

КРАТКИЙ КУРС ЛЕКЦИЙ

ВВЕДЕНИЕ

Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста как учебная дисциплина.

Дисциплина «Развитие игровой деятельности детей дошкольного возраста» изучается на первой ступени высшего образования, предназначена для студентов педагогических высших учебных заведений по специальности «Дошкольное образование».

Настоящий курс ориентирует на интеграцию сходных разделов близких дисциплин, таких, как общая психология («Структура деятельности», «Ведущие виды деятельности и их развитие», «Формирование навыков» и др.), детская психология («Психологическая характеристика игры как деятельности», «Теория игровой деятельности», «Взаимоотношения детей в игре», «Значение игры для психического развития ребенка», «Роль взрослых в развитии игровой деятельности дошкольника»), дошкольная педагогика («Организация целостного педагогического процесса в дошкольном учреждении», «Взаимодействие педагогов дошкольного учреждения и семьи», «Планирование педагогического процесса», «Преемственность между дошкольным и начальным образованием»). Таким образом, курс позволяет успешно реализовать межпредметные связи, что повышает осознание студентами практической значимости получаемых знаний, поднимает профессиональную культуру будущих воспитателей.

Учебный курс предполагает широкое использование личного социального опыта студентов с его последующей трансформацией в педагогическую деятельность.

Целью изучения дисциплины является: расширение знаний и представлений студентов о социально-педагогической и психолого-педагогической природе игр; знакомство с методами организации различных видов игровой деятельности детей дошкольного возраста; способами обогащения их игрового опыта и организации предметно-игровой среды в каждой возрастной группе учреждения дошкольного образования. *Задачи курса:* систематизация знаний студентов по теоретическим и методическим вопросам развития детской игры; формирование умений, необходимых для эффективного проектирования и организации игровой деятельности детей дошкольного возраста; подготовка к изучению игровой деятельности детей дошкольного возраста.

В результате изучения дисциплины студентам необходимо

а) знать: педагогические принципы организации игровой деятельности в учреждении дошкольного образования; особенности игры как ведущей деятельности на разных этапах дошкольного детства; своеобразие и отличительные черты игровой деятельности детей дошкольного возраста на современном этапе; различные подходы к развитию и организации детских

игр; особенности индивидуальной работы с детьми дошкольного возраста в процессе игровой деятельности; особенности усвоения нравственных норм поведения детьми дошкольного возраста игровой деятельности; значение игры для развития детского коллектива, особенности детских игровых объединений; особенности проявления детского творчества в игре, творческий потенциал различных видов игр; роль игры в формировании всех компонентов готовности детей дошкольного возраста к школе; особенности детской игры в семье; формы планирования развития игровой деятельности в различных возрастных группах, их специфику.

б) уметь: формировать у детей дошкольного возраста способы игрового отражения окружающей действительности; обогащать социальный опыт детей дошкольного возраста в активной деятельности; создавать проблемные ситуации, побуждающие детей дошкольного возраста к ролевому поведению; организовать условия для развития самостоятельной игры детей дошкольного возраста; владеть прямыми и косвенными приемами развития игровой деятельности; воздействовать на психологический климат в детской игровой среде; выявлять индивидуальные особенности и природные задатки детей в игре; корректировать недостатки воспитания детей дошкольного возраста через игровую деятельность; готовить родителей к развитию игровой деятельности детей дошкольного возраста в семье.

в) иметь представления: об активизирующем общении педагога с детьми детей дошкольного возраста в процессе игры; о взаимосвязи эмоционального опыта ребенка с использованием средств выразительности при формировании у детей дошкольного возраста ролевого поведения; о роли сюжетных игр в формировании детского игрового сообщества; о роли правил в регулировании отношений партнеров по игре как средстве формирования дружеских взаимоотношений.

Организация самостоятельной работы студентов. В ходе самостоятельной работы студентам предлагается: организовать наблюдение за деятельностью педагога одной из возрастных групп по развитию творческих сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста с целью выявления ее целесообразности и эффективности; проанализировать работу педагога по развитию сюжетно-ролевых игр детей дошкольного возраста; проанализировать предметно-игровую среду с точки зрения ее соответствия конкретному этапу развития игровой деятельности, ее влияния на:

- обогащение содержания игры;
- развитие игровых (предметных, ролевых) способов отображения действительности;
- формирование игровых взаимоотношений;
- проявление самостоятельности и игрового творчества;
- разработать конспект предварительной работы, организации и проведения сюжетно-ролевой игры (по выбору).

ТЕМА 1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬЕ

1. Понятие о комплексном руководстве игрой.

2. Роль активизирующего общения педагога при организации игровой деятельности на каждом возрастном этапе.

3. Преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использования игровых умений как основной критерий оценки уровня игровой деятельности.

4. Принципы организации предметно-игровой среды в учреждении дошкольного образования.

5. Особенности руководства игровой деятельностью детей дошкольного возраста в семье на современном этапе.

1. Понятие о комплексном руководстве игрой.

Игра занимает весьма важное, если не сказать центральное, место в жизни дошкольника, являясь преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития ребенка дошкольного возраста; в ней развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.А.Венгер, А.П.Усова и др.).

В дошкольной педагогике существуют различные подходы к руководству детской игрой. Одним из перспективных направлений является методика комплексного руководства игрой. Разработкой данного направления занимались ученые Е.В.Зворыгина, Н.Ф.Комарова, А.Д.Саар под научным руководством С.Л.Новоселовой. Комплексное руководство включает четыре взаимосвязанных общим содержанием компонента:

- ознакомление детей с окружающим миром в активной деятельности,
- обогащение игрового опыта,
- организация предметно-игровой среды
- активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры.

Как показала практика, внедрение этой методики позволяет в конце дошкольного возраста сформировать полноценную самостоятельную творческую игру, что является важным условием подготовки детей к школе и переходу их к следующей ведущей деятельности – учебной.

Большое значение для обогащения содержания игры имеет первый компонент комплексного руководства. Игра по своей природе социальна. В результате усвоения социального опыта дети начинают играть, тем самым они в увлекательной форме знакомятся с широким кругом явлений окружающей деятельности. Важно, что через игру ребенок не только познает мир, он также имеет возможность пережить еще неизвестные ему в реальной жизни чувства, приобщиться к деятельности людей. Основопологающим

документом, определяющим содержание знаний об окружающей действительности, является программа, по которой работает дошкольное учреждение.

При организации работы по ознакомлению с окружающим миром следует учитывать положение, выдвинутое А.Н.Леонтьевым о том, что у ребенка-дошкольника желание действовать как взрослый усиливается, если он привлекается к активной деятельности. В дошкольном возрасте такой активной деятельностью может стать общение, когда во время ознакомления с трудом взрослых дети включаются в содержательную беседу. У дошкольников появляется желание узнавать о новых фактах и событиях, таким образом, у них начинают складываться познавательные интересы, которые влияют на развитие игровых интересов.

В игре впечатления об окружающем мире отражаются особыми игровыми способами. Содержание второго компонента комплексного руководства игрой посвящено выявлению специфики обогащения игрового опыта детей на разных этапах развития игры. Перевод реального жизненного опыта в игровой условный план осуществляется в процессе обучающей игры. Большое значение обучающие игры приобретают в младшем дошкольном возрасте, когда у детей игровой опыт минимальный. По мере его обогащения на первый план выступают совместные игры воспитателя с детьми, в которых обучающая функция еще более скрыта. Таким образом, обогащение игрового опыта приводит к постепенному снижению значимости этого компонента.

Игровая среда гибко изменяется с учетом обогащения жизненного и игрового опыта. Если игровая среда статична, то дети привыкают к постоянному набору игрового материала и могут не обращать на него внимания. Такое оснащение не оказывает развивающего эффекта.

Подвести детей к самостоятельному творческому применению реального и игрового опыта помогают игровые проблемные ситуации; они направляют на творческий поиск, мобилизуют знания, игровой опыт. Игровые проблемные ситуации могут быть созданы как путем изменения предметно-игровой среды, так и с помощью активизирующего общения взрослого с детьми. Названный компонент, как показывает практика, наиболее сложный для воспитателей. Вступая в активизирующее общение, воспитатель должен учитывать уровень развития игры конкретных детей, представлять перспективу ее совершенствования.

2. Роль активизирующего общения педагога при организации игровой деятельности на каждом возрастном этапе.

Активизирующее общение воспитателя с детьми рассматривается не только как отдельный компонент руководства игрой, но и является неотъемлемой частью всех предшествующих компонентов. Чтобы активизировать детей, педагог должен знать, какой игровой опыт надо развивать у каждого ребенка. В процессе активизирующего общения он

может усложнять содержание игры, обогащать способы игрового отображения действительности, побуждать дошкольников к взаимодействию, а также развивать у них самостоятельность и творчество.

Активизирующее общение осуществляется с использованием специальных методов руководства. Среди них особое место отводится косвенным – советам, напоминаниям, поощрениям и т.п. Большое значение приобретает постановка игровых проблемных ситуаций. Проблема, которая ставится в процессе игры, должна находиться в зоне ближайшего развития. Воспитатель активизирует ребенка самостоятельно ее решить, при этом оказывает незначительную помощь. В результате обогащается игровой опыт ребенка.

Использование демократического стиля общения может привести к положительным результатам. Педагог должен открыто демонстрировать доброжелательность, внимательность к играющим детям, не вызывать своим участием страх, тревогу, проявлять тактичность, гибкость в поведении.

Как в совместной игре с детьми, так и при создании условий для их самостоятельной деятельности, совершенно недопустимы со стороны взрослого принуждение, навязывание тем, игровых ролей, формы игры (индивидуальной или совместной). У детей не должно возникать чувство, что в детском саду «надо играть, как велют, а не как хочешь».

В целом, в педагогическом процессе по отношению к игре необходимо различать две тесно связанные составляющие:

- совместную игру воспитателя с детьми, в процессе которой формируются новые игровые умения,
- и самостоятельную детскую игру, в которую воспитатель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале игровых умений.

Важно понимать, что эти составляющие присутствуют на каждом возрастном этапе. Неправильно было бы считать, что в младшем дошкольном возрасте надо учить детей играть, а в старшем дошкольном возрасте они должны играть только самостоятельно.

На каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двухчастный характер

- формирование игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми
- создание условий для самостоятельной детской игры.

С изменением возраста детей должна изменяться сама форма совместной игры воспитателя с ними и увеличиваться доля самостоятельной игры в рамках всего отведенного режимом времени на нее.

В следующих темах мы рассмотрим возможные конкретные приемы, позволяющие реализовывать принципы организации сюжетной игры в разных возрастных группах детского сада.

3. Преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использования игровых умений как основной критерий оценки уровня игровой деятельности.

Свои развивающие функции игра выполняет в полной мере, если с возрастом ребенка она все более усложняется, и не только по своему тематическому содержанию (хотя именно этот момент до сих пор принято считать наиболее важным в практической педагогике).

Само по себе тематическое содержание не может служить критерием уровня игры. К примеру, трехлетний ребенок может играть в «космонавта», повторяя два-три игровых действия: надевает шлем, садится в «ракету» и крутит штурвал. Шестилетние дети могут играть в «дочки—матери», развертывая ролевые диалоги, переходя от «обеда» к посещению цирка (став на минутку уже не «мамой» и «дочкой», а цирковыми артистами), а затем к путешествию на море и т. п. В этом случае, если ориентироваться только на тематику, наше суждение об уровне игры детей будет превратным, поверхностным — ведь, конечно же, как таковая, тема «Космос» сложнее, чем тема «Семья».

Дело в том, что сюжетная игра, независимо от темы (или на одну и ту же тему), в своем наиболее простом виде может строиться как цепочка условных действий с предметами, в более сложном виде — как цепочка специфических ролевых взаимодействий, в еще более сложном — как последовательность разнообразных событий. Эти усложняющиеся способы построения сюжетной игры требуют от детей все более сложных игровых умений. Чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения сюжетной игры, чем шире репертуар его игровых умений, тем более разнообразные тематические содержания может он в нее включать, и тем больше у него свободы в самореализации.

Поэтому основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей должны быть игровые умения — преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умение ребенка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные действия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события).

Детям, свободно владеющим различными способами построения игры, свойственны «многотемные» сюжеты, и это не недостаток игры (как это принято считать), а показатель ее высокого уровня.

Целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть не «коллективная проработка знаний» (или «тем» — «Стройка», «Космос», «Магазин» и т. п.), а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях.

На основе многочисленных исследований установлено:

- в 1,5—3 года ребенок может осуществлять условные действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстником;
- в 3—5 лет — может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником;

- в 5—7 лет — разворачивать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам 2—3 партнеров-сверстников, реализовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия.

Однако высокий уровень игры может быть не достигнут, если у ребенка не будет возможности своевременно овладевать постепенно усложняющимися игровыми умениями.

4. Принципы организации предметно-игровой среды в учреждении дошкольного образования.

Первый принцип организации сюжетной игры в детском саду: для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с детьми.

Если воспитатель, играя, втягивает в игру детей, нет необходимости в дополнительном формировании «побуждения» к игре через ознакомление с окружающим, приготовление специальных игрушек, с помощью которых можно реализовать в игре то, с чем детей ознакомили, советы и вопросы к детям (такая многоступенчатая система «побуждения» детей к игре предлагается во многих методических рекомендациях).

Однако воспитатель в детском саду в силу ограниченности своих временных возможностей не в состоянии обеспечить детям такой объем совместной игры, который позволил бы им в ходе постепенного накопления и обобщения конкретного игрового опыта овладеть теми или иными игровыми умениями. Иначе говоря, воспитатель не может воспроизвести в своей деятельности естественный механизм передачи детям игровых умений, как это осуществляется в разновозрастной детской группе.

Но для формирования игровых умений можно использовать другой путь, более экономный и прямо противоположный «естественному» механизму передачи, — не ждать, когда у детей произойдет «обобщение» конкретного, постепенно накапливающегося игрового опыта, а строить игру с ними таким образом, чтобы на соответствующем возрастном этапе они сразу ставились перед необходимостью использовать именно новый, более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала как бы «открывают» и используют новый способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослым, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным конкретным содержанием. Так, ребенок 1,5—3 лет может «открыть» условное игровое действие с предметом-заместителем, если в совместной игре он видит такое действие партнера-взрослого и в естественном процессе игры сам сталкивается с необходимостью осуществить подобное действие. Начиная с 3—3,5 лет можно втягивать детей в совместную игру, которую взрослый разворачивает в виде цепочки ролевых диалогов, и тем самым «открывать» для детей игровую роль, сформировать умение использовать роль в качестве основного «строительного блока» игры.

После достижения детьми 5 лет воспитатель может втягивать их в своеобразную Игру-придумывание, которая позволяет детям освоить новый

способ — творческое комбинирование разнообразных событий, а также новые возможности игры.

Если строить совместную игру с детьми разного дошкольного возраста подобным образом, то можно очень быстро, экономно в плане затрат усилий и времени педагога сформировать у детей соответствующие их возрастным возможностям игровые умения.

Второй принцип организации сюжетной игры: воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

Комфортная жизнь ребенка в условиях детского сада во многом зависит от того, сумеет ли он при желании развернуть совместную игру со сверстниками. Чтобы успешно играть с кем-то, ребенку необходимо хорошо понимать смысл действий партнера и самому быть им понятым. Для этого смысл условного игрового действия с предметом, момент принятия той или иной игровой роли, разворачиваемое в игре событие должны быть пояснены партнеру. Взрослый, играя с ребенком, должен пояснять игровые действия сам («Я буду купать мишку, это у меня мыло», «Я теперь шофер», «Давай, у нас начался пожар» и т. п.) и стимулировать к этому ребенка («Ты чем мишку кормишь?», «Ты кто, Бармалей?» «Куда наш пароход плывет?» и т. п.). Но чтобы такие пояснения ребенок по собственной инициативе обращал к партнеру-сверстнику, взрослый должен как можно раньше ориентировать его на сверстника, втягивая в игру нескольких детей.

В практической педагогике бытует представление о том, что маленькие дети не могут играть вместе. В раннем возрасте обычно педагог культивирует у детей индивидуальную игру, а в дошкольном возрасте насаждает коллективные игры для всей группы.

Однако современные исследования в области психологии и педагогики показывают, что у детей очень рано обнаруживается стремление к совместным действиям и уже с раннего возраста можно научить детей вступать в игровое взаимодействие друг с другом на доступном им уровне построения игры. Вместе с тем пояснять друг другу игровые замыслы, согласовывать их в процессе игры — задача непростая даже для детей старшего дошкольного возраста. Поэтому, как мы уже указывали, творческая сюжетная игра самостоятельно может разворачиваться детьми лишь в небольших группах.

Третий принцип организации сюжетной игры: начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику. Такая стратегия обеспечит и индивидуальную самостоятельную игру детей, и их согласованную совместную игру в небольших группах, начиная с элементарного парного взаимодействия в раннем возрасте.

И все же эти принципы «повиснут в воздухе», если мы не определим реальной опоры, реального средства, на которое может опираться в своих действиях воспитатель при формировании игровых умений у детей. Таким

средством является сюжет игры, причем не только со стороны тематики, но главным образом — со стороны его строения.

- На этапе формирования условных игровых действий взрослый должен разворачивать преимущественно «однотемные, одноперсонажные» сюжеты игры как смысловую цепочку действий, акцентируя именно этот аспект сюжета для детей.
- На этапе формирования ролевого поведения опорой для воспитателя должен стать «многоперсонажный» сюжет как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который разворачивается через взаимодействие одного персонажа с другими, введение новых персонажей.
- На этапе формирования умений строить новые сюжеты игры воспитатель в совместной игре с детьми должен разворачивать «многотемные» сюжеты, предполагающие комбинирование разнообразных событий, выстраивание новых событийных рядов.

5. Особенности руководства игровой деятельностью детей дошкольного возраста в семье на современном этапе.

Специфика семейных отношений: любовь, доверительность, эмоциональная близость, - создают благоприятные условия для применения дошкольниками в игре своих разнообразных знаний, представлений о правилах и нормах поведения и взаимоотношениях, устанавливаемых в повседневной жизни. Дети рано начинают играть в семье. Эти игры могут стать почвой для воспитания привязанности, чуткости, внимания к окружающим.

Неумение многих родителей использовать семейные условия для всестороннего воспитания детей в игре объясняется отсутствием у них педагогических знаний, способности анализировать свои действия, давать им соответствующую оценку. Игрой в семье называют любую деятельность, даже баловство. Многие родители не придают ей особого воспитательного значения. Стремясь с ранних лет готовить ребенка к школе, родители вместо игр занимают его чтением книг, обучением письму, чтению. Большинство родителей предпочитает игре назидательные средства, морализирование.

Цели и задачи игры для людей не знакомых с педагогикой не лежат на поверхности и потому не осознаются как педагогически ценные.

Как правило, родители убеждены, если игра самостоятельная деятельность, то взрослым не следует в нее вмешиваться. Главным средством развития многие считают приобретение игрушек.

Социологи отмечают, что общение родителей с детьми духовно обогащает всех членов семьи, расширяет круг их интересов. Перед воспитателем стоят задачи раскрыть перед родителями мир игры как средства воспитания.

Для этого в младшей группе рассказать о значении игр, их видах, о подборе игрушек, познакомить с некоторыми методами руководства различными играми.

В средней и старшей группах – сделать акцент на формирование с помощью игры положительных отношений между детьми, на воспитание нравственных качеств личности.

В детском саду большое значение придается подбору игрушек по возрастному принципу. В семье этого не придерживаются. Родители ориентируются больше на их яркость, новизну, стоимость. Главное для них – доставить детям сиюминутное удовольствие. Это ведет к однообразным сюжетам, играм, бедным по содержанию.

Воспитатель должен объяснить, что, покупая игрушки для детей, родители формируют их познавательные интересы.

Особый разговор о строительных наборах и конструкторах. Они развивают мышление, воображение, сенсорику и должны быть у каждого ребенка.

В последнее время весьма типично для семьи – обилие игрушек при их видовом однообразии. Это утомляет ребенка и не отвечает его духовным запросам.

Дети младшего и среднего дошкольного возраста часто ломают игрушки из любопытства, что там внутри. Но можно наблюдать и пренебрежительное отношение: «У меня дома еще много кукол есть». Половина родителей выбрасывают сломанную игрушку, даже не пытаясь ее починить.

Макаренко советовал никогда не выбрасывать игрушки на глазах у детей. Небрежное отношение к игрушкам может быть и от того, что не соблюдалась методика внесения новой игрушки. Ребенку надо показать, как с ней играть, какой игровой материал может еще понадобиться. Родители должны следить, чтобы игрушек одновременно не было слишком много: часть игрушек, которые надоели, убрать на время, а затем постепенно вносить их.

Для игры в семье должно быть отведено специальное место, шкафчик для хранения игрушек. Если игрушки хранятся на полу, бессистемно, у ребенка развивается небрежность, безответственность, желание переложить на кого-то свои обязанности.

В практике семейного воспитания наблюдается несколько направлений в руководстве детской игрой. Одни родители вообще не интересуются, как и во что играют их дети. Другие наоборот, слишком регламентируют игру, превращая ее в занятие, берут инициативу на себя. Они не умеют стать для ребенка равноправными партнерами. В результате игра теряет воспитательную ценность, превращается в нравоучение. Есть особый тип родителей, которые берут на себя второстепенные роли и безропотно реализуют все предложения ребенка. Ни о каком полноценном партнерстве здесь речь не идет.

Задача педагога - научить родителей руководить игрой детей исходя из своих наблюдений за их деятельностью. Необходимо обратить внимание родителей: во что играет их ребенок, как он умеет договориться со сверстниками, как происходит распределение ролей, какие отношения

складываются с партнерами. Можно пригласить родителей в группу, чтобы незаметно понаблюдать за игрой детей в естественных для них условиях.

Особого внимания требуют неполные семьи. Педагог должен хорошо знать обстановку в каждой семье и проводить работу исходя из конкретной ситуации. Для работы с родителями можно организовать индивидуальные беседы, можно пригласить несколько семей на просмотры, на выставки поделок детей игровых атрибутов, провести консультацию по интересующим их вопросам.

Вопросы и задания.

- Какие компоненты включает в себя методика комплексного развития игровой деятельности?
- В чем заключается роль активизирующего общения педагога при организации игровой деятельности на каждом возрастном этапе?
- Назовите основные критерии оценки уровня игровой деятельности.
- По какому принципу организована предметно-игровая среда в учреждении дошкольного образования?
- Проанализируйте стили руководства игровой деятельностью детей в знакомых вам семьях. Выделите характерные особенности.

ТЕМА 2. РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ПЕРВОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЕ

- 1. Организация воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей***
- 2. Использование игровых проблемных ситуаций для перевода игры в ранг самостоятельной деятельности.***
- 3. Особенности организации предметно-игровой среды на данном возрастном этапе.***
- 4. Способы внесения новой игрушки***
- 5. Методика стимулирования театрализованной деятельности детей.***

1. Организация воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей.

Полноценное развитие игры дошкольника во многом зависит от того, насколько успешно проходит ее освоение в период раннего возраста. К трем — трем с половиной годам у детей необходимо сформировать азы сюжетной игры — умение осуществлять разнообразные условные игровые действия.

Начиная работу по формированию сюжетной игры, воспитатель должен исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, приобретенный в семье. (Приведенные в этой главе рекомендации по организации игры могут использоваться по отношению к детям достаточно широкого возрастного диапазона: от полутора до трех — трех с половиной лет.)

Формирование сюжетной игры должно осуществляться на фоне постоянной (на протяжении всего года) организации воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей друг с другом.

В психологических и педагогических исследованиях показано, что интерес к сверстникам обнаруживается у детей достаточно рано, уже в начале второго года жизни. Однако, если не учить детей играть друг с другом, устанавливать содержательное взаимодействие, они могут неадекватно реагировать на действия сверстников, воспринимать их как угрожающие. Это нередко порождает неблагоприятную эмоциональную атмосферу в группах, где есть дети раннего возраста, приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям детей (плач, крики и т. п.).

Начинать формирование простейшего взаимодействия между детьми можно, используя любые «катающиеся» предметы (мячик, тележка и т. п.), которые стимулируют детей к взаимоподражательным, зеркальным действиям, направленным друг на друга. Для проведения такой работы нужны скамеечка (не менее полутораметровой длины) и мячик.

Воспитатель предлагает одному из детей встать у конца скамеечки, сам встает у другого конца и обращается к ребенку: «Давай поиграем! Будем мячик катать!» Взрослый прокатывает мяч по скамейке к ребенку и стимулирует его ответное действие: «А теперь ты мне!» Достаточно 4—6 обменов мячом, чтобы ребенок освоил такого рода действия. Можно поиграть так со всеми малышами поочередно.

Чтобы переключить в дальнейшем детей на партнеров-сверстников, надо продемонстрировать им целостную схему взаимодействия. Для этого воспитатель может покатать мяч вдвоем с няней: «Ребята, посмотрите, как мы с няней поиграем!.. Кто теперь так хочет поиграть?»

Воспитатель помогает желающим занять места у концов скамейки и дает им мячик. Можно также пригласить в группу старших детей (шести лет) и попросить их показать малышам, как вдвоем катать мячик. Двух-трех показов достаточно, чтобы дети усвоили схему парного взаимодействия. Каждый раз воспитатель может организовать с двумя-тремя парами детей такое взаимодействие с общим предметом. Освоив его при помощи воспитателя, дети легко вступают во взаимодействие со сверстником самостоятельно, если в их распоряжение предоставляются необходимые предметы (пара скамеечек, мячи). Чтобы избежать однообразия в деятельности, воспитатель может предлагать детям для катания и другие игрушки (тележки, вагончики, грузовички), заменять скамеечку ковровой дорожкой такой же длины (скамейка или дорожка нужны для того, чтобы определить места играющих детей, направление движения игрушки).

После показа всем детям образца взаимодействия двух взрослых или двух старших детей очень важной является помощь воспитателя на начальной стадии их взаимодействия. Следует помочь детям правильно выбрать место (встать с двух концов скамейки или ковровой дорожки при катании мяча), обратить внимание детей друг на друга: «Кто хочет покатать мячик? Ты, Сережа. Вставай здесь! С кем ты будешь играть? Со Светой? Ну иди, Света, вставай вот сюда, с другой стороны скамеечки. Сережа, кати мячик к Свете. А теперь Света — к Сереже. Хорошо дети играют с мячом. А вот у нас еще

мячи. Кто тоже хочет играть?» С этими словами воспитатель организует взаимодействие еще одной-двух пар детей.

Дальнейшая совместная игра воспитателя с детьми с целью формирования предметного взаимодействия может принимать другие формы (совместная постройка башни из кубиков, сбор пирамидки и т. п.). Например, воспитатель предлагает двум малышам: «Давайте построим башню. Я положила первый кубик. Петя, теперь ты клади кубик, сверху. А теперь — Оля. Теперь опять Петя. Получится высокая башня. Ох, сломалась башня! Давайте, снова строить!» Таким же образом можно организовать совместную сборку пирамидки. Каждый раз воспитатель может организовать взаимодействие двух-трех пар детей.

Организация условий для совместных предметных действий очень быстро дает результат — изменяется эмоциональная атмосфера в группе: исчезают слезы и крик, реже становятся ссоры из-за игрового предмета, дети легко вступают в контакт по собственной инициативе. Такая работа по организации взаимодействия детей на доступном им уровне позволяет обеспечить большую их самостоятельность, ориентацию на сверстников, заложить основу совместной сюжетной игры в будущем.

2. Использование игровых проблемных ситуаций для перевода игры в ранг самостоятельной деятельности.

В практике работы воспитателей наиболее распространенным приемом руководства игрой детей раннего возраста являются так называемые игры-инсценировки. Предполагается, что они способствуют расширению детских представлений и тем самым обогащают содержание самостоятельной игры ребенка. Кроме того, педагогами культивируется «игра рядом», т. е. ребенка приучают сосредоточенно играть, перенося в свою деятельность полученное из игры-инсценировки дидактическое содержание и не вмешиваясь в игру сверстника. Такие установки и приемы не вполне эффективны в плане формирования у детей игровых умений.

- Игра-инсценировка, по сути, рассчитана на решение дидактических задач; содержание, развертываемое в ней педагогом, «закрывает» от ребенка само условное действие.
- Культивирование же «игры рядом» замедляет появление у детей умений вступать в игровые контакты друг с другом, препятствует ориентации на сверстника как возможного партнера по игре.

Наиболее эффективно формирование игровых умений осуществляется в совместной игре взрослого с ребенком (детьми), где взрослый выступает для ребенка одновременно как партнер и носитель формируемого способа игровой деятельности.

Для успешного формирования игровых умений у детей раннего возраста воспитателю необходимо развертывать совместную игру с детьми, изменяя характер участия в ней ребенка в такой последовательности:

1) привлекать ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками; стимулировать его к продолжению, дополнению по смыслу игрового действия партнера-взрослого;

2) привлекать ребенка к осуществлению условного действия с заместителями и воображаемыми предметами;

3) ориентировать ребенка на продолжение, дополнение игрового действия партнера-сверстника, стимулировать словесное обозначение игровых действий.

Совместную сюжетную игру с детьми воспитателю следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удобным является время перед полдником и после него, когда дети находятся в помещении групповой комнаты. Организовав самостоятельную деятельность всех детей группы на доступном для них уровне (предоставив детям предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования), воспитатель может уделить время для игры с тем или иным ребенком или с парами детей, преследуя цели формирования у них игровых умений.

Первоначально педагог решает задачу формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками. Для этого он разворачивает сюжетную игру на виду у детей, одушевляя кукол или других игрушечных персонажей. Это легче всего сделать, приписав им какие-либо близкие и понятные детям желания. Делать это нужно примерно следующим образом. Воспитатель усаживает за детский столик куклу (мишку, зайца размером не менее 50 см), ставит на стол игрушечную тарелку, кладет ложку (соответствующих кукле размеров). Обращаясь к детям, говорит: «Вы играете, и я поиграю с куколкой. Я сейчас ее покормлю, она есть хочет. Вот здесь кашка в тарелке, давай кушать, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5—6) подносит ее ко рту куклы. При этом разговаривает с куклой: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая, ест кашу!»

Такая игра воспитателя — это не специально организованное занятие, где взрослый беспристрастно, с дидактическими целями демонстрирует детям тот или иной «сюжет». Дети должны видеть, что воспитатель искренне заинтересован игрой, эмоционально относится к куклам (хочет им помочь, радуется за них или печалится). Такого рода игра педагога необходима для втягивания малышей в условную ситуацию, для возникновения у них желания включиться в нее.

Не нужно специально организовывать детей, ставить их возле себя. Достаточно первоначального обращения к детям. Эмоциональная окраска действий взрослого, необычность его позиции «играющего» сразу же привлекают внимание детей. Как правило, малыши внимательно наблюдают за игрой взрослого: одни подходят к нему, другие — «замирают» на месте и, отвлекшись от своих игрушек, следят за действиями взрослого. Если кто-то из детей занят собственной игрой, не надо настаивать на том, чтобы он ее прекратил.

Начатая воспитателем игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым. Обращаясь к нему, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» Взрослый помогает ребенку сесть за стол и «кормит» всех поочередно. Делает он это полушутя, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это

понарошку, а не серьезная процедура еды. В игру можно включить еще одного ребенка. «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку».

Аналогичным образом можно поиграть с детьми, используя и другие сюжетные ситуации. Например, воспитатель готовит для игры большую куклу и игрушечную кровать, соответствующую размеру куклы. Берет куклу и говорит так, чтобы было слышно детям: «Ты спать хочешь, поэтому и капризничаешь! Давай, я тебя покачаю, песенку спою!» (Садится на детский стульчик, баюкает куклу.) «Все, глазки закрылись, теперь она спит, тихонечко в кроватку положу!» (Кладет куклу в кровать.) Можно тут же привлечь к игре одного из детей: «Маша, зайка тоже, наверное, спать хочет. Побаяукай его, уложи спать!»

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) самостоятельно. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п.

Воспитатель использует простые и понятные детям ситуации: кукла хочет есть — не хочет есть, хочет спать — не хочет спать, хочет купаться — не хочет купаться и т. п. Причем ограничивается включением в игру каждый раз двух-трех действий в рамках одной сюжетной ситуации.

На данном этапе игровые предметы, используемые воспитателем в игре, должны имитировать реальные, это поможет пониманию детьми смысла игровой ситуации, включению в нее. Условность, мнимость игровой ситуации подчеркивается тем, что взрослый в своей комментирующей речи вводит в игру воображаемые элементы: кормят кашей, которой нет; моют водой, которая не течет из игрушечного крана; кукле (облик которой не изменяется) приписывают разные эмоциональные состояния (хочет есть, плачет, смеется и т. п.). При этом сам предмет, которым оперирует ребенок, пока еще должен быть очень похож на настоящий.

По мере освоения детьми действий с сюжетными игрушками воспитатель переходит к игре, включающей уже не одну, а две смысловые ситуации, связанные друг с другом:

- «варит» кашу на игрушечной плите, а затем «кормит» ею кукол;
- «кормит» кукол, а затем укладывает их спать;
- «купает» куклу, а затем «укладывает» ее спать;
- «стирает» кукольное белье в игрушечном тазике, а затем «гладит» его утюгом.

Еще раз напомним, что все эти сюжеты игры включают в себя действия, уже известные, понятные детям, наблюдаемые ими в реальности.

Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют воспитателю вовлекать ребенка в игру таким образом, чтобы его игровые действия не просто повторяли, но дополняли, продолжали по смыслу действия взрослого. Делать это можно примерно так. Воспитатель берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, почему ты такой грустный? Есть хочешь? Дать каши?»

Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Саша, свари мишке кашку. Он есть хочет». Обычно ребенок с удовольствием «варит» кашу на игрушечной плите, причем делает он это очень быстро, не желая надолго отвлекаться от действий взрослого (кастрюля ставится на плиту и снимается с репликами типа: «Уже!», «Вот каша!» и т. п.). Воспитатель в это время ставит на стол тарелку, берет ложку. Обращается к мишке: «Сейчас Саша нам кашку принесет. Будешь есть, а потом спать». «Кормит» мишку. Затем обращается к другому малышу: «Таня, мишка наш поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» и т. п. (Если дети затрудняются в чем-то, воспитатель помогает им, подсказывает, где взять игрушки, с чего начать действия и т. п.)

После того как дети научились разворачивать игру с сюжетными игрушками, подключаться к игровым действиям партнера-взрослого и дополнять их своими действиями, воспитатель переходит к реализации следующей задачи формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период воспитатель наряду с сюжетными игрушками — подобиями реальных вещей (игрушечными кастрюлями, кроватками, утюгами и пр.) использует в совместной игре с детьми предметы-заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.).

3. Особенности организации предметно-игровой среды на данном возрастном этапе.

В игровом уголке должны быть представлены разнообразные игрушки, их тематика зависит от впечатлений детей об окружающем мире. Малыши знакомы с предметами ближайшего окружения, с транспортом, животными. Образное решение игрушек для первых сюжетных игр малышей может быть различным. Игрушки подразделяются на реалистичные, сюжетно-образные, символически. По мере работы с детьми, предметно-игровая среда при сохранении стабильных ключевых игровых предметов (игрушечные персонажи, кухонная плита, кроватки для кукол, умывальник и т. п.) должна периодически частично изменяться педагогом. Сюжетные игрушки и предметы-заместители, дополняющие ключевую ситуацию, могут все больше отличаться от тех, которые использовались взрослым в совместной игре с детьми. Воспитатель должен продумывать, какие игрушки он может заменить аналогичными, какие — на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего. К примеру, в игровом уголке рядом с куклами воспитатель располагает в ящичке постельные принадлежности, но при этом убирает игрушечные кроватки. Если ребенок сам не найдет, чем их заменить, воспитатель может помочь ему: «Давай кроватку из стульев сделаем» и т. п.

Обычно дети, поиграв ранее со взрослым или просто понаблюдав его игру с другим ребенком, начинают осуществлять игровые действия самостоятельно, с предоставленными в их распоряжение разнообразными игрушками и предметами-заместителями. При этом, как правило, сохраняя общий смысл игровой ситуации (кормить, варить, купать и т. п.), они вносят в нее свои изменения — дополняют действиями, почерпнутыми из собственного опыта, осуществляют игровые действия с другими, ранее не

использовавшимися предметами-заместителями, переносят игровые действия на новых персонажей (например: воспитатель мыл куклу в тазике, ребенок после — по своей инициативе — начинает «мыть» лапы всем зверюшкам под игрушечным краном, прикрепленным к стене, «моется» сам кубиком-мылом и т. п.). Такого рода инициативные игровые действия являются показателем усвоения ребенком условных действий с предметами.

Однако, даже если воспитателем создана соответствующая игровая обстановка, у ряда детей могут отмечаться стереотипные манипуляции с игрушками, «застревание» на одном и том же игровом действии (его многократное повторение). В таких случаях полезным является подключение воспитателя к уже возникшей игре, игровым действиям ребенка. Это подключение должно преследовать цель расширения смысла игровой ситуации для малыша. Оно может реализовываться через игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу действия ребенка и стимулирующие его переход к новому действию. Например, если ребенок бесконечно «варит» что-то на игрушечной плите (ставит на нее одну кастрюлю, потом вместо нее другую, помешивает в ней палочкой), воспитатель может усадить рядом за стол мишку и начать с ним «разговаривать»: «Хочешь есть, мишка? Видишь, Саша что-то варит в кастрюле. Саша, ты что варишь? Кашу? Уже, наверное, сварилась, готова. Мишка как раз есть хочет» и т. п. В такой ситуации ребенок скорее всего с легкостью перейдет от «приготовления» каши к кормлению «голодного» мишки.

Если воспитатель замечает, что кто-то из малышей обнаруживает пристрастие к определенной игрушке, оставаясь на уровне простых бесцельных манипуляций с ней, можно подключиться к его самостоятельной деятельности, затеяв как бы параллельную с ребенком игру: ребенок манипулирует предметом, а взрослый — в вербальной форме, через рассказ «приписывает» сюжетный, условный смысл этому простому предметному действию. Например, воспитатель замечает, что один из малышей постоянно манипулирует игрушечным грузовиком — прокатывает его, дергает за колеса и т. п. Воспитатель может наполнить смыслом действия ребенка: «Твой грузовик за кирпичиками, наверное, поехал. Привезет кирпичики, чтобы строить дом. Зайцу нужен дом. Где же у нас кирпичики?» и т. п. После такого включения в смысловой контекст деятельность ребенка станет более осмысленной: он начнет искать «кирпичики», возить их в кузове грузовика и т. п.

Внимательно наблюдая за самостоятельной деятельностью детей, воспитатель может «обыграть» таким образом любое случайно возникшее у ребенка действие с предметом, придав ему условный, сюжетный смысл. Например, малыш, находясь рядом с кукольным столом, вертит в руках зеленый мяч. Воспитатель говорит: «Вася, это у тебя арбуз? Куклам хочется сладкого!» и т. п. Такое «приписывание» предмету условного значения (происходит ли это в совместной игре взрослого с детьми, в которую он специально их втягивает, или при подключении взрослого к уже возникшим самостоятельным действиям ребенка с предметом) первоначально вызывает изумление, удивление ребенка, затем — радость, смех, желание продолжать действовать с предметом в его необычном, условном значении. Такие реакции детей свидетельствуют о том, что условное игровое действие ими

действительно «открыто», осознано и теперь уже войдет в арсенал их действий.

Как уже было сказано, в игре воспитателя с детьми сначала используются сюжетные игрушки, а затем к ним добавляются предметы-заместители, но какой-то элемент игровой ситуации всегда является воображаемым (каша, вода и т. п.), однако это не предмет, с которым в игре непосредственно выполняется действие (предметом оперирования является не каша, а ложка, не вода, а мыло и т. п.).

4. Способы внесения новой игрушки.

Продуманное внесение новой игрушки, связанной по сюжету с известными, вызывает более сложные решения знакомой задачи (если ребенок умывает куклу, ему предлагают «мыло», затем «полотенце»). Так игра приобретает более развернутый характер. Иногда изменение игровой среды наталкивает детей на новую игру (мальчик катал машину – ему предложили зайчика, который захотел покататься на ней). Внесение в группу новой игрушки, но с более реалистическими признаками, вызывает новые игровые действия с ней.

Важно не спешить и не задерживать внесение новых игрушек. Если новое действие дети выполняют с удовольствием, им дается возможность усвоить его, не отвлекаясь другими игрушками.

Существует множество способов внесения новой игрушки:

1. **Музыкальное оформление.** К каждой новой игрушке рекомендуется подобрать песенки или звуки, которые связаны с названием игрушки. Пока звучит музыка, детям предлагается угадать, какая игрушка сейчас появится.

2. **Театральная постановка.** Игрушке дается актерская роль, как в театре и она участвует в театральной постановке. Сценка разыгрывается 5-7 минут. Сценарий необходимо придумать заранее.

3. **Загадки, прибаутки, стихи.** Об игрушке можно загадать загадку, а также рассказать стихотворение.

4. **История, сказка.** Прежде, чем преподнести игрушку детям, можно поведать удивительную историю о ней, рассказать сказку. В этом случае не требуется сценарий и сцена.

5. **Спортивные игры, соревнование.** Игрушка может задавать двигательные задачки (игрушка заяц может попросить детей попрыгать также быстро, как он).

6. **Волшебство.** Игрушка может быть накрыта красивым покрывалом, расшитым блестками и бисером. Саму игрушку можно трогать под покрывалом, но не показывать, пока дети не догадаются, какая игрушка спрятана.

7. **Гости.** Когда игрушка приходит в гости, все дети стараются ее чем-нибудь порадовать, угостить, рассказать что-то интересное. А потом игрушка рассказывает о себе.

8. **Забота.** Игрушка преподносится как предмет, за которым нужно бережно ухаживать, не ронять, не рвать, мыть. Показать детям, как нужно ухаживать за игрушками, рассказать историю о бережном отношении к предметам.

5.Методика стимулирования театрализованной деятельности детей.

Гармоничное сочетание различных видов эстетической деятельности в одной игре позволяет решить единую задачу формирования художественного вкуса и творческой активности детей. Театрально-игровая деятельность содействует формированию эстетического отношения к искусству, готовит будущего зрителя, способного к восприятию театра. Театрально-игровая деятельность содействуют более раннему выявлению индивидуальных особенностей детей, развитию творческих интересов, фантазии, способностей.

Педагогические исследования Р.И.Жуковской, Н.С.Карпинской свидетельствуют о том, что ТИ развивают специальные творческие способности детей: поэтический слух, умение быстро воспринимать содержание литературного произведения, способность сохранять яркость впечатлений, выражать свое отношение к образу героя. Эти способности являются основой каждой творческой деятельности.

Театрально-игровая деятельность обогащает детей впечатлениями, формируют интерес и любовь к литературе, родному слову, закрепляют и обогащают ранее полученные знания.

Основная цель на данном возрастном этапе - заинтересовать и постепенно привлечь детей к театрально-игровой деятельности.

В первой младшей группе театрализованная деятельность представляет собой игру с куклой (игрушкой), знакомство с первыми сюжетами, участие в несложных образных импровизациях. Для насыщения ребенка художественными впечатлениями необходимо чаще показывать игровые сюжеты: инсценировки с участием 2-3 персонажей настольного театра, театра мягкой игрушки, на фланелеграфе. Привлекательными для детей становятся игры с любимыми игрушками: кукла обедает, мишка собирается в гости. Осознание условной игровой ситуации позволяет ребенку постепенно проникать в нее, учиться действовать в ней, а со временем и проживать ее.

Применение в работе фольклорного материала позволяет стимулировать эмоциональные проявления детей, расширять их диапазон. Произведения малых фольклорных форм содержат в каждой строчке особое настроение, сюжет, требующие от педагога владения техникой ролевого воплощения при помощи движения, интонации, мимики. Образное слово, повторы, привлекательные персонажи, доступные сюжеты позволяют детям адекватно реагировать на подобные произведения.

Знакомство с миром театра в данном возрасте начинается именно с кукольного, как наиболее близкого детям. Показывая мини-пьески в театре кукол, воспитатель передает палитру переживаний через интонацию и внешние действия

героя. Воспитатель должен обращать внимание на четкость дикции, на не слишком быстрый темп инсценировки, чтобы дети могли следить за действием.

Уже с первых игр надо учить ребенка создавать элементарную предметно-пространственную среду: готовить необходимый игровой материал. Для развития театрально-игровой деятельности детей данного возраста необходимо расширять детские впечатления: рассказывать о животных, устраивать экскурсии. Дети первой младшей группы должны участвовать в общих праздниках детского сада: поучаствовать в игре, спеть песню, потанцевать. Следует отвести в общем представлении театральные сценки, доступные восприятию малышей (игры с Петрушкой, собачкой), способствующие положительной эмоциональной реакции.

Театрализованная деятельность позволяет малышу вступить с миром в такие взаимоотношения, в которые он не может вступить из-за ограничения возраста.

Работа осуществляется по нескольким направлениям:

1. Знакомство с видами театрально-игровой деятельности. Ознакомление детей начинается с просмотра спектаклей, которые подготовлены взрослыми или старшими детьми. Малыши учатся видеть и понимать сценическое действие; формируется желание заниматься театрально-игровой деятельностью; проявляется стремление к самостоятельному творчеству. (Перед началом просмотра необходимо рассказать содержание или прочесть текст, иначе ребенок, увлеченный действиями персонажа, не сможет сразу понять, что происходит на сцене).

2. Обучение приемам вождения на столе объемных игрушек и плоскостных персонажей. Детям младшего возраста доступно разыгрывание сценок при помощи игрушек или плоскостных фигур. Обратить внимание на то, что когда игрушки разговаривают, их лица должны быть обращены друг к другу; игрушка, которая говорит, должна слегка двигаться. Такой прием позволит определить, какая игрушка говорит в данный момент. Сначала воспитатель сам разыгрывает игровые эпизоды с помощью игрушек и постепенно привлекает детей.

3. Развитие речевых и двигательных способностей при передаче образов на основе подражания. Работа начинается с активизации речи и движений детей. Это подражательные движения. Педагог использует различные виды деятельности: гимнастику, игры, занятия, творческие задания, направленные на развитие детской пластики:

- как просит кушать котенок, цыпленок, щенок;
- как плачут зайчик, петушок;
- как котик жалуется на лису и т.д.

4. Развитие интереса к различным импровизациям. Важно уже в младшем возрасте развивать способность к импровизации, можно поручить детям выполнить следующие задания:

- предложите кукле съесть конфетку, выпить молочка;

- *попробуйте позвать на помощь петушка, зайчика;*
- *кукле пора спать, попробуйте уговорить ее отправиться в постель. Во время музыкальных занятий можно предложить показать,*
- *как цыплята бегают,*
- *как котенок просыпается, умывается и т.д.*

5. **Упражнение по составлению диалогов.** Важно, чтобы дети учились вести диалог: это формирует способность слушать и своевременно отвечать, передавать интонации. Начинаем с простых диалогов вопрос – ответ – *Кисонька-мурысонька, где была?...*

Вопросы и задания.

- В чем заключается организация воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей?
- Придумайте 2-3 игровые проблемные ситуации для перевода игры в ранг самостоятельной деятельности детей.
- Назовите особенности организации предметно-игровой среды на данном возрастном этапе.
- Какие вы знаете способы стимулирования театрализованной деятельности детей.

ТЕМА 3. СПОСОБЫ УСЛОЖНЕНИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ВО ВТОРОЙ МЛАДШЕЙ ГРУППЕ

- 1. Методы формирования у детей ролевого поведения и ролевой речи.**
- 2. Способы развития игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы как цель деятельности воспитателя.**
- 3. Принципы формирования сюжетной игры.**
- 4. Методика организации дидактических игр.**
- 5. Режиссерская игра как разновидность творческих игр детей младшего дошкольного возраста.**
- 6. Приемы формирования у детей средств выразительности.**

1. Методы формирования у детей ролевого поведения и ролевой речи.

К трем годам у детей складывается условное предметное действие, посредством которого ребенок разворачивает самостоятельную игру. Действие с предметами «понарошку» подготавливает возможность понимания ребенком того, что он и сам в игре может быть кем-то иным ~ «понарошку» мамой, доктором и т. п. Трехлетний ребенок становится способен овладеть ролью — более сложным смысловым и структурным «узлом» игры.

Ролевое поведение в игре охватывает широкий диапазон процессов —

- от непосредственного ролевого подражания
- до осознанного оперирования ролью, включения ее в разнообразные связи и отношения.

При стихийном развитии игры ролевое поведение ребенка может оставаться на уровне простого подражания и не достигать своих сложных форм. Овладение ролью успешнее происходит при целенаправленном формировании игры у детей.

При традиционном подходе к руководству игрой педагоги основное внимание уделяют содержанию ролей. Считается, что чем сложнее роль по своему социальному содержанию, чем больше знают о ней дети, тем более развита игра (например, младшие дети должны отображать в игре содержание ролей «мамы», «папы», «продавца», старшие — «космонавта», «строителя», «учителя» и т. п.).

Этой позицией определяются и традиционно используемые методические приемы:

- ознакомление с окружающим (в основном, с профессиями взрослых)
- подбор игрушек-атрибутов для определенных профессиональных ролей (например, чтобы дети играли в «строителей», их ведут на экскурсию на стройку, а затем дают для игры мастерки и каски; то же самое делается в отношении фермы, почты и т. п.).

Однако такой подход односторонен. Одного только накопления знаний, представлений о социальных ролях взрослых совершенно недостаточно для того, чтобы ребенок мог свободно реализовывать роль в игре, а тем более в совместной игре со сверстниками.

Какими умениями должны овладеть дети, чтобы в полной мере использовать роль как специфический способ построения игры? Прежде всего, ребенку нужно

- *уметь принять на себя игровую роль* (понимать, что сейчас в игре он не Петя, а «шофер»)
- *обозначить ее для партнера* (чтобы и партнер понимал, что он сейчас имеет дело не с Петей, а «шофером» автобуса).

Рольное поведение всегда имеет два аспекта. Первый — это специфичные для роли действия с предметами (доктор делает укол, шофер ведет машину и т. п.);

второй — ролевая речь, направленная на других людей (доктор узнает у пациента, что его беспокоит, учитель спрашивает ученика и выслушивает его ответ).

Поэтому, чтобы полноценно овладеть игровой ролью, ребенку необходимо не только уметь осуществлять специфичные для роли условные предметные действия, но и уметь говорить с партнером как носителем другой игровой роли (как «доктор» с «пациентом», а не как Петя с Машей), т. е. уметь разворачивать специфическое ролевое взаимодействие — ролевой диалог.

Роль как социальное образование всегда (актуально или потенциально) существует в связях и отношениях с другими ролями, образует вместе с ними целый «смысловой куст»: например, роль доктора связана с ролями пациента, медсестры, доктора-коллеги и т. п. Принимая на себя роль в игре, ребенку необходимо уметь соответственно реагировать на действия и речь носителей разных ролей, связанных по смыслу с его ролью (например, доктор должен одним образом взаимодействовать и разговаривать с пациентом, иначе — с медсестрой и т. п.), т. е. уметь изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от того, каковы роли партнеров. Более того, в игре с другими детьми ребенку надо уметь менять свою игровую роль в зависимости от разворачивающегося сюжета (*например, побыв «пациентом», стать при*

необходимости «медсестрой», затем «главным врачом» и т. п.). Это очень важно, поскольку сюжет игры всегда динамичен, развивается в ее процессе, и у детей возникает необходимость включать в него новые роли (а желание и возможность включать в игру новых участников есть не всегда).

Все эти умения формируются постепенно. Для детей 4-го года жизни достаточно

- уметь принимать и обозначать игровую роль,
- реализовывать специфические ролевые действия, направленные на партнера-игрушку,
- разворачивать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

2. Способы развития игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы как цель деятельности воспитателя.

Еще одним приемом, способствующим развитию у детей умений называть свою роль, обращаться к партнеру в соответствии с его ролью, разворачивать простой ролевой диалог, является игра воспитателя с небольшой подгруппой детей по мотивам известных им сказок, персонажи которых выполняют однотипные действия. Это очень простые сказки — «Репка», «Теремок», чуть более сложные — «Колобок», «Три поросенка», «Волк и козлята» и т. п. В таких играх взрослый берет на себя роль первого появляющегося в сказке или основного персонажа (например, мышки-норушки, колобка, волка) и последовательно вовлекает детей в игру, разворачивая ролевое взаимодействие поочередно с каждым (с лягушкой-квакушкой, ежиком и т. д. в «Теремке»; с зайцем, медведем и т. д. в «Колобке»).

Игры по сказочным сюжетам очень удобно проводить на прогулке. Пространство «теремка», «домиков» поросят может быть обозначено чертой на земле, скамейками. Не нужны для таких игр игрушки и ролевые атрибуты, достаточно словесного обозначения ролей.

Действия персонажей по смыслу сюжетов обычно ограничиваются речевой и двигательной активностью (например, разговаривать с волком, убежать от него и прятаться в домике и т. п.), поэтому ролевые диалоги не «замаскированы» предметными действиями. Игра должна быть импровизацией, а не «театральным действием» — не следует требовать от детей точного воспроизведения текста сказки (так же как и выразительных движений и речи), достаточно воссоздания ее общего смысла. К такой игре воспитатель может привлечь трех-четыре детей. Сюжетная игра с большими подгруппами детей нецелесообразна, за исключением тех случаев, когда дети изъявляют очень большое желание подключиться к ней (тогда можно «продублировать» дополнительные роли — пусть колобок встретится еще с одним зайцем или медведем).

Как видно из приведенных нами примеров, сюжеты игры, которую разворачивает взрослый с детьми этого возраста, должны быть просты — однотемны и построены в основном на парных ролях, тесно связанных по смыслу.

Даже если в игру включаются несколько участников, она все равно разворачивается как последовательное взаимодействие основного персонажа

(роли) с однотипными дополнительными (продавец взаимодействует с одним покупателем, а затем с другим, врач — с одним пациентом, а затем с другим, и т. п.). Такие сюжеты не требуют сложной работы по согласованию замыслов, пока еще недоступной детям.

Воспитатель может планировать свою работу по формированию ролевого поведения у детей следующим образом:

- Каждый день играть с одним-двумя детьми (или с одной-двумя парами); игре с одним ребенком или парой детей можно уделить до 7—10 минут.
- Эту работу следует распределить на те отрезки времени, которые отведены режимом для самостоятельной деятельности детей.
- Игры с использованием «телефонных разговоров» целесообразно вводить лишь во втором полугодии с детьми не младше трех с половиной лет.

3. Принципы формирования сюжетной игры.

Принципами формирования сюжетной игры у детей 4-го года жизни являются следующие:

- развертывание детьми в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей
- парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее называние своей роли, ролевое обращение, короткий диалог.

Следует иметь в виду, что эпизоды ролевого взаимодействия со сверстником еще очень кратковременны, в период свободной деятельности ребенок может поменять несколько партнеров, вовлекая их в свою игру или подключаясь к ним; совместная игра перемежается индивидуальной и другими свободными занятиями (рисованием, конструированием); к концу дня дети в детском саду обычно устают от общения и более склонны к индивидуальной игре, для которой они должны иметь все возможности.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Предметная обстановка для сюжетной игры детей данного возраста должна быть более гибкой, чем ранее, и организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой. Для обозначения условного игрового пространства целесообразно иметь пару складных деревянных рам, которые легко превратить в контуры «автобуса», «парохода», «самолета» (в зависимости от желаний детей), 2—3 ширмы высотой 50—100 см (которыми можно отгородить «больницу», «теремок» и т. п.).

Кроме разнообразных сюжетных игрушек (кукол, зверюшек, посуды, штурвалов и рулей на подставках, тематических наборов для игры в «больницу», «магазин», «парикмахерскую» и т. п.), очень лаконичных ролевых атрибутов (ими не стоит злоупотреблять, превращая свободную сюжетную игру в костюмированное действие), необходимы различные предметы-заместители, которыми восполняются недостающие сюжетные игрушки (детали строительных наборов разной величины, мячики разных цветов и размеров, брусочки, веревочки, палочки).

Очень важно также, чтобы дети располагали мелкими игрушками для индивидуальной и совместной сюжетной режиссерской игры (там, где они не берут непосредственно на себя игровые роли, а разыгрывают сюжет с игрушечными персонажами, действуя и разговаривая за них); это должны быть не застывшие на столиках сюжетные композиции, а мобильные тематические наборы (сказочные и «семейные» персонажи, солдатики, домики, кукольная мебель, автомобильчики), которые ребенок может взять в любое удобное место.

Важно иметь в виду, что все приведенные здесь примеры игры с детьми — только иллюстрации возможной работы воспитателя. Важны не сами конкретные сюжеты и роли, а общие принципы формирования сюжетной игры. Обозначим их еще раз, конкретизировав по отношению к ролевому поведению как новому способу построения игры, которым овладевает ребенок данного возраста:

- воспитатель играет вместе с детьми;
- он разворачивает игру таким образом, чтобы выделить для детей именно ролевое поведение (для этого используются сюжеты с парными ролевыми связями и ролевой диалог, а действия с игрушками сводятся к минимуму);
- ролевое поведение ребенка сразу ориентируется на партнера (сначала — взрослого, а затем — сверстника).

4.Методика организации дидактических игр в младшей группе.

По мнению В.Н.Аванесовой дидактическая игра становится таковой благодаря наличию в ней игровых моментов: загадки, движения, элементов ожидания, соревнования, шуток, разыгрывания. Для разработки игровой формы обучения необходимо заботиться не только о выполнении дидактических задач и игровых правил, но и о том, чтобы игра была занимательной для ребенка. Этого можно добиться, постоянно усложняя игровое действие. Основным стимулом познавательной деятельности становится не указание воспитателя, а естественное для дошкольников желание поиграть. В связи с этим, воспитатель одновременно является наставником и участником игры, а дети узнают много нового.

В основе любой игровой методики должны лежать следующие принципы:

- Актуальность дидактического материала (пособия, которые помогают воспринимать задания как игру, чувствовать заинтересованность в достижении результата, стремиться к лучшему решению);
- Коллективность позволяет сплотить детский коллектив в единую группу, которая способна решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку;
- Соревновательность создает у детей стремление выполнить задание быстрее и качественнее.

На основе указанных принципов можно сформулировать правила их организации:

- Каждая игра должна содержать элемент новизны;

- Нельзя навязывать детям игру, которая лично вам кажется полезной. Игра – дело добровольное. Дети должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую.
- Игра – не занятие. Она должна включать воображаемую ситуацию, загадки, стихи и т.д.
- Эмоциональное состояние воспитателя должно соответствовать игре;
- Игра – средство диагностики. Ребенок раскрывается в игре во всех своих проявлениях.

Дидактические игры для детей данного возраста построены таким образом, чтобы в течение 15-20 минут все дети активно действовали. Это обеспечивается также и раздаточным материалом, которого должно хватить на всех. Подготовка к игре обычно отнимает много времени, поэтому воспитатель должен все подготовить заранее. Дидактические игры предполагают сотрудничество детей с воспитателем и друг с другом. Очень важно при проведении игры обращать внимание детей на вежливое общение друг с другом: ведь дидактическая игра не только средство обучения, но и воспитания.

При проведении дидактической игры с детьми младшего дошкольного возраста, воспитатель объясняет правила по ходу игры. Игра продолжается до тех пор, пока все ее участники не усвоят правила. После этого можно внести элемент соревнования. При объяснении правил игры воспитателю надо обращать свой взгляд то на одного, то на другого играющего, чтобы каждому казалось, что это ему рассказывают об игре. Воспитатель, закрепляя правила, может спросить детей: «Что ты, Вова, будешь делать, когда подойдешь к «Чудесному мешочку»?

Чтобы игра проходила успешнее, педагог готовит детей к игре: обязательно до игры знакомит их с предметами, которые будут использованы, их свойствами, изображениями на картинках. Если в игре используется стихотворение, потешка, воспитатель знает их наизусть, читает их выразительно. Подводя итоги игры с детьми младшего возраста, воспитатель, как правило, отмечает только положительные стороны. Интерес к игре усиливается, если воспитатель предлагает детям поиграть с теми игрушками, которые в ней использовались. В конце игры необходимо создавать у детей интерес к новым играм: «Сегодня вы хорошо играли в «Чудесный мешочек». А в следующий раз в мешочке будут другие игрушки. И мы будем их отгадывать». Желательно использовать игровые мотивы, неожиданные повороты, самим придумывать разнообразные варианты игры – это помогает сохранить интерес детей к игре при ее повторении. Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть поводом для разговора, объяснения. Еще лучше – использовать игровые формы – «сундучок не открывается».

5.Режиссерская игра как разновидность творческих игр детей младшего дошкольного возраста.

Современные исследования показывают, что далеко не все игры выполняют свои развивающие функции в качестве ведущего вида деятельности. Л.А.Венгер в своем исследовании утверждает, что игра выполняет в полной мере свои развивающие функции тогда, когда она является нерегламентированной со стороны взрослого деятельностью, возникающей по инициативе самого ребенка. Л.С.Новоселова в своей статье «О новой классификации детских игр» пишет: «...ведущими в дошкольном возрасте являются игры, возникающие по инициативе самого ребенка. Игры других классов в основном обслуживают процесс воспитания и обучения».

Особое влияние на развитие ребенка оказывают сюжетные, творческие, самостоятельные игры: театрализованные и режиссерские. Исследований режиссерской игры и ее вклада в развитие ребенка явно недостаточно. Может быть, поэтому она остается не всегда понятой и оцененной не только родителями, но и педагогами.

Режиссерская игра является одной из разновидностей сюжетной. Ее особенность состоит в ярко выраженной индивидуальности и творческой направленности. В отличие от других сюжетных игр, в режиссерской игре ребенок не берет на себя одну определенную роль, а управляет объектами своего воображения, действует через них. Чаще всего в роли объектов режиссуры ребенка выступают игрушки или предметы-заместители, а иногда и воображаемые образы, которые наделяются какой-либо ролью.

Режиссерская игра, по мнению Е.Е. Кравцовой, начинает доминировать на третьем-четвертом году жизни.

Первые режиссерские игры рождаются из индивидуальных сюжетно-образных игр, когда возникновение коллективной сюжетно-ролевой игры еще невозможно из-за несформированности в этом возрасте навыков общения, а потребность в действиях, отражающих накопленный социальный опыт ребенка очень велика. Игрушка в этом смысле – идеальный партнер, отражающий индивидуальные представления ребенка-режиссера о мире и не нарушающий мотивированную гармонию игры.

Персонажей первых режиссерских игр немного, а сюжет несложен и однообразен, но недооценивать роль режиссерской игры нельзя. Этой игре, несмотря на внешнюю примитивность, присущи все признаки ведущей деятельности: она имеет свой сюжет, в ней определяются роли, проявляется игровая логика действий ребенка с игрушками и предметами.

Начальные режиссерские игры отличаются ситуативностью возникновения. Их сюжет и роли определяются игрушками, которые попали в поле зрения ребенка. Поэтому, необходимо, чтобы в игровом пространстве были небольшие,

устойчивые предметы и природно-тематические игрушки. Важным моментом, характеризующим появление игры, является использование предметов-заместителей. Еще один вид игрушек очень важен – это «персонифицированные игрушки». (фигурки, обладающие внешним сходством с людьми или ребенком.) Они помогают ребенку в формировании образа «Я».

Первые режиссерские игры являются основой для развития коллективных сюжетно-ролевых игр. Именно в начальных режиссерских играх ребенок использует ролевые диалоги. Эта практика ролевой коммуникации пригодится в последующих сюжетных играх.

Следует отметить, что на всех этапах своего развития режиссерская игра активно сопровождается речью, стимулирует ее развитие. Выразительность речи достигается без всякой тренировки, если дети захвачены сюжетом, вошли в роль, поняли ее, почувствовали.

6. Приемы формирования у детей дошкольного возраста средств выразительности.

Чтобы ярче раскрыть свои возможности и таланты в театрализованной деятельности и режиссерской игре, дети должны приобрести определенные актерские навыки и умения.

Для снятия мышечного напряжения можно использовать следующие упражнения: «Поздоровайтесь друг с другом за обе руки поочередно», «Найди взглядом своего товарища», «Не перепутайте движения»; игры: «Капуста», «Перестройся по росту».

Для развития дикции используются скороговорки, игры «Подскажи словечко».

Для обучения детей средствам речевой выразительности используется артикуляционная гимнастика: «Мама шинкует капусту», «Жало змеи», «Лошадка», «Чистим зубки», «Заводим мотоцикл».

Для развития умений детей передавать характер и эмоциональное состояние героев, используя выразительные возможности речи, были разработаны игровые интонационные упражнения: «Скажи звук (а, у) о,), изображая зубную боль, неожиданный испуг, тихую радость и т.п.»; «Скажи фразе так, чтобы все узнали, что это говорит бабушка, мальчик, мужчина и т.п.»; «Скажи шепотом, чтобы тебя услышали в конце зала»; «Найди звук изображающий шум дождя»; «Будь дождем, ветром и т.д.».

Для более яркого создания образа детям необходимо владеть выразительными пластикой и мимикой. Для развития пластической выразительности можно использовать ряд творческих заданий:

1. Пройти по камешкам через ручей от лица любого персонажа (сказки, рассказа, мультфильма) по их выбору.

2. От лица любого персонажа подкрасться к спящему зверю (зайцу, медведю, волку).

3. Изобразить прогулку трёх медведей, но так, чтобы все медведи вели себя и действовали по-разному.

При выполнении этих упражнений детьми, необходимо следить за тем, чтобы дети сами подмечали различия в исполнении своих друзей и стремились находить свои движения, мимику.

Особенно нравятся детям упражнения для развития выразительной мимики: Солёный чай, ем лимон, сердитый дедушка, лампочка потухла, зажглась, грязная бумажка, тепло – холодно, рассердились на драчуна и др.

Своеобразным переходным мостиком к развертыванию самостоятельной театрализованной деятельности детьми выступают такие методы как импровизационные этюды, эпизоды, реплики, репризы.

Вопросы и задания.

- Назовите методы формирования у детей ролевого поведения и ролевой речи.
- Придумайте несколько способов включения детей в игру.
- Какие принципы лежат в основе формирования сюжетной игры?
- Раскройте специфику организации дидактических игр в первой младшей группе.
- Какие особенности отличают режиссерскую игру от сюжетно-ролевой игры детей?
- Продемонстрируйте приемы формирования у детей средств выразительности.

ТЕМА 4. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СРЕДНЕЙ ГРУППЕ

1. Особенности работы воспитателя по стимулированию более сложного ролевого поведения детей 5-го года жизни в игре.

2. Способы вовлечения детей в игру.

3. Коррекционные возможности игровой деятельности.

4. Методика проведения дидактических игр.

5. Особенности развития театрализованных игр в средней группе.

6. Способы стимулирования творческого развития сюжетных игр детей.

1. Особенности работы воспитателя по стимулированию более сложного ролевого поведения детей 5-го года жизни в игре.

Мы продолжаем разговор о формировании у детей ролевого поведения как важного центрального способа построения сюжетной игры. Ранее мы уже наметили в целом последовательность формирования ролевого поведения. Дети 4-го года жизни овладевают умениями принимать игровую роль, обозначать ее для партнера, развертывать элементарное парное ролевое взаимодействие, ролевой диалог с партнером-сверстником.

Задачи, которые стоят перед воспитателем в работе с детьми 5-го года жизни:

- переводить их к более сложному ролевому поведению в игре;
- формировать умение изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров,
- умение менять игровую роль
- и обозначать свою новую роль для партнеров в процессе развертывания игры.

Эти умения — залог будущего творческого и согласованного развертывания игры со сверстниками, они обеспечивают гибкость ролевого поведения ребенка.

Действительно, чтобы подключиться к игре сверстников, ребенок должен найти себе роль, подходящую по смыслу к их ролям, в ходе игры соотносить свои действия с действиями разных партнеров.

Могут возникать ситуации, когда дети играют вдвоем-втроем, а по ходу развития сюжета появляются новые персонажи (роли). В таких случаях важно, чтобы ребенок умел сменить первоначально принятую роль на новую (например, если один из детей берет себе роль Емели, другому приходится быть «щукой», а затем «царем» и т. д.).

Необходимы эти умения и в индивидуальной игре, где развитие сюжета связано с последовательным выполнением ребенком нескольких ролей, с действием за кукол, которым ребенок приписывает разные роли.

Обычно воспитатели не ставят перед собой задачу специального формирования у детей таких умений, уделяя основное свое внимание обогащению содержания детской игры. Воспитатель подбирает конкретную тему, связанную с определенной сферой реальной жизни (о которой детям предварительно даются знания), и организует игру по заранее спланированному сюжету, включающему соответствующие роли, которые необходимо выполнять «до конца игры». Педагог стремится сразу включить в игру ровно столько участников, сколько он запланировал ролей (персонажей) в сюжете, каждому предписываются вполне определенные действия.

Периодически повторяя игру по одному сюжету, воспитатель распределяет роли между детьми иначе, добиваясь того, чтобы каждый ребенок «научился» выполнять разные конкретные роли в сюжете. В такой игре, включающей много участников, не обойтись без режиссера, стоящего над ними и командующего — когда кому выполнять те или иные действия. Стремясь к «порядку» в игре (механически отображающему порядок реальной жизни), воспитатель убивает сам дух игры как свободной деятельности (обязательность может возникать лишь в рамках добровольного согласия между самими участниками). Дети, подчиняясь команде воспитателя, становятся пассивными объектами его воздействия, выполняют его предписания. При такой логике организации игры инициатива детей становится не нужной воспитателю, ибо она приводит к разрушению «порядка», к хаосу. Что дает таким образом организованная деятельность ребенку для развития его самостоятельной игры (кроме «проработки» знаний о почте, стройке и т. п.)? Каждый из детей является как бы изолированной единицей, он поглощен действиями, предписанными ему по роли. В лучшем случае он видит роль ближайшего, непосредственно взаимодействующего с

ним партнера, т. е. остается в рамках уже освоенного им парного ролевого взаимодействия.

И в самостоятельной игре преобладают изолированные роли, ребенок не знает, какую роль принял играющий рядом сверстник, он не направлен на ролевое взаимодействие с ним.

Умения самостоятельно соотносить свои ролевые действия с действиями партнеров, подключаться к их игре, ни тем более умения менять роли в процессе игры, использовать смену роли для развития сюжета у детей не формируется.

2. Способы вовлечения детей в игру.

Рассмотрим, как конкретно воспитатель разворачивает совместную игру с детьми.

Начинать такую работу целесообразно с каждым из детей индивидуально. Наиболее подходящее время — утренние и вечерние часы, когда детей в группе немного, и воспитатель может уделить ребенку 7—10 минут.

На первом этапе игра строится таким образом, чтобы у ребенка была основная роль в сюжете; взрослый последовательно меняет свои роли в ходе игры.

Воспитатель не рассказывает ребенку предварительно сюжет, а сразу начинает игру, предлагая ему основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребенка. Например, мальчик любит играть в «шофера». Воспитатель предлагает ему:

- *«Вася, давай с тобой играть. Здесь у нас будет машина. Ты будешь шофер? А я — пассажир».*

Во время «поездки» разворачивает ролевой диалог с «шофером», а затем предлагает следующее сюжетное событие, требующее появления нового персонажа:

- *«Давай, мы как будто на красный свет поехали, и милиционер нас остановил. Я теперь буду милиционером».*

После выяснения обстоятельств с «милиционером» можно ввести третье событие, требующее появления еще одного персонажа:

- *«Давай, рядом с твоей машиной ехала еще одна — грузовик. Я теперь шофер грузовика. Моя машина вдруг сломалась. Я тебе сигналю, чтобы ты остановился и помог ее починить!»* и т. д.

Если у ребенка возникают собственные предложения в ходе игры — необходимо их принять. По возможности воспитатель должен использовать их, включая в общую схему сюжета. Например, ребенок может отвергнуть предложение о встрече с милиционером и выдвинуть свое:

- *«Нет, мы на заправку поехали, за бензином».*

В таком случае взрослый в соответствии с желанием ребенка вводит не милиционера, а другого персонажа:

- *«Хорошо. Я теперь бензозаправщик, на станции бензин наливаю. Шофер, сколько вам бензина?»*

Важен сам факт смены роли, а «запланированным» милиционером можно пренебречь (если же для воспитателя это по каким-либо причинам важно, предложение можно повторить чуть позже).

Играя с ребенком, воспитатель использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимания от ролевого взаимодействия. Если по ходу игры требуется изменение предметной ситуации (обозначение бензоколонки, второго автомобиля), взрослый делает это быстро (с помощью детских стульев, веревочек, ширмочек) или просто называет новую ситуацию («здесь будет дом, а здесь двор»), так, чтобы ролевое взаимодействие практически не прерывалось.

Не нужны в такой игре и специальные ролевые атрибуты, они слишком жестко «закрепляют» роль за участником, мешают возможной смене роли. Меняя свои роли в ходе игры, взрослый все время фиксирует на этом внимание ребенка («Я теперь тоже шофер, я уже не пассажир»), активизирует его ролевую речь своими вопросами и репликами из каждой новой роли, стимулирует ролевые обращения к последовательно появляющимся персонажам.

С детьми, у которых менее развито ролевое поведение, целесообразно разворачивать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Они чувствуют себя в ней более уверенно, так как уже ожидают появления того или иного персонажа.

В этих случаях ребенку предлагается роль главного героя сказки, а взрослый последовательно меняет роли остальных персонажей:

- *«Давай, ты Емеля, а я щука... А теперь я вельможа, который приехал к Емеле... А теперь я царь...»*

Разумеется, такая игра должна носить характер импровизации, без точного повторения текста сказки (важно лишь воспроизвести общий смысл ролевых диалогов).

С каждым ребенком игру по такой схеме (со сменой ролей взрослым) желательно развернуть 2—3 раза (каждый раз меняя конкретную тематику). После этого воспитатель может переходить ко второму этапу формирования — учить детей менять первоначально принятую роль в ходе разворачивания игры.

С этой целью используются те же, что и раньше, схемы сюжетов, но теперь взрослый берет себе основную роль, а ребенку предлагает дополнительную. В процессе игры воспитатель стимулирует последовательную смену ребенком игровых ролей:

- *«Давай играть, я — врач, а ты — больная, пришла ко мне на прием... Как будто больная ушла, а ко мне пришла медсестра помочь. Давай, ты теперь медсестра...» и т. д.*

Сюжетное событие, которое вводит взрослый, чтобы «оправдать» появление нового персонажа, должно быть достаточно интересным, тогда у ребенка возникнет желание сменить роль на новую, так как от этого зависит продолжение игры. Если партнер сопротивляется смене игровой роли, взрослый не должен настаивать, лучше отложить это на следующий раз, попробовать на другой тематике. Инициатива ребенка (который может сам предложить нового персонажа) должна быть принята и поддержана.

Аналогичным образом можно предлагать смену ролей и в игре по мотивам сказочных сюжетов. Теперь уже воспитатель принимает роль главного героя сказки, а партнеру предлагает быть «всеми остальными, по очереди»:

- «Давай играть в Емелю? Я буду Емелей, а ты щукой. Согласен? А потом ты будешь вельможей...»

Педагог проводит с каждым из детей 2—3 игры (используя разные сюжетные темы), стимулируя смену роли в ходе совместной деятельности.

Педагог не всегда располагает реальными возможностями часто играть с каждым ребенком, поэтому важно уметь охватить формирующими воздействиями сразу несколько детей — играть с небольшой подгруппой.

Каким образом можно это делать?

Воспитатель выбирает одного из детей в качестве своего основного партнера. Если ребенок уже занят игрой, взрослый подключается к ней, если нет — предлагает ребенку основную в сюжете роль (например, «врача»), а себе берет дополнительную («пациента»). Начав игру, воспитатель предлагает такую же роль, как у него самого, еще нескольким детям:

- «Давайте, вы тоже заболели и пришли к доктору!»

Сам воспитатель активно взаимодействует с ребенком, выполняющим основную роль.

«Полечившись» у доктора и уступив место следующему пациенту, взрослый меняет свою роль:

- «Я теперь медсестра. Доктор, давайте, я вам буду помогать».

Затем на роль «медсестры» снова привлекается кто-нибудь из детей (из пациентов, ожидающих своей очереди), а взрослый становится «другим врачом».

Меняя роли в игре, воспитатель каждый раз развертывает новый диалог со своим основным партнером (разговаривает с врачом как пациент, как подчиняющаяся ему медсестра, как равный товарищ по работе). При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком-«врачом» являются как бы моделью развертывания игры для других, включенных в нее детей.

В такую игру можно намеренно вовлечь от трех до семи детей. Однако стихийно к ней могут присоединиться и другие: не следует этому мешать («пациентов», «пассажиров», «покупателей» может быть сколько угодно).

Часть детей при смене роли воспитателем, подражая ему, также меняют роли (например, если взрослый меняет роль «пассажира» на роль «матроса»

на пароходе, кто-то из «пассажиров» объявляет: «Я теперь тоже матрос!»). Поэтому ребенок может овладеть умением менять роль даже без индивидуальной работы педагога с ним.

3. Коррекционные возможности игровой деятельности.

К психическому состоянию ребенка следует относиться с особым вниманием. Бывает так, что по тем или иным причинам в развитии ребенка наблюдаются некоторые особенности. Они проявляются в нарушении сна, аппетита. В повышенной капризности, излишне эмоциональности и т.д. Главное условие преодоления подобных состояний – постоянная работа воспитателей и родителей по созданию и укреплению всего того, что есть ценного в ребенке, с опорой на положительные стороны его личности.

В тех случаях, когда имеют место проявления детской нервности, неоценимую пользу может принести игра. Подбор игрушек и игровых занятий должен осуществляться в зависимости от вида проявления нервности и состояния ребенка. Весьма благоприятно можно использовать сюжетно-ролевые игры и игры-драматизации, в которых осуществляется перенос негативных качеств личности ребенка на игровой образ. Отстраняясь, таким образом, от них, дошкольник получает возможность оценить как бы со стороны свои недостатки, пересмотреть свое отношение к ним.

Повышенное фантазирование детей, как правило, связано с отставанием моторной сферы. Поэтому необходимо привлекать ребенка к подвижным играм с правилами, развивать моторную ловкость в играх на координацию движений. С детьми, у которых ускорен темп речевого развития, что также может быть признаком детской нервности, не следует много играть в игры с перевоплощениями в игровые персонажи, игра обязательно должна быть действенной, а не только речевой.

Бывает так, что дети на долгие месяцы прикованы к постели, в этом случае замедляется формирование игровой деятельности, что приводит к существенной перестройке личности ребенка. И здесь могут помочь разумно организованные игровые занятия с ребенком. Хорошим помощником может быть сказка, но нужно не только читать, необходимо с помощью специальных игрушек показывать сказку, драматизировать, побуждая детей принимать активное участие в такой игре.

Игра может быть целительным средством при заикании. Очень хорошего эффекта можно добиться при помощи наручных кукол –бибабо. Обычно выполняя роли кукол, дети начинают говорить без запинок. Большое значение имеет игра для отвлечения контроля за правильностью речи, который только усиливает заикание.

У некоторых детей нервность проявляется в виде двигательной расторможенности. Таким детям очень полезны игры по правилам, причем таким, где двигательная активность контролируется игровой ролью или сюжетом.

Бывает, что у ребенка со слабой нервной системой укрепляются черты боязливости и робости в игре со сверстниками. Не следует спешно требовать его включения в группу играющих. Надо только предоставлять ему возможность играть рядом с детьми, наблюдать за игрой детского коллектива и осторожно и постепенно вводить ребенка в игру. Частым проявлением детской нервности являются детские страхи: боязнь темноты, образов из телепередач и др. В основе любых устойчивых страхов лежит повышенная общая тревожность ребенка. Игра здесь – лучшее лекарство, например, игры «Поход в Кошечку и Бабе-яге», «Строим замок Кошечки, избушку на курьих ножках». Устрашающий образ перестает быть устрашающим, если является игровым.

У детей неуверенных можно повышать свою самооценку в подвижных соревновательных играх, постоянно отмечая успехи и достижения ребенка: «Смотри, каким ты стал ловким, вот как у тебя стало здорово получаться!» Необходимо положительно оценивать выбор игрушек, удачный сюжет, ловкое игровое действие.

Таким образом, атмосфера игры помогает детям успешнее преодолевать трудности и невзгоды, с которыми им приходится сталкиваться в жизни.

4. Методика проведения дидактических игр.

Для детей 4-5 лет характерны большая устойчивость внимания, интенсивное развитие произвольного запоминания, более совершенное зрительное, слуховое, осязательное восприятие. Они начинают различать более сложные формы предметов, звуко сочетания. В этом возрасте увеличивается запас слов, развивается мышление: наряду с обобщением по внешним признакам дети начинают группировать предметы по материалу, качеству и назначению, устанавливают простейшие причинно-следственные связи. Дети пятого года жизни обладают довольно обширными знаниями об окружающем мире. Однако в них преобладает фрагментарность, поверхностность.

Исходя из возрастных особенностей детей, воспитатель отбирает дидактические игры, способствующие развитию личности ребенка. Большинство игр для этого возраста рассчитано на одновременную работу со всей группой. Целесообразно также объединять детей в небольшие подгруппы, это позволяет активно действовать каждому ребенку, оценивать выполнение правил другими детьми, усиливает воспитательный смысл игры. Широко используются настольно-печатные игры, в которых закрепляются, уточняются знания о свойствах предметов, их назначении: «Парные картинки», «Кто что делает», «Не ошибись», «Домино», «Что лишнее?» и др.

Дети средней группы активно вовлекаются в процесс подготовки игры, распределения дидактического материала, определение роли каждого.

Роль воспитателя в организации дидактической игры детей средней группы меняется, хотя и здесь он продолжает наблюдать за ней, и сам включается в игру. Организуя и направляя игру, воспитатель выступает вначале в роли исполнителя игрового задания. Правила игры объясняются до ее начала. При последующем проведении игры воспитатель берет на себя роль контролера, часто поручая функции ведущего одному из детей. Необходимо, чтобы все поняли, что и как нужно делать в игре. Для этого можно задать несколько уточняющих вопросов. Убедившись в том, что дети правильно поняли правила игры, воспитатель предлагает поиграть. В процессе игры воспитатель внимательно следит за ее ходом, поведением детей, выявляет индивидуальные особенности ребят, что позволяет ему планировать индивидуальную работу не только в игре, но и в других видах деятельности.

При подведении итогов игры акцентируется внимание ребят на их успехах, если даже они были незначительными. Анализ проведенной игры помогает воспитателю продумать усложнение ее содержания за счет увеличения игровых действий или новых игровых материалов.

В средней группе активнее начинают использоваться словесные дидактические игры не только с целью развития речи, но и для решения умственных задач на основе представлений: «Что подарили Наташе», «Что бывает широкое?» (длинное, высокое, низкое), «А что потом?» и др.

С расширением опыта и развитием речи детям средней группы становятся доступными словесные игры, проводимые в форме шутки: «Бывает – не бывает» (Правильный ответ – хлопают в ладоши, неправильный – грозят пальцем).

Таким образом, руководя играми детей, воспитатель в средней группе использует разнообразные их виды, направленные на дальнейшее развитие сенсорных способностей детей, знаний о предметах окружающего мира, психических процессов, восприятия, ощущений, мышления, воли. У детей постепенно накапливаются качества отвлеченного, логического мышления. И этому во многом помогают используемые на протяжении всего учебного года дидактические игры.

5. Особенности развития театрализованных игр в средней группе.

Возможности детей значительно возрастают, развивается воображение, фантазия; возникает интерес к словесному творчеству. В связи с этим усложняются задачи:

1. Углублять знания детей о разных видах театрального искусства; (*занятия, экскурсии*).
2. Продолжать обучение приемам вождения персонажей в различного вида театрах; (*пальчиковый театр, куклы бибабо*)
3. Содействовать развитию самостоятельности, творчества, интонационной выразительности речи; (*игры-упражнения- «Представь себе, а потом*

покажи...как у белочки болит зуб, как зайка ловит бабочку и т.д.», - «Покажи, как разговаривают лиса, медведь, заяц», - «Угадай, кто тебя позвал», - «Исполни песенку из сказки» и др.

4. Продолжать работу по развитию словесной импровизации, знакомить с простейшими приемами составления сюжетов; *(Придумать небольшие сказки, истории, которые произошли с игрушками; схема - где, когда, что с героями происходит, чем история заканчивается).*

5. Начинать ознакомление с приемами организации театрализованных постановок. *(Сначала воспитатель сам выполняет все подготовительные операции в присутствии детей: подбирает реквизиты, рисует декорации, элементы костюмов, распределяет роли, упражняет детей в диалогах. Постепенно привлекаются дети. Роль ведущего и управление детской постановкой по-прежнему осуществляет взрослый. Можно в роли ведущего использовать куклу, которая спрашивает у детей, что необходимо приготовить. Кого выбрать на определенную роль) и т.д.*

Для полноценного развития театрально-игровой деятельности детей необходимо обогащать их представления: обсуждать прочитанные книги, проводить интересные беседы по просмотренным спектаклям, насыщать свободную деятельность детей художественными впечатлениями. Беря в работу какой-либо сюжет, воспитатель должен заинтересовать им ребенка, дать ему возможность путем свободно следования по тексту раскрыть уровень его понимания. Затем, постепенно углубляя представления, стимулировать передачу ребенком свойств характера персонажа, его поведения, интонаций и жестов. При условии систематических занятий театрализованной деятельностью у детей средней группы появляется устойчивый интерес к перевоплощению. Дети в этом возрасте любят играть главные роли. Для того, чтобы не возникало споров, можно выбрать несколько исполнителей одной роли.

Большое место в театрализованной игре детей среднего возраста занимает музыка. Музыкальные образы несут в себе определенный ритм, ладовую окраску, что воздействует на ребенка, направляет его чувства, мысли, побуждает к соответствующим движениям.

Педагогов должен отслеживать количество и качество проигрываемых ролей ребенком, поощрять каждое выступление в роли. Анализировать игру. Следует привлекать детей к игре, которые пока пассивно участвуют в игровой ситуации. Использовать малейшее их желание. Для раскрепощения детей чаще применять общие игры, в которых нет индивидуальных ролей. Или они очень малы. Это даст ребенку возможность, с одной стороны, ощутить себя в роли, и с другой – не находится в стрессовой ситуации.

В работе следует использовать достаточное количество игр-импровизаций, для того, чтобы не шаблонизировать сознание детей, а стимулировать проявлять творчество.

6. Способы стимулирования творческого развития сюжетных игр детей.

Воспитатель в общем виде может спланировать игру (наметить примерный состав ролей, кого-то из детей в качестве основного партнера), но реальный процесс всегда выходит за рамки этого плана.

Характер игры зависит от того,

- какая конкретно сложится ситуация в этот день в группе,
- во что начнут играть дети самостоятельно.

В процессе игры инициатива детей может придать сюжету совершенно неожиданный поворот. Воспитателю следует быть готовым к этому, поддерживать детскую творческую инициативу, ни в коем случае не отвергая ее в угоду собственному плану.

Вовлечение детей в игру (или подключение к их игре) осуществляется педагогом только по их желанию. Также дети должны иметь полную свободу «выхода» из игры, перемещения по групповой комнате и переключения на другие игры и занятия. Если игра с воспитателем не увлекает ребенка (он не обнаруживает инициативных действий, эмоционального оживления), продолжение ее бессмысленно, так как в этом случае игра уже превращается в обязательное занятие. Воспитатель не «диктует», а предлагает детям в игре ту или иную роль, событие как равный партнер.

Поскольку проведение игры с подгруппой детей зависит от конкретной ситуации, настроения, инициативы разных участников, на этот счет нельзя дать конкретных рецептов (многое зависит от мастерства и тактичности воспитателя). Однако, чтобы можно было приблизительно представить тактику и манеру поведения взрослого как партнера детей, их реакции на игру, приведем пример из опыта игры воспитателя с детьми.

Во вторую половину дня дети средней группы (от 4 лет 4 мес. до 5 лет) играют в групповой комнате: несколько мальчиков возят грузы в машинах, две девочки укладывают кукол спать и разговаривают друг с другом по телефону, один из мальчиков, надев белый халат, раскладывает на столе медицинские принадлежности («пациентов» нет). Часть детей занимаются дидактическими игрушками, рассматривают книги, рисуют.

В о с п и т а т е л ь (*предлагает нескольким незанятым игрой детям*): Юля, Лена, давайте играть!

Ю л я: А во что мы будем играть?

В о с п и т а т е л ь : Давайте, в магазин!

Дети соглашаются и воспитатель вместе с Юлей, Алешей, Леной и Таней строят из стульев «прилавков», раскладывают на нем мелкие игрушки.

В о с п и т а т е л ь : Юля, будешь продавцом?

Ю л я : Нет, лучше вы!

В о с п и т а т е л ь : Пожалуйста! Я буду продавцом в магазине игрушек. Кто будет покупателем? Кто хочет купить игрушки?

Выстраивается очередь «покупателей»: Юля, Алеша, Таня. Приходят и другие дети.

Л е н а (*воспитателю*): Я буду вам помогать!

В о с п и т а т е л ь : Хорошо, давай ты будешь помощник продавца.

Воспитатель «продает» детям по очереди игрушки, развертывая ролевые диалоги с каждым (что хочет купить покупатель, для кого), берет воображаемые деньги, дает сдачу.

Подходят Саша и Максим с грузовиками, наблюдают за игрой.

В о с п и т а т е л ь : А вот и шоферы приехали. Шоферы, вы еще игрушки в магазин привезли? (*Лене*) Помощник, посмотрите, что там привезли!

Саша и Максим с удовольствием подключаются к игре, выгружают вместе с Леной на «прилавок» кубики, привозят еще игрушки.

В о с п и т а т е л ь : Моя смена кончилась. Кто будет продавцом во вторую смену? (*Свете, наблюдающей за играющими*) Хочешь быть продавцом?

Света: Да, я продавец! (*занимает место за прилавком*).

К Свете продолжают подходить «покупатели», игра продолжается детьми самостоятельно.

Воспитатель подходит к Васе, который на «пароходе» (обозначенном на полу брусками из строительного набора) крутит штурвал в одиночестве.

В о с п и т а т е л ь : Вася, ты во что играешь?

В а с я : На пароходе еду. Я капитан (*дотрагивается до фуражки*).

В о с п и т а т е л ь : Капитан, можно, я с вами? Я буду пассажиром.

В а с я : Можно (*поглощен штурвалом*).

В о с п и т а т е л ь (*усаживаясь внутри корабля на большом кубе*): Вы куда плывете, капитан? (*Вася не отвечает*) Мне нужно в Африку, в гости к доктору Айболиту.

В а с я : Мы в Африку плывем.

На пароход подсаживаются оживленные Юля и Таня (которые до этого были «покупателями»).

Ю л я : И я тоже. (*Воспитателю*) Давайте, я была ваша дочка?

В о с п и т а т е л ь : Хорошо, садись, дочка, рядом со мной.

Т а н я : И я пассажир. И я тоже в Африку.

К пароходу подходят Саша и Алеша (они были «шоферами»). Алеша надевает матросский воротник, но новую роль не называет.

В о с п и т а т е л ь : Что-то у нас на пароходе матросов нет. Пассажиров много, а матросов нет. Я буду теперь матросом, буду капитану помогать.

А л е ш а : И я тоже матрос (*указывает на свой воротник*).

С а ш а : Я тоже матрос.

В о с п и т а т е л ь : Капитан, что матросам делать?

В а с я : Смотреть, где берег. И еще... пол мыть (*сосредоточенно вертит штурвал*).

Воспитатель как будто «моет палубу» воображаемой шваброй, а остальным матросам предлагает смотреть в воображаемые бинокли. Девочки-пассажиры натащили на пароход игрушек и книжек, рассматривают их и болтают друг с другом, но предпочитают делать это в рамках воображаемой «пароходной» ситуации.

В это время Света — «продавец» осталась в «магазине» лишь с помощником — Леной («покупатели» и «шоферы» вслед за воспитателем перебрались на пароход и стали «пассажирами» и «матросами»).

Света: Приходите покупать!

Воспитатель: Мы придем, когда будет остановка. Юля: Капитан, скоро остановка? Вася: Остановка!

Воспитатель идет в «магазин» и покупает игрушку у Светы (вслед — и часть «пассажиров»).

Воспитатель: Что-то у меня голова болит. Я к доктору зайду.

Женя — «доктор» все это время сидит за столом и перекладывает медицинские принадлежности, издали наблюдая за общей игрой: «пациенты» так и не появились.

Воспитатель: Доктор, можно к вам? У меня что-то голова болит.

Женя (обрадованно): Я таблетки дам. И вот еще капли.

Воспитатель: Спасибо, доктор. (Обращаясь к Алеше и Саше) Матросы! Давайте, вы проходили осмотр у врача!

Алеша и Саша подходят к Жене.

Алеша: Я первый! (Жене) Давай, смотри мне горло!

Воспитатель: Женя, давай, я теперь как будто медсестра. Доктор, я вам помогу медосмотр проводить.

Как видно из примера, воспитатель со многими детьми вступает в ролевое взаимодействие, активизирует ролевой диалог, «замыкает» детей на ролевом взаимодействии друг с другом. Но основными партнерами, на которых непосредственно направлены формирующие воздействия взрослого, являются двое детей: Вася — «капитан» (воспитатель взаимодействовал с ним сначала как «пассажир», а затем как «матрос») и Женя — «доктор» (к которому взрослый подключался как «пациент», а затем как «медсестра»). Вся игра носит характер свободной импровизации, дети активны, оживлены, хотя, быть может, с традиционной точки зрения все это больше похоже на хаос, нежели на «хорошую игру» (никто не «доводит роль до конца» игры, дети, как «перекати-поле», кочуют вслед за воспитателем и т. п.).

Тем не менее игра воспитателя с каждым из детей и с подгруппами, стимулирующая гибкое ролевое поведение и смену роли, дает существенные сдвиги в самостоятельной детской деятельности.

- Дети свободнее вступают во взаимодействие,
- подключаются к уже играющим сверстникам, беря подходящие по смыслу роли.
- В совместной со сверстником и индивидуальной игре расширяется диапазон актуализируемых детьми игровых ролей.
- Дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, соединяя усвоенные ранее игровые умения с новыми.
- У них появляется вкус к динамичному развертыванию сюжета в процессе игры за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках той или иной смысловой сферы.

- В игре ребенок не только согласованно взаимодействует с одним-двумя сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т. е. устанавливает разнообразные ролевые связи в игре.

Все это подготавливает возможность дальнейшего перехода к совместному творческому построению новых игровых сюжетов в старшем дошкольном возрасте.

Вопросы и задания.

- Как усложняется ролевое поведение детей 5-го года жизни в игре?
- Раскройте коррекционную функцию игровой деятельности.
- В чем особенности методики проведения дидактических игр в средней группе?
- Назовите направления в работе воспитателя по формированию у детей театрализованной деятельности.
- Подберите несколько способов стимулирования творческого развития сюжетных игр детей.

ТЕМА 5. РАЗВИТИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В СТАРШЕЙ ГРУППЕ

1. Совместное сюжетосложение как более сложный способ построения игры.

2. Стимулирование детского игрового творчества в процессе игры-придумывания.

3. Способы соединения творческого построения сюжета детьми с их ролевым взаимодействием.

4. Реализация познавательных возможностей старших дошкольников при организации дидактических игр.

5. Расширение и обогащение театрализованной деятельности детей

6. Развитие актерских способностей детей.

1. Совместное сюжетосложение как более сложный способ построения игры.

Для того чтобы дети могли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно, несмотря на всю прихотливость индивидуальных замыслов, необходимо овладение новым, более сложным способом построения игры — совместным сюжетосложением. Оно включает умение ребенка выстраивать новые последовательности событий, охватывающие разнообразные тематические содержания, и при этом быть ориентированным на партнеров-сверстников: обозначать для них (пояснять), какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить совсем другие события); умение комбинировать предложенные им самим и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры.

Каким же образом можно сформировать эти сложные умения у детей?

Оказывается, эффективным средством формирования является совместная игра взрослого с детьми, но по форме совершенно иная, нежели на предыдущих возрастных этапах.

Как уже говорилось, каждый новый способ построения игры (на данном этапе — совместное сюжетосложение) формируется достаточно легко и быстро, если он отделен от более простых, ранее усвоенных способов.

Сделать именно совместное сюжетосложение центром внимания детей можно в игре особого рода — совместной со взрослым «игре-придумывании», протекающей в чисто словесном плане. Ее естественным прототипом является упомянутое выше совместное фантазирование младших школьников. Игра-придумывание позволяет взрослому, будучи партнером детей, ненавязчиво и непринужденно стимулировать их к комбинированию и согласованию разнообразных сюжетных событий; причем придумывание, развертывание общего сюжета не замаскировано здесь для детей предметными и ролевыми действиями, открывается для них как бы в «чистом» виде.

Конечно, для дошкольников такая игра доступна лишь как совместная деятельность со взрослым. В своей самостоятельной игре дети вновь возвращаются к действиям с игрушками, к ролям, но освоенные умения вместе придумывать новые сюжеты позволяют им более полно и согласованно реализовывать игровые замыслы.

Определив форму совместной игры взрослого с детьми (игра-придумывание), поставим следующий, далеко не праздный вопрос: что и как «придумывать»? Чтобы не вылиться в автономное фантазирование каждого участника «для себя», игра-придумывание первоначально нуждается в смысловых опорах, продвигающих работу воображения всех участников вперед и направляющих ее в достаточно широкое, но все же общее русло. Такими опорами могут быть уже известные детям сюжеты.

Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения — «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит детей к все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Наиболее удобными для такого постепенного «расшатывания» являются сюжеты известных детям волшебных сказок. Сказка по своей природе родственна игре: она погружает в атмосферу условности, вымысла, чрезвычайно привлекая детей. И, что очень важно, несмотря на конкретное разнообразие волшебных сказок, все они имеют общую сюжетную схему¹, включающую примерно такую последовательность событий:

- 1) обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним;
- 2) герой встречается с «дарителем» (обладателем) волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание (на доброту, смекалку и т. п.);
- 3) герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника (им может быть и сам «даритель»), при помощи которого достигает искомый объект;
- 4) герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им трудные задачи);

- 5) герой побеждает противника и получает искомый объект;
- 6) герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

Преобразовывать сказки достаточно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, надо лишь изменять конкретные условия действий персонажей или изменять самих персонажей, выполняющих в сказке те или иные функции (героя, дарителя, противника), и получится новая сказка.

Возьмем, к примеру, сказку «Иван-царевич и Серый волк». Какие здесь возможны преобразования? В первом событии сказки Царь хочет получить Жар-птицу и отправляет за ней Ивана-царевича. Заменяем Жар-птицу другой, труднодостижимой для Царя диковиной — к примеру, новогодней елкой. Пусть он отправит за ней не Ивана-царевича, а слугу (или любого другого персонажа, в восприятии детей положительно окрашенного). Во втором событии герой может встретить вместо Серого волка другого обладателя волшебного средства (Бабу-ягу, Фею, старичка-лесовичка и т. п.) и получить волшебный клубочек, ковер-самолет, сапоги-скороходы и т. п. С помощью волшебного средства герой попадает в страну, где растут елки, — это третье событие сказки. В четвертом событии герой должен вступить в борьбу с противником. Заменяем царей-противников из сказки о Сером волке на Змея-горыныча (дракона, злого волшебника, гнома и т. п.), охраняющего самую красивую елку в лесу. Победив противника, герой забирает елку и возвращается домой — это пятое событие сказки (здесь можно придумать дополнительные препятствия: на пути герой встречает морского царя, колдунью и т. п., которых он успешно побеждает). И последнее событие — получение награды (полцарства можно заменить любой привлекательной вещью — сто пудов мороженого, ранец к школе, велосипед и т. п.).

При преобразованиях сказки можно использовать весь арсенал известных детям персонажей и коллизий — сначала из других сказок, а затем и из реалистических историй, кинофильмов и т. п.

Разумеется, приведенная общая схема волшебных сказок нужна воспитателю, чтобы развешивать игру-придумывание, знать, как можно «расшатывать» знакомый сюжет, а не детям. Ни в коем случае нельзя специально объяснять им схему сюжета и требовать придумывания «по схеме». В таком случае игра превратится в учебную задачу и потеряет свою привлекательность как свободная и необязательная деятельность, как импровизация — сотворчество. Другое дело, что дети к пяти годам знают уже много сказок и у них, конечно, есть интуитивные представления о том, как «бывает в сказке». Но поначалу придумывать им легче, отталкиваясь от конкретной опоры и какой-то вполне определенной сказки.

Как конкретно начинать игру-придумывание с детьми?

Прежде всего, надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это можно сделать, «вспоминая» вместе известную сказку (по сути, пересказывая ее, но в непринужденной форме). Воспитатель обращается к двум детям:

- *«Маша, Вася, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого волка? Что-то я ее немного забыла. Давайте вместе вспомним. Будем по*

кусочку вспоминать — кусочек расскажет Маша, потом — Вася, потом — я, а дальше опять Маша».

Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важно, лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события сказки.

После его изложения взрослый предлагает передать «ход» следующему партнеру:

- *«Ты уже рассказала кусочек, давай теперь Вася». Если дети забыли часть сказки, можно включиться «вне очереди»: «Я вспомнила, что дальше было так...»*

Этим же детям через 1—2 дня после пересказа воспитатель предлагает:

- *«Давайте по-новому играть! Будем вместе придумывать одну общую сказку, похожую на сказку про Ивана-царевича и Серого волка, только немного не такую».*

Обычно это предложение с готовностью принимается детьми, но далее следует их вопрос: «А как мы вместе будем придумывать?» Воспитатель поясняет:

- *«Будем придумывать по кусочку. Сначала я придумаю кусочек, потом — Вася, потом — Маша, а дальше опять я».*

2. Стимулирование детского игрового творчества в процессе игры-придумывания.

Начинать преобразование известной сказки проще всего с изменения главного героя, его задачи (искомого объекта), волшебного средства. Воспитателю нужно «заготовить» для себя несколько вариантов начала новой сказки (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Однако следует понимать, что в ходе игры дети будут вносить свои предложения (в очередных кусочках рассказа), разворачивать сюжет по-своему, не так, как намеревался это делать взрослый. Придуманная вместе сказка всегда будет отличаться от замысла каждого из партнеров.

Воспитатель предлагает детям начало сказки:

-*«Давайте, царю очень хотелось получить не Жар-птицу, а новогоднюю елку, украшенную игрушками. Он слышал, что это очень красиво. И он отправил ее искать... Кого же он отправил?»*

Поначалу дети подскажут уже известного персонажа: «Ивана-царевича». В этот момент взрослый может внести свое предложение, направленное на дальнейшее изменение сказки:

- *«Давайте, у нас будет по-другому. У него был слуга, и он этого слугу отправил. И пообещал ему...»*

Если у детей сразу появляются собственные инициативные предложения (относительно героя, награды), следует их принять. Затем воспитатель передает «ход» второму участнику игры:

- *«Дальше ты придумывай, Вася!»*

Следующим событием (как в любой сказке) должна быть встреча с «дарителем» волшебного средства. Ребенок может столкнуться нового героя с

привычным Сером волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома, попавшего в беду зверька и т. п. Если ребенок придерживается привычного сюжета, можно натолкнуть его на очередное изменение:

- *«Так было в сказке про Серого волка, а мы же немножко по-другому придумываем. Давайте, кто-нибудь другой ему помог».*

Затем воспитатель напоминает, что сказку «мы придумываем вместе, по кусочку, и дальше очередь Маши». Таким образом сказка постепенно доводится до конца (получения героем искомого объекта и возвращения). Но дети часто обнаруживают желание продолжить ее (как и игру), задав новую задачу герою («А потом царь его снова позвал...»). В таком случае лучше отложить продолжение игры на следующий раз.

С этими же детьми в следующий раз можно придумывать новую сказку, опять отталкиваясь от «Ивана-царевича и Серого волка»

- *«Давайте новую сказку придумывать. Не такую, как в прошлый раз, но тоже немножко похожую на сказку про Серого волка»*), или взять в качестве опоры любую другую, по желанию участников («Царевна-лягушка», «По щучьему веленью» и т. д.).

В дальнейших таких играх взрослый стимулирует детей к внесению большего числа изменений в придумываемую сказку, по сравнению с известной. Для этого целесообразно предлагать начало сказки, соединяя в нем сразу сказочные и реалистические элементы. Например:

- *«Ивану-царевичу захотелось учиться в школе, и он отправился ее искать»; «У Емели была сестра, и родители попросили его отвезти девочку на санках в детский сад. Вдруг поднялась вьюга, и они заблудились» и т. п.*

Чем неожиданнее будут предложения воспитателя и детей, тем интереснее игра-придумывание; возникнут оживленные обсуждения — чье предложение лучше, подходит ли оно к уже рассказанному и т. п.

В такой игре, кроме активизации воображения ребенка, возникает еще очень важный момент:

- он начинает понимать, что замыслы его партнеров могут сильно отличаться от его собственного,
- оказывается перед необходимостью объяснить свой замысел, изменить его в соответствии с предложениями других участников,
- т. е. учится понимать других людей.

Конечно, все это приходит не сразу, и тут важна роль взрослого. Он обращает внимание детей на смысловое несоответствие их «кусочков» друг другу:

- *«Что-то мне непонятно. Вася говорил, что Емеля тигра волшебного встретил, а Маша про щуку рассказывает. Как же было дело?»*

Воспитатель помогает детям избежать ссоры и перейти к содержательному обсуждению событий, если один из участников стремится навязать свой замысел, все время отвергая предложения других:

- *«Вася, мы же общую сказку придумываем. Это несправедливо, если будет только так, как ты хочешь. Давайте вместе подумаем, как интереснее».*

Игра-придумывание каждый раз должна занимать не более 10—15 минут. Расположиться для нее нужно в спокойном месте, кружочком, чтобы участники видели друг друга. Постепенно воспитатель может включать в нее уже не двух, а трех детей. Большее число участников пока нецелесообразно, так как дети не могут долго ждать своей «очереди» высказаться, теряют нить сюжета, и в результате интерес к игре пропадает.

Привлекательность игры-придумывания для детей, появление у них радости сотворчества во многом зависит

- от эмоционального поведения взрослого,
- его увлеченности,
- способности к импровизации,
- гибкому реагированию на любые предложения детей (пусть даже «логика» сказки несколько нарушится).

Вокруг играющих часто собираются «наблюдатели», которые с интересом следят за ходом событий, высказывают оценки, пытаются предложить свой вариант. Такое, казалось бы, пассивное участие в игре тоже очень полезно — «наблюдатели» частично осваивают умения согласованно строить новые сюжеты.

3..Способы соединения творческого построения сюжета детьми с их ролевым взаимодействием.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события, воспитатель может стимулировать детей к соединению творческого построения сюжета с ролевым взаимодействием. С этой целью взрослый включает детей в игру, где участникам предлагаются роли, принадлежащие разным смысловым сферам — разноконтекстные роли (например: Буратино и воспитатель, принцесса и милиционер, космонавт и учитель, Айболит и солдат, Баба-Яга и продавец и т. п.). Чтобы не «закрывать» предметными действиями творческую работу по соединению этих ролей в общем сюжете, игру можно осуществлять в форме «телефонных» разговоров персонажей.

Воспитатель приглашает двух детей поиграть вместе с ним и выясняет их намерения. Предположим, один из детей хочет играть в «магазин» и быть «продавцом». Воспитатель же берет себе роль, по смыслу совершенно не связанную с ролью ребенка, например, роль «Бабы-Яги», и предлагает следующую игровую ситуацию:

- *«Давайте, Коля был в своем магазине, и у него был телефон. А я в избушке на курьих ножках, у меня здесь тоже телефон».*

Такое сочетание, казалось бы, несовместимых ролей обычно вызывает оживление и интерес у детей. Второму ребенку предлагается такая же роль, как у взрослого:

- *«Таня, давай, ты — другая Баба-Яга, и у тебя тоже своя избушка».*

Получив согласие детей на такое распределение ролей, воспитатель-«Баба-Яга» звонит своей соседке и разворачивает с ней разговор, наводящий на мысль о необходимости взаимодействия с «продавцом»:

- «Хотела к тебе в гости прилететь, да у меня ступа сломалась. Не знаю, как быть. Как ты думаешь, может быть в магазине их продают? Позвоню в магазин».

В зависимости от ответов «продавца» воспитатель так разворачивает сюжет, чтобы у второй «Бабы-Яги» тоже возникла необходимость позвонить в магазин и даже посетить его.

Начав таким образом игру, взрослый затем сводит свое участие в ней к минимуму или устраняется совсем, дав первоначальный заряд работе детского воображения. Дети с удовольствием продолжают игру сами, придумывая необычные коллизии, прибегая к смене игровых ролей. Особенно эффективно для активизации воображения включение в игру персонажей, которые «существуют» для ребенка в совершенно разных плоскостях: один в реальной жизни, другой — в сказке.

Необходимость в объединении разноконтекстных ролей возникает у детей очень часто в игре со сверстниками, когда играть хочется вместе, а роли, привлекающие каждого из партнеров, — совсем разные.

Полученный в игре со взрослым опыт придумывания многотемных сюжетов, событий, объединяющих разноконтекстные роли, помогает детям успешнее разворачивать самостоятельную совместную игру.

В дальнейшем воспитатель продолжает проводить с детьми совместную игру-придумывание, предлагая теперь придумывать не сказки (знакомая сказка уже выполнила свою функцию первоначальной опоры для совместной деятельности), а «настоящие истории».

Выбирая вместе с детьми содержание для таких историй (о ком, о чем она будет), педагог прежде всего опирается на детские интересы, но одновременно стимулирует участников к использованию тех знаний, которые они получают на занятиях, экскурсиях, из книг и кинофильмов.

Придумывание историй можно осуществлять уже в численно больших группах (до 4—5 человек). Воспитатель, обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуация, в которой он оказался, цель, которую он должен достичь), или предложив его сам, занимает в дальнейшем позицию скорее наблюдателя, нежели активного участника игры.

На этом этапе не так важен контроль за соблюдением очередности рассказчиков: каждый из детей готов уступить свой очередной «ход», если у партнеров появляются интересные предложения. Основой для истории может послужить и прочитанный накануне рассказ («Давайте придумаем новые приключения этого мальчика...»), и реальное наблюдение. Например, дети с огромным интересом наблюдали за появившимися в соседнем дворе пожарными машинами, вплоть до их отъезда, но что там случилось — никто не знает. Можно предложить им: «Давайте придумаем, что там произошло...» Важно учитывать, что такая деятельность будет интересна и привлекательна для детей, если в начальном эпизоде — основе истории — лежит какое-то происшествие, вызывающее их эмоциональное отношение, требующее

мобилизации сил персонажей (проявления находчивости, смекалки), преодоления препятствий, лежащих на пути достижения их целей.

Характер игры-придумывания воспитателя с детьми в ходе педагогической работы меняется в следующей последовательности:

- 1) совместное «вспоминание» (пересказ) известной сказки;
- 2) частичное преобразование известной сказки;
- 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов;
- 4) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных разговоров»;
- 5) придумывание новых историй на основе реалистических событий

Желательно включать детей в игру-придумывание не менее 2—3 раз на каждом из этапов (за исключением первого, который может быть одноразовым). Разумеется, каждый раз следует учитывать желание ребенка. Если он не хочет включаться в игру, ни в коем случае нельзя на этом настаивать — пусть понаблюдает за играющими, это тоже полезно. Важен также и подбор партнеров. Игра будет протекать успешнее, если уровень умений участников примерно одинаков.

4. Реализация познавательных возможностей старших дошкольников при организации дидактических игр.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны к самостоятельным выводам, заключениям, обобщениям. Неоценимую помощь в этом оказывают дидактические игры. Задания многих игр, рассчитанных для детей старшей группы, предполагают сотрудничество ребят, совместный вывод картинок, игрушек, их сравнение, обсуждение особенностей предметов, способов их классификации. Это способствует активизации имеющихся у детей знаний, способов их применения в реальной и условной ситуациях. В процессе выполнения задания происходит взаимный обмен знаниями, опытом.

Многие игры предполагают взаимный контроль и оценку действий сверстников. Это усиливает влияние детей друг на друга, повышает их самостоятельность и ответственность за ее результат.

В играх детей важное место занимают мотивы соревнования, им предоставляется большая самостоятельность как в выборе игры, так и в творческом решении ее задач. Роль воспитателя состоит в основном в том, чтобы помочь ребенку сделать правильный выбор, поддержать и активизировать положительное влияние детей друг на друга, предупредить или нейтрализовать ошибки.

При проведении самой игры воспитатель четко и эмоционально знакомит детей с новой игрой, ее содержанием, правилами и действиями, уточняет их понимание играющими, вместе с ними участвует в игре, чтобы выяснить, насколько ее правила усвоены. Затем предлагает детям играть самостоятельно, при этом на первых порах следит за ходом игры, выступает в качестве арбитра в конфликтных ситуациях.

Однако не все игры требуют такого активного участия воспитателя. Иногда он может лишь ограничиться объяснением правил игры до ее начала. Дети старшей группы могут действовать самостоятельно. Это относится, в частности, ко многим настольно-печатным играм. В играх детей старшей группы правила становятся сложнее, их больше и по количеству. Поэтому воспитатель, прежде, чем предложить детям игру, должен сам хорошо усвоить ее правила, последовательность игровых действий.

Очень важно правильно закончить игру. (Это важно для того, чтобы дети вновь захотели играть). Это можно сделать с разыгрыванием фантов, чувствованием победителей, сообщением о новом варианте игры, которая будет в следующий раз.

Воспитателю необходимо проанализировать игру: удачно ли подобрана, есть ли у детей необходимые знания, представления, умения играть в нее, все ли было предусмотрено в организации обстановки, и, самое главное, достаточно ли были активны в игре все дети, какие нравственные качества проявились.

В конце игры воспитатель обязательно должен оценить правильные решения детьми игровых задач, их поведение, отметить их успехи, поддержать тех, у кого еще что-то не получилось. Организация дидактических игр детей старшей группы требует, таким образом, от воспитателя большой придуманной подготовки к их проведению: обогащение детей соответствующими знаниями, подбор материала, а иногда и его изготовление вместе с детьми, организация обстановки для игры (где будут сидеть и двигаться дети, где будут прятать предметы, куда положить материал для игр и т.д.). В процессе проведения самой игры определить свою роль от ее начала до ее конца.

5.Расширение и обогащение театрализованной деятельности детей.

Значительно возрастают возможности дошкольников: движения становятся более координированными, долгое время могут находиться в повышенном эмоциональном состоянии; дети в этом возрасте способны к полному перевоплощению, самостоятельному поиску средств выразительности. Все большее значение приобретает для них личное отношение к образу.

Основная деятельность педагога в этом возрасте должна быть направлена на развитие самостоятельности и индивидуальных возможностей каждого ребенка.

Работа осуществляется по тем же направлениям, что и в предыдущих группах:

1. Усовершенствование приемов вождения кукол;
2. Ознакомление с основной атрибутикой;
3. Развитие у детей средств выразительной передачи образа, творческой фантазии, образного мышления; В старшей группе задания обретают более сложный характер:

- самостоятельно выбрать и представить животное, птичку в определенном настроении (поза, походка, мимика. Жесты и т.д.)

- показать, как впервые увидели цветок (ягодку, мячик) сказочные герои, зайчик, мышонок;
- показать, как делают гимнастику Шустрик и Лежебока;
- Исполнить песенку от лица определенного персонажа.

4. Формирование навыков совместного творчества в процессе подготовки к театрализованной деятельности. Под руководством воспитателя активно усваивают закономерности постановки спектакля (выбор сюжета. Распределение ролей, упражнения в диалогах, решают вопрос о ведущем, уточняют необходимые атрибуты, костюмы, декорации. Воспитатель является консультантом. Он не подавляя самостоятельности детей, направляет их деятельность. В старшем возрасте учатся быть ведущими.

6. Развитие актерских способностей детей

Своеобразным переходным мостиком к развертыванию самостоятельной театрализованной деятельности детьми выступают такие методы как импровизационные этюды, эпизоды, реплики, репризы. Для того чтобы дети понимали их смысл и могли пользоваться, необходимо раскрыть им значение этих слов и показать, что это за актерские действия.

1) Реплика - это ответ, который может быть разным (возражение, замечание, недовольство, согласие, и др.). Можно провести игру в «бросание» реплик друг другу, устроить разнообразные конкурсы.

2) Эпизод - это маленький случай в жизни человека, или в сказке, или в спектакле. Он раскрывает действие, диалоги, состояние героя. Воспитатель вначале читает эпизод из книги, а потом его проигрывает и предлагает повторить детям.

3) Этюд - это маленькое изображение, кусочек в большом действии. Воспитатель показывает, что лиса в спектакле изображает двадцать различных действий, а одно сейчас мы покажем - это, и есть этюд.

Для детей очень важно понять смысл слова, тогда они легко справляются с заданием. Задача педагога состоит в том, чтобы перевести значение слова на детский уровень понимания, отождествить с имеющимся опытом, и актуализировать в ситуациях общения. Если эти условия выдерживаются в педагогическом процессе, тогда театрализованная деятельность наполняется уже имеющимся у ребенка опытом. Работая с эпизодами, дети вначале затрудняются их выделять в литературном тексте. Приобретая опыт деления текста на эпизоды, они начинают легко их изображать, задавая друг другу вопросы, из какого это рассказа, сказки, споря - это больше, чем эпизод или меньше. В этом споре формируется опыт аргументации и поиска выразительных интонаций.

После эпизодов можно начинать упражняться в репликах, вводя их как

дополнение в диалоги детей. Дети начинают понимать что они могут быть не запланированные, дополнять текст, окрашивать и раскрывать состояние героев. Эти упражнения особенно нравятся детям. Они получают удовольствие от них, от неожиданности изменения эпизода, действия, смысла высказанной фразы, комичности и трагичности ситуации. Например: дети изображали эпизод «Таня уронила в речку мячик», кто-то из детей сказал; «Села в лужу» и сразу же дети почувствовали, что эпизод из печального, превратился в смешной.

Работа с этюдами вызывает у детей некоторые затруднения. Они связаны с тем, что сосредоточивая в себе незначительные действия, диалоги, выражающие смысловые, эмоциональные экспрессии, подтексты, отрывают восприятие ребенка от основной сюжетной линии. Для облегчения детям заданий, можно расчленять этюд на отдельные действия, находить различные интонации, конструкции предложений, характер обращений, отношений и т. п. Например; колобок встречает волка и беседует с ним. В этом этюде есть моменты: колобок катится, замечает волка, у колобка меняется трижды состояние (удивился, испугался, обрадовался), колобок подошел и обратился, колобок заговорил, затем запел. Отрабатывается каждый момент эпизода, дети начинают постепенно обнаруживать логическую последовательность действий, смену интонаций, быстро находить необходимые реплики, слова, диалоги, междометия. Они даже иногда начинают подсказывать партнеру, что ему необходимо изображать.

Вопросы и задания.

- Что такое игра-придумывание? Приведите примеры таких игр.
- Для чего используются разноконтекстные роли в игре?
- На какие возрастные особенности опирается методика организации дидактических игр в старшей группе?
- Подберите и проведите 2-3 этюда для развития актерских способностей детей.

ТЕМА 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. ПЛАНИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 1. Особенности игровой деятельности детей на современном этапе.*
- 2. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.*
- 3. Использование игр с природным материалом в процессе всестороннего развития детей.*
- 4. Детские игровые объединения. Средства разрешения конфликтов, возникающих в игре.*
- 5. Роль игры при подготовке ребенка к школе.*
- 6. Особенности перспективного и календарного планирования развития детской игры.*

- 1. Особенности игровой деятельности детей на современном этапе.*

Д.Б.Эльконин в своих исследованиях рассматривал социальную природу игры и неоднократно подчеркивал особую чувствительность игры к сфере человеческих отношений. Он считал, что игра возникает из условий жизни ребенка в обществе и отражает эти условия. Эти положения стали классическими. Однако, Д.Б.Эльконин проводил свои исследования в 60-70 годы прошлого века. С тех пор в обществе, в отношениях между людьми, в условиях жизни детей произошли существенные изменения, что, разумеется, не могло не отразиться на игре. Анализ современного состояния игровой деятельности ребенка чрезвычайно важен для решения вопросов дошкольного образования, для построения новых методов развития игры.

Как отмечают родители и воспитатели, за последние 5-6 лет в играх детей произошли определенные изменения. Наиболее явное изменение: дети стали меньше играть, особенно в сюжетно-ролевые игры (и по количеству, и по продолжительности). Основная причина, как считают многие, - недостаток времени. И, действительно, во многих дошкольных учреждениях наблюдается явный сдвиг в сторону дидактики (различные занятия, дети постоянно заорганизованы). В результате остается совсем немного времени, которое они могут использовать на самостоятельную, свободную игру. Обычно она выглядит как возня, драки. Чтобы этого избежать, воспитатели начинают заполнять свободное время детей спокойными настольными играми – мозаикой, конструкторами.

Е.О.Смирнова провела исследование, в котором участвовали 650 детей. Детям были предложены вопросы:

- *Во что ты любишь играть?*
- *Как нужно играть в эту игру?*
- *Что будет, если нарушить правила игры?*

Полученные данные. Первое место занимают традиционные подвижные игры с правилами -45% (прятки – 16%, салочки – 13%, кошки-мышки – 9%, жмурки, вышибалы, прыгалки – 7%)

Второе место - 25% - занимают ролевые игры, среди которых лидирующую позицию заняли у девочек «дочки – матери» - 6,2%, и современная разновидность этой игры «кукла Барби», - 5%. У мальчиков наиболее популярны игры в шоферов – водителей – 5%,. Из остальных сюжетов игр лишь двое упомянули «Магазин», трое – «Больницу», «зайчиков», «роботов», и один – «в школу».

Третье место по популярности занимают настольные игры, конструкторы, мозаика.

Четвертую группу, самую малочисленную – 12%, составили игры-драматизации. («Красная шапочка», «Гуси- лебеди»).

Значительное место занимают весьма экзотические, навеянные современными сюжетами с телеэкрана (рокеры, ниндзя, рэйджеры, смешарики и др.).

О чем свидетельствуют результаты?

- Ролевые игры весьма однообразные и ограничиваются в основном семейной тематикой.
- Практически отсутствуют игры на профессиональные темы, весьма популярные 10-20 лет назад.

Между тем, именно эти игры в наибольшей мере способствуют вхождению ребенка в мир взрослых. Принимая роль, ребенок не просто называет себя соответствующим персонажем, но и действует, отождествляет себя с героем. То, что дети игнорируют «профессиональные» роли, говорит о том, что дошкольники все более отдаляются от взрослых: не видят и не понимают профессиональной деятельности родителей. Зато сюжеты, заимствованные с телеэкранов, оторваны от жизни, отношения между персонажами совсем иные и не соответствуют реальным отношениям.

Только десятая часть участников эксперимента смогла более-менее содержательно назвать правила игры: «Не подглядывать», «Не переступить черту», «Куклу можно кормить, купать, гулять с ней». 27% детей были уверены, что игра не имеет правил. 45% ответили абстрактно- «Ничего не ломать и не пачкать», «Чистить зубы каждый день», «Слушаться маму».

Игра не возникает сама собой. Она передается от одного поколения детей другому, от старших – к младшим. В настоящее время связь прервана. Разновозрастные детские сообщества – в семье, во дворе, в квартире – исключении. Дети растут среди взрослых, а взрослым некогда играть. В результате игра уходит из жизни ребенка. Этот факт негативно отражается на общем психическом и личностном развитии ребенка.

Если взрослые не организуют игру ребенка, ее организует то, что он видит, т.е. массовая теле- и видеопроодукция, компьютерные игры. В результате дети начинают играть в людей-пауков, роботов-убийц и т.д. Личность человека по исследованиям психологов и педагогов в основном складывается к 5 годам. Содержание детских игр создает эмоционально-смысловую основу представлений детей о мире. Отражая массовую видеопродукцию, у ребенка складывается впечатление о мире, как арене борьбы «наших» и «чужих», борьбы, где жестокость и холодный расчет приносят успех, где сильный всегда прав, обмануть, убить врага всегда похвально, где нет места любви и сопереживанию, благородству, порядочности.

Коварство этой ситуации в том, что ее последствия становятся очевидными далеко не сразу, дошкольник по-прежнему сохраняет ориентацию на взрослых, продолжает слушаться. Лишь к подростковому возрасту, когда наиболее значимыми становятся отношения со сверстниками, а родители теряют львиную долю своего авторитета, родители спохватываются и начинают возмущаться эмоциональной черствости своего ребенка, его расчетливости, примитивности его интересов.

Другой важный аспект – это развитие структуры игры. Если с ребенком не играть, он будет играть примитивно. Именно это и происходит во многих семьях. В результате – все чаще вместо сюжетно-ролевой игры даже у

старших дошкольников начинает занимать игра-манипуляция с игрушками: пострелять из пистолета, запустить машинку, изменить робота-трансформера.

Всевозможные развивающие занятия не могут компенсировать отсутствие полноценного игрового опыта. Ведь игра и занятие предполагают разные способы взаимодействия взрослого и ребенка. Раннее начало занятий при слабом развитии игры приводит к тому, что дети привыкают выполнять задания взрослого и воспроизводить задаваемые взрослым образцы. Но собственная познавательная активность у них не развивается, а иногда даже деградирует. В результате мы можем получить поколение личностно неразвитых и лишенных творческого воображения интеллектуалов.

Еще одно последствие того, что с детьми мало играют, состоит в «непроработанности» эмоциональных впечатлений – страха, возмущения, обиды и других. Непроработанные впечатления оседают в душе ребенка грузом проблем и приводят к появлению «необъяснимых страхов и слез, вспышек агрессии и жестокости, истерического возбуждения или апатии.

Творческие сюжетные игры развивают у ребенка воображение и способность проигрывать в уме разные варианты развития событий, способность понимать других людей и мотивы их поведения, гибко менять свое поведение при изменении ситуации. Если ребенок достигает этого уровня, у него появляется психологическая основа для успешного проживания сложных жизненных ситуаций – ситуаций выбора и неудач, конфликтов и кризисов.

2. Формирование основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

В процессе формирования начал патриотизма у дошкольников универсальным средством является игровая деятельность, сочетающая в себе черты национального и общечеловеческого, несущая конкретные образы доступные и интересные детям.

Возникновение народной игры теряется в стародавних временах. В течение долгого времени игры и традиции передавались в устной форме. Славянские народы, передавая из поколения к поколению игровой фольклор, сохранили неразрывной ту нить времен, которая связывает прошлое с настоящим и будущим.

Белорусская народная игра – это наша историческая память. «Игра в значительной степени является основой всей человеческой культуры», - к этой оценке А.В.Луначарского трудно что-либо добавить.

В жизни белорусов различные игры, как составная часть народных и храмовых праздников, занимали видное место. В празднествах участвовали люди всех возрастов, но особая роль отводилась детям, они были самыми активными их участниками.

Однако игру не следует рассматривать только как средство развлечения. Игра – это школа воспитания. В ней свои «учебные предметы». Одни из них развивают у детей ловкость, меткость, быстроту и силу; другие

учат премудростям жизни, добру и справедливости, чести и порядочности, любви и долгу. Игра формирует высокую нравственность.

Народные игры:

- достаточно разнообразны по своему содержанию, тематике и организации игры;
- отличаются свободой применения игровых движений, большими возможностями для проявления инициативы и творчества в двигательной сфере.
- Существующие в народных играх правила регламентируют не только движения, но и структуру игры в целом.
- В каждой игре есть установка на достижение результата. Даже в такой незамысловатой игре как «Курнаціца», дети бегают не ради простого удовольствия. У каждого играющего есть своя цель. Она-то и ориентирует его на достижение определенного результата.

Народные игры отличаются богатством интеллектуального содержания, требуют от играющих внимания, сообразительности, волевого напряжения. А сколько новых впечатлений черпают дети в народной игре!

Дети спрятались, а ищет их «палочка-застука», играя, они встречают «купца», «Надзейку», узнают, кто же такие кум и кума. Да и водящих, оказывается, называют по-разному. В одной игре – это «Дядуля-ражок»; в другой – «Курнаціца», а в третьей – «Грушка».

В играх есть дразнилки, поддевки-остроты. Перед началом или по ходу игры дети произносят нараспев прибаутки, все вместе поют детские песенки. В прибаутках о ком только не узнаешь и кого только не встретишь! Что ни прибаутка – то яркая и динамичная сценка в действии!

Все прибаутки, считалки, дразнилки и песенки отличаются ритмичностью. Иной раз, проговаривая их, дети скандируют. Этот прием развивает у них чувство ритма.

*Ты, Надзейка, накажы ,
Спрытна ўсім нам накажы,
Як сяброўкі скачуць.
Вось так, вось так
Так сяброўкі скачуць.*

Затейливость игр всегда зависела от самих играющих, они могли вносить в содержание изменения, реализовывать фантазию, не ломая устоявшийся порядок изложения игрового действия.

Воспитание у детей активности, сноровки, сообразительности, инициативы вполне может основываться на разнообразных играх. В народной игре ребенок реализует:

- потребность в действии, предоставляется обильная пища для ума и сердца;

- закладывается стремление преодолевать неудачи, радоваться успеху, умение постоять за себя;
- развивается чувство справедливости.

В народных играх у детей формируются обостренное чувство патриотизма, интерес к культуре белорусского народа, его традициям, историческому прошлому. Все это является залогом полноценной духовной жизни взрослого человека.

Таким образом, белорусскую народную игру следует рассматривать как совершенно необходимое явление в жизни ребенка. Она должна занять достойное место в практике воспитательной работы дошкольного учреждения.

Главная забота педагога должна заключаться в том, чтобы игра развивала в ребенке не простое стремление к получению удовольствия, а помогала ему ощущать, воспринимать и творчески отражать мир в своей игровой деятельности.

Воспитание основ патриотизма у детей старшего дошкольного возраста можно обеспечить благодаря комплексному подходу к использованию подвижных, дидактических, сюжетно-ролевых, игр-драматизаций и народных игр.

№	Направления воспитательной работы	Примерный перечень игр
1.	Формирование культуры патриотически-нравственных чувств путем знакомства и включения старших дошкольников в белорусские народные игры.	«Іванка», «Проса» «Хата лесавіка», «Конікі», «Зязюля» и т.д.).
2.	Введение детей в социальную действительность в доступных формах	Игры с применением различных видов предметно-практической деятельности - соломоплетение, вытинанка, изготовление игрушек из глины, льна, подручного материала с последующим обыгрыванием их «Падарожжа ў беларускую хату», «Магазін беларускай ігрушкі», «Мая весачка».
3.	Охват круга системы актуальных знаний. Включение детей в игровую деятельность, отражающую реальные события нашей страны в различных сферах деятельности: труде, спорте, мирной армии.	«Збіраем ураджай», «Труд родной земли», «Защитники Беларуси», «Наши олимпийцы» и др.
4.	Учет воспитывающей среды, местности, которая представляет собой совокупность социально-ценностных ориентаций.	Дидактические игры на знание своего города, его достопримечательностей – «Город, в котором мы живем». Игры-путешествия «Моя Родина – Беларусь»,

		«Чей герб», «Назови областной город» и др.
5.	Воспитание бескорыстной любви к родной природе, желания защищать природу, приумножать ее богатства и красоту	«Мой родны кут, як ты мне мілы...», «Птушкі Беларусі», «Цветы и семена», «Озера Беларусі», «Путешествие в Беловежскую пущу»

С целью воздействия на эмоциональную сферу, формирования стойкого желания участвовать в белорусской народной игре, необходимо проводить ряд музыкальных игр-забав: «Да дзеда ў госці», «Мак», «Бондар», «Касцы», «Садзім бульбу».

Хорошей основой для проведения плодотворной игровой деятельности является индивидуальная работа:

- -дорисовывание сюжета белорусских сказок;
- -одевание белорусского национального костюма («Представь, что ты живешь в прошлом»);
- -придумай конец сказки;
- -разучивание словесных текстов подвижных игр;
- -игра на народных инструментах.

С целью привлечения родителей к осуществлению поставленных задач к патриотическому воспитанию можно использовать следующие формы работы с родителями:

№	Формы работы	Содержание
1.	Консультации для родителей	«Народные сказки, пословицы, поговорки, песни – в каждом доме»; “Их именами названы улицы этого района»; «Адкуль наш род?»; «Звычаі і абрады. Сваты і традыцыі».
2.	Анкета для родителей	«Возрождение белорусской нации в рамках «Детский сад – семья». «Белорусские обряды и традиции»
3.	Совместное создание родителями и детьми коллажей	«Мы – беларусы», «Беларусь мая сінявокая!».
4.	Оформление папки-передвижки	«История земли Белорусской», «Знаменитые соотечественники».
5.	Оформление выставки поделок из	«Мама, папа и я – творческая

	природного материала, белорусской вышиванки.	семья», «Народные умельцы», «Ремесла Беларуси».
--	--	---

Тематические направления в работе должны приобретать в педагогическом процессе комплексно-интегрированный характер, в котором одна тема «привязывается» к другой. В итоге образуется единый, целостный круг, характерной особенностью которого является повторное обращение в разных циклах к одним и тем же целям, задачам, темам, объектам. Ключевые звенья воспитательного процесса при таком подходе тесно взаимосвязаны, выстроены в определенной логике, обогащают друг друга, представляют собой завершенную смысловую единицу.

Кроме того, хочется выделить ряд приемов, использование которых значительно повышает эмоциональную активность детей:

- игровые воображаемые ситуации;
- воображаемый диалог с литературным героем;
- словесный рисунок;
- придумывание сказок;
- игры-драматизации, инсценировки;
- имитационные пластические этюды;
- сюрпризы, забавы.

3. Использование игр с природным материалом в процессе всестороннего развития детей.

Играя, ребенок познает многоликий мир природы, учится общаться с животными и растениями, взаимодействовать с предметами неживой природы, усваивает сложную систему взаимоотношений с окружающей средой. В результате этого совершенствуются интеллектуальные и волевые навыки ребенка, его нравственные и эстетические чувства, происходит физическое развитие.

При ознакомлении детей с природой используются дидактические игры, подвижные, творческие.. Дидактические игры с природным материалом дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, оперировать предметами природы, сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков, развивать мыслительные операции, совершенствовать речь.

Игры с природным материалом можно проводить как со всей группой, так и индивидуально, усложняя содержание с учетом возраста. Младшим детям хорошо давать несложные задания («Найди по листику дерево», «Принеси желтый листок»), которые позволяют упражнять детей в различии предметов по качествам и свойствам. Старшие дети уже могут определять оттенки цветов, листьев, овощей и фруктов, выделять отдельные части растений, группировать.

С прогулки дети часто приносят желуди, шишки, каштаны; с экскурсии к водоему – красивые камушки, ракушки. Ребята подолгу рассматривают материал, перебирают, ощупывают. Это способствует запоминанию формы, красок, свойств каждого материала. Игры с природным материалом рано входят в жизнь ребенка. Однако без специально организованного обучения, игры с природным материалом бывают однообразными и малосодержательными. Педагог должен последовательно обучать детей, развивая у них анализирующее восприятие предметов, формируя действия обследования, добиваясь правильных словесных обозначений признаков.

Природные факторы близки и интересны детям. Благодаря им у детей формируется трудолюбие, самостоятельность, уверенность в своих силах. Развивается речь, фантазия, творческое воображение. Во время игры с природным материалом совершенствуются умения пользоваться совком, ведром и др. Педагогу следует обратить внимание детей на то, что каждый из материалов в определенных условиях может менять свои свойства. Младшие дети, играя со снегом, разгребают его лопатками, насыпают горки. Старшие дошкольники строят из снега дома, крепости. Воспитатель учит их сооружать постройки из снега разными способами, побуждает к проявлению инициативы, выдумки.

Прекрасный материал для строительно-конструктивных игр – камешки, шишки, палочки и т.д. Воспитатель учит выкладывать узоры из камушков на дорожке, площадке. Для узоров может быть дан образец, предложен сюжет. Под руководством воспитателя дети делают из шишек человечков, зверушек, сооружают для них постройки из веток. Такие игры полезны для развития и уточнения пространственных ориентировок.

В летних условиях в процессе игры используется песок и вода. Игры с этими материалами могут служить для постановки опытов.

Педагогическое руководство играми с природными материалами должно быть направлено на организацию условий, необходимых для развития деятельности. Так для игр с песком следует использовать разнообразные лопатки, формочки, воронки, ведерки, фигурки животных, куклы. Сухой песок дети могут пропускать через воронки, заполнять им баночки, пузырьки. Наличие влажного песка позволяет формовку пирожков разнообразить сооружением дворигов, каналов, прокладыванием дорог.

При наличии соответствующих игрушек дети разнообразно действуют и в играх с водой: одни предметы моют, другие пускают плавать, в третьи наливают воду и выливают ее. Таким образом, богатый ассортимент игрушек создает условия для разнообразных действий детей и накопления у них чувственных впечатлений. Участие воспитателя в этих играх крайне необходимо. В процессе игры он называет, уточняет, а иногда изменяет состояние материалов, их свойства; показывает последовательность игровых действий.

После того, как воспитатель уточнил чувственный опыт детей, он подводит их к обобщению: дает сюжетные игрушки и предлагает, выбрав необходимый материал, совершить определенные игровые действия.

Постройки из природного материала можно использовать для сюжетных игр. Педагог должен ставить ребенка в такие условия, чтобы он думал. Пусть задумается над тем, почему осенью деревья сбрасывают свою одежду; кто раскрасил листья в красный, золотой цвет и т.д.

Для развития игровой деятельности детей с природным материалом в каждой возрастной группе должны быть созданы условия. Это песочные дворики, столы, фанерные силуэты домов и деревьев, шишки, веточки, плоды и семена различных растений, печатки для создания картин на снегу, на песке и многое другое.

Таким образом, игры с природным материалом занимают значительное место в деятельности детей, способствуют их всестороннему развитию.

4. Детские игровые объединения. Средства разрешения конфликтов, возникающих в игре.

Игра – первая школа общественного воспитания ребенка, «арифметика социальных отношений», как охарактеризовал ее Л.С.Выготский. А.П.Усова называла объединения детей, возникающие по их инициативе в самостоятельной игре, «детским обществом».

Детское общество формируется на основе интереса к определенному замыслу, а также взаимных симпатий детей. Стабильность и длительность более характерна для малых игровых объединений.

В играх младших дошкольников более распространенными являются «общества» из 2-3- детей. Довольно часто осуществляется переход к индивидуальной игре. У старших дошкольников игровые объединения могут достигать 8-9 человек, но существуют они, как правило, непродолжительное время. Их неустойчивость объясняется тем, что общение в широком кругу сверстников требует довольно сложной координации действий и предполагает высокий уровень социального развития.

В каждой возрастной группе можно видеть, как в процессе игры происходит перетекание детей из одного объединения в другое, обрастание первоначально возникшей группы новыми участниками. Нередко крупные игровые объединения не сохраняются по причине несогласованности индивидуальных замыслов. Малые объединения сохраняются достаточно долго, иногда на протяжении целого года. Все зависит от личных взаимоотношений детей и общности их интересов.

Немаловажную роль в поддержании стабильности объединения играет ребенок-организатор, деловые качества которого не противоречат личностным. Такой ребенок не только придумывает сюжет и выдвигает идеи для его реализации, но и учитывает мнение своих партнеров. Считается с их предложениями.

При педагогическом руководстве игрой недопустима жесткая регламентация, лишаящая детей возможности проявлять инициативу и самостоятельность. Однако полная передача функций организации игры дошкольникам приводит к тому, что среди них выделяются постоянные

лидеры и постоянные подчиненные. Это оказывает неблагоприятное влияние на весь коллектив.

Не оправдана попытка многих воспитателей создавать игровые объединения по своему усмотрению. Это ограничивает детскую самостоятельность в выборе партнера по игре. Необходимо учитывать общие интересы и цели, важные для сплочения группы, личные склонности и привязанности детей.

К 4-5 годам дети уже могут выступать инициаторами и организаторами коллективных игр. Однако, большинство дошкольников даже старшего возраста, не могут надолго заинтересовать сверстников и удержать инициативу в своих руках. От стиля организаторской деятельности лидера зависит характер взаимоотношений, которые складываются в играющей группе.

Старшие дошкольники вполне реально оценивают свои игровые умения и умения сверстников. Мотивируя отношение к партнерам, они говорят: «Он всегда придумывает интересные игры», «Она лучше всех рисует и умеет играть в «Принцессу». Оценка партнеров по игре происходит не только по деловым и личностным качествам, но и по характеру ролевого поведения.

Так, Ира говорит о Саше: «Мы его всегда выбираем папой врачом, потому, что он никогда не кричит, спрашивает у мамы, что купить в магазине, а когда лечит детей, ласково их успокаивает».

«Катя очень хорошая, добрая и веселая. В какую игру с ней не начнешь играть, она говорит: «Девочки, кто хочет быть воспитательницей? А вот Света всегда хочет быть главной, она никому не разрешает быть мамой. Она говорит: «Чур, эта роль моя».

Воспитателю важно знать, что происходит в играющей группе: все ли дети могут свободно реализовать свои желания, проявить активность и самостоятельность. Иногда при внешне спокойном течении игры в ней присутствуют скрытые конфликты. Если понаблюдать более внимательно за играми детей, побеседовать с ними, то выяснится, что ребенок не всегда выполняет роль, которая ему нравится, не всегда играет с тем, с кем хочет. Анализ детских высказываний и наблюдений за самостоятельными играми показывает: старшие дошкольники стремятся быть в обществе сверстников, но многие из них по разным причинам, не реализуют свои желания и компенсируют их либо выдавая желаемое за действительное, либо находя понимание в обществе более младших детей или игрушечных персонажей.

В игре ребенок приобретает возможность взаимодействовать с другими детьми, усваивает правила этого взаимодействия, опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их со сверстниками. В этом заключается одна из основных специфических развивающих функций сюжетно-ролевой игры.

Свобода и самостоятельность детей в игре зависит от того, насколько он владеет способами игровой деятельности и способами построения взаимоотношений со сверстниками. Полноценная игра, удовлетворяющая

потребности ребенка, складывается очень медленно, если это происходит вне педагогического влияния.

Михайленко Н.Я. опытным путем обнаружила средства, которые помогают детям более успешно реализовать в игре свой замысел:

- предметная обозначенность ситуаций сюжета;
- четкое обозначение ролевых позиций, причем не только своей, но и партнеров по игре.

Конфликты в совместной самостоятельной игре детей могут возникать: по поводу выбора темы; при распределении ролей; при распределении атрибутов и игрушек; при определении развития сюжетных линий т.д.

Н.Я.Михайленко выделяет следующие средства разрешения детских конфликтов: игровые (атрибутивное обозначение роли, введение в сюжет дополнительной или функционально параллельной роли) и нормативные (нормы очередности, подчинение меньшинства большинству, считалочка).

5.Роль игры при подготовке ребенка к школе.

В игре происходят важные изменения в психике ребенка, складываются основные формы общения, осуществляется подготовка к более сложной деятельности - учебной.

На современном этапе можно наблюдать сдвиг в сторону дидактики. В детском саду основное внимание уделяется занятиям, а не игре. Вместе с тем, значительная часть детей приходит в школу неподготовленной. Они с самого начала испытывают трудности, мешают учителю и другим детям. Многие педагоги не хотят видеть, что неумение играть и низкий уровень подготовки к школе, тесно взаимосвязаны. (Ребенок умеет считать до100, а тешить простую задачу в пределах 10 не может; не в состоянии сравнить два предмета по высоте, ширине; не может применить свои знания на практике).

Готовность ребенка к школе предполагает определенный уровень физического развития, умение общаться, подчиняться правилам поведения, предполагает наличие определенных знаний и желание учиться. Однако, самое главное – это психологическая готовность. Именно она обеспечивает переход от ведущей игровой, к ведущей учебной деятельности. Психологическая готовность формируется в игре.

Необходимым условием для формирования у детей учебной деятельности является произвольность. Она возникает лишь к концу дошкольного возраста. Формирование ее возможно только в игре, где ребенок учится действовать в соответствии с сюжетом, подчиняться определенным правилам.

Произвольность проявляется и в его отношениях со взрослыми. Общаясь, ребенок ориентируется на сознательно принятые нормы и правила, из поведения постепенно исчезают импульсивные реакции детей, уступая место осознанным (игра в «Фанты»).

Примером отсутствия произвольности являются ответы детей, воспринимающих игру, как ситуацию прямого общения со взрослым. Они не

видят двойной позиции воспитателя, не понимают условного смысла задаваемых вопросов. Импульсивное поведение, правдивые ответы свидетельствуют о том, что у детей еще не сформирована произвольность в общении со взрослым.

Ситуацию общения учителя и ученика можно условно рассматривать как осуществление ролевых отношений. Поэтому значение сюжетно-ролевой игры в дошкольном возрасте трудно переоценить. Особое влияние на детей оказывает сюжетно-ролевая игра «В школу», в которой каждый ребенок должен побыть и в роли учителя и в роли ученика.

Высокий уровень общения со сверстниками позволяет ребенку адекватно действовать в коллективной учебной деятельности – слушать ответы товарища, анализировать оценивать его, помогать, если он затрудняется.

Наблюдение за игрой детей позволило выделить 6 уровней общения ребенка со сверстниками:

1. Дети не обращают внимания на партнера, нарушают правила и не преследуют никакой цели в игре.
2. Пытаются решить игровую задачу. Чувствуют себя неуверенно, часто воспринимают действия партнера как образец для подражания.
3. Первые взаимодействия двух партнеров, но они носят пока ситуативный характер. При поисках совместного решения задачи они беспомощны.
4. Дети начинают воспринимать ситуацию задачи в целом. Между детьми устанавливаются отношения, которые сохраняются на протяжении всей игры. Игра приобретает характер соревнования.
5. Сотрудничество и партнерство. Обнаруживается способность к совместному планированию действий. Планирование пока ситуативно, но дети уже не повторяют грубых ошибок.
6. Самый высокий уровень сотрудничества.

Для высокого уровня психологической готовности к школе необходим уровень общения не ниже четвертого.

Для формирования требуемого уровня общения необходима целая система игр-занятий, которая включает следующие методические приемы:

- совместная деятельность-игра, в которой дети должны согласовывать свои действия при решении общей задачи;
- воспитатель наблюдает за совместной игрой, учит детей взаимодействовать в ситуации общей задачи, советует, помогает решать ее совместными усилиями;
- введение в игру детей болельщиков, которые поддерживают, помогают установить соревновательные отношения;
- введение в игру ребенка-управляющего, который «дирижирует» игрой, но сам не принимает в ней участия;

- введение двух детей управляющий с противоположными позициями, которые должны решать единую игровую задачу, сохраняя соревновательные отношения;
- обучение ребенка выполнению роли одновременно двух партнеров с взаимно противоположными интересами; формирование у него умения рассматривать ситуацию с разных сторон.

Психологическая готовность к школе предполагает также произвольное, сознательное отношение ребенка к себе, к своей деятельности. Социальные исследования показывают, что самооценка в дошкольном возрасте, как правило, завышена. Когда такой ребенок поступает в школу и сталкивается с трудностями, то причину своего неуспеха ищут не в себе самом, а объективных обстоятельствах (школа плохая, учительница злая и т.д.)

Как сформировать произвольное отношение к себе? Через режиссерскую игру. Она стимулирует воображение, требует умения строить сюжет, распределять роли. Помогает в себе «Я» вместить множество образов.

Иногда упрямство детей – результат неумения взрослых управляться с ними. Дети с повышенным упрямством воспитываются, как правило, не путем игры, а путем запретов и наказаний. Воспитатель должен с помощью игры помочь детям овладевать своим поведением и коренным образом менять свои поступки.

Кроме всего, игра помогает детям усваивать и запоминать большое количество информации, решать разнообразные задачи и более точно выполнять движения. Игра является неотъемлемой частью обучения детей дошкольного возраста, она делает его соответствующим психологической специфике этого периода.

Каждый воспитатель должен продумать, как использовать содержание занятия в игровой деятельности. Учение, организованное как подготовка к игровой деятельности происходит в дошкольном возрасте эффективнее, чем учение, мотивированное наградой.

Дети шестого года жизни готовятся к школьному обучению. Поэтому воспитатель при проведении дидактических игр особое внимание обращает на четкое обязательное выполнение правил игры и поведения в процессе игровой деятельности: организованности, дисциплинированности, дружелюбия, уважения товарищей по игре, старших. Шестилетние дети – старшие в детском саду, поэтому они должны быть активными, у них должно быть сформировано желание помогать младшим, научить их интересно играть. Все это воспитатель должен учитывать, организуя игры для детей.

Итак, применение игры во всех сферах жизни ребенка дошкольного возраста позволяет существенно повысить уровень его психологической готовности к обучению в школе и способствует созданию полноценной мотивационной основы для последующего формирования учебной деятельности.

6. Особенности перспективного и календарного планирования развития детской игры.

Вопросы планирования воспитательно-образовательной работы по развитию сюжетных игр нередко вызывают у воспитателей значительные трудности, так как в планах не учитывается творческий характер этого вида игр. Изучение анкет и анализ календарных планов позволили выявить типичные ошибки, допускаемые педагогами:

- многие педагоги заранее планируют тематику игр, которая часто не согласуется с работой по ознакомлению с окружающим;
- планирование тематики воспитатели часто связывают с планированием развития сюжетной линии, что приводит к стандартизации игры, превращает ее в заученный спектакль;
- в планах воспитателей почти не прослеживается перспектива постепенного формирования сюжетно-ролевой игры;
- часто усложнение сюжета понимается воспитателями как увеличение игровых действий на заданную тематику;
- в планах не учитывается развитие умений творчески комбинировать игровые эпизоды, самостоятельно переносить жизненные впечатления в игру;
- отсутствует в планах такой показатель, как постепенное усложнение способов игрового воспроизведения окружающей действительности;
- нет указаний о том. Как постепенно подводить детей к использованию предметов заместителей, воображаемых предметов.

Реализация подобных планов, как правило, приводит к выполнению шаблонных действий по указанию воспитателя, отработке норм и правил поведения, отсутствию заинтересованности и увлеченности со стороны детей.

Планирование сюжетных игр детей обязательно должно быть перспективным. Только в этом случае у воспитателя появляется возможность увязать между собой все основные моменты воспитательно-образовательной работы с детьми (занятия, прогулки, экскурсии, целевые наблюдения, наблюдения за трудами людей разных профессий, дидактические и подвижные игры, показы и просмотры спектаклей, сценок, инсценировок, теле- и видеофильмов, мультфильмов, чтение художественных произведений, рассказы воспитателя, познавательные беседы, рассматривание картин, иллюстраций) и целенаправленно использовать их в развитии сюжетных игр.

Правильно составленный план оказывает существенную помощь в работе.

Перспективное планирование дает воспитателю возможность:

- обеспечить развитие содержательной и сюжетной стороны игры;

- преобразовать субъектный опыт ребенка, который находит отражение в выборе темы, сюжета, роли, способа игрового поведения, материалов, предметов-заместителей и т. д.;
- усложнить способы воспроизведения детьми окружающей действительности (комбинировать игровые эпизоды, выстраивать отдельные элементы сюжета в целостное событие);
- создать детям индивидуальное пространство, обеспечить место и время для игры;
- научить детей самостоятельно создавать игровые уголки, менять и трансформировать предметно-игровую среду в соответствии с темой игры, ее содержанием, перспективой дальнейшего развития;
- обеспечить усвоение детьми средств реализации взаимодействия со сверстниками (настраивание на позицию партнера, обозначение своей игровой позиции, введение сверстников в свой игровой замысел и направление его развития, согласование действий с ними, оказание помощи при необходимости и т. п.).

Перспективное планирование игровой деятельности поможет осуществить преемственность в работе воспитателей группы и обеспечить ее основные направления.

Перспективные планы необходимо составлять в период подготовки к новому учебному году, чтобы воспитатели имели возможность заранее подобрать необходимый материалы, атрибуты. План разрабатывается с учетом системы педагогических воздействий, которые включают в себя; условия конкретной группы, интересы детей; возможности воспитателя.

Перспективный план состоит из четырех граф:

1. Ознакомление с окружающим в активной деятельности (занятия, экскурсии, чтение художественной литературы, беседы, рассматривание иллюстраций и т. д.)
2. Обогащение игрового опыта (усложняющиеся умения);
3. Изменение предметно-игровой среды (тематика игрушек, атрибутов)
4. Активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры.

Мы считаем возможным разрабатывать одну тему игры в течение месяца, что, конечно же, не означает, что дети в течение этого месяца не будут играть в другие сюжетно-ролевые игры. Играть они обязательно будут, но в том и заключается искусство воспитателя, чтобы включить естественно возникающие самостоятельные игры детей в разрабатываемую игру.

Опыт показывает, что в перспективном плане по формированию сюжетно-ролевой игры обязательно должны найти отражение следующие моменты, на которые может повлиять воспитатель:

- приемы, способствующие возникновению игры, пробуждению у детей интереса к ней;
- методы и приемы обогащения содержания, сюжетов игр и ролей;
- способы организации взаимодействия со сверстниками на уровне ролевых и партнерских взаимоотношений;

- способы подбора и внесения игрушек, атрибутов в игру, введения в игру предметов-заместителей, игровых модулей, оформления игрового пространства.

Перспективный план по развитию сюжетно-ролевой игры может быть составлен на более длительный период — квартал, полгода, год. Его можно разбить на недели, выделить в нем конкретные дни, режимные моменты, содержание, задачи.

Приведем пример перспективного плана по развитию сюжетно-ролевых игр во второй младшей группе детского сада.

Ознакомление младшего дошкольного возраста с транспортом

Ознакомление с окружающим	Обогащение игрового опыта	Изменение предметно-игровой среды	Активизирующее общение с детьми
Рассматривание иллюстраций, как на машинах перевозят разные грузы	Показать, что водители иногда привязывают груз веревкой с целью включения игрового действия с воображаемым предметом	Пополнение игрового уголка новыми грузовыми машинами крупного размера	- перевозки, пожалуйста этот большой чемодан, мебель и т.т.
Наблюдение на прогулке. Выяснить, что водитель привозит в детский сад, как он ухаживает за машиной	Игра-инсценировка «У водителя сломалась машина». Совместная игра: мотор неисправен, надо поднять машину, как?	Постройки машин из модулей. Инструменты для ремонта машины: игрушки (гаечный ключ, молоток) и предметы-заместители (цилиндр — масленка, шнур — шланг, палочка — отвертка)	- Я очень спешу, подвези меня. -Отвези нас с дочками на дачу, у нас много вещей. - Машина буксует... дорога, наверное, плохая. - Что случилось, почему так сильно гудит мотор? - Попроси нужные инструменты у другого водителя.
Рассматривание иллюстраций, как машины заправляются на автозаправочной станции	-	Панно-картина с изображением бензоколонки	-
Прогулка по улице. Знакомство с правилами дорожного движения. Обратить	Инсценировка «Случай на дороге»	Постройка автобуса из среднеобразующих модулей. Панно с изображением	- Как много людей собралось на остановке. Где же автобус? - Тебе, наверное,

внимание, что на автобусной остановке стоят люди		улицы города	скучно одному ехать? Пригласи друга. Подойди к нему, улыбнись, скажи «Я тебя приглашаю в ...»
--	--	--------------	--

Вопросы и задания.

- Какие вы можете назвать особенности игровой деятельности детей на современном этапе?
- В чем заключается педагогический потенциал различного вида игр при формировании основ патриотизма у дошкольников?
- Подберите примеры игр на развитие произвольности у детей.
- Почему А.П.Усова называла объединения детей, возникающие по их инициативе в самостоятельной игре, «детским обществом»?
- Назовите средства разрешения детских конфликтов, возникающих в игре.
- Какие графы включает в себя перспективный план развития игровой деятельности?

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Анищенко О.А. Развиваем в игре. Пособие для педагогов и практических психологов дошкольных учреждений/ О.А.Анищенко, Л.А.Вяткина, М.В.Машенко. Мн., 2000.

2. Анищенко О. Развиваем в игре: Подготовка детей к школе и возможные пути этой работы. //Дошкольное воспитание 1998, № 10.
3. Артемова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. М., 1992.
4. Бабаева Т.И. У школьного порога. М., 1993.
5. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. М., 1991.
6. Ватова Л. Как снизить агрессивность детей.//Дошкольное воспитание. № 8., 2003., С.55.
7. Галиева Н. Новые подходы к планированию воспитательно-образовательной работы в детском саду. /Дошкольное воспитание. № 3., 1989.
8. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника./Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. Мн., 1997.
9. Жичкина А. Значимость игры в развитии человека//Дошкольное воспитание. 2002. № 2.
10. Зайчанка Л. Модульнявае гульнявое асяроддзе: методыка кіраўніцтва гульнямі дашкольнікаў. //Пралеска, 1997, № 11.
11. Игра дошкольника. / Под ред. Новоселовой С.Л., М., 1989.
12. Игры для детей с различными заболеваниями. М., 1999.
13. Интеллектуальные игры и упражнения для дошкольников./Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Мн., 1998.
14. Как помочь ребенку войти в современный мир.// Под ред. Антоновой Т.В. М., 1995.
15. Карпова С.Н., Лысюк Л.Г. Игра и нравственное развитие дошкольников. М., 1986.
16. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Мн.,
17. Кравцова Е.И. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М., 1991.
18. Ксенда О. Развивающие игры в детском саду. /Пралеска., №1., 2003. С47, № 2., 2003. С.42.
19. Курбатова Л. Картотека игр.//Обруч.2003., №3.
20. Кутузова И. Развитие игровой деятельности//Дошкольное воспитание.2003. №3.С.25.
21. Лихадиевская Т.Г., Ивановская И.М. Подвижные игры в детском саду. Мн., 2002.
22. Материалы Международного фестиваля «Мир игры и игрушки».
- Игра в Монессори-группе// Пралеска.2001. № 8.С.12
- Примерные методические рекомендации по организации предметно-игровой среды в условиях адаптации идей образовательной модели «Первый шаг»// Пралеска. 2001. № 7.С.12
- Примерные методические рекомендации по организации развивающей предметно-игровой среды в условиях адаптации идей педагогической системы М.Монтессори. //Пралеска. 2001. № 8. С.22
- Примерные методические рекомендации по созданию игровой развивающей среды в старших группах дошкольных учреждений,

- работающих по базовой национальной программе «Пралеска»./Пралеска. 2001., № 7. С.5.
24. Материалы газеты для родителей и воспитателей «Детский сад со всех сторон» № 7 –8., 2004. (Ксерокопии).
25. Миронова Р.М. Вместе весело играть. Дидактические игры для детей старшего дошкольного возраста. Мозырь. 2003.
26. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. М., 2002.
27. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду/Пособие для воспитателей. М., 2000.
23. Молодова Л.П. Игровые экологические занятия с детьми./ Пособие для воспитателей. М., 1995.
24. Павлова Л. Игры как средство эколого-эстетического воспитания. /Дошкольное воспитание. № 10. 2002. С.40.
25. Панько Е.А. Ребенок в своей стихии./Пралеска.2003. № 7. С.8.
26. Панько Е.А., Ходонович Л.С. Игра как средство формирования позитивной «Я-концепции» дошкольника //Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. М., 1995.
27. Планирование воспитательно-образовательной работы в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации. Мн., 1998.
28. Планирование учебного процесса в дошкольном учреждении // «Дошкольная педагогика: учебное пособие». Мн., БГПУ, 1994.
29. Силивон В.А. Развитие творчества детей в процессе игр-драматизаций. /Дошкольное воспитание. № 4. 1993.
30. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. М., 1981.
31. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: комплексная психологическая коррекция. М., 1988.
32. Старжинская Н.С. Сябруем і гуляем разам. Мн., 1994.
33. Смирнова Е.О., Холмогорова В. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам. / Дошкольное воспитание. № 8. 2003., С.73.
34. Уранова Г.Г. Планирование педагогического процесса в дошкольном учреждении. //Дошкольная педагогика: учебное пособие для студентов факультета дошкольного воспитания. Мн., 1994. С.151.
35. Формирование нравственных качеств ребенка в детском саду и семье. Под ред. Марковой Т.А., Годиной Г.Н., М., 1988.
36. Цыркун Н.Я. Развитие воли у дошкольников. Мн., 1991.
37. Эльконин Д.Б. Развитие игры в дошкольном возрасте.// Избранные психологические труды. М., 1989. С. 326 – 350.