

243

Воспитание детей в игре. - М.: А.П.О., 1993. - 43 с.

В брошюре рассматривается роль сюжетно-ролевых игр во всестороннем развитии детей. Даются рекомендации по развитию творчества в игре, нравственных качеств личности девочек и мальчиков.

Глава I - Зворыгина Е.В.

Глава 2 - Кудрявцева Е.А.

Глава 3 - Градусова Л.В.

Научный редактор - Иванова В.М.

В 4307000000 - 044
50/03/ - 93

ISBN 5-85449-044-X

© Ассоциация "Профессиональное образование"

93

В развитии творческого потенциала детей особая роль принадлежит игре. В самой природе игры заложен источник неиссякаемого творчества. Центром игры является воображаемая ситуация — действие не в реальном, а в условном, воображаемом плане.

Одной из главных особенностей игры в этом смысле является эмоциональная увлеченность ребенка отображаемыми событиями: девочка беспокоится, если "подгорают котлеты", мальчик бережно везет заболевшую куклу на машине. Дети радуются удачной посадке самолета, приходу "гостей" и т.д. Игра всегда связана с развитием и воспитанием чувств детей. Эмоциональная и интеллектуальная сторона развития взаимосвязаны и естественно вытекают из реальной жизни ребенка. Он обычно по-настоящему переживает то, что отображает в игре и мыслить может о том, что ранее эмоционально воспринимал в жизни. В игре проявляются потребности ребенка-дошкольника, неосуществимые пока желания. Они связаны со стремлением действовать как взрослый. Но реальные возможности и условия жизни в современном обществе таковы, что дети не в состоянии немедленно осуществить свои желания в настоящей жизни. Например, ребенку интересно и очень хочется управлять автомобилем, стирать белье, забивать гвозди и т.д. Но это ему еще не под силу, иногда даже и опасно для жизни. Естественно, что взрослые запрещают многое. И тогда он пытается достичь желаемого в воображаемой ситуации. Без этого "вызревания нереализуемых немедленно потребностей" (Л.С.Выготский) не может быть игры.

Развитую форму игровой воображаемой ситуации принято относить к 3-м годам. Умение действовать в условном плане появляется не вдруг. Оно постепенно формируется взрослыми, начиная с раннего возраста и во многом зависит от развития первых сюжетных игр, содержанием которых становятся действия с предметами-игрушками: дети перевозят на машине кукол, зверюшек, кормят, укладывают их спать и т.п. Очевидно, что подобные игры не могут быть без игрушек, передающих в обобщенной, художественной форме образы людей, животных, предметы игрового обихода и др. Они используются, в основном, в сюжетных играх и имеют

изобразительный, художественный образ. По современной классификации игрушек их обозначают как сюжетно-образные. Первые сюжетные игры в отличие от предметных действий, направленных на получение конкретных результатов, всегда несут элементы условности.

Для примера сравним поведение детей в двух ситуациях – в практической, предметной деятельности, и – в сюжетной игре. Ребенок, действуя с предметами обихода, с дидактическими игрушками типа пирамидок, вкладышей и др., учится добиваться конкретного, наглядного результата: он радуется, если собрал пирамиду, переместил стул с места на место, достал игрушку, надел сам туфли. Но вот полуторалетний ребенок кормит куклу. Поднося к ее рту ложку, улыбается (чмокает); затем предлагает кукле "лимон", морщится, глотает слюну; укладывает игрушечного зайца на кровать, ложится рядом, закрывает глаза и т.д. Действия ребенка с сюжетно-образными игрушками также реальны, основаны на внеигровом опыте ребенка (кукла ест, спит). Но результат этих действий – мнимый.

С возрастом возможности детей действовать в воображаемой ситуации увеличиваются. Связаны они с овладением и совершенствованием игрового действия. В игровом действии, в отличие от реального, не требуется детализированных действий, необходимых для достижения результата. Ребенок как бы избегая трудных операций, совершает те, которые ему приятны и интересны, использует одни предметы вместо других, придает им свой, новый смысл.

В игре мы наблюдаем расхождение между осознаваемой целью и реальными операциями (ребенок двигает стулом, а заявляет, что он едет на машине), при этом предметы приобретают особый, "личностный смысл" (стул – машина, обруч – руль и др.). Игровой смысл базируется на прошлом эмоциональном и интеллектуальном опыте ребенка, на знании реальной жизни, истинного назначения предметов, их функций; особенностей поведения животных; действий и взаимоотношений людей.

Игра имеет свои законы развития. Каждому возрасту соответствует определенный уровень игры и уровень руководства ею со стороны педагогов. Только наблюдать и ждать, когда "вызреют" условия для перехода на следующий игровой уровень – значит тормозить игровую деятельность ребенка.

Термин "руководство игрой", обозначающий в дошкольной педагогике совокупность методов и приемов, направленных на орга-

низацию конкретных игр детей и овладение игровыми умениями, используется нами в единстве с термином "развитие", потому что основная педагогическая цель — последовательно руководить процессом развития самостоятельной творческой игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

Анализ практики воспитания детей от 2 до 6 лет показывает, что при руководстве игрой у воспитателей возникает ряд трудностей. Почти в каждой группе есть дети не играющие и не любящие играть. Они, как правило, не проявляют интереса к сюжетно-образным игрушкам или однообразно манипулируют ими. Это понижает тонус эмоциональной и познавательной активности, что не может не сказаться отрицательно на овладении программным материалом, требующим определенного развития мышления и речи в значительной степени формирующиеся в игре. Формальный анализ состояния игровой деятельности ведет к тому, что оцениваются или педагогические приемы или тематика отображаемых ребенком событий; и совсем не обращается внимание на то, как изменяются способы воспроизведения им реального опыта в игре. Наблюдается тенденция формального обучения игровым действиям, сюжету без учета интересов, практического и игрового опыта ребенка.

Ошибочным, на наш взгляд, является распространенное в практике стремление использовать самостоятельную сюжетную игру в целях преподнесения детям новых знаний. Так, например, бытует мнение о том, что с дикими и домашними животными можно познакомить с помощью игрушек. Совершенно очевидно, что представления ребенка второго-третьего года жизни, никогда не видевшего ни настоящего петуха, ни корову, будут искаженными хотя бы потому, что игрушки, изображающие животных, как правило, не соответствуют настоящим животным: петух может оказаться больше коровы.

Педагоги испытывают затруднения в планировании воспитательной работы по руководству формированием игры детей в комплектовании игрушек и игрового материала с учетом усложнения игры.

Для преодоления недостатков в руководстве игрой, поисков путей ее формирования важно учитывать то обстоятельство, что единицей игры является отдельное игровое действие. Уже в раннем возрасте у детей можно наблюдать цепочку действий с игруш-

ками, объединенную жизненной логикой, что и образует сюжет игры. С возрастом, с развитием игры увеличивается количество игровых действий. И часто, исходя из этого, воспитатели делают вывод: чтобы научить детей играть, надо научить их большому числу отдельных игровых действий, затем игровых сюжетов.

Но сколько бы конкретных действий или готовых сюжетов ребенок ни усвоил от взрослого (в специальных показах, инсценировках) и сколько бы мы их затем ни учили комбинировать различные действия и сюжеты, если ребенок сам не научится отображать жизнь, игра его будет носить репродуктивный, нетворческий характер.

Для возникновения игры на втором году жизни необходимо побуждать детей действиям с разными игрушками. И здесь важно не количество действий, которые повторяет ребенок, а факт появления игрового действия.

При поиске методов формирования игры важно знать специфику игрового действия. Оно всегда направлено на достижение определенной цели с учетом игровых условий или с их подготовкой к преобразованиям. Получается, что по ходу игры ребенок решает ряд игровых задач, в которых учится ставить цель, учитывать и готовить условия для ее достижения, усваивает более сложные способы действия. Только все вместе взятое обеспечивает развитие игровой деятельности. Формирование игры мы рассматриваем поэтому как предъявление детям все более усложняющихся игровых задач, подведение их к постановке и самостоятельному решению. Для этого создайте проблемную игровую ситуацию, т.е. поставьте детей перед игровой задачей, которая им интересна. И они захотят решать ее сами. Достижение цели в игровых ситуациях связано с затруднительными моментами (как правило, с новыми, необычными условиями). Если эти затруднения лежат в "зоне ближайшего развития", то ребенок решает игровую задачу сам или с небольшой помощью старших. В одних проблемных ситуациях ставьте детей перед необходимостью отображать и комбинировать в игре новые знания о мире, решать игровые задачи более сложными способами; не учите ставить игровые цели, планировать пути их достижения, овладевать умением самостоятельно готовить или преобразовывать условия для игр. Если вы способствуете усложнению игровых проблемных ситуаций, игра всегда интересна детям. Они с удо-

вольствием решают игровые задачи, проявляя максимум самостоятельности, активности, творчества.

Способы решения игровой задачи – игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее – речевые высказывания. Они постепенно заменяют отдельные игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи – это, в основном, образные игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты и слова, обозначающие воображаемые, отсутствующие предметы действия. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие способы и средства использует в игре ребенок. Не случайно одна и та же тема, например, игра в "семью", проходит через все дошкольное детство, отражая не только новые знания об этой стороне жизни, но и уровень ее осмысления. Любые события можно воссоздать разными способами. Для ранних этапов игры характерны предметные способы, для игры дошкольников – ролевые.

Развитие способов решения игровых задач происходит следующим образом: сначала дети овладевают предметно-игровыми действиями с сюжетно-образными игрушками, все условия для игры готовит взрослый. Затем они переходят к игровым действиям с воображаемыми предметами, т.е. к действиям без опоры на внешний предмет. Первые действия с воображаемыми предметами носят развернутый характер, конфигурации пальцев детских рук, как правило, передает форму и размер воображаемого предмета. Маленькие воображаемые предметы (зернышко, конфету, орех) ребенок берет пальчиками, предметы побольше (яблоко, апельсин и др.) – раскрыв всю ладонь. Затем подобные действия обобщаются, свертываются им, превращаясь в указанный жест в сторону игрушки. И, наконец, дети не производят знакомые действия, но обозначают их словами (куклы уже поели; они поспали). Дети самостоятельно готовят условия для игры, совершают при этом более трех подготовительных действий: перед кормлением кукол готовят им обед, накрывают на стол, старательно усаживают их вокруг стола и др.

Овладение средствами замещения оказывает огромное влияние на взаимодействие детей в игре. Усваивающие сложные способы решения игровых задач, могут играть и парами, и по 3 человека, т.к. содержание общения между детьми связано с пониманием смысла игровой задачи, с конкретным "знаковым" содер-

жанием их игровых действий, игровых предметов. Не умеющие играть без опоры на предметы, т.е. не умеющие решать игровые задачи в умственном плане, затрудняются отображать в игре взаимоотношения, понять и принять роль, "сотрудничать" по содержанию игры.

Ролевые способы по сравнению с предметными носят более отвлеченный характер. Принятие роли в действии и ее выполнение связано с обобщением предметных действий и поведения людей, с вычленением типичных для них эмоционально-личностных качеств. Ролевые способы имеют свою специфику развития. В младшем дошкольном возрасте дети усваивают эмоционально выразительные ролевые действия, передающие жесты, мимику, походку и другие характерные свойства людей; в среднем и старшем дошкольном детстве они учатся вступать в ролевой диалог от лица самых разных персонажей, имитируя их характер интонационно богатой речью. 6-7-летние дети способны целые игровые эпизоды проигрывать в словесном плане с небольшой опорой на игрушку или предмет-заместитель. Их игра предстает как вдохновенное повествование о пережитом.

Значит, для развития игры как самостоятельной творческой детской деятельности важно формировать умение принимать от взрослого игровые задачи, ставить и самому решать усложняющимися способами и средствами.

Новый игровой способ, новое игровое умение ребенок, как правило, сам не может открыть. Он его усваивает незаметно для себя в процессе совместной игры и доверительного общения со взрослыми (хорошо играющими детьми). Для усвоения вновь приобретенных игровых способов, игровых умений важно, чтобы ребенок не только самостоятельно повторил этот способ в тех же условиях, но и по-разному применял его в различных проблемных ситуациях, постепенно приобретая новый, отличный от практического, игровой опыт. Чем больше игровых умений, тем богаче игровой опыт, тем выше уровень игры.

Чтобы обеспечить руководство развитием игры детей, необходимо, постоянно опираясь на расширяющийся реальный опыт, способствовать его обогащению, переводить игру на самостоятельный творческий путь развития. Игра только тогда способствует разностороннему воспитанию ребенка, когда формирует-

ся педагогом с раннего возраста как самостоятельная творческая деятельность (по принципу решения игровых задач).

Одной из основных проблем руководства игрой становится проблема учета возрастных особенностей решения игровых задач детьми, проблема развития игровой деятельности, зависимостей этого развития от комплекса условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре.

Следует учитывать и постепенное обогащение жизненного и игрового опыта и непосредственное руководство самостоятельной игрой детей, побуждающее их к творчеству.

Это возможно при комплексном, системном подходе к руководству игрой, который основывается на учете возрастных закономерностей ее развития. В основе комплексного подхода лежит развитие теории руководства игрой и успешное практическое использование ее в разных воспитательных целях:

- а) планомерное педагогически активное обогащение жизненного опыта детей;
- б) совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта традиционной культуры игры;
- в) своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей;
- г) активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых способов решения игровых задач и новых знаний о мире.

Все эти педагогические условия можно отнести к прямым или косвенным методам руководства игрой. Обогащение жизненного опыта, а также изменение игрового материала оказывают косвенное влияние на развитие игры. В дошкольной педагогике предпочтение, как правило, отдавалось опосредованным, косвенным методам и приемам. Комплексный метод руководства игрой не только подтверждает правомерность такого предпочтения, но и обосновывает его в связи с новым подходом к игре — как решению игровых задач самими детьми.

Рассмотрим место и специфику каждого компонента комплексного метода с позиции формирования игры.

Реальная жизнь ребенка — не просто одно из условий развития игры, а источник ее возникновения и постоянного обогащения. Педагогу важно не только учитывать жизненный опыт де-

тей, но чтобы "питать" игру, целенаправленно его расширять. Без обогащения их жизненного опыта в активной деятельности педагогическое руководство бессильно направить игру детей, сделать ее самостоятельной. Такое руководство приобретает формальный характер, превращается в механическое обучение отдельным игровым умениям. Только будучи активным участником окружающей жизни (прежде всего в повседневном быту, на занятиях), а не послушным наблюдателем, ребенок может проявить инициативу, самостоятельность и творчество в игре.

Все источники информации (наблюдения, занятия, средства искусства, художественное слово), если они интересны детям, будят мысль, удивляют, волнуют, не оставляя их эмоционально равнодушными. Это способствует возникновению противоречия, заключающегося в том, что ребенок — активный участник реальной жизни — хочет больше, чем может в силу своего возраста. И эта возникающая потребность — делать то и так, как взрослый, поступать как взрослый может быть реализована в игре. Многие конкретные интересные действия людей, их поступки могут стать мотивом (предметом) детских игр. Так важно поэтому, чтобы дети приобщались к интересному, прекрасному, загадочному, а позднее — к героическому. В игре — большой простор для творческого воспроизведения волнующих их событий.

Если, к тому же, жизненный опыт детей постепенно расширяется за счет более глубокого понимания назначения предметов, интересных, новых явлений, смысла разных действий людей, сущности их взаимоотношений, возникнет основа для обогащения сюжетного содержания игры.

В совместных обучающих играх важно вычленил для детей главное в событиях, участниками и наблюдателями которых они являлись. Благодаря таким играм ребенок учится переводить свой жизненный опыт в игровую условный план, ставить и решать игровые задачи разными способами. В условиях общения детей, отличающихся по возрасту и уровню развития игры, игровой опыт стихийно передается естественным путем в ходе их совместных игр.

Передача игрового опыта может быть организована в 2-х формах: I) специальных обучающих играх (показы — инсценировки, разнообразные театрализованные игры; игры-занятия, рекомендованные Р.И.Жуковской; сюжетно-дидактические и даже сю-

жетные подвижные и музыкальные игры); 2) в непосредственной игре воспитателя с детьми (его участие может быть длительным или фрагментарным). Какой опыт передает педагог детям непосредственно (прямо) в процессе демонстрации интересных образцов игры? Первые показы – инсценировки являются для детей своеобразными эталонами игры. Здесь и воображаемая ситуация и интересная событийная сторона (сюжет). Но главное: в зависимости от этапа развития игры на первый план (в совместных или обучающих играх) выступают наиболее значимые, важные для развития игры способы воспроизведения действительности. Они могут быть связаны как с развитием сюжетной линии, так и с содержательной стороной игры (обобщенностью игрового действия, отображением отношений между людьми). Например, на 2-м году жизни дети учатся переносить в игру в основном доступные бытовые сценки, на третьем году – сказочные элементы и фрагменты и из трудовой, общественной жизни людей. Постепенно в дошкольном детстве центром игры ребенка становится человек, его внутренний мир, взаимодействия с окружающим, предметами, природой, общение, отношения с людьми и т.д. Одновременно совершенствуются и способы воспроизведения действительности. Сначала ребенок учится выполнять действия с сюжетно-образными игрушками, затем – с предметами-заместителями и с воображаемыми предметами и т.д. Условия для игры готовит взрослый, дети подыскивают игрушки для решения игровой задачи. Позднее ребенок готовит их сам. Конечно, при этом учитываются и дидактические правила: выделяется и дается новое на знакомом материале в разных вариантах и неоднократно. Нельзя в одной игре впервые предлагать и игру с предметами-заместителями, и сказочные элементы. Пусть дети сначала усвоят способ, перенесут его в самостоятельную игру. Потом можно дать другое содержание (например, сказочные элементы).

Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, разного по тематике и образному решению, помогает восстанавливать в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим и в обучающих играх, побуждает к самостоятельной игре.

Предметно-игровая среда должна быть разносторонней, как разнообразен окружающий мир. В то же время важно, чтобы она представляла единую гибкую систему, способствующую переводу

детей на более сложный этап игры. Детям необходимы игрушки из разных материалов, разной фактуры, величины, степени готовности, которые можно было бы и использовать по-разному, не в одной, а нескольких играх в зависимости от интересов детей.

Активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры, побуждает их к самостоятельному поиску новых игровых задач, способов их решения, если игра организуется в условиях усложняющихся игровых проблемных ситуаций и опирается на практический и игровой опыт. Такое общение взрослого с детьми чаще всего имеет традиционную форму: вопроса, совета, подсказки. Содержание их становится активизирующим, если задает игровую проблемную ситуацию. Иными словами, третий и четвертый компоненты метода руководства игрой ценны, если восстанавливают в памяти детей впечатления, полученные в жизни (в быту, на занятиях и др.), обучающих играх, побуждают к использованию этих впечатлений при решении игровых задач: задают мнимую, игровую цель, близкую по опыту, в разных усложняющихся условиях. Уже в раннем возрасте можно предлагать детям разные варианты одной и той же игровой задачи, например, адресуя их к разным игрушкам, лицам в несколько измененных условиях (покормить куклу, товарища, воспитателя, игрушечного медведя, петушка). Это сразу подчеркивает условность игры, побуждает детей переносить игровые действия на новые предметы, в новые условия, а не ограничивает поведение лишь образцом, заданным в совместных играх или показах — инсценировках и театрализованных играх. При организации игры по принципу решения игровых задач исключается возможность ее механического насаждения. Покажем это на схеме комплексного метода руководства формированием игры (см. с. II)

Схематично комплексный метод представлен в виде круга, разделенного на две половины: одна обозначает базовые условия, благодаря которым у детей возникает мотив игры, они приобретают традиционную культуру решения игровых задач; вторая группа условий обеспечивает вариативное и творческое решение игровых задач, построение их в разные по содержанию сюжеты,

Условия, подготавливающие игру, включают первые два компонента:

I) обогащение реального опыта детей в их активной деятель-

Схема комплексного метода руководства
формированием игры



- ности; 2) обогащение игрового опыта детей в совместных играх с педагогом, с хорошо играющими детьми. Условия, побуждающие к самостоятельному развитию игры на основе обогащенного реального и игрового опыта включают следующие два компонента;
- 3) организация и преобразование предметно-игровой среды;
 - 4) активизирующее общение взрослого с детьми.

Источник игры, как это показано на схеме, — реальная жизнь детей (т.е. игра начинается с первого компонента), второй компонент помогает жизненные впечатления перевести в условный, воображаемый план, вооружая детей игровыми умениями. Третий и четвертый компоненты не только ставят детей перед необходимостью использовать прошлый опыт, вариативно и самостоятельно воспроизводить ранее полученные впечатления, но и благодаря

затруднениям, возникающим в игровых проблемных ситуациях, побуждают детей обращаться вновь к жизни за новым опытом. Например, ребенку, играющему в "шофера", умеющему вести машину, перевозить груз, задается игровая проблемная ситуация: машина сломалась. Он сам или с помощью педагога обращается к реальной жизни (выясняет, наблюдает, что делает шофер в подобных случаях). Приобретенные знания обогащают игру детей новым содержанием. Создавая затруднительные моменты, воспитатель задает новые игровые задачи: нельзя дальше проехать — впереди большая река; кончился бензин, заболел шофер и др. Тогда развитие игры идет не по кругу, в котором ребенок повторяет образец действия или сюжета, а по спирали, в которой педагог усложняет самостоятельную игру детей, ставит их перед необходимостью решать игровые задачи в новых условиях, что порождает необходимость более глубокого познания жизни. Вновь обогащенный жизненный опыт создает фундамент для дальнейшего развития игры.

Благодаря содержательной взаимосвязи всех компонентов комплексного метода руководства игра с первых этапов организуется как самостоятельная деятельность детей, становится (с приобретением умения самостоятельно ставить игровые задачи, изменять и преобразовывать условия для их решения) все более творческой и саморазвивающейся.

В условиях комплексного руководства формированием развития игры раскрываются все ее резервы, направленные на всестороннее развитие и воспитание детей.

Основные принципы комплексного подхода сохраняются на всех этапах развития игры. Однако, меняется роль каждого компонента в общей системе педагогических воздействий. Так, например, на этапе формирования ознакомительной предметно-игровой деятельности главный компонент руководства — подбор игрушек (подвесить погремушки) с определенными свойствами и эмоциональное общение взрослого с ребенком; на этапе отобразительной игры — наряду с содержательным общением и подбором соответствующего игрового материала на первый план выступают обучающие игры, в частности показ игрового действия (как покатать мяч, машинку, как посадить куклу на стул, поймать сачком рыбку). На этапе формирования сюжетно-отобразительной игры — организация практическо-

го опыта и проблемное общение взрослого с ребенком по ходу игры. Для перевода детей к ролевому поведению вновь усиливается значение совместных игр детей с воспитателем, демонстрирующим разные ролевые отношения между играющими, что способствует переходу к самостоятельной сюжетно-ролевой игре. Если воспитатель так активно формировал игру ребенка младшего и среднего дошкольного возраста, то к 5 годам игра приобретает самостоятельный творческий характер.

В играх детей отражаются самые разные знания о мире, перемежаются реальные и сказочные эпизоды, объединенные единым смыслом. Тематика и сюжет игр — оригинальны и неповторимы. Игровые задачи дети предпочитают решать совместно. Преобладает групповая игра: развитие самостоятельной игры детей происходит в основном благодаря умению детей создавать игровые проблемные ситуации. Умение ориентироваться в проблемных ситуациях и находить выход из них дети приобретают не только в игре, но и в разных видах деятельности. При руководстве игрой педагогу необходимо умело учитывать опыт детей, который они усваивают в разных видах деятельности.

Изменяется значимость педагогических формирующих факторов. Уменьшается роль обучающего воздействия педагога как носителя образца игрового поведения. Возрастает значение игровых проблемных ситуаций, возникающих путем изменения предметно-игровой среды и общения со сверстниками. Игровые проблемные ситуации все чаще задаются самими детьми. Игра начинает приобретать статус саморазвивающейся ведущей деятельности дошкольника.

Особое внимание обратите на формирование умений детей устанавливать деловые контакты по ходу игры, договариваться с партнерами. Это зависит от культуры взаимоотношений и детей, и воспитателей. Возникают игровые группировки со своими лидерами. Поддерживайте лидера-защитника, зачинщика игровых замыслов и носителя интересного игрового содержания. Замечайте лидера "с позиции силы", пресекайте его действия. Замечайте и неуверенных, застенчивых, помогите им вступать в игры более смелых.

Все ли компоненты руководства игрой должны быть задействованы воспитателем при организации конкретных игр в повседневной практике?

Да, для "перевода" игры на более сложный уровень важны все компоненты. Однако роль каждого изменяется в зависимости от уровня развития игры на данном этапе. Поскольку у детей разный уровень развития игры, одни нуждаются в помощи воспитателя (в совместных играх). Другим достаточно дать игрушки, которые восстаноят в памяти, например, впечатления, полученные на занятиях; третьим — предоставить возможность играть самостоятельно, четвертым — создать проблемную игровую ситуацию, побуждающую к наблюдению, к дальнейшему развитию игры, пятых — "пронести" через наблюдение и обучающие игры.

Конкретное содержание педагогической работы в пределах каждого компонента специфично на каждом этапе развития игры. Но оно всегда должно быть органически связано с содержанием работы по другим компонентам. В этом случае содержание работы несет единую нагрузку. Оно направлено на: 1) постепенное усложнение способов решения игровых задач, 2) развитие сюжета, 3) развитие взаимоотношений детей (игровых и реальных), 4) и развитие самостоятельности и инициативности детей в игре.

Итак, что же важно для развития творчества детей в сюжетно-ролевой игре?

Н.К.Крупская сравнивала игру с учебой и трудом по тому развивающему интеллект эффекту, который она оказывает на детей: играя, ребенок оперирует знаниями об окружающем мире, глубже его познает, учится ставить цель, выработать план, находить средства ее выполнения. "Без усилий мысли" не может быть игры — писал А.С.Макаренко. И это понятно. Ведь сущность игры, ее основная особенность и развивающее значение состоит в том, что ребенок с раннего возраста, играя, учится действовать в другой "материальной" форме, в умственном плане. В игре формируется способность к замещению предметов, действий, что обеспечивает постепенное развитие элементов более отвлеченного мышления и речи.

Линия умственного развития в игре является главной, стержневой. Но это не значит, что в ней не решаются другие стороны воспитания. Умственное развитие в игре неразрывно связано с нравственным, эстетическим, физическим. По мере того как ребенок растет и развивается, он лучше ориентируется в нравственных нормах, учится видеть красивое в окружающем. Хорошая игра — залог хорошего настроения, здоровья детей.

Изменение предметно-игровой среды — необходимое условие
развития творчества в игре

Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала направляет ребенка на самостоятельный поиск и активное решение игровых задач, побуждает к различным способам воспроизведения действительности в игре. Предметно-игровую среду необходимо изменять с учетом практического и игрового опыта детей.

Для развития самостоятельных игр детей в раннем и младшем дошкольном возрасте необходимы прежде всего сюжетно-образные игрушки. К ним относим те, которые в художественной форме передают образы людей, животных, некоторые предметы быта, техники, труда и культуры народа.

В педагогическом процессе они используются очень рано и широко: и как наглядное пособие для разных занятий с детьми, и как предмет забавы детей. Но основное назначение этого вида игрушек — их использование в формирующейся самостоятельной детской игре.

Игрушка-заместитель представляет собой более обобщенный объект деятельности. Это может быть, например, палочка вместо градусника, ножа, ложки или макарон, свернутый кусок меха, который ребенок называет собакой. Выбор образа игрушки не может быть произвольным. Он исходит из особенностей игровой деятельности детей, их ориентировки в образе игрушки.

Самостоятельная игра формируется более успешно, если в нее постепенно вносятся игрушки от условной по образу к игрушке более реалистической и игрушке-заместителю. Когда опыт детей ограничен, подробная характеристика образа игрушки, несущественные детали ничего не значат. Дети их не понимают и не замечают. Обращая внимание на броские, непонятные свойства игрушки, они отвлекаются от игры. Так, у малышек, получивших куклу с закрывающимися глазами, все внимание приковано не к игре с ней, а к обследованию механизма движения глаз.

Для отображения в игре первых, недостаточно отчетливых знаний, необходима условная игрушка, передающая основные свойства объектов. Впервые условные образные игрушки предлагаются детям в возрасте 5-6 месяцев. Для игр и занятий с детьми этого возраста необходимы фигурки людей и животных, ма-

шины, представленные в виде образных игрушек, игрушек типа неваляшек и надувных игрушек из резины и пленок.

Научившись ориентироваться в образе условной игрушки, дети к 10-11 месяцам переходят к игре с ними. Например, они с удовольствием кормят "собачку", у которой ярко выделяется рот. Другие, мелкие детали не отвлекают: ребенку удобно положить на кровать мягкую плоскую куклу, которая не соскальзывает на пол. Необходимы куклы с нарисованными крупными глазами, волосами в виде лепного парика или короткой стрижки, в простой неснимающейся одежде.

С накоплением сведений о реальных предметах детей начинает привлекать более реалистическая игрушка, с которой можно отобразить знакомые жизненные ситуации более правдоподобно, детально. Кукле, например, придают разные положения, свойственные человеку, сажают, сгибают ноги, ведут по полу, вместе с куклой берут ложку, карандаш. Дети начинают более критично относиться к "условной" игрушке: "так собаки не ходят" (на двух ногах), "такие куклы не бывают, это чебурашка". Им нужны куклы, изображающие мальчиков и девочек, людей в зимней, летней и праздничной одежде, различных профессий, в игрушке должно быть представлено больше свойств: например, ноги и руки сгибающиеся, одежда снимающаяся. От этого кукла становится похожей на окружающих ребенка сверстников, взрослых. В свою очередь детали игрушки подсказывают новые игровые действия. Например, обратив внимание на уши, ребенок "лечит" их, увидев бантик у куклы, развязывает его "перед сном". С 2,5 лет многие дети начинают определять характер куклы, игрушечного животного: "собака сердится, видишь, как глаз торчит", "это баба-яга, она добрая", в игре отображаются найденные в игрушке качества: сердитая собака кусается, доброй бабе-яге показывают книжку, гуляют с ней, ласково говорят за нее.

Сначала игрушку-заместитель называет взрослый, а затем и сам ребенок, включив в игру образно-неоформленный материал, называет его так, как это нужно по смыслу.

Основное требование к игрушке-заместителю — удобство в выполнении игровых действий, соразмерность по величине с другим игровым материалом. Если условную и реалистические игрушки можно купить готовыми, то внесение предметов-заместителей в игру детей — полностью зависит от творчества взрослого, от его

проникновения в содержание детской игры. Дети с любопытством и благодарностью наблюдают, как взрослый, поняв их нехитрый игровой замысел, на глазах у них из "бросового" материала создает образ известного и нужного для игры предмета. Очень важно, чтобы игрушка-заместитель напоминала изображаемый предмет общими контурами или каким-либо типичным свойством, характерной деталью, необходимой для отображения игровых ситуаций. Котенок может быть сделан из мягкой махровой ткани, если завязать "на шею" бантик. Вместо миски для кормления предложить кружок картона, пластмассовую крышку и т.п. При правильном руководстве игрой дети уже с трех-четырёхлетнего возраста не только с увлечением используют в игре предложенные взрослым предметы-заместители, но и сами заранее выбирают и договариваются, что они будут обозначать: "вот это кошечка", "а это миска", иногда наделяют игрушку-заместитель ролью: "давай, это будет папа, большая кошка, а это ее котенок", играют с ними в соответствии с игровым назначением и даже пытаются объяснить другим, что обозначает предмет-заместитель: "это кисонька, потрогай, какая пушистая, не видно глазок, спит она".

В процессе игры мало ставить детей в такие условия, чтобы они использовали игрушки, разные по образу. От этого во многом зависит своевременный переход ребенка на более высокий уровень игры.

Для выразительного выполнения принятой на себя роли детям нужны элементы костюмов: юбки, жилеты, пелерины, украшения, головные уборы и др. Они не должны быть закреплены за определенной ролью, как это часто бывает в детских садах. Дети любят комбинировать костюмы, надевая их при выполнении разных ролей. Например, белый халат используется для врача, повара, парикмахера, иногда его надевают как плащ. Чем старше дети, тем более разнообразные им нужны костюмы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте для игры используются не только игрушки-самоделки, сделанные взрослыми, но и сами дети по мере овладения продуктивными видами деятельности способны "оснащать" игру неповторимыми атрибутами. Например, силуэты, вырезанные из бумаги формы (пальто, сарафан, плащ), можно надеть на плоскую куклу, вырезанную из картона. Можно раскрасить ленты для кукол.

Коллективная композиция на бумаге – цветы и цыплята на лугу – замечательный коврик для кукол.

Изделия из пластилина, глины (неваляшка, птичка, матрешка) – это новые игрушки, они не для витрины, они живут в группе и в семье ребенка.

Узорные коврики и другие составленные предметы (тележка, дом, вагон) – все это можно предложить для развития игры детей: в дом входят маленькие куколочки, едут на тележке, в вагоне.

Поделки из глины (яблоки, орехи, морковка, огурцы, кабачки, лимоны, пирожки, ватрушки, печенье, миска, тарелка) – украсят любой стол, могут изготавливаться по ходу игры.

Изделия аппликации: например, коллективная работа – поезд, луг – могут быть предложены для игр младших детей, другие изделия могут служить детям для своих игр – вырезанные круглой, овальной формы фигурки могут быть в игре (овощами, фруктами, тарелками).

В старшем дошкольном возрасте на занятиях ручным трудом дети изготавливают поделки, игрушки, сувениры, украшения из природного материала (бумаги, картона: бинокли, флажки, сумочки, шапки, книжки, игрушечную мебель, салфетки, платочки, подарки малышам, сувениры, необходимые предметы быта: коробки, игольницы, счетный материал).

Дети делают игрушки-самоделки, предметы для кукольного уголка, элементы костюмов, атрибуты для игры; праздников, развлечений, могут сделать и новые настольно-печатные игры "Найди такой же" (выбор из разных листьев, цветов).

При подготовке театрализованных представлений, небольших сценок, спектаклей вместе с воспитателем дети готовят элементы костюмов, атрибуты для настольного театра – фигурки животных, людей; на занятиях по конструированию – учатся строить по рисунку, фотографии, строят сообща – вновь полученные знания обогащают сюжетно-коллективную игру детей со строительным материалом.

Поделки, сконструированные из бумаги (корзинка, гараж, гармошка, парашют, шапка, елочные гирлянды) могут быть использованы в разных играх детей. Так же как и поделки из природного материала (рыбки, поросята), маленькие композиции из бу-

мажных цилиндров, из катушек, проволоки, паралона, пенопласта — все это с успехом можно использовать в режиссерских и сюжетно-ролевых играх.

В режиссерских играх могут быть использованы и поделки из пластилина (фигурки человека, животных).

Из-за боязни насорить, нарушить порядок в группе нельзя лишать детей изготовления игрушек из самого распространенного в обиходе материала (газет, коробок из-под обуви, продуктов и т.д.), сердиться, если они используют в игре предметы обихода (столы, стулья, скамейки). Например, в одном детском саду, наоборот, стол воспитателя мог превращаться в сказочную уютную избушку (если на него надевали веселой расцветки скатерть с вырезанными окнами и дверьми).

Таким образом, при условии максимального единения игры с разными видами занятий можно неформально использовать результаты художественной творческой деятельности.

Организация игры с крупными нейтральными по отношению к любому содержанию игры средообразующими предметами дает возможность детям замещать не только один конкретный необходимый предмет, но и создавать целую предметную ситуацию, сомаштабную пространству игровой комнаты, или детской площадки на участке детского сада.

Полуготовый крупный сюжетно-неоформленный материал (модули, соразмерные росту ребенка) объединяют детей в общем деле, стимулирует их поисковую деятельность и творчество, способствуют как интеллектуальной, так и двигательной активности.

В отличие от более мелкого строительного и бросового материала, крупные модули позволяют не только представить игровое действие, но реально его совершить (по настоящему забраться всей семьей туристов — в пещеру или дом, пройти по отвесной скале, подняться на вершину мачты и т.д.). По ходу игры возникает экспериментирование и в воображаемой ситуации, и в реальном действии, в реальном движении с опорой на изменяющуюся предметную среду. Это, в свою очередь, подсказывает новые игровые ходы, игровые задачи (отвесную скалу можно сделать еще более высокой, более опасной или устойчивой и безопасной, дом — просторным и т.д.).

Детям нравятся игры, в которых они преодолевают физические затруднения при перемещении предметов, при их сооружении. Они радуются, когда преодолевают эти затруднения.

Возможно, что вновь возникающие неожиданные препятствия и заставляют все время не успокаиваться, искать новые выходы, ставят детей перед новыми игровыми задачами.

В настоящее время в дошкольной педагогике используется новое игровое средство – компьютер. Компьютерные игры предлагаются в виде компьютерно-игрового комплекса (КИК), который представляет собой особый метод и систему педагогических условий и новое содержание детской деятельности.

Использование компьютера дошкольниками не цель, а средство воспитания и развития творческих способностей ребенка, формирования его личности. Компьютеры в детском саду используются как средство игры, как новая сложная, но интересная и управляемая самим ребенком игрушка, с помощью которой он решает разнообразные игровые задачи.

Компьютерные игры не должны быть изолированы от педагогического процесса детского сада, а предлагаются как компьютерно-игровой комплекс, система условий, позволяющих сочетать компьютерные игры с традиционными играми и занятиями дошкольников. Они не заменяют собой обычные игры, а дополняют их, входят в их структуру, обогащают педагогический процесс новыми возможностями.

Компьютерные игры включают в себя те элементы знаний, которые в обычных условиях и обычными средствами затруднительно и невозможно понять. В связи с тем, что в компьютерных играх дети оперируют в основном символами и знаками, поэтому особую значимость приобретает подготовка детей к этим играм. Компьютерным играм должны предшествовать игры с обычными игрушками и предметами-заместителями. Поэтапное формирование разных видов традиционных игр создает базу для приобщения детей к компьютерным играм.

Компьютерные игры проводятся в особых залах (компьютерном и игровом). Игровой зал является местом, где дети настраиваются, готовятся к компьютерным играм. Он является и местом для снятия эмоциональной, психической и физической нагрузки (релаксации), возникающей после занятий в компьютерном зале, мес-

том для самовыражения ребенка и спокойных игр.

В игровом зале необходимо создать особую предметно-игровую среду, способствующую физической активности и развитию игры в воображаемом плане с опорой на крупногабаритные средообразующие модули, другие предметы-заместители и игрушки. Особая развивающая предметно-игровая среда рекомендуется в других помещениях и прогулочных площадках детского сада.

Дошкольникам интересны и доступны компьютерные программы, составленные по принципу решения игровых задач. Компьютерная программа может быть составлена в виде определенной игры: дидактической (в том числе головоломки), сюжетно-дидактической, сюжетно-режиссерской, игры-забавы, игры-экспериментирования и др. Если дидактическая (обучающая) или развивающая задача естественным образом смыкается с игровой, дети легко усваивают новое содержание, самостоятельно или с небольшой помощью взрослого.

Все компьютерные программы носят, как правило, развивающий характер (вливают на развитие мышления, воображения, речи, памяти, восприятия, внимания, произвольности и т.д.).

По педагогической направленности их условно можно разделить на три подгруппы. 1. Программы, передающие знания о мире, обучающие отдельным предметам (математике, родному языку, конструированию, элементарной компьютерной грамотности и др.). Разработана серия программ, развивающая комбинаторное мышление (автор Н.Н.Поддьяков), конструктивные способности (автор Л.А.Парамонова). 2. Программы, развивающие, стимулирующие творческие способности детей, умение ставить игровые задачи, находить средства и способы их реализации. Например, сюжетно-режиссерские игры, программы, связанные с созданием новых объектов, оригинальных сюжетов ("Конструктор", "Волшебный карандаш", "Море" и др. - авторы Ю.М.Горвиц, С.Л.Новоселова, Т.Г.Осипова). 3. К третьей группе игр относятся особые диагностические программы, служащие определению готовности детей к школе, интеллектуальной активности ("Веселый клоун" и др. - автор Д.Б.Боголюбенская и ее сотрудники).

Игровые программы имеют логику действий, свои внутренние, по содержанию игры, правила (например, определенная очередность действий персонажей). Вместе с тем, каждая программа

имеет особые внешние правила – правила грамотного управления компьютером: клавиатурой, движением курсора, стрелки, изображения на экране и др.

С этой целью создается особая группа обучающих игр, в которой последовательно усложняются способы управления компьютером. Для первоначального знакомства с ним, установления опосредованности действий и связи клавиатуры с изображением на экране, детям интересна серия программ "Первое знакомство" (автор С.Л.Новоселова). Доступность, эмоциональная насыщенность программы быстро снимают страх и неуверенность при знакомстве с новым средством игры.

Игровая форма компьютерных программ положительно влияет на эмоциональное состояние ребенка. Для эмоционального подкрепления широко применяются внешние поощрения: особое освещение, веселая музыка, улыбка (или огорчение) на лице ребенка, изображенного нейтрально по отношению к сюжету программы. Данные Л.А.Парамоновой и И.Пашелите показали, что целесообразнее использовать такое нейтральное подкрепление. При отрицательных результатах более сильные моменты фиксации нежелательны. Дети боятся ошибиться и не свободны в поиске и решении задач. Другие, наоборот, получают удовольствие и специально пытаются вызвать неверные решения, чтобы увидеть, как баба Яга догонит Машеньку и др.

Профессиональное применение традиционных средств и новейших технологий позволяет повысить уровень игровой деятельности детей, способствует их творческому развитию.