дети не будут играть в запрещенные игры – исследователи фиксировали, как дети всё равно это делали, но втайне от взрослых. Современные педагоги могут сказать: «Но сейчас-то никто не запрещает детям играть во что угодно!». На

самом деле не везде и не всегда. Просто это не всегда осознается самими педагогами и родителями.

В современных условиях, когда группы переполнены, детей много, пространства нет, нормальная, требующая активного движения сюжетная игра может становиться потенциально опасной. Что делает воспитатель? Старается переключить детей на другие, более спокойные виды деятельности. Так, студенты МПГУ, проходящие практику в одном детском саду, отметили, что в подготовительной группе, как только наступает свободное время, дети разбирают коробки с разными дидактическими и настольными играми и занимаются с ними за столами. Но всё-таки им удалось зафиксировать сюжетную игру у этих детей: она разворачивалась в закутке, где детей было практически не видно. Как только дети обнаружили, что студенты их «заметили», игра тут же была свернута, прекращена, и дети занялись другим делом. Разумеется, игры не были запрещены для этих детей, но можно предположить, что каждый раз подобная игра, переходя в фазу чуть большей активности, чем «тайная», вызывала выражение некоторого недовольства со стороны педагогов, и современные московские дети, подобно детям общины индейцев Аруако, посчитали целесообразным убрать эту деятельность подальше от взрослых глаз «во избежание неприятностей».

То же самое происходит в ситуациях, когда взрослые накладывают негласный запрет на некоторые конкретные сюжеты. При этом педагогу или родителю вовсе не требуется «запрещать» подобные игры – достаточно пару раз неодобрительно или критически отнестись к их содержанию, и игра моментально уйдет в разряд сокровенных. О каких сюжетах речь?

Взрослые читают детям сказки, которые нередко заканчиваются свадьбой Ивана Царевича и Елены Премудрой (или других персонажей), и на этом обрываются... Дети живут в семьях, где мамы иногда уезжают в роддом с большим животом, а обратно возвращаются с братиком или сестричкой... В конце концов, взрослые смотрят художественные фильмы и сериалы, в которых также бывают не слишком понятные ребенку сцены, с

которыми хочется разобраться. А что такое игра? Еще раз повторим определение С.Л. Новоселовой, которой игра понимается как *своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности* [67, с. 198]. Ребенок нуждается в осмыслении происходящего. И он будет укладывать на одну кровать Кена и Барби, потому что папа и мама всегда спят именно так. Он будет пытаться понять, что произошло в роддоме, когда живот превратился в братика. А если информация обогатилась за счет соответствующей сцены из сериала, то игра приобретает еще более конкретизированный характер, который... может привести в шок благовоспитанное, но недостаточно хорошо знакомое с психологией ребенка, окружение, которое тут же припишет этим играм собственное «неприличное» содержание и ужаснется ему. И тогда излишне эмоциональная реакция воспитателя будет для ребенка четким сигналом: при взрослых в это играть не надо. Но это совсем не значит, что в это вообще играть не надо: ребенок не может перестать думать, но он делает это пока наглядно-действенным и отчасти наглядно-образным способом, т.е. в игре. При этом «чем выше уровень интеллектуальной активности ребенка в игре, тем он инициативнее и самостоятельнее оперирует своим опытом, знаниями» [71, с. 40], тем содержательно разнообразнее и богаче будут его игры, касающиеся любых аспектов человеческого бытия.

Надо заметить, что в тех семьях и детских садах, которые не страдают чрезмерным пуританством и понимают, какую именно информацию ребенку нужно отыграть и понять, там сокровенных игр не встречается: любая тематика свободно воспроизводится детьми в игре и при необходимости получает доступные пониманию ребенка и сообразные его потребностям разъяснения от взрослых, не превращаясь в «опасные» и «запретные» темы, а становясь частью важного детского опыта и знаний о мире людей и их отношений.

В заключение этого параграфа приведем таблицу, которую составили участники Федеральной инновационной площадки для разграничения игр самостоятельных и организованных. Ее стоит

иметь в виду для оценки того, насколько игры ваших детей представляют собой «настоящую» или «квази»-игру:

Признаки	Не игра	Игра
Кому принадлежит идея сюжета игры?	Взрослому	Самим детям
Кому принадлежит план/сценарий игры, т.е. последовательность и способ разворачивания событий?	Взрослому	Самим детям
Естественны ли дети в своих проявлениях?	Действия скованные, «правильные», выученные	Действия непосредственны, могут быть непоследовательными, но живые и естественные
Есть ли в игре СОБЫТИЕ (что-то неожиданное, с чем дети не знают сначала как быть, что-то, провоцирующее их на пробное действие)	Игра идет по заранее известному сценарию, даже «неожиданности» запланированы	Дети стремятся инициировать СОБЫТИЕ или с восторгом принимают идею от взрослого (А давай, тут вдруг....!)
Если ли в игре кто-то (что-то), кто (что) ломает привычный ожидаемый ход событий?	Отсутствует. Или воспринимается как помеха	Присутствует и приветствуется участниками, т.к. создает интригу в игре

Есть ли в игре естественная динамика (быстрое развитие событий на пике интереса, потом смысловые паузы, во время которых рождаются новые идеи?)	Идет ровно по сценарию. Во время возможных пауз «подгоняется» педагогом	Очень неровно может происходить. Иногда действие «замирает», иногда катится как с горы
Есть ли у детей ролевая (игровая) и внеигровая (договорная) речь?	Дети обмениваются выученными высказываниями	Речь из роли периодически сменяется внеигровой речью, планирующей сюжет, события, отношения и пр.
Насколько естественна или выучена ролевая речь ребенка?	Выучена и правильна	Естественна и спонтанна
Внешняя презентабельность наблюдаемого действия	Красиво и презентабельно	Редко презентабельно, т.к. ориентировано не на «визуальное», а на «смысловое» поле
Внешняя понятность наблюдаемого действия	Все понятно	Со стороны может быть ничего не понятно, нужно находиться «внутри»

**Театрализованные самодеятельные игры:
«весь мир – театр»**

Одним из наиболее ярких проявлений этого подвида самодеятельных игр можно считать очень своеобразную игру дошкольников, которая близка ряжению, но особому – демонстративному. Такая игра может быть как индивидуальной, так и совместной, коллективной. В индивидуальном варианте она

обычно представляет собой игру во взрослых, но не во взрослые дела, а просто «во взрослых». Чаще всего в такой игре девочка идентифицирует себя со взрослой женщиной. Ею может быть мама, старшая сестра, тетя, известная актриса или фотомоделль. Девочка влезает в туфли на каблуках, берет в руки дамскую сумку, иногда надевает какую-то деталь одежды, тянется к лаку для ногтей, губной помаде, теням для век или имитирует их доступными средствами – гуашевой краской, фломастерами и пастелью. Нарядившись, как взрослая, дошкольница заявляет, что идет в гости, в театр, уезжает в путешествие, идет на работу и т.д., но разыгрывания сюжета фактически не наступает.

Всё это дети проделывают оживленно, радуясь тому, что они как мама или как папа или герой книги, сериала. Такая игра-идентификация себя со взрослым в ее индивидуальном выражении не является, строго говоря, сюжетно-ролевой. Ребенок не столько «проигрывает» роль взрослого, сколько применяет ее на себя. В литературе можно встретить другое название подобных игр – их иногда называют просто «ролевыми», тем самым отделяя от сюжетно-ролевых и подчеркивая факт принятия роли при отсутствии сюжета. При этом ребенок нуждается в зрителях или хотя бы одном зрителе.

Так, один четырехлетний ребенок после просмотра мультфильма по Маугли, отыскал среди игрушек Тигру (персонажа из мультфильма про Винни-пуха), поверг его на пол, а сам в специально надетых по этому случаю шортиках встал рядом, гордо попирая его ногой и высоко поднимая вверх руку с деревянной палочкой, которая должна была обозначать факел с огнем. Никаких других действий такая игра не предполагала, но момент триумфа Маугли над Шер-Ханом был пережит в такой вот театрализованной мини-игре.

Именно это стремление ребенка наряжаться, воображая себя тем или иным персонажем, поддерживается с помощью так называемых уголков ряжения, которые присутствуют почти в каждой возрастной группе. Дети сами могут наряжаться и хоть целый день ходить в любимившемся костюме, например, в плаще пирата или юбочке балерины. В театрализованной игре ребенок

может воображать себя не только взрослым, не только полюбившимся персонажем (сказочным или реальным героем), но и... чем угодно! Подобные игры, содержащие так называемые **предметные** роли, описаны на стр. 52. Возможности детей здесь гораздо шире, чем иногда полагают взрослые. В театральных вузах есть специальные упражнения, когда надо изобразить из себя «нечто», вплоть до «цыпленка табака». Но эти упражнения делают взрослые люди. Способен ли на это ребенок? Именно в игре – способен. Предложите ребенку, которому только-только исполнилось четыре года, расслабить мышцы. Он даже не поймет, о чем идет речь. Если ему попробовать показать, как это делается, то он, напрягшись, сделает похожие движения, но цель (расслабление) останется не достигнутой. А предложите ему, например, «игру на расслабление»: сесть на корточки и представить, что ты сугроб. Вот выглянуло солнышко и сугроб стал таять, таять... Ребенок ни капли не мешкая расслабляет мышцы и медленно и выразительно «стекает» на пол. Более того, по окончании упражнения он с уверенностью говорит: «Но это был неправильный сугроб!» - «А какой правильный?» - «Смотри!». Он садится уже не на корточки, а на четвереньки, подсовывает под себя руки, опираясь на локти, выгибает спину и прячет вниз голову. Получается настоящий маленький горбик-сугробик. И затем этот «сугробик» от солнышка начинает опускаться и потом плашмя «растекается» по полу.

Первые театрализованные игры особенно у малышей должны включать в себя множество подобных перевоплощений. Поэтому многие уже традиционные подвижные игры предлагают детям стать не только собачками-курочками, но и листиками, снежинками, деревьями и пр. Такие игры крайне важны в раннем возрасте – это хорошая подготовка к будущей ролевой игре. Н.Н. Палагина называла такие перевоплощения активностью «покажи, как...».

В младшем и среднем дошкольном возрасте к самостоятельным театрализованным играм следует также отнести различные разыгрывания (драматизации) по мотивам понравившегося спектакля или сюжета. Их дети самостоятельно

или с компанией приятелей, по собственной инициативе разыгрывают на куклах или принимая роли на себя.

Старшие дошкольники уже увлеченно могут играть в «репетиции». Как правило, под впечатлением недавно прошедшего или грядущего праздника-спектакля, они договариваются между собой ставить свой спектакль или концерт из отдельных номеров, и далее активно «репетируют». До выступления дело, чаще всего, не доходит, но искренняя увлеченность детей, попытки их самоорганизации на фоне «общего и значимого дела» не проходят бесследно для детского развития. Воспитателю важно правильно оценить особенности таких игр: не нужно настаивать на более серьезном отношении к постановке спектакля, исправлять детей, пытаться как-то руководить постановочной частью этой деятельности и пр. Это и разрушит игру, и не поможет организовать планируемый спектакль. Безусловно, что детей следует похвалить за проявленную инициативу, серьезно предложить помощь, если они посчитают нужным обратиться за ней, показать свою готовность поучаствовать в этом действе. Возможно, в какой-то момент дети обратятся за помощью. Скорее же всего – нет, потому что в такой игре (как и в любой игре!) для ребенка важен не результат, а процесс.

Комплексный метод сопровождения и развития самодеятельных сюжетных игр

«...быть деятельным и развиваться посредством деятельности. Кроме этой органической задачи игры не преследуют ничего другого...»

Краевский Б.А.,
1902 [46, с. 7]

Наиболее сложным аспектом в отношении развития детской игры всегда было руководство ею. Две крайние позиции – от полного невмешательства до жесткого руководства – отмечались неоднократно во многих работах, начиная с 30-х годов и по наше время, и они однозначно неприемлемы.

К сожалению, в некоторых случаях до сих пор процесс обучения игре продолжает выстраиваться через навязывание тех или иных образцов игры (разыгрывания определенных сюжетов). Е.Е. Кравцова в свое время замечала, что «эталоны в игре уничтожают игру» [41, с. 75]. Это верно, если эталон «плохой». А плохим эталоном будет такой, когда ребенку представлен **образец** того, что должно получиться в итоге, и дан **алгоритм действий** («Делай раз, делай два»). Такой эталон как раз реализует стратегию, высмеиваемую Л.А. Венгером («взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [8, с. 3]), поскольку формирует действия без приобщения к деятельности в целом. Казалось бы – а какая разница? А разница, оказывается, колоссальная! И это более чем наглядно показали исследования Д.Б. Богоявленской: «Именно это определяет судьбу самого процесса: **на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается**» [4, с. 110]. Это же ежедневно подтверждают наблюдения за детской игрой и разнообразными «действиями» игрою называемыми. Поэтому важно понимать, что действие – вторично; на первом месте всегда должен стоять

мотив, желание ребенка играть, и тот смысл, который ему важно реализовать и понять в игре.

Хороший игровой эталон предполагает предложение ребенку деятельности в ее единстве (в единстве мотивов, целей и способов их достижения) и целостности. Это происходит, например, в естественных условиях, когда старшие дети играют, а младшие обучаются, сначала **наблюдая**, потом **подражая** и затем **включаясь** в игры старших детей или более умелых ровесников. Понятно, что старшие дети демонстрируют в такой игре свой «эталон», но он не окажет разрушительного действия на становление игры младших. Не менее замечательно, если эталон демонстрирует хорошо играющий взрослый, который может не только показать увлекательные игры, но и может исподволь помочь ребенку в освоении более сложных способов организации такой игры, в постановке и развитии игровых задач. Таким образом, вопрос состоит в том, **чему именно** учатся дети, обучаясь «игре» – они, действительно, **учатся играть** или только **подражать игре**? В последнем случае мы и имеем печальные варианты квази-игры, но уже в дошкольном возрасте. Научить ребенка играть может только носитель игрового опыта, игровой культуры, в совместной деятельности с которым ребенок приобщается к этой деятельности и присваивает ее. Поэтому первый принцип организации игры в дошкольном учреждении, сформулированный Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой – это совместная игра со взрослым. В Концепции дошкольного воспитания также сказано, что «воспитатель, включаясь в свободную детскую деятельность и принимая позицию играющего партнера, создает зону ближайшего развития самостоятельной игры детей» [38, с. 20.]. Такую совместную игру мы и имеем в виду, когда говорим про «обучение игре». И дидактические задачи в такой игре должны быть именно *игровые*, а не образовательные. Е. В. Зворыгина дает, можно сказать, классическое определение игровой задачи: «Под *игровой задачей* мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель. Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного и игрового опыта использовать в

условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения» [71, с. 40-41]. Разумеется, организуемая с детьми игра предполагает максимально увлекательный сюжет, эмоциональное включение ребенка в события, что подчеркивали в своих работах А.П. Усова, Л.И. Божович и др.

В то же время нередко приходится сталкиваться с негативным отношением ряда педагогов к подобной «совместной» игре. Они считают (и приводят крайне выразительные примеры), что взрослый губит детскую игру: чем активнее взрослый, тем пассивнее и безучастнее ребенок; что «взрослый» сценарий не дает развернуться детской инициативе. Разумеется, если речь идет о **перехвате** взрослым детской инициативы, то ребенку в такой игре делать нечего. А вот если речь идет о **передаче** инициативы, то тут ситуация прямо противоположной: «В ситуации направленной игры с психологом дети показали большую эмоциональную включенность в игру, желание продолжить ее. Интересно, что эмоциональная выраженность отношения к игре резко возросла в этой серии эксперимента» [109, с. 37]. Поэтому позиция взрослого в совместной с детьми игре должна быть очень четкой и однозначной. Она неоднократно обозначалась в литературе, но эти цитаты, видимо, стоит привести еще раз. Одна принадлежит всемирно известному детскому писателю Дж. Родари: «Речь идет о том, чтобы предоставить себя в его [т.е. ребенка – авт.] распоряжение. Распоряжаться должен он. Взрослый играет «с ним», «ради него», чтобы стимулировать изобретательность ребенка, вооружить его новыми средствами, которые он пустит в оборот, играя один. В общем, чтобы научить его играть» [85, С. 61]. Отечественная педагогика полностью разделяла эту позицию: «Участие воспитателя в игре не должно быть длительным и постоянным, так как дети теряют инициативу, активность, самостоятельность, попадают в определенную зависимость от взрослых, отчего игра теряет большую часть своего воспитательного значения» [111, С. 93]. Поэтому еще раз повторим: когда речь идет о совместной игре взрослого с детьми, то она предполагает игру взрослого **вместе** с ребенком, а не

вместо ребенка. Игра «вместо» ребенка, когда он является пассивным участником или даже наблюдателем, хотя всегда очень эмоционально включенным в действие, допустима и обязательна примерно до двухлетнего возраста. А затем должна реализовываться поддержка детской инициативы и вооружение ее новыми способами действий.

Представляемый в данном пособии Комплексный метод сопровождения и развития самостоятельных сюжетных игр, реализует механизм, обозначенный А.В. Запорожцем как принцип развития игровой деятельности через ее переход **в форму детской самостоятельности**, что обеспечивает «спонтанность» («спонтаннейность») развития данной деятельности через запуск механизмов ее саморазвития. Однако, подчеркивал А.В. Запорожец, для того, чтобы процесс саморазвития стал возможен, «чтобы обеспечить этот переход, воспитатель должен вовремя изменить методы руководства игрой и выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности» [20, с. 239].

Комплексный метод руководства развитием игры неоднократно описывался в работах С.Л. Новоселовой и Е.В. Зворыгиной, в литературе отражен опыт его применения на практике (Комарова Н.Ф., Касаткина Е.И., Трифонова Е.В. и др.). Однако общение с педагогическими работниками показывает, что далеко не все педагоги знают об этом методе.

Комплексный метод включает в себя четыре компонента:

- обогащение опыта и знаний детей, расширение их представлений об окружающем;
- обогащение игрового опыта (формирование игровых действий, способов осуществления игры);
- создание развивающей предметной среды;
- активизирующее общение взрослых с детьми.

Удобнее представлять его в виде следующей схемы [24, с. 111]



Почему метод включает именно эти компоненты и именно в такой последовательности? Чтобы это понять, нужно ответить на вопрос: «Что необходимо ребенку для хорошей содержательной игры?».

Итак, без чего не может начаться игра? Без времени на игру? В современных условиях это, действительно, серьезная проблема, но ребенок с фантазией легко привнесет игровой момент в самую скучную для него деятельность: прибираясь в своей комнате (или игровом уголке) будет представлять себя Золушкой, которую понукает злая мачеха, и отдавать сам себе очередное приказание о том, что еще нужно не забыть сделать; скучную поездку превратит в шпионское приключение и тому

подобное. Без игрушек? Но нормально развивающийся ребенок без труда сделает игрушкой всё, что угодно: палочку, бумажку-фантик, камушек, пуговицы, использованный билет на проезд в городском транспорте, собственные пальцы... На длинных и скучных перегонах метро ребенок занят тем, что сосредоточенно и медленно открывает и закрывает молнию папиного портфеля. Нет, он не ломает и даже не изучает ее, а представляет, что это поезд, который едет по рельсам до очередной станции, а в поезде сидят они с папой...

Это только кажется, что ребенок играет с игрушкой (отберите у него все игрушки – игра не прекратится). На самом деле он **играет со своим образом мира, со своим знанием об этом мире** в самых разных его проявлениях. Поэтому первое, что необходимо ребенку для игры – это его реальный жизненный опыт, который характеризуется в том числе и определенным уровнем знаний, представлений ребенка о действительности. Чем шире круг этих знаний, тем более содержательно насыщенной будет игра.

Значит, обеспечив ребенку условия для получения и обобщения многообразного опыта, «вооружив» его знаниями, соответствующими возрасту, обогатив его разнообразными впечатлениями, мы можем рассчитывать на то, что ребенок заиграет? Пока нет. Чтобы ребенок мог развернуть игру на этой основе, его необходимо научить тому, КАК это можно сделать, т.е. показать как сами игровые способы, так и возможности их развития и усложнения по ходу игры... Небольшой пример из жизни. Бабушка с 4-хлетней внучкой возвращаются с занятий по подготовке к школе (!). В троллейбусе бабушка встречает знакомую, и ей хочется пообщаться. Но девочка (у которой с собой ни книжки с картинками, ни игрушки) ноет и не дает бабушке отвлечься ни на минуту: ей скучно, а как занять себя, она не знает. Знакомая, обращаясь к девочке, говорит: «Смотри!» и дальше делает следующее. У одной руки, сжатой в кулак, поднимает вверх, растопырив, указательный и средний палец и говорит тоненьким голосом: «Привет! Я зайчик!». У другой руки, которая опущена пальцами вниз и тыльной стороной

ладони повернута вверх, приподнимается средний палец. Получается стоящая на четырех лапах собачка, которая отвечает зайчику: «Привет! А я собачка. Ты откуда идешь?»... После нескольких реплик, которыми обменялись животные, следует предложение девочке: «Ты можешь сама так же поиграть». Девочка придает своим рукам соответствующие позы-образы и далее на протяжении всего пути ребенка не видно и не слышно: она увлеченно играет своими новыми «игрушками».

Значит, для хорошей игры достаточно обогатить опыт ребенка и научить его воплощать свои знания в условной игровой форме? Нет, еще не достаточно. Игра – это деятельность. Ни одна деятельность не может полноценно развиваться на чисто наглядном и вербальном уровне, вне реальных действий в предметной среде. Поэтому, пока игровая деятельность не достигла определенного уровня развития, ребенку необходим предмет (игрушка), который будет служить опорой его мысли. Значение развивающей предметной среды в том, что она создает условия для развития игры как деятельности. А это значит, что и сама она будет изменяться по мере развития игры. Оформление ясельной и подготовительной группы будет различаться не потому, что в подготовительной группе больше внимания уделяется подготовке к школе и теперь там на стене висит доска, а потому что игровые умения, игровой опыт этих детей качественно отличаются, и им нужна разная игровая среда, другие игрушки. Поэтому третий компонент метода предполагает организацию соответствующей развивающей предметной игровой среды. Подробнее о ее организации речь пойдет ниже.

Но вот теперь, когда ребенок вооружен и знаниями, и игровыми способами действий, и при этом ему предоставлена идеально организованная игровая предметная среда, стало быть, теперь его игра «пойдет как по маслу»? Не обязательно. По ходу такой игры легко могут возникать ситуации, когда она «стопорится», не идет дальше, возникают заминки, паузы. Или наоборот, игра идет хорошо, но воспитатель видит, что перехода на другой, более сложный уровень ее реализации не происходит, она как бы «прокручивается на одном месте». Это нормальные

явления для игры как формирующейся деятельности. В этих случаях вступает в силу четвертый компонент метода – «активизирующее общение со взрослым». Взрослый может предложить ребенку новый способ действия, новую игровую задачу, обратиться к новому содержанию, которое ребенок сам не догадался включить в игру и т.п. Это придает игре «второе дыхание», поднимает ее на новый уровень или... Или создает следующую перспективную ситуацию.

Взрослый (прямо или косвенно: через игрушки, книжку, рассказ и пр.) предлагает новую игровую задачу; ребенку она нравится, кажется интересной, он начинает играть, но... по ходу игры обнаруживает, что он не может в это играть. Ему не хватает знаний о той сфере действительности, которую он хочет воссоздать в своей игре, об особенностях тех событий и взаимоотношений, которые включены в сюжет. И вот тут происходит возврат к первому компоненту метода, точнее, не возврат, а переход к нему на совершенно ином уровне – совершается новый виток. Приведем пример из жизни: ребенок посмотрел фильм «Последний дюйм» (по сюжету фильма мальчик с отцом отправляются к океану снимать акул. Акулы нападают на отца мальчика и сильно ранят его. Чтобы вернуться назад, мальчик сам должен вести самолет и, что самое сложное, самостоятельно посадить его). Один ребенок, посмотрев этот фильм, был настолько впечатлен, что тут же соорудил из стульев подобие самолета, взял палку-штурвал, и... Собственно, на этом игра и закончилась. Что делать дальше – было непонятно. Предложенная именно в этот момент информация о самолетах, о том, как их водят, а главное – зачем и куда, что делают летчики, с какими трудностями и опасностями, а еще лучше – приключениями может столкнуться самолет на земле и в воздухе и т.п., существенно обогатит не только игру ребенка, но и его знания, которые будут довольно прочно усвоены, потому что это – нужное ребенку знание, значимое для него.

И вот такое движение по спирали каждый раз на новом уровне обеспечивает поступательное развитие игры как деятельности и запуск механизмов ее саморазвития.

Подводя итог, стоит обратиться к одной малоизвестной, а сейчас уже почти раритетной работе Е.В. Зворыгиной в которой, раскрывая содержание комплексного метода, она пишет: «Источник игры, как это показано на схеме, – реальная жизнь детей (т.е. игра начинается с первого компонента), второй компонент помогает жизненные впечатления перевести в условный, воображаемый план, вооружая детей игровыми умениями. Третий и четвертый компоненты не только ставят детей перед необходимостью использовать прошлый опыт, вариативно и самостоятельно воспроизводить ранее полученные впечатления, но и ... побуждают ребенка обращаться вновь к жизни за новым опытом. ... Благодаря содержательной взаимосвязи всех компонентов комплексного метода руководства игра с первых этапов организуется как самостоятельная деятельность детей, становится (с приобретением умения самостоятельно ставить игровые задачи, изменять и преобразовывать условия для их решения) всё более творческой и саморазвивающейся» [23, с. 11-12].

Мы только что сказали, что комплексный метод обеспечивает развитие игры при движении через все его компоненты «по спирали». Все ли компоненты метода одинаково важны? Вот как отвечает на этот вопрос Е.В. Зворыгина: «Основные принципы комплексного подхода сохраняются на всех этапах развития игры. Однако, меняется роль каждого компонента в общей системе педагогических воздействий. Так, например, на этапе формирования ознакомительной предметно-игровой деятельности главный компонент руководства – подбор игрушек ... с определенными свойствами и эмоциональное общение взрослого с ребенком; на этапе отобразительной игры наряду с содержательным общением и подбором соответствующего игрового материала на первый план выступают обучающие игры, в частности, показ игрового действия ... На этапе формирования сюжетно-отобразительной игры – организация практического опыта и проблемное общение взрослого с ребенком по ходу игры. Для перевода детей к ролевому поведению вновь усиливается значение совместных игр

детей с воспитателем, демонстрирующим разные ролевые отношения между играющими, что способствует переходу к самостоятельной сюжетно-ролевой игре» [23, с. 12-13]. То есть, удельный вес каждого компонента меняется от возраста к возрасту. Если в младшем дошкольном возрасте упор делается на втором и третьем компонентах метода, то к старшему дошкольному возрасту возрастает роль первого и четвертого компонентов.

Комплексный метод успешно применяется педагогами для организации и поддержки как сюжетно-ролевых, так и для режиссерских игр детей.

Обогащение знаний детей

Зависимость не только содержания, но и уровня развития игры детей от особенностей их представлений об окружающем отмечалась давно: «ребенок создает свои игры ... из своего опыта, из того, что открывает перед ним окружающая жизнь. Если явления, события, предметы и процессы в ней бедны и однообразны, если они не возбуждают внимание детей своей яркостью и новизной, ребенку не в чем ориентироваться, не с чем осваиваться, нечего воссоздавать в своих играх» [59, с. 12], «дети, которые плохо знакомы с окружающим миром, играют мало, и их игры по своим сюжетам и содержанию ограничены и однообразны» [117, с. 111]. Выше мы уже приводили формулировку С.Л. Новоселовой: «Нет знаний – нет игры, нет игры – нет знаний» [68, с. 85].

Без определенного уровня знаний, представлений об окружающем ребенок всё равно не будет играть, какая бы богатая в содержательном отношении предметная среда ни была предложена ему для деятельности и сколь искусен бы ни был взрослый, затевающий с ребенком игры. Тем не менее, именно этот компонент чаще всего упускается из вида на практике. Еще раз повторим, что ребенок играет не с игрушкой, он играет со сложившимся у него образом мира, как бы вынося его вовне и преобразуя или утверждая в своей игре. Таким образом игру

(настоящую, содержательную игру, а не примитивное обыгрывание) определяет не то, какая игрушка попала ребенку в руки (и есть ли она вообще), а непосредственные и более опосредованные, ясные и неясные знания, представления ребенка об этом мире. Можно завалить ребенка игрушками определенной тематики (например, «Ферма» или «Морские пираты» или любыми другими), но если ребенок очень смутно представляет себе, что это такое, что с ними может происходить – игры не возникнет. Или возникнет, но при этом фигурки пиратов будут изображать, например, детей и воспитателей в детском саду или персонажей любимого мультфильма... Напротив, если ребенок увлечен чем-то, то он будет играть в это даже при полном отсутствии у него соответствующих игрушек или же превратит в игрушки любые попавшие ему в руки предметы. Поэтому, если мы хотим, чтобы дети играли, мы должны задаться вопросом, а С ЧЕМ они будут играть? Необходимо всемерно обогащать непосредственный и опосредованный опыт детей, их представления и о предметном мире, и о социальных взаимоотношениях в самых разных областях действительности. Причем эти знания должны иметь не столько «энциклопедический», сколько практический, действенный характер, это должно быть «живое» знание, такой опыт, который ребенок мог бы применить на практике.

Стандартный вопрос ребенка, сталкивающегося с чем-то новым, звучит: «Что это?», но суть этого вопроса несколько иная: «Зачем это? Что с этим можно делать? Что с этим могу делать я?» и пр. Такой «действенный» характер детского восприятия обнаруживается и при слушании сказки, и при просмотре постановки, и при восприятии любой информации: «дошкольник обычно занимает позицию внутри изображаемых обстоятельств, а не вне их» [с. 20, с. 73]. Опытный педагог почти автоматически отбирает такое содержание, ориентируясь на восприятие ребенка. Это наглядно показало коллективное сочинение сказки педагогами в ходе деловой игры (в рамках практикума): было хорошо заметно, что у педагогов, более или менее долго работающих с детьми, в сюжетах придумываемых историй

преобладает именно действие, в то время как у воспитателей с небольшим стажем работы и у студентов педучилища преобладали описания обстановки или чувств героев, некоторые назидательные внушения, воспоминания о прошлых или предположения о будущих событиях, носящие чисто информационный характер, т.е. это как раз и была та информация, которая мало ориентирована на собственно игровое **действие**, которое разворачивается «здесь и сейчас».

Итак, первое условие: знания, которыми мы обогащаем опыт ребенка, если мы рассчитываем на то, что ребенок будет использовать их в игре, должны предполагать возможность активного действия с ними: например, примерить на себя образ и попробовать себя в соответствующей этому образу деятельности и\или отношениях; создать сходную ситуацию и попробовать реализовать внутри нее события – те же самые или переиначенные по-своему...

Еще Д.Б. Эльконин обращал внимание на то, что для возникновения игры информация, впечатления, которыми мы обогащаем ребенка, должны предполагать возможность их применения в игре. Что здесь имеется в виду, удобнее всего пояснить на конкретном примере, приведенном в его работе «Психология игры»: во время переезда на дачу дети получили много ярких впечатлений от железной дороги. Дети охотно рассказывали о ней, рисовали станции и поезда, вот только игр на эту тему не возникало, и даже предложение детям соответствующей атрибутики и распределение ролей не спасало положения. Дополнительная экскурсия на железнодорожную станцию еще больше уточнила представления детей о предметной стороне жизни железной дороги, но и она не привела к возникновению ролевой игры. И лишь после того, как детей ознакомили с деятельностью работающих на железной дороге людей, у детей сразу же возникла ролевая игра в железную дорогу, в которую они играли долго и увлеченно. Очевидно, что для появления **сюжетно-ролевой** игры, детям были необходимы знания о **социальной** стороне жизни на железнодорожной станции. Что касается **режиссерской игры**,

то для ее появления очень важно наличие **действия**, *которым можно управлять, и которое можно развивать*. Скажем, в данной ситуации достаточно было бы дать детям представление о деятельности диспетчера, регулирующего движение составов: как он разводит поезда по разным линиям, устраняет «критические» ситуации, следит, чтобы не случилось столкновения, отдает команды на задержку и отправление составов... И ребенок стал бы организовывать движение на путях, устанавливая последовательность отправок поездов, избегая аварий, или наоборот, создавая их, чтобы потом проводить работы по исправлению ситуации, починке составов и пр. В такой игре ребенок даже может не брать на себя роль диспетчера, а просто организовывать само действие. Наборы «Железная дорога» с рельсами и заводным составчиком и по сей день пользуются большой популярностью отнюдь не только из-за технических свойств паровозиков (если говорить об интересах детей, а не их родителей; дети, пронаблюдав за действием механизма первое время, затем, без тени сожаления, разрушают конструкцию и начинают играть с паровозиками так, как с ними и должны играть дети [49, с. 486]).

Второй важный аспект, на который следует обратить особое внимание, заключается в следующем. Иницирующий игру детский опыт балансирует на границе известного и неизвестного. Если мы остаемся в рамках повседневного бытового опыта ребенка, то содержание детских игр будет воспроизводить эту знакомую им действительность. Однако каждый воспитатель знает, что такие игры быстро заходят в тупик – как их продолжить и развить, дети не знают. Помощь воспитателя в такой игре чаще всего бывает направлена на всё большую и большую детализацию и конкретизацию игровых задач, их разворачивание вместо сворачивания и обобщения. Получается, что такие сюжеты не способствуют ни развитию игры как деятельности, ни развитию ребенка в рамках такой деятельности.

С другой стороны, если мы предложим для игры тематику, которая недоступна для понимания дошкольника, она не будет воплощена в игре. Ребенок никогда не станет играть в то, чего он

не знает, подобно тому, как взрослый человек никогда не сможет размышлять на тему, о которой он не имеет ни малейшего понятия. Одно время бытовала практика обогащения представлений детей через включение новых содержаний в соответствующие организованные воспитателем игры: воспитатели рассчитывали расширить детский кругозор, показывая детям «практически» в игре с помощью условных игровых действий, профессиональную деятельность людей, о которой дети не имели ни малейшего представления. Что получалось в итоге? Дети усваивали набор необходимых действий и легко воспроизводили его, однако их представления о той сфере действительности, которая отражалась в такой «игре», мало изменялись. Это и есть эффект «формализации детских знаний», а суть его состоит в том, что «у педагога возникает иллюзия приобщения детей к новому через игру, в то время как они механически копируют фактически непонятные им игровые действия» [71, с. 43]. Содержательно обогащать игры детей можно и нужно, но не через содержание самих игр, а через расширение познавательных горизонтов ребенка, через возбуждение его интереса к тем или иным событиям или явлениям. Попытки усложнения сюжетов детских игр без обогащения их знаний не дадут желаемого эффекта.

Смысл игры в том, что она позволяет действовать там, где реальная деятельность недоступна. За счет этого в игре происходит уточнение тех знаний, представлений, которые охватывают все более и более отдаленные сферы действительности, создавая зону не только ближайшего, но и перспективного развития. Уже к среднему дошкольному возрасту дети активно включают в свои игры знания, полученные опосредованно (из книг, фильмов, рассказов взрослых и пр.), которые превосходят реальный практический опыт ребенка. Проигрывая эти содержания, дети по своему осмысливают заинтересовавшую их сферу действительности, строя ее модель в своей игре, активно преобразуя и постигая ее. Эту важную роль игры подчеркивал А.В. Запорожец, отмечая, что игра «вооружает дошкольника доступными для него способами активного

воссоздания, моделирования с помощью внешних, предметных, действий таких содержаний, которые при других условиях были бы недостижимыми и, следовательно, не могли быть по-настоящему освоены» [20, с. 241].

Важно, чтобы информация, адресованная ребенку, была бы «к месту». Наблюдая за самостоятельными играми детей, любой педагог отмечает общую линию интересов детей на данный момент. Вот на эту «мельницу» и имеет смысл «лить воду». Такие знания не только активизируют саму игру, но и будут способствовать познавательному развитию детей. Если дети увлеченно копают в песке пещерки, можно рассказывать увлекательные истории про пещеры и гроты, про тайны и сокровища, про сталактиты и сталагмиты, про обвалы и спасения... С.Л. Новоселова описывала ситуацию, как дети в одном из детских садов заинтересовались морской тематикой, а воспитательница стала активно снабжать их соответствующей информацией. В результате «дети играли в морские путешествия по южным морям три с половиной месяца. Естественно, что по ходу игры расширялись их знания о море, далеких странах, людях, их населяющих. Игра шла сплошным познавательным потоком, в котором роль воспитательницы как человека, к которому можно обратиться с любым вопросом, была огромна» [70, с. 13]. Самое главное – воспитателю не нужно всё это знать. Для развития детей гораздо более ценен вариант, когда на их вопрос воспитатель ответит: «Не знаю, но это интересно, давайте, попробуем узнать». И даст детям образец поиска информации: обратится с ними к сюжетным книжкам или детским энциклопедиям, предложит поспрашивать у родителей, а может быть добавит, что у нее есть один знакомый, который связан с этой областью, и пообещает детям уточнить что-то у него; можно воспользоваться поиском в Интернете или обратиться к электронным энциклопедиям на дисках и т.п.

Последним, а по значимости, наверное, первым условием, которое обязательно нужно иметь в виду, обогащая опыт и представления детей с целью активизации их сюжетной игры, будет следующее. Сколь бы объективно интересной и

перспективной ни была информация, которой мы «снабжаем» ребенка, в свою игру он перенесет только те события, которые будут эмоционально значимы именно для него. Это обстоятельство подчеркивалось Л.И. Божович: «Игра осуществляется тогда, когда содержание дано в определенной, очень острой эмоциональной форме» [83, с. 335], а позже – Е.Е. Кравцовой, отмечавшей, что для возникновения игры необходима сильная эмоциональная окраска происходящего [41, с. 48]. Именно это условие является пусковым моментом для самостоятельной игры ребенка. И именно это условие чаще всего упускается при организации игр в условиях ДООУ. Это указание на теснейшую связь в игре эмоционального и интеллектуального: «В игре ребенок действует со своими переживаниями, он выносит их вовне, воссоздавая материально условия их возникновения, переводит их в новую форму, можно сказать, гностическую» [113, с. 155]. Недоучет и разрыв этой связи уничтожает игру как деятельность.

Непревзойденной по своему развивающему эффекту и по влиянию на обогащение сюжетов детских игр была и остается хорошая детская художественная литература. Для каждого возраста существует своя литература, и в этом плане она перекликается с тем содержанием, которое необходимо для детских игр:

Возраст	Игровое действие	Литературное содержание
2-4 года	Воспроизведение наблюдаемого: разнообразные предметные действия	Непосредственные наблюдения, сказки для малышей, включающие разнообразные понятные ребенку действия
3-5 лет	Моделирование наблюдаемого: действие от лица роли, ролевое взаимодействие	Наблюдения, мультфильмы, детские спектакли, сказки с ярким поведением и диалогами героев

5-7 лет	Моделирование наблюдаемого: ролевое взаимодействие, отношения	Фильмы, чтение с обсуждением поступков и мотивов героев (Н.Носов, А.Линдгрэн, Б. Заходер, и др.)
6-7 лет	Моделирование ненаблюдаемого: событие и поступки, отношения внутри событийной канвы	Чтение исторической, приключенческой литературы (А. Волков, Т. Янсон и др.)
От 7 лет	Моделирование ненаблюдаемого: постижение смыслов, поступков, выстраивание моделей мироустройства	Детская философская литература, кино, мультфильмы, выходящие за пределы события (Т. Янсон, «Ежик в тумане» и др.)

Для поддержки у старших дошкольников игр, которые продолжаются в течение долгого времени, особенно полезным будет «чтение с продолжением» различных «остросюжетных» произведений, которые прямо или косвенно служат «питательной средой» для игровых сюжетов старших дошкольников в их самостоятельных играх (например, В. Волков «Волшебник изумрудного города» и остальные книги-продолжения, Н. Носов «Приключения Незнайки» с продолжениями, Ю. Дружков «Приключения Карандаша и Самоделкина», практически все книги А. Линдгрэн («Малыш и Карлсон», «Приключения Эмиля из Леннеберги» «Пеппи Длинныйчулок», сказки про Муми-троллей Т. Янсон и др.). Причем чтение предпочтительнее просмотров соответствующих фильмов и мультфильмов, потому что визуальная информация всегда более конкретна, в то время как многое из того, что дети слышат, является для них тем самым «неясным», «перспективным», частично понятным знанием,

которое будет представлять собой более питательную среду для ростков детской познавательной и игровой инициативы.

Зависимость сюжетов детских игр от знаний детей четко показывает **динамика изменений их содержания** по мере развития детей и расширения их кругозора. Происходит постепенный переход от воссоздания в игре событий, знакомых детям по их непосредственному опыту, к отображению всё более отвлеченных сюжетов и событий, почерпнутых из книг, фильмов, мультфильмов, услышанных рассказов и отражающим любые события и явления действительности.

Содержание самодеятельных игр детей затрагивает наиболее актуальные для каждого из них области: кто-то играет в путешествия и приключения, кто-то – в семью, кто-то – в сражения, кто-то предпочитает сказочные сюжеты... Для одних детей важен в игре внешнесобытийный ряд, для других – общение между персонажами, выстраивание их отношений. Это индивидуальные особенности, которые могут весьма разнообразить и содержательно обогатить коллективную сюжетную игру, позволяя развивать сразу несколько сюжетных линий, которые будут где-то пересекаться, а где-то – сталкиваться и тоже требовать своего игрового разрешения.

Чем шире круг знаний детей, тем более содержательно насыщенной будет их игра. Поэтому необходимо постоянно обогащать представления детей о самых разных областях действительности, чтобы тематика детских игр не замыкалась на узком круге привычных бытовых тем («дочки-матери», «больница», «гости» и т.п.). В то же время исследования и наблюдения показывают, что сюжеты игр современных детей особым «разбросом» тем, к сожалению, не блещут. Общий вывод исследователей: «доминируют бытовые сюжеты, а профессиональные и общественно политические «вытесняются» телевизионными» [93, с. 79].

Впрочем, одних только знаний, впечатлений и самого богатого и разнообразного опыта у ребенка для появления игры будет недостаточно. Ему еще нужно освоить способы реализации, воплощения этого опыта в игровой форме. Если у ребенка

достаточно впечатлений, а игровой опыт беден, то это не даст возможности его знаниям воплотиться в игре: «получается, что игра (ее сюжет) продолжает по инерции строиться по привычным схемам, а в пассивном багаже ребенка остается богатый запас знаний и представлений» [61, с. 106].

Обогащение игрового опыта детей

Общая линия развития игровых умений детей сегодня хорошо известна педагогам. Она была обозначена еще в работах А.П. Усовой: в младшем дошкольном возрасте происходит развитие игрового и становление ролевого действия, в среднем дошкольном возрасте идет развитие ролевого поведения и взаимодействия, а на старший дошкольный возраст приходится формирование планового начала при реализации игрового замысла [105]. Позже эти этапы были уточнены и подробно раскрыты в работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой, где они были обозначены как разные способы построения игры: в 2-3 года – формирование у детей условного игрового действия; в 3-5 лет – формирование ролевого поведения; в 5-7 лет – формирование способов творческого сюжетосложения. Последовательное проведение ребенка через все эти этапы, реализуемое таким образом, чтобы дети каждый раз открывали и усваивали новый, более сложный способ ее построения [62, с. 15], представляет собой целенаправленное формирование игры, а точнее – игровых способов действий.

Каким образом реализуется обогащение игрового опыта детей?

В первую очередь, как уже было сказано выше, в ходе совместных игр с носителем игровой культуры. Этим «носителем» может выступать кто угодно: старший брат или сестра, хорошо играющий сверстник, родитель, воспитатель... Последнее в ряде случаев может быть даже более предпочтительно. Недаром в Концепции дошкольного воспитания (1989) отмечалось, что «игра в детском саду должна организовываться ... как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как

играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры» [38, с. 20]. По сей день актуальны работы, в которых подчеркивается именно эта функция воспитателя.

В ходе такой игры необходимо, чтобы взрослый был партнером ребенка. Безусловно – более опытным, более знающим, но именно партнером, а не «учителем» в школьном смысле этого слова, который объясняет или показывает. Он должен уметь включиться в игру, не только в роли «одного из игроков», но, при необходимости, – и лидера, ведущего за собой детей. Если педагог склонен лишь руководить, объяснять, демонстрировать, не включаясь сам в деятельность и, соответственно, не формируя у ребенка ее основную – мотивационную – составляющую, то ребенок будет в такой деятельности в лучшем случае послушным исполнителем, но не деятелем. Поэтому, сетуя на то, что дети плохо играют, оцените, а как играет с ними взрослый (носитель игрового опыта)? Подыгрывает свысока, изображая игру, превращает игру в формальное разыгрывание, театрализованную постановку? Включается в игру непосредственно, но может «заиграться» сам, стянув «одеяло» инициативы на себя и не учитывая потребностей и интересов детей? Или играет так, что даже избитые «игровые приемы» у него становятся эмоционально насыщенными, игрушки «оживают» в руках, и дети непосредственно и увлеченно включаются в происходящее? При этом умеет вовремя и поддержать и передать детям игровую инициативу...

При организации подобных сюжетных игр важно не упустить следующую принципиальную установку. **Какими бы замечательными и изощренными не были наши совместные с детьми игры, если этот новый опыт не переходит в их самостоятельную игру, то это значит, что поставленная задача пока не выполнена.** Именно поэтому каждая организованная игра должна постепенно переходить и заканчивается свободной игрой детей, в которой они могут применить полученный опыт и по особенностям которой воспитатель может делать выводы об эффективности совместной деятельности.

На первый взгляд, этот компонент комплексного метода касается только детей раннего и младшего дошкольного возраста. Действительно, именно этим детям бывает нужен и непосредственный показ, и помощь в раскрытии и согласовании с партнером игровых замыслов и т.п. По мере того, как дети начинают играть самостоятельно, помощь воспитателя им требуется все меньше и меньше. Однако «пустить на самотек» игры средних и старших дошкольников, изъять этот компонент метода при работе с ними было бы большой ошибкой. Дело в том, что оценка игровой деятельности детей ряда детских садов, а также данные диагностики за последние 20 лет обнаруживают неутешительную картину – из детских игр исчезает сюжетная составляющая. Что это значит? Дети не в состоянии развернуть последовательный, насыщенный игровой сюжет, пусть даже построенный на основе известного литературного произведения. Одновременно с этим фактически не наблюдается, даже среди младших школьников, игр, которые бы развивались в течение нескольких дней или недель, не говоря уже о месяцах, что было характерно для игр детей 30-35-40 лет назад. Поэтому необходимым шагом на очередном «витке» применения комплексного метода будет обогащение игрового опыта детей, связанное с организацией длительных, т.е. продолжающихся достаточно долгое время (недели и даже месяцы) игр, на примере которых воспитатели смогут передать детям опыт структурного усложнения и развития игрового сюжета.

Непродолжительность привычных детям игр не дает им возможности превратиться в структурно сложные образования. Известно, например, что оригинальность детей возрастает в ситуациях, когда ребенок, не ограниченный во времени, сняв первый пласт явных ассоциаций, действительно начинает фантазировать. Судя по всему, более сложные игры также возникают сначала в ситуации неограниченности ребенка во времени. Впоследствии уже можно наблюдать непродолжительные, но при этом структурно сложные игры, которые свойственны, судя по всему, именно детям, прошедшим через этап их «разворачивания» во времени. Такие

продолжающиеся долгое время игры не просто дают возможность, а, можно сказать, создают необходимость подобного усложнения, иначе игра получается скучной, однообразной, неинтересной. Кроме того, в литературе отмечается, что «когда дети переносят игру на завтра и планируют ее дальнейший ход, они приобретают навыки саморегуляции, необходимые для дальнейшего развития. ... Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов» [27, с. 258].

Организация таких игр вовсе не означает, что весь год дети должны играть в одно и то же, а означает только, что смена персонажей, смена сюжетов в рамках организованных игр может происходить не резко («А теперь, давайте, поиграем в...»), а новый сюжет, новый персонаж плавно вводился бы в уже существующий разворачиваемый детьми совместно с воспитателем сюжет. В рамках такой длительной игры, понимается, возникает несколько сюжетных линий, а значит – появляется необходимость их пересечения и увязывания. Усложняется и развивается не только сама сюжетная линия как некоторое последовательное действие, но и взаимоотношения персонажей в рамках этого сюжета. Воспитателю следует приобщать детей к играм, в которых происходит усложнение сюжетной линии. Если дети не могут участвовать в играх с поступательным усложнением структуры игровых действий, взаимоотношений персонажей, то это приводит к тому, что игры остаются на уровне обыгрываний, не получают содержательного развития.

Организуя дидактические сюжетные игры, которые и выполняют функцию обогащения детского игрового опыта, следует учитывать одну характерную **особенность организации** детских игр педагогом (взрослым). Вольно или невольно, но взрослый ориентируется на то, чтобы игра была содержательно насыщенной, познавательной, социально «правильно» ориентированной. То есть, чтобы она «воспитывала» ребенка. Для ребенка же игра – это интересная,

веселая, увлекательная деятельность. Совмещение этих двух полюсов – великое искусство. Если этой увязки происходить не будет, то деятельность, организованная педагогом, не будет воспринята ребенком как игра (вспомним детский комментарий к играм в детском саду: «Общие устраивают, а настоящие – нет») и не сможет стать неким эталонным вариантом для организации самостоятельных игр. А это значит, что даже получив некоторые навыки и знания, и даже с интересом поучаствовав во всем этом процессе и приняв то содержание, которое было дано в такой «игре», ребенок самостоятельно подобную деятельность организовывать не будет. Избыточное насыщение организованной игры образовательными задачами превращает ее в «занятие в игровой форме». При этом все образовательные задачи в рамках такого занятия решаются достаточно успешно, а вот задачи развития ведущей деятельности, к сожалению, отходят на второй, а то и на третий план. То есть деятельность ребенка не получает возможностей для своего становления. Выход: организуемые воспитателями игры нужно максимально расформализовывать. Вводить в них больше развлекательных или эмоционально захватывающих моментов по ходу развития сюжета (это могут быть смешные, нелепые истории, в которые попадает персонаж, или, наоборот – страшные, напряженные, захватывающие, которые больше подходят для старших дошкольников). Сюжет тем ближе ребенку, чем понятнее. Не нужно перенасыщать его информацией. Пусть персонажи проживут часть сюжета «беззаботной детской жизнью»: поиграют в какие-либо игры или устроят какой-нибудь праздник, задумают и организуют какую-нибудь проказу в отношении других персонажей игры, а те попадутся или, наоборот, обо всем догадаются и организуют «контрнаступление» (создание своеобразного напряженного момента). Такая сюжетная ветвь не будет иметь особой пользы с точки зрения «образовательно-воспитательной», но она будет безусловно значима для *развития* ребенка. И уже по мере эмоционального вовлечения детей в сюжет «информационная» часть игры может возрастать, но не настолько, чтобы превратить игровое занятие в обычное.

Стремление как можно больше дать детям «полезного» для их развития, в т.ч. и через игру, видимо, было присуще педагогам всегда. Еще А.П. Усова отмечала, что «в последние годы не только в советской, но и в зарубежной педагогике идет движение за все большую дидактизацию ролевых игр» [103, с. 11]. Но и в те годы она особенно подчеркивала то, что «хороший педагог всегда вставит в игровую ситуацию развлекательный или смешной момент» [103, с. 19] и приводила примеры таких смешных диалогов воспитателя с игрушками, за которыми с восторгом следили все дети.

Доля создания этих смешных, пусть малоинформативных или совершенно неинформативных для познавательного развития детей ситуаций должна быть не меньше доли «полезной» (с точки зрения взрослого) игры. Функция такой «развлекаловки» состоит, во-первых, в принятии игры как таковой, и, во-вторых – что особенно важно – в формировании у детей умений привносить в игру новые, неожиданные игровые задачи.

Здесь же следует сказать несколько слов об использовании в игре различных предметов, игрушек или оборудования. Воспитатели часто боятся и не позволяют себе дать детям пример их «неправильного» использования в игре, избегают и не поощряют нестандартного присвоения игровых значений. Авторам этого пособия в разных ситуациях приходилось слышать высказывания педагогов о том, что с педагогической точки зрения недопустимы такие ситуации, когда кастрюлька в игре становится черепахой, хохломская ложка – молотком, ведро – шапкой... Это позиция «зашоренной» и слишком прямолинейной педагогики. Не нужно думать, что это «испортит» детей, сформирует у них неправильные представления и т.п. Очевидно, что взрослые опасаются переноса неправильного игрового действия в реальную жизнь. Но такого никогда не бывает. Как раз наоборот: дети переносят действия из жизни в игру, но никогда наоборот (или только в рамках социальной игры-экспериментирования со взрослым: «А как ты среагируешь?»); кстати, излишняя категоричность взрослых особенно

провоцирует подобные игры). Дети хорошо различают игровую и реальную ситуацию, и никогда не путают их, а взрослому подчас свойственно «генерализировать» поведение ребенка, считая, что если он один раз себя повел несоответственно правилу, то теперь он будет теперь так поступать всегда. Нестандартное игровое использование различных предметов и игрушек раскрепощает фантазию детей, активизирует создание воображаемых ситуаций, что очень хорошо помогает в развитии и поддержке детской игры. Необходимость только к «правильного» использования предметов может убить игру на корню, превратив ее из пространства возможностей в скучную «обязаловку».

Поэтому здесь крайне уместно напомнить одну из рекомендаций Е.Е. Кравцовой, которая на вопрос, что должен делать взрослый в игре детей, отвечала: «Хулиганить. ... Ну, если сказать по-другому, взрослый должен мешать ребенку играть» [41, с. 85], проблематизируя и ломая привычные игровые шаблоны, привнося в игру новые задачи, открывая новые возможности для развития сюжета, новый взгляд на возможности этого мира...

Что значит «привнесение новых игровых задач»? Поясним это на примерах, знакомых и понятных каждому воспитателю.

Возьмем несколько типичнейших и повсеместно используемых сюжетных игр. Например, игра для детей младшей группы «Оденем куклу». Обыкновенно эта игра проводится с детьми перед выходом на прогулку, ее основные цели – формирование и закрепление у детей умения подбирать одежду для разных сезонов, правильно надевать ее. Однако такая «игра», решающая на сюжетном материале достаточно утилитарные задачи, способствует ли она становлению игры как деятельности? Воспитатели вполне могут ответить на этот вопрос утвердительно: ведь детям нравится возиться с куклой, они активно одевают и раздевают ее сами, им это интересно... Действительно, если учесть, что побудительным мотивом к игре младшего дошкольника выступает возможность предметного действия, то такая игра вполне отвечает данному мотиву. Но что дальше может происходить с этой игрой? Какие *игровые*, а не

дидактические задачи могут быть в ней поставлены? Кукла оделась, пошла гулять, и вдруг изменилась погода, или она упала и испачкалась, или ее неожиданно позвали на праздник... Решение задачи – переодевание во что-то другое. А дальше? Если она переоделась, потому что изменилась погода, то снова пошла гулять? И что с ней дальше случилось на улице? Если испачкалась, то что дальше делать с грязной одеждой? Стирать вручную, в машинке или отнести в чистку (если дети знают, что это такое)? В последнем случае нужно организовать общение с приемщицей (воспитатель), а та может посоветовать на то, какие пятна трудные и т.п. Если пригласили на праздник – то что это за праздник? Как он будет проходить? Кто на него приглашен еще? Как украсить себя, свой наряд? Нужен ли подарок и какой?..

Так можно развивать любую самую «заезженную» тематику. Возьмем игру в «магазин», которая традиционно используется для решения (как минимум) двух дидактических задач: воспитательной (правильные взаимоотношения продавца с покупателями) и познавательной (классификация разных игрушек в качестве товаров: продукты, игрушки, посуда и пр.). Их можно расширять другими игровыми задачами: «А откуда продукты в магазине?» и параллельно организовывать игру в фермерское хозяйство, организовать производство, перевозки и пр. «А зачем покупают продукты и вещи?» и тут возникнет переход к традиционной бытовой тематике (готовка обеда, еда), и значит – игре в семью или в детский сад. «А если в магазине нет нужной вещи? Что делать? Можно ли заменить?» – такая игровая задача вызовет максимальный интерес уже у старших дошкольников, и здесь варианты просто неисчерпаемы: нет зеленой краски – предлагаем смешивать синюю и желтую, нет яиц – предлагаем яичный порошок, нет творога – предлагаем взять вчерашнее молоко и сделать творог и т.п. Пусть одни дети сами придумывают, за чем они пришли в магазин, а другие будут искать варианты решений. Разумеется, без авторитетного мнения воспитателя тут будет трудно обойтись. Еще хорошая игровая задача для детей постарше «Капризный покупатель» (Что бы мне подобрать?). Если он не будет соглашаться на замены, как в

предыдущем случае, тогда некоторые товары дети вынуждены будут мастерить тут же сами, из подручных материалов, привлекая все те умения, которые у них сформировались на занятиях.

Выше было показано, как можно из одной игры плавно перейти в другую. Например, начали игру в магазин, перешли на игру в дочки-матери. Организуя с детьми сюжетные игры или наблюдая за самостоятельными детскими играми, лучше организовать события таким образом, чтобы одна игра плавно переходила в другую. Как это можно сделать? Вот, например, игра в больницу. Также очень любимая детьми. Развивая этот сюжет, можно не только увеличивать число пациентов и болезней, с которыми они обращаются, а перейти, например, к сюжетам «Аптека», «Скорая помощь», «Доктор Айболит», «Спасатели» или «МЧС» или др.

Новые игровые задачи могут как усложнять и раскрывать исходную тематику игры, так и давать плавный переход к иному игровому сюжету, если предыдущий исчерпал свои возможности. Конечно, воспитателю удобно, если ему предложат «сценарий» взаимопереходов таких игр. Но сценарий не в состоянии предусмотреть всего. И тогда может произойти серьезная сшибка игровых интересов детей со сценарием взрослого. Поэтому лучше этот сценарий «писать» (иметь в голове) всего лишь на несколько ходов вперед, но зато с опорой на конкретные интересы детей, которые часто непредсказуемы.

Существуют многочисленные и пользующиеся большой популярностью сборники сюжетных игр, на которые всегда можно опереться в случае затруднений с подбором сюжетов, постановкой игровых задач, однако при этом важно помнить, что предлагаемые сценарии надо не «разыграть», а именно «иметь в виду» как основу для творческого обогащения сюжета.

И здесь мы касаемся такого серьезного вопроса, как предварительное планирование игры. В работах советского периода планированию игр уделяется достаточное внимание. Это можно было бы списать на отзвуки «планового» характера экономики тех лет, а заодно вспомнить, к каким

«заорганизованным» играм нередко это приводило, когда сценарии игр предварительно прописывались воспитателями. Однако следует учитывать, что планирование планированию рознь. В работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой своеобразным планированием игры выступает совместное придумывание некоторого сюжета, которое для детей выступает как своеобразная игра-«придумка». Подобного рода деятельность учит детей учитывать замыслы партнера, согласовывать сюжеты, разнообразить сюжетные линии и пр. Это совершенно самостоятельная деятельность, совершенно не предполагающая в качестве последующего обязательного шага разыгрывание придуманного сюжета «строго по плану». Кроме того, и отечественные и зарубежные исследователи отмечают в качестве одной очень важной особенности организации длительных игр то, что дети их планируют как перед началом, так и при перенесении на завтра. Подобное планирование, идущее от детей, указывает на достаточно высокий уровень организации их деятельности. Но, чтобы он проявился, необходимо дать детям соответствующий опыт (показать, научить). Это можно делать и организуя в свободное время игры-«придумки», а можно и перед началом игры поинтересоваться у детей: «Во что вы будете играть? А что здесь будет происходить? Как интересно! А потом?..» Разумеется, принимать ответы детей следует эмоционально-положительно, не критиковать, а для себя сделать вывод о том, над чем потом стоит поработать с детьми. Также не следует добиваться от детей построения последующей игры по этому «плану», но для себя отметить, насколько устойчивы или неустойчивы детские замыслы, насколько богата или бедна их фантазия. Подобные вопросы перед игрой помогут детям отчасти спланировать будущие события, а отчасти отрефлексировать, осознать для себя ход, сюжет игры, последовательность отображаемых событий, внутри которых будут выстраиваться отношения персонажей.

Огромную роль в обогащении детского игрового опыта принадлежит совместным играм в разновозрастных детских коллективах. Объединение для совместных игр детей младшей и

детей средней и подготовительной групп оказывает огромное влияние на становление игры младших. Разумеется, из подготовительных групп следует приглашать хорошо играющих и неконфликтных детей. Старшие дети более непосредственно организуют сюжет и диалоги, мало ориентируются на возможности и знания младших ребят (в отличие от взрослых, которым чаще свойственно занижать возможности детей, чтобы обеспечить доступность материала), но в то же время в силу своего возраста они не могут слишком сильно «оторваться» от младших, что в итоге создает крайне благоприятную «зону ближайшего развития» для игровой деятельности последних. Если подобные игровые разновозрастные объединения не постоянны, а имеют спорадический характер, то не следует надеяться на то, что так старшие научат младших играть (эта задача останется за педагогом-взрослым), но вот обогатить сюжеты и игровые действия, привнести новые ролевые диалоги, усложнить игровые задачи – это вполне реально в ходе подобных совместных игр.

Однако даже в одновозрастном детском коллективе нередко можно наблюдать одного или нескольких хорошо играющих детей – «игровых лидеров», которые задают тон и служат своеобразной «идеальной формой» (Л.С. Выготский) для своих сверстников. Дети охотно и по собственной инициативе включаются в их игры. В таких случаях у педагога есть хорошие помощники, а от взрослого требуется внимательное наблюдение, чтобы вовремя предлагать варианты усложнения игры и для самих «лидеров».

Обогащение игрового опыта – это не только приобщение детей к сюжетным играм. На самодеятельные сюжетные игры оказывает влияние весь игровой опыт детей: игры с правилами, подвижные, народные, досуговые игры. Поэтому чем шире игровой репертуар детей, тем больше у них возможностей для развития и саморазвития.

Обучая детей разным играм, не следует форсировать события, предлагая каждый день все новые и новые их варианты. Это может привести как раз к обратному эффекту. Принцип «Дайте детям наиграться» применим не только к дошкольному

возрасту в целом, но и к каждой конкретной игре в отдельности. Этот принцип приводит в соответствие обучающую инициативу взрослого и возможности детского развития: их индивидуальный темп усвоения тех или иных содержаний, проживание тех или иных значимых событий, овладение теми или иными умениями в самых разнообразных играх. Как только та или иная игра исчерпывает свой развивающий потенциал, она либо «уходит», либо стереотипизируется, перестает развиваться, не вызывает должного эмоционального отклика.

Есть и другие варианты организации игры, обогащающие игровой опыт детей. Это и опыт «Площадки игры и общения» Егора Бахотского, и варианты организации «Большой игры», когда раз в неделю с детьми организуется нарративная игра, а дети принимают этот опыт, а в течение недели ждут, готовятся, придумывают что-то сами [36].

Авторы этого метода обращают внимание на некоторые особенности организации. В частности, попытки взрослого задать образовательный контекст в такой игре наталкивались на то, что дети всё сворачивали и просили «давайте играть». Если взрослый хочет оттолкнуться от какого-то сюжета, то нужно быть готовым, что от исходного сюжета останутся в лучшем случае имена героев, т.к. дети включают свой актуальный опыт в игру. Планировать можно только общий план (контекст) и набор «провокаций», которые могут двигать сюжет [36]. Причем «провокации» должны постепенно переходить в руки детей как механизм движения игры. Задача взрослых – не столько «двигать» ребенка этими провокациями, сколько передать ребенку это средство организации собственной игры [36].

Изменение предметной среды

Ни один из детских видов деятельности не может полноценно развиваться на чисто наглядном и вербальном уровне, вне реальных действий в предметной среде. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства и сформированы

соответствующие им способы действия. Таким образом, предоставление ребенку игровой среды, отвечающей актуальным и перспективным задачам его развития – неременное условие становления игровой деятельности.

Сейчас повсеместно используется выражение «Развивающая предметная среда», частью которой выступает и «развивающая предметно-игровая среда». Следует уточнить, что именно определяет характер той или иной предметной (предметно-пространственной) среды как развивающей.

Развивающая предметная среда – это система материальных объектов и средств деятельности ребенка, функционально моделирующая развитие его деятельности. Это определение, данное С.Л. Новоселовой, является, с одной стороны, крайне точным и емким, но, с другой стороны, оно не всегда сразу понятно педагогам, поэтому следует его немного пояснить. Развивающая предметно-игровая среда должна объективно через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, обеспечивать зону ближайшего развития, способствовать переходу этой деятельности к более сложным формам. Это означает, что развивающей предметно-игровой средой еще нельзя назвать ту среду, которая просто позволяет детям интересно и разнообразно играть (этим свойством обладает любая игровая среда), а вот характеристику «развивающей» она приобретает тогда, когда позволяет не только реализовываться игровой деятельности ребенка, но и когда она начинает способствовать развитию этой деятельности, переходу ее к более сложным формам.

Итак, на каждом возрастном этапе к развивающей предметно-игровой среде предъявляются свои требования.

В **период раннего детства** она предполагает предоставление детям игрушек комплексного характера, обнаруживающих перед ребенком возможность соотношения отдельных элементов комплекса, их взаимодействия. Действуя с такой комплексной игрушкой, ребенок производит различные предметно-опосредствованные операции, т.е. объективно отвечающие **назначению** предмета. Это разнообразные

автодидактические игрушки, а также игрушки, изображающие различные предметы и орудия человеческой деятельности, употребляемые взрослыми в быту, назначение которых понятно ребенку по его опыту. Но в этом возрасте крайне важны и сюжетные игрушки, такие как животные, куклы, предметы обихода, мебель, не должны быть точной копией предметов, окружающих ребенка в его повседневной жизни – такая игрушка будет «информационно-избыточной» для ребенка. Для детей этого возраста лучше всего подходят так называемые *условно-образные (или прототипические) игрушки*, в которых выделены определенные детали, подчеркивающие внешние признаки предмета, позволяющие приспособить игрушку к игре, использовать ее динамично. Благодаря обобщенности образа такая игрушка выразительно подает ребенку основные характерные признаки предмета. Такие игрушки больше всего подходят для отображения в игре первоначальных знаний ребенка. Реалистичная игрушка с ее подробной характеристикой образа не подходит малышам, поскольку из-за ограниченного опыта такая подробность для них пока несущественна, и многие детали игрушки ничего для них не значат, малыши их не понимают. В то же время, обращая внимание на эти непонятные или вызывающие особый интерес свойства игрушки, дети отвлекаются от самой игры. Например, у малышей, получивших куклу с закрывающимися глазами, все внимание приковывается не к игре с ней, а к обследованию механизма движения глаз. Но и в младшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже самостоятельно создает воображаемые ситуации, разыгрывает несложные сюжеты, действует от лица той или иной роли, игрушка по-прежнему должна оставаться недетализированной, обобщенной. Зарубежные исследования также подтверждают, что чем более реалистично и детально разработаны куклы, тем меньше они подходят для игры воображения, и в этом случае ребенок проводит больше времени, исследуя их, чем конструируя сценки и истории.

Помимо выразительных условно-образных игрушек детям с самого раннего возраста рекомендуется давать предметы-

заместители, разумеется, показывая при этом в совместной игре, как их можно использовать. Исследования Е.М. Гаспаровой показали, что в условиях игры с предметами-заместителями дети даже раннего возраста разворачивают более содержательно насыщенные игровые сюжеты. Поэтому предложение детям различных предметов в качестве заместителей, наличие в группах достаточного количества бросового, а затем и поделочного материала является обязательным условием организации развивающей предметно-игровой среды. Однако следует не упускать из вида факт, показанный еще в работах Ф.И. Фрадкиной, что использование предмета-заместителя, предполагающее отрыв движения от предмета, не возникает у ребенка самопроизвольно, а всегда предполагает влияние взрослого или старшего ребенка.

Чем младше ребенок, тем в большей степени его игра будет определяться предметом. Отличительной чертой современной ситуации является изобилие игрушек, тем не менее, это не только не способствует расцвету детской игры, а чаще, наоборот, подавляет ее. Многочисленные аксессуары привлекают к себе внимание детей, и получается, что вместо насыщенной сюжетной игры мы наблюдаем либо переключение на манипулирование, либо (в лучшем случае) – на экспериментирование со свойствами игрушки, а то и вовсе на примитивное коллекционирование с требованием всё новых и новых игрушек такого плана. Родителям также важно понимать, что в ситуации обилия игрушек ребенок не может выделить, «увидеть» конкретную игрушку, она не может направить его деятельность. Парадокс: изобилие игрушек мешает игре. Игрушек не должно быть много, но они должны отвечать уровню развития детской игры.

В младшем и среднем дошкольном возрасте ребенок овладевает ролевым поведением и взаимодействием. И самыми главными элементами игровой среды будут предметы, помогающими ему войти в роль и реализовывать ее. Для любого педагога очевидно, что для этого должны быть разнообразные элементы одежды в уголках ряжения, предметы, маркирующие тот или иной образ (жезл для сотрудника ГИБДД, шприц или

фонендоскоп для доктора и т.д.), а также многочисленные предметы и атрибуты, позволяющие реализовать ту или иную роль, выполнять ролевое действие. И группы начинают наполняться соответствующими игрушками, «почти как настоящими» плитами, продуктами, автомастерскими...

Внимание! Всё это будет безусловно игровой средой, но **не развивающей игровой средой**. Она позволит реализовать игровое действие, но не будет способствовать переходу к более сложным вариантам игры. Почему? Потому что уже здесь можно воочию наблюдать противоречие, связанное со спецификой понимания игры как движения не в оптическом, а именно в смысловом поле. Л.С. Выготский писал о том, что игра позволяет преодолеть притяжение предметного поля; в работах Е.М. Гаспаровой убедительно доказано, что возможность реализовывать предметное действие замедляет становление социальной составляющей игры. Обилие натуралистических игрушек превращает игровое действие в бытовое и не позволяет формироваться воображаемой ситуации, т.е. угнетает развитие игры.

Как справиться с этой ситуацией? На этот вопрос отвечает Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, где в качестве требования к развивающей предметно-пространственной среде названа «полифункциональность». Она может быть обеспечена только за счет разнообразных предметов, которые могут принимать на себя любые значения в смысловом поле той игры, которую затевает ребенок. А это средообразующие элементы и предметы-заместители.

Нередко детскую игру вызывает понравившийся ребёнку мелкий материал (обнаруженные на столе красивые пуговицы, фишки, флакончики из-под духов или лака и пр.), которые превращаются в персонажей (стражников и принцессу или подружек, включающихся в оживленный разговор...). Замечательное описание того, как шахматные фигурки, вызывая у детей те или иные образы, побуждали их к игре, есть у Л.Кассиля: «Точёные лакированные фигурки предоставляли

неограниченные возможности использования их для самых разнообразных и заманчивых игр. Пешки, например, могли отлично нести обязанности солдатиков и кеглей. У фигур была скользящая походка полотёров: к их круглым подошвам были приклеены суконочки. Туры могли сойти за рюмки, король - за самовар или генерала. Шишаки офицеров походили на электрические лампочки. Пару вороных и пару белых коней можно было запрячь в картонные пролётки и устроить биржу извозчиков или карусель. Особенно же были удобны обе королевы: блондинка и брюнетка. Каждая королева могла работать за ёлку, извозчика, китайскую пагоду, за цветочный горшок на подставке и за архиерея... Нет, никак нельзя было удержаться, чтобы не трогать шахмат! В тот исторический день белая королева-извозчик подрядилась везти на чёрном коне чёрную королеву-архиерея к чёрному королю-генералу. Они поехали. Чёрный король-генерал очень хорошо угостил королеву-архиерея. Он поставил на стол белый самовар-король, велел пешкам натереть клетчатый паркет и зажёл электрических офицеров...» [32, с. 8].

Такая игра позволяет ребёнку абстрагироваться от внешних особенностей предмета, выдвигая на первый план ее суть – социальное содержание. В условиях игры с предметами-заместителями дети (даже раннего возраста) разворачивают более содержательно насыщенный игровой сюжет [14]. Важно и то, что предмет-заместитель создаёт условия для игры, но не определяет её, в то время как самая обобщённая условная игрушка всё равно задаёт общее сюжетное направление. Кроме того, предмет-заместитель позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды и имеющихся игрушек, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребёнка.

Исследования, проведенные в 80-х годах Н.-Э. Т. Гринявичене, показали, что имеется выраженная тенденция к стереотипизации игр в игровых тематических зонах (зона игры в поликлинику, в парикмахерскую, в магазин и т.п.). По ее данным, «дети ограничиваются одними и теми же способами игровых действий, которые как бы «программируются»

стандартными условиями в «игровых уголках» постоянным набором игрушек и игрового оборудования, подсказывающим и предписывающим вмешательством в игру воспитателя... Игры ритуализируются, замыкаются в рамках жесткой игровой традиции, по сути дела заданной взрослым через специфическую регламентированную систему руководства. Именно поэтому инициатива детей в игре часто бывает скована, игра носит не творческий, а репродуктивный характер» [16, с. 8-9]. Для преодоления этой ситуации необходимо было убрать с глаз ребенка образец игры на определенную тему, заданный соответствующим подбором игрушек в игровом уголке. При этом игровая среда должна быть представлена ребенку таким образом, чтобы именно он мог ее самостоятельно инициативно использовать. Сюжет игры среднего и старшего дошкольника должен определяться не наличной ситуацией, а идти от образа мира ребенка, от его желаний и потребностей. Не мир должен управлять человеком, а человек – миром.

Наиболее полно этим требованиям отвечает идея создания обобщенной игровой предметной среды, в которой предметы могут принимать на себя любые значения в смысловом поле игры, а также гибко менять его по ходу развития сюжета в зависимости от желаний, потребностей, интересов детей. Поэтому призывы к созданию обобщенной развивающей игровой предметной среды актуальны и по сей день, и должны быть взяты на вооружение в тех современных детских садах, где понимают специфику, а значит – подлинные основы и перспективы развития ребенка дошкольного возраста.

Однако практика показывает, что если мы ограничимся созданием обобщенной развивающей игровой предметной среды, т.е. оформим всю игровую среду, используя только модульные ее варианты и неоформленный материал (предметы-заместители), то это не только не даст ожидаемого развивающего эффекта, но и в некоторых случаях может привести к прямо противоположному результату – угнетению игровой деятельности, т.к. модульная среда максимально эффективна как раз при наличии сюжетных игрушек. Игрушка выступает опорой

мысли ребенка, и некоторая конкретика помогает ему удерживать внутренний план действия, в то время как полная конкретизация привязывает его к ситуации, не давая возможности вырваться за ее пределы.

По сути, модульная среда [70] представляет собой большой, соразмерный росту ребенка «предмет-заместитель». Ее достоинство не столько в том, что из нее можно делать сомасштабные росту ребенка сооружения, сколько в том, что ее элементы могут обозначать в рамках детской игры что угодно. Требование ФГОС ДО к полифункциональности и трансформируемости предметно-пространственной среды полностью решаются за счет подобного оборудования.

К концу дошкольного возраста, когда способность ребенка к замещению полностью сформирована, дети используют предметы-заместители реже и начинают предпочитать реалистическую игрушку. А вот и еще один экспериментальный факт: овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (как крупногабаритных модулей, так и традиционных предметов-заместителей) ***привело не только к тому, что сами «заместители» использовались именно в знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях»*** [16, с. 12].

Это крайне важный экспериментальный факт показывает естественный процесс использования предмета в игре. Сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, происходит переход к другой линии развития, и стремление к реалистической игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании подобной игровой среды. При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком, т.е. в полной мере отвечает его игровым замыслам и интересам. Учитывая тот факт, что к концу дошкольного возраста тематика игр распространяется

практически на любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистической» игровой средой становится невозможно физически. Самостоятельное же изготовление ребенком необходимых игрушек полностью разрешает это противоречие. То есть, подобно предмету-заместителю, игрушка-самоделка позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка.

На то, что в глазах ребенка игрушка-самоделка приближается именно к реалистической игрушке, хотя на самом деле может быть весьма и весьма далека от нее по внешнему виду, указывает следующее наблюдение из воспоминаний А. Трапера, который, будучи ребёнком, с увлечением играл в солдатиков и делал их сам из пластилина на проволочном каркасе: «Я думал, что у меня получаются великолепные фигурки. На один из своих дней рождения я устроил парад – выстроил всех пластилиновых солдатиков на большой доске и стал хвастаться родственникам, которые пришли в гости. Родственники восхищались, а вот мои родители потом мне весьма сдержанно объяснили, на что похожи мои фигурки» [97, с. 32-33]

Тем не менее в норме к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев своей игры, целые города жителей или армии из любых подручных материалов. В дело идет всё: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки (из пробкового дерева, железные, пластиковые), утеплительный поролон... Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают.

Так, некоторые девочки в детстве в больших обувных коробках организовывали комнату или даже целую квартиру для маленьких кукол, прорезали окна и двери, устанавливали перегородки комнат, рисовали обои, которыми обклеивали стены, обставляли эти комнаты самодельной мебелью-утварью из спичечных коробков с выдвигающимися ящичками, делали

одежду и крошечную посуду для маленьких кукол и пр.... Иногда такие самодельные домики можно встретить в некоторых детских садах, и, что весьма радует, некоторые из них представляют собой результат полностью самостоятельной деятельности детей, практически без участия взрослых. Такие фотографии было невозможно.

Читая про самодельные кукольные домики, многие, наверное, вспомнили разнообразные пластмассовые апартаменты для режиссерской игры (для Барби и прочих кукол с аксессуарами), огромное количество которых продается в современных магазинах игрушек. Существуют и более удачные варианты домиков на подиумах, оформленных в стиле избушек, достаточно большого размера и крайне привлекательных для детей. Действительно, какая разница, предлагаем ли мы для игры ребенку уже готовый домик или самодельный? С точки зрения эстетики и экономии времени преимущества готовых домиков очевидны. Кроме того, существует точка зрения, согласно которой «оснащенные» домики Барби больше подходят современным детям, чем примитивные самodelки: «куклы и кукольные домики должны быть современными (не только в отношении дизайна, но и материалов, технических элементов) – т.е. нести все сведения о научно-техническом и культурном прогрессе, иначе ребенок вынужденно формирует неадекватную картину мира. Так, например, нет ничего бесполезнее, чем навязывание современному городскому ребенку старше 3 лет игрушек традиционных народных промыслов в качестве основных или кукол из ностальгических воспоминаний взрослых» [18, с. 151]. Действительно, зачем тратить время и силы на то, чтобы мастерить «ерунду в коробках», если, зайдя в магазин, можно купить прекрасно оформленный, супероснащенный кукольный домик, подобный тем, что экспонируются в музеях мира?

Насколько могут быть интересны такие самодельные игрушки современному (то есть, с точки зрения некоторых взрослых, – крайне избалованному изобилием игрушек и поэтому весьма привередливому) дошкольнику, говорят следующие

факты. Практика создания подобных самоделок свидетельствует о том, что такие игрушки не менее привлекательны для современного ребенка, чем для детей «эпохи дефицита». Дети увлеченно создавали макеты и играли с ними в разных группах детского сада [99, 100]; в работе В.И. Бутенко и Л.К. Тришиной [7] отмечается, с каким интересом играли дети в домашних условиях в самодельные домики, созданные с родителями; а в интернет-форумах, где мамы делятся впечатлениями и разнообразным опытом занятий с детьми, и где также можно встретить попытки возрождения «домиков в коробках», сами мамы отмечают, что у современных детей это вызывает не непонимание, а восторг (комментарий одной из мам: «Не знаю насколько хватит. Но домик для Барби пока отдыхает»). И это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка. Еще раз напомним фразу Д.В. Менджеричкой об особенностях ребенка-дошкольника, «который стремится делать все сам» [58, с. 36]. Поэтому здесь необходимо уделить некоторое внимание **самодельной и макетной предметной среде** детской игры.

Макет определяется как «уменьшенный предметный образец пространства и объектов воображаемого мира (реалистического или фантастического)» [40, с. 12]. В работе Н.А. Коротковой и И.Л. Кириллова подробно рассматривается значение макетной среды для сюжетной игры дошкольников и ее место в предметно-игровой среде. Особо выделяются «универсальные» макеты, которые рассматриваются как «тематически многозначные (условно-обобщенные) маркеры игрового пространства» [40, с. 13]. Авторы подразделяют их на два типа: «1) макеты-модели, представляющие собой уменьшенные целостные объекты, направляющие воображение ребенка в основном на события, происходящие «внутри» этих объектов; и 2) макеты-карты, отображающие определенную территорию и направляющие ребенка на развертывание сюжетных событий, происходящих «снаружи», вокруг оформляющих эту территорию объектов. К первому типу относятся «кукольный дом» и «крепость-замок/дворец»; ко второму типу – «улицы города/дороги» и ландшафтный макет (обозначающий обобщенное «природное»

пространство)» [40, с. 12-13]. Примечательно, что именно в этой традиции оформляются стандартные зоны для режиссерской игры в условиях ДОО: «кукольные дома» и «улицы города» можно обнаружить фактически в каждой группе детских садов.

В указанной статье Н.А. Коротковой и И.Л. Кириллова описываются варианты готовых макетных сред. В работе В.И. Бутенко и Л.К. Тришиной [7], где отражен опыт практического применения макетов в условиях ДОО, также большей частью представлены макеты, которые попадают в руки детей уже в готовом виде (в главе «Описания игровых макетов, созданных родителями, для игры в детском саду» представлено 18 макетов). Тематические игровые макеты взрослые охотно изготавливали для детей и раньше, и продолжают мастерить и сейчас.

Макеты, созданные детскими руками (особенно, если дети – дошкольники), разумеется, внешне будут менее презентабельны, менее прочны и, соответственно, менее функциональны, но при этом они гораздо более ценны с точки зрения развития детей, создающих такие макеты. Оптимальный вариант представляют из себя макеты, которые создаются по инициативе самих детей с помощью взрослого. Поэтому основное внимание мы уделим именно **макетам-самоделкам**. Такой вариант создания предметной среды режиссерской игры был выбран и успешно использовался для организации игр в ДОО № 1782 СВОУО [фотографии представлены в статьях из списка литературы под №№ 99, 100].

Наиболее удачным решением для проведения режиссерских игр педколлективу ДОО показались ландшафтные макеты. Впоследствии они послужили основой для организации продолжительных игр, игровое пространство которых сохранялось единым, но в то же время предполагало возможность воплощения очень широкого спектра игровых сюжетов. Кроме того, такие игры способствовали не только развитию игры как деятельности, но и формированию многих практических и конструктивных умений ребенка, становлению проектного мышления, практическому познанию свойств и возможностей

разных материалов применительно к тем или иным задачам своей деятельности. Всё это имеет крайне важное значение для разностороннего развития ребенка. При самостоятельном создании достаточно сложной игровой предметной среды игра ребенка настолько тесно смыкается с продуктивными и иными внеигровыми видами деятельности (изобразительная деятельность, труд, конструирование, экспериментирование...), обеспечивая их мотивационно, что переход от игры к труду и обратно становится практически неуловим. Фантазии детей нет предела, и необходимость ее реализовывать способствует как быстрому развитию практических навыков уже более умелого к старшему дошкольному возрасту ребенка, так и успешному формированию его мышления.

Чтобы создание макетов не превращалось в самостоятельную конструктивную деятельность, а именно «работало» на игру, процесс игры на создаваемом макете начинался практически сразу, как только на нем появлялось хоть какое-то игровое пространство. Воспитатели (к счастью) не придерживались широко распространенной установки «Сначала сделать – потом играть». И дети с удовольствием обыгрывали новое пространство, по ходу игры придумывая его дальнейшее оформление, которое зависело от их игровых задач, поворотов сюжета...

Стоит сказать несколько слов о том, как делались макеты. Сразу следует подчеркнуть, что никаких алгоритмов и конкретных проектов заранее не создавалось, все макеты – результат совместного творчества детей и воспитателей каждой группы. Все макеты делались на ватмане, который укреплялся оргалитом. Фон делался самыми разными, знакомыми детям по занятиям, способами: размазывание пластилина, аппликация – традиционная и из мелких отрывных кусочков цветной бумаги. Рельеф и горные массивы изготавливались из мягкой смятой бумаги, салфеток, которые приклеивались к основе и раскрашивались сверху, а также из пластилина. Причем разные техники объединялись в совершенно произвольном сочетании. Например, в одной из групп дети предложили сделать реку из

голубой ленточки, которую приклеивали в сборочку, затем кто-то из девочек предложил сделать ручеек из бумаги (прямоугольные кусочки бумаги нарезались с одной стороны бахромой, как на объявлениях, затем полоски этой бахромы закручивались в «барашки» с помощью тупой стороны ножниц). Мальчики решили сделать море из пластилина, несколько цветов размазывали по ватману. Пляж и пустыню оформляли пшеном и манкой, которую позже покрасили гуашью. Также в оформлении макетов были использованы природные материалы: мелкие ракушки, камушки, веточки, скорлупки от фисташек... Чтобы краска не пачкалась, отдельные элементы макета по завершении покрывались бесцветным мебельным лаком.

Применение разнообразных техник, их объединение и взаимодополнение представляли собой одну из очень сильных сторон работы не только в художественном, но и – главное! – в педагогическом отношении. Например, оформление речки с помощью приклеивания вышеописанных «барашков» было очень красиво, но довольно трудоемко. Оформить таким образом речку по всему макету требовало очень большого труда и терпения, которое еще не вполне присуще детям этого возраста. Воспитатель мог настоять на том, чтобы работа была доделана «как полагается» в целях воспитания трудолюбия в детях. Хотя на самом деле трудолюбие воспитывается через интерес, а не рутинную работу («насильно мил не будешь»). Или воспитатель мог доделать это за детей самостоятельно. Оба варианта были не слишком хороши с педагогической точки зрения. К счастью, с группой детей работала мудрый и опытный педагог. Она предоставила детям свободу в решении этого вопроса, помогая при необходимости советом и показом. В результате дети продолжили речку в другой технике, но при этом на практике смогли увидеть и почувствовать разницу и в особенностях (трудоемкости) и в результате (во внешнем виде) разных вариантов оформления, на будущее рассчитывать свои силы, комбинировать и красиво сочетать разные способы оформления макета.

Создавались макеты следующим образом. Предварительная работа в первый год включала общее ознакомление детей с картами (детям объяснялось, что это такое, они рассматривали разные карты), а затем воспитатель предложила детям сделать свою карту, на которой можно будет играть и устраивать разные приключения. Последующие макеты в этом ДОО (в других группах) создавались уже по желанию самих детей, которые видели процесс игры своих старших одноклассников.

Такой вариант организации предметной среды режиссерской игры удобен тем, что каждый ребенок может выбрать наиболее привлекательную именно для него деятельность. Характерно распределение детей после того, как им предоставляются время и возможность для самостоятельных игр. Часть детей, взяв традиционные сюжетные игрушки или ранее сделанные ими самими игрушки-самоделки, начинали развивать собственно сюжет, действуя ими в пространстве макета; другие дети сразу обращались к поделочным материалам, которые находились на соседних столах, и предпочитали мастерить дополнительные детали макета или персонажей. Когда к такой игре присоединились как-то дети другой группы, дети-«старожилы» с удовольствием обучали их тому, что умели сами, и с интересом учились тому, что предлагали им дети-«новички». Некоторые дети, не включаясь в игру самостоятельно, с интересом наблюдали за играющими, иногда комментируя происходящее или внося новые идеи относительно того, что здесь еще может произойти... При этом всем детям было комфортно, интересно, они охотно возвращались к этой деятельности позже.

И еще одна важная особенность макета для активизации игровой деятельности детей и их успешной социализации была обнаружена нами уже в процессе их применения. Почти в каждой группе обычно находится ребенок, который и сам не играл, и отказывался от участия в совместных играх, чаще потому, что эта деятельность у него недостаточно сформирована. Такие дети, как правило, – большая проблема для воспитателя, поскольку, не умея играть сами, они охотно и с видимым удовольствием мешают играть другим, привлекая этим к себе внимание. Но потребность в

игре, так же как и потребность в совместной деятельности со сверстником, у них все равно остается, и это создает еще больший дискомфорт, т.к. реализовать эти потребности такому ребенку сложно. Чаще всего педагог это отлично понимает, и пытается организовать с ним индивидуальную работу, поиграть один на один с целью формирования и развития его игровой деятельности. Но вместо решения проблемы здесь возникают новые сложности: нередко такие дети не включаются в деятельность со взрослым, кривляются, не играют. В такой ситуации не всегда работают «прямые» методы. А вот замечательным «косвенным» методом становится хорошо играющий детский коллектив и удачно организованная предметная среда игры. Макетная предметная среда оказалась в этом плане крайне удачным вариантом. Дело в том, что когда дети организуют игру в игровом уголке или создают свое игровое пространство самостоятельно «здесь и сейчас», то они, как правило, не впускают в это пространство тех, кто нежелателен для них в этой игре (игра останавливается и далее следуют всем знакомые: «Мы тебя не принимаем! Уходи, не мешай!»). Чтобы присоединиться к такой игре, нужно заведомо хорошо играть, чтобы «включиться» в сюжет с какой-то интересной игровой задачей, которая будет принята остальными. Очевидно, что плохо играющие дети так войти в игру не могут, и поэтому сразу прогоняются. Игровой макет (в противовес игровому пространству, создаваемому «здесь и сейчас») представляет собой достаточно большое поле деятельности. Кроме того, после проводимых на нем игровых занятий дети привыкают к тому, что на макете играют все вместе, сообща. В норме сюжетные игры в условиях группы реализуются «очагово»: небольшие группы детей организуют свои игровые пространства, которые по ходу совместной игры могут сходить и снова расходиться, перегруппировываясь в совершенно ином порядке. Задача воспитателя – учить детей устанавливать и поддерживать смысловые связи между разными сюжетными линиями, независимо от того, сходятся ли они на данный момент или расходятся; учитывать игровые сюжеты других групп, чтобы, при необходимости, использовать их для решения собственных

игровых задач. В ходе игр на большом макете дети естественным образом «уживаются» на нем, независимо от количества играющих. Итак, что же происходит с плохо играющими детьми в процессе таких игр? По мере развития сюжета он наблюдает за игровым действием. Потом пытается включиться в игровое действие сначала с одним ребенком, а потом уже и с группой детей. Так постепенно вовлекаясь в совместную сюжетную игру, ребенок получает положительный опыт социализации и игры со сверстниками.

Этот и другие примеры [см. 102] наглядно показывают, что макетная среда предстает не только как игровой объект, но и как очень удобное пространство и для становления игровой деятельности, и для постепенной социализации ребенка, для налаживания отношений (игровых, деловых, личностных) со сверстниками. Это касается не только таких особых случаев, но и повседневной жизни и игровой деятельности детей. Ведь здесь создаются условия не только для реального взаимодействия детей в игре, но и для моделирования достаточно сложной структуры социальных отношений в рамках сюжета игры, включающего несколько параллельно развивающихся сюжетных линий и множество коллизий. Разумеется, такие игры в своей развернутой форме наблюдаются в младшем школьном возрасте, но истоки, начала такого взаимодействия можно наблюдать уже в дошкольном возрасте при условии соответствующей работы с детьми по развитию и поддержке их игровой деятельности. То есть дети самоорганизуются в процессе такой игры на макете.

То, что самодельная макетная среда является развивающей – сомнения не вызывает ни у кого (действительно, в процессе создания нужных игрушек и необходимой для игры предметной среды ребенок активно использует и преобразует, адаптируя под новые условия, имеющиеся у него знания и умения, ищет и на практике пробует новые способы действий, здесь происходит интенсивное обобщение опыта разнообразной деятельности и пр.). Но является ли она развивающей предметно-**игровой** средой? Определение развивающей среды четко обозначает ее функцию: это система материальных объектов и средств

деятельности ребенка, которая моделирует развитие соответствующей деятельности. Как подобная среда способствует развитию собственно *игровой деятельности*? Как ни странно это покажется на первый взгляд, но ее развивающее значение приближается к развивающему значению модульной среды. ***Если модульная среда позволяет реализовывать любые игровые замыслы за счет замещения, то самодельная игровая среда также позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей наличной ситуации, а от замыслов ребенка,*** в то время как «готовая игрушка не может полностью удовлетворить запросов ребенка. Это и понятно: она подсказывает ребенку и сюжет игры, и способ ее. А ребенок несет в себе впечатления, которые не всегда гармонируют с содержанием игрушечного мира» [103, с. 4].

Возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды. Важное развивающее значение имеет и тот факт, что подобная среда позволяет реализовывать игру в разных формах, доступных на данный момент ребенку: от предметно-практической до «идеальной».

Например, иногда можно наблюдать ситуацию, когда дети создают постройки (конструкции) для той или иной игры, но, создав их, так и не играют. Что это? Конструирование в чистом виде? Или неспособность развернуть игровой сюжет? Чтобы ответить на подобный вопрос, нужно анализировать каждый конкретный случай. Но следует учесть, что в такой форме к концу старшего дошкольного возраста может уже протекать и игра-фантазирование. Пока ребенок делал этот корабль (к тому же, если это достаточно сложная и подробная модель), он уже столько нафантазировал: сплавал на нем и туда, и туда; попадал в разные передраги, с ним происходили разные приключения; он поднимал упавшие мачты, бегал по палубе, спускался в трюм, заглядывал в иллюминаторы, крутил штурвал на капитанском мостике... И вот теперь, когда работа окончена, повторять эту игру «в действии» нет смысла: она уже сыграна, пережита... И

ребенок может отставить эту конструкцию в сторону, так и не «поиграв» в нее (с точки зрения стороннего наблюдателя). Просто предметное игровое действие, характерное для более младшего ребенка (походить куклой, посадить ее куда-то, выглянуть ею в окошко), уже поменялось на действие, протекающее во внутреннем плане. Игровой процесс стал «свернутым». А практическое действие, связанное с созданием «предмета игры» и развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства для внутренней игры, делая ее «предметной» и насыщенной.

В то же время следует подчеркнуть, что статус развивающей предметной среды самодельная игрушка и игровая среда приобретают только в том случае, когда ребенок создает их самостоятельно – от замысла (соответствующего **его** игровым интересам) до практического воплощения, в процессе которого происходит применение известных ему способов действий в новых условиях (для создания новой игрушки). Если же «самостоятельность» ребенка ограничивается вырезанием и склеиванием готовой выкройки, предложенной ему взрослым, то такая «самоделка», формируя практические навыки ребенка, оказывает на формирование его игровой деятельности влияние ничуть не большее, чем обыкновенная готовая игрушка.

Развивающее значение самодельных игрушек, в т.ч. и «домиков в коробках», не ограничивается исключительно игровым сюжетом, который они позволяют развернуть. Чрезвычайно ценным здесь является, видимо, то, что подобные игры совершенно иначе формируют личность ребенка, давая бесценный опыт создания необходимой ему предметной среды собственными силами, без бесконечного и тупикового «Купи!». На самом деле это не столь безобидная проблема, как кажется на первый взгляд, и касается далеко не только родительского кошелька. Дело, скорее, в развенчании печальной иллюзии: «Моя игра не складывается, потому что у меня нету того-то! Как только мне купят это, у меня такая интересная игра начнется!». Заменить недостающий предмет чем-то иным не получается: сам ребенок не знает, как это можно сделать, а предлагаемая

взрослым замена (чаще всего – предмет заместитель или предложение сделать недостающую игрушку самостоятельно) в таких условиях воспринимается ребенком достаточно специфично – как отказ купить требуемое – и поэтому сразу отвергается. Но вот «это» покупают, а игры и ожидаемого счастья всё равно нет: «Это потому, что мне еще не хватает...» и так до бесконечности. Понимания того, что игра не складывается не из-за отсутствия игрушки, а совсем по другим причинам, так и не наступает. Происходит подмена содержательной стороны деятельности (т.е. ее смысла), другой, «атрибутивной», стороной, связанной исключительно с внешнепредметной формой организации этой деятельности. И такая подмена приводит к тому, что человек начинает искать смысл не в самой деятельности, а в ее атрибутах – вещах (и, разумеется, там его не находит), а это чревато впоследствии серьезными личностными и ценностными кризисами («У меня всё не складывается, потому что мне не хватает...»). **Умение создать игрушку – это умение создать ОРУДИЕ своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.**

Организация и использование макетной игровой среды в дошкольном возрасте требует определенной осторожности и внимания со стороны педагога. Остановимся на этом вопросе чуть подробнее. Несмотря на то, что макет является и удачным выбором для активизации режиссерской игры, и прекрасным вариантом для организации коллективной деятельности, когда каждый из детей выбирает интересное ему занятие, и замечательным поводом для обучения детей тем или иным навыкам создания поделок, поиску конструктивных решений и пр., в то же время следует помнить о некоторых ограничениях при использовании макетов.

Во-первых, макетная среда (любая: и самодельная, и полностью готовая) может оказаться не вполне подходящим вариантом организации игры для плохо играющих детей. Такие дети могут с удовольствием обыгрывать макет, но испытывают затруднения в процессе игры вне него. С другой стороны, для

таких детей именно игра в макете служит прекрасной основой для проведения игровых занятий, но в последующем с такими детьми нужно будет отойти от макетной игровой среды, перейдя на варианты организации игры с помощью предметов-заместителей. Впоследствии, когда ребенок уже в достаточной степени овладеет игровой деятельностью, можно вернуться к играм в макетах, постепенно переходя к самодельным их вариантам.

Во-вторых, макет может в определенной степени ограничивать тематику игры, поскольку он плохо трансформируем. Пожалуй, только ландшафтные модели изначально предполагают достаточно широкий спектр возможных тем. Конечно, можно организовать создание разных макетов, но, с одной стороны, в условиях ДОО, при небольших групповых комнатах, становится весьма актуальной проблема их хранения, а, с другой стороны (и это гораздо более серьезное ограничение), тематический макет может ограничивать проявление игровой инициативы ребенка, подобно тому, как это делает тематический игровой уголок.

В-третьих, и это представляется наиболее важным, – излишнее внимание к процессу создания макета, излишняя изощренность технических решений при его создании в некоторых случаях может происходить в ущерб собственно игре, переключая внимание детей на другую деятельность. И тогда макет может стать красивым, но мертвым элементом предметной среды группы.

Следует отметить и еще одно важное свойство, которое будет характеризовать именно развивающую предметно-игровую среду старших дошкольников. Игры детей этого возраста в норме уже могут приобретать достаточно устойчивый характер, и их сюжет может последовательно развиваться в течение достаточно долгого времени (от нескольких дней до нескольких недель и даже месяцев). Предметная среда для таких продолжительных игр должна обладать очень важным свойством: **стабильностью**. Многие дети к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста подходят к этому открытию самостоятельно и начинают конструировать предметные среды своей игры, выбирая для них

«безопасное» пространство (игровая полка, предназначенная для подобных игрушек, «неходовая» часть пола), либо за счет того, что создаваемый макет среды делается на некоторой основе (в коробке, на фанерке и т.п.) и за счет этого получается транспортируемым без предварительного разбора. В условиях ДООУ под такие макеты выделяются специальные столы. Для сюжетно-ролевой игры дети также организуют некоторое пространство (это может быть постройка или специально оформленный уголок). Здесь принципиальное значение имеет и то, что это должен быть не предоставленный детям для игры заранее оформленный уголок, а именно созданный ими самими в соответствии с их игровыми задачами. Если в группе предусматривается возможность сохранения игровых построек в течение того времени, которое требуется детям для развития и завершения сюжета, то это будет безусловно положительной характеристикой игровой среды группы.

Таким образом, организация предметно-игровой среды группы предполагает не только учет возрастных особенностей детей, но и умелую трансформацию этой среды в зависимости от игровых интересов детей. В младших группах какие-то игрушки можно временно убрать, какие-то вовремя предложить. В старших – отказаться от «стандартных» игровых уголков, предоставив детям возможность обозначать или создавать среду своей игры самостоятельно, используя и модульные варианты, и традиционные игрушки, и игрушки-самоделки.

Безусловно, игровая среда группы должна предусматривать возможность организации всего многообразия детских игр. Поэтому игровая предметная среда должна содержать и разнообразные музыкальные игрушки, и доступные детям досуговые игры, и отдельные спортивные игрушки и оборудование, использование которых допустимо в группе, а также, разумеется, многообразные дидактические игрушки и игровые пособия.

Создание игровой предметной среды в условиях детских садов может приобретать своеобразный характер. Иногда (с точки зрения администрации) это единственный способ показать,

как хорошо в ДООУ обстоят дела с игрой. Взрослые совершенно искренни в своем желании обеспечить детям пространство игры. Но это стремление подчас превращается в свою противоположность: внимание перемещается с игры на игрушку. Макеты и игрушки-самоделки становятся «выставочными экземплярами», а дети активно снабжаются современными «хорошими» (прямо настоящими!) игрушками. И тогда очередной раз приходится констатировать актуальность слов, сказанных более века назад: «если давать ребенку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям. Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушек, чем о том, чтобы дать возможность играть. Не встречаем ли мы, особенно в городах, детей, окруженных многочисленными игрушками, которые не знают, что с ними делать» [33, с. 101].

Активизирующее общение со взрослым

Последний компонент метода – активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение к самостоятельному применению детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Как правило, этот компонент метода хорошо понятен воспитателям. Обычно помощь воспитателя бывает необходима в трех случаях: активизация начала игры; помощь в случае «заминок», пауз в процессе игры; необходимость перевода игры к более сложным формам.

Активизирующее общение имеет свою специфику. Если первые компоненты метода предполагают возможность заранее всё продумать, подготовить, то в данном случае следует быть готовым к импровизации и уметь оперативно и правильно оценить то, что сейчас происходит в игре. Таким образом, содержание этого компонента предполагает необходимость «научиться управлять игрой ребенка. А для этого нужно уметь

подчиняться законам развития самой игры, иначе вместо управления игрой получится ломка игры» [50, с. 485].

Итак, начало игры. Каждый воспитатель знает, что когда наступает время для свободной самостоятельной деятельности детей, то далеко не все дети в это время начинают играть в сюжетные игры. Безусловно, здесь следует ориентироваться на индивидуальные предпочтения детей: кому-то хочется порисовать, кому-то поиграть в настольно-печатные игры, кому-то – пообщаться, показать принесенные из дома игрушки, картинки... Но чаще всего деятельность большинства детей в это время бывает неорганизованной, ненаправленной; нередко дети пытаются устроить беготню (что, как правило, пресекается воспитателями), а игры с игрушками в этот момент могут быть бессюжетными и представлять собой «наскакивания» игрушкой на других детей, сопровождающиеся звуками лая, рычания, выстрелов, взрывов и т.п. Однако всё это еще совершенно не говорит о том, что дети не умеют играть. Пока мы можем лишь сказать, что им трудно начать свою игру самостоятельно. Во-первых, важно понимать, что это не происходит моментально, в своих лекциях Е.О. Смирнова отмечала, что для вхождения (только вхождения!) в игру ребенку требуется минут 20. И только потом начинает разворачиваться сюжет. Однако, если игровые умения детей находятся на низком уровне, то ни 20, ни 30 минут их не спасут. Поэтому здесь воспитатель может помочь детям в инициировании игры. Это вполне корректный прием, который рекомендуется использовать и при оценке игровой деятельности детей [13, с. 177], при условии, что после начала игры инициатива переходит в руки детей, и воспитатель может «самоустраниться».

Детей младшего возраста можно включать в игру непосредственно, спросив, например, про игрушку в его руках: «Ой, а кто это? А куда он пошел? А что дальше случилось?». Или, например, напомнив детям какую-то историю или рассказ, прочитанный ранее, взять игрушку и проиграть от ее лица какой-то эпизод этой истории (очень небольшой, на 1-2 фразы). Потом спросить у детей: «А кто там еще у нас был? Найдутся

подходящие игрушки? Что у нас будет цыпленком?». Игра по предложению одного из играющих является естественным началом коллективных сюжетных игр, а конкретные игровые задачи и развитие сюжета дети затем будут определять сами, в соответствии со своими потребностями и желаниями.

Детям постарше можно, например, напомнить о том, как интересно играли они в прошлый раз, и вспомнив какой-то яркий сюжетный момент прошлой игры. Или напомнить о каком-то недавно произошедшем событии – экскурсии, прочитанном произведении, интересном наблюдении и пр. Однако это может подействовать только в том случае, если и само событие, и напоминание о нем будут иметь яркую эмоциональную окраску для детей. Часто воспитатели ожидают, что если какое-то предметное содержание было с детьми хорошо и много проработано, то дети обязательно должны начать играть в это. Однако ребенок – не мясорубка, в которую, если заложили продукт, то через некоторое время он хоть и в несколько преобразованном виде, но обязательно появится «на выходе». Дети могут актуализировать в игре то содержание, которое мы им предлагали, и сразу, и через неделю, и через месяц, и даже значительно позже... А могут и не актуализировать вовсе, если вся проводимая нами работа, шла вразрез с интересами и потребностями ребенка.

Стоит или не следует предлагать детям сюжет игры? Этот вопрос в ряде случаев является камнем преткновения: одни педагоги защищают позицию, согласно которой подобное предложение недопустимо, т.к. не позволяет развернуться самостоятельной детской игре, другие справедливо отмечают, что подобные предложения помогают перевести детскую ненаправленную активность в организованную игру, которая может далее идти совершенно без участия воспитателя... Кто прав? Данная ситуация позволяет сказать всем: «И ты прав, и ты тоже прав». Здесь важно не впасть в крайности, а соблюсти золотую середину. Еще Д.В. Менджерицкая, активный защитник подлинно творческих детских игр, говорила, что можно предложить детям сюжет игры. Но только предложить, и ни в

кчем случае не навязывать его. Примут ли дети этот сюжет, и как он будет развиваться дальше – это уже дело самих детей. Также воспитатель может помочь детям сговориться, поддержать интересную выдумку, детскую инициативу [57, с. 51].

Тактика предложения игровых проблемных ситуаций может использоваться и в тех случаях, если воспитатель замечает, что сюжет игры застопорился, превратился в обыгрывания. В этом случае воспитатель также может предложить несколько новых игровых задач – возможно, дети используют какую-то из них для продолжения сюжета. Здесь можно использовать и чисто «технические» уловки. Например, держать «наготове» некоторое количество сюжетных «заготовок» (такой прием используется для активизации сюжета, представляя собой формирование завязки через сюжетный ход «однажды...» или «вдруг...» (привнесение события)), среди которых может быть, например, встреча с новым персонажем, возникновение какой-то критической ситуации, необходимость помощи одному из персонажей и т.п.

Говоря о предложении детям новых игровых задач или наталкивании детей на их поиск, следует обратить внимание педагогов на следующее. Нередко бывает так, что стремясь усложнить игру, педагог идет по линии все большей детализации игровых действий (не просто приготовить обед, а почистить овощи, помыть их, порезать... и т.п.). Это тупиковый путь развития игры. Такие игры свойственны, например, глухим детям (их изучала Г.Л. Выгодская). Этим детям (при отсутствии специальной с ними работы) оказывались недоступны более высокие, более обобщенные варианты выстраивания игрового действия, они шли как раз по пути их все большей детализации, но это не приводило к появлению более сложных форм игры. Поэтому новые игровые задачи должны не «углублять» игровое действие, необоснованно детализируя его, а развивать, продвигать дальше, опираясь на более совершенные обобщенные игровые действия. Проще говоря, каждая новая игровая задача должна быть ответом не на вопрос «**Как** это было?», а на вопрос: «Что было **дальше?**»

Если наблюдения за играми детей изо дня в день показывают, что сюжеты игр повторяются практически без изменений, не происходит их развития, то требуются специальные усилия педагога для обогащения содержания детских игр. В таких случаях педагог может включиться в игру со своим персонажем, подыграть, а затем предложить детям новые игровые задачи, создать «кульминационные» ситуации и предоставить их разрешать самим детям. В целом тактика может быть следующей: младшим детям лучше помогать, задавая вопросы, помогающие им ставить и решать новые игровые задачи, а вот что касается старших, то здесь хорошей стратегией, которую отмечали Е.Е. Кравцова, Л.В. Логинова и др., будет – мешать игре, т.е. разрушать привычные игровые шаблоны, провоцировать на поиск новых игровых задач.

Однако вмешательство в детские игры должно быть предельно тактично! Вмешательство педагога допустимо, если он замечает, что наряду с повторяемостью сюжетов снижается эмоциональная включенность детей в игру, они скорее механически разыгрывают знакомые сценки, чем переживают их. Если же дети искренне увлечены игрой, не следует их прерывать, предлагая новые (пусть даже и лучшие!) варианты развития сюжета. Эмоциональная включенность в игру показывает, что данное содержание еще актуально для детей, и не нужно форсировать его изменения. Выше уже говорилось о том, что принцип «Дайте детям наиграться» должен применяться в том числе и к каждой конкретной игре.

Что касается обогащения содержания игр детей старшего дошкольного возраста, то здесь тактика педагога должна быть следующей. В самостоятельные игры старших дошкольников вмешиваться, как правило, не стоит. Исключения составляют случаи, когда они сами приглашают взрослого в свою игру или игра «разваливается» на глазах. Если же такого не происходит, то все необходимые педагогические воздействия откладываются на время проведения организованных сюжетных игр, в рамках которых можно показать детям разные варианты развития

сюжетных линий. Все, что нужно, дети перенесут в свою игру сами.

Активизирующее общение с ребенком всегда должно протекать **не по принципу предложения конкретных игровых действий, а по принципу предложения им новых игровых задач**, решение которых всегда остается за самим ребенком. К сожалению, мы часто даем инструкции вместо создания игровой ситуации. Например, вместо: «Твоя дочка не проголодалась?» говорим: «Покорми свою дочку». Для взрослого это фактически одно и то же (ведь воображаемая ситуация, связанная с проголодавшимся ребенком, естественно предполагает кормление). Но это для взрослого. Для ребенка же «покорми» – это просто указание проделать конкретное действие. А вот вопрос о проголодавшейся дочке предполагает активное создание воображаемой ситуации, которую ребенок волен принять или нет («Нет, она только что мороженое съела»), а если принял, то он сам будет думать, как же ему эту ситуацию разрешить: взять из «магазина» яблоко, начать варить кашу или суп, а может быть отправиться с дочкой в Макдональдс...

* * *

Полная и последовательная реализация комплексного метода – это работа достаточно трудоемкая и требующая от воспитателя большого профессионализма и хорошего понимания сущности и специфики детской игры.

Но даже при самых благоприятных условиях, созданных в этом отношении в самом дошкольном учреждении, воспитателям приходится на практике сталкиваться и иногда с большим трудом преодолевать последствия современной общественной позиции в отношении воспитания, обучения и развития детей-дошкольников.

Так, обогащение жизненного опыта и знаний детей сталкивается с проблемой реальной бедности впечатлений, в которой живет весьма большая часть современных дошкольников. В первую очередь это касается заполнения свободного времени ребенка телевизором и компьютером.

Проблема даже не столько в телевизоре и компьютере как таковых, потому что они могли бы выступать в качестве средств, обогащающих представления ребенка, а в том, что эти средства используются совершенно неадекватно, и с их помощью детям часто предлагаются не развивающие программы, а просто убивающая время развлекательная продукция. Дело в том, что развивающие программы требуют совместных действий ребенка и взрослого (просмотра, включающего необходимые комментарии и последующее обсуждение; или же совместной деятельности за экраном компьютера с теми же пояснениями, своевременной сменой содержания программ и пр.). А родителям чаще эти средства бывают нужны именно для того, «чтобы ребенок не мешал». В таких условиях речь уже практически не идет ни о совместных походах с детьми на разные экскурсии (неважно, на природу или в музей), ни об организации наблюдений и экспериментирований на прогулке и дома, ни об активном чтении и пр.

Обогащение игрового опыта детей как на стену наталкивается на стремление родителей к максимально раннему обучению ребенка, связанному и с его подготовкой к школе, и со стремлением определить ребенка в разнообразные достаточно профессионально (а не общеразвивающе) ориентированные секции, кружки (спортивные, рисования, танцев, музыки, иностранных языков и др.). Если ребенок у родителей один, а сами родители играть не умеют и, соответственно, не хотят, это еще больше усугубляет неблагоприятные условия развития ребенка. Печальный факт был зафиксирован в процессе мониторинга игровой и познавательной деятельности детей в условиях амплификации их игровой деятельности на базе наших дошкольных учреждений: если в средних группах (при сравнении данных диагностики на начало и конец учебного года) мы отмечали всплеск и развития игры и познавательного развития детей, то в подготовительных группах (через год у тех же самых детей) эти показатели в лучшем случае оставались такими же, а чаще – заметно снижались. И этот странный на первый взгляд факт становился совершенно понятным, если принять во

внимание ситуацию, которую с горечью констатировали педагоги: «А с кем нам играть, если после тихого часа бóльшую часть группы родители развозят на занятия по подготовке к школе?!».

Организация предметной среды игры сталкивается с проблемой «перенасыщенности» детей игрушками при неспособности в них играть, а также подмены игры и общения – предметом («Какие я только ему игрушки не покупаю! А он все равно сам играть не хочет, всё время ко мне пристает!»). Это, в свою очередь, приводит к нарушению детско-родительских отношений и, как следствие, – эмоциональной напряженности детей, что определяет их выбор достаточно агрессивных сюжетных игрушек, которые они явно предпочитают всем остальным. А это уже предполагает решение проблем не «игровых», а совершенно иного порядка.

Поэтому всё чаще возникает мысль о том, что в современных условиях комплексный метод формирования самостоятельной игры впору дополнять еще одним компонентом, связанным с активным привлечением внимания родителей к игре их детей, включающим не только объяснение важности для развития ребенка этой деятельности, но и практическое вовлечение родителей в совместную игровую деятельность с детьми (в рамках различных мероприятий в ДОУ или специально организованных тренингов). Опыт работы разных детских садов показывает, что там, где удается реализовать такое неформальное взаимодействие с родителями, условия для формирования детской игры становятся намного более благоприятными.

Таким образом, важная задача воспитателя – позаботиться о видовом разнообразии игр, создать оптимальные условия для становления и развития собственно самостоятельных детских игр, работать над тем, чтобы они не примитивизировались структурно и содержательно. Игра должна предстать именно как деятельность, которая сама развивается и за счет этого ведет за собой развитие ребенка.

Если у воспитателя возникает необходимость объективно оценить уровень развития самостоятельных игр у детей его группы, то лучше всего воспользоваться материалом «Диагностика игры» из книги Комаровой Н.Ф. «Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду» (М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010 год (переиздание 2012 года)). Данная диагностика включает содержательные показатели развития игры, методику их оценки, сводные таблицы для оценки и содержательное описание уровней развития игры.

Функциональное развитие игры «здесь и сейчас»

«Ступени» игры

Каждый раз, когда мы видим, что ребёнок берет в руки игрушку и начинает что-то делать с ней, мы так привычно говорим, что он играет. Каждый раз, когда у детей в условиях «режимной» жизни в детском саду возникают свободные десять минут между занятиями, воспитатель уверен, что дети играют.

Игрушка в руках ребенка – это ещё не признак игры, ее критерием является появление воображаемой ситуации и движение в смысловом поле (Л.С. Выготский). Появляется ли она вместе с игрушкой? В своих выступлениях Е.О. Смирнова отмечала, что исследования ее и ее коллег показывают, что для того, чтобы игра началась, необходимо минимум минут двадцать. И еще как минимум столько же нужно на саму игру. Что же происходит в эти двадцать минут? Как появляется игра «здесь и сейчас»? Игра не может начаться «по звонку», здесь необходимы моменты выгравания.

Итак, когда ребенку в руки попадает предмет (чаще всего это игрушка, или какой-то случайный предмет, для более старшего ребенка это может быть образ, идея), ребенок начинает его **обыгрывать**, т.е. производит с ним те действия, на которые предмет его наталкивает. Действует от вещи, а не от мысли, по Выготскому. Если ребенок маленький, на этом может пока всё и закончиться, его игра будет представлять собой обыгрывание предмета. Если дети постарше, то этап обыгрывания обычно не слишком продолжительный: процесс ассоциаций и обыгрываний предмета или идеи тут же приводит детей на следующую ступеньку **договора**: «А давай, это будет..., а я буду..., а ты будешь..., а мы как будто...»: идет распределение ролей, предварительное планирование будущего сюжета. Как только детям становится понятна идея будущей игры, начинается обустройство пространства под эту игру. Этот этап длится по-разному у детей разного возраста. Дети помладше могут быстро

проходить этот этап, но чем старше дети, тем создание среды занимает больше времени, за пределами дошкольного возраста этот этап может быть самым продолжительным: «главным ... была подготовка к игре, она занимала по 5-6 часов, а игра – 30-50 минут» [2, с. 73]. Этому есть свои объяснения: чем старше дети, тем более свернутой, переходящей во внутренний план деятельности, становится их игра. И процесс предметной деятельности по созданию тех или иных необходимых элементов игры позволяет развернуть ее во времени, получить большее удовольствие от процесса.

В ходе создания построек, необходимых атрибутов, элементов костюмов происходит уточнение каких-то идей будущей игры и может начинаться уже следующий этап **выгрывания**, когда уже начинает разворачиваться сюжет. Он еще пока только нащупывается через пробные действия, идеи, традиционное детское «а давай...», это приближение к настоящей игре, но пока «здесь и теперь» еще пока ее недостижение. И только потом, когда «строительные леса» будущей игры выстроены, начинается сам процесс возведения здания игры. И все эти действия от обыгрывания предмета до этапа выгрывания, объединенные продолжительным этапом создания предметной среды игры в норме занимают до 20 минут.

Этот процесс подготовки выступает тем «общим делом», в рамках которого отрабатывается большое число универсальных способностей: планирование, договоры, распределение обязанностей, отрабатываются способы реализации продуктивных видов деятельности... Опять каждый ставит себе задачу в рамках общего дела и находит/отрабатывает способы решения собственной задачи.

Далее уже через выгрывание ребенок входит в смысловое поле игры. И здесь начинается настоящая полноценная игра, игра «в потоке», когда события полностью захватывают детей, когда идет действительно содержательная и насыщенная игра. И для ее реализации нужно свое время. Прервать детей на этом этапе практически невозможно, это вызывает бурю эмоций: «На самом интересном месте!». Но в какой-то момент за глубоким

вдохом наступает выдох, игра потихоньку стихает и... заканчивается? Вспомним определение А.Н. Леонтьева, который писал, что мотив игры лежит не в результате действия, а в самом процессе, т.е. это фактически ненасыщаемый мотив. Поэтому игра не заканчивается. Драматизация заканчивается, а игра – никогда. Она приостанавливается. И наступает этап **планирования** продолжения. Дети разошлись, пошли по домам, но думают об игре, о ее продолжении, о новых сюжетных ходах и что для этого понадобится завтра... А на следующий день, когда дети возвращаются в группу на продолжение этой игры будет влиять как раз тот факт, насколько сохранена предметная среда этой игры. Если накануне нужно было всё убрать по местам, разрушить постройки, а теперь опять их воссоздавать, то на это опять уходит больше число времени, стало быть, сокращается время самой игры. Если же постройки сохранены, то дети быстро переходят к этапу выгрывания и далее – опять к самой игре.

Поэтому нужно давать детям достаточное время для перехода от обыгрывания к настоящей игре, иначе мы никогда не сможем создать условия для появления настоящей игры и ее развития. Нельзя прерывать игру каждый раз на этапе обыгрывания – у нее не будет условий развиваться в содержательное действие

Для младших детей нужно создавать условия для перехода от обыгрываний к игре (давать образцы, объединять со старшими играющими детьми).

Нельзя разрушать детские игровые постройки, оставленные для «доигрывания»: дети могут оставлять на них разные знаки, которые будут указывать на то, что постройка еще нужна.

И еще один вопрос, который волнует педагогов: вмешиваться или нет в игру? Смотря на каком этапе! Это допустимо, а иногда и просто необходимо на первых трех ступенях, когда игра только нащупывается, когда возводятся «леса» будущей игры. С этапа активного выгрывания детей лучше уже в игру не вмешиваться. Единственным возможным исключением будет большая затянувшаяся пауза в игре, в развитии сюжета. Но и она не является однозначным признаком

необходимости взрослого вмешательства: иногда именно дискомфорт от затянувшейся паузы заставляет детей активнее придумывать новые игровые цели, интересные сюжетные ходы, новые повороты развития событий... Это хорошая школа целеполагания, становления активности и инициативности ребенка.

Модель полного цикла «настоящей» игры

- Нужно давать детям достаточное время для перехода от обыгрывания к настоящей игре
- Нужно создавать для младших условия для перехода от обыгрываний к игре (давать образцы, объединять со старшими играющими детьми)
- **Вмешиваться или нет в игру? Смотря на каком этапе!**



Основные педагогические задачи становления игры и критерии их сформированности в разных возрастах

Организация игр детей 2-3 лет

Организации и развитию детской игры в этом возрасте следует уделить особое внимание, т.к. именно здесь закладывается необходимая основа для ее дальнейшего развития. Организуя игровую деятельность детей, следует учитывать, что развитие детей 2-3 лет достаточно неравномерно: дети в разное время начинают говорить, по-разному понимают обращенную к ним речь взрослого, имеют различный опыт предметной и игровой деятельности и т.д. Поэтому приобщение детей к игре большей частью организуется в индивидуальном

порядке или с небольшими подгруппами детей. В процессе организации игр необходимо поддерживать эмоциональную включенность детей, ориентироваться на их интересы. Становление первичных форм игры базируется на предметно-практической деятельности ребенка. Дети этого возраста стремятся активно действовать с предметами, а взрослый создает первые воображаемые ситуации, включает в них детей, придает предметным действиям смысл игровых.

Детям этого возраста еще практически недоступно действие по правилу, поэтому традиционные и подвижные игры предлагаются в небольших количествах и очень простые по форме. Главное в ходе организации таких игр – не соблюдение правил, а эмоциональное включение в совместное действие. Основное внимание педагога при работе с детьми этого возраста пока сосредоточено на поддержке именно сюжетных игр. Кроме сюжетно-дидактических игр достаточное внимание уделяется автодидактическим предметным играм, в ходе которых у детей происходит формирование и уточнение различных сенсорных эталонов (цвета, формы, размера).

Развитие игры в раннем возрасте, переход от предметных действий к условным возможен только при постоянном взаимодействии с воспитателем, который создает игровые условные ситуации, показывает игровые действия, которые выстраиваются в сюжет, который сначала основывается на понятных и знакомых ребенку событиях, потом усложняется как по содержанию, так и по структуре (отдельные игровые действия начинают сменяться цепочкой последовательно решаемых игровых задач).

Игры, организуемые с детьми этого возраста, должны постоянно повторяться для того, чтобы дети вполне овладели игровыми способами действия. В то же время необходимо следить за тем, чтобы игры малышей не замыкалось на бесконечном кормлении, укладывании кукол и катании машинок. Воспитателю следует, учитывая пока небогатый жизненный опыт детей, разнообразить игровые ситуации новыми вариантами, несложными сюжетными поворотами. И, безусловно, следует

активно поощрять детей, когда они предлагают самостоятельные вариации знакомых игровых действий, начальных сюжетов и пр.

Для активизации игровой деятельности детей рекомендуется не убирать игрушки и материалы сразу после дидактических игр и занятий, а оставить их на некоторое время для самостоятельной деятельности детей. Можно показать с использованием этих материалов простые игровые сюжеты, чтобы дети овладевали как культурными, предметно-специфическими способами использования предметов, так и игровыми, неспецифическими, получали опыт их разнообразного использования. Поэтому необходимо использовать любую подходящую ситуацию, для того, чтобы приобщать детей к пуская пока несложной сюжетной игре.

Следует сказать несколько слов о «зоне ближайшего развития» игры в этом возрасте. Во-первых, воспитателю следует помнить, что формирование игры – это не «натаскивание» на выполнение игровых действий, а включение детей в воображаемые, условные ситуации, в которых понятные ребенку действия осмысленны, привлекательны и желанны для ребенка. Поэтому побуждая детей к деятельности, а затем комментируя и поощряя их игру, лучше фиксировать не сами действия («Умой дочку», «Как ты хорошо кормишь!», «Как у тебя куколка хорошо спит»), сколько озвучивать **СМЫСЛ** создаваемой ребенком ситуации («Что-то у тебя дочка чумазая после обеда!», «Какая ты заботливая мама!», «Какая у тебя послушная дочка!» и т.п.). Это формирует у ребенка способность действовать не «по указке», а именно в соответствии со смыслом ситуации. Во-вторых, следует периодически разыгрывать перед детьми разные смешные и забавные сценки. Эти сценки несколько (но не сильно) превышают «актуальный» игровой уровень развития детей, сами они пока так играть еще не будут, но они создают для ребенка ощущение безусловной привлекательности, волшебности игры, стремления к ней, и очень нравятся детям. Воспринимаются они детьми как своеобразные «живые мультфильмы» или спектакли, но в отличие от них, здесь игровое действие представлено «открыто», игрушки действуют не сами, а

силами взрослого; кроме того, дети могут проявить активность: вмешаться в действие, помочь персонажу и пр. В-третьих, крайне полезным будет периодическое объединение (в зале или на прогулке) малышей с хорошо играющими и легко вступающими в контакт детьми старшей и/или подготовительной группы. Совместные игры со старшими детьми более непосредственны и более эмоционально значимы для малышей, чем игры со взрослым. Такая передача игрового опыта оказывает огромное влияние на становление игры малышей.

При соблюдении этих условий дети уже к концу первой младшей группы становятся активными «игроками». Это не только создает самые благоприятные условия для их развития, но и во многом облегчает работу воспитателя, потому что такие дети чаще чем-то увлечены, меньше капризничают и нарушают дисциплину, активно занимают себя сами, с ними очень эффективны различные игровые приемы, направленные на организацию детей, переключения их с одной деятельности на другую.

Основные педагогические задачи:

- наделять в речи игровым значением предметные действия ребенка;
- «оживлять» игрушки, предметы, разговаривая за них и включая ребенка в диалог;
- организовывать совместные инсценировки знакомых детям по их опыту ситуаций, и простых художественных текстов (потешек, сказок, стишков);
- вводить в деятельность ребенка разнообразные предметы-заместители (для замены предметов и персонажей игры)
- поощрять сопровождение или обозначение игровых действий словом («Чик-трак», «Покушали» и др.);
- обогащать представления детей об окружающем мире.

* * *

К трем годам ребенок:

- может принять игровую условную ситуацию и выполнить некоторое количество соответствующих этой ситуации игровых действий (предметных или уже условных);
- способен адекватно ситуации использовать сюжетные игрушки и предметы-заместители;
- охотно изображает действия разных знакомых персонажей (активность «покажи, как...»: «...как птичка пролетела», «...как лягушка скачет»)
- разыграть вместе со взрослым небольшую сценку по знакомой и понятной тематике (бытовые сценки, «детский сад», «поликлиника»).
- с готовностью откликается на совместные шумные игры (догонялки, беготня), не следуя пока правилам игры;
- охотно включается в разнообразные игры-развлечения;
- иногда может взаимодействовать со сверстником в рамках игровой ситуации пусть и очень непродолжительное время.

Организация игр детей 3-4 лет

В младшем дошкольном возрасте ребенок активно знакомится с миром и отображает в своих игровых действиях значимые для него области действительности. Воспитатель помогает отображать в игровой форме знакомые бытовые ситуации, действия и эмоции людей, их поступки, понимать их причины, предугадывать последствия.

Для ребенка этого возраста еще не существует отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия: ребенок, осваивающий окружающий его мир, – это ребенок, стремящийся действовать в этом мире (А.Н. Леонтьев). Воспитателю следует учитывать, что в этом возрасте восприятие художественных произведений, исполнительство и собственное творчество (в т.ч. игровое) связаны очень тесно и оказывают друг на друга самое непосредственное влияние. Дети с удовольствием разыгрывают

простые знакомые литературные сюжеты и оказываются авторами новых ситуаций в ходе преобразований таких разыгрываний.

Ребенок все более активно осваивает ролевое поведение, он не только принимает на себя разные роли (сюжетно-образная игра), но и активно действует от лица этой роли (собственно сюжетно-ролевая игра). У детей этого возраста огромное значение для принятия роли имеют различные атрибуты (деталь одежды персонажа или инструмент его деятельности). Крайне важно, поддерживать начальные формы игрового сотрудничества в рамках одного сюжета, первые совместные сюжетно-ролевые игры, сначала при участии воспитателя, а затем и без него. Для формирования игровой культуры у детей по-прежнему широко используются традиционные, театрализованные и подвижные игры. Значимая роль в познавательном развитии ребенка принадлежит дидактическим играм и играм-экспериментированиям.

Основные педагогические задачи:

- создавать условия для возникновения и развития сюжетно-ролевых игр детей, обогащая их жизненный опыт, предметно-игровую среду, игровую культуру, предоставляя достаточно времени для самостоятельной игры детей;
- переводить неорганизованные действия с игрушками в действия смысловые, формировать ролевые диалоги, помогать выстраивать игровые действия в цепочки, развивая несложный сюжет;
- инициировать в деятельности детей создание воображаемых ситуаций и поощрять творческую активность внутри этих ситуаций, не подменяя ее последовательностью определенных действий по «сценарию» взрослого;
- поддерживать игру рядом и индивидуальную игру;
- поощрять принятие роли, ролевое поведение и словесное обозначение своей роли в общении с партнером, название словом игровых действий, связанных с ролью;

- формировать умение действовать в игре (выполнять роль) за себя и за игрушку;
- поддерживать обращение к сверстнику как возможному партнеру по игре, одобрять ролевые реплики как средство кратковременного взаимодействия детей, играющих вместе, ролевое общение между детьми;
- организовывать для детей досуговые игры, (народные игры, в т.ч. игры-забавы, проводимые преимущественно с народными игрушками (петрушка, шагающий медведь, дровосеки, волчки и т.п.), персонажами кукольного театра, музыкальными игрушками (обыгрывание с детьми стишков, сказок, песенок и т.п.); несложные драматизации, приуроченные к праздникам, досуговым паузам между занятиями;
- поддерживать положительный эмоциональный настрой детей, воспитывать чувство юмора, ощущение праздничной общности между детьми и взрослыми (во время праздников и совместных игр).

К четырем годам ребенок:

– принимает игровую ситуацию, реализуют условные игровые действия, соответствующие смыслу ситуации (укладывают куклу спать, кормят котенка, щенка, успокаивают малыша и т.п.)

– принимает роль, называет ее и может выполнить некоторое число игровых действий в контексте данной роли;

– может поддержать от лица своей роли короткий диалог со взрослым или сверстником в условной игровой ситуации, предполагающей наличие взаимосвязанных ролей (мама – дочка, врач – пациент, продавец – покупатель, водитель – пассажир и т.п.);

– использует предметы-заместители и воображаемые предметы;

– организует несложные последовательные сюжеты в виде цепочки игровых действий.

Организация игр детей 4-5 лет

На пятом году жизни ребенка развивается сюжетно-ролевая игра. Сначала игровые действия объединяются простейшим сюжетом, знакомым ребенку по его опыту. Возникают игровые цепочки (множественные игровые задачи), вначале краткие (мама накрывает на стол и кормит дочку-куклу); затем – развернутые, которые в дальнейшем могут соединяться с сюжетами игр других детей.

Постепенно ребенок переходит от отображения в игре последовательности взаимосвязанных действий (что свойственно сюжетно-отобразительной игре) к отображению человеческих взаимоотношений, овладевает ролевым поведением. К пяти годам совместные сюжетно-ролевые игры становятся доступными и предпочтительными для большинства детей.

В этом возрасте дети тянутся друг к другу, активно налаживают совместное взаимодействие, используя для этого игрушки или рассказы о том или ином событии, могут объяснить, что они хотят, предложить в самом общем виде сюжет («Давай играть в...») и обозначить приблизительную последовательность начинающихся игру игровых действий («Пусть это будет... а ты пойдешь...»), договариваются в случае конфликтов, используют для игры игрушки, атрибуты и любые предметы, которые легко наделяют необходимым значением в смысловом поле той игры, которую они разворачивают. Для облегчения принятия и удержания роли ребенку пока необходимы атрибуты этой роли (одежда, инструменты или предметы, с которым действует выбранный персонаж). В то же время у детей постепенно формируется способность менять роль на протяжении одной игры, т.е. играть попеременно за двух персонажей и обозначать для других игроков этот переход словесно. В своих играх дети этого возраста отражают большей частью бытовые и знакомые профессиональные сюжеты, охотно проигрывают сценки из мультфильмов и прослушанных книг. Сюжеты игр детей этого возраста большей частью отталкиваются либо от привлекательных игрушек, которые дети обыгрывают, либо от

недавних достаточно сильных впечатлений, которые детям хочется пережить еще раз.

В то же время в силу возрастных особенностей (усвоение правил, норм) детям этого возраста в большей степени, чем детям других возрастов, свойственна стереотипизация игр, превращение определенных знакомых сюжетов из «игровых» в «проигрываемые». Воспитателю следует внимательно следить за тем, чтобы разнообразить игру, вносить в нее неожиданные и иногда кардинально меняющие ее ход проблемные ситуации, разрушая эти шаблоны там, где они начинают тормозить игру. При этом не следует забывать, что повторение любимых сюжетов свойственно детям всех возрастов, если дети играют эмоционально и увлеченно, не следует мешать их игре.

В этот период для поддержки самостоятельной детской игры нужно активно обогащать представления детей с опорой на сюжетные художественные произведения, а также расширять их представления о социальной сфере действительности, о деятельности разных людей, в т.ч. профессиональной. Взрослый по-прежнему остается желанным гостем в детской игре: дети активно привлекают его в свои игры, не возражают против участия. На правах игрового партнера воспитатель своими действиями дает детям опыт усложнения и развития игрового сюжета, построения более сложных взаимодействий между персонажами игры. Не следует требовать, чтобы дети это немедленно повторяли, воплощали в своей игре: этот новый опыт они еще должны усвоить для себя, но то, что он необходим – у воспитателя не должно быть сомнений. По-прежнему предпочтительной остаются обобщенные по своему внешнему облику сюжетно-образные игрушки, разнообразная атрибутика к ним и достаточное количество неформленного материала (который выступит в роли предметов-заместителей). Поделочный материал в игре дети этого возраста используют еще редко и только с подачи старшего. Важно, чтобы созданная самими детьми предметно-игровая среда той или иной игры (построенный корабль, особым образом оформленный уголок, сооруженный домик и пр.) не разбиралась сразу же по окончании

игры, а оставалась бы в группе в течение какого-то времени. Это будет способствовать появлению продолжительных игр, сюжет которых развивается в течение нескольких дней.

Как правило, в этом возрасте к середине года в группе уже четко выделяются игровые лидеры и хорошо играющие дети. Их немного, но на их инициативу воспитатель может опереться, предлагая интересные сюжеты, читая новые книжки. Индивидуальные игры или игры небольшими подгруппками (из 2-3 человек) воспитатель продолжает организовывать с теми детьми, игровой опыт которых невелик, которые имеют определенные трудности с вхождением в детский коллектив или иные особенности.

Организуя с детьми театрализованные, народные или подвижные игры, воспитатель стремится добиться в первую очередь не выполнения правил игры (или точной передачи сюжета), а того, чтобы игра эмоционально захватила детей, чтобы у них появилось желание играть в нее еще и еще.

Особое внимание педагог обращает на взаимодействие детей, связанное с ролями и партнерскими взаимоотношениями. Педагогическая поддержка направлена на расширение диапазона ролей, развитие умения детей 4-5 лет строить свое поведение в соответствии с разными ролевыми позициями партнеров по игре. Это необходимо для сохранения совместной самодеятельной игры.

Основные педагогические задачи:

- поощрять принятие роли, ее словесное обозначение для партнера и ролевое поведение, включая название словом игровых действий, связанных с ролью, появление диалога в форме ролевых высказываний;
- обогащать игровой опыт детей, показывая, как можно гибко менять роль в игре, переходить от одной роли к другой (обозначая словесно этот переход для партнера), приобщать детей к режиссерским играм (в которых дети, используя готовые фигурки или предметы-заместители, разыгрывают

несложные сценки – бытовые события или эпизоды из стишков, сказок);

- формировать способность действовать в игре в соответствии с общим замыслом, поддерживая развитие сюжета и взаимодействие играющих детей;
- способствовать обогащению содержания самодеятельных игр детей, уделяя специальное внимание расширению кругозора, благодаря приобретенному опыту в других видах детской деятельности (конструирование, наблюдение, экскурсии, слушание и просмотр художественных произведений и т.д.);
- поддерживать совместные игры детей, организовывать ролевое взаимодействие со сверстниками; поддерживать образование игрового сообщества: учить детей договариваться друг с другом, конструктивно решать конфликтные ситуации в игре (уступить, использовать жребий, считалку и т.д.);
- поощрять самостоятельное создание детьми предметно-игровой среды для сюжетно-ролевой игры, поощрять и поддерживать наделение в смысловом поле игры нейтральных предметов (предметов-заместителей, модулей) игровым значением по собственному решению детей;
- организовывать досуговые игры (игры-головоломки, настольно-печатные игры – лото различной тематики и пр.), которые приобретают более самостоятельный и разнообразный характер; игры-развлечения; театральные игры (кукольный театр, простые инсценировки, игры-драматизации) и т.п.

* * *

К пяти годам ребенок:

– создает сюжеты для индивидуальной игры, опираясь на непосредственный и отчасти на опосредованный опыт, проигрывает сценки из наблюдаемых событий;

– активно принимает игровые проблемные ситуации (сюжетные ходы, предлагаемые сверстниками), пытается развивать их дальше, выстраивая в целостный сюжет;

- принимает роль и использует ее как средство совместного создания сюжета; – вступают в ролевые диалоги;
- изменяет ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров в совместной игре;
- обозначает свою роль для партнера при смене ее в ходе игры;
- выполняет разные роли в режиссерской игре с партнерами-игрушками;
- создает предметно-игровую ситуацию, используя образные игрушки и неоформленный материал для реализации своего замысла;
- вступает в кратковременное игровое взаимодействие со сверстниками без предварительной договоренности, а также по личной симпатии к сверстнику или на основе интереса к тематической стороне игры.

Организация игр детей 5-6 лет

Пятилетний возраст во многих смыслах является пограничным, рубежным этапом развития дошкольника. Примерно в этом возрасте ребенок выходит за рамки непосредственно воспринимаемой действительности в широкий мир человеческого опыта, человеческой культуры, постигаемых уже большей частью опосредованно. И значительная роль в формировании механизмов, обеспечивающих не только появление этой возможности, но и саму ее реализацию, принадлежит игре, которая «позволяет воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка»¹.

Возраст пяти лет является переломным и в отношении развития детской игры. И психолого-педагогические и социологические исследования показывают, что в возрасте 5-7 лет происходят значительные изменения в структуре игровой

¹ Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 241.

деятельности дошкольника, и существенно изменяется роль взрослого: если до этого возраста взрослый играл значимую роль именно в организации детской игры, то теперь игры детей становятся более самостоятельными, а в ряде случаев даже автономными: в некоторые игры ребенок не «впускает» даже близкого взрослого. Все это требует от воспитателя переосмысления и качественной перестройки методов педагогической поддержки детской игры; теперь уже на первый план выходят первый и третий компоненты комплексного метода сопровождения и развития самодеятельных игр. Второй компонент практически сходит на нет и используется только в дидактических играх, четвертый компонент требует крайне осторожного и тактичного применения. Однако полностью исключить второй и четвертый компоненты метода, оставив игру полностью «на откуп» самим детям, оказывается не всегда правильным решением. Уровень развития детской игры пятилеток крайне неравномерен, а у некоторых детей в силу ряда причин игра еще находится в стадии становления. Кроме того, даже неплохо играющим детям необходимо осваивать более сложные содержания, более сложные (переходные к следующему возрастному этапу) формы построения игры, а это не всегда возможно без компетентного посредника. Воспитатель может выступить в качестве такого посредника, но теперь уже только на правах партнера и только с согласия самих детей². А в свою игру дети впустят взрослого только в том случае, если видят в нем интересного игрового партнера, а не досужего наблюдателя и тем более не критика.

Основные педагогические задачи:

- создавать условия для свободной самодеятельной сюжетно-ролевой игры, обогащая ее содержание и диапазон сюжетов и ролей на основе расширения жизненного опыта детей,

² Иванкова Р.А. Роль самодеятельной игры в воспитании старших дошкольников. Функция воспитателя как носителя игрового опыта. // В кн.: Основные направления развития дошкольного образования в Москве. Выпуск 3. – М.: Центр «Школьная книга», 2007. – С. 84-88

- обогащения их кругозора, интереса к социальному миру, разнообразных знаний о нем;
- поддерживать детскую инициативу в игре, обеспечивать свободу детского игрового творчества;
 - поддерживать у детей стремление следовать логике разыгрываемой роли, подчиняясь внутренним правилам, вытекающим из особенностей этой роли;
 - развивать и поддерживать гибкость ролевого поведения (умение придумать и тут же реализовать роль в новой игровой ситуации, менять ее при необходимости по ходу развития сюжета, сообщая об этом партнерам по игре и пр.);
 - поддерживать индивидуальную и совместную режиссерскую игру, в которой дети в условной форме, используя готовые фигурки, предметы-заместители, отображают события, знакомые им из самых разных источников (сказки, фильмы, бытовые события и т.п.);
 - в рамках организованных сюжетно-ролевых игр показывать возможности комбинирования разных сюжетов в один и разделения общей сюжетной линии на ряд самостоятельных сюжетов, т.е. помочь детям приобрести опыт построения более сложных игр;
 - способствовать возникновению в игре дружеских партнерских взаимоотношений и игровых объединений по интересам. Помогать детям самостоятельно договариваться друг с другом, справедливо распределять роли и самим в этически приемлемой форме разрешать конфликты;
 - формировать умение детей договариваться о сюжете игры, распределять роли, привлекая других детей, создавать необходимую для игры игровую среду;
 - инициировать наделение нужным игровым значением любых предметов и игрушек в смысловом поле игры; обобщение игровых действий в слове, перенос их во внутренний воображаемый план (игровое фантазирование);
 - поддерживать постепенный переход к самостоятельной организации детьми досуговой игры (интеллектуальные игры, забавы с игрушками, игры-развлечения);

- организовывать театральные и празднично-карнавальные игры;
- поощрять инициативность игрового поведения детей, проявление собственной индивидуальности в коллективных играх; широко использовать народные игры и игры с правилами, способствующие физическому, социальному, и этнокультурному развитию детей; занимать позицию равноправного партнера в игре.

К шести годам дети:

- используют роль в качестве средства совместного создания сюжета;
- создают сюжет для совместной и индивидуальной игры, используя и комбинируя знания, полученные из разных источников, в том числе из личного опыта, затрагивая не только бытовую, но и общественную тематику;
- планируют игру, договариваются в общих чертах о ходе игры с партнерами, соотнося индивидуальные желания с содержанием общей игры и взятой на себя ролью:
- активно вступают в ролевые диалоги, пользуются развернутыми высказываниями;
- свободно находят подходящую роль в играх сверстников и включаются в них с согласия партнеров;
- выстраивают последовательный сюжет, легко вносят изменения в него по ситуации (новый игрок, новая проблемная ситуация);
- создают предметно-игровую среду для реализации игрового замысла (совместного и индивидуального), используя средообразующие предметы, неоформленные материалы; по ходу игры могут сами сделать отдельные необходимые предметы;
- наделяют игровым значением нейтральный объект, пользуются словесным обозначением воображаемой ситуации, предметов и действий;
- владеют способами поддержания совместной деятельности (игры), используя считалку, жребий, а также способы согласования – уступить, проявить сдержанность, помочь,

используют аргументированное возражение в случае разногласия с партнером по игре;

– поддерживают устойчивое взаимодействие со сверстниками на основе интереса к содержанию игры и личной симпатии.

Организация игр детей 6-7 лет

Воспитательно-образовательная работа с детьми подготовительной к школе группы строится с позиций сохранения самооценности дошкольного возраста и его непреходящего значения для формирования таких общих способностей и качеств, которые не только обеспечат успешность перехода детей к школьному обучению, но и станут основой их дальнейшего личностного развития. Реализация такой методологической позиции по отношению к детям старшего дошкольного возраста особенно важна в современной ситуации, при которой дети этого возраста часто подвергаются ранней узко направленной работе школьного типа (чтение, письмо, математика, работа в тетрадях) без создания условий для их общего физического и психического созревания, что может привести к серьезным искажениям в развитии детей, к стойкому нежеланию учиться. Организация взаимодействия детей, основанная на сотрудничестве, позволяет каждому ребенку чувствовать себя успешным участником происходящего, что особенно важно для его личностного развития, поддержания познавательной активности.

Для детей 6-7-летнего возраста характерна значительная самостоятельность в выборе и организации собственной деятельности, и особенно – своих игр. Дети сами определяют, в какие игры они будут играть, с кем, как и где. Доля сюжетно-ролевых игр заметно снижается к этому возрасту, однако сами игры становятся более сложными, продолжительными, включают в себя самый разнообразный детский опыт, переходят в вербальный план или вплетаются в сложную продуктивную деятельность, подчиняя ее своим игровым задачам. Содержание самодеятельных игр все чаще «прячется» от взрослых глаз, дети

все менее склонны их афишировать. Воспитатель может быть включен в общие игры только в том случае, если сами дети этого хотят, и это – выражение достаточно большого доверия со стороны детей. Однако чаще взрослый включается не в сюжетные, а в различные подвижные, традиционные, народные, досуговые игры, игры-развлечения и пр., которые дети все чаще и активнее организуют сами. Так формируется и развивается подлинно «играющее» детское сообщество. Воспитателю важно помнить, что эти игры – не просто развлечения. Эта также и та общая совместная целенаправленная деятельность, в рамках которой происходят интенсивные процессы социализации, в т.ч. установление иерархических социальных структур, здесь детьми получается первый более-менее осознанный опыт противостояния коллективу, подчинения ему или управления им, выделяются формальные и неформальные лидеры и т.п. К концу дошкольного возраста у детей формируется важное психологическое новообразование «обобщение аффекта», т.е. ребенок не просто переживает ту или иную ситуацию (как это было раньше), но в определенной степени осмысляет ее, делает для себя определенные выводы. В ходе совместных сюжетных игр, а к концу дошкольного возраста в значительной степени и игр с правилами (подвижных, традиционных и пр.) утверждаются и осознаются моральные представления детей: о справедливости, порядочности, дружбе и пр., нащупываются и опробываются границы допустимого. Поэтому если в ходе игры старших дошкольников разгорается нешуточный конфликт, его нельзя гасить формальным выяснением «кто виноват?» и постановкой участников в угол или оставлять без внимания беспечным: «Ой, да поспорились – помирились, это у них ежеминутно!». Однако выяснить причины и сущность конфликта «сверху» нередко тоже не удастся. Только равноправный участник детской общности сможет понять всю сложность ситуации, посмотрев на нее глазами разных участников конфликта, и правильно его разрешить. Но для этого воспитатель, действительно, должен быть принят детьми как «свой». Равноправное, заинтересованное, искреннее участие в

детских играх очень способствует утверждению статусу педагога как «своего», но более знающего, опытного, компетентного члена детской общности, формированию у детей доверия и открытости, готовности к диалогу.

Основные педагогические задачи:

- поддерживать выраженный самодеятельный характер сюжетно-ролевой игры, желание детей отразить в ее темах и сюжетах широкий круг знаний о действительности, свой эмоциональный опыт; совместное творчество в создании сюжетов, умение комбинировать знания, полученные из разных источников; планирование игровых событий и действий, согласование их с партнерами по игре;
- поощрять словесное обозначение событий, действий по ходу развития игровых замыслов в форме развернутого эмоционально-экспрессивного и содержательного игрового диалога как проявление размышления детей о действительности;
- поддерживать появление игр, протекающих в словесном плане (игры-фантазирования);
- уделять внимание соблюдению правил игры, связанных с ролью; обращать особое внимание на развертывание разнообразных типов взаимодействия со сверстниками: как с игровыми партнерами, друзьями, членами группы;
- способствовать появлению самодеятельных сложных коллективных сюжетных игр, когда сюжет разворачивается между несколькими подгруппами играющих, при этом сюжетные линии сходятся в общий сюжет и расходятся по другим линиям в зависимости от интересов играющих;
- поощрять детей к созданию самодельной (в т.ч. «макетной») среды с использованием дополнительной игровой атрибутики и поделочных материалов для реализации своих игровых замыслов;
- формировать в самодеятельной сюжетно-ролевой и режиссерской игре детей потребность в новом знании и

познавательные мотивы, значимые для становления учебной деятельности;

- поощрять появление в играх сложных сюжетных линий, развивающихся в течение длительного времени;
- продолжать обогащать игровой опыт детей народными играми;
- способствовать развитию досуговой игры как формы культурного проведения досуга; расширять диапазон досуговых игр, включая в деятельность детей интеллектуальные игры (шахматы, шашки, головоломки и др.), игры-развлечения («спортивные» игры, лото, народные игры, игры с мячом и др.), театральные игры (спектакли с участием детей, в том числе музыкальные игры-драматизации; кукольный театр и др.), празднично-карнавальные игры.

* * *

К семи годам дети:

- создают сюжет совместной и индивидуальной игры, используя и комбинируя знания, полученные из разных источников, в том числе из личного опыта;
- согласуют творческие индивидуальные замыслы с партнерами-сверстниками;
- разыгрывают сюжетные события в форме игрового монолога, близкого к сочинительству, принимают и разыгрывают роли в форме игровой беседы;
- планируют события и действия, поясняя их партнеру в процессе совместного придумывания;
- создают сюжеты, комбинируя реальные и воображаемые события и действия, реальные образы и фантастические;
- свободно развертывают сюжет игры, внося по ходу реализации замысла новые идеи, события, роли, действия;
- самостоятельно создают предметно-игровую среду, наделяют игровым значением нейтральные объекты (предмет-заместитель, игровой модуль), создают пространство своей игры, используя неоформленные подсобные материалы,

средообразующие предметы, графические изображения, в некоторых случаях создают детализированную макетную среду своей игры;

- обозначают словом игровые события, действия и предметы партнерам по игре;

- аргументировано высказываются по поводу игры;

- владеют способами поддержания совместной деятельности, используя нормативные средства (считалку, жребий), а также средства согласования (могут проявить сдержанность, уступить, предложить помощь, доброжелательно отнестись к предложению партнера по игре, аргументировано возразить).

Литература

1. Андреева А.Д. Современный дошкольник: возрастные нормы и жизненные реалии // Психолог в детском саду. - 2010. - № 2. - С. 3-17.
2. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
3. Бенуа А. Мои воспоминания. Том первый. (Глава 3. Любимые игрушки). – М.: Наука, 1980. – С. 208-215
4. Богоявленская Д.Б. У меня было два учителя. // Психология в вузе. 2003. № 1, 2. – С. 102-111.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
6. Бурлакова И.А., Смирнова Е.О. Диагностическое обследование психического развития пятилетних детей: результаты и выводы. // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 4. – С. 30-39.
7. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста. // В кн.: Игруют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. – М.: Линка-Пресс, 2006. – 201 с.
8. Венгер Л.А. Психологическая характеристика деятельности ребенка. – М., 1968. – 19 с.
9. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. – С. 62-76.
10. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
11. Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 1136 с.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
13. Галигузова Л.Н. Из опыта экспертизы игровой деятельности детей. / В кн.: Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. – М. Издательство Аст, 1997. – С. 174-179.

14. Гаспарова Е. М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1985 – 24 с.
15. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
16. Гринявичене Н.-Э. Т. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. – Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1989. – 15 с.
17. Давидчук А.Н. Дидактическая игра – средство развития дошкольников 3-7 лет: Методическое пособие. – М.: Сфера, 2013. – 176 с.
18. Ершова Г.Г. Игра как способ развития моделирующего мышления. // Мир психологии. 1998. № 4. – С. 132-158
19. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
20. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
21. Зворыгина Е.В. Игровые проблемные ситуации как средство развития мышления. // Дошкольное воспитание. 1981 № 12. – С. 38-45.
22. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.
23. Зворыгина Е.В. Развитие творчества дошкольников в игре. // В кн.: Воспитание детей в игре. – М.: А.П.О., 1993. – С. 1-22.
24. Зворыгина Е.В. Я играю! – М.: Просвещение, 2007. – 111 с.
25. Иванова Н.Я. О строении сюжета детских игр // Дошкольное воспитание. 1965. № 5 - С. 28-33.
26. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: НИИ общ. педагогики, 1978 – 155 с.
27. Игра со всех сторон. – М: Прагматика культуры, 2003. – 431 с.

28. Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 14: Вопросы детской психологии: дошк. возраст. – М.; Л.: Изд-во Акад.пед. наук РСФСР 1948. – 215 с.
29. Инструкция по введению очага и детского сада (1919 г.) // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988. – С. 54-57.
30. Кайе В.А. Занятия по конструированию и экспериментированию с детьми 5-8 лет. – М.: Сфера, 2008. – 128 с.
31. Как подготовить ребенка к школе. / Гризик Т.И., Карабанова О.А. и др. – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.
32. Кассиль Л.А. Кондуит и Швамбрания; Дорогие мои мальчишки. Линия связи. – М.: Правда, 1979. – 463 с.
33. Кейра Ф. Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. – М.: кн. маг. В.В. Думнова п/ф "Насл. бр. Салаевых", 1908. – 111 с.
34. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне. // В кн.: Универсальное и национальное в дошкольном детстве. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. – С. 57-61.
35. Кириллов И.Л. Индивидуально-стилевые особенности сюжетной игры старших дошкольников. // Современное образование: проблемы и подходы. – М., 1999. – С. 65-72.
36. Клопотова Е.В. Российский опыт использования нарративного подхода для развития игровой деятельности дошкольников. // Нарративная игра (Современное детство: Педагогика нарративной игры и научения 29.10.2021, <https://www.youtube.com/watch?v=iTFo5b2yXus>)
37. Колоцца Д.А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. Пер.с итальянского. – М.: Московское книгоиздательство, 1911. – 260 с.
38. Концепция дошкольного воспитания (ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского) // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. – С. 10-23.

39. Концепция дошкольного воспитания (НИИ дошкольного образования АПН СССР) // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. – С. 48-69.
40. Короткова Н., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников. // Дошкольное воспитание. 1997. № 6. – С. 9-16.
41. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.
42. Кравцова Е.Е. Игра на весь мир. // Газета «Первое сентября». 2001. № 54. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200105408>
43. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. – С. 64-76.
44. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.
45. Кравцова Е.Е. Готовность к школе: Что мы не понимаем? // Дошкольное образование. 2004. № 6. – С. 2-3.
46. Краевский Б.А. Психология детских игр. – Харьков: типолит. «Печ. Дело» кн. К.Н. Гагарина, 1902. – 51 с.
47. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 396 с.
48. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. – М.: Гос. Дарвиновский музей, 1935. – 596 с.
49. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2000. – 512 с.
50. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // Проблемы развития психики. / 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481-508.
51. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 132 с.
52. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. Том 1. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – 444 с.

53. Лиотор Н. Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. 1912. № 2. – С. 94–100.
54. Лэндрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. – М., 1994. – 365 с.
55. Мануйленко З.В. Руководство играми детей в детском саду. Методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1953. – 64 с.
56. Махлах Е.С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1955. – 15 с.
57. Менджерицкая Д.В. Педологические извращения в теории и методике игры. // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. – С. 42–52.
58. Менджерицкая Д.В. О детских играх. // В кн.: Игры детей. – М.: Учпедгиз, 1948. – 136 с.
59. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. Издание 4-е. – М.-Л.: Гос.изд-во, 1930. – 48 с.
60. Миллер С. Психология игры. – СПб.: Университетская книга, 1999. – 317 с.
61. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребёнком. – М.: Педагогика, 1990. – 156 с.
62. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.: Изд-во ГНОМ и Д., 2001. – 89 с.
63. Мухина В.С. Близнецы. – М.: Народное образование, 1997. – 607 с.
64. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 606 с.
65. На крыльях детства: примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ИД Карапуз, 2014. – 202 с.
66. Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности. // Журнал практического психолога. 2005. № 6. – С. 65–76.
67. Новоселова С. Л. Генетически ранние формы мышления. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.

68. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. – С. 84-87.
69. Новоселова С.Л. Родителям о детских играх и игрушках: Советы психолога. Книга для родителей. – М: Ассоциация педпомощи родителям, 1992. – 16 с.
70. Новоселова С.Л. Система «Модуль - игра». Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования. – М.: ООФ «Социальное развитие России», 2004. - 40 с.
71. Новоселова С.Л., Зворыгина Е.В. Развивающая функции игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С. 38-43.
72. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях. // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. – С. 13-15.
73. Обухов А.С., Мартынова М.В. Фантазийные миры игрового пространства детей мегаполиса: страна К.К.Р. Антона Кротова и его друзей. // Какорея. Из истории детства в России и других странах. – М., Тверь: Научная книга, 2008. – С. 231-345.
74. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 351 с.
75. Оталора М.К. Игра, её место и развитие у детей индейских племен Колумбии. Дис. ... канд.психологических наук: 19.00.07. – М., 2006. – 199 с.
76. Палагина Н.Н. Воображение на ранних стадиях онтогенеза: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07. – М., 1992. – 42 с.
77. Пантина Н.С. Игра и детские взаимоотношения. // Дошкольное воспитание. 1967. № 12. – С. 21-27.
78. Печерская В., Мусатова С. Постановление ЦК ВКП(б) в действии (из практики детских садов Московской обл.) // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. – 85-91.
79. Пиаже Ж. О природе креативности. // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. № 3. – С. 8-16.

80. Поддьяков Н.Н. «Игровая позиция» – важнейшее качество личности дошкольника // Дошкольное воспитание. 1997. № 8. – С. 66-70.
81. Поздняк Л. Д.В. Менджерицкая – исследователь игры детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. – С. 9-12.
82. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста. – М.: Психология, 2003. – 348 с.
83. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 352 с.
84. Пухова Т.И. Игра на этапе манипулирования и экспериментирования у мальчиков. // Психолог в детском саду. 2007. № 4. – С. 100-116.
85. Родари Д. Грамматика фантазии. – М.: Прогресс, 1978. – 212 с.
86. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.
87. Сакулина Н.П. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду. // Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 69. – С. 9-84.
88. Салова Ю.Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы. // Какорея. Из истории детства в России и других странах. – М., Тверь: Научная книга, 2008. – С. 114-123.
89. Сборник игр с указаниями, относящимися к постановке и воспитательному значению их. / под ред. Я.И.Душечкина. – СПб: Издание Н.П.Карбасникова, 1903. – 428 с.
90. Скоролупова О.А. Игра – как праздник! – М.: Скрипторий 2003, 2006. – 134 с.
91. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. – С. 92-98.
92. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников. // Вопросы психологии. 2004. № 1. – С. 91-103.

93. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Состояние игровой деятельности современных дошкольников. // Психологическая наука и образование. 2005. № 2. – С. 76-86.
94. Татищева Е. Искали, создавали, находили. // Дошкольное воспитание. 1967. № 11. – С. 23-28.
95. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. – М., Л.: ОГИЗ, 1934. – 40 с.
96. Тучкова Т.В. Актуальные проблемы психологии современного детства. // Актуальные проблемы психологии в образовании. Т. 1. – Мурманск: МГГУ, 2012. – С. 68-71.
97. Трапер А.Е. Мой мир солдатиков. // На путях к новой школе. 2004. № 2. – С. 32-34.
98. Трифонова Е.В. О детском рисунке как форме игры. // Дошкольное воспитание. 1996. № 2. – С. 24-27.
99. Трифонова Е.В. Игры с макетами. // Обруч. 2010. № 2 – С. 32-35.
100. Трифонова Е.В. Организация развивающей предметно-игровой среды: еще один взгляд на проблему. // Современный детский сад. 2010. № 4 – С. 35-43.
101. Трифонова Е.В. Всегда ли ребенок просто рисует, когда он рисует, или О пользе плохих рисунков. // Детский сад и семья. Изобразительное творчество от колыбели до порога школы. – М.: Издательский дом «Карапуз», 2010. – С. 46-52.
102. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников. Часть 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 256 с.
103. Усова А.П. Забавы и развлечения детей в детском саду и дома. В помощь воспитателю детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1944. – 31 с.
104. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. – С. 49-55.
105. Усова А.П. Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. 1947. № 8. – С. 5-13.
106. Ученые кафедр дошкольной педагогики – практике // Дошкольное воспитание. 1966. № 2. – С. 36-41.

107. Фонарев А.М., Калиничева Р.И. Значение результата действия в формировании игры ребенка раннего возраста. // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника: Сб. науч. тр. – М. НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979. – С.65-69.
108. Чуковский К. И. От двух до пяти. // В кн.: Сочинения в двух томах. Том I. – М.: Правда, 1990. – 653 с.
109. Шведовская А.А. Игра как диагностическое средство в психологическом консультировании. // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 1. С. 23–43.
110. Щедровицкий Г.П., Надежина Р.Г. О двух типах отношений руководства в групповой деятельности детей. // Вопросы психологии. 1973. № 5. – С. 74-84.
111. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре. – М.: Просвещение, 1984. – 80 с.
112. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития. // Вопросы психологии. 1992. № 3-4. – С. 7-13.
113. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
114. Эльконин Д.Б. Психология игры в дошкольном возрасте. // В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965. – С.108–157.
115. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
116. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры. // В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1948. – 132 с.
117. Эльконин Д.Б. Психология игры в дошкольном возрасте. // В кн.: Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965. – С. 108-157.
118. Эльконин Д.Б. Научные дневники. 1948. // сайт «Эльконинские чтения». http://elkonin.ru/index/nauchnye_dnevnik/0-9
119. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 24 с.

120. Эльконинова Л.И. Специфическая функция игры и обучение дошкольников. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С. 23-28.

Презентация опыта детских садов, работавших в составе федеральной инновационной площадки НИИ ВОО «Воспитатели России»

Педагогическая поддержка развития игры

Коллектив педагогов

МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары

Известно, что игра – фундамент дошкольного воспитания, но чтобы дети «заиграли» нужно постоянно повышать игровую компетентность воспитателей разными способами. В данном случае – это использование материалов курса обучающих вебинаров, организованных Национальным исследовательским институтом дошкольного образования «Воспитатели России» по вопросам педагогической поддержки развития игры.

Исходя из рекомендаций, педагоги в МБДОУ «Детский сад № 6» г. Чебоксары в первую очередь пересмотрели содержание предметно-игровой среды на предмет соответствия с возрастной категорией воспитанников. Постарались создать разнообразное игровое пространство с учетом интересов и активности детей. Старательно подбирали игровой материал, делая ставку не только на красивые покупные игрушки, которые, как правило, быстро надоедали детям, сколько на предметы детской продуктивной деятельности (поделки и поделочные материалы, рисунки, любимые картинки, предметы.) Отказались от стационарных игровых уголков и муляжей с целью развития у детей творческого воображения и самостоятельности в формировании игрового пространства. Выбросили все старые изношенные игрушки, принесенные родителями. Новые игрушки выставили на нижние полки шкафов, сделав их доступными детям, и стали менять их не реже 1 раза в неделю.

Наши наблюдения показали, что самостоятельная игровая деятельность наиболее удачно складывалась в группах, где дети были не «задисциплинированы» и активно использовали игровое пространство помещения: свободно перемещали детские столы и стулья, мягкие модули, ширмы, тканевые полотна, умели использовать предметы-заместители из природного и бросового материала.

Далее перед педагогами встала задача: сплотить детский коллектив и научить их играть.

В младшем возрасте подбирались простые сюжеты с манипуляциями кукол, типа: «Покорми куклу», «Одень куклу на прогулку», где главная роль обычно принадлежала взрослому. Дети учились переносить игровые действия с одной игрушки на другую.

В среднем возрасте сюжеты игр обогащались, благодаря наблюдениям за трудом взрослых, экскурсиям и целевым прогулкам. Детей стал интересовать сам процесс трудовых действий: лечение, стирка, приготовление пищи и т.д. Воспитатель показывал способы игровых действий и то, как можно использовать предметы окружающей среды.

В старших группах, в процессе реализации педагогических проектов: «Профессии от А до Я», «Культурное наследие Чувашии заботливо и бережно храним», «По родному краю с рюкзаком шагаю» и др. шло целенаправленное обогащение детей знаниями, представлениями, впечатлениями о событиях, происходящих в нашей стране, явлениях окружающей жизни, моральных категориях и т.д.

Дети «заиграли» все более уверенно и самостоятельно. Самостоятельные сюжетно-ролевые игры стали основными в игровой деятельности детей.

Радует, что воспитатели перестали навязывать свой сюжет игры, стали поощрять инициативу ребят и вмешиваться в игру только в конфликтных ситуациях или подключаться в качестве игрового персонажа, когда игра «затухала». В старших группах дети стали проявлять самостоятельность в выборе темы и места игры, линии ее развития, распределении ролей. Отметим, что

толчком в выборе темы является значимое событие в жизни ребенка: просмотр мультфильма, спектакля, циркового представления, посещение врача, поездка в отпуск и т.д. Иногда сам педагог «провоцировал» интерес детей к игровой деятельности, например, просмотр «отпускных» фотографий натолкнул на тему сюжетно-ролевой игры «Путешествие к морю» или завоз нового песка в песочницу стал темой для сюжетно-ролевой игры «Кафе», где активно использовались предметы-заместители (камешки-конфеты, листики-котлеты, песок с водой-суп и т.д). В выпускной группе темой игры стало рождение братьев и сестер. Ребята перенесли в игру переживания, настроение, «имитацию» беременности, а воспитатель тактично попросил у участников роль медсестры, чтобы корректно «направлять» ход игры.

Зачастую, в выдуманных игровых сюжетах детей просматривались проблемы реальных семейных отношений, что являлось «звоночком» для проведения психолого-педагогической работы в плане недопустимости физического наказания или «разборок» между членами семей на бытовом уровне.

Отдельной проблемой стало объединение в игровой деятельности обычных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (далее с ОВЗ). Очень важной задачей, стоящей перед педагогами инклюзивного образования, является научить детей общаться, взаимодействовать друг с другом, так, чтобы ребенок с нарушением зрения не считал себя лишним, а стал полноценным членом детского коллектива.

Надо признаться, что на первоначальном этапе организации совместных игр часто возникали конфликтные ситуации, так как дети с нарушениями зрения чаще всего ранимы и обидчивы, не умеют расслабляться, не способны настроиться на партнера по общению, не в состоянии сразу усвоить правила игры, даже в старшем дошкольном возрасте. Это связано с фрагментарностью восприятия слабовидящими детьми информации, из-за чего они не могут долго сохранять образ сюжета в памяти.

Было интересно наблюдать, как постепенно, в инклюзивном игровом пространстве, менялась позиция ребят по отношению друг к другу. Например, если раньше при распределения ролей между детьми двух групп, «особым» деткам доставались лишь второстепенные роли (пациент, покупатель и т.д.), то, благодаря целенаправленной работе педагогов инклюзивных групп, дети с нормой стали отмечать, что дети с ОВЗ хоть и не всегда «ловки» в физическом плане (могут разрушить постройку, наступить на ногу, что-то разлить и т.д.), но зато могут быть «успешными» в других видах деятельности: кто-то из них хорошо решает задачи, рисует, поет, придумывает сказки и красиво декламирует стихи и т.д.) Эта «успешность» вселяла в них уверенность в свои силы и возможности, подчеркивала значимость в детском сообществе.

Педагоги поняли, что такое общение – это дополнительный ресурс для «особого ребенка», когда можно спросить, подсмотреть и постараться сделать что-то даже лучше, чем ребенок с нормой. Примером служит предложение ребенка с ОВЗ ввести в совместную сюжетно-ролевую игру «Магазин» персонажей из мультфильма «Маша и медведь». Таким образом, игра развернулась в новом ракурсе, потому что дети стали вводить и брать на себя роли любимых сказок и мультгероев: «Маршала», отвечающего за пожарную охрану, «Гонщика»-полицейского и др. Игра оживилась и перешла на другой уровень, благодаря детскому воображению, реальность переплелась со сказочностью.

Произошли изменения, как по поводу игры, так и по отношению к сюжетно-ролевым действиям как со стороны слабовидящих (некоторые дети с ОВЗ стали «аргументировано» претендовать на главные роли): «Учитель» (почти все умные люди носят очки) или «водитель» автоматизированного такси и т.д. Нормально видящие дети стали более внимательны и толерантны к «особым» деткам. Обе категории детей стали осваивать навыки коллективной жизни: оказывать взаимопомощь, действовать сообща.

Наш практический опыт показал, что большинство педагогов стали понимать, что для полноценного развития детей просто

необходима спонтанная игра, которая возникает, развивается и заканчивается по их собственной инициативе с предметами по собственному выбору, а также стали относиться к игре не как к объекту управления, а как к значимой деятельности ребенка.

Тем не менее, необходим дальнейший пересмотр роли педагога к различным уровням развития игры для обеспечения ее полноценного развития. Необходимо поэтапное изменение тактики педагогического сопровождения ребенка в игре (партнер-координатор-наблюдатель), которое возможно только с установлением искреннего, эмоционального контакта с ребенком и ненавязчивого руководства.

Технология ТИКО – моделирования как средство развития и поддержки игровой деятельности дошкольников

Шевченко Елена Ивановна, педагог – психолог
Меренцова Елена Олеговна, старший воспитатель

МБДОУ детский сад «Чебурашка» г. Волгодонска

В соответствии с ФГОС ДО одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования является проявление детьми инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др. Занятия конструктивной деятельностью создают благоприятную основу для общения детей со взрослыми и между собой. Как правило, конструирование завершается игровой деятельностью.



Созданные модели (постройки, предметы и т.п.) дети могут использовать в сюжетно-ролевых играх, играх-театрализациях, самодеятельных играх. В связи с этим возникла идея увлечь

детей интереснейшим видом деятельности – конструированием, а именно ТИКО – моделированием.

ТИКО – трансформируемый игровой конструктор для обучения. Он состоит из набора пластмассовых геометрических плоскостных фигур (21 видов). Модель, созданная ребенком из ТИКО, не рассыпается, не разваливается. Ее можно перенести с места на место, расположить вертикально, разобрать и снова собрать.



Дети конструируют не для того, чтобы поставить готовое изделие на полку и потом просто забыть про него. Они конструируют, чтобы играть, и начинают играть уже во время самого процесса конструирования.

Начинаем знакомство детей с данным видом деятельности в младшем дошкольном возрасте, используя конструктор как элемент занимательности в досуговой деятельности детей, при организации самостоятельной деятельности детей и при условии участия педагога. В младших группах дети сначала смотрят, потом играют с готовыми постройками из конструктора ТИКО, а к середине учебного года уже конструируют постройки по образцу. Педагог конструирует сам в присутствии малышей, вовлекает их затем в обыгрывание построек: для каждого животного свой домик, в зоопарке в разных вольерах поселяются животные со своими семьями и т.д. В следующий раз педагог предлагает кому-то из детей рассказать сказку (при необходимости, помогает ребенку), кому-то «быть» героями, а кто-то из детей вызывается

строить декорации. Во время «строительства» декораций, взрослый просит помощи у детей в подборе деталей определенного цвета, формы и размера. В младшей группе дети уже могут играть рядом, поэтому задача воспитателя учить их не мешать друг другу, бережно относиться к постройкам товарищей, постепенно объединять играющих по 3-4 человека, тем самым учить коллективным играм.

У детей среднего дошкольного возраста уже есть опыт играть небольшим коллективом, согласовывать игровые действия. Дети этого возраста конструируют не только по предложенному образцу, но и по выбранной самими детьми теме («Сделаем подарок другу



на день рождение», «Построим дом брошенным животным», «Идем с мамой в парк»). Дети способны отражать в игре впечатления об окружающем предметном мире, придумывать действия героев, сюжет игры.

В старшем дошкольном возрасте в результате совместной деятельности моделирования по образцу, схеме или фотографии решаются задачи, которые обеспечивают переход к самостоятельной поисковой деятельности, носящей творческий характер. Дети, достигшие уже определенных умений организовывать сюжетно-ролевую игру, используют моделирование из ТИКО для создания игровой среды, которая им необходима здесь и сейчас. Они создают из конструктора микрорайон города, казачью станицу, природный ландшафт (река, деревья). Накопленные знания помогают им самостоятельно организовать самодеятельные игры «Мы – летчики», «Парад военной техники», «Приходите к нам в кофе», «Гипермаркет открывается», «Увлекательные приключения

автомобилей». Атрибуты и недостающие предметы, даже одежду, головные уборы, телефоны, денежные знаки и т.п., к этим и другим своим играм они могут изготовить сами!

Дети используют ТИКО для создания маркеров игрового пространства при организации самодеятельных игр. Например, это может быть космическая ракета с фигурами космонавтов, приборы для управления ракетой, космическая кухня. Дети очень увлечены тематикой «Космос», что нашло свое подтверждение и в этом году, в год 60-летия первого полета человека в космос. Один из детей принес в группу фотографию Ю.А. Гагарина, и громко сказал: «Поехали». С этого началась наша игра в «Космос».

Вначале ребята обсудили, что им понадобится для космического путешествия. Так был создан план подготовки к полету. В ходе подготовки к игре дети самостоятельно разделились на несколько подгрупп.

Первая подгруппа приступила к постройке космического корабля, используя для этого ТИКО конструктор. За счет расположенных шарниров на плоских геометрических деталях ребята собрали объемную большую ракету. Внутри больших фигур конструктора есть отверстия, которые при сборке выступили в роли иллюминатора. Вторая подгруппа конструировала панель управления космическим кораблем. Третья подгруппа из крупного мягкого модуля создавали центр подготовки к полету. Для того, чтобы космонавты могли приступить к тренировкам, из конструктора ТИКО дети придумали и сконструировали тренажеры. Дети вдруг вспомнили, что космонавты используют специальные тюбики, в которых находится запас еды. Для этого в «специальный» контейнер, который был сделан из конструктора, были положены пластиковые бутылочки, которые нашлись в игровом уголке.

Пока дети конструировали уже шла «настоящая» игра, которую дети проговаривали и проживали все вместе. Для выхода в открытый космос понадобятся кислородные баллоны, их дети сделали из пластиковых бутылок, которые скрепили скотчем.

Итак, подготовка завершена, настало время полета. «3,2,1. – Старт!». Во время полета выясняется, что необходимо построить маршрут. Дети решили использовать пластиковую доску для лепки, на ней они с помощью пластилина и мелких камешков выложили неизученные планеты, придумали им названия, и при помощи липких лент выстроили маршрут полета. На корабле возникает внештатная ситуация: астероид повредил обшивку корабля. В ходе принятия решения как исправить ситуацию были предложены разные идеи. Покорители космоса спорили, доказывали свою правоту. Пришли к компромиссу и решили попробовать разные способы решения. Завершив работу по устранению неполадок, космонавты вернулись на борт корабля. Было принято решение подкрепиться запасами еды и возвращаться на Землю.

В процессе игры дети «примеряли» на себя разные роли (командир корабля, бортинженер, сотрудники центра управления полетом, инопланетяне врачи и др.), играли увлеченно, с большим интересом. Наличие большого количества ролей и игровых центров позволил детям попробовать себя во многих ролях. Получилось несколько экипажей, которые готовились к полету, не мешая друг другу. Сюжет игры менялся несколько раз.

Игра длилась несколько дней, маркеры игрового пространства не разбирали, каждый день поле игры пополнялось новыми атрибутами, сделанными из конструктора ТИКО (астероиды, комета, телескоп). Конструктор ТИКО дает детям возможность очень быстро материализовать любую идею по созданию любой вещи необходимой для игры, начиная от тюбика с едой, заканчивая скафандром. При этом не требуется дополнительных ресурсов (клея, бумаги, ножниц – как для поделки). Все это стимулировало детей на развитие нового сюжета.

Таким образом, использование самого конструктора и технологии ТИКО – моделирования дает нам возможность обогащать игровую среду, проводить обучающие и досуговые игры, из ТИКО прекрасно создаются настольные и дидактические игры. Во время создания предмета - модели для той или иной

игры идет активное общение взрослого и ребенка (формируется пассивный и активный речевой словарь, диалоговая речь), обогащаются знания об исторических событиях, назначении предметов, общественной жизни и взаимоотношениях между людьми, конкретизируются правила и нормы жизни общества. Все это незаметно входит в самостоятельные игры детей в дальнейшем.

Из опыта работы

Коллектив педагогов

*МДОУ «Детский сад комбинированного вида «Зёрнышко»
г. Балашова Саратовской области»*

По результатам участия в деятельности инновационной площадки «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности», хотелось бы отметить, что вопрос развития самостоятельной игры детей как никогда актуален.

В этой статье мы осветим те сложности, с которыми столкнулись, реализуя инновации площадки, а также дадим некоторые рекомендации по развитию игры в ДОО.

Мы, как педагоги, к сожалению, сильно «заорганизованы» и ограничены жесткими рамками режима дня, программы и СанПиН и **первая рекомендация**, которую нам хотелось бы озвучить в данной статье – это **найти в сложном графике время и место для того, чтобы позволить детям самим организовать именно самостоятельную игру.**

В соответствии с ФГОС ДО среда должна быть вариативной, полифункциональной, легко трансформируемой. Наши игровые зоны предполагают это, но нам, как педагогам, трудно отключить «контролирующую функцию» и допустить смешение всех зон, как того требует истинная игра.

Кроме того, в соответствии с требованиями СанПиН недопустимо нахождение в групповом помещении так называемого «бросового» материала для организации самодеятельной игры, так же в соответствии с должностной инструкцией ответственность за безопасность детей не позволяет допустить нагромождений для построения шалашей, пещер и т.д. Мы постарались найти компромисс



и



предложили детям использовать мягкие и безопасные модули для конструирования по своему усмотрению.

Таким образом, исходя из нашего опыта, инновационную деятельность нам удобнее было провести на прогулочных участках в летний период. Дети находят большую часть

времени на прогулочных площадках, где отсутствует жесткое зонирование, и мы с удовольствием предоставляем им «бросовый» материал для организации самостоятельной игры.



Поэтому, нам хотелось бы, **рекомендовать всем педагогам находить компромиссы и пути решения проблем**, описанных выше и **делиться своими находками и наработками на платформе инновационной площадки.**



Следующая проблема состоит в том, что современные дети не умеют играть, а тем более играть с предметами-заместителями. У них нет необходимости использовать предметы-заместители. Наборы для игр, полностью имитирующие готовые предметы, им покупают родители, которые сами выросли, играя с такими наборами. Да и наполнение предметно-пространственной детского сада изобилует подобными наборами.

Поэтому **рекомендуем всем педагогам провести разъяснительную работу с родителями** о необходимости включения предметов-заместителей, а также «бросового» материала в игровую деятельность своих детей, развивая тем самым их мышление и воображение. Нам, педагогам и родителям, нужно позволить детям играть в свою игру со своими предметами.

Также мы пришли к выводу, что для детей младшего дошкольного возраста самостоятельная игра без участия педагога скучна и неинтересна. Поэтому, мы занимаем позицию участника, тогда как в старшем дошкольном возрасте детей увлекает именно самостоятельная игра, а педагог может выступать в роли стороннего наблюдателя, но не пускает событие на самотек (педагог должен быть мысленно в игре), чтобы иметь возможность включиться (поломать сюжет).



Учитывая вышесказанное можно порекомендовать педагогам «перестроить» свое сознание, научиться существовать внутри игры, быть настроенным на одну волну с воспитанниками, играть самому и играть «по – настоящему».



Результатом нашей инновационной деятельности стала публикация видеороликов, комментариев и обмен опытом с другими участниками инновационной площадки на странице нашей группы.

Коллектив нашего учреждения творческий, ищущий. Мы готовы учиться, узнавать новое.

Желаем всем участникам инновационной площадки: креативных идей, решения всех проблем, плодотворной работы над развитием игры.

«Поддержка игровой деятельности детей»

Коллектив педагогов

МБДОУ детский сад «Сказка» п. Пригородный

Моршанский район Тамбовской области.

Современная дошкольная педагогика исходит из того, что побудителем действий ребенка является готовность малыша подражать взрослому. Наблюдая за тем, как вы кормите куклу, малыш может захотеть сделать то же. Однако результат будет зависеть от того, насколько ребенку понравятся именно эти ваши игровые действия и насколько он захочет повторить их в своей игре.

Как же побудить ребенка к тому, чтобы он принял новую игровую цель и начал самостоятельно реализовывать ее?

Рассмотрим откуда ребёнок черпает игровые цели.

У ребенка имеются два источника игровых целей.

Первый источник - действия взрослого, которые вызвали у малыша вспышку интереса, привлекли его внимание и побудили к похожим действиям. Например, девочка несколько дней подряд жарит яичницу, как мама. А вот наиболее типичный пример: почти каждый мальчик любит крутить руль игрушечного автомобиля; на одного, может быть, произвел впечатление папа за рулем, на другого - шофер автобуса.

При наличии у ребенка таких личных игровых целей не мешайте малышу самостоятельно реализовывать их.

Вторым источником игровых целей могут служить для ребенка цели, которые специально ставит перед ним взрослый. Этот источник очень важен для развития малыша, потому что, собственные игровые цели детей еще очень ограничены (ребенок только и делает, что катает машину), а у некоторых они отсутствуют совсем.

Мы хотим поделиться опытом своей работы, при котором основным побудителем становится не подражание взрослому, а

общение с ним. И основан он на последовательности проигрывания игровых сюжетов

- Игровые действия воспитателя направлены на детей.
- Игровые действия детей направлены на воспитателя.
- Игровые действия детей направлены на игрушку.

Для того чтобы были понятнее основные моменты педагогического руководства игрой и ход ее развития, рассмотрим План ситуации «Кормление» *как элемента игры в «семью»*.

I. Игровые действия воспитателя направлены на детей

1. Включение детей в игру «Можно я испеку вкусные булочки?»

2. Постановка двух игровых целей («Сейчас я буду печь для вас булочки», «Испеку булочки – буду вас кормить»).

3. Реализация первой игровой цели и одновременно ознакомление детей с условными способами выполнения игровых действий (пеку булочки, комментируя свои действия).

4. Реализация второй игровой цели (кормлю детей булочками)

5. Переключение детей на другую, легкую и знакомую им всем игровую цель. Для этого используются известные детям подвижные или хороводные игры, например - «А сейчас поиграем «в прятки!».

6. Возвращение к основной игровой цели, повторная постановка и реализация ее (повторяет процедуру кормления). Этот прием способствует запоминанию детьми игровых целей и переносу в самостоятельные игры.

7. Переключение детей на самостоятельную игру («Булочек еще много осталось. Спросите у наших игрушек, может быть, они тоже хотят булочек»).

Например, малыш покормил тигренка булочкой и затем обратился к вам. Вы можете предложить ему:

- уложить тигренка спать («У него глазки закрываются, он устал, и потом он любит спать в кроватке, которая сделана из коробки»);

- умыть тигренка, потому что он испачкал всю мордочку («Булочка-то была такая вкусная, с повидлом. Он ее ел с большим удовольствием и не заметил, как испачкался»);

- покатать тигренка на машине.

8. Воспитатель завершает игру, либо переключая детей на самостоятельную игровую деятельность

II. Игровые действия детей направлены на воспитателя

Участие на второстепенных ролях. Воспитатель организует игру или подключается к уже играющему ребёнку, предлагая себя в качестве партнёра со вспомогательной ролью.

После окончания игры разместите все аксессуары в удобном месте. В дальнейшем дети смогут пользоваться ими, когда захотят.

III. Игровые действия детей направлены на игрушку

Это самостоятельная деятельность детей, воспитатель может направить на выбор игрушки.

А что же дальше? Мы не вмешиваемся в последующую игру детей, а только наблюдать за ними - и вы увидите много интересного. Во-первых, кого какие роли привлекают; во-вторых, пытается ли ребенок в образе взрослого выполнить характерные для данной роли игровые действия. Если да, то поддержите эту попытку в индивидуальной игре с малышом. Если такие действия совершаются, ребенок готов к сюжетно-ролевой игре. С ним надо теперь играть по-новому.

Вопросы развития детской игры при организации обучения и взаимообучения педагогов.

Иваненкова Ирина Николаевна, старший воспитатель

ГБДОУ детский сад № 54
Калининского района Санкт-Петербурга

Как известно, развитие игровой деятельности обусловлено наличием некоторых факторов и условий: игровая предметно-пространственная среда; наличие определенных знаний у детей о том, какие действия необходимы в контексте сюжета той или иной сюжетно-ролевой игры; умения и навыки в коммуникативной составляющей (умение взаимодействовать с партнерами по игре) и конечно же творческое начало (умение придумывать и развивать сюжетные линии). Наличие данных факторов и условий делает возможным организовать, развивать и творческий преобразовывать игру. Анализируя организацию и проведение сюжетно-ролевых игр в ДОУ, педагоги выявили некоторые проблемы, которые влияют на развитие данного вида игр в дошкольном учреждении. Данные проблемы являются как зависящими от человеческого фактора, так и продиктованы условиями современного жизнепорядка. Мы обратили внимание на следующие:

- Сюжетно-ролевым играм уделяется немного времени, а их содержание часто не соответствует особенностям субкультуры современного ребёнка. В игровом пространстве ДОУ существуют игровые темы, которые явно утратили свою актуальность для современного дошкольника. Эти темы не находят отклика у дошкольника в его социальной среде («Почта», «Библиотека», «Ателье» и некоторые другие)
- Наличие и увлеченность детей современными гаджетами делает личностное взаимодействие очень хрупкими (возможность занять себя без взаимодействия со сверстниками или взрослыми становится все более реальной). Поэтому дети не всегда заинтересованы в

совместной игре, чаще выступают в роли наблюдателя или сами развивают игровой сюжет не принимая условия возможного партнера.

- Наличие в игровой среде атрибутов, идентичных с реальными предметами, не дает возможности творческого развития ребенка, делая его игры более приземленными, простыми в плане творческого разнообразия (нет возможности придумывать и развивать сюжет в более фантазийном плане)
- При общем понимании важности сюжетно-ролевой игры в развитии дошкольника педагоги часто испытывают затруднения в ее реализации, связанной, как правило, с их низкой игровой грамотностью и игровой культурой. Воспитателю необходимо стать привлекательным для ребенка игровым партнером, который приносит в детскую игру новое содержание и новые умения. А педагогу проще и удобнее дать необходимые знания и просто оставаться наблюдателем или номинальным партнером, а не творческим участником в игре.

Исходя из выявленных трудностей, мы в нашем детском саду определили следующие направления работы в направлении развития сюжетно-ролевой игры дошкольником.

- Обучение педагогов: разработан план внутрифирменного обучения педагогов на год
- Формирование творческой игровой активности дошкольников в проектной деятельности.

Внутрифирменное обучение педагогов предполагает обучение педагогов на практико-ориентированных семинарах, мастер-классах, деловых играх, приемах организации и развития сюжетно-ролевой игры у дошкольников разных возрастных групп. На основе выявленных потребностей и анализа деятельности разработан план, в который вошли такие темы как

- Значение предметно-пространственной среды в развитие сюжетно-ролевой игре
- Возрастные особенности детей в развитии игры

- Организованные и самостоятельные игры детей: особенности. Отличия и возможности
- Организация и развитие сюжетно-ролевой игры
- Роль воспитателя в организации и развитии сюжетно-ролевой игры
- Сюжетная линия игры и возможности ее развития.

Все эти мероприятия проходят на практической платформе в виде открытых просмотров, модулируемых ситуаций успеха и неуспеха, дискуссионных баталий и круглых столов. Выявление и анализ проблемы, работа с методическими материалами, практическое взаимодействие и снова анализ результатов – таков алгоритм нашего внутрифирменного обучения. Не могу сказать, что игры наших детей сразу стали интереснее, разнообразнее, что педагоги стали лучшими партнерами в детских играх дошкольников и игровая деятельность детей стала превалировать над деятельностью познавательной, но понимание педагогами значимости детской игры, ее особенностей и определение перспектив развития сюжетной игры дошкольников стало одной из приоритетных направлений деятельности в нашем ДОУ.

Понимая, что не только игровой деятельностью должен быть занят дошкольник, мы не упускаем возможность используем в своей деятельности и новые формы взаимодействия с детьми. Совмещая игровые и познавательные потребности дошкольников, мы используем метод проектной деятельности, как основной метод взаимодействия взрослого и дошкольника. Особого внимания заслуживают познавательно-игровые проекты, где познание (новые знания и умения) тут же находят воплощение и применение в детской игре.

**Обзор практики применения комплексного метода педагогической поддержки самодеятельных игр
Е. В. Зворыгиной и С. Л. Новоселовой педагогическим коллективом МДОАУ «Детский сад № 151 «Солнышко» г. Орска»**

Коллектив педагогов

МДОАУ «Детский сад № 151 «Солнышко» г. Орска»

В настоящее время наблюдается тенденция ухода в небытие игр, имеющих тысячелетнюю историю, передающихся из поколения в поколение. На фоне всеобщей компьютеризации и в силу разных причин происходит утрата традиций, связанных с игрой, игра выхолаживается из жизни детского коллектива, а у многих детей наблюдается достаточно выраженные симптомы «игровой дистрофии» (Е.О. Смирнова, В.В. Абраменкова, Е.Е. Кравцова и др.).

Несмотря на длительность периода детства, ребенок зачастую не успевает «наиграться» и «выиграться» (О.А. Степанова).

Наблюдения показывают, что дети дошкольного возраста стали меньше играть, особенно в сюжетно-ролевые игры (и по количеству, и по продолжительности). Также настораживает, что в ролевых играх детей практически отсутствуют «профессиональные сюжеты», которые в наибольшей мере способствуют вхождению ребенка в мир взрослых. На смену им приходят оторванные от реальности сюжеты, заимствованные из компьютерных игр, телевизионных программ, фильмов и мультфильмов.

Постепенно детьми утрачивается осознание важности соблюдения правил в игре, появляется привычка нарушать их. Игра постепенно перестает быть «способом освоения социальных отношений» и школой становления произвольного поведения. Игра уходит из жизни ребенка, а вместе с ней и само детство, дети все более отдаляются от взрослых, не видят и не понимают

смысла профессиональной деятельности родителей.

Проанализировав данные диагностики сформированности игровых умений и навыков у детей разных возрастных групп, мы сделали следующие выводы об особенностях сюжетно-ролевой игры детей на начало 2021 года: большинство детей, на начало года показали, что находятся на среднем уровне игровой деятельности (75%).

Наблюдая за детьми в игровом процессе нам было видно, что дети часто ссорились из-за игрушки, не могли самостоятельно распределять роли, ломали игрушки, не берегли атрибуты для игры, не доводили игру до конца.

Поэтому очень значимой целью дошкольного образования сегодня является стимулирование развития самостоятельной игровой деятельности детей.

Приступая к работе инновационной площадки по направлению: «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников», педагогический коллектив МДОАУ «Детский сад № 151 «Солнышко» г. Орска» в качестве основного метода работы по сопровождению игры выбрал комплексный метод педагогической поддержки самодеятельных игр Е.В. Зворыгиной и С.Л. Новоселовой.

Механизм работы комплексного метода опирается на обозначенный А.В. Запорожцем принцип развития игровой деятельности через ее переход в форму детской самодеятельности, что обеспечивает «спонтанность» («спонтаннейность») [3, с. 232] развития данной деятельности через запуск механизмов ее саморазвития.

Этот метод ни в коей мере не определяет содержания игры, но он позволяет педагогу применять адекватные способы для того, чтобы помочь сформироваться самодеятельной игре с самых ранних лет, а затем поддержать ее дальнейшее развитие.

Работа строилась таким образом, чтобы реализовать все четыре компонента данного метода.

1. С целью обогащения опыта и знаний детей, расширения их представлений об окружающем в разных областях действительности (если представления ребенка бедны, то ему не

во что играть, ведь ребенок играет не с игрушкой, она – лишь опора его мысли, в игре ребенок воплощает свой образ мира, свое знание, представление об этом мире в самых разных его проявлениях) педагоги применяют следующие методы и приемы:

Созданы условия для обогащения детей впечатлениями (совместное чтение книг, рассматривание и обсуждение иллюстраций, прослушивание и просматривание познавательного аудио и видео-материала, организация экскурсий, посещение онлайн-музеев и театров, обсуждение событий жизни детей и страны, направление внимания детей на содержание деятельности людей и их взаимоотношений, на явления и взаимосвязь событий в живой и неживой природе и пр.)

2. Обогащение игрового опыта, т.е. формирование игровых действий, способов осуществления игры (передача культурных образцов игры в совместных играх с носителями игровой культуры – взрослыми или детьми).

Обычно передача и обогащение игрового опыта происходят естественным путем – от старших детей к младшим через включение в общие игры. В обогащении игрового опыта нуждаются как младшие, так и старшие дошкольники (совместные игры педагога со старшими детьми, т. к. их игры примитивны, структурно и содержательно обеднены, не развиты).

В современных условиях задачу обогащения игрового опыта должен взять на себя педагог. Но нужно знать, что, как бы хорошо не играл воспитатель свою роль, не нужно полностью «входить» в жизнь детей.

Н.Я. Михайленко подчеркивала, что организация игры в детском саду, начиная с младшего дошкольного возраста и до старшего дошкольного возраста, должна иметь двухчастный характер:

- взаимодействие в игре воспитателя с детьми как партнера, при этом у детей накапливаются игровые умения;
- воспитатель не участвует в игре, но создает условия, чтобы дети играли самостоятельно.

Педагоги МДОАУ № 151 стремятся к тому, чтобы от игры к игре росло накопление игровых умений, умение детей занять себя самостоятельно, взаимодействовать с другими детьми в различных играх.

3. Педагоги МДОАУ № 151 организуют такую игровую развивающую предметную среду, которая позволяет воплотиться любым замыслам ребенка, а не принуждает его к обыгрыванию имеющегося игрового пространства, навязывающего ему определенные содержания своей тематической заданностью).

Развивающая предметно-пространственная среда групп оснащена игрушками для различных видов игр, а также неоформленным материалом, который может быть использован в качестве предметов-заместителей.

Приобретены, а также созданы руками родителей и педагогов функционально-игровые предметы для творческого моделирования среды ребенком самостоятельно: переносные ширмы, мягкие модули разных размеров и форм, накидки различных тканей, и пр.

В процессе реализации педагогического проекта «Технология макетирования в игровой деятельности детей дошкольного возраста» в совместной деятельности педагога с детьми старшей и подготовительной групп были созданы макеты «Проезжая часть», «Улицы нашего поселка», «Здание», «Пожарный щит», «Подворье», «Осенний лес», «Северный полюс».

Данные макеты эффективно применяются в самостоятельной игровой деятельности детей, постоянно изменяются и пополняются в соответствии с задумкой играющих детей.

4. Для реализации четвертого компонента комплексного метода нами применяется активизирующее общение взрослых с детьми (проблемное общение взрослого с детьми в процессе их самостоятельной игры, которое необходимо каждый раз, когда игра, как формирующаяся деятельность, нуждается в поддержке).

Педагоги развивают в детях способы игрового общения – общения детей как носителей роли (диалоги между персонажами, ролевые действия с учетом роли партнера).

Развивают у детей умение общаться по поводу игры (договариваться, делиться игрушками, соблюдать очередность, проявлять сочувствие и уважительное отношение к партнеру, тактично улаживать конфликты и пр.).

Педагоги создают условия для развития творческой активности детей в игре. Не регламентируют игру детей, избегают трафаретных и однообразных сюжетов, действий и приемов. Детям предоставляется возможность выбора вида игры, роли, партнеров и игрушек в процессе игры. Педагоги поощряют детей к импровизации в игре: самостоятельному придумыванию сюжетов, введению оригинальных персонажей, смене и совмещению ролей, изготовлению игровых атрибутов и костюмов. А также стимулируют детей пользоваться предметами-заместителями, помогают подбирать и расширять их набор, учат гибко использовать игровое оборудование.

Воспитатели внимательно и тактично наблюдают за свободной игрой детей, включаясь в нее по мере необходимости как равноправный партнер. Они включаются в игру, заражая детей своим интересом, яркими эмоциями; используют выразительные движения, мимику, интонированную речь; вносят в игру моменты таинственности, неожиданности и сказочности.

Педагоги МДОАУ № 151 понимают необходимость организации игры с учетом личностных особенностей и специальных потребностей детей; и осознают важность поддержки индивидуальных интересов и возможностей детей в игре.

Вследствие проведённой работы произошли большие изменения в развитии игровой деятельности воспитанников МДОАУ № 151. Дети эмоционально реагируют и откликаются на воздействие воспитателя и сверстников.

Мы установили, что комплексный метод педагогической поддержки детей в игровой деятельности развивает эмоциональный опыт и эмоциональную отзывчивость детей.

Педагогическая поддержка игровой деятельности заключается в том, что педагог направляет детей на проявление творчества, на самостоятельные поиски нужных способов игры. Ориентация на личность ребёнка, проявление внимания к его внутреннему миру, забота о развитии его индивидуальных творческих проявлений должна находиться в центре педагогического процесса. Личностно-ориентированное общение с педагогом утверждает детей в своих позициях, побуждает их к такому же общению со сверстниками. Оно понятно детям и воспринимается ими на эмоциональном уровне.

Маркеры игрового пространства

Савицкая Н.М., учитель-логопед

Сафонова Л.О., воспитатель

Лаврентьева О.И., воспитатель

ГБДОУ №113,
Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга

*«Дети охотно всегда чем-нибудь занимаются.
Это весьма полезно, а потому не только не следует
этому мешать, но нужно принимать меры к тому,
чтобы всегда у них было что делать»*

Я.А. Коменский

Организация предметно-игрового пространства и предметно-развивающей среды является необходимым условием для формирования игровой и познавательной деятельности ребенка. Задача дошкольного учреждения состоит в том, чтобы создать такую предметно-развивающую среду в группе, которая обеспечивала бы ребенка всевозможным материалом для его активного участия в разных видах деятельности. Решение этой задачи невозможно без создания **маркеров игрового пространства нового типа**.

В проекте «Требования к созданию предметно-развивающей среды, обеспечивающие реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования» представлены следующие психолого-педагогические требования:

1. Материалы и оборудование должны создавать оптимально насыщенную (без чрезмерного обилия) целостную, многофункциональную, трансформируемую среду и обеспечивать реализацию основной общеобразовательной программы в совместной деятельности взрослого и детей не только в рамках непосредственно образовательной деятельности, но и при проведении режимных моментов.

2. Традиционные материалы и материалы нового поколения должны подбираться сбалансировано, среда не должна быть архаичной, она должна быть созвучна времени, но и традиционные материалы, показавшие свою развивающую ценность, не должны полностью вытесняться в угоду «новому» как ценному самому по себе

3. Следует руководствоваться следующими принципами:

- **полифункциональности** среды, предусматривающего обеспечение всех составляющих воспитательно-образовательного процесса и возможность разнообразного использования различных составляющих предметно-развивающей среды;

- **трансформируемости**, обеспечивающего возможность изменений предметно-развивающей среды, позволяющих, по ситуации, вынести на первый план ту или иную функцию пространства;

- **вариативности**, определяющейся видом дошкольного образовательного учреждения, содержанием воспитания, культурными и художественными традициями, климатогеографическими особенностями

4. Необходимо учитывать гендерную специфику и обеспечивать среду, как общим, так и специфическим материалом для девочек и мальчиков.

5. В качестве ориентиров для подбора материалов и оборудования должны выступать общие закономерности развития ребенка на каждом возрастном этапе.

6. Подбор осуществляется для тех видов деятельности ребенка, которые в наибольшей степени способствуют решению развивающих задач (игровая продуктивная, познавательно-исследовательская, коммуникативная, трудовая, музыкально-художественная) а также для активизации двигательной активности ребенка.

7. Материалы и оборудование должны отвечать гигиеническим, педагогическим и эстетическим требованиям.

8. Материал для игры классифицируется исходя из его сюжетообразующей функции, и должен включать предметы

оперирования, игрушки-персонажи и маркеры (знаки) игрового пространства.

Детально изучив требования к созданию предметно-развивающей среды, мы проанализировали существующие условия в группе. Оказалось, что созданная предметно-развивающая среда отвечает лишь некоторым требованиям, не всегда учитываются принципы ее построения, страдает качественный и количественный состав предметно-развивающей среды. В связи с этим, целью нашей работы стало создание новых креативных маркеров пространства, оптимально соответствующих вышеизложенным требованиям. Определились и задачи:

1. Проанализировать уже существующие маркеры игрового пространства.

2. Подобрать материал, отвечающий гигиеническим, эстетическим требованиям

3. Разработать новые разнообразные модели маркеров для различных видов деятельности.

4. Изготовить маркеры.

5. Опробовать маркеры на практике.

6. Выявить недоработки, устранить выявленные недоработки, по возможности усовершенствовать модели.

Для изготовления многозначных маркеров игрового пространства мы использовали строительные ячеистые полипропиленовые листы (сертификат качества имеется). Эти листы бывают красного, желтого, белого, синего, зеленого цветов. Они доступны по цене, легко режутся обычным строительным ножом или портновскими ножницами. Для изготовления маркеров нам понадобилось:

1. строительный нож;

2. линейка;

3. ножницы;

4. скотч;

5. самоклеющаяся разноцветная пленка.



Маркер «Корабль» изготовлен из одного полипропиленового листа синего цвета. Технология изготовления этого маркера следующая:

1. Полипропиленовый лист разрезается на четыре равные части.

2. Все части соединяются с помощью скотча. Расстояние между частями должно составлять не менее 4-5мм, чтобы модель можно было сложить.

3. Для безопасности края деталей обклеиваются скотчем или самоклеющейся пленкой.

4. По желанию можно наклеить на модель волны, рыбок, якорь или иллюминаторы из самоклеющейся пленки.

Этот маркер легко трансформируется в бассейн, песочницу, речку, дорогу, забор и т.д. Его можно использовать не только для сюжетной игры, но и в совместной деятельности и для развития двигательной активности (перешагивание, перепрыгивание, подлезание).





Маркер «Машина» изготовлен из одного полипропиленового листа синего цвета (цвет можно взять произвольный).

Технология изготовления этого маркера следующая:

1. Один полипропиленовый лист разрезается на две равные части.

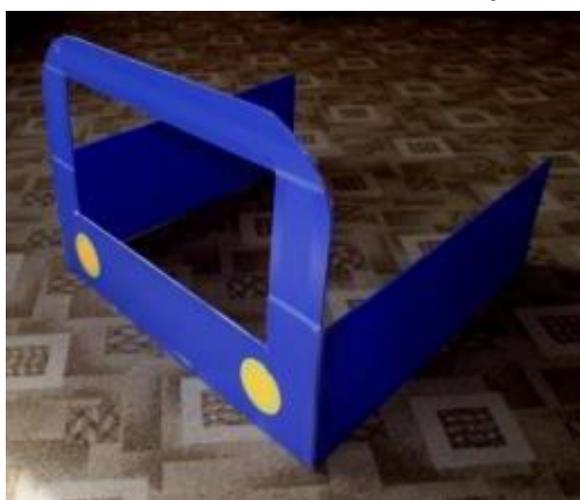
2. Одной части придается форма кабины и вырезается окно.

3. Вторая часть делится на две равные части. Эти части прикрепляются к кабине при помощи скотча на расстоянии не менее 4-5мм.

4. Края обклеиваются скотчем или самоклеющейся пленкой для безопасности.

5. По желанию на кабину можно приклеить «фары» из самоклеющейся пленки.

Этот маркер в процессе игры можно использовать как машину, телевизор, театр, автобус, электричку и т. д. Его также можно использовать для развития двигательной активности в качестве мишени или ворот.



Маркер «Ракета» изготовлен из одного полипропиленового листа синего цвета. Технология изготовления этого маркера следующая:

1. Полипропиленовый лист разрезается на три равные части.

2. Все части соединяются при помощи скотча. Расстояние между частями не менее 4-5мм.

3. В средней части вырезаются круглые отверстия диаметром 15-16 см.

Этот маркер дети использовали как стиральную машину, раздевалку на море, подводную лодку, льдину с прорубью, тоннель и т.д. Если проделать небольшие отверстия около углов и привязать шнур, то маркер можно использовать как заправочную станцию для машин.



Маркер «Дом» изготовлен из двух полипропиленовых листов разного цвета. Технология изготовления этого маркера следующая:

1. По центру каждого полипропиленового листа делается надрез толщиной равной толщине листа от края до центра.

2. Листы вставляются один в другой.

3. В одной части вырезается «дверь», в другой – «окошко».

При помощи этого маркера можно обыграть огромное количество сюжетов: «Семья», «Парикмахерская», «Магазин», «Детский сад», «Кафе» и т.д.



В процессе изготовления маркеров у нас оставались небольшие куски полипропиленовых листов. Из них мы сделали мини-маркер «Дом» для игры за столом. С ним также можно играть и на ковре. При игре с этим маркером дети могут использовать кукольную мебель, или мебель, сделанную из конструктора «ЛЕГО», настольного конструктора или бросового материала.

А для запуска сюжета детям предлагаются фигурки животных, куколки, солдатики, машинки, картинки с изображением окна, телевизора, ковра, природы, и т.д. В Приложении №7 можно посмотреть примеры использования мини-маркера «Дом».

Нашли мы применение и для самых маленьких обрезков полипропиленовых листов. Нарезали из них прямоугольные кусочки размером 3x15см. Разложили их на расстоянии 1 см. и проклеили их с двух сторон двумя полосками самоклеющейся пленки. Полоски пленки приклеили параллельно друг другу. Получился заборчик. Дети тут же нашли для него другое применение: железная дорога, зоопарк, ферма и т.д. Из кусков большего размера (10x20 см) сделали длинный забор. В Приложении №8 можно посмотреть примеры использования этих заборчиков.





Опробовав маркеры в работе с детьми, мы убедились, что они обладают рядом достоинств и отвечают современным требованиям:

1. легко трансформируются;
2. многофункциональны;
3. вариативны;
4. развивают детскую фантазию и воображение;
5. активизируют двигательную активность;
6. рассчитаны на все возрастные категории от 3-7 лет;
7. отвечают гигиеническим требованиям (легко моются, безопасны);
8. имеют эстетический вид;
9. занимают мало места при хранении;
10. выполнены из недорогих и доступных материалов.

Пример хранения маркеров в группе.



Сюжетно-ролевая игра: возврат к прошлому или прорыв в будущее?

И.В. Лобанова, воспитатель
Н.А. Черепанова, заместитель директора по ВМР

*МБДОУ «Детский сад № 38» Пермский край,
МО «Лысьвенский городской округ»*

«Вся жизнь игра, а люди в ней актёры, и каждый не одну играет роль...!», сказал Вильям Шекспир. «Исполняя» различные роли дети познают мир, учатся, усваивают социальный опыт. Сюжетно-ролевая игра всегда была школой социализации для ребенка, в которой он примерял на себя и осваивал разные социальные роли, обретал опыт взаимодействия с другими детьми. Все мы знаем, что игра важна для детей, все мы осознаем тот факт, что развитие детей в детском саду не эффективно без игры. Но в тоже время мы вынуждены констатировать, что игре не уделяется должного внимания ни в детском саду, ни дома. В нашем детском саду причин несколько:

- в образовательном процессе не определено специального времени для организации сюжетно-ролевой игры. В связи с чем, педагогам проще организовать регламентированную деятельность, а не игру;

- ежегодно проводя опросы родителей, в графе профессия мы видим широкий их спектр: менеджеры, риэлторы, агенты и другие - детям не понятны сами профессии и их названия;

- педагогам трудно перестроиться, заменить традиционные профессии на современные и отразить их в среде.

Осознание проблем в игровой деятельности, натолкнули нас на необходимость пересмотра организации образовательного процесса в ДОО. Мы начали с того, что вновь изучили знакомые нам раннее технологии и руководство игровой деятельностью, таких авторов Н.Я.Михайленко, Н.В.Краснощекова, Зворыгина Е.В., Комарова Н.Ф.

После этого мы вновь вернулись к основополагающим идеям УМК программы «Развитие», под ред. Булычевой А.И. – М: ЧУ ДПО «УЦ им. Л.А. Венгера «РАЗВИТИЕ». «Развивающее значение игры состоит в действиях во внутреннем, воображаемом плане; в использовании предметов заместителей; взятии на себя роли; замещении игровых действий; согласовании действий взрослых и детей в процессе игры. Развивающее значение игры реализуется только в процессе руководства со стороны взрослого» [Скоролупова О.А., Логинова Л.В. Играем?.. Играем!!! Педагогическое руководство играми детей дошкольного возраста.-М.: «Издательство Скрипторий 2003», 2006, с.5]. В этом учебном году мы выстраиваем образовательный процесс в ДОО на основе данной идеи. Что сделано на данный момент?

В образовательном процессе ДОО игре выделено время и место.

Сюжеты игр подбираются с учетом интересов детей.

Преобразована развивающая предметно-пространственная среда.

Сюжеты игр подбираются с возможностями родителей.

Родители нам помогают организовать наблюдения, экскурсии, беседы о профессиях. Таким образом, дети знакомятся с различными сторонами жизни взрослых и получают дополнительные сведения и впечатления.

Совместно с детьми мы создали наглядные модели для развития сюжетно-ролевой игры.

Модели мы начали создавать с детьми со средней группы, так как именно в этом возрасте у детей складывается способность к наглядному моделированию. Возрастной период 3-4 года соответствует 1 этапу овладения действиями моделирования. На этом этапе дети сопоставляют готовые модели с самой моделируемой действительностью - игрой. Готовые модели предлагаются детям для развертывания сюжета. Дети используют модели в качестве подсказки. Так же на данном этапе дети используют действия замещения. Любой игровой предмет (кирпичик, мяч) может служить орудием труда. На 2 этапе модель создается совместно с детьми. Она способствует обогащению

игровых сюжетов и игровых действий. Появился «салон красоты». Он пополняется новыми ролями: «мастер маникюра», «визажист», «стилист». В «торговом центре» появляется «аниматор», «охранник», «менеджер». В «центре здоровья» новые профессии «массажист», «инструктор лечебной физкультуры», «диетолог». На 3 этапе дети самостоятельно строят разнообразные модели и развертывают сюжет. На этом этапе игры имеют интегрированный характер.

Мы увидели первые результаты своей деятельности, дети с удовольствием берут на себя роли и играют. Наглядные модели и атрибуты игр пополняют игровые Центры.

Таким образом, мы пришли к выводу, что, возвращаясь к прошлому, мы делаем уверенный шаг в будущее.

Комментарий научного руководителя: Важно помнить, что игра – это не только профессии (хотя и профессии тоже), но мир велик, детям интересно моделировать любые недоступные им пока сферы бытия: приключения и путешествия, сказочные и фантастические события, прошлое и будущее, жизнь в иных мирах... Важно продумать предметную среду так, чтобы любые тематики в ней были возможны, а обогащение представлений детей не ограничивать только трудом взрослых. Тогда игра выйдет на следующий, еще более потрясающий уровень.

Система взаимодействия ДОО и семьи, обеспечивающая педагогическую поддержку детской игры

Казьмина Л.А., старший воспитатель

*МБДОУ муниципального образования город Краснодар
«Детский сад комбинированного вида № 179 «Дюймовочка»*

Непосредственное участие семьи как субъекта образовательных отношений способствует становлению партнерских взаимоотношений и формированию активной родительской позиции. Сотрудничество педагогов с родителями невозможно без учёта интересов и социальных запросов семьи воспитанника.

На современном этапе дошкольного детства игра становится средством развития и воспитания, если построена на содержательном общении взрослых с ребенком. Все способы построения сюжетной игры необходимо своевременно «открыть» не только детям, но и родителям, показав последним как выстраивается целостная воображаемая ситуация и разворачивается процесс игры.

Исследователи В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн, А.С. Белкин определяют взаимодействие ДОО и семьи как процесс, способствующий раскрытию активной позиции самих педагогов в организации различных форм совместной деятельности в системе «родитель-ребенок-воспитатель».

Большинство современных родителей считают, что если игра – это самостоятельная деятельность, то взрослым вообще не следует в нее вмешиваться. Ребенок должен играть сам – родители заняты или не умеют и не хотят играть. В результате специальных опросов и бесед с родителями, наблюдений за свободной самостоятельной игрой ребенка отмечается рассогласованность позиций детского сада и семьи: родители не готовы включаться в игровую деятельность наравне с детьми.

Формирование «игровой» компетентности родителей, создание условий для развития игры детей в условиях семейного

воспитания – это вектор поиска эффективных подходов педагога в работе с семьёй.

Обобщённый опыт работы по актуальным вопросам организации и руководства детской игрой включает в себя практические материалы инновационной деятельности МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад №179».

Организационно-педагогические условия для обеспечения сопровождения семьи посредством предложенной возможности оперативно дистанционно получить информацию способствовали созданию единого информационно-игрового пространства «детский сад-семья».

Результат совместной творческой деятельности – педагогический кейс «Мы в игре», содержащий авторские разработки, образовательные проекты, технологии педагогического общения с родителями, методические рекомендации для родителей и воспитателей.

Педагогическая разработка «Образовательная технология «Траектория развития: игровая деятельность ребенка и родителя», направлена на проявление игровой инициативы родителей в кругу семьи, обогащение игровой среды в условиях семейного воспитания, овладение эффективными способами игрового сотрудничества взрослого с ребенком.

Образовательная технология, основанная на современных положениях ученых, занимавшихся вопросами игры С. Новосёловой, Е. Зворыгиной, Н. Комаровой и включает составленную поэтапную модель формирования основы «игровой» компетенции родителя, которая способствует эффективной её реализации.

Запускающий механизм – комплексный метод педагогической поддержки самостоятельных игр. Педагогические условия, побуждающие детей к игре и решению игровых задач: обогащение игровой культурой детей через обучающие игры; активизация познания детьми окружающего мира в разных видах деятельности; своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащенного опыта; стимулирование общения взрослого с детьми, детей друг с другом.

Комплекс методов, вошедших в диагностический блок «Игра и семья» направлен на исследование сюжетов и содержания игровой деятельности детей дома: тест «Место игры в семейном воспитании», опрос «Во что и как играют дети дома», анкета «Игра глазами родителей».

Комплект электронно-дидактических игр «Ознакомление детей с окружающим миром»; картотека «Игры в кругу семьи»; информационный файл «Игра – это серьезно!» (буклеты, памятки, информационные листы); рекомендуемый перечень детской литературы «Читаем в кругу семьи»; видео и фотоматериалы «Как мы играем дома»; иллюстративно-познавательный материал для обогащения игрового опыта ребенка активизировали педагогический потенциал семьи. Тематическая неделя «Любимые игры и игрушки: в детском саду и дома» способствовала эффективному общению и дала возможность приблизить родителей к пониманию детской игры в условиях семейного воспитания.

Инновационный образовательный проект «Поиграй со мною, мама!» ориентирован на формирование у родителей готовности к совместной игровой деятельности с детьми в домашних условиях, развитие потребности в активном взаимодействии с воспитателями посредством применения информационно-коммуникационных технологий, обеспечивающих открытость образовательного процесса детского сада.

Технологии педагогического общения с родителями способствовали формированию у семьи готовности к сотрудничеству по созданию условий для развития творческих игр. С целью обобщения преподнесенной родителям обширной информации, а также изучения отношения к игровой деятельности детей используется прием составления синквейнов. С помощью техники «Я-сообщения» можно корректно обозначить проблемы, возникающие по актуальным вопросам, при этом обозначить конструктивные подходы к их решению. На практике убедились в том, что приемы эффективного общения дали возможность приблизить родителей к пониманию детской игры.

Продукт проектной деятельности – разработанные методические рекомендации: «Цифровая среда детского сада – помощник современного родителя» на флэш-карте для самостоятельной работы дома и «Педагогическая поддержка детской игры: условия, содержание, методы и приемы». Советы и рекомендации воспитателей родителям обогатили домашнюю игровую среду игрушками, игровым оборудованием, разными видами сюжетно-ролевых игр и наполняемостью к ним, помогли раскрыть возможности семьи – показать, как можно использовать её в повседневном партнерстве с ребенком.

Организация совместной деятельности педагогов, детей и родителей способствовала обмену мнениями по актуальным вопросам детской игры от называния любой деятельности ребенка игрой до соответствующего самоанализа родителей: «Для детей игра – свобода и радость», «Игра – помощник мамы и папы», «Игра знакомит ребенка с миром взрослых» и др. Информационно-просветительская функция работы с родителями расширила понимание того, что развитие игры происходит не спонтанно, а зависит от условий жизни и воспитания ребёнка, культуры родительства и семейных ценностей.

Применение игровых технологий – путь к созданию доброжелательного образовательного пространства в ДОУ.

*Т.В. Пучина, заместитель заведующего по ВМР,
руководитель федеральной инновационной
площадки МАДОУ №9 «Березка»*

*МАДОУ «Детский сад № 9 «Березка»,
Мурманская область, г. Снежногорск*

Детство - самый важный этап в развитии человека, период жизни значимый сам по себе: ребёнок пришел в этот мир, и родителям, педагогам важно знать, что происходит с ребёнком в данный момент, чем наполнен его мир. Для естественного детского развития первостепенное значение имеет игра. Стандарт дошкольного образования (п.2.7) определяет игру как сквозной механизм развития и организации деятельности ребёнка, его развитие во всех образовательных областях. Игра – это способ учиться жить, она помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально.

Работая в качестве инновационной площадки федерального уровня АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России» по направлению «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников», педагогический коллектив МАДОУ №9 «Березка» г. Снежногорска стремится создать доброжелательное образовательное пространство, учитывает ведущую роль игровой деятельности в развитии детей, что позволяет обеспечить эмоциональное благополучие каждого ребенка, эмоциональный комфорт детей и педагогов. Педагогический коллектив создаёт доброжелательную образовательную среду через организацию **центров активности ребёнка**, которые представляют собой целую лабораторию детской свободной игры в нашем ДОУ. Лаборатория состоит из следующих уголков: «Экспериментариум», «Световая комната», «ПостройКа», «Воображариум».

Материально-техническое оборудование центров активности и их возможности направлены на развитие самостоятельности и детской инициативы, т. е. для свободной игры. Центры находятся в отдельном большом помещении, где достаточно много места. Каждый центр активности – это творческая мастерская, наполненная разнообразными стимулирующими деятельность материалами. Воспитанники свободно перемещаются между центрами. Время, проводимое в каждом из центров, может быть разным у каждого ребенка. Правила работы в центрах ребята устанавливают сами в виде разрешающих и запрещающих знаков. Все центры соответствуют ФГОС ДО и требованиям безопасности.



Центр исследования и экспериментирования «Экспериментариум» создан с целью проведения практических исследований, для поиска новой информации. Оборудование: столы с клеенкой для проведения экспериментальной деятельности; непромокаемые фартуки или халаты с нарукавниками на подгруппу детей; ёмкости для пересыпания, хранения, измерения, исследования. Формочки для изготовления льдинок. Пластмассовые сосуды с узким и широким горлышком, мензурки. Бросовый материал, используемый детьми для

исследования: различные виды бумаги, пенопласт, фольга, шнурки, веревки, деревянные катушки, прищепки, пробки, различные пластичные материалы, интересные для наблюдения предметы. Природный материал: земля, песок, глина, камни и т.д. Материалы для пересыпания: фасоль, бобы, горох, макароны, различные крупы. Игрушки со светозвуковым эффектом. Электрические фонари. Красители: пищевые и непищевые (гуашь, акварельные краски). Волшебный мешочек, ящик ощущений. Мыльные пузыри и различные приспособления для пускания мыльных пузырей. Приборы - помощники: микроскопы, лупы, увеличительные стекла, песочные часы, чашечные весы, калейдоскоп, бинокль. Зеркала, цветные и прозрачные стекла, свечи. Медицинские материалы: пипетки с закругленными концами, шприцы без иглонок, резиновые груши разного объема, мерные ложки, марля или бинты. Магниты, металлические предметы, фигурки. Технические приборы (скрепки, гвозди, винты шурупы и т.д.). Поролоновые губки разного размера, цвета и формы. Набор для экспериментирования с песком. Набор для экспериментирования с водой. Трубочки, соломинки, воронки, сито. Картотека схем, таблиц и моделей с алгоритмом выполнения опытов и экспериментов. Книги познавательного характера, доступные детям среднего возраста. Пособия по краеведению. Алгоритмы линейных и разветвленных типов (порядок исследования обозначается стрелкой). Картинки с последовательным изображением событий (например, иллюстрации к сказкам), контурные и цветные изображения предметов. Однородные и разнородные предметы, различные по форме, длине, высоте, ширине. Геометрические плоскостные и объемные фигуры. Лото, домино, мозаика, кубики с предметными и сюжетными картинками, пазлы, счеты, шашки. Алгоритм описания предмета: принадлежность к природному или рукотворному миру, (цвет, форма, основные части, размер, вес, материал, назначение).

Центр моделирования и конструирования

«ПостройКин» работает с целью создания условий для развития у воспитанников желания заниматься конструктивно-модельной деятельностью; стимулирование творчества, свободы самовыражения в процессе конструирования. Центр конструирования и моделирования включает в себя оборудование для конструирования: мягкие строительно-игровые модули, крупный деревянный и пластмассовый



строительный конструктор, «бабашки», конструкторы из серии «Лего», конструкторы магнитные, деревянные, гаечные, липкие, природный и бросовый материал.

В данном центре обеспечивается игровая, познавательная, творческая активность детей, а также двигательная активность, развитие мелкой моторики. Оснащение центра конструирования способствует эмоциональному благополучию детей в группе, дает детям возможность для самовыражения. Все материалы соответствуют требованиям безопасности, надежности их использования.



Центр искусства «Воображариум» создан с целью формирования творческого потенциала детей, развития интереса к изобразительности и театрализованной деятельности, формирования эстетического восприятия, воображения, художественно-творческих способностей, самостоятельности, активности. Оборудование: средства для рисования, лепки, аппликации; бумага и картон разного цвета, размера, фактуры; шаблоны выкроек поделок из бумаги; схемы оригами; ткань разного цвета и фактуры, пуговицы; образцы швов; портновский мел; выкройки и лекала простых изделий из ткани; природный материал (шишки, ветки, плоды, семена, сухие листья и т.д.); бросовый материал (коробочки, проволока, пробки, бусины и т.д.); различные виды театра (теневого, би-бо-бо, на столе и т.д.), ширмы, костюмы.

Центр релаксации «Световая комната» работает с целью профилактики эмоционального дискомфорта. Воспитанники в световой комнате играют с зеркальным шаром. Луч света, отражаясь от зеркального шара, подвешенного к потолку, превращается в бесконечное множество "зайчиков", которые, словно маленькие звездочки, плавно скользят по стенам, потолку и полу, меняя цвет. В сочетании со спокойной музыкой, эти блики



создают ощущение сказки, героями которой становятся сами ребята, играя с безопасным настенным зеркалом с фиброоптическими волокнами "Волшебные нити".

«Купаются» в сухом бассейне – это идеальное приспособление для игры с детьми, которые не умеют плавать. Легкие шарики удерживают ребенка на поверхности, создавая ощущение невесомости. Разноцветные шарики обеспечивают необычные зрительные и тактильные ощущения. Ребята рисуют на световом столе. Рисование выполняют сразу двумя руками, что свойственно природе человека. Руки чувствуют форму, как при лепке. Рисование двумя руками развивают оба полушария мозга. Динамическое рисование песком — это создание истории, развитие фантазии и воображения.

Конечно же, все работы ребят представлены на «выставке достижений», где воспитанники, сотрудники и родители нашего ДОУ могут посмотреть экспонируемые продукты деятельности наших детей.

Вся эта работа направлена на развитие доброжелательной образовательной среды, на поддержание личности и творческого потенциала каждого ребёнка. Она способствует самостоятельной



исследовательской деятельности, даёт возможность получать эмоциональное, социальное и интеллектуальное развитие. Дети разных народов и во все времена всегда играли и играют, потому что игра жизненно необходима для развития любого ребёнка.

Комментарий научного руководителя: При прочтении данной статьи у некоторых педагогов может возникнуть недоумение: это про игру или исследовательскую деятельность? Однако напомним классификацию детских игр С.Л.Новоселовой, представленную в данном пособии: самостоятельные игры включают сюжетные игры и **игры-экспериментирования**. Тот факт, что педагоги детского сада «Березка» поддержали и это направление работы, следует признать важным фактором организации развивающей предметно-пространственной среды. В продолжение работы будем ждать от коллег описания не только среды, но и педагогические условия организации игр-экспериментирований.

Сенсомоторное развитие детей раннего возраста посредством использования современных авторских игровых технологий

Коллектив педагогов

*МБДОУ «Центр развития ребенка» «Детство»
Необособленное структурное подразделение «Кнопочка»,
Калужская область, город Калуга*

Цель – создание условий для сенсомоторного развития ребенка посредством использования современных авторских игровых технологий.

Для обогащения ребенка о свойствах предметов необходимо, чтобы онзнакомился с разнообразными характеристиками и признаками вещей в конкретных практических действиях. Богатая и разнообразная развивающая среда, с которой малыш активно может взаимодействовать в НСП Кнопочка, является важнейшей предпосылкой становления внутреннего плана действия и сенсомоторного развития ребенка в раннем возрасте.

Такую современную развивающую среду педагоги нашего детского сада создают своими авторскими идеями, а именно интерактивную песочницу, интерактивную панель, различной тематики бизборды, развивающие дидактические настольные игры по всем образовательным областям. Поэтому мы решили поделиться с коллегами своим опытом через методические рекомендации, для педагогов, которые работают с детьми раннего возраста, от 1,5 до 3 лет, целью которых является создание условий для развития сенсомоторных способностей ребенка раннего возраста посредством использования современных авторских игровых технологий.

Педагоги НСП «Кнопочка» создают «Игровой мир» малыша авторскими идеями подбирая грамотно материал - для безопасности и доступности ребенка. Также чтобы игра была многофункциональна и трансформируема. Здесь же учитывается

возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка. Например в период адаптации ребенка 1,5 лет – чтобы ребенку комфортно было и психологически умерено находится в первые дни в детском саду, нами были организованы развивающие зоны от самого входа в группу, которые завлекают и отвлекают ребенка от тяжелого расставания с мамой.

Такие зоны наполнены бизбордами и интерактивной песочницей со звуковым и световым эффектом, с тактильными наполнениями. Ребенок увлеченно погружается в игровую ситуацию где его сопровождает педагог и если нужно психолог. Затем игровые действия осуществляются в рамках той деятельности которая реализуется ради самой себя, в рамках интереса самого ребенка. Данные развивающие зоны имеют широкий спектр развивающих и познавательных игр, которые очень нравятся нашим малышам. Сенсорномоторные функции формируются у детей в интегрированных играх, потому что разные виды деятельности объединены в одно целое и дополняют друг друга.

В зоне продуктивной и изобразительной деятельности ребенок имеет возможность рисовать пальцем по манке, рассыпанной на подносе, мелом на доске, фломастером на прозрачном органическом стекле, повторяя рисунок, подложенный снизу. Может работать с бумагой и ножницами, соленым тестом, пластилином. Все это, конечно, делается под руководством и присмотром взрослого.

В игровой и занимательной форме и с красочными, эстетически оформленными пособиями ребенку легче запомнить, развить тактильные навыки, сообразительность, речевые навыки, принять самостоятельные решения, приобрести новые знания.

Комментарий научного руководителя: В детском садике создана хорошая предметно-пространственная среда для реализации ведущей деятельности ребенка раннего возраста – предметно-орудийной. Однако нельзя забывать, что именно ранний возраст является сензитивным для становления сюжетной

игры ребенка, о чем подробно написано в данных методических рекомендациях. Поэтому помимо предметной среды для сенсорного развития, игр-экспериментирований, развития предметной деятельности ребенка, необходима социо-предметная среда, способствующая становлению сюжетной игры.

Об авторе

Трифонова Екатерина Вячеславовна

- Кандидат психологических наук.
- Доцент Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ».
- Соавтор программ дошкольного образования «Истоки», «Мир открытий», «Теремок».
- Имеет свыше 130 публикаций, из них 26 книг.
- Член Президиума Федерального экспертного совета ВОО «Воспитатели России».
- Преподаватель АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России».



Авторский курс повышения квалификации Трифоновой Е.В.

«Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников».

48 академических часов

Учебное электронное текстовое (символьное) издание

Трифонова Екатерина Вячеславовна

**РАЗВИТИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПОДДЕРЖКА ИГРЫ
КАК ВЕДУЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Методические рекомендации

Электронное издание

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка Е.В. Змановская

Подписано к использованию 08.12.2021
30,2 Мб, 50 электрон. опт. диск. CD-ROM. Заказ 119.
Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Мб ОЗУ;
Windows95 или выше; 640 × 480; 4-CD-ROM дисковод.

ВОО «Воспитатели России»
129110, Россия, Москва, Банный переулок, 3
Тел: +7 (495) 146-68-46



Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной
сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»



VOSPITATELI.ORG



FACEBOOK.COM/VOSPRF



VK.COM/VOSPRF



YOUTUBE-КАНАЛ
«ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

129110, РОССИЯ, МОСКВА, БАННЫЙ ПЕРЕУЛОК, 3



+7 (495) 146-68-46



info@vospitатели.org



ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

ФОНДА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ