

и игрушечным животным с вопросами или говорят за них;
— играют вместе с воспитателем или самостоятельно, ставит ли ребенок сам игровые задачи;
— взаимоотношения детей в игре;
— принятие роли (роль в действии; роль, обозначенная словом);
— особенности игры;
— предложения к дальнейшей воспитательной работе по обогащению игры детей, оценка эффективности приемов воспитания.

Ежедневно воспитатель должен отмечать лишь то, что является новым по сравнению с предыдущей характеристикой игры детей.

Подобное планирование руководства игровой деятельностью помогло значительно повысить уровень детской игры. Однако эти вопросы нуждаются в дальнейшей конкретизации, разработке, что может быть сделано объединенными силами научных и практических работников.

Е. В. Зворыгина,
научный сотрудник
НИИ дошкольного воспитания
АПН СССР

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ В ГРУППАХ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Специфика игры состоит в том, что она изначально формируется как самостоятельная деятельность детей. Поэтому она требует особенно тактичного и вдумчивого руководства со стороны воспитателей.

Детей раннего и младшего дошкольного возраста следует учить самостоятельно играть в разные игры (дидактические, сюжетные, сюжетно-строительные, подвижные). Вместе с тем в этом возрасте закладываются основы и других видов самостоятельной деятельности, необходимые для всестороннего развития личности ребенка. К ним относятся овладение общими движениями (ходьбой, бегом, лазаньем и др.) и совершенствованием их, элементарные практические действия (в основном трудовые действия по самообслуживанию), самостоятельное рассматривание книг, картинок, наблюдение за окружающим, общение со взрослыми, сверстниками, первые попытки музыкальной и изобразительной деятельности.

Отообразительные и сюжетно-отообразительные игры, которые предшествуют сюжетно-ролевой игре, вначале очень кратковременны. Однако недооценка роли их (длительность игр не превышает 3—10 мин), непонимание основных принципов руководства их формированием может отрицательно сказаться не

только на содержании игровой деятельности в будущем, но и на общем психическом развитии детей.

Анализ практики воспитания детей раннего и младшего дошкольного возраста показывает, что у воспитателей возникает ряд трудностей при руководстве игрой.

Почти в каждой группе есть дети, которые не играют и не любят играть. Они не проявляют интереса к сюжетно-образным игрушкам или однообразно с ними манипулируют, тонус эмоциональной и познавательной активности у них понижен. Такие дети труднее усваивают программный материал, требующий определенного развития мышления и речи, которые в значительной степени формируются в игре.

Со стороны воспитателей иногда наблюдается тенденция формального обучения игровым действиям, сюжету без учета интересов, личного практического и игрового опыта детей. Некоторые педагоги, анализируя состояние игровой деятельности, оценивают в основном или наличие игрового материала в групповой комнате и на участке, или приемы своего прямого вмешательства в игру детей. Такие педагоги при непосредственном наблюдении за игрой детей, как правило, обращают внимание лишь на их поведение и на то, сколько сюжетных действий они воспроизводят.

Мотивы игры, способы игрового воспроизведения реального опыта, т. е. качественные изменения самого игрового действия, не являются предметом заботы педагогов.

Наблюдения показывают, что один сюжет игры может оказать развивающий эффект на психику ребенка, если он активизирует его опыт. И наоборот, обучение даже разным сюжетам по образцу, без опоры на повседневный опыт детей, не может способствовать ни умственному развитию детей, ни совершенствованию самой игровой деятельности. Не случайно у хороших воспитателей и родителей дети наряду с новыми игровыми темами увлеченно продолжают развешивать и традиционные. Игры в семью, стройку, транспорт и др. проходят через все дошкольное детство, обогащая детей в умственном и нравственном отношении.

Педагоги часто испытывают затруднения в руководстве формированием игры детей, в комплектовании игрушек и игрового материала с учетом усложнения игры.

Предлагаемый нами комплексный подход к руководству формированием игры детей второго-третьего года жизни поможет преодолеть указанные трудности. Он представляет собой систему педагогических воздействий, способствующих развитию самостоятельной сюжетной игры детей, исходя из ее возрастных особенностей и потенциальных возможностей развития интеллекта ребенка.

Уже в раннем возрасте у детей происходят значительные изменения в интеллектуальном развитии: начинается переход от

действий, носящих практический, наглядный характер, к действиям осмысленным. Именно игра с сюжетными игрушками даже на начальных ступенях развития создает благоприятные условия для формирования умения осознанно действовать, создавать образы.

Игра выполняет развивающую функцию, если она формируется взрослым с учетом закономерностей ее развития как самостоятельной деятельности детей и организуется по принципу решения игровых задач. Пример игровой задачи для самых маленьких: «Кукла хочет есть, кукла плачет. Что делать?» Достижение этой воображаемой цели возможно при использовании игровых способов и средств.

Способы решения игровых задач — это разные игровые действия и заменяющие их жесты, слова. Игровые средства — игрушки, предметы-заместители и слова, обозначающие отсутствующие в данный момент предметы.

Развитие способов игрового воспроизведения действительности проходит следующие этапы:

1. Дети овладевают предметно-игровыми действиями с сюжетно-образными игрушками, все условия для игры готовит взрослый.

2. Затем переходят к игровым действиям с предметами-заместителями и с воображаемыми предметами. Первые действия с воображаемыми предметами носят развернутый характер: ребенок пальцами руки передает форму и размер какого-либо воображаемого предмета (конфету он берет тремя пальчиками, яблоко — раскрыв всю ладонь).

3. Подобные действия, обобщаясь, свертываются и превращаются в указательный жест в сторону игрушки.

4. Дети не производят знакомые действия, но обозначают их словом (куклы уже поели, поспали). Они самостоятельно готовят условия для игры, совершая при этом более трех подготовительных действий: перед кормлением кукол готовят обед, накрывают на стол, старательно усаживают их вокруг стола и др.

Основным, доминирующим способом решения игровых задач для детей раннего возраста является игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации. Однако при целенаправленном формировании игры уже с 1 г. 4 мес. дети используют предметы-заместители, с 1 г. 7 мес.—1 г. 9 мес.—воображаемые предметы, а с 2 лет 7 мес. переходят к активной замене хорошо усвоенных игровых действий словом, сами готовят условия для игры.

Овладевая средствами замещения, более сложными способами решения игровых задач (2—4-й), малыши могут играть парами, а иногда и по 4 человека. И наоборот, дети, не умеющие играть с воображаемыми предметами, не могут активно сотрудничать в игре, так как не в состоянии понять смысл игровой задачи.

Пример. Юля К. (2 г. 7 мес.) владеет всеми четырьмя способами решения игровых задач, очень доброжелательная в общении с детьми. В группу

приходит новая девочка Галя (3 лет). Она принимает дружеские отношения к себе как должное, но сама равнодушно относится к детям, к игрушкам.

Галя у плиты переставляет сковородки с безразличным выражением лица.

Юля (*усаживает кукол за стол*). Ты котлеты готовишь, да?

Галя. Нет.

Юля. Ты мама, да?

Галя (*подумав*). Да. (*Берет молочник, идет по комнате.*)

Юля. Ты за молоком пошла, да?

Галя останавливается, но ничего не отвечает. Берет бумажную салфетку.

Юля. Ты сыру купила?

Галя (*бросает салфетку*). Нет!

Юля поднимает сыр, раздает понемногу всем куклам. Галя уходит с бидоном в противоположную от Юли сторону, садится рядом с куклой, бидон ставит на пол. Юля, не теряя ее из виду, озабоченно советует: «Ты не давай дочкам холодного молока, горлышко заболит». Галя сердито отодвигает бидон, демонстративно отворачивается от Юли.

Совместной игры не получилось. Для Юли каждый предмет, каждое действие имело игровое значение, она даже обозначила словом игровую роль. Галя же, не владея средствами замещения в игре, не приняла игровой ситуации, не поняла смысла роли.

Наблюдения подобных ситуаций позволяют сделать вывод, что для развития игры как самостоятельной детской деятельности очень важно формировать умение принимать от взрослого игровые задачи, научить детей ставить их и самостоятельно решать поэтапно, усложняющимися способами и средствами.

Комплексный метод руководства игрой включает взаимосвязанные компоненты: ознакомление с окружающим в активной деятельности детей; обучающие игры; организацию предметно-игровой среды; общение взрослого с детьми в процессе игры.

Планомерное обогащение практического опыта детей — первый компонент этого метода. Дети своевременно должны получать впечатления, питающие игру, усваивать смысл действий людей, назначение предметов. В повседневной жизни и во время специально организованных занятий со взрослым дети должны рассматривать, обследовать безопасные предметы обихода. При этом взрослому следует подчеркивать основные свойства предметов, показывать, как действовать с ними, кратко выделяя словами их назначение (*чашка — пить, кровать — спать* и т. д.). Таким образом взрослый расширяет запас понимаемых слов, формирует активный словарь, обогащает практический опыт каждого ребенка.

Формы расширения практического опыта могут быть разными: наблюдение в группе, на участке яслей-сада, в спальней, раздевальной комнатах (например, детям предлагается внимательно посмотреть, как и что они надевают, собираясь на прогулку); индивидуальные поручения (найти и принести знакомый предмет обихода, игрушку, книгу); наблюдение за простыми действиями

взрослых и других детей в быту (взрослый кормит детей, укладывает спать, моет посуду; дети одеваются, кормят рыб); по возможности подключение детей к решению практических задач; посильное участие в трудовых действиях взрослых людей (уборка игрушек, помощь в накрывании стола).

Реальный опыт детей обогащается также через разные виды занятий, на которых закрепляются, расширяются знания о животных, людях, предметах, действиях с ними, смысле и результате этих действий. В основном это занятия по родному языку и ознакомлению с окружающим (рассматривание предметных и сюжетных картин, книжек, рассказывание потешек, стихов, сказок, рассказов, показы-инсценировки, отыскивание и прятание предметов), а также игры-драматизации и игры-занятия со строительным материалом и др.

Содержание практического опыта в основном определяется «Программой воспитания и обучения в детском саду» по возрастным группам. Так, с 9—10 мес. предлагается знакомить детей с отдельными предметами ближайшего окружения, их основными свойствами, способами действия с ними, словом выделяя их назначение. Вести детей от совместного со взрослым рассматривания и действия с предметами к самостоятельному обследованию предметов и действиям с ними. С 10—11 мес. обращать внимание детей на поведение животных, издаваемые ими звуки, особенности строения тела. Побуждать присматриваться к простым действиям взрослых, более старших детей.

На втором году жизни, обогащая практический опыт детей, следует обращать их внимание на взаимосвязь разных явлений, знакомить с элементарными смысловыми связями, существующими между предметами, с использованием предметов-орудий, ведущих к достижению определенной цели (палочкой подвигают игрушки, ложкой едят, тряпкой моют пол, лопатой копают, метлой подметают, чтобы было чисто, и т. д.). Дать возможность ребенку самому повторить доступные действия.

Детей третьего года жизни рекомендуется побуждать наблюдать в быту за подготовкой взрослого к осуществлению какой-либо задачи (посмотреть, как и что делает няня, прежде чем накормит ребят). Обращать внимание детей на поведение, взаимодействия взрослых животных и их детенышей, людей и животных. Наблюдать совместный труд двух-трех людей, общение (продавец — покупатель, врач — больной, хозяйка — гость, мама — дочка). Наблюдать на улице, на участке за подготовкой взрослых к осуществлению какой-либо задачи (шофер протирает стекло, заводит машину, потом уезжает). Наблюдать за более сложными явлениями окружающего мира (как и для кого строят дома, прокладывают дорогу и т. д.).

Таким образом, в процессе ознакомления с окружающим у детей накапливается и обобщается опыт практической деятельности, возникает потребность воспроизвести ее в игре.

В дошкольных учреждениях успешно применяются в практике воспитания разные виды обучающих игр. Однако иногда такие игры превращаются в прямые методы обучения.

Организовать обучающие игры нужно, чтобы дети эмоционально приобщались к смысловому содержанию игровых задач, вместе со взрослым учились ставить интересную воображаемую цель, искали способы и средства для ее достижения. Игровые задачи вызывают интерес лишь в том случае, когда они опираются на личный опыт деятельности детей (знания, полученные в быту, на прогулке, на специально организованных занятиях, при просмотре иллюстраций книг, детских телевизионных передач и т. д.).

Демонстрируя первые игровые действия, взрослый должен учить детей переводить реальный опыт в игровой условный план. Для этого воспитатель предварительно рассматривает игрушки вместе с ребенком, после чего формулирует простую игровую задачу. При этом, обращаясь к кукле, игрушечному животному, он говорит с ними ласково, участливо, как с живыми существами («Кукла пить хочет, дадим Ляле попить»). Без эмоционально положительного отношения к кукле, к игрушечным животным дети игровую задачу не принимают. Важно, чтобы взрослый показывал и называл игровые действия, направленные на решение игровой задачи, предлагал ребенку самому дать кукле попить, уложить ее спать и т. д., в случае необходимости осуществляя игровые действия вместе с ним.

Детям, усвоившим способы решения первых игровых задач, следует усложнить задание: не просто напоить куклу из чашки, которую держал взрослый, а посадить ее за стол, затем не только покормить куклу за столом, а сначала приготовить обед для нее и т. д. Таким образом, взрослый в обучающих играх постепенно, расширяя возможности решения игровых задач в наглядно-действенном плане, приобщает детей к планированию игровых действий, направленных на решение игровой задачи.

По мере усвоения игровых задач, решаемых в наглядно-действенном плане (показателем чего служит детская самостоятельная игра), необходимо демонстрировать новые, более обобщенные способы их решения с помощью игрушек-заместителей, например, вместо тарелки предложить кукле, которая очень хочет есть, листок с дерева.

Позднее следует демонстрировать детям новые способы решения игровых задач с использованием нарисованных предметов (взрослый кормит куклу яблоком, которое нарисовано на клеенке, берет изображенное на рисунке мыло для купания мишки и т. д.). И наконец, необходимо показывать игровые действия с воображаемыми предметами (дать кукле воображаемое яблоко).

Обучающие игры вызывают интерес и эмоционально захватывают детей в том случае, если несут элементы новизны, сюрпризности и занимательности.

Обучающие игры — это своеобразная форма передачи игрового опыта в процессе естественного общения взрослого с детьми по конкретному содержанию игровых задач, где ведущая роль принадлежит взрослому. Благодаря обучающим играм ребенок усваивает новые, более обобщенные способы отображения действительности.

Ознакомление с окружающим и обучающие игры создают почву для возникновения игры, но самостоятельная игра детей определяется соответствующей организацией предметно-игровой среды и активизирующим общением взрослого с ребенком по ходу ее. Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, который активизирует в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим и в обучающих играх, направляют ребенка на самостоятельное и активное решение игровой задачи, побуждают к разным способам ее реализации и воспроизведения действительности.

Предметно-игровая среда изменяется с учетом практического и игрового опыта детей. Важно своевременно расширять не только ассортимент игрушек, разных по тематике, но и своевременно дополнять игровой материал. Детям нужны куклы, игрушечные животные, сюжетно-транспортные игрушки, строительный материал, игрушки, отображающие предметы повседневного обихода, элементарного труда и культуры (посуда, мебель, телефон, холодильник, музыкальные инструменты и т. д.). Однако не менее важно представить игровой материал с учетом разной степени обобщенности образа. Выбор образа игрушки не может быть произвольным, он должен исходить из особенностей игровой деятельности детей, их ориентировки в функциональном назначении предметной игрушки.

Самостоятельная сюжетная игра формируется более успешно, если игрушки в нее вводятся постепенно (условная игрушка, более реалистическая и игрушка-заместитель).

На начальном этапе, когда практический опыт детей ограничен, им нужна схематичная, условная игрушка. В такой игрушке могут быть лаконично выделены (несколько утрированно) определенные детали, подчеркивающие характерные внешние или функциональные признаки, позволяющие приспособить игрушку к игре, использовать ее динамично. Такая условность не уводит ребенка от действительности. Наоборот, благодаря обобщенности образа она однозначно представляет главные признаки предмета, по которым ребенок и определяет его сначала с помощью взрослого, а затем самостоятельно.

Впервые условные образные игрушки предлагаются детям 5—6 мес. Для игр и занятий с детьми этого возраста необходимы фигурки людей и животных, представленные в виде образных погремушек, игрушек типа неваляшек, надувных игрушек из резины или пленки.

Научившись легко ориентироваться в образе условной игруш-

ки, дети уже в возрасте 10—11 мес. легко переходят к решению элементарных игровых задач с ними. Например, ребенок с удовольствием кормит собачку, у которой ярко обозначен рот. Ему удобно положить на кроватку мягкую плоскую куклу, которая не соскальзывает на пол.

Реалистическая игрушка передает яркий художественный образ реально существующего объекта. Она дает относительно конкретную его характеристику (например, куклы, изображающие мальчиков и девочек, людей в зимней, летней и праздничной одежде, различных профессий, национальностей). В ней представлено больше свойств (например, кукла имеет свой характер, ноги и руки у нее сгибаются, одежда снимается). В свою очередь новые детали игрушки подсказывают ребенку и новые игровые действия. Например, обратив внимание на волосы куклы, ребенок причесывает ее, увидев пальчики, условно подрезает кукле ногти и т. п.

С 2 лет 6 мес. многие дети начинают определять характер куклы, игрушечного животного, в игре отображают найденные в игрушке качества: сердитая собака кусается, с доброй гуляют, ласково говорят за нее. Однако потребность в условной игрушке не исчезает, детям по-прежнему нужны условные по образу куклы и фигурки животных для сюжетной игры, для игр со строительным материалом, песком, водой, снегом.

Для формирования обобщенных игровых действий особую ценность представляют предметы-заместители. Они приобретают для ребенка игровой смысл лишь в контексте решения игровой ситуации, а вне ее рассматриваются как посторонние, не имеющие значения для игры предметы.

Основное требование к игрушке-заместителю — удобство в выполнении игровых действий, соразмерность по величине с другим игровым материалом. Очень важно, чтобы такая игрушка напоминала изображаемый предмет общими контурами. Так, кукла может быть сделана из полотенца, если его скатать и надеть фартучек или бантик, вместо тарелки можно предложить кружок картона и т. п. При правильном руководстве игрой дети трехлетнего возраста не только с увлечением используют предложенные взрослым предметы-заместители, но и сами заранее выбирают и договариваются, что они будут обозначать («Вот это кукла», «Это тарелка»). Иногда наделяют игрушку-заместитель ролью («Давай это будет папа, а это дочка»).

В процессе игры надо ставить ребенка в такие условия, чтобы он использовал различные по образному содержанию игрушки. От этого во многом зависит своевременный переход ребенка к более совершенным способам игровых действий. Для игр детей второго года жизни можно подготовить разные комплекты игрушек, доступные по своей тематике, объединенные общим сюжетом. Например, для игры с куклой — одеяло, коляска, мебель (кровать, стол, стул); для игры с игрушечной собачкой —

миска для кормления, коврик для сна, поводок для прогулок и др. На третьем году жизни тематические комплекты игрушек должны быть более разнообразными. Они могут изображать и строительство, и ферму, и зоопарк, и праздник, и др. В них следует также включать игрушки, разные по степени обобщенности образа.

Общение взрослого с ребенком должно быть направлено на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода способов решения игровых задач. Деятельность детей должна протекать в усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на их практический и игровой опыт.

В проблемной ситуации игровая задача продумывается заранее взрослым (создаются условия для ее решения теми или иными способами и средствами). Взрослый при этом побуждает ребенка к самостоятельному решению задачи. Активизируя прежний опыт и знания ребенка наводящими вопросами, советами, педагог старается вызвать у него эмоциональную заинтересованность игровой задачей, желание подумать, как ее решить в новых условиях.

В конце первого и в начале второго года жизни, когда ребенок начинает понимать назначение предметов, ему задают первые игровые задачи. Сначала педагог предлагает не более двух понятных ребенку игрушек. Взрослый показывает и эмоционально называет игровые действия («Ляля пьет, ест», «Уложим Лялю спать»), подчеркивает результат («Как вкусно Ляля поела»). Затем передает ребенку игрушки, обращаясь к нему («Дай Ляле попить»).

Если ребенок охотно принимает игровую задачу, ему предлагают ее решить без предварительного показа игровых действий с игрушками. Активность ребенка проявляется в его заинтересованности игрушками, во внимательном наблюдении за действиями взрослого. Ребенок чутко следит за речью взрослого, за его эмоционально-мимическими реакциями. Он охотно повторяет игровое действие, т. е. принимает сформированную как прямое задание элементарную игровую задачу. Это умение начинает формироваться очень рано (в 10—11 мес.).

Показателем умения решать игровую задачу на этом этапе является поведение ребенка в подсказывающей сюжетной ситуации, когда две знакомые, связанные по смыслу игрушки (кукла, чашка) кладут рядом. Малыш, как правило, обращает на них внимание и повторяет известные игровые действия. Повторяя действия, ребенок лучше усваивает их смысл. Одну и ту же игровую задачу можно предлагать не только по отношению к игрушкам, но и к самому ребенку, к взрослому, к другим детям («Дай попить Сереже», «Дай мне попить»). Эмоциональный отклик на воображаемый результат («Ой, как вкусно!», «Тихо — Ляля спит!») способствует постепенному осознанию ребенком условности в игре.

После того как ребенок усвоит способ решения игровых задач

в подготовленной взрослым игровой ситуации, следует создавать такие ситуации, которые побуждали бы детей самостоятельно готовить условия для игры. Например, ребенка просят покормить куклу, но посуду он должен взять сам в знакомом месте хранения игрушек. Вначале за счет внесения разных по тематике игрушек, создаются условия для одного-двух самостоятельных действий, затем количество игрушек и действий постепенно увеличивается.

Для детей третьего года жизни создаются такие игровые ситуации, в которых ребенок выполняет взаимосвязанные игровые задачи (например, перед кормлением кукол приготовить им обед, сходить в магазин за продуктами и т. д.).

Таким образом, способ решения одной и той же задачи (кормление кукол) изменяется благодаря постепенному усложнению условий игровой задачи.

Примерно с 1 г. 2 мес. можно начинать вместе с ребенком решать знакомые игровые задачи в измененной сюжетной ситуации. Иногда смена игровой ситуации ставит перед детьми новую игровую задачу. В одних случаях можно до прихода детей добавить дополнительный предмет в знакомую сюжетную ситуацию или по ходу игры предложить новую игрушку. В других случаях — внести известную по теме игрушку, но с более реалистическими признаками, с дополнительными деталями, которые стимулируют новые действия детей.

Важно не спешить, но и не задерживать внесение новых игрушек. Если новое действие дети выполняют с удовольствием, надо дать возможность его усвоить, не отвлекать другими игрушками. Вместе с тем следует формировать игру ребенка так, чтобы она всегда была направлена на результат, а не превращалась в механическое копирование непонятных действий.

Показателем необходимости внесения в игру новых игрушек является свертывание, обобщение знакомых предметно-игровых действий. Замена их обозначающим жестом, точным словом особенно быстро происходит у детей, начиная с конца второго года жизни.

Воспитатель в ходе общения с ребенком побуждает его вспомнить хорошо знакомые практические ситуации и подумать, как поступить с новой игрушкой: «Что же ты кормишь куклу такими грязными руками?»; «Ой, как неаккуратно ест твоя дочка!»; «Что она пьет? Почему даешь ей холодный чай?»; «Что-то у тебя так мало чая, всем куклам не хватит»; «Что ты сегодня вкусное приготовила дочкам? А что тебе мама готовит?»; «Чей это стул? Кто здесь будет кушать?» И т. д.

Другие игровые ситуации направлены на то, чтобы ставить детей перед необходимостью самостоятельно оперировать все более обобщенными игровыми действиями с помощью предметозаменителей и воображаемых предметов, названных словом.

Изменяется привычная сюжетная ситуация, частично убира-

ются знакомые игрушки и задается игровая задача, которую ребенок решал раньше только с образными игрушками. Например, нет игрушечных ложек, тарелок, но лежат палочки, кружочки. Ребенок использует эти предметы-заместители вместо известных игрушек, он вынужден их называть, чтобы они были понятны окружающим.

В привычную сюжетную ситуацию добавляются новые дополнительные игрушки (например, маленькая кукольная кровать или стул, на которых большие куклы не помещаются). Дети сами задают вопрос: «Кто здесь будет спать (сидеть)?» Или этот вопрос задает взрослый. Вместе ищут игрушки. Педагог предлагает маленькую куклу, сделанную на глазах у детей из лоскута ткани, или чурочку из строительного материала. Обыгрывает новую ситуацию. В другой ситуации делает необходимые постройки из строительного или природного материала для сюжетных игрушек, у которых нет, например, кровати, стола, дома и т. д. Для развития умения играть с воображаемыми предметами взрослый задает примерно такие вопросы: «Что у тебя в кастрюле?»; «Сладкий ли чай?», «Почему кукла плачет?», «Зайчик заболел?»

Вне сюжетной ситуации, но при наличии образных игрушек (например, разных кукол) ребенку даются игровые задачи, которые он должен решить без опоры на предмет: «Покорми кукол», «Кукла хочет конфету» (нет посуды, нет конфеты). Показывая на пол, воспитатель говорит: «Здесь растут цветы, дай кукле цветок» — или, протягивая пустую ладонь: «Возьми у меня яблоко». Одновременно он показывает и называет два разных воображаемых предмета («Здесь яблоко, а здесь груша»), вынуждая ребенка называть каждый из них.

Для развития речи важно, чтобы ребенок не только принимал и выполнял игровые задачи с предметами-заместителями и воображаемыми предметами, но и сообщал другим, что он собирается делать. Для этого необходимо побуждать детей чаще обращаться к воспитателю, другим детям по поводу своих действий, своевременно подхватывать начатое действие, спрашивать, что обозначает данное действие, предмет-заместитель и т. д.

Сначала используется прямая формулировка игровой задачи и расположение игрушек в подсказывающей ситуации («Покорми куклу, уложи ее спать»). Затем игровая задача предлагается в косвенной форме при наличии игрового материала непосредственно перед ребенком («Кукла есть хочет», «Кукла хочет спать» и т. д.). Позднее задание формулируется менее конкретно: «Кукла проголодалась (устала)».

Детям третьего года жизни игровая задача задается вне подсказывающей сюжетной ситуации, иногда с названием ролевых отношений («Чья это дочка потеряла маму?», «Почему плачет мишутка?», «Куда спешит такая нарядная и веселая девочка?», «Почему так разбаловался твой сынок?»).

Периодически надо предоставлять ребенку возможность поиграть самостоятельно в привычной или измененной сюжетной ситуации, вне сюжетной ситуации, чтобы он сам принимал игровые задачи и решал их, побуждать к называнию игрового материала и своих действий, а затем и к их планированию («Что делает кукла? А что ты будешь делать?», «Куда пойдет твоя дочка? Что вы будете делать?» и др.). Постепенно у ребенка развивается инициатива в постановке игровых задач, появляются первые игровые замыслы, обозначенные словом («Давай куклы будут рисовать», «Я буду строить самолет, а потом полечу к папе вместе с чебурашкой»).

Применяя игровые проблемные ситуации индивидуально или по отношению к небольшой группе детей, имеющих примерно одинаковый практический опыт, можно добиться положительного эффекта. Введение в практику воспитания детей игровых проблемных ситуаций в системе с другими выше названными компонентами комплексного метода окажет благоприятное влияние на развитие игры как самостоятельной деятельности и с первых этапов ее формирования поможет педагогу улучшить работу по умственному воспитанию детей.

Н. Ф. Комарова.
преподаватель кафедры
дошкольной педагогики
Горьковского педагогического института
им. М. Горького

РУКОВОДСТВО СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ 3—4 ЛЕТ

Для своевременного формирования сюжетно-ролевой игры наиболее успешным является использование метода комплексного руководства. Содержание комплексного руководства на этапе формирования сюжетно-отобразительной игры детей раннего возраста, разработанное Е. В. Зворыгиной, освещено в предыдущей статье. В данной статье рассматривается один из компонентов комплексного руководства игрой — ознакомление детей с окружающим в деятельности.

При ознакомлении с окружающим в соответствии с задачами программы мы особое внимание уделяли соблюдению следующего требования: дети не должны быть пассивными наблюдателями, их постоянно нужно включать в активную деятельность.

Дети с большим желанием передают в своих играх хорошо знакомые бытовые процессы (кормление, укладывание спать, прогулка, разнообразная деятельность в детском саду), т. е. те жизненные ситуации, в которых они сами постоянно участвуют. В таких играх способы игрового поведения детей разнообразны.

Мы предположили, что, если у детей сформировать достаточ-