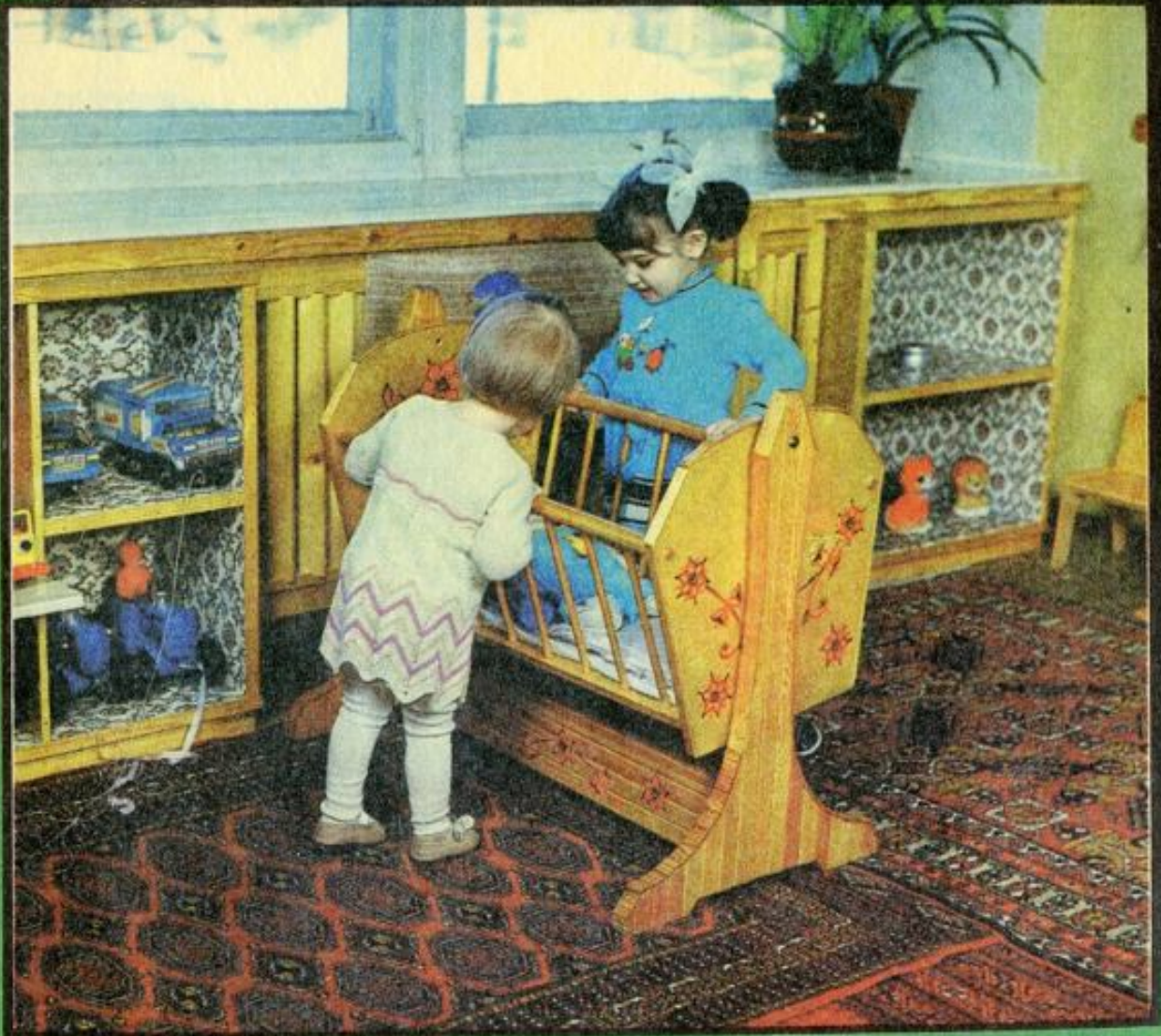
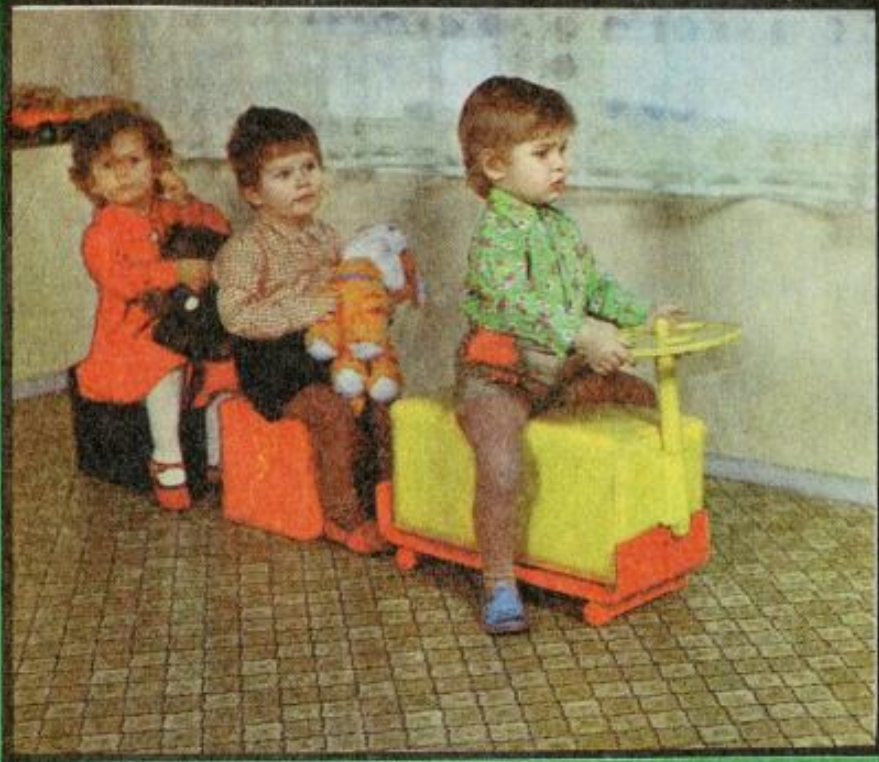


Е.В. ЗВОРЫГИНА

ПЕРВЫЕ СЮЖЕТНЫЕ ИГРЫ МАЛЫШЕЙ





Е.В. ЗВОРЫГИНА

ПЕРВЫЕ СЮЖЕТНЫЕ ИГРЫ МАЛЫШЕЙ

Пособие для воспитателя
детского сада

Рекомендовано Министерством
просвещения РСФСР

ББК 74.100.57
З-43

Рецензенты: кандидат педагогических наук *Г. М. Лямина*, старший воспитатель яслей-сада № 108 Москвы *Р. А. Юдина*

Зворыгина Е. В.

З-43 Первые сюжетные игры малышей: Пособие для воспитателя дет. сада.— М.: Просвещение, 1988.— 96 с.: ил.

ISBN 5-09-000726-8

В пособии даются методические рекомендации по использованию сюжетных игр с образными игрушками для углубленного знакомства детей раннего возраста и третьего года жизни с окружающим миром, для развития у малышей таких психологических процессов, как мышление, воображение, память. В книге раскрываются вопросы, связанные с возникновением сюжетных игр малышей, подчеркивается значение общения, обучающих игр, создания игровой среды.

Книга поможет воспитателю детского сада в организации игровой деятельности.

З $\frac{4305000000-661}{103(03)-88}$ 78—88

ББК 74.100.57

ISBN 5-09-000726-8

© Издательство «Просвещение», 1988

РОЛЬ ИГРЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Особая роль в развитии детей принадлежит игре. Организуя игру в дошкольном учреждении, современный педагог учитывает специфику ее формирования и общие закономерности развития детей. Советские психологи (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.) утверждают, что развитие ребенка происходит только в том случае, если он сам активно включается в разные виды деятельности (предметную, игровую, учебную, трудовую). Каждому возрастному периоду соответствует наиболее доступный и важный для воспитания и психического развития вид деятельности.

При переходе от младенчества к раннему, а от него и к дошкольному возрасту происходит смена ведущих видов деятельности. За этот небольшой период жизни дети овладевают элементарными формами общения, начинают ориентироваться в мире окружающих их вещей, осваивают основные способы действий с разнообразными предметами быта, игрушками, т. е. овладевают предметным видом деятельности. Именно в этот период ребенок приобретает главные человеческие качества: овладевает ходьбой, основами разговорной речи и предметных действий, у него начинает формироваться определенное отношение к окружающему миру (людям, предметам, природным явлениям).

Только ребенок, умеющий общаться со взрослыми и познающий активно наиболее значимые особенности предметов, способен перейти к игре. Но игра не механически сменяет предметную деятельность: она постепенно формируется взрослыми по мере обогащения жизненного опыта детей.

В дошкольном возрасте заложены большие возможности, чтобы игра стала ведущей деятельностью ребенка. Но будет ли она определять психическое развитие детей и активно влиять на их всестороннее воспитание, — это зависит от взрослых.

Игра издавна использовалась для воспитания и обучения. Народная педагогика умело применяла ее для воспитания детей разных возрастов. В одних играх на первый план выступали задачи умственного воспитания, в других — физического, в третьих — художественного. Так народ передавал и свои традиционные формы развлечений, отдыха.

В современной дошкольной педагогике выделяются разные

виды игр, передающие детям определенные знания и умения: дидактические, подвижные, игры-драматизации, музыкальные игры-забавы. В них игровые действия заранее предусмотрены правилами игры, игрушками.

Во многих из этих игр (играх-драматизациях, сюжетно-музыкальных, сюжетно-дидактических и сюжетно-подвижных) содержание обучения как бы вплетается в игровой сюжет, интересный и близкий детям по их жизненному опыту. Предлагаемый игровой сюжет (тема игры, последовательность событий) предусматривает такое поведение детей, которое обеспечивает усвоение новых знаний, умений, нравственных правил. Дети, действуя в воображаемой ситуации, решая игровые задачи в пределах заданного игрового сюжета, незаметно для себя усваивают заложенный в них учебный материал. Так, в подвижной игре «Воробушки и автомобили» они учатся бегать, не наталкиваясь друг на друга, действовать по сигналу. Сюжетно-дидактическая игра «Научим куклу раздеваться» помогает им запомнить последовательность раздевания, учит аккуратно вешать и складывать одежду, побуждает использовать в речи названия предметов одежды, действий (повесить, положить и др.). Усвоив от старших подобные игры, дети могут играть в них сами, повторяя или творчески изменяя их содержание, но сохраняя их обучающую основу и правила игры. Так, в обучающих играх сюжетного характера дети действуют в соответствии с правилами в пределах заданного заранее игрового сюжета, усваивая конкретный материал по умственному, нравственному, эстетическому и физическому воспитанию.

Особый характер носит игра, которую дети создают сами, воспроизводя в ней то, что им близко и интересно (действия людей с предметами быта, трудовые процессы, отношение людей друг к другу, их отдых, развлечения и т. д.). В таких играх тема, содержание, последовательность отображаемых явлений не заданы заранее взрослым, они основываются на жизненном опыте детей, правила как бы скрыты в содержании отображаемых событий (шофер ведет машину, летчик — самолет, мама учит дочку, а не наоборот). Такие игры называются творческими, сюжетно-ролевыми играми. В них игровой сюжет (тема, содержание событий, их последовательность) определяется играющими, нет заданной программы поведения детей и открытых правил, действия ребенка в воображаемой ситуации и осмысление ее выступают на первый план.

Эти игры по тематике, по глубине отражения действительности у разных детей различны. Они индивидуальны и по эмоционально-выразительной характеристике и осознанию жизненного опыта. Вместе с тем в творческих сюжетных играх заложена основа для коллективной деятельности, игрового сотрудничества, общения и совместного решения игровых задач, перехода к отображению в игре взаимоотношений людей. Сюжетная игра — игра самостоятельная. Она не может не учитывать жизненный опыт детей или передаваться в готовом виде как игра обучающая.

Творческая игра имеет свои законы развития, так как в каж-

дом возрасте у ребенка свое понимание мира, свои возможности отображения его в игре. Постоянно совершенствуясь, она проходит ряд последовательных этапов. В раннем детстве закладываются предпосылки ролевой игры. Но уже у малышей можно обнаружить элементы игрового сюжета, воображаемой ситуации, которые постепенно превращаются в развернутые сюжетные игры. Событийная, сюжетная сторона игры даже у малыша определяется реальным жизненным опытом, хотя и не исключается влияние обучающих воздействий на нее. Способы же воспроизведения (отображения) реальной действительности в игре (игровые умения, т. е. использование игрушек, предметов-заместителей, воображаемых предметов, ролевых форм поведения, эмоционально-выразительных средств) передаются старшими в совместных играх с детьми. Таким образом, игровой опыт обогащается как за счет усложнения сюжетной, событийной стороны игры, так и за счет усложнения способов воспроизведения этих событий в игре. Постепенное усложнение способов отображения действительности переводит игру от внешних предметно-игровых действий в план внутренний, речевой, воображаемый.

Воспитатели детских садов нередко ошибочно считают, что сюжетные игры важны лишь для получения новых знаний. Отображая в игре жизненные впечатления, ребенок закрепляет, уточняет и расширяет знания об окружающем. Но ценность такой игры для дальнейшего психического развития и всестороннего воспитания ребенка в другом: совершенствование воображаемой ситуации с постепенным переходом от «предметной» игры к играм внутреннего, умственного плана, переход от игр индивидуальных к коллективным, новый уровень осмысления действительности расширяют творческие возможности ребенка.

Для усвоения детьми требований «Программы воспитания и обучения в детском саду» важно умело использовать все виды игр в воспитательном процессе. Самостоятельная сюжетная игра тесно связана с обучающими играми. Эта связь двусторонняя. Одни виды игр взаимно обогащают другие.

Сюжетная игра малышей длится недолго: на втором году жизни — от 3 до 10 мин, на третьем — ребенок может, не отвлекаясь, играть до 30—40 мин. От сюжетных игр зависит, станет ли игра каждого дошкольника ведущей, самостоятельной деятельностью. Первые сюжетные игры имеют огромное значение для решения задач всестороннего воспитания детей раннего возраста.

Выдающиеся педагоги и психологи отмечали огромное значение игры в развитии детей.

Н. К. Крупская сравнивала игру с учебой и трудом по тому развивающему интеллект эффекту, который игра оказывает на детей: играя, ребенок оперирует знаниями об окружающем мире, глубже его познает, так как учится ставить цель, вырабатывать план, находит средства для его выполнения. Основная особенность игры состоит в том, что ребенок с раннего возраста, играя, учится действовать в воображаемой ситуации. В игре формируется спо-



Возможно, в будущем и такая «игрушка» будет нужна малышам

способность к замещению предметов, действий, что обеспечивает постепенное развитие элементов более отвлеченного мышления и речи.

Благоприятные предпосылки для развития отвлеченного мышления, речи создаются уже в игре детей раннего возраста в связи с обобщением и усложнением игрового действия.

В развернутых, повторяющихся игровых действиях с игрушками, реалистически изображающими предметы повседневного обихода, совершенствуется типичное для младшего дошкольника наглядно-действенное мышление. Затем в связи с замещением отдельных предметов и действий в игре зреет необходимость оперирования представлениями, образами, словом, что способствует развитию наглядно-образного мышления и речи. Играя, дети учатся переносить действия из одних условий в другие, комбинировать свои знания, полученные в повседневной жизни, из книг и других источников информации. Малыши начинают одушевлять неживую природу, создают даже элементы нового (придумывают необычные имена, постройки и др.). Так развиваются воображение, мышление, творческие способности, речь. Развитие их в игре, переход на более высокий уровень — результат длительного поэтапного формирования.

Одна из основных задач воспитателя — своевременно сформировать у детей умения действовать на первых этапах игры. Без

них невозможен переход на более высокий уровень ее развития. Благодаря им уже в раннем и младшем дошкольном возрасте происходят значительные изменения в умственном развитии ребенка, что позволяет ему перейти к новому этапу игровой деятельности — сюжетно-ролевой игре.

Важным в игре является умственное развитие ребенка, но это не значит, что в игре не решаются другие вопросы воспитания. Умственное развитие в игре неразрывно связано с нравственным, эстетическим, физическим, оно помогает малышу лучше ориентироваться в нравственных нормах, видеть красивое в окружающем. Хорошая игра — залог хорошего настроения, крепкого здоровья.

Уже на первых этапах развития сюжетная игра воспитывает нравственно-волевые качества личности: способность к произвольному управлению своими действиями, к сопереживанию, к содействию. Первые совместные игры воспитывают в детях чувства коллективизма, дружбы. Малыши учатся общаться, обращаться с просьбой, предложением к товарищам, согласовывать свои действия с другими, обмениваться игрушками, помогать друг другу. Взаимоотношения между детьми формируются более успешно, если начиная со второго года жизни их приучают играть индивидуально, рядом, не мешая друг другу, побуждают к деловым контактам (подать игрушку, подождать товарища и др.), привлекают к совместным действиям (скатиться вместе с горки, переместить вдвоем большого коня и т. д.). При своевременном формировании сюжетной игры дети третьего года жизни начинают играть вдвоем, иногда втроем, вступают в ролевое взаимодействие (один «везет» на машине другого, «слушает» больного, «ставит» ему горчичники). Они учатся вместе решать игровые задачи, ищут необходимые игрушки, сооружают вместе из больших кубов машину, договариваются, куда поедут, кто будет шофером. С приобретением умения играть в воображаемом плане взаимопонимание между детьми и воспитателем и, что особенно важно, между сверстниками возрастает. Это создает устойчивый эмоционально-положительный климат в группе.

В играх рядом, в первых деловых контактах воспитывается интерес не только к действиям, но и к личности другого ребенка. В индивидуальных и первых совместных играх дети передают, закрепляют и углубляют свой социальный опыт, который отражает взаимоотношения и общение разных людей, сказочных персонажей. В играх малыши проявляют свое отношение к действительности, дают первые нравственно-эмоциональные оценки (*лиса хитрая, волк злой, Дед Мороз добрый* и т. д.).

Содержание сюжета имеет нравственное значение. Примером нравственного содержания сюжета могут служить народные сказки и детские книги. Они пронизаны торжеством добра, разума, мужества, интересны и доступны детям и служат им нравственным эталоном.

Таким образом, уже в игре детей второго и третьего года жизни заложено развивающееся нравственное начало: во-первых, дети

приобретают опыт взаимодействия, общения, во-вторых, отражая в игре взаимоотношения людей, начинают лучше осознавать и оценивать их.

Формирование первых эмоционально-эстетических оценок, воспитание художественного вкуса детей во многом зависят от игры. Общеизвестно влияние подлинно художественных игрушек на эстетическое воспитание детей. От художественного решения детской игрушки зависит ее успешное применение в игре, возрастает ее воспитательная ценность. Образ в игрушке — это сплав умственного, эстетического, нравственного, примером которому служат народные игрушки: расписной городецкий конь, веселые дымковские свистульки, загорские игрушки из папье-маше, например птицы с пищалками. Основное требование, предъявляемое к игрушкам для маленьких, — типичность, условность образа. Это достигается путем заложенного в игрушке художественного отображения понятного детям содержания. Хорошая игрушка радует ребенка, способствует его разнообразным действиям и движениям. Здесь все имеет значение: и образ, и окраска, и величина, и фактура материала. Например, малыши предпочитают играть с мягкими, приятными на ощупь игрушками. Они любят тканевых или плюшевых зверушек больше, чем подобные игрушки из твердых, жестких пластмасс. Однако дети пугаются лохматых медведей, собак, особенно если у них вытянутая морда, маленькие глазки. При организации предметно-игровой среды следует проявлять эстетическую культуру. Она сказывается в подборе игрушек для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, в расположении игрушек в групповой комнате, на участке, в уходе за ними. Рваная и грязная кукла не только не красива, но и воспитывает равнодушие и к игрушке, и к тому образу, который она выражает. Если дать детям игрушку без учета их игровых умений, она быстро приобретает неэстетический вид: красивая кукла с длинными волосами и закрывающимися глазами в руках маленького ребенка быстро превращается в лохматое, неопрятное, безглазое существо. Малышам лучше и понятнее куклы с короткой стрижкой и нарисованными большими глазами. Игрушки, разбросанные по всей комнате, создают неряшливый вид, они отвлекают детей от игры, тогда как 2—3 предмета, объединенные в подсказанную педагогом игровую ситуацию, побуждают ребенка к интересным и полезным действиям. На участке лучше использовать те игрушки, которые можно легко вымыть (из пластмассы, дерева). Совсем неприемлемы для игры старые, поломанные игрушки. Также важно на участке располагать игрушки, учитывая не только игровые интересы детей, но и природное окружение. Пример воспитателя, его эмоциональная отзывчивость на красивое особенно необходимы детям младшего возраста: надо уметь порадоваться вместе с детьми и нарядной игрушке, и убраным на место вещам, и поведению каждого играющего ребенка. Уместно также простое порицание, быстрое устранение некрасивого, неопрятного.

Самостоятельная сюжетная игра малышей благоприятно вли-

яет на их физическое развитие. В таких играх ребенок свободен в выборе позы, действий и движений, он как бы сам произвольно регулирует физическую нагрузку, не допуская перенапряжения организма. В игре удовлетворяется его двигательная потребность: играя с сюжетно-образными игрушками, он много ходит, бегает, встает, садится, передвигает, поднимает и т. д. Естественная активность ребенка в игре, удовлетворение потребности в движениях — залог предупреждения переутомления ребенка, основа для создания у него бодрого настроения, жизнерадостности.

Влияние игры на физическое воспитание детей во многом зависит от умения воспитателя организовать предметно-игровую среду. В групповой комнате, на участке наличие традиционных игровых зон (ранее писали игровых «уголков») оправдано. Но если групповая комната забита игровым материалом, а на участке разрешается играть с игрушками лишь в одном уголке веранды, есть опасность подвести малыша к однообразной игре, затормозить его двигательную активность, приостановить развитие в освоении пространства. Игрушки расставляют в разных местах комнаты, участка. Они могут быть и на полу, и на полке, и на столе, и на горке, и под ней. Доставая их, ребенок вынужден двигаться по-разному, прилагать усилия. Организовывая относительно статичную предметно-игровую среду, важно разрешать детям играть во всех удобных местах. Ни в коем случае игровая комната не должна быть тесным «музеем» дорогих, неподвижно стоящих игрушек. Даже размещение игрушек после игры по своим местам, ценное в нравственном и эстетическом отношении, полезно и для физического развития детей.

Увеличить подвижность детей в сюжетной игре помогает подбор игрушек, разных по величине. Детям 2—3 лет удобны игрушки среднего размера (25—35 см). Их легко можно носить, ставить, класть, передавать другим, играть с ними. Вместе с тем, детям этого возраста нужна крупная по размеру, более тяжелая игрушка, которую можно успешно передвинуть, перетащить по полу, сесть на нее, прилечь (пластмассовый или деревянный конь, мягкий большой гусь). Более легкую крупную игрушку (например, надувную), изображающую птиц, домашних и диких животных, можно и поднять, и подбросить, и переложить. Хорошо, если все движения ребенок совершает в содержательной сюжетной игре: «ездит» на лошади, «кормит» ее, «поит» водой из ведра; гусь «плавает», «клюет» зерно, на нем можно отдохнуть, «переплыть» озеро и т. д.

Очень удобен для детей набор «мебель-игрушка», представляющий собой крупные, устойчивые, легкие детали¹. Дети могут по-разному использовать каждую деталь (куб превращают то в табурет, то в стол, то в плиту или барабан) или делать простые сооружения из нескольких деталей (диван, поезд и т. д.). Предложенные воспитателем дополнительные атрибуты побуждают детей к новым играм,

¹ См.: Овчинников А. А., Новоселова С. Л. Мебель-игрушка для детского сада // Техн. эстетика. — 1984. — № 11. — С. 18—19.



Из кубиков можно соорудить разные постройки

движениям: флажок и звездочка, прикрепленные к бревну, превращаются в паропровод, поезд; руль у сидящего на кубе ребенка помогает ему перевоплотиться в летчика или шофера.

Таким образом, игра при правильном ее формировании решает задачи умственного, нравственного, физического, эстетического развития каждого ребенка начиная с раннего возраста. В игре с первых этапов ее развития формируется личность ребенка, развиваются те качества, которые потребуются ему в учебной деятельности, в труде, в общении с людьми.

Для того чтобы игра, возникнув, перешла на более высокий этап развития, необходимо ею руководить. Воспитатель должен знать особенности организации игры в детском коллективе. Это требует большого искусства, профессионального мастерства и любви к детям, основанных на знании особого раздела педагогической науки — педагогики игры.

ИГРА И ЭТАПЫ ЕЕ РАЗВИТИЯ

Игра — ведущая деятельность ребенка-дошкольника, определяющая его дальнейшее психическое развитие прежде всего потому, что игре присуща воображаемая ситуация. Благодаря ей

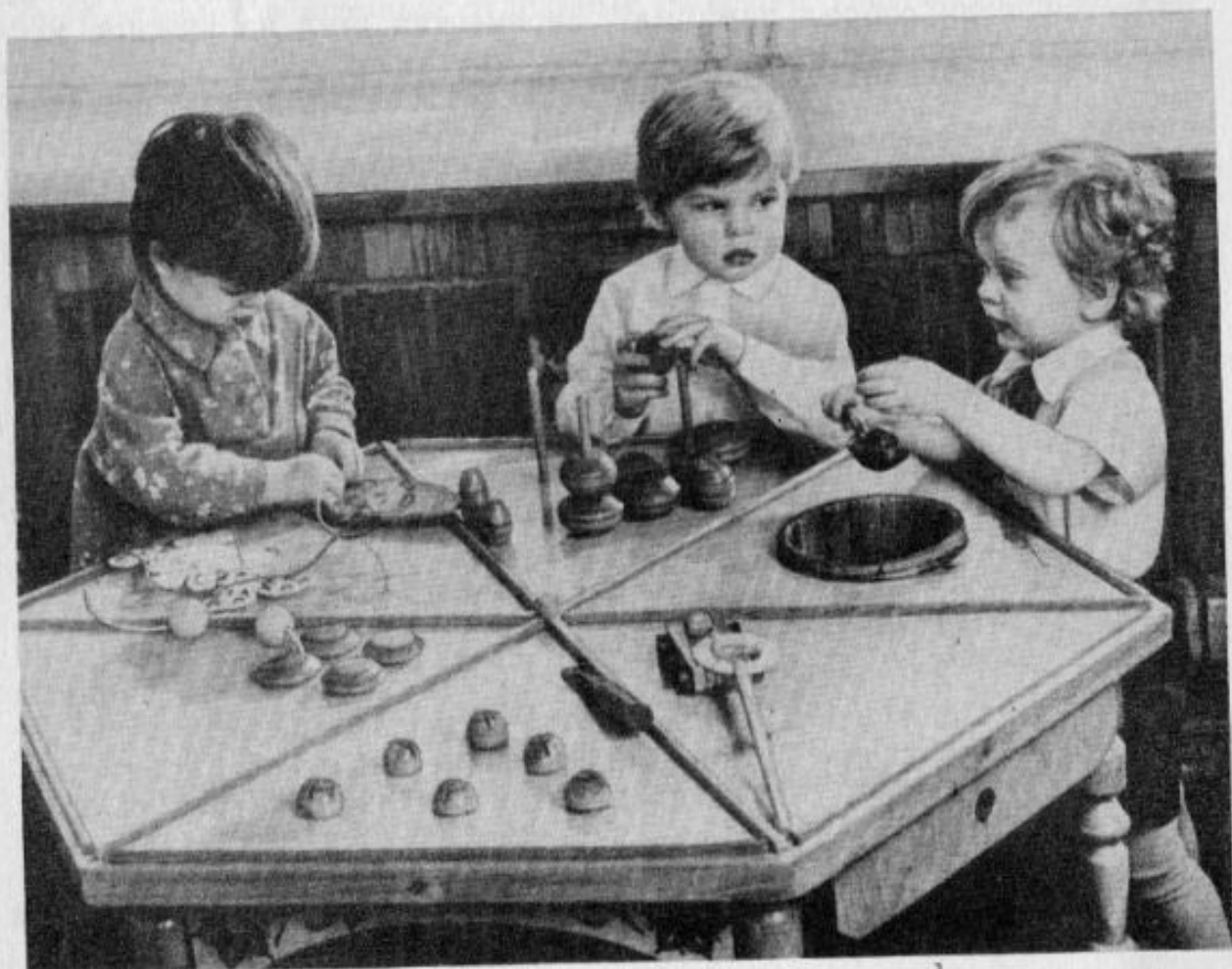
ребенок учится мыслить о реальных вещах и реальных действиях. С этим связано и возникновение замысла в игре.

Особенностью игры в воображаемой ситуации является эмоциональная увлеченность детей отображаемыми событиями: девочка беспокоится, если «подгорают котлеты», мальчик бережно везет «заболевшую» куклу на машине, вместе они радуются удачной «посадке» самолета, приходу «гостей» и т. д. Игра всегда связана с развитием и воспитанием чувств детей. Эмоциональная и интеллектуальная стороны развития ребенка в игре взаимообусловлены и естественно вытекают из его реальной жизни. Ребенок по-настоящему переживает то, что отображает в игре, и мыслить он может о том, что ранее эмоционально воспринимал в жизни.

Игра возникает на основе реальной жизни и развивается в единстве с потребностями ребенка.

Неосуществимые для малыша в данный момент желания могут быть реализованы в игре (Л. С. Выготский). В ней присутствуют многие предметы, окружающие ребенка. Играя с ними, он изучает их свойства. Малыш хочет действовать как взрослый, но его возможности и условия таковы, что он не может это осуществить. Например, ребенку интересно и очень хочется управлять настоящим автомобилем, ехать верхом на лошади, стирать белье, забивать гвозди и т. д., но это ему еще не под силу, опасно, запрещается

«Играя с предметами, дети изучают их свойства»



взрослым. Но он может достичь желаемого в воображаемой ситуации. Без этого «вызревания нереализуемых немедленно потребностей» не может быть игры (Л. С. Выготский).

Итак, основой детской игры является реальная жизнь. Если дети активны в жизни, то игра помогает им овладеть знаниями об окружающем, развивает их самостоятельность.

Игровая воображаемая ситуация вырабатывается у детей к 3 годам. Но умение их действовать в условном, воображаемом плане постепенно формируется взрослыми. Такая работа ведется с детьми уже раннего возраста. Этому способствует своевременное развитие первых сюжетных игр малышей, содержанием которых являются действия с предметами-игрушками: дети перевозят на машине кукол, зверюшек, кормят, укладывают спать и др. Подобные игры не могут возникнуть без специальных игрушек, передающих в обобщенной, художественной форме образы людей, животных, предметы игрового обихода и др. Поскольку они используются в основном в сюжетных играх и имеют художественный образ, их, по современной классификации игрушек, обозначают как сюжетно-образные¹. Уже первые сюжетные игры малышей, в отличие от практических предметных действий, направленных на получение конкретных результатов, несут элементы условности.

Сравним поведение детей 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 на нужное место и достал игрушку, надел сам туфли. Другая ситуация: полуторагодовалый ребенок «кормит» куклу, подносит к ее рту ложку, сам улыбается, издает звуки, которые обычно в жизни обозначают вкусную пищу; 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 тоже реальны, а результат мнимый, основанный на реальном опыте ребенка (кукла «ест», «спит»).

С возрастом возможности детей действовать в воображаемой ситуации возрастают. Это связано с овладением и совершенствованием игрового действия. В игровом действии, в отличие от неигрового, практического, не требуется детализированных операций, которые необходимы для достижения результата. Ребенок в игре совершает те действия, которые ему приятны и интересны, использует одни предметы вместо других, придает им новый смысл.

Игровое действие характеризуется сознательной целью, на которую оно направлено. Действие осуществляется операциями (способ действия), оно определяется не только целью, но и реальными предметными условиями (наличием игрушек, предметов-заместителей и др.). В игре происходит расхождение между осоз-

¹ См.: Новоселова С. Л., Локуциевская Г. Г. Принципы построения системы игрушек // Техн. эстетика. — 1979. — № 12. — С. 1—4.

наваемой целью и реальными двигательными операциями (ребенок двигает стулом, а заявляет, что он едет на машине). При этом реальные предметы приобретают для него особый смысл (стул — «машина», обруч — «руль» и др.), который и создает воображаемую ситуацию. Она является центром игры и преобразует предметную игровую деятельность малыша в сюжетную игру. Эмоциональный и интеллектуальный опыт ребенка, знание реального назначения предметов, их функций, особенностей поведения животных, действий и взаимоотношений людей отражаются в его игре. Это становится мотивом игры ребенка, так как для него имеет смысл то, что он понял, почувствовал, пережил.

В игре малыша реализуются действия взрослых, те события в жизни, которые его заинтересовали.

Развитие игры связано с развитием игрового действия. Усложнение игрового действия и изменение мотивов детской активности переводит игру на более высокий этап¹.

Игровое действие имеет свои истоки. Игре с элементами мнимой ситуации предшествует период игры младенца, которому свойственны два этапа: ознакомительный и ообразительный. На первом, ознакомительном этапе предметно-игровой деятельности действия с игрушками или любыми другими предметами носят манипуляторный характер, ребенок действует с ними так, как позволяют ему его неумелые руки. Мотив игры задается через предмет — и грушку. Затем малыш сам или с помощью взрослого обнаруживает в игрушке отдельные свойства (погремушка звучит, двигается, изменяется ее окраска и др.). Так начинается этап ообразительной предметно-игровой деятельности. Дети усваивают способы действия с разными предметами, игрушками, связанные с их физическими свойствами: стучат, бросают, двигают, катают, соотносят один предмет с другим (в большой предмет вкладывают маленькие предметы, высыпая их; одной игрушкой ударяют по другой, чтобы услышать звук, и т. п.). Предметы, с которыми действуют дети, выступают в качестве средств (орудий) достижения цели, например палкой катают мяч. Непредвиденность результата таких самостоятельных действий ребенка, а также действий, показанных взрослым, побуждает его к повторному поиску новых эффектов. Мотив такой предметно-игровой деятельности заключается в вероятностном характере результата игрового действия: мяч палкой можно приблизить к себе или оттолкнуть дальше.

Постепенно дети начинают отображать в игре не только физические свойства, но и социальное назначение отдельных предметов (машинку, коляску — катают, везут на них груз, куклу). Ообразительные предметно-игровые действия свойственны детям от 5—6 мес. до 1 г. — 1 г. 6 мес.

С обобщением опыта, приобретенного в действиях с игрушками и в реальной повседневной жизни, ребенок получает возмож-

¹ См.: Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. — М., 1978. — С. 144—145.

ность чаще отображать действия людей с предметами по их назначению, принятому в обществе. Он может передавать в игре знакомые ситуации: кормление, лечение, постройку дома и т. д. Действие с помощью игрушек уже направлено не на получение результата, а на выполнение понятной по прошлому опыту условной цели. Результат действия не реальный, а воображаемый, действие приобретает игровой характер.

Сюжетно-отобразительный этап игры детей второго и третьего года жизни создает возможность для перехода к сюжетно-ролевой игре.

Дети начинают передавать в игре не только отдельные действия, но и элементы поведения тех лиц, которые совершали эти действия в жизни. Появляется «роль в действии», например, девочка, накрывая на стол, явно подражает маме, но на вопрос: «Кто ты?» — отвечает: «Я Юля». Дети начинают обозначать словом выполняемую в игре роль: «Я шофер», «Ты мама» и т. д. Так развивается сюжетно-ролевая игра.

Игровые действия в сюжетно-отобразительной и сюжетно-ролевой игре претерпевают значительные изменения. Сначала действия с сюжетно-образными игрушками очень похожи на реальные, практические действия с предметами. Постепенно они становятся более обобщенными, превращаясь в условные действия. Часть игрушек постепенно заменяется игрушками-заместителями и воображаемыми предметами. Так, ребенок к трем годам осознает условность в игре, игровую воображаемую ситуацию, заявляя: «Это «как будто», «Это понарошку», «Это «по правде».

Высший этап игры дошкольников — ролевая игра. Дети, общаясь друг с другом, начинают отображать, моделировать знакомые им трудовые и общественные отношения.

Совершенствование сюжетной игры способствует развитию коллективных ее форм. Большое значение имеют индивидуальные игры режиссерского типа. Содержание их постепенно усложняется: от отображения действий людей с предметами к отображению их взаимоотношений¹.

Наблюдения показывают, что с появлением ролевой игры предшествующие ей этапы не исчезают бесследно. Дети продолжают в самостоятельной деятельности овладевать и физическими свойствами, и назначением новых для них предметов и др. При умелом педагогическом руководстве недавно появившиеся качества могут стать основой для новых интересных игр детей. Намеренное ускорение более сложных этапов игры в ущерб предыдущим недопустимо, так же как длительное «застревание» на одном каком-либо этапе игры. Это неблагоприятно сказывается не только на дальнейшем совершенствовании игровой деятельности, но и на общем психическом развитии ребенка.

Игра имеет свои законы развития, каждому возрасту соответ-

¹ См.: Гаспарова Е. М. Отображение социальных отношений в игре // Дошк. воспитание. — 1984. — № 8. — С. 35—38.

ствуется определенный ее этап. Развиваясь, она поднимает ребенка на новую ступень осознания мира предметов, мира человеческих отношений.

Успешное формирование игры зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом этапе ее развития.

Педагог, руководя игрой детей раннего возраста, использует методы, обеспечивающие развитие мышления, речи, самостоятельности и творчества ребенка.

Игра в форме детской самостоятельности в наибольшей степени влияет на психическое развитие ребенка. В этом заключается ее педагогическая ценность.

Термин «руководство игрой», обозначающий в педагогической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями, используется в единстве с термином «формирование». Основная цель педагога — последовательно руководить процессом формирования самостоятельной игры у каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

Хотя единицей игры является отдельное игровое действие, но уже в раннем возрасте можно наблюдать не только изолированные игровые действия с игрушками, но и цепочку их, объединенную жизненной логикой, что и образует сюжет игры. По мере развития ребенка совершенствуется игра: увеличивается количество игровых действий. Часто 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 как бы ни учили его комбинировать действия и сюжеты, если он не умеет отображать жизненные ситуации, игра не будет носить творческий характер.

При поиске методов формирования игры важно знать специфику игрового действия: оно всегда направлено на достижение определенной цели с учетом игровых условий. По ходу игры ребенок решает ряд игровых задач, в которых он учится ставить цель, учитывать и готовить условия для ее достижения, усваивает новые, более сложные способы действия. Все это обеспечивает развитие игровой деятельности. Следовательно, само формирование игры можно рассматривать как предъявление детям усложняющихся игровых задач, подведение их к самостоятельной постановке и самостоятельному решению. Необходимо создать особую проблемную игровую ситуацию, т. е. поставить детей перед такой игровой задачей, которая им интересна, которую они захотят решать сами. Достижение цели в проблемных игровых ситуациях всегда связано с затруднительными моментами (как правило, с новыми, необычными условиями). Если эти затруднительные моменты лежат в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), то ребенок решает игровую задачу сам или с небольшой помощью старших. В

одних игровых проблемных ситуациях дети ставятся перед необходимостью отображать и комбинировать в игре новые знания о мире. В других — решать игровые задачи более сложными способами. В третьих — учатся ставить игровые цели, планировать пути к их достижению. В четвертых — овладевают умением самостоятельно готовить или преобразовывать условия для игры. Таким образом, если игровые проблемные ситуации постепенно усложняются в разных направлениях, игра всегда интересна детям, они с удовольствием решают игровые задачи, проявляя максимум самостоятельности, активности.

Главное в игровой задаче — воображаемая цель, понятная и близкая ребенку по его личному опыту. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Игровые задачи могут быть разными: умыть, причесать или покормить куклу; вылечить зайца; построить дом для лисички, привезти для него кубики и т. д.

Для достижения выбранной цели ребенок на основе своего жизненного опыта использует в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи — игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее — речевые высказывания. Они постепенно заменяют некоторые игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи — 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.

Развитие способов решения игровых задач происходит следующим образом: сначала дети овладевают предметно-игровыми действиями с сюжетно-образными игрушками. Условия для игры готовит взрослый. Затем малыши 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, передают 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 превращаются в жест в сторону игрушки. И наконец дети не производят знакомые действия, но обозначают их словами («Куклы уже поели», «Они поспали»). Малыши самостоятельно готовят условия для игры, совершая при этом подготовительные действия: перед кормлением кукол «готовят» им обед, накрывают на стол, старательно усаживают кукол вокруг стола и др.

Преобладающим способом решения игровых задач для детей

раннего возраста является первый способ, т. е. игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации. Однако при целенаправленном формировании игровых действий уже с 1 г. 4 мес. малыши с удовольствием используют предметы-заместители, с 1 г. 7 мес. — 1 г. 9 мес. — воображаемые предметы, а с 2 лет 7 мес. переходят к четвертому способу решения игровых задач — активной замене хорошо усвоенных действий словом. При этом условия для игры они готовят сами.

Овладение средствами замещения оказывает огромное влияние на взаимодействие детей в игре. Дети, усваивающие более сложные способы решения игровых задач, нередко могут играть парами, а иногда и по 3 человека, так как содержание их общения связано с пониманием смысла игровой задачи, с конкретным «знаковым» содержанием их игровых действий, игровых предметов. Дети, не умеющие играть без опоры на предметы, т. е. не умеющие решать условные задачи, затрудняются отображать в ней взаимоотношения между игровыми персонажами, не могут понять и принять роль и участвовать в игре.

Для развития игры как самостоятельной детской деятельности начиная с первых этапов ее развития важно формировать умение принимать от взрослого игровые задачи, затем ставить и самому решать их поэтапно, 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 старшими (хорошо играющими детьми, взрослыми). Для усвоения вновь приобретенных игровых способов, игровых умений важно, чтобы малыш не только самостоятельно повторил этот способ в тех же условиях, но и по-разному применял его в различных проблемных ситуациях. Так постепенно дети приобретают новый, отличающийся от практического, игровой опыт. Чем больше игровых умений у детей, тем он богаче, тем выше уровень игры.

Опираясь на обогащающийся игровой опыт детей, педагог стремится перевести игру на самостоятельный путь развития. При этом воспитателю необходимо учитывать, что игра по своей природе требует: во-первых, активности, инициативности ребенка во взаимоотношениях с окружающей его предметной и социальной средой; во-вторых, обобщения опыта деятельности; в-третьих, самостоятельности малыша при решении игровых задач.

Основные проблемы руководства игрой — учет возрастных особенностей детей при решении игровых задач, развитие игровой деятельности, ее зависимость от ряда условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре.

Жизненный и игровой опыт детей помогает им творчески воспроизводить действительность.

Это возможно лишь при комплексном руководстве игрой, системном подходе к ее формированию. Стержнем системного подхода является сама игровая деятельность, учитывающая возрастные закономерности развития детей. Каждый возрастной этап требует изменений в содержании работы с детьми.

В чем сущность комплексного метода руководства игрой? Для формирования игры на каждом этапе необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Компоненты комплексного метода следующие:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Традиционно эти педагогические условия можно отнести к прямым и косвенным методам руководства игрой: обогащение жизненного опыта, изменение игрового материала оказывают косвенное влияние на развитие игры, в то же время иногда взрослые непосредственно «учат» детей играть. Обычно предпочтение отдается косвенным методам и приемам.

Комплексный метод руководства процессом формирования игры не только подтверждает правомерность такого предпочтения, но и обосновывает его в связи с новым подходом к игре как решению игровых задач самими детьми.

Рассмотрим необходимость, место и специфику каждого компонента комплексного метода.

Реальная жизнь ребенка — одно из условий для развития игры, источник ее возникновения и постоянного обогащения. Педагогу важно не только учитывать жизненный опыт детей, но и целенаправленно его расширять. Без постоянного обогащения жизненного опыта педагог бессилён сделать детскую игру самостоятельной, руководство игрой в этом случае может приобрести лишь формальный характер, превратиться в механическое обучение отдельным игровым умениям. Только активные в быту и на занятиях дети проявляют инициативу и самостоятельность в игре.

Все источники информации (наблюдения, занятия, средства искусства, художественное слово), если они интересны детям, будят их мысль, удивляют, волнуют, не оставляют эмоционально равнодушными. Это способствует возникновению того, что ребенок, активный участник реальной жизни, желает сделать больше, чем может в своем возрасте. Эта возникшая потребность делать как взрослый, поступать как взрослый может быть реализована в игре. Многие конкретные интересные действия людей, их поступки становятся мотивом, предметом детских игр. Важно, чтобы дети общались к интересному, прекрасному, загадочному, а позднее — к героическому. В игре заложены большие возможности для творческого воспроизведения разных событий.

Если жизненный опыт детей постепенно расширяется за счет более глубокого понимания интересных, новых явлений, конкрет-

ного назначения предметов, сущности взаимоотношений людей, это постепенно обогащает содержание игры.

В совместных обучающих играх воспитатель вычленяет главное в событиях, участниками и наблюдателями которых являлись воспитанники. Дети учатся переводить свой жизненный опыт в игровой условный план, решать и ставить нужные игровые задачи разными способами. При общении детей, отличающихся по возрасту и уровню развития игры, игровой опыт передается стихийно.

Передача игрового опыта может быть организована двумя формами: 1) специальные обучающие игры (показы-инсценировки, разнообразные театрализованные игры; игры-занятия, рекомендованные Р. И. Жуковской¹; сюжетно-дидактические и сюжетные подвижные и музыкальные игры); 2) игра воспитателя с детьми, когда участие педагога может быть длительным или фрагментарным.

Передача игрового опыта совмещает в себе и воображаемую ситуацию, и интересную событийную сторону (сюжет). В зависимости от этапа игры на первый план выступают наиболее значимые для последующего развития игры способы воспроизведения действительности. Они могут быть связаны как с событийной (развитием сюжета), так и с содержательной стороной игры (обобщенностью игрового действия, отображением отношений между людьми). Например, на втором году жизни дети учатся переносить в игру доступные бытовые сценки, на третьем году — сказочные элементы или фрагменты из трудовой, общественной жизни людей. Вначале малыши учатся выполнять действия с сюжетно-образными игрушками, затем — с предметами-заместителями и воображаемыми предметами. И т. д.

Большое значение имеют игровые проблемные ситуации, которые создаются благодаря изменению игровой среды и активному общению. Игровые проблемные ситуации ставят детей перед необходимостью использовать ранее полученные впечатления и побуждают детей к поиску новых знаний.

Своевременное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, разного по тематике и образному решению, помогают ребенку восстановить в памяти недавние впечатления, побуждают к самостоятельной игре.

Разнообразная предметно-игровая среда позволяет подвести детей к следующему, более сложному этапу игры.

Общение взрослого с детьми в процессе игры, усложняющиеся игровые проблемные ситуации побуждают детей к самостоятельному поиску новых игровых задач, новых способов их решения. Такое общение взрослого с детьми чаще проходит в форме вопроса, совета, подсказки.

Детям раннего возраста можно предлагать разные варианты одной и той же игровой задачи (покормить куклу, игрушечного

¹ См.: Жуковская Р. И. Игры-занятия как педагогическое условие становления самостоятельной сюжетной игры и взаимоотношений детей младшего дошкольного возраста // Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В. Г. Нечаевой. — М., 1972. — С. 63—83.

медведя, петушка). Это подчеркивает условность игры, побуждает детей переносить игровые действия на новые предметы, в новые условия, а не ограничивает его поведение образцом, заданным в совместных играх или показах-инсценировках.

Благодаря взаимосвязи всех компонентов игра с первых ее этапов организуется как самостоятельная деятельность детей. Постепенно она становится все более творческой и саморазвивающейся.

Основные компоненты комплексного подхода к формированию игры сохраняются на всех этапах ее развития. Меняется лишь роль каждого компонента в общей системе педагогических воздействий. Например, на этапе формирования ознакомительной предметно-игровой деятельности главный компонент руководства игрой — подбор игрушек (подвески, погремушки) с определенными свойствами и общение взрослого с ребенком; на этапе отобразительной игры 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 практического опыта и проблемное общение взрослого с ребенком по ходу игры. При переключении малышей на ролевое поведение (в первых сюжетно-ролевых играх) вновь усиливается значение совместных игр детей с воспитателем, демонстрирующим ролевые отношения между играющими.

Все ли компоненты руководства игрой используются воспитателем в повседневной практике?

Для перевода игры на более сложный этап важны все компоненты. Роль каждого из них меняется в зависимости от уровня развития игры на данном этапе. У воспитанников он может быть разный: одни нуждаются в большей помощи воспитателя (в совместных играх), другим достаточно дать игрушки, которые восстановят в их памяти впечатления, полученные на занятиях; третьим надо предоставить возможность поиграть самостоятельно; четвертым — создать проблемную игровую ситуацию, побуждающую к наблюдению, к дальнейшему развитию игры.

Содержание работы по всем компонентам руководства игрой направлено на постепенное усложнение способов решения игровых задач, развитие сюжета, взаимоотношений детей (игровых и реальных) и их самостоятельности в игре.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ИГРЫ

Содержание игры определяется жизненным опытом ребенка. Даже младенцам 10—11 месяцев предлагают первые игровые задачи, связанные с тем, чем насыщена их повседневная жизнь (кормление, укладывание на сон, пение и др.). Чтобы игра детей развивалась, педагог в своей работе не только опирается на детский опыт, но и активно формирует его. Руководство игрой начинается до предложения детям соответствующих игрушек. Малышей знакомят с окру-

жающей действительностью в повседневной жизни и на занятиях. Так ребенок учится использовать те или иные предметы с учетом их физических свойств и назначения, узнает смысл действий людей. Он знакомится с характерными особенностями животных, отношением людей к предметам, живой природе, друг к другу. Этот конкретный жизненный опыт может быть отображен в игре.

При ознакомлении с окружающим особенно важна активность ребенка. Воспитатель привлекает детей не только к наблюдениям за окружающим, но и к посильному участию в решении доступных малышам практических задач (в быту, на участке во время прогулки, на занятиях). Только тогда дети смогут по-настоящему понять назначение предметов, смысл действий с ними, проявить свое отношение.

Опытный воспитатель, рассматривая с детьми предметы ближайшего окружения, помогает найти в них разные качества, вместе с малышами радуется новым открытиям, показывает, как можно использовать ту или иную вещь, побуждает дошкольников к самостоятельным действиям с ней: поднять, положить, переставить, предложить другому и т. д.

Большое значение при этом имеет слово педагога. К сожалению, в младших группах часто можно увидеть такое: дети подходят один за другим к взрослому, поворачиваются спиной, а тот молча завязывает им салфетки. Если же воспитатель, обращаясь к каждому ребенку в отдельности, внятно назовет предмет: «Это Катина салфетка», «Я завяжу салфетку Кате...» — то малыш проявит к этому предмету интерес, запомнит его название. Чтобы дети обратили внимание на особенности предметов, следует подчеркивать их основные свойства («Салфетка чистая, белая»), выделять словами назначение предметов («Салфеткой *вытрем* рот», «Ложкой Таня *будет есть*», «На стуле *сидит* Витя», «Дядя Володя *едет* на машине» и т. д.).

Называя предметы, их свойства, действия с ними, выделяя назначение предметов, взрослые расширяют запас понимаемых детьми слов.

Постепенно роль речи в познании окружающего возрастает. Уже на втором году жизни дети могут понимать речь, не подкрепленную наглядно, если она опирается на близкий опыт малыша. Становится возможным часть новой информации передавать посредством небольших рассказов, песенок, стишков. На третьем году жизни малыши с удовольствием слушают народные сказки («Курочка ряба», «Теремок» и др.). Они узнают много нового, необычного, чего нельзя увидеть в жизни. Если взрослый побуждает детей к повторению услышанного, то этим увеличивает их активный словарь, способствует содержательному общению каждого ребенка со взрослыми и другими детьми. Малыши спрашивают об окружающем, передают свои впечатления, даже делятся опытом: «Какой это кубик? Красный?», «Ты не так держишь ложку, вот так правильно», «Мишка не так рычит».

Впечатления реальной жизни преломляются в разном сочета-

нии и отражаются в игре. Этим объясняется разнообразие сюжетов игр даже у малышей.

Из реальной жизни дети заимствуют не только события, но и разные способы деятельности и отношений друг с другом.

Действуя в быту вместе со взрослыми, наблюдая за их трудовыми процессами, малыши начинают понимать необходимость тех или иных действий людей с предметами, познавать их результативность («Мама стирает белье, чтобы оно было чистым; развешивает его, чтобы оно высохло» и т. д.). Детям помогают ставить цель («Сегодня мы поедем в лес», — заявляет папа, обращаясь к сыну); планировать действия и предвидеть результаты («В лесу погуляем, поищем грибов, соберем букет цветов для мамы. Она будет очень рада»). В реальной жизни малыши приобретают опыт использования предметов-орудий («Едят ложкой», «Ножом папа срезает грибы, молотком забивает гвоздь» и т. д.). Они начинают понимать значение взаимосвязанности людей в трудовых действиях, видят, как взрослые готовятся к осуществлению какой-либо практической задачи («Перед тем как погладить белье, надо включить в розетку утюг, разложить аккуратно вещь», — объясняет воспитатель).

В повседневной жизни малыш сталкивается с необходимостью взаимодействовать со взрослыми и детьми. Воспитатели, родители организуют это взаимодействие, поощряют совместные действия детей.

Важно учить ребенка уже в раннем возрасте согласовывать свои действия с другими, а позднее договариваться о том, как сделать что-либо вместе (убрать игрушки, накормить рыб и т. д.). При этом у детей воспитывается доброжелательное отношение к окружающим, потребность в совместных делах. Они учатся выслушивать сверстников, чувствовать их настроение, считаться с ними, обращаться с просьбой, оказывать помощь, проявлять инициативу в общении и др. Воспитатели и родители выступают для малышей как пример для подражания в действиях и поступках по отношению к другим людям. Так формируется социальный опыт, отражающий отношения между людьми. Накопленный опыт начинает воспроизводиться в играх детей (особенно в сюжетно-ролевых). Организация самостоятельной игры в группе невозможна без умения детей считаться с интересами других.

Познание окружающего уже с раннего возраста происходит интенсивно, если создаются условия для участия ребенка вместе со взрослым в доступных формах бытовой деятельности: принести необходимую вещь, убрать в шкаф игрушки, покормить рыбок в аквариуме, найти затерявшийся предмет и т. д. Важно эмоционально поощрять и направлять практические действия детей: «Молодец, Коля, сам принес стул. Подвинь его, пожалуйста, ближе к столу. Вот как хорошо мы с тобой поставили стулья». Это воспитывает у ребенка желание включиться в элементарные трудовые действия вместе со взрослым.

Активное деятельное отношение малыша к окружающему, стрем-

ление его участвовать во всех делах со взрослыми способствуют возникновению игры с элементами воображаемой ситуации. Ребенок может пожелать приготовить сам обед, проехать, как папа, верхом на лошади и т. д. Взрослые, естественно, этого разрешить ему не могут. Но, используя страстное желание малыша делать все как старшие, они могут предложить ему игрушечную посуду или лошадку, показав при этом, как можно понарошку варить обед, ездить на лошади. Дети с удовольствием включаются в игру.

Формы наблюдений и участие ребенка раннего возраста в делах своей семьи и группы могут быть разными — это и индивидуальные поручения в повседневной жизни (принести что-либо), и усиленное 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 целевые наблюдения на прогулке, в групповой, спальничной комнатах или веранде, раздевалке и др.; первые прогулки за пределы своего дома, яслей-сада.

Следует учитывать и индивидуальные домашние условия детей (одни воспитываются в большой семье, другие — только с родителями; у кого-то есть ванная, у кого-то — печка; у одних есть домашние животные, у других их нет). От педагога зависит, станет ли предметом игры все, что близко детям, что их волнует, радует дома и в детском саду.

Полученные знания об окружающем педагог использует и в обучающих играх, и при общении с самостоятельно играющими детьми.

На втором и третьем году жизни происходят качественные изменения в игре.

Конкретные рекомендации по организации игр детей третьего года жизни целесообразно давать в течение года, а в раннем возрасте — по полугодиям.

Рассмотрим первый компонент комплексного метода — обогащение жизненного опыта детей.

От 1 г. до 1 г. 6 мес.

В этот период продолжает развиваться отобразительная предметно-игровая деятельность, содержанием которой являются разнообразные действия детей с предметами в соответствии с их физическими свойствами и социальным (принятым в обществе) назначением. Дети, овладевающие ходьбой, быстрее и лучше ориентируются в окружающей обстановке: различают многие предметы быта и игрушки по их внешним качествам (по форме, величине, цвету и др.). Эти свойства для них очень значимы: они замечают незначительные изменения в туалете взрослых, обращают внимание на едва заметные пятна, дырочки, крошечные предметы. Дети этого возраста проявляют интерес к дидактическим игрушкам, которые воздействуют на них своей величиной, формой, цветом (вкладыши, пирамиды и пр.). Все это помогает познавать окружающий мир, находить необходимые предметы, действовать с ними так, как при-

нято у взрослых в повседневной жизни (на стульях сидят, на кровати спят, в шкафу хранят одежду и пр., шапку надевают на голову и т. д.). Без этих знаний ребенок не может обходиться в обычной жизни, без них не может развиваться игра. Для самой элементарной игры, например кормление куклы, малыш должен знать назначение нескольких предметов быта: тарелки, ложки, стола, стула; ему надо знать и основные черты человека, поскольку в кукле заложен его образ. Ребенок узнает назначение предметов в жизни, он закрепляет свои знания в действиях с сюжетно-образными игрушками (игрушечная посуда, мебель, животные и др.). С этими игрушками он начинает отображать простые жизненные сценки, состоящие из нескольких взаимосвязанных действий. Так зарождается сюжетно-отобразительная игра.

С чем же знакомятся дети этого возраста в повседневной жизни и на занятиях, что может найти отражение в их играх? Это разнообразное знание об окружающем, полученные дома, в яслях-саду.

Малыши практически усваивают назначение мебели и других предметов быта: стол, стул, буфет или шкаф, кровать, зеркало; посуды: тарелка, ложка, кастрюля; одежды: платье, рубашка, туфли, колготки, пальто, шапка, платок, фартук; продуктов питания: хлеб, молоко, суп, каша, яблоко и др.

В повседневной жизни уточняются знания дошкольников о частях тела человека (руки, ноги, голова) и частях лица (волосы, рот, глаза, уши). Дети различают животных (кошку, собаку и др.), растения, цветы, деревья. Они наблюдают за многими трудовыми действиями взрослых (мытьё посуды, уборка квартиры и т. п.). Малыши вступают в контакт со взрослыми, сверстниками, проявляют внимание, интерес к их действиям, речи. У них воспитывается доброжелательное отношение к окружающим.

Многие дети видят и познают впервые. Но сами, без воспитателя, они могут не обратить внимания даже на те вещи, которые ежедневно используют. Основное условие хорошей ориентировки в окружающем — активность ребенка, неоднократное обращение к предмету, вариативные действия малыша с этим предметом.

Большую роль в познании окружающего играет речь. Поскольку быстро растет запас понимаемых детьми слов, взрослые многое могут пояснить, подчеркнуть наиболее важное. Дети усваивают названия предметов, их свойства, действуя с ними («Это мяч большой, а где маленький? Прокати его с горки, бросай ко мне» и т. д.).

Как, ежедневно знакомя детей с предметами, добиваться при этом активности каждого ребенка?

Педагог показывает, как действовать с предметами обихода, поясняет, просит повторить действия, помогает ребенку: «Чашку надо взять за ручку. Возьми, Саша, правильно, вот так. Давай я помогу тебе», «Ваня, сними туфли. Покажи, как ты умеешь это делать. Молодец!»

Чтобы привлечь внимание ребенка к предметам, воспитатель обращается к нему с просьбой-поручением: «Саша, покажи часы, послушай, как они стучат, скажи *тик-так*», «Алеша, принеси стул,

посади на него куклу», «Вадик, подними кубик, положи его на стол».

Во время кормления воспитатель и помощник воспитателя показывают каждое блюдо, негромко спрашивают, обращаясь к одному ребенку, что он съел, что ему еще надо.

В этом возрасте активно формируется обобщение, выделение главного в предметах: «Где у нас стул тети Дуси? Да, это большой стул, поэтому он принадлежит ей. А где еще стулья? Вот Сережин стул, вот Катин. Они маленькие. А на чем сидит кукла? Тоже на стуле. И Сережа, и тетя Дуся, и кукла сидят на стульях».

Важно при таком обобщении выделить назначение предмета, его основные функции.

Потешки, игры-шутки, разговор с предметами, явлениями природы, животными — приемы народной педагогики, которые призваны не только порадовать малыша (что очень важно для каждого ребенка этого возраста), но и привлечь его внимание к чему-либо. Эти приемы можно использовать не только на занятиях, но и при общении с малышами в быту.

— Где спрятались Танины ушки? Здесь они, под шапкой! (При снятии головного убора.)

— Найдем-ка быстро ножки! Ножки, ножки, где вы? Вот они! (При снятии обуви.)

Воспитатель берет руку ребенка и шутливо обращается к пальчику:

— Пальчик-мальчик,	Щи варил.
Где ты был?	С этим братцем —
— С этим братцем —	Кашу ел.
В лес ходил.	С этим братцем —
С этим братцем —	Песни пел!

Другой пример. Воспитатель, обращая внимание детей на входящую в группу девочку, весело говорит: «Наша Людочка идет, топ-топ. Ни за что не упадет, топ-топ». Взрослый вместе с 2—3 детьми подходит к окошку, спрашивает: «Где солнышко? Солнышко, солнышко, выгляни в окошко!»

Хорошо, если в группе звучит песенка, стишок в исполнении взрослых или детей. Педагог обращает внимание воспитанников на исполнителя, поощряет его. «Какая у нас Надя плясунья! А ты, Зина, как танцуешь? Покажи», — спрашивает воспитатель другого ребенка. Дети, активно участвующие в повседневной жизни, проявляют интерес к происходящему, проникаются симпатией к сверстникам, знают их по именам, учатся новому не только у взрослых, но и у детей.

В этом возрасте внимание детей привлекают к понятным им трудовым действиям взрослых (в основном в бытовых процессах), побуждая малышей к посильному участию в них: «Тетя Надя (помощник воспитателя) принесла обед. Пойдем мыть руки».

Внимание детей обращают и на поведение животных: как они ходят, бегают, плавают, какие издают звуки (кошка, собака, петух, рыбка); вместе с воспитанниками наблюдают за кормлением животных (птиц, рыбок, щенка); учат малышей обращаться с жи-

вотным: «Кис-кис, кошка, иди сюда», «Кто это побежал? (Собака.) Как она лает?» и т. д. При осмотре групповой комнаты можно предложить детям найти и показать, где стоят стулья, шкаф, столы.

Примерно к полутора годам дети могут на занятии небольшой группой наблюдать за автомобилем¹.

Если окна детского сада выходят на улицу, то наблюдать автомобили можно из окон. При повторном наблюдении обращают внимание детей на то, что у машины есть колеса, которые крутятся.

После наблюдений для игры детям дают грузовые машины. Малышей побуждают перевозить кубики, кукол и произносить *би-би*. Дети постарше могут называть автомобиль словом *машина*. Проводится также занятие с использованием картинок, изображающих грузовик, легковую машину, автобус.

Новые сведения малыши часто сразу переносят в игру. Приведем пример.

Однажды в полдник няня впервые показала малышам лимон, разрежала его и дала попробовать. Лимон привлек внимание детей ярким золотистым цветом, необычной формой, вкусом. Одни съели его с аппетитом, другие отодвинули. Таня (1 г. 3 мес.) попросила еще кусочек. После полдника она подошла к кукле, подняла колечко пирамиды, поднесла его к лицу куклы, обращаясь к ней: «На, мон (лимон)». При этом она морщилась и глотала слюну.

Другие знания об окружающем более опосредованно отражаются в детских играх, но без опоры на эти знания формирование первых сюжетных игр фактически невозможно.

От 1 г. 6 мес. до 2 лет

В этом возрастном периоде возможности активного познания окружающего расширяются. Дети хорошо овладевают ходьбой, быстрее знакомятся с большим количеством предметов в условиях семьи и детского сада. Они становятся более умелыми, могут выполнять разные действия с предметами, учитывая при этом их физические свойства: группировать предметы по цвету, величине, форме; находить сходство и т. д. Малыши начинают использовать предметы-орудия в быту (например, ложку, палку), на занятиях (черпак, сачок). Например, палкой они могут достать закатившееся колечко от пирамиды.

Малыши способны понимать речь, не подкрепленную наглядной ситуацией, если она опирается на их прошлый опыт. Они могут запомнить и выполнить поручение из 2—3 взаимосвязанных действий. Дети этого возраста шире используют предметы по назначению; учатся объединять их по существенным признакам, обозначать обобщающими словами: *мячи, куклы*; проявляют больше внимания к сверстникам, понимают слова *не мешай, помоги*; эмоционально откликаются на красивое: цветущее растение, красочную игрушку,

¹ См.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста /Под ред. С. Л. Новоселовой.— М., 1985.— С. 52—53.

картинку. В этом возрасте у дошкольников бурно развивается активная речь. Она используется ими и для выражения просьб, и для называния предметов, и для обозначения некоторых трудовых действий людей (*подметать, мыть, стирать*), и для общения со взрослыми и детьми.

Показателем детской активности в познании окружающего является их неослабевающий интерес, внимание ко всему новому, необычному и возникающие при этом вопросы: что это? Кто это? Как это называется?

Однако без помощи взрослого овладеть знаниями и умениями малыши не могут. Самостоятельные формы игр и занятий у них еще кратковременны. От умелого тактичного руководства педагогом детской игрой зависит и формирование у дошкольника умения самостоятельно ориентироваться в окружающем.

Круг предметов и явлений, которые познают дети этого возраста, постепенно расширяется. Малыши на практике усваивают назначение новых предметов быта: шкаф, умывальник, кухонная плита, утюг, доска для глажения, хозяйственная сумка, телефон, пианино, посуда (кастрюля, разные тарелки), детали одежды (пуговицы, карманы), продукты питания (хлеб, котлеты, каша).

Малыши называют и безошибочно определяют дядю, тетю, мальчика, девочку; знают проезжающий транспорт; отличают дерево, траву и цветы; понимают, что при солнышке тепло, при дожде, снеге холодно. Воспитатель обращает их внимание на живые объекты. Дети легко узнают птичку, курочку, собаку, кошку, кролика (в зависимости от того, что есть в ближайшем окружении), они знают их отличительные признаки: хвост, уши, глаза, издаваемые звуки, некоторые повадки. Для расширения ориентировки в окружающем проводятся целевые наблюдения в групповой комнате и за ее пределами. Так, проводят осмотры отдельных предметов, наблюдают за птицами, домашними животными. Приведем пример того, как можно организовать наблюдение за цыплятами¹.

Наблюдение проводится с небольшими группами детей (3—4 ребенка). Для этого их приглашают в прихожую или в другое помещение рядом с групповой комнатой.

Воспитатель приносит ящик: «Посмотрите, кого я вам принесла! Это цыплята, маленькие цыплята». Дети смотрят; педагог наблюдает, как при этом ведут себя воспитанники, и продолжает: «Цыплята пищат: пии-пии-пии! Как они пищат? Позовем цыпленка: цып-цып-цып! Сейчас они будут кушать. (Сыплет корм.) Клю-клю-клю, клюют цыплятки. Как они клюют?» Воспитатель постукивает пальцами по дну ящика, побуждая цыплят клевать.

Малышам дают возможность все хорошо рассмотреть, не торопят с вопросами, не настаивают, если дети не подхватывают звукоподражаний. При повторном наблюдении дети обычно это делают легко. Наблюдения повторяют несколько раз.

¹ См.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста /Под ред. С. Л. Новоселовой.— М., 1985.— С. 52.



«Интересная книга обогащает знания детей»

Можно провести наблюдение и за другими птицами: голубем, воробьем, уткой и др.

После нескольких подобных наблюдений хорошо поговорить с детьми, что они видели, слышали, задать им вопросы: кто бежал по дорожке? (Собачка.) Какая собачка? (Маленькая, белая.) Как она лает? (Ав-ав.) Что ела собачка? (Косточку, хлеб.) Как ее звали? (Тепя.)

В быту к детям адресуются с разнообразными поручениями-просьбами, благодаря которым малыши практически действуют с предметами, глубже узнавая их свойства, назначение. Внимание малышей обращают на сверстников и старших детей, учат с ними взаимодействовать:

— Сережа, подойди и скажи Гале: «Галя, иди гулять».

— Таня, возьми книгу в шкафу и отдай ее тете Даше.

Детям этого возраста также нужны шутки, потешки, сопровождающие действия как детей, так и взрослых.

Активно действуя с предметами быта, малыши узнают, что многие из предметов можно брать, переносить и т. д. Они начинают понимать, что с другими предметами необходимо обращаться осторожно, аккуратно: по зеркалу нельзя стучать; чашку не надо ронять; на растения можно только смотреть, нюхать их и т. д.



«При повторении малыши эмоционально приобщаются к происходящему на занятиях»

Во время одевания, кормления, укладывания, тихо и внятно разговаривая с каждым воспитанником, педагог направляет поведение ребенка, побуждает его к речевым высказываниям, поощряет самостоятельные попытки надеть или снять что-либо из одежды и др., порицает нежелательные действия.

Внимание детей не только обращают на предметы, но и называют их: «В чашке находится молоко, чай; в кастрюле — суп, каша; в сумке — хлеб, овощи». Детям показывают, как течет вода. Они узнают, что водой умываются, в ней купаются, наливают ее в ведро.

При ознакомлении с окружающим детям показывают, как используют разные предметы-орудия для достижения определенной цели: ножом режут хлеб, овощи; лопатой копают землю; метлой подметают и т. д. На занятиях с предметами-орудиями дошкольники приобретают необходимые умения в их использовании (кольцо, игрушку, которую нельзя достать рукой, придвигают палкой; плавающую пластмассовую рыбку из воды достают сачком и т. д.).

Интересная книга, просмотр предметных и первых сюжетных картинок, диафильмов¹, чтение потешек, показы-инсценировки,

¹ См.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М., 1985. — С. 93.

рассматривание предметов из «Чудесного мешочка» обогащают знания детей.

Занятия углубляют, уточняют и расширяют знания дошкольников. На занятиях формируется активное отношение детей к содержанию материала. Через 2—3 дня интересное занятие можно повторить. При повторении малыши как бы вживаются, эмоционально приобщаются к происходящему на занятиях. Элементы нового вызывают у них интерес, если вводятся постепенно, в сочетании с уже знакомым, понятным ребенку материалом.

Так, после наблюдения за цыплятами с детьми проводится занятие, на котором используют картину «Дети кормят курицу и цыплят»¹.

Уместно сразу же после ознакомления с цыплятами и рассмотрения картины предложить воспитанникам для игры новые игрушки: цыплят и курицу.

Важно методически правильно организовать наблюдение детьми труда взрослых: няня моет посуду, застилает постель, вытирает стол; воспитатель гладит одежду кукол, поливает цветы. Это может быть и случайное наблюдение, и организованное занятие.

Детей привлекают к посильному участию в труде взрослых: подать кукольную одежду для глажения, отнести ее на место, принести щетку, чтобы почистить пальто. Выполняемые малышом действия позволят ему быть более самостоятельным в игре с сюжетными игрушками.

Внимание дошкольников обращают на взаимосвязанность трудовых действий, необходимых для выполнения какой-либо практической задачи: перед едой дети моют руки, вытирают их, а няня накрывает на стол и т. п.

Примерно с полутора лет важно побуждать детей к самостоятельному наблюдению за окружающим. Для этого в групповой комнате и на участке создаются определенные условия: например, не заставлять мебелью проход к окнам, чтобы не мешать детям наблюдать за природными явлениями, животными, проезжающим транспортом, трудом людей. Если окно выше роста ребенка, следует поставить к окну горку, с которой можно увидеть многое: и снег, и дождь, и солнышко, и зеленую ветку дерева, и поющую птицу. Все это вызывает у детей удивление, радость встречи с новым. Они хотят высказаться, поделиться своими впечатлениями с близкими людьми. Хорошо, если педагог сумеет понять, чему радуется малыш, поддержит его, поможет найти то, чего он сам не увидел, поговорит с ним.

Жизненный опыт ребенка, при умелом руководстве со стороны воспитателя, отображается в детских играх.

Дети способны сами уловить не только смысл отдельных действий и их взаимосвязанность, но и поведение взрослого. Они часто переносят в игру новые впечатления без помощи старших. Напри-

¹ См.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста /Под ред. С. Л. Новоселовой.— М., 1985.— С. 93.

мер, Катя (1 г. 7 мес.) много раз наблюдала, как взрослые носят воду в ведрах с колонки. Однажды, случайно обнаружив среди игрушек два маленьких ведра, она деловито пошла к «колонке» (ручке двери), «налила» в каждое ведро воды, с трудом подняла оба ведра, понесла их медленно, всем своим видом изображая, какую тяжелую ношу ей приходится тащить, затем поставила ведра на скамью. Одно из них упало. Девочка быстро подбежала, подняла ведро, посмотрела вовнутрь и почти с отчаянием произнесла: «Пролилась!»

Для возникновения этой игры были необходимы интересные и понятные для ребенка жизненные впечатления и игрушки, с которыми можно было воспроизвести эти впечатления в игре. В других случаях, чтобы оживить детские впечатления, необходимо поиграть с ними; поговорить о том, что они видели; показать, как играют другие дети, и т. д.

От 2 до 3 лет

У детей третьего года жизни ориентировка в окружающем приобретает качественно новые формы.

Малыши все чаще пытаются обследовать предметы, открывать их свойства и выполнять с ними действия без помощи взрослого, часто заявляя о своем желании сделать многое самому. При этом они опираются на опыт предшествующей деятельности с предметами, умеют оценить свои возможности и предвидеть ожидаемый результат.

С формированием представлений о предметах и простейших связях между ними дети могут высказывать первые суждения. Вместе с тем они начинают познавать окружающее через рассказ, объяснение взрослых или других детей.

Возможности активного познания окружающего расширяются благодаря овладению начальными формами новых видов деятельности: игровой, учебной, трудовой, конструктивной, изобразительной.

Все это необходимо учитывать при организации деятельности детей. Например, нельзя мешать ребенку самому осуществлять какие-либо действия, даже если он выполняет их медленно и не очень уверенно (надевает или снимает что-либо из одежды, ест, собирает игрушки). Помощь малышу следует оказывать незаметно, неназойливо, воспитывая у него уверенность в своих силах. Дети испытывают истинное удовольствие от своих первых самостоятельных успехов, и надо уметь порадоваться вместе с малышом. Малышам нравятся ситуации, когда они могут чем-либо помочь сверстникам или старшим (найти затерявшуюся вещь, перенести вдвоем нетяжелый крупный предмет и др.).

Для ознакомления с окружающим с детьми третьего года жизни можно чаще использовать художественное слово и другие виды занятий по развитию речи. Детей побуждают к высказываниям, к обозначению словом не только свойств, но и назначения и функций предметов (за столом едят, рисуют, смотрят книги; ножни-

цами режут бумагу, ткань и др.). Можно периодически просить детей поделиться своими впечатлениями. При этом педагог помогает малышу подсказкой, вопросами: «Витя, расскажи, как ты ходил купаться с папой. Ты плавал? А папа? Ты нырял? Холодная была вода?» И т. д.

Хорошо, если один и тот же предмет, явление раскрываются по-новому в разных видах деятельности: цветущее растение можно полить, понюхать, рассмотреть, можно увидеть его на картинке и нарисовать.

Круг предметов и явлений, с которыми сталкиваются дети в жизни, расширяется. Малыши узнают много нового и дома, и за его пределами: наблюдают за мамой, а иногда и помогают ей готовить что-либо к обеду; с папой убирают вещи на место; гуляют с собачкой; ходят со взрослыми в магазин, парикмахерскую, поликлинику, некоторые часто бывают в лесу, поле или гараже. Яркие впечатления надолго остаются в памяти детей, они пытаются воспроизвести их в игре, при конструировании, рассказывают о них близким людям (называют предметы, некоторые их свойства, указывают на назначение и др.). При самообслуживании дошкольники усваивают многие свойства предметов: одежды, мебели, посуды (зимняя одежда — теплая, летняя — легкая; посуда необходима и для приготовления пищи, и для сервировки стола и т. д.); учатся их соотносить, сравнивать, обобщать по существенным признакам (по цвету, фактуре, назначению и др.). Дети устанавливают простейшие связи, изменения (погода может быть солнечной, теплой; когда дует ветер, идет дождь — холодно; в теплую погоду следует одевать легкую одежду (трусы, майку, платье, туфли), зимой — пальто, шапку, сапожки и т. д.).

Педагог обращается к детям этого возраста как с индивидуальными поручениями, так и с коллективными просьбами:

— Сережа, поправь коврик у двери.

— Витя и Вова, поставьте эти стулья к столу. Галя и Саша, соберите кубики.

Речь воспитателя должна сопровождаться шутками, потешками.

Простые загадки: «Кто как кричит?», «Кто как ходит?» — доступны детям и второго года жизни. Однако дети постарше отвечают на подобные вопросы, передавая в слове, в движениях характерные особенности птиц, животных. Детям третьего года жизни интересны такие загадки: «Где спрятался тот или иной предмет?» (На шкафу, под стулом, за дверью и др.) Малыши учатся ориентироваться в пространстве, называют предметы и т. д. Они любят слушать и отвечать, а иногда и загадывать загадки об очень знакомых и любимых предметах, животных.

Интерес к окружающему, желание включиться в совместную со взрослыми деятельность зависят от организации игр-занятий. Так, ознакомление с окружающим на занятии по развитию речи на тему «Кто что делает?» сопровождается игрой детей¹.

¹ См.: Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. — М., 1986. — С. 38.

На столе воспитателя лежат сюжетные картинки с одним действием (изображениями вниз): мальчик играет на барабане; медвежонок крепко прижал к себе бочонок с медом; девочка сметает щеткой крошки со стола; мальчик из лейки поливает цветы; девочка причесывает куклу; малыш прокатывает шарик в воротца и т. п.

На соседнем столе размещаются изображенные на картинках предметы и игрушки: барабан, бочонок, щетка, лейка, кукла, расческа, шарик, воротца.

Воспитатель вызывает ребенка. Тот выбирает картинку, рассказывает о том, что на ней изображено, показывает детям. Затем, передав картинку воспитателю, ребенок идет к соседнему столу, находит нужный предмет (игрушку) и воспроизводит изображенное на картинке действие, например поливает из лейки растение.

Занятие заканчивается самостоятельной игрой детей с данными предметами и игрушками.

При наблюдении следует обращать внимание на разные признаки предметов, привлекая детей к обсуждению, к активному обследованию. Наблюдения за явлениями, предметами проводят неоднократно, в разных условиях, в разное время года. Так, рассматривая овощи и фрукты, их сравнивают по форме, цвету, вкусу, запаху, обобщают по сходным признакам. Устанавливают простейшие связи: летом они растут, зимой — хранятся. Дети узнают, что овощи продаются в магазине, их покупают, моют, готовят из них вкусные салаты, супы и др.

Опыт работы с детьми показывает, что лучшие воспитатели успешно формируют активное отношение к окружающему миру, используя наблюдения в разных условиях, в разное время года.

От этого интерес к одним и тем же явлениям не ослабевает, у детей появляется потребность узнать больше, а полученные сведения полнее отражаются в их игре.

Приведем пример из опыта работы воспитателя Дмитроченков Л. Н. из города Полоцка.

Как-то она предложила детям посмотреть, есть ли птицы на детской площадке. Саша сказал: «Птичек нет». Подумав, он спросил: «А почему нет?» Детям объяснили, что зимой птиц мало, им очень холодно. Они хотят есть, но еду им доставать тяжело, потому что все покрыто снегом. О птицах заботятся старшие. Рядом с детским садом, во дворе жилого дома на дереве висела кормушка для птиц. Детям предложили пойти посмотреть на нее. Саша заметил: «Я видел, как полетела птичка». — «А вы хотите, чтобы птички прилетели и к нам на дерево?» — спросил воспитатель. — «Давайте попробуем с помощью родителей сделать кормушку». Когда кормушка была готова, ее повесили на дерево, насыпали крошек, зерен. Во время прогулок и из окна групповой комнаты дети наблюдали за птицами. «Смотрите, смотрите, красная птичка прилетела!» — восторгались дети. «Птичка с красной грудкой называется снегирь, а бывает и с желтой грудкой — это синица», — объясняет педагог. «А вот и воробушки прилетели», — отмечали дети ранним утром.

Особенно оживленно бывало в птичьей столовой, когда стало больше пригревать солнце. Выходя на прогулку, дети обращали внимание, есть ли птицы в саду, отмечали их повадки: ворона ходит медленно, воробей быстро скачет. В теплую погоду, когда птицы более оживленны, дети слушали, как кричат вороны, чирикают воробьи. Воспитатель предлагал детям походить и покричать как ворона: *кар-кар*, попрыгать и почирикать как воробьи: *чик-чирик*.

Наблюдения за птицами продолжали и весной. С ее наступлением детям сообщили, что скоро прилетит много птиц, поэтому надо приготовить для них домик.

Родители Наташи сделали скворечню.

Как-то педагог обратил внимание детей на то, что птицы, летая от домика и обратно, что-то несут в клюве. «Они строят себе домик, — объяснил воспитатель. — В нем будут жить птенцы, их детки». Игорь спросил: «А что птенцы будут кушать?» — «Давайте посмотрим. Постоим тихонько около домика и понаблюдаем, как скворец будет кормить своих деток». Дети подолгу могли стоять и смотреть на то, как скворцы в клюве носили пищу птенцам.

Представления, полученные детьми на прогулках, закреплялись в играх и на занятиях. В работе использовали дидактическую игру «Какая это птица?». Материалом служили красочные картинки с изображением птиц. В игре участвовало 8 детей. Воспитатель спрашивал: «Кто кричит *кар-кар*? Пойди, Оля, к столу и покажи детям эту птицу». Оля показывала ворону.

«Оля отгадала. Давайте все покричим как ворона: *кар-кар*». В продолжение игры малыши подражали чириканью воробья, крику сороки. Позже с детьми провели дидактическую игру «В зимней столовой». Заранее педагог приготовил силуэты птиц, ветку на подставке, на которую повесил кормушку. «Внимательно посмотрите, какая птичка прилетит к нашей кормушке. Кто назовет ее?» — спросил воспитатель. Дети называют птиц, подражают их звукам, изображают, как они летают, прыгают.

На детскую площадку приходили и домашние птицы: куры, петухи, за которыми тоже наблюдали, кормили их крошками хлеба, зерном, сравнивали петушка с курочкой (у петушка большой гребешок, а у курочки маленький; петушок поет, курочка кудахчет; у петушка большие сережки, а у курочки маленькие).

Полученные знания отражались в самостоятельных играх детей. Они играли с игрушечными птицами, делали для них жилища, кормушки, совершали с ними необычные перелеты и т. д. Жизненные впечатления перемежались в играх с эпизодами сказок «Курочка ряба», «Гуси-лебеди» и др.

К сожалению, в практике часто встречаются и малоэффективные наблюдения.

Например, воспитатель решил показать подгруппе детей (от 2,5 до 3 лет), как няня готовится к обеду. Все необходимое было тщательно подготовлено. Воспитатель, показывая на ярко начищенные кастрюли, которые няня ставила на поднос, увлеченно расска-

зывает, что в одной из них Марина Игнатьевна (няня) принесет суп, в другой — котлеты и т. д. По ходу задавались вопросы: что это? Какая кастрюля? Звучали ответы детей: «Большая, красивая». Закончив объяснение, педагог обратился к детям: «Что сейчас делает Марина Игнатьевна?» Последовало молчание. Лишь мальчик, к которому персонально обратился воспитатель, уныло ответил: «Она моет пол». Цель занятия не была достигнута, так как дети не были его активными и заинтересованными участниками.

Другой результат был достигнут при дальнейшей организации этого наблюдения.

Часть детей вернулась с прогулки за несколько минут до обеда. Воспитатель спросил их: «Вы хотите есть?» Последовал дружный утвердительный ответ. «Кто же у нас пойдет за обедом?» Дети стали вспоминать и обсуждать, кто может пойти. «Что надо взять с собой, когда пойдете к Марине Игнатьевне? Где находятся кастрюли? Какую из них надо взять, чтобы всем детям хватило супа?» — спросил педагог. Дети выбрали кастрюлю для первого, второго, третьего блюда, обсуждая при этом вопрос, как же Марина Игнатьевна понесет все кастрюли. Малыши нашли выход: принесли поднос, поставили на него все кастрюли, помогли няне открыть дверь и т. д. Остальным вернувшимся с прогулки детям они объяснили, куда и зачем ушла няня. Некоторые дети отошли в игровой уголок и, надев фартучки, поставив кастрюльки на дощечки (которые раньше не замечали), приносили «обед» куклам и «угощали» других ребят.

Так в естественном и непринужденном сотрудничестве со взрослыми малыши усвоили все содержание наблюдения.

Важно обращать внимание детей на подготовку взрослого к осуществлению какой-либо задачи (няня готовит все необходимое для уборки помещения; перед тем как накормить детей, надевает фартук, ставит на поднос кастрюли, идет на кухню, затем накрывает на стол; перед сном убирают покрывало, поправляют подушку и т. д.; шофер заводит машину, протирает окно, потом уезжает; повар готовит продукты, моет их, варит для всех обед).

Детям показывают поведение животных и их детенышей (кошка играет с котятами, утка плавает с утятами); людей и животных (конюх чистит лошадь, кормит ее, везет для детей продукты). Малышам доступно наблюдение за совместным трудом 2—3 людей, их общением в процессе труда: продавец — покупатель, врач — пациент, хозяйка — гость, мама — дочка. При этом внимание детей обращается на их отношения, даются эмоционально-нравственные оценки действий, поступков, настроения: добрая хозяйка рада гостям, угощает их, приглашает посмотреть телевизор, послушать музыку; врач внимательно слушает больного и т. д.

Дети могут наблюдать за более сложными явлениями окружающего: как и для кого строят дом, прокладывают дорогу.

Воспитатель побуждает малышей к активным высказываниям. Хорошо, если дети по своей инициативе по ходу наблюдения или после него задают вопросы где?, куда?, почему?. Это позволяет

им лучше осмыслить воспринимаемое, понять то, чего они не смогли увидеть.

Если педагог в повседневной жизни и на занятиях привлекает детей к непосредственному участию в решении разных постепенно усложняющихся задач, он формирует активное отношение к окружающему миру, пробуждает интерес к познанию его новых свойств и связей, вызывает потребность воспроизвести нереализованные желания детей в игре.

При активном планомерном ознакомлении с окружающим происходит накопление и обобщение опыта практической деятельности, вызывающее у малышей игровые потребности и мотивы, первые эмоционально-нравственные оценки.

Ребенок усваивает назначение предметов, смысл действий людей, сущность их взаимоотношений, что и является основным содержанием игр детей.

ПЕРВЫЕ ИГРОВЫЕ УМЕНИЯ МАЛЫШЕЙ

«Программа воспитания и обучения в детском саду» во всех разделах рекомендует широко использовать разнообразные обучающие игры. Они помогают решить задачи воспитания и обучения, усвоить определенное программное содержание и правила поведения.

Дидактические, конструктивные, подвижные, музыкальные и театрализованные игры, какие бы ни преследовали конкретные цели, влияют на самостоятельную сюжетную игру детей. Малыши используют в своих играх полученные новые знания и умения, усваивают отдельные эмоционально-выразительные средства и некоторые игровые способы, учатся действовать в воображаемой ситуации.

Следует выделить особую группу обучающих игр, специально организуемую взрослыми для развития самостоятельной игры детей. Они особенно необходимы детям раннего возраста, игровой опыт которых только складывается. Малыши еще не владеют умениями решать игровые задачи, не могут ставить игровую цель и найти необходимое для ее выполнения, не умеют использовать действия условно, не владеют эмоционально-выразительными средствами и навыками совместной игры и др. Поэтому так важны специальные обучающие игры, в которых игровой опыт передается ребенку в процессе естественного общения со взрослыми.

Обучающие игры применяются не только на занятиях. Когда игровое поведение демонстрируется воспитателями, родителями или старшими детьми в естественной обстановке, малыши эмоционально приобщаются к тому, что показывают старшие, невольно им подражают, проигрывают новые ситуации самостоятельно.

Ребенок подражает только тому, что может быть понято им, что лежит в «зоне ближайшего развития» (Л. С. Выготский), поэтому показ образца игровых действий или развернутых игровых эпизодов является необходимым условием развития игры.

Обучающие игры обогащают малышей знаниями об окружающем мире, уточняют эти знания, вычленяют главное в той информации, которую дети получают. При планировании обучающих игр важно учитывать, какими игровыми способами должны последовательно овладевать дети, чтобы развивалась их игра. Усложнение способов воспроизведения окружающего в играх детей оказывает влияние на их психическое развитие.

Одна и та же жизненная ситуация, знакомая детям (например, кормление кукол), может успешно использоваться в обучающих играх, если усложняются игровые действия. Например, кормить куклу можно в разных условиях: когда все игрушки подготовил взрослый или когда необходимое для кормления куклы нашли дети. Куклу можно кормить ложкой, палочкой или заменяющей ее воображаемой ложкой. Все это дети не внесут в самостоятельную игру без помощи старших, без обучающих игр.

Иногда воспитатели применяют обучающие игры, не учитывая жизненный опыт детей. Но игра не может быть сформирована методами прямого обучения выполнению различных действий. Даже первые, так называемые подражательные игры у детей 10—11 мес. возможны, если у малыша есть предварительный познавательный опыт. Например, взрослый показывает элементарное игровое действие (кормит куклу из чашки) и просит малыша повторить его. Ребенок может это сделать при условии, если узнает куклу, чашку, понимает смысл слов взрослого. Нелепо детям раннего возраста демонстрировать игру в космос или пограничников, так же как ребенку, никогда не бывавшему в парикмахерской или магазине, навязывать этот игровой сюжет.

Игровой образец может стать действенным средством формирования игры, если его основное содержание составляет жизненный опыт ребенка. Отрыв демонстрируемого образца сюжета или игровых действий от реального жизненного опыта ребенка ведет к механическому обучению игре. При этом игра не оказывает воздействия на ребенка и не влияет на развитие его психики.

Главное в обучающих играх — чтобы дети поняли смысл игровой ситуации, которую взрослый демонстрировал; эмоционально приобщились к ней и воспроизвели ее в своей игре. Демонстрируемый воспитателем игровой образец ценен в том случае, если взрослый на основе личного опыта ребенка вводит его в мнимую ситуацию, переживая и понимая смысл которой ребенок усваивает новые игровые способы.

Обучающие игры вызывают интерес и эмоционально захватывают детей и в том случае, если несут элементы новизны и занимательности. Новая информация должна основываться на знакомых детям фактах, событиях, на знании назначения предметов, их свойств; должна быть связана со способами решения игровых задач: с постановкой игровой цели, с использованием новых средств для ее реализации, с постепенным увеличением самостоятельности детей в игре.

Один и тот же показ, совместная игра повторяются до тех



Музыкальные занятия влияют на развитие игры детей

пор, пока они вызывают интерес у детей. Постепенно показ игры усложняется и заменяется новым сюжетом с внесением дополнительных игрушек, применением новых способов решения игровой задачи. С детьми второго года жизни можно повторять одну и ту же игру до 3—4 раз с промежутками во времени не более 2—3 дней. С детьми третьего года жизни достаточно одну и ту же игру провести 1—2 раза, а затем усложнить ее содержание.

Необходимы такие формы организации обучающих игр, чтобы каждый ребенок при демонстрации игрового образца был не посторонним и послушным наблюдателем, а активным участником тех событий, которые перед ним «разыгрывает» взрослый. Эффективными приемами организации обучающих игр являются те из них, благодаря которым малыши эмоционально приобщаются к смысловому содержанию игровых задач, вместе со взрослым учатся ставить интересную воображаемую цель, планировать ее выполнение, активно ищут способы и средства для достижения игровой цели.

Обучающую игру лучше начинать с показа игрушек, пояснения их свойств, действий с ними. Затем можно предложить детям игровую задачу: «Кукла запачкалась. Выкупаем Машеньку», «У мишки праздник, нарядим его» и т. д.

Важно привлекать детей к совместному решению игровой за-



На музыкальных занятиях дети учатся действовать в воображаемой ситуации

дачи. Это могут быть вопросы к детям («Мишка заболел, машинка сломалась. Что делать?»), сюрпризный момент («Зайчик спрятался. Где он?»), обращение персонажа к детям («Я кукла Маша. Я пришла к вам в гости») и др. Надо, чтобы дети принимали посильное участие в обучающей игре: подавали игрушки, вместе со взрослым выполняли игровое действие («Юля, принеси кукле Маше полотенце и помоги мне вытереть ей руки») и т. д.

Важно, чтобы переход к игре самого ребенка осуществлялся в рамках той условной ситуации, которая была задана в обучающих играх. Например, воспитатель заканчивает совместную с детьми игру (укладывает куклу спать) словами: «Тихо, ляля спит. Кого-то она зовет, проснулась. Сережу зовет. Иди, Сережа, поиграй с ней». Речь взрослого нетороплива, понятна детям. Воспитатель называет игрушки, их свойства, действия, выражает отношение к ним, следит за реакцией детей, побуждает их к высказываниям. Он привлекает внимание малышей к интересной игре других детей: «Посмотри, Коля, какой гараж для машины строит Дима», «Леночка пошла в магазин. Посмотрим, что она купила для своей куклы» и др. Игры сверстников также могут быть образцом для подражания.

Для обучающих игр используются игрушки среднего размера. Они должны быть соразмерны по величине, красивы. Подобные игрушки даются для самостоятельной игры детей.

Традиционные народные игры-забавы, игры-шутки, потешки сближают малышей со взрослыми. Они обращают внимание детей на разнообразные предметы и явления. Ценность их состоит еще в том, что они доступны по форме и содержанию; в них содержатся слова (сначала взрослого, а затем и самих детей), необычные действия (повтор и перенос действий с одного предмета на другой, одушевление предметов, обращение к персонажам, диалог между ними).

Потешки, игры-шутки органически вписываются в жизнь детей: их можно использовать на занятии, на прогулке, в быту.

Игровой опыт детей постепенно обогащается. Педагог учит малышей отображать в игре разнообразные события, подводит их к первым сюжетно-ролевым играм.

Так в раннем и младшем дошкольном детстве обучающие игры выполняют двойную роль: побуждают детей к игре и постоянно обогащают их игровой опыт.

Игровые умения дети приобретают в совместных играх со взрослым, организуемых в двух формах. Во-первых, в специальных, проводимых как занятия играх. Во-вторых, в играх воспитателя с детьми в процессе их самостоятельной деятельности. Одним детям он помогает начать игру («Давай покормим, умоем мишку»), другим, своевременно подключившись к игре, помогает ее продолжить («На улице уже стемнело, пора нашим дочкам спать»),

Пользоваться игрушками малыши учатся у старших детей

Дети подражают тому, что им понятно





«Педагог подводит детей к первым сюжетно-ролевым играм»

третьим показывает новые способы игры (использование воображаемого предмета, диалога с куклой или с другим ребенком), четвертым подает пример игры с товарищами («Я сяду за руль, я — шофер, а вас, Коля и Сережа, повезу на машине»).

В какой бы форме воспитатель ни передавал игровой опыт, он направляет детей:

на развитие сюжета (перенос действий из одних условий в другие, разное сочетание событий, их планирование и др.);

на совершенствование способов решения игровых задач (игра с игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами, обозначение словом роли, ролевые взаимодействия, ролевой диалог);

на формирование реальных взаимоотношений между играющими детьми.

Новые игровые умения даются постепенно, повторяются и усложняются.

Рассмотрим содержание совместных обучающих игр в зависимости от возраста детей.

Обучающие игры (в основном небольшие показы-инсценировки) с детьми этого возраста проводятся воспитателем сначала в непринужденной обстановке без специальной организации детей. При демонстрации первых обучающих игр (первых игровых действий) взрослый обращается к одному ребенку, а затем — к небольшой группке детей (2—3). Сначала рекомендуется рассмотреть с ребенком предлагаемую игрушку, назвать ее, выделить основные признаки. Малышу помогают вначале найти их, а позднее — обозначить эти признаки словом. Важно, чтобы дети почувствовали отношение взрослого к игрушке. Без положительного эмоционального отношения к кукле, игрушечным животным игровые задачи с ними дети не принимают. Вызывают интерес малыша и к другим игрушкам (машина — быстро едет, везет груз; на стуле удобно сидеть любимой кукле, на кровати — спать). Показывают и поясняют 1—2 понятных простых действия с игрушкой (кукла ходит, пляшет; петушок поет, клюет зернышки). При этом предметы и действия обозначаются обычными словами и одновременно произносятся более легкие звукоподражательные слова (кукла поет *ля-ля*, машина гудит *би-би*).

Затем в показах повторяются знакомые действия, но с другими игрушками (кормление куклы, мишки, зайца и т. д.), при этом эмоционально подчеркивается главное — смысл действия, его вообразимый результат («Как вкусно поел зайчик, кошка» и др.). Дети должны видеть, чем отличается кормление птички, собачки, куклы.

Когда малыши узнают назначение большего числа предметов, им предлагают не единичные игрушки, а 2—3 объединенных по смыслу предмета (кукла, стол, тарелка). Количество действий также увеличивается. Они взаимосвязаны и направлены на подготовку к решению игровой задачи (прежде чем выкупать куклу, ее раздевают, наливают из крана воду и т. д.).

Так воспитатель постепенно расширяет возможности детей действовать с игрушками, готовить условия для игры. Для перевода малышей на более высокий уровень игры, для развития у них мышления и воображения их побуждают к игре отвлеченными средствами. Детям, умеющим играть с игрушками (в возрасте 1 г. 4 мес. — 1 г. 6 мес.), предлагают первые игрушки-заместители, обозначающие хорошо знакомые, но отсутствующие в данный момент игрушки, предметы (купая куклу, вместо мыла взять кубик; на прогулке вместо машины взять дощечку, прокатить на ней резинового зайца). Действия с предметами-заместителями поясняются («Этот кубик будет у нас мылом», «Прокатим зайца на дощечке, как на машине»).

Сначала предметы-заместители играют вспомогательную роль (палочка — «ложка» для куклы; шарик — «конфета» для мишки; большой куб — стол, маленький — стул для куклы, для самого ребенка). Детям этого возраста можно предложить заместитель как основной предмет для игры. Воспитатель сворачивает серый пу-

шистый платок и обращается к детям: «К нам пришла Мурка. Послушайте, как она мурлычет, погладьте ее. Какая она мягкая, пушистая! Мурка хочет поиграть с вами. Она мяукает, хочет молочка. Налей, Саша, ей молоко в тарелку».

Можно использовать в качестве заместителя тот предметный материал (шарики, кольца пирамид, палочки для группировки по цвету и др.), с которым малыши действуют на занятиях, познавая их свойства (величину, форму, цвет и др.). Сначала дети рассматривают шарики, катают по плоскости, скатывают с лотка, затем скатывают шарики в корзинки — они становятся «арбузами», в тазик с водой — «уточками», собирают в вазу — «конфетами». Кольцо от пирамиды может стать «колесом», «тарелкой», «окном», большой кубик — «домом» для куклы, кубик поменьше — для собачки¹.

При работе с малышами можно использовать народные песенки, потешки. Например:

— Ладушки, ладушки!
Где были?
— У бабушки!
— Что ели?
— Кашку.
— Что пили?
— Бражку.
Кашка масленька,
Бражка сладенька,

Бабушка добренька.
Попили, поели,
Домой полетели,
На головку сели,
Ладушки запели!

Сорока, сорока,
Сорока-белобока
Кашку варила,
Гостей скликала,
На порог скакала.
Гости услышали,
Быть обещали.
Кашицу на стол.

Этому дала на блюдечке,
Этому на тарелочке,
Этому на ложечке,
Этому поскребышки...
А этому нет ничего!
Зачем дров не носил,
Воды не носил?..

Идет коза рогатая,
Идет коза бодатая
За малыми ребятами.
Ножками топ-топ,
Глазками хлоп-хлоп.

Кто каши не ест,
Молока не пьет —
Забодает,
забодает,
забодает!

— Кисонька-мурысенька,
Где ты была?
— На мельнице.
— Кисонька-мурысенька,
Что там делала?
— Муку молола.

— Кисонька-мурысенька,
Что из муки пекла?
— Прянички.
— Кисонька-мурысенька,
С кем прянички ела?
— Одна.
— Не ешь одна!
Не ешь одна!

¹ См.: Палагина Н. Н. Формирование у детей познавательной активности на занятиях // Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М., 1985. — С. 120—126.

Как у нашего кота
Шубка очень хороша,
Как у котика усы

Удивительной красоты,
Глаза смелые,
Зубки белые.

С детьми полутора лет проводятся занятия с показом игры с куклой¹.

У детей второго года жизни происходит активное развитие речи, поэтому можно провести с ними игру «Кто как кричит?».

Перед началом занятия воспитатель на столе из больших кубиков строит дом и незаметно для детей помещает в него игрушки: кошечку и козлика, затем спрашивает детей: «Наташа, Андрюша, назовите, что это?» — «Это дом», — отвечают дети. «Давайте постучим, может, кто-нибудь в домике живет? (Стучит в ту часть дома, откуда будут выходить кошка и козлик.) Тук-тук-тук, откройте! Кто в домике живет? Выходите к нам, вас дети ждут. Лена, Андрюша, Наташа, Сережа хотят посмотреть на вас, послушать. (Из домика выходит кошка и мурлычет.) Кто это?» — «Это кошка, киса». — «Как киса мяукает?» — «Мурр-мяу, мурр-мяу». — «Кошечка, подойди поближе к Сереже». Кошка идет медленно, плавно и мурлычет: «Мурр-мяу». Она мурлычет то громко, то тихо, приветствует всех детей и уходит в свой домик. Воспитатель обращается к каждому ребенку с просьбой сказать, как кошка мяукает, затем снова стучит в ту же часть дома. Из него выходит козлик. Он топает ножками, бежит вприпрыжку, громко кричит: «Бе-бе, бе-бе!» Когда козлик уходит в дом, воспитатель обращается к детям с вопросами: «Как кричит козлик? Как мяукает кошка? Где кошка? Где козлик? Куда ушла кошка? Куда ушел козлик?»

После небольшой паузы показ повторяется. В конце занятия детям дают игрушки для самостоятельной игры.

В дальнейшем ход занятий несколько изменяется. На втором повторном занятии воспитатель может не повторять дважды его содержание. После того как кошка и козлик войдут в дом, его можно передвинуть ближе к детям, чтобы каждый мог постучать в дверь. Воспитатель побуждает каждого ребенка подойти к дому, постучать и произнести *тук-тук*. Когда малыш постучит, воспитатель выводит либо кошку, либо козлика и дает их ребенку для игры. Во время игры педагог вызывает детей на звукоподражание.

В играх-забавах, играх-шутках содержатся и вымышленная ситуация, и одушевление предметов, и обращение к детским рукам, пальчикам. Малыши учатся разным действиям с одной игрушкой (кукла танцует, поет, садится, к ней обращаются, она отвечает). В игре «Кто как кричит?» они знакомятся с несколькими игровыми персонажами, которые совершают одинаковые действия, но отличаются поведением. В игре дети выразительно передают движения, учатся эмоционально высказываться.

¹ Подробнее о проведении таких занятий см.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста /Под ред. С. Л. Новоселовой.— М., 1985.— С. 65—66.

Обучающие игры детей этого возраста включают 2—3 эпизода (кормление, укладывание, прогулка куклы; погрузка кубиков, строительство дома для собачки). Они содержат в себе элементы дидактических игр, направленные на уточнение названия и назначения некоторых предметов, их свойств.

Важно, чтобы один эпизод был связан по смыслу с другим. Предметы называются полным словом, открываются новые свойства в знакомом предмете (куклу можно не только ставить, но и, согнув ноги, посадить за стол; перед прогулкой надеть на нее шапочку, платок и т. д.).

Поскольку в повседневной жизни дети становятся более умелыми, можно и в игре добиваться от них более аккуратных действий: «Посадим зайчика в машину и повезем его медленно, чтобы он не упал». Или, обращаясь к кукле, воспитатель говорит: «Кушай, Машенька, не облейся». (Подносит ложку ко рту куклы, неторопливо повторяя действие несколько раз.)

Обращаясь к персонажам, воспитатель побуждает детей к речевым высказываниям («Скажем мишке: «Спи, закрой глазки», «До свидания, зайчик, приходи к нам еще, мы тебя морковкой угостим» и т. д.), благодаря которым куклы, игрушечные животные становятся партнерами малышей по игре.

Важно привлекать детей к активному участию в игре, показывать, как готовить условия для нее («Что нам надо, чтобы покормить зайчика?», «Где мы будем строить дом для собачки? Из чего?»).

Предметы-заместители предлагаются в разных ситуациях и как основной предмет для игры, и как дополнительный (куклу, сделанную из лоскута ткани, укладывают спать, гуляют с ней, купают). Кукле промышленного производства предлагают разные угощения (желуди — «конфеты», листья — «блины»).

Широко используются предметы-заместители на прогулке: можно для игр приспособить планки, дощечки («машины», «лодки»), связанные пучки соломы, травы («куклы», «зверушки»), плавающие шарики («гуси»), снежный ком («мяч»), небольшой камушек («миска» для игрушечной кошки, которая захотела есть) и т. д.

Можно показать детям игру с использованием нарисованных предметов. Например, для купания куклы воспитатель берет не кубик («мыло»), а его изображение на панно в ванной комнате, угощает кукол фруктами, которые нарисованы, и т. д.

В обучающих играх могут быть и воображаемые предметы (поднести к кукле пустую ладонь, придав ей соответствующую конфигурацию, и угостить куклу «яблоком» или «конфетой»; сказать, что в чашке — «молоко», в кастрюле — «суп»).

Воображаемые состояния кукол и игрушечных животных подчеркиваются воспитателем: «Зайка веселый, смеется», «Мишутка плачет, потерял маму». Они помогают обозначить игровую задачу, эмоционально настроить детей на быстрое включение в игру.

С детьми этого возраста можно провести игру «Кошка, собачка и козлик играют»¹.

Воспитатель приносит новый дом, сделанный из дерева или картона, ставит на стол, приглашает участников занятия рассмотреть его. Затем просит каждого из детей открыть дверь, взять какую-нибудь игрушку (кошку, собаку или козлика) и вывести ее из домика. Когда все звери выйдут из домика, двум-трем малышам предлагается посмотреть внутрь и сказать, есть кто-нибудь в домике или нет. После того как дети убедились, что там никого нет, педагог предлагает дать кошке, собачке и козлику игрушки, которые лежат в кукольном уголке: «Сережа, возьми, пожалуйста, мяч и принеси его сюда».

Сережа приносит мяч и по просьбе воспитателя отдает его кошке. Другой ребенок приносит коляску и отдает ее козлику. Воспитатель усаживает детей на стульчики и просит посмотреть, как кошка и собачка будут играть с мячиком (катают друг другу мяч). Потом козлик возит по очереди в коляске сначала кошку, а потом собачку.

Наигравшись, кошка и козлик отдают малышам мяч и коляску, а сами уходят в домик. Воспитатель уносит его, предлагает детям пойти в уголок и найти там игрушки, затем организует самостоятельную игру. В ходе ее побуждает детей произносить слова *собака, кошка, козлик, мяч, коляска, покатай* и др.

Рекомендуется проводить с малышами показы-инсценировки, например «Одевание куклы после сна»².

Воспитатель обращается к детям: «Сегодня к нам обещал прийти Вова, но что-то его нет. Давайте вместе позовем Вову: «Вова, Вова, иди к нам!» Вова не отвечает. Воспитатель приносит кроватку, в ней спит Вова.

Приносит стул, на котором лежит его одежда. «Вставай, Вова, мы тебя оденем. Сядь, Вова. Наташа, что это?» — «Это рубашка». — «Рубашку наденем на Вову. Саша, что это?» — «Это штанишки». — «Штанишки наденем на Вову. Сережа, что это?» — «Это туфли». — «Туфли наденем на Вову». И т. д.

После того как Вову одели, воспитатель приносит разных кукол и их одежду, раздает малышам и предлагает одеть кукол, при этом побуждает детей произносить слова, обозначающие названия одежды, и помогает им выполнять действия с разными видами одежды (надевать платье, рубашку, шапочку и т. д.).

Занятия с таким же примерно программным содержанием следует повторить. Но провести их надо с другим действующим лицом.

Вместо куклы мальчика Вовы можно укладывать спать и одевать после сна куклу девочку Надю или куклу мальчика Сашу.

В подобных играх дети приобретают игровой опыт. Куклу называют по имени, любят ее. В играх дети учатся обращаться

¹ См.: Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. — М., 1985. — С. 75.

² Там же. — С. 72—73.

к персонажам, усваивают ряд последовательных действий с одной игрушкой, действуют с разными персонажами, видят их взаимодействие между собой.

От 2 до 3 лет

В работе с детьми третьего года жизни используют многие обучающие игры, которые постепенно приближают малышей к первым сюжетно-ролевым играм. С детьми этого возраста рекомендуется проводить сюжетно-строительные игры, игры с куклами, игры-драматизации¹. В них отражается возросший опыт детей.

В первых совместных играх-драматизациях (по русским народным сказкам «Колобок», «Теремок» и др.) дети активно усваивают ролевые отношения, эмоционально-выразительные средства (учатся говорить за персонажей сказки: мышку, медведя, изменяя интонацию, темп речи, эмоциональную окраску).

В обучающих играх с детьми продолжают уточняться, расширяться знания малышей о назначении предметов, о действиях с ними. При этом используются как предметно-игровые действия с игрушками, так и действия с игрушками-заместителями и воображаемыми предметами.

Важно побуждать детей к замене хорошо известных действий, предметов словом. Речь не только сопровождает игру, но и включается в нее как способ решений игровых задач. Например, педагог совместно с детьми строит дом для кукольной семьи, устраивает обед, накрывает на стол, но каждую куклу нет необходимости кормить (это действие дети хорошо усвоили, оно им неинтересно), эту ситуацию необходимо пояснять словами: «Наша семейка ест вкусный суп, котлеты, пьет сладкий компот. Маленькая Алена попросила добавки. Дадим ей?» (Воспитатель обращается к детям.) Дети наливают в чашку воображаемый компот, предлагают: «Пей, Алenuшка!»

В обучающих играх детей третьего года жизни участвует больше действующих лиц (мама, папа, дочка; кошка с котятками; покупатели, продавец и др.). Куклы и игрушечные животные отличаются по характеру, имеют свои имена, клички. Они совершают характерные лишь для них действия с разными предметами. У детей закрепляются, уточняются первые представления о том, что и как делает шофер, строитель, доктор, мама. Малыши наблюдают взаимоотношения действующих лиц («мама» ласково разговаривает с «дочкой», помогает ей одеться; «строители» быстро и прочно строят дом и т. д.). В совместных играх с детьми педагог вначале берет на себя главную роль, а затем переходит к второстепенным (например, в качестве врача принимает пациентов, а потом участвует в игре как заболевший).

¹ О проведении таких игр см.: Нравственное воспитание дошкольников / Под ред. В. Г. Нечаевой. — М., 1972. — С. 63—82; Фролова А. Роль игр-занятий в формировании самостоятельных игр детей // Дошк. воспитание. — 1981. — № 4. — С. 33—34.

Педагог обозначает замысел игры («Мы поедим на дачу»), называет свою роль и роли участников игры, направляет их на ответные действия.

Игра может проходить и без опоры на игрушки. Например, с группой детей воспитатель, превратив стулья в машину, «едет» на дачу. Он предлагает «шоферу» остановиться, чтобы дети погуляли, посмотрели на воображаемой лужайке «цветы», поели «ягоды» и т. д.

Используемый постоянно один и тот же сюжет усложняет содержание игры, расширяет и обновляет опыт детей. Так, игра в семью может быть связана с игрой в детский сад, стройку, магазин и др.

Важно, чтобы дети учились использовать один игровой эпизод для подготовки к другому (чтобы покормить куклу, надо приготовить обед, а для этого надо купить продукты; чтобы построить дом, надо привезти строительный материал на машинах и разгрузить его).

На занятиях с детьми третьего года жизни можно организовать чтение потешки «Водичка, водичка...»¹.

На столе воспитателя спит в кровати кукла. «Это Катя,— говорит педагог.— Кате пора вставать. Вставай, Катенька, вставай!» Дети помогают будить куклу.

Воспитатель поднимает куклу с кровати. Та в ночной рубашке или пижаме. «Дети, давайте попросим водичку помочь нам умыться и развеселить Катюшу»,— предлагает педагог. «Водичка, помоги нам!»— просят дети.

В это время воспитатель убирает со стола кроватку и ставит игрушечный стул, к спинке которого прикреплен водопроводный кран (игрушка-самоделка). На сиденье стула — тазик. «С-с-с-с — полилась вода»,— говорит педагог. Он умывает куклу и не торопясь читает потешку.

Далее воспитатель показывает детям куклу и просит посмотреть, как у нее заблестели глазки, спрашивает: «Что сделали глазки? (Хоровой и индивидуальные ответы.) И щечки розовеют. Что делают? Стал смеяться роток. Правда, стал смеяться роток? (Хоровые и индивидуальные ответы.) И кусаться ...?» («Зубок».)

Педагог читает потешку еще раз. Повторяет ее, предлагая детям помочь ему читать.

Примечание. Следует чаще напоминать детям эту потешку при умывании, особенно после дневного сна.

Далее педагог ставит на мольберт картинки, на которых нарисованы девочка, мальчик, собака, кошка, спрашивает: «Кто умеет умываться? А кто лижет шерстку язычком?» («Собака, кошка».) Уточняет и обобщает ответы детей.

Рекомендуется проводить с малышами дидактические игры типа «Научим куклу Катю раздеваться после прогулки»².

¹ См.: Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада.— М., 1986.— С. 43—44.

² Там же.— С. 60—61.

Перед детьми на столе воспитателя игрушечный шкаф и табуретка (банкетка). Появляется кукла Катя. «Она вернулась с прогулки,— поясняет воспитатель,— сейчас будет раздеваться».

«Уже раздеваюсь»,— говорит Катя и начинает снимать ботинки. «Катя,— останавливает ее педагог,— не снимай ботинки». «Не снимай ботинки»,— говорят и дети. (Хоровое и индивидуальные высказывания.) «Вначале, Катенька, надо снять пальто»,— продолжает воспитатель. (Хоровое и индивидуальные повторения фразы.)

Воспитатель снимает с куклы пальто и помогает ей повесить его в шкаф. Дети говорят: «Пальто повесила в шкаф. Катя повесила пальто».

«А что мне сейчас снимать?— спрашивает у детей кукла.— Подскажи мне, Оля». «Снимай шапочку. Положи ее в шкаф»,— советуют дети (три-четыре повторения).

Затем Катя снимает и аккуратно вешает кофту (на Катиных вещах обязательно должны быть вешалки). Но рейтузы кукла «забывает» на скамейке (стуле) и уходит. «Вернись, Катя! Ты не положила в шкаф рейтузы!»— зовут дети. (Хоровое и 2—3 индивидуальных высказывания.) Катя возвращается и убирает рейтузы.

Дидактическая игра «Устроим кукле комнату»¹

Дети сидят полукругом, в центре которого журнальный (детский) стол.

Воспитатель вносит знакомую детям куклу. (Малыши, узнав Катю, радуются.) «Здесь будет (воспитатель обводит рукой поверхность стола) Катина комната. Тут Катя будет жить. Катенька, тебе нравится твоя комната?» (С этой фразой к кукле обращаются и дети.) «Нет,— отвечает Катя.— Не нравится мне моя комната. Стола нет, стула нет, кровати нет».

Воспитатель ставит кровать. Спрашивает у детей: «Что это? Зачем Кате кровать?» Предлагает кукле осмотреть кровать, а затем лечь в нее. «Ложись. Ляг, Катенька!»— предлагают и дети.

Катя ложится и засыпает. «Пусть поспит,— говорит воспитатель,— а мы ей комнату устроим. Стол поставим... Что это? Зачем Кате стол?»— «И стулья надо»,— обязательно скажет кто-нибудь из детей. «Зачем стулья?»— интересуется педагог. Выслушивает ответы и ставит в комнату стулья.

Затем воспитатель вносит шкаф для белья, буфет. Спрашивает названия этих предметов мебели, объясняет их назначение, ставит в буфет посуду, а в шкаф вешает платья.

После того как комната будет оборудована, воспитатель предлагает разбудить Катю. Просыпается Катя. Она радуется новой мебели, спрашивает у малышей про шкаф и буфет. Дети отвечают на ее вопросы. Катя не сразу все усваивает. Она может перепутать буфет со шкафом. Дети должны заметить и исправить ошибку.

¹ См.: Гербова В. В., Максаков А. И. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада.— М., 1986.— С. 76—77.

«На улице сегодня чудесная погода! — продолжает занятие педагог. — Снежок падает! Катя оделась и пошла гулять. Большая красивая снежинка опустилась на Катину варежку. Катя подула на снежинку (показывает), и та полетела. А вы хотите подуть на снежинки?» Воспитатель раздает детям небольшие рыхлые кусочки ваты. Объясняет и показывает, как надо дуть. Упражнение выполняется 2—3 раза.

Обучающие игры помогают детям усвоить многие игровые умения: условное обозначение пространства («Это будет комната»), определение предполагаемого состояния кукол («Глазки блестят»), подготовка условий игры и последовательное выполнение действий, обращение к персонажам, диалог с ними.

Выработанные у детей умения позволяют перейти им к следующему этапу развития игры — сюжетно-ролевой игре.

Сюжетно-дидактические игры развивают нравственные качества детей и помогают им усвоить правила поведения: малыши учатся обращаться с куклой, как с живым человеком, заботиться и беречь ее, вежливо разговаривать; порицают отрицательные поступки персонажей: мальчика-шалуна, отбирающего игрушки, девочку-замарашку, сердитого медведя и др.

Приобретая игровой опыт, дети готовятся к самостоятельной игре.

ИГРУШКИ МАЛЫШЕЙ

Игрушки, которыми пользуются малыши в сюжетной игре, в художественной форме передают образы людей, животных, некоторые предметы быта, труда и культуры народа.

Сюжетные игрушки применяются как наглядное пособие для занятий с детьми. Но основное их назначение — самостоятельная детская игра.

Пытаясь отобразить в игре действия близких людей, малыши с удовольствием используют вместо предметов, часто недоступных им в жизни, их художественные модели — игрушки.

С хорошей игрушкой ребенок играет длительно и активно. Он узнает назначение предметов, простейших орудий труда, общие способы действия с ними. Количество сюжетных игрушек увеличивается по мере обогащения практического и игрового опыта детей.

При отборе игрушек воспитатель учитывает два педагогических аспекта: тематику игрушек, обозначенную обычно в их названии (кукла-малыш, кукла-бабушка, машина легковая, грузовая и т. д.), и решение этой темы художником, поскольку сюжетная игрушка — это не уменьшенная копия реального предмета, а его обобщенный образ.

Степень обобщенности образа может быть различной. Так, в игрушке, изображающей лошадь, можно узнать не только этот вид животных, но и породу, индивидуальные особенности; в народной