

ют, какие изобразительные действия надо предпринять, чтобы представить в рисунке или лепке то, что задумано. А это — необходимое условие воплощения замысла. Педагогическая задача и состоит в том, чтобы выяснить подлинную причину затруднений каждого воспитанника и направить его на преодоление трудностей. Так, если причина — отсутствие достаточно четких представлений, педагог помогает рассмотреть предмет снова, уточняет форму и величину части, цвет. А если причина трудностей — отсутствие необходимых навыков и умений, следует напомнить способы действия (если они забыты) или сформировать (если не встречались еще в изобразительном опыте).

Анализируя процесс создания изображения по замыслу, а также готовые продукты и сопоставляя их с анализом процесса творчества художника, мы выделили следующие этапы формирования и воплощения замысла в рисовании старших дошкольников:

1. Накоплять и уточнять представления об окружающей жизни во время прогулок, экскурсий, просмотра телевизионных передач, чтения книг, рассматривания репродукций, иллюстраций.
2. Определять темы рисунка.
3. Осознавать содержание будущего рисунка, определять изображение, композицию.
4. Выбирать материал с точки зрения его наибольшей выразительности.
5. Уточнять изображаемые представления о предметах, явлениях.
6. Планировать выполнение замысла. Определять последовательность создания изображения.
7. Уточнять представления об изображаемых предметах (в случае необходимости) в ходе реализации замысла дополнительным объяснением, напоминанием.
8. Оценивать изображаемый предмет с точки зрения полноты осуществления замысла.
9. Обогащать, дополнять рисунок на основе собственной оценки.
10. Анализировать готовый рисунок, выделять выразительное решение образов.

Однако, чтобы эти этапы формирования и воплощения творческого замысла стали присущи реальному процессу детского творчества, педагог должен совершенствовать процесс обучения изобразительной деятельности детей, обеспечить взаимосвязь обучения и творчества. Возможность проявления творчества предусматривается не только на занятиях по замыслу, но и на любых других занятиях изобразительной деятельностью, где дети выполняют рисунки, лепку, аппликации по заданию. Ведь творческие проявления в изобразительной деятельности возможны уже с младшего дошкольного возраста. Даже самые элементарные проявления самостоятельности педагог поощряет и направляет. Таким образом постепенно у его воспитанников будет вырабатываться желание и потребность решать

изображение по-своему. По мере развития эстетического восприятия, образных представлений, обогащаются знания об окружающем, дети овладевают формообразующими движениями и обобщенными способами действия, замыслы их становятся богаче, содержательнее, а воплощение интереснее, полнее и выразительнее.

Т. КОМАРОВА,  
доктор педагогических наук,  
заместитель директора НИИ  
дошкольного воспитания АПН СССР

## Комплексное руководство игрой с сюжетно-образными игрушками

(ВТОРОЙ ГОД ЖИЗНИ)

На втором году жизни закладываются основы игрового поведения детей, формируется сюжетно-отобразительная игра — первая самостоятельная деятельность. Вот почему руководство игрой с самого начала должно быть направлено на формирование игры как деятельности, в основе которой — умение отображать знакомые практические ситуации в игровом условном плане.

Необходимость условного отображения действительности диктуется задачами всестороннего развития личности с раннего возраста. Именно в игре впервые начинает формироваться активное отношение к жизненным явлениям, их осмысливание и творческое воспроизведение. В игровом условном способе действий заложены огромные резервы для развития мышления ребенка, его самостоятельности и инициативности. По игре детей с образными игрушками можно судить о степени понимания и осмысливания окружающей жизни. Играя, малыши учатся решать знакомые практические задачи в условном плане («понарошку», «как будто»).

Игра с образными игрушками на втором году жизни несет в себе элементы воображаемой ситуации и протекает в форме решения игровых задач (покормить куклу, уложить мишку спать), которые в отличие от практических направлены на получение воображаемого результата или на достижение мнимой цели игровыми способами и средствами.

Решаются эти задачи в раннем детстве разнообразными способами. Это игровые действия различной степени сложности, эмоционально-выразительные реакции, позднее — речевые высказывания, заменяющие действия. Средства для решения задачи: опять-таки различные по тематике и степени обобщенности образные игрушки, образно оформленный игровой материал, замещающий игрушки, а также жесты и

слова, обозначающие воображаемые отсутствующие предметы.

Конкретное содержание жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре, определяет ее сюжет. В раннем детстве сюжет игры ограничен хорошо знакомым бытом; постепенно, с накоплением практического опыта, с познанием окружающего, возрастает количество отображаемых сюжетов.

Но уровень сформированности игры соответственно возрасту определяется в конечном счете не количеством сюжетов (хотя это хороший показатель развития игры), а глубиной отображения смысла жизненной ситуации, выраженной в том, какие игровые способы и средства использует малыш. Не случайно один и тот же сюжет, например, игры в семью проходит через все дошкольное детство.

Поэтапно формируя усложняющиеся способы решения игровых задач с более сложными средствами, педагог совершенствует игру ребенка, а вместе с тем способствует развитию его мышления. И именно в этом состоит основное значение игры в раннем и младшем дошкольном возрасте.

На первых этапах развития игры малыш может решать элементарную задачу очень примитивно, используя единичные игровые действия, которые внешне смотрятся небрежными (например, может поднести чашку к щеке куклы). Постепенно действия становятся более развернутыми, аккуратными, повторяются самостоятельно несколько раз (ребенок бережно подносит ложку ко рту куклы иногда до десяти раз).

Примерно в возрасте 1 г. 9 мес. малыш начинает готовиться к решению игровой задачи, выполняя для этого ряд подготовительных игровых действий. Сам сажает куклу перед кормлением за стол, наливает чай и т. д. Хорошо усвоенные развернутые игровые действия к двум годам постепенно обобщаются, становятся схематичными, сокращенными, напоминают как бы указывающий жест (подготовив все для кормления кукол, ребенок быстрым движением направляет ложку в сторону куклы и произносит: «Все поела»). С течением времени обобщенные действия заменяются словом (малыш сажает кукол за стол, подготавливает все к обеду, но не кормит их, а, подождав немного, говорит: «Они сами поели»).

Параллельно происходит и изменение в использовании игровых средств, предметов для игры. Первоначально малыш использует лишь образные игрушки, которые лаконично изображают хорошо знакомые ему предметы быта, людей, животных, затем в игру вовлекается более детализированная игрушка. Наряду с образными игрушками постепенно применяется образно оформленный материал (предметы-заместители), названный взрослыми игровым именем, а также жесты и слова, обозначающие отсут-

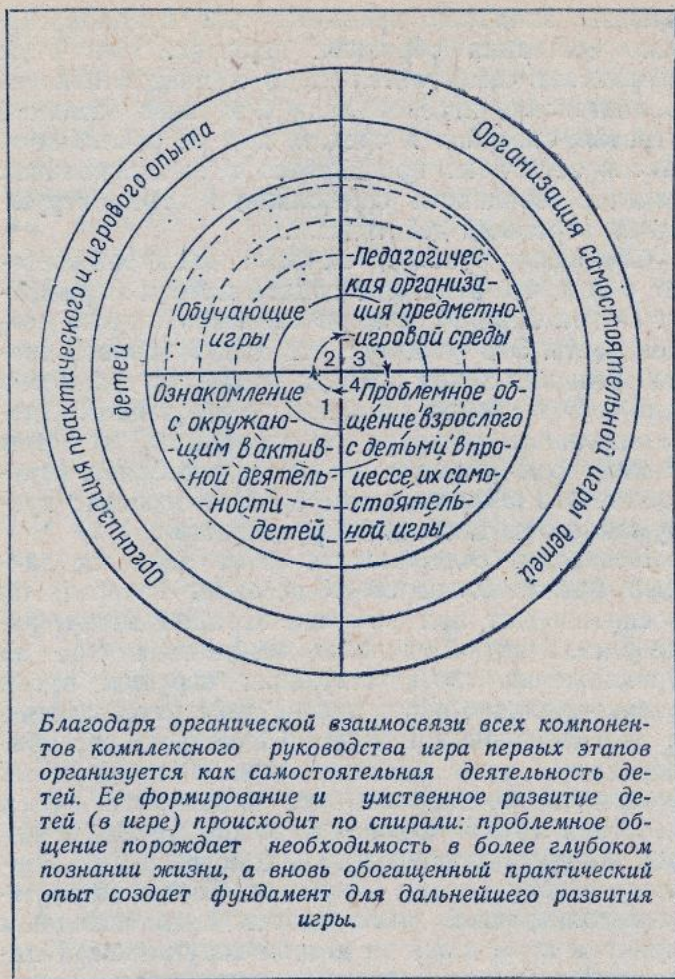
ствующие знакомые предметы или предполагаемые состояния образных игрушек. При этом возрастает самостоятельность и инициативность в постановке игровой цели и в использовании игровых способов и средств для ее реализации. Активность ярко проявляется в эмоциональной заинтересованности содержанием игры, игрушками, игровыми действиями.

Специфика руководства сюжетной игрой состоит в том, что педагог с самого начала формирует ее как индивидуальную самостоятельную деятельность. Это означает, что новый игровой способ решения задач ребенок усваивает незаметно для себя в процессе действия с игрушками и доверительного общения со взрослыми, а затем с интересом самостоятельно его повторяет, варьирует. Это обстоятельство требует особенно продуманного и тактичного руководства.

Поскольку содержанием игры является личный практический опыт ребенка, который он воспроизводит при решении игровых задач, руководство игрой должно начинаться еще до предложения соответствующих игрушек путем ознакомления с окружающей действительностью в повседневной жизни и на занятиях, где приобретает опыт использования тех или иных предметов по назначению, осознается смысл действий людей, отношение к предметам, к живой природе, друг другу, знакомство с характерными особенностями животных. Только конкретный жизненный опыт может быть исходным пунктом игры даже на втором году жизни. Плановая организация практического опыта должна носить деятельный характер. Педагог как можно шире привлекает своих воспитанников не только к наблюдениям за окружающим миром, но и к посильному участию в решении доступных практических задач (в быту, на участке во время прогулки, на занятиях). Только тогда дети по-настоящему поймут назначение предметов, смысл действий с ними, проявят свое отношение к ним.

Однако дети второго года жизни сами не могут переводить жизненные познания в игровой условный план. Им помогает взрослый организацией обучающих игр (показов-инсценировок, дидактических игр и др.). Если ознакомление с окружающим и обучающие игры создают почву для игры, то самостоятельная игра, ее содержание, способ решения детьми игровых задач определяются соответствующим подбором игрушек и направленным проблемным (побуждающим к самостоятельному или более сложному решению игровых задач) общением взрослого с ребенком в процессе игры.

Таким образом, руководство игрой с сюжетно-образными игрушками должно носить комплексный характер, т. е. включать деятельное ознакомление с окружающим, обучающие игры, усложнение игрового материала и проблемное общение взрослого с ребенком в процессе игры,



которое поэтапно подводит к решению игровых задач более обобщенными способами.

#### ДЕЯТЕЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ ОКРУЖАЮЩЕГО — ИСХОДНЫЙ ПУНКТ ИГРЫ

Дети прежде всего в повседневной жизни и во время специально организованных наблюдений практически знакомятся с близкими необходимыми в жизни безопасными предметами, их свойствами, назначением, способами их использования.

Педагог, рассматривая совместно с детьми предметы, должен предоставлять им возможность обследовать их, создавать условия для участия в совместных доступных формах бытовой деятельности (покормить рыбок в аквариуме, принести необходимую вещь и т. д.). При этом он подчеркивает основные свойства предметов, знакомит с простыми способами действия, кратко выделяя словами назначение предмета («Это чашка — у нее есть ручка, за которую держат чашку, из чашки пьют»; «На стуле — сидят»; «В машине — ездят»). Называя предметы, действия с ними, выделяя назначение предметов, педагог расширяет запас понимаемых слов, а побуждая детей к повторению услышанного, увеличивает их активный словарь.

Очень важно эмоционально поощрять и направлять практические действия детей, воспитывать у них потребность в первых элементарных совместных трудовых действиях. Именно активное деятельное отношение к окружающему миру, стремление участвовать во всех делах со взрослыми создает почву для возникновения игры с элементами воображаемой ситуации. Если ребенок хочет, например, гладить настоящим утюгом, вести папину машину, но взрослые не разрешают, следует своевременно предложить игрушечный утюг или машинку и показать, как можно «понарошку» гладить, водить машину. И малыш с удовольствием принимает игру.

Это противоречие между тем, что ребенок хочет и не может сделать в силу своего возраста, ставит его как бы перед необходимостью заменять в какой-то степени практические действия игровыми, прибегать к получению воображаемого результата.

Формы наблюдений за окружающим и участие в делах своего дома, группы могут быть разными. Это и индивидуальные поручения в повседневной жизни (принеси что-либо), и посильное участие в трудовых действиях (в основном по самообслуживанию), и индивидуальные наблюдения за элементарными действиями взрослых и других детей в быту (как взрослый одевает, умывает другого ребенка). Это могут быть и целевые экскурсии, прогулки по группе, в спальню, раздевалку и т. д.

Согласно «Программе воспитания в детском саду» взрослые должны предъявлять детям второго года жизни определенные требования и не только предъявлять, но и помогать им выполнять их. У детей формируют умение действовать с предметами домашнего обихода в соответствии с их назначением: стол, стул, буфет или шкаф для посуды, кровать, зеркало; посуда: тарелка, ложка, кастрюля; одежда: платье, рубашка, туфли, колготки, пальто, шапка, платок, фартук; употребляемая пища: хлеб, молоко, суп, вода, чай, каша, яблоко (во время приготовления к еде или во время кормления); вещи для сна: белье, одеяло, подушка, полотенце; проезжающий транспорт: машины, лошади. Вот почему педагог должен вместе с детьми неторопливо рассматривать и действовать, если это возможно, с предметами ближайшего окружения. Постепенно расширяется круг предметов и явлений, которые дети наблюдают или с которыми действуют. Они практически усваивают назначение новых предметов быта: шкаф для одежды, умывальник, кухонная плита, утюг, доска для глажения, хозяйственные сумки; телефон, пианино, посуда (кастрюли, тарелки разные), новое в одежде (шарф, пуговицы, карманы), новая пища (картофель, котлеты и др.). Называя и безошибочно определяют дядю, тетю, мальчика, девочку; знают проезжающий транспорт, отличают дерево, траву и цветы, понима-

ют, что при солнышке тепло, при дожде, снеге — холодно. Очень важно

наблюдать труд старших — няня моет посуду, застилает постель, вытирает стол; воспитатель гладит кукольную одежду, поливает цветы, делает игрушки, привлекая к посильному участию детей (подать кукольную одежду для глажения, отнести ее на место и т. д.);

обращать внимание на взаимосвязанность действий взрослых людей, направленных на получение какого-либо результата: няня, перед тем как принести обед детям, моет руки, надевает белый фартук, берет поднос, ставит на него кастрюлю, идет в кухню. Примерно с полутора лет жизни надо учить детей самостоятельно наблюдать за происходящими вокруг них событиями и по возможности подключать в практические совместные со взрослыми действия в быту (принести щетку, чтобы почистить пальто, вместе убрать детскую постель). Это позволит малышу быть более самостоятельным и в игре с сюжетными игрушками;

знакомить с назначением предметов-орудий, с помощью которых достигается определенная цель (ножом режут хлеб, овощи, лопатой копают, метлой подметают, чтобы было чисто);

обращать внимание на то, как течет вода, как водой умываются, наливают в ведро, купаются; что находится в чашке (молоко, чай), в кастрюле (суп, каша), в сумке (хлеб, овощи);

привлекать внимание к животным, птицам, растениям (в зависимости от того, что есть в ближайшем окружении), отмечать отличительные признаки;

обогащать опыт детей через разные виды занятий, просмотры предметных и первых сюжетных картинок, диафильмов, телевизионных передач, чтение потешек, показы-инсценировки, рассматривание предметов в «чудесном» мешочке;

органически связывать занятия с жизнью, тем самым углублять и расширять знания детей.

Если педагог правильно координирует ознакомление детей с окружающим миром и с другими компонентами комплексного руководства игрой, то по мере познания круг отображаемых в игре явлений увеличивается, усложняется содержание игры.

### ОБУЧАЮЩИЕ ИГРЫ

Эмоционально-выразительные показы простых и понятных детям ситуаций (кормление кукол, мишки, езда на лошадке, машинке) вызывают у них интерес, желание воспроизвести увиденное. Вместе с тем в инсценировках педагог вычленяет самое главное в тех событиях, наблюдателем и участником которых был ребенок, закрепляет полученный в повседневной жизни или на занятиях опыт, понимание назначения предметов, смысла действий с ними. В обучающих играх дети также не должны быть посторонними наблюдателями за действиями взрослых.

Обучающие игры — это фактически совместные игры, где ведущая роль принадлежит взрослому. Здесь ребенок учится переводить свой реальный опыт в игровой условный план, учится практические задачи (например, кормление) решать «понарошку», условно, т. е. учится решать игровые задачи, направленные на достижение мнимого результата (предполагаемого, воображаемого), понятного по личному опыту, игровыми способами и средствами, усваивает разные способы решения игровых задач.

Обучающие игры на втором году жизни — это в основном показы-инсценировки, проводимые педагогом сначала в непринужденной, естественной форме без специальной организации детей, а затем (в основном во втором полугодии) — как групповые занятия. К обучающим играм относятся и демонстрации игровых действий, сюжетные дидактические игры, совместные игровые действия (взрослого и ребенка).

Сначала рекомендуется рассмотреть с ребенком предлагаемую игрушку, сравнить ее с предметом, который она изображает, назвать ее, выделяя основные признаки, а позднее обозначить эти признаки словом, показать одно-два понятных простых действия с игрушкой (кукла ходит, пляшет; петушок клюет зернышки). Очень важно показать ребенку свое положительное эмоциональное отношение к игрушке и ее действиям.

Затем по возможности в показах повторяются знакомые действия, но с другими игрушками (кормление куклы, мишки, зайца). При этом эмоционально подчеркивается главное — смысл действия, его воображаемый результат («Ох как вкусно поел зайчик!»). В то же время дети должны видеть, чем отличается, например, кормление куклы и петушка и т. д.

По мере познания назначения большего числа предметов в показах-инсценировках рекомендуются уже не единичные игрушки, а 2—3 взаимосвязанных по смыслу предмета (кукла, стол, тарелка, ложка). Количество действий в показах увеличивается, они взаимосвязаны, зачастую направлены на подготовку к решению игровой задачи.

Показы-инсценировки для детей полутора лет включают уже 2—3 эпизода, содержат в себе элементы дидактических игр, направленных на уточнение названия, назначения некоторых предметов, их свойств (например, рекомендуемый В. А. Петровой показ «Катя и кошка»). Важно направлять внимание детей на совместное решение игровой задачи. Это может быть вопрос («Кукла плачет. Что делать?»), это может быть сюрпризный момент («Кукла спряталась. Где она?»), обращение персонажа к детям и др. Речь взрослого, эмоционально-выразительная, неторопливая, четкая, не должна содержать лишних слов, и каждое обращение должно нести понятную информацию, названия игрушек,

их свойств, действий. Необходимо следить за реакцией детей, побуждать их к высказываниям, эмоциональным проявлениям.

Для показов-инсценировок используются игрушки среднего размера (15—20 см), соразмерные по величине, красивые. Предметы-заместители или воображаемые предметы не используются, если у детей недостаточен опыт действий с реальными предметами. Однако тем, кто хорошо умеет играть, следует предлагать в показах некоторые предметы-заместители вместо знакомых игрушек, а позднее воображаемые предметы, или обозначать словом воображаемое состояние кукол, игрушечных животных (вместо яблока дать шарик, вместо ложки — палочку, в чашке — чай, в кастрюле — суп; сказать, что кукла смеется или хочет спать).

Подобные игрушки даются детям для самостоятельной игры сразу же после занятий.

Самое главное в обучающих играх не обучение конкретным действиям по образцу. Дети должны понять смысл игровой ситуации, которую взрослый демонстрирует, эмоционально приобщиться, проявить интерес к ней, желание воспроизвести ее в своей игре.

Один и тот же показ, совместная игра повторяются до тех пор, пока вызывают живой интерес. А затем своевременно усложняются и заменяются новым сюжетом, близким детям по личному опыту, или новым содержанием игровой задачи, новыми способами ее решения.

#### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИГРУШКАМИ И УСЛОЖНЕНИЕ ИГРОВОГО МАТЕРИАЛА**

По мере обогащения практического и игрового опыта детей увеличивается количество игрушек, разных по тематике (необходимы разнообразные куклы, игрушечные животные, разнообразная бытовая и сюжетно-транспортная игрушка).

Вместе с тем очень важно уметь подыскивать игрушки по их образному решению, так, чтобы они радовали детей, были понятны и удобны. Сюжетно-образные игрушки по степени обобщенности их образа можно разделить на три группы.

Первая: игрушки, передающие типичные черты вида, яркий характер, индивидуальные особенности объекта (например, игрушка, изображающая собаку: соблюдение пропорций, порода и т. д.).

Вторая: игрушки, более обобщенные по образу; выделены лаконично определенные детали, подчеркивающие характерные внешние и функциональные признаки предметов, позволяющие приспособить ее в игре, использовать динамично. Примером может служить народная игрушка.

Третья: игрушка-заместитель, представляющая собой более обобщенный объект деятельности. Это может быть палочка вместо ложки,

свернутый кусочек меха, который ребенок называет собакой. С игрушкой, условной по облику, дети второго года жизни играют дольше, чем с реалистической. Однако с возрастом успехом начинает пользоваться и реалистическая игрушка, которая передает больше образных подробностей и этим становится похожей на настоящий предмет, стимулируя в игре новые условные действия.

Игрушку-заместитель дети начинают использовать по предложению взрослых в условиях, когда отсутствует необходимый хорошо знакомый предмет для игры.

Какие игрушки необходимы для игры детям раннего возраста? Какими качествами они должны обладать?

Для детей до полутора лет необходимы обобщенные по образу, условные сюжетно-образные игрушки, где представлены лишь основные детали образа, например, у куклы — глаза, нос, рот, волосы, руки, ноги, простое платье. Для самостоятельной игры хороши куклы и игрушки, изображающие животных, сделанные из мягких материалов, лучше из ткани, разных цветов и фактуры. Они могут быть объемными и плоскими, размером от 15 до 30 см. (Неудобны куклы с жесткими руками и ногами, которых нельзя заворачивать, ставить на стул, укладывать.) Желательно, чтобы в распоряжении детей были разные игрушки одного названия, чтобы их можно было сравнивать, обобщать, совершать аналогичные игровые действия.

Перечень сюжетно-образных игрушек для детей второго года жизни невелик (определяется небольшим практическим опытом ребенка). Кроме кукол и игрушечных животных, сделанных из мягких материалов, нужны плавающие игрушки (рыбки, утята), куклы-голыши для игр с водой, фигурки кукол или животных из пластмассы, резины, легкого дерева, размером от 10 до 15 см, для игр с песком, водой, строительным материалом. Для показов-инсценировок, дидактических сюжетных игр необходимы 1—2 красивые куклы (они могут быть заводными), изображающие детей в красочной одежде, а также несколько персонажей кукольного театра, близких по практическому и игровому опыту (кошка, петушок, собачка).

Постепенно следует вносить и новые игрушки, отражающие новые знания о мире животных. В этом возрасте можно уже предлагать игрушечных животных, не имеющих резко контрастных внешних признаков: утка — гусь, корова — коза и др. Дети быстро запоминают и различают игрушки, имеющие общие признаки. Охотно играют с ними, правильно их называют, выражают свое эмоциональное отношение жестами, мимикой, звукоподражанием, словами.

Не менее необходимы и игрушки, изображающие знакомые предметы быта (стол, стул, кровать, полка или шкаф для посуды; крупная, по

размеру руки, посуда — тарелки, чашки, кастрюля). Поскольку сам ребенок апробирует игрушечную мебель, она должна быть по его росту и удобна для усаживания, укладывания (кукол, игрушечных животных), легкой, подвижной (но устойчивой) и декоративной. Для хранения игрушечного постельного белья (простынок разных размеров и цветов) можно использовать сундучок с безопасной крышкой, на который дети могут сесть сами; достать и положить простыни.

Для совершенствования ходьбы, двигательных умений детей, а также для развития игры в группе должна быть сюжетно-транспортная игрушка (машины, двигатели), устойчивые коляски для кукол, машины с кузовом, легковые машины средних размеров, заводные машины, тележки, каталки.

После полутора лет для детских игр необходимы разнообразные сюжетно-образные игрушки, различные по степени обобщенности образа (реалистические, условные, игрушки-заместители). Так, у куклы должно быть больше деталей (пальцы на руках, ногах, бант на голове, туфли и т. д.), она должна быть более подвижной, со сгибающимися руками и ногами — от этого она становится более похожей на человека. Ее можно посадить, провести по полу, уложить на кровать. Руки и ноги хороши тканевые или из мягких пластмассовых материалов. Куклы с закрывающимися глазами давать не рекомендуется, так как дети пытаются постоянно открывать их, обследуют, поэтому часто ломают. А это отвлекает ребят от подлинно игровых действий. Лучше куклы с нарисованными глазами. Дети их прекрасно узнают. Волосы кукол должны быть в виде лепного парика или «короткой» стрижки. Остаются необходимыми фигурки кукол длиной от 7 до 15 см.

По мере обогащения опыта тематика игрушечных животных расширяется. К имеющимся добавляются новые, разные по художественному решению образа, например, игрушечные насекомые (жук, бабочка) или мишка, ежик, заяц.

Бытовая игрушка становится более разнообразной, так как дети практически узнают назначение многих новых предметов. Поэтому в группу постепенно вносят игрушечную — по росту ребенка — кухонную плиту, умывальник, доску для глажения, дополнительную посуду: чайник, чашки с блюдцами, разные кастрюли и др. Игрушечное постельное белье теперь должно быть более разнообразным. Дети по назначению могут использовать в игре не только простынки, но и матрас, и подушки, и одеяло.

К сюжетно-транспортным игрушкам, рекомендуемым для детей младшей подгруппы, добавляются новые виды «транспорта» в зависимости от опыта, например, автобус, трамвай, заводные машины. Можно предлагать для игры и машины с седлами, «лошадки», вожжи, санки, так как

дети, овладев ходьбой, становятся более ловкими.

В конце второго года жизни, когда детей следует переводить на более высокий уровень игры, исключительно важно наряду с образными игрушками вносить образно неоформленный материал (предметы-заместители), заменяющий хорошо знакомые, не достающие в данный момент для игры предметы. Отсутствие предметозаместителей тормозит как дальнейшее развитие мышления и речи, так и развитие самой игры. Именно в возрасте 1 г. 7 мес. — 1 г. 9 мес. при благоприятных условиях происходит качественный скачок в развитии активной речи детей. Руководство педагога должно быть направлено на то, чтобы весь словарный запас сделать достоянием самостоятельной игры ребенка. Побуждая детей к использованию игровых материалов, заменяющих близкие предметы, воспитатель ставит их перед необходимостью играть в представляемом и воображаемом плане и обозначать предметы-заместители и действия с ними словом.

Для игры хороши деревянные или пластмассовые кружочки, колечки (размером 3—5 см), легкие безопасные бруски, дощечки разной формы и размеров, полоски картона, заменяющие некоторые предметы обихода, любимые детям продукты питания (карамельки, яблоко и др.). Разный строительный материал может служить в качестве заместителей игрушек или для постройки машин, мебели и других сооружений. Из гладкой или махровой пушистой ткани можно сделать куклу или игрушечное животное с какой-либо характерной деталью (например, «кукла» может быть в юбочке или кепке, у нее может быть бантик, фартук и т. д.).

Для развития обобщенных игровых действий, детского воображения и речи полезны не только игра с предметами-заместителями, но и использование предметов, изображенных на плоскости. Так, для купания кукол воспитатель предлагает игрушечную ванночку, а облить куколку водой и самим окунуться дети могут, стоя под душем, нарисованным на панели, там же могут взять «понарошку» и мыло.

Сюжетно-образные игрушки разумнее распределять в разных местах групповой комнаты. При этом следует продумать, какими игрушками малыши могут играть индивидуально, какими — группками, как объединять по смыслу ряд сюжетно-образных игрушек, чтобы, например, «жилую комнату» расположить рядом с «кухней», изолировать невысокой прозрачной устойчивой ширмой; гараж для машин — близко от строительного материала и недалеко от свободной части групповой комнаты, по которой дети могут возить машину.

Часть более сложных игрушек, которые рекомендуются только для второго полугодия жизни, во время бодрствования детей (младшая под-

группа) воспитатель убирает из поля зрения, поскольку малыши, не зная, как играть с непонятными игрушками, разбрасывают их. Да и лишняя игровая материал отвлекает внимание от доступных игрушек, с которыми можно играть самостоятельно. До начала бодрствования и в процессе игры педагог должен создавать так называемые подсказывающие ситуации (посадить в машину куклу; поставить миску рядом с собачкой). Правильная организация предметно-игровой среды, отражающая практический и игровой опыт ребенка, — исключительно важный фактор формирования самостоятельной игры. Однако следует учесть: сами по себе игрушки без непосредственного участия взрослых в игре детей, без целенаправленного общения не могут обеспечить поэтапного усложнения и развития сюжетной игры.

#### **ОБЩЕНИЕ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ В ПРОЦЕССЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИГРЫ**

Общение педагога с детьми должно быть направлено на постепенное подведение их к самостоятельной и инициативной постановке, к решению игровых задач поэтапно усложняющимися способами и средствами с учетом расширяющихся представлений об окружающем мире. Обращение воспитателя к детям может быть выражено в мягкой эмоциональной форме в виде прямых предложений, советов, подсказок, вопросов, высказываний (ни в коей мере не превращаться в прямое обучение игровому действию, грубое «натаскивание»). Педагогу, по словам Л. С. Выготского, необходимо сотрудничать с ребенком во время игры, т. е. общаться с ним по-деловому, без снисходительности и педантизма. Педагог должен проникнуться искренним интересом к отображаемым ребенком явлениям жизни и как старший товарищ незаметно вести своего воспитанника вперед, побуждая к поиску разных вариантов решения игровой задачи.

#### **Младшая подгруппа (первое полугодие второго года жизни).**

При индивидуальном общении с детьми во время их самостоятельной деятельности педагог рассматривает с ними игрушки (вновь вносимые или находящиеся в группе); четко называет их и выделяет вместе с ребенком назначение, детали (1—2 игрушки в течение бодрствования с каждым ребенком). Эмоционально, «по-деловому» обращаясь к ребенку, предлагает соответствующую его практическому опыту простую игровую задачу, которую он может решить сам, используя только что рассмотренную новую или предложенную знакомую игрушку (после рассматривания игрушечной чашки педагог может предложить малышу: «Дай пить ляле, дай пить тете Тане, дай пить Диме, на — попей!»); в случае затруднения решить эту игровую задачу совместно с ребенком («Давай мы дадим ляле по-

пить») или показать образец решения игровой задачи («Вот как я ляле дам попить; пей, ляля!»).

В течение бодрствования следует обращаться к каждому ребенку с данной или подобной игровой задачей несколько раз. Выразительно поощряя ее выполнение, подбадривая и помогая так, чтобы сам малыш охотно ее выполнял и пытался повторять ее самостоятельно при виде игрушек, необходимых для решения этой игровой задачи (поставить миску рядом с игрушечной кошкой, положить одеяло около куклы). Следует варьировать игровую задачу, адресуя ее самому ребенку, взрослым, другим детям, куклам, игрушечным животным.

«Сотрудничая» с ребенком, искренне, заинтересованно относясь к предлагаемым игрушкам и игровым задачам, педагог (в течение первого полугодия второго года жизни) формирует у детей: а) желание охотно принимать несколько простых игровых задач, отражающих элементарные знакомые жизненные сюжеты (ситуации); б) воспитывает некоторую самостоятельность в выполнении этих игровых задач со знакомыми игрушками (дает знакомые игрушки, но не называет задачу, ставит ребенка перед игровой задачей, а игрушек не дает, предлагая найти их самому); в) направляет детей на подготовку к решению игровой задачи, используя знакомые и новые доступные ребенку игровые действия (прежде чем дать кукле попить, предлагает посадить куклу за стол, налить из чайника в чашку, дать попить кукле), учит ребенка использовать несколько игрушек, связанных жизненной логикой; г) к концу второго года жизни следует побуждать ребенка — для решения игровой задачи — использовать не только игрушки, но и первые предметы-заместители, названные игровым именем и обозначающие хорошо знакомые предметы (шарик вместо яблока, палочку вместо конфеты. После того как ребенок выполнит задачу, спросить, что он дал кукле. Тем самым активизировать детский словарь).

При правильной организации и формировании игры дети охотно рассматривают игрушки, проявляют эмоции, находят основные детали, приносят по просьбе взрослого, иногда называют игрушки, сами апробируют назначение игрушек (ложатся на кукольную кровать, садятся на стул вместе с куклой, пьют из игрушечной посуды). К концу этого возрастного периода выполняются 3—4 простые игровые задачи с разными игрушками (кормят кукол, игрушечных животных, укладывают их спать, катают в машине, коляске).

Первые игровые задачи дети выполняют при условии, если педагог подготовит и предложит весь игровой материал и прямо называет задачу («Покорми лялю»). Способ решения, как правило, — единичные игровые действия (подносится чашка к лицу куклы один раз, игрушка

оставляется). Постепенно увлеченность игрой возрастает. Дети с удовольствием повторяют игровые действия по отношению к себе, к другим лицам, куклам, игрушечным животным. Иногда сами берут игрушки в знакомых местах хранения, чаще же начинают играть при виде знакомых игрушек, расположенных в подсказывающей ситуации (куклы за столом, зайчик в машинке и т. д.).

К полутора годам дети называют игрушки и действия с ними («Ляля», «Киса», «ам-ам», «бай-бай»). В игре используют 3—4 игрушки, начинают самостоятельно готовиться к решению игровой задачи. Охотно, лукаво улыбаясь, принимают для игры первые предметы-заместители, иногда называют их игровым именем (палочка — ложка).

### Старшая подгруппа (второе полугодие второго года жизни)

При индивидуальном общении и при обращении к двум детям, играющим рядом, педагог рассматривает с ними игрушки, которые находятся в группе или вновь вносятся. Рассматривает с каждым 1—2 игрушки, в течение бодрствования спрашивает, что это за игрушка, выделяет ее назначение, сравнивая с настоящим предметом.

Педагог может предложить ребенку игровые задачи, например назвать воображаемое состояние кукол и игрушечных животных («кукла запачкалась», «мишка устал»). Игрушки для новой задачи предлагает взрослый, для знакомой игровой задачи — сами дети (игрушки находятся на постоянных, хорошо известных детям местах). В течение бодрствования педагог общается с каждым ребенком по поводу его действий с образной игрушкой и при этом формирует умение не только охотно выполнять предложенную игровую задачу, но и самому принимать ее на основе косвенного обозначения;

умение выполнять задачу, охотно повторять ее при небольшой помощи взрослого. При этом удачным приемом может быть частичный показ, совместные действия, напоминание;

педагог должен поощрять, подбадривать, хвалить ребенка при виде первых попыток внести в игру что-либо новое на основе личного опыта. Таким образом, ребенок вносит в игру элементарные новые игровые задачи;

педагог формирует у детей умение выполнять действие более аккуратно, последовательно, не спеша (куклу положить головой на подушку, ложку поднести аккуратно ко рту куклы);

формирует умение готовиться к выполнению игровой задачи, используя последовательно 3—5 действий, связанных по смыслу (используя 3—5 игрушек); наливать «воду» в чайник, ставить на стол чашки и чайник, сажать кукол за стол, «наливать» чай в чашки, раздавать его куклам;

формирует умение использовать нарисованные предметы («выкупать» куклу в ванне, помыть ее под «душем», изображенным на стене около ванны), предметы-заместители, называть их: кубик — мыло, палочка — ложка, бумага — простынка (предметы-заместители вносят тогда, когда убирают игрушки, являющиеся их прототипами, детям предлагают решить задачу с отсутствующими предметами-игрушками);

подводит детей к называнию и использованию несуществующих воображаемых предметов («Возьми яблоко кукле», «Напой молоком» — из пустой чашки);

напоминает по ходу игры, как ту или иную задачу выполняют в реальной жизни папа, мама, сам ребенок («Почему твои куклы сидят на полу?», «А где ты кушаешь, спишь?», «Куда посадишь кукол, из чего они будут есть?»); часто обращается с вопросами по ходу игры («Что ляля ест? Что она делает? Что в кастрюле?»). Это активизирует речь ребенка, он называет не только игрушки и действия с ними, но и предметы-заместители и несуществующие предметы.

Дети при правильном руководстве охотно принимают задачи, названные в косвенной форме («Кукла устала», «Мишка запачкался»). Игровые действия повторяют и варьируют много раз; тем самым игровые действия становятся аккуратными, более развернутыми и детализированными. Одно и то же игровое действие охотно адресуют разным куклам, игрушечным животным, себе. Длительность игры увеличивается, малыши сами начинают брать игрушки для игры, отображают в игре 3—5 взаимосвязанных по смыслу игровых действий, возрастает эмоциональная увлеченность игрой.

Охотно, чаще по предложению взрослого, дети используют предметы-заместители, недостающие знакомые игрушки, однако могут легко отвлечься от начатой игры, если взрослый не направляет и не усложняет ее.

Хорошо изучив детей своей группы, воспитатель заранее сможет предусмотреть их самостоятельную игру с сюжетно-образными игрушками. Для этого он ежедневно продумывает (планирует) организацию опыта ребенка (что и как дети будут узнавать в повседневной жизни и на занятиях), обучающие игры, необходимые игрушки и предметы-заместители с тем, чтобы оживить полученный опыт, приемы и методы общения с детьми, соответствующие возрасту и личному опыту каждого.

Поэтапно формируя самостоятельную игру детей на основе комплексного руководства, педагог тем самым оказывает существенное влияние на их всестороннее развитие и подготавливает почву для дальнейшего совершенствования игровой деятельности в более старшем возрасте.

Е. ЗВОРЫГИНА,  
НИИ дошкольного воспитания АПН СССР