

Н. Михайленко, Н. Короткова

Организация сюжетной игры в детском саду



МОСКВА, ЛИНКА-ПРЕСС

УДК 373.2*01/03
ББК 74.100.58р
М 69

Михайленко Н. Я.

М 69 Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — 3-е изд., испр. — М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. — 96 с.

Предлагается системный подход к организации сюжетной игры в детском саду, направленный на активизацию свободной самостоятельной игры детей через передачу им постепенно усложняющихся игровых умений; раскрываются общая стратегия поведения воспитателя при организации игры и конкретная тактика его взаимодействия с детьми в игре на разных этапах дошкольного детства, а именно: приемы формирования у детей условного игрового действия (2—3 года), ролевого поведения (3—5 лет), способов творческого сюжетосложения (5—7 лет).

Для воспитателей детских садов и педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста в других учреждениях образования и культуры, для студентов дошкольных отделений педагогических колледжей и вузов.

Вклады обоих авторов в эту работу равнозначны.

ISBN 978-5-8252-0064-4

© Н. Я. Михайленко,
Н. А. Короткова, 2009
© «Линка-Пресс», 2009

Предисловие к третьему изданию

Переиздание любой книги определяется ее востребованностью читателями. Эта небольшая книга впервые была опубликована в 1997 году, второе издание датируется 2000-м годом. Минуло более десяти лет с момента первой публикации, а книга охотно используется воспитателями детских садов.

По-видимому, для этого есть две причины. Первая — это не теряющая со временем своей актуальности проблема организации игры в детском саду. При всех изменениях в дошкольном образовании, колебаниях между крайностями свободного и жесткого образовательного процесса игра остается неотъемлемой его частью.

Рискнем предположить, что вторая причина, определяющая востребованность именно этой книги по игре, связана с ее системностью и обоснованностью. Дело в том, что содержащиеся в ней рекомендации — не просто плод интуиции авторов. Появлению пособия предшествовала большая теоретико-экспериментальная работа, представленная нами в первых шести главах монографии «Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект» (под редакцией Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко, М.: Педагогика, 1987). Суть предлагаемого подхода заключается в поэтапной передаче дошкольникам усложняющихся игровых умений (способов построения игры) в процес-

се совместной деятельности взрослого с детьми. Наши многолетние экспериментальные исследования были подкреплены обширной опытной работой, показавшей, что данный подход к организации игры в детском саду позволяет значительно повысить уровень свободной самостоятельной игры дошкольников.

В пособии раскрывается общая стратегия и конкретная тактика поведения взрослого в совместной игре с детьми на протяжении всего дошкольного возраста. Мы даем целостную картину работы воспитателя — как играть с детьми в условиях реальной жизни группы, как изменять тактику игрового взаимодействия по мере взросления детей, какую примерно тематику можно использовать и пр.

Рекомендации применимы ко всем формам дошкольного образования (детский сад полного дня, группы кратковременного пребывания при различных образовательно-развивающих центрах, семейные группы) и могут сочетаться с любыми образовательными программами для детей дошкольного возраста. Остается только пожелать успехов воспитателям в столь непростом деле, как организация детской игры.

Глава I | Педагогические принципы организации сюжетной игры в детском саду

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

Вместе с тем в педагогической литературе неоднократно поднимался вопрос о том, что в детском саду игра детей не достигает должного уровня, постепенно уходит из их жизни. Чтобы разобраться в причинах такой ситуации, необходимо развести несколько тесно связанных проблем: какой должна быть игра детей на разных этапах дошкольного детства, какова специфика педагогических воздействий по отношению к игре, по сравнению с другими видами детской деятельности, что подлежит оценке — собственно деятельность воспитателя по организации игры детей, тематическое содержание игры или игровые умения детей.

Педагогический процесс детского сада включает в себя две составляющие: деятельность детей в условиях непосредственного руководства и контроля со стороны взрослого — в основном на обучающих занятиях — и самостоятельную свободную деятельность детей.

Для проведения обучающих занятий воспитатель располагает конспектами, конкретными руководствами, ко-

торые определяют, какие задачи следует ставить перед детьми и как осуществлять контроль за их выполнением.

Оценка работы воспитателя осуществляется преимущественно по «правильности» проведения занятий (по изобразительной деятельности, конструированию и т. п.). При этом предполагается, что занимаясь, например, свободным рисованием, конструированием, ребенок использует знания и умения, полученные на специальных занятиях. Однако он все же волен рисовать и конструировать так, как умеет (насколько он приобщился к культуре рисования и конструирования), и то, что хочет (т. е. содержание, «тема» рисунка, постройки выбирается им самим).

А что же происходит с игрой? Стало общим местом утверждение, что детей надо учить играть. Но, как известно, на занятиях игре не учат. Вместе с тем воспитатель и в отношении игровой деятельности сталкивается с ситуациями проверки его работы методистом, заведующим детским садом, когда он должен «показать товар лицом». Он не может сделать это на занятиях (как это делается в отношении изобразительной деятельности, конструирования и т. п.), ибо таковых не существует. И как следствие этой ситуации часто возникает самое худшее — воспитатель начинает «проводить» с детьми игру так же, как проводит занятие, т. е. руководит, регламентирует, отводит каждому свое место, предписывает действия, оценивает и т. п. Таким образом, в группе возникает разученный в течение года привычный репертуар «сюжетных» игр: для каждой есть набор игрушек и атрибутов. Объявления воспитателя: «Сейчас мы будем играть в космос», — достаточно для того, чтобы дети включились привычно и слаженно в... игру. Нет, к сожалению, это не игра, а нечто подобное «производственной» деятельности, где каждый знает свои функции, отведенное ему место и т. п. Зато внешний эффект «великолепный» — деятельность высокосодежательна, коллективна. Любой проверяющий будет доволен.

Тенденция сводить игру в детском саду к таким «заорганизованным массовым действиям» возникла не толь-

ко из-за неумелости воспитателей. Причины ее лежат гораздо глубже.

Прежде всего, эта тенденция является логичным следствием сложившегося еще в 20-е годы XX века «идеала» сюжетной игры дошкольников, который выглядит примерно следующим образом. В игре дети должны отражать получаемые ими при ознакомлении с окружающим знания и представления, причем те, которые положены по «Программе». Иначе говоря, игра — средство «проработки» знаний. Игра должна носить коллективный характер, т. е. необходимо каждого ребенка включить в общую игру. Он должен не только подчиняться коллективной игре, но и «хотеть» играть в то, во что играет вся группа, а вся группа «прорабатывает» в игре программный материал, который задает воспитатель. В итоге — все дети вместе должны играть так, как это определил педагог.

Не исключено, что такая форма организации детской деятельности была единственно возможной на начальном этапе становления отечественной общественной дошкольной педагогики, когда детей из полуграмотных (или неграмотных) семей необходимо было приобщать к знаниям, культуре. Домашняя среда мало этому способствовала, а педагогический процесс детского сада был настолько нерасчленен, что трудно было понять, где и как надо давать детям знания и где они должны иметь возможность действовать свободно.

Жизнь современного дошкольника достаточно заполнена книгами, телевидением, общением со взрослыми вне детского сада, а в педагогическом процессе детского сада давно уже выделены обучающие занятия, на которых решаются задачи преподнесения детям знаний, уточнения детских представлений и т. п. Все это позволяет сюжетной игре освободиться от чисто дидактической функции «проработки» знаний. На это, кстати, указывала А. П. Усова еще в 1960-е годы.

Не выдерживает в настоящее время критики и ложно понятый «коллективный характер» игры, когда каж-

дый из детей должен подчиняться коллективу, а коллектив — плану воспитателя. В такой ситуации, естественно, не остается места творческой индивидуальности каждого ребенка, разнообразию форм и содержаний игр, соответствующих индивидуальным особенностям детей. К тому же современные исследования показывают, что сюжетная игра — деятельность «камерная». Даже старшие дошкольники, если они действительно играют, т. е. реализуют свои собственные замыслы, а не навязанный воспитателем план игры, не в состоянии самостоятельно поддерживать взаимодействие в группе, состоящей более чем из 3—5 участников.

Несмотря на изменения условий жизни современного дошкольника, на достижения психологии и педагогики в плане изучения сущности игры, давно сложившийся «идеал» сюжетной игры как «коллективной проработки знаний» до сих пор является стереотипом сознания многих поколений воспитателей.

Кстати, почему столь живуч этот «идеал»? Потому что легко достижим и не требует работы ни души, ни мысли воспитателя. Написал «конспект» игры, разучил с детьми или отдиктовал им — и все вроде бы в порядке.

Какие же коррективы можно внести в этот бытующий «идеал» сюжетной игры и, соответственно, в форму ее организации в детском саду?

Для того чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать ее специфику, иметь представления о ее развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов. Последнее особенно важно для воспитателей, в чем мы и попробуем убедить их.

Свободная сюжетная игра — самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное ощущение свободы, подвла-

стности ему вещей, действий, отношений — всего того, что в практической продуктивной деятельности оказывает сопротивление, дается с трудом. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетной игры — действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетная игра не требует от ребенка реального, осязаемого продукта, в ней все условно, все «как будто», «понарошку». Ребенок может забивать воображаемые гвозди игрушечным молотком, хотя на самом деле еще не умеет забивать настоящие гвозди; может быть «врачом» и «лечить» больных кукол и зверюшек, хотя на самом деле ему еще очень далеко до этой «взрослой» профессии; может включиться в такие волнующие события, происшествия, которые в действительности с ним никогда и не случались; может повторять, «проживать» заново события, в которых он не смог проявить себя так, как ему хотелось бы, и т. п. Все эти «возможности» сюжетной игры расширяют практический мир дошкольника и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт.

Но кроме этого сиюминутного субъективного ощущения «всевозможности», эмоционального комфорта, сюжетная игра в силу своей специфики имеет большое значение для психического развития ребенка, так сказать, долговременный эффект. Психологами и педагогами установлено, что прежде всего в игре развивается способность к воображению, образному мышлению. Это происходит благодаря тому, что в игре ребенок воссоздает интересующие его сферы жизни с помощью условных действий. Сначала это действия с игрушками, замещающими настоящие вещи, а затем — изобразительные, речевые и воображаемые действия (совершаемые во внутреннем плане, «в уме»). Игра имеет значение не только для умственного развития ребенка, но и для развития его личности: принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребенок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться в отношениях между людьми. Большое влияние оказыва-

ет игра и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми: во-первых, воссоздавая в игре взаимодействие взрослых, ребенок осваивает правила этого взаимодействия, во-вторых, в совместной игре со сверстниками он приобретает опыт взаимопонимания, учится пояснять свои действия и намерения, согласовывать их с другими детьми.

Именно исключительное сочетание объективного развивающего значения игры и субъективного ощущения внутренней свободы ребенка в ней заставляет отводить важное место игре в педагогическом процессе детского сада.

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

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

Дело в том, что сюжетная игра, независимо от темы (или на одну и ту же тему), в своем наиболее простом виде может строиться как цепочка условных действий с предметами, в более сложном виде — как цепочка специфических ролевых взаимодействий, в еще более сложном — как последовательность разнообразных событий. Эти усложняющиеся способы построения сюжетной игры требу-

ют от детей все более сложных игровых умений. Чем полнее в деятельности ребенка представлены все способы построения сюжетной игры, чем шире репертуар его игровых умений, тем более разнообразные тематические содержания может он в нее включать и тем больше у него свободы в самореализации.

Поэтому основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей должны быть игровые умения — преобладающий у ребенка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умение ребенка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные действия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события). Детям, свободно владеющим различными способами построения игры, свойственны «многотемные» сюжеты, и это не недостаток игры (как это принято считать), а показатель ее высокого уровня.

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

На основе многочисленных исследований установлено, что в возрастном диапазоне 1,5—3 года ребенок может осуществлять условные действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное взаимодействие со сверстником; в 3—5 лет — может принимать и последовательно менять игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником; в 5—7 лет — развертывать в игре разнообразные последовательности событий, комбинируя их согласно своему замыслу и замыслам двух-трех партнеров-сверстников, реа-

лизовывать сюжетные события через ролевые взаимодействия и предметные действия.

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

В современных психолого-педагогических исследованиях показано, что сюжетная игра, как и любая другая человеческая деятельность, не возникает у ребенка спонтанно, сама собой, а передается другими людьми, которые уже владеют ею — «умеют играть».

Каким же образом передается ребенку игра? Оказывается, ребенок овладевает ею, как бы втягиваясь в мир игры, в мир играющих людей. Естественным образом такое «втягивание» в игру происходит, когда ребенок входит в разновозрастную группу, включающую несколько поколений детей — от младших дошкольников, овладевающих «азами» игры, до детей предпозднего возраста, умеющих «хорошо играть». В такой разновозрастной группе сюжетная игра «живет» во всей ее целостности и полноте: каждый раз, развертывая какой-то конкретный сюжет, старшие дети используют все возможные способы построения игры, а младшие дети подключаются на доступном им уровне, проникаясь в целом «духом игры» (так что в таких ситуациях не возникает никакой специальной задачи «побуждения» детей к игре). Постепенно дети накапливают игровой опыт — и в плане игровых умений, и в плане конкретной тематики; становясь старше, они уже сами становятся «носителями» игры, передающими ее в такой непосредственной форме другому поколению младших детей.

Это процесс естественной передачи детям игровых умений. Но современный дошкольник имеет мало шансов приобрести их таким образом, поскольку неформальные разновозрастные группы в настоящее время — большая редкость. Раньше они существовали в виде дворовых, соседских групп или группы братьев и сестер разного воз-

раста в одной семье. Сейчас дети разного возраста очень разобщены. В детском саду их подбирают в группу по одному возрастному принципу, в семьях очень часто есть только один ребенок, а дворовое и соседское общение становится редким из-за чрезмерной опеки взрослыми дошкольников и занятости школьников в школе, специализированных кружках и т. п. Сильным фактором разобщения детей является и телевизор, у которого они проводят много времени.

В такой ситуации воспитатель должен заменить дошкольнику недостающих старших братьев и сестер, старших товарищей, должен помочь ребенку овладеть игровыми умениями, втягивая его в игру.

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

При этом чрезвычайно важным моментом, во многом определяющим успешность «втягивания» детей в мир игры, является сам характер поведения взрослого во время игры. Дело в том, что воспитатель в детском саду большую часть времени (на занятиях, в режимные моменты) общается с детьми, занимая позицию «учителя», т. е. требует, задает, оценивает и даже наказывает. Вероятно, и такая позиция необходима для реализации воспитательного процесса. Но в совместной игре с детьми воспитатель должен сменить ее на позицию «играющего партнера», с которым ребенок чувствовал бы себя свободным и равным в возможности включения в игру и выхода из нее, ощущал бы себя вне оценок: хорошо — плохо, правильно — неправильно, ибо к сюжетной игре они не применимы. Совместная игра взрослого с детьми только тогда будет действительно игрой для ребенка (а не занятием или действием по инструкции), если он почувствует в этой деятельности не давление воспитателя — взрослого, которому в любом случае надо подчиняться, а лишь превосходство «умеющего интересно играть» партнера. Такого рода

смена позиции и естественное эмоциональное поведение воспитателя как играющего партнера — гарантия возникновения у ребенка побуждения к сюжетной игре вообще и даже возникновения у него интереса к любой тематике, которую включает в игру взрослый. Если воспитатель, играя, втягивает в игру детей, нет необходимости в дополнительном формировании «побуждения» к игре через ознакомление с окружающим, приготовление специальных игрушек, с помощью которых можно реализовать в игре то, с чем детей ознакомили, советы и вопросы к детям (такая многоступенчатая система «побуждения» детей к игре предлагается во многих методических рекомендациях).

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

Но для формирования игровых умений можно использовать другой путь, более экономный и прямо противоположный «естественному» механизму передачи — не ждать, когда у детей произойдет «обобщение» конкретного, постепенно накапливающегося игрового опыта, а строить игру с ними таким образом, чтобы на соответствующем возрастном этапе они сразу ставились перед необходимостью использовать именно новый, более сложный способ построения игры. В этом случае дети сначала как бы «открывают» и используют новый способ в «чистом» виде в совместной игре со взрослым, а затем переносят его в самостоятельную игру с различным конкретным содержанием. Так, ребенок 1,5—3 лет может «открыть» условное игровое действие с предметом-заместителем, если в

совместной игре он видит такое действие партнера-взрослого и в естественном процессе игры сам сталкивается с необходимостью осуществить подобное действие. Начиная с 3—3,5 лет можно втягивать детей в совместную игру, которую взрослый разворачивает в виде цепочки ролевых диалогов, и тем самым «открыть» для детей игровую роль, сформировать умение использовать роль в качестве основного «строительного блока» игры. После достижения детьми 5 лет воспитатель может втягивать их в своеобразную игру-придумывание, которая позволяет детям освоить новый способ — творческое комбинирование разнообразных событий, а также новые возможности игры.

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

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

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

наш пароход плывет?» и т. п.). Но, чтобы такие пояснения ребенок по собственной инициативе обращал к партнеру-сверстнику, взрослый должен как можно раньше ориентировать его на сверстника, втягивая в игру нескольких детей.

В практической педагогике бытует представление о том, что маленькие дети не могут играть вместе. В раннем возрасте обычно педагог культивирует у детей индивидуальную игру, а в дошкольном возрасте насаждает коллективные игры для всей группы. Однако современные исследования в области психологии и педагогики показывают, что у детей очень рано обнаруживается стремление к совместным действиям и уже с раннего возраста можно научить детей вступать в игровое взаимодействие друг с другом на доступном им уровне построения игры. Вместе с тем пояснять друг другу игровые замыслы, согласовывать их в процессе игры — задача непростая даже для детей старшего дошкольного возраста. Поэтому, как мы уже указывали, творческая сюжетная игра самостоятельно может развертываться детьми лишь в небольших группах.

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

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

ством является сюжет игры, причем не только со стороны тематики, но главным образом — со стороны его строения. На этапе формирования условных игровых действий взрослый должен развертывать преимущественно «однотемные, однопersonажные» сюжеты игры как смысловую цепочку действий, акцентируя именно этот аспект сюжета для детей. На этапе формирования ролевого поведения опорой для воспитателя должен стать «многоперсонажный» сюжет как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который развертывается через взаимодействие одного персонажа с другими, введение новых персонажей. На этапе формирования умений строить новые сюжеты игры воспитатель в совместной игре с детьми должен развертывать «многотемные» сюжеты, предполагающие комбинирование разнообразных событий, выстраивание новых событийных рядов.

Для того чтобы втягивать детей в игру, играть с ними вместе, воспитатель должен сам научиться свободно развертывать сюжет того или иного строения в «живом» процессе игры, отталкиваясь от тематики, привлекающей детей. Здесь уместно вспомнить о «конспектах», которые используют воспитатели для проведения сюжетной игры. Заранее написанный «конспект» как подробное предписание для действий детей совершенно недопустим и может только вредить делу. Ведь если требовать от детей реализации «конспекта», это будет уже не игра. «Конспект» воспитатель может писать для себя в качестве возможного проекта собственных действий. При этом взрослый должен отчетливо понимать, что в игре с детьми его проект — не закон для всех, а лишь замысел одного из участников. В настоящей живой игре дети сразу начнут обнаруживать свои замыслы, желания, не совпадающие с проектом воспитателя. От искусства взрослого вовремя принять предложения детей в процессе игры, продолжить по смыслу игровое действие ребенка, ввести новый персонаж (и, соответственно, игровую роль), достроить, развернуть предложенное ребенком событие зависит привле-

кательность совместной деятельности со взрослым для детей и успешность формирующих воздействий. Воспитатель должен свободно оперировать элементами игровых сюжетов — событиями, персонажами (ролями), их действиями, уметь с детьми каждого возраста разворачивать сюжеты, само строение которых облегчает усвоение ребенком новых игровых способов, умений.

Почему мы сейчас отвлеклись от игровых умений детей и фиксируем внимание на «игровых умениях» воспитателя? Ведь все знают: чтобы учить детей читать, считать, лепить, рисовать, воспитатель сам должен уметь все это делать. Неграмотному человеку даже не придет в голову учить грамоте другого. Не может и воспитатель научить детей играть, если сам не владеет игровой «грамотой», игровой культурой.

Сформулированные выше принципы организации сюжетной игры направлены на формирование у детей игровых способов, умений, которые позволят им разворачивать самостоятельную игру (индивидуальную и совместную) в соответствии с их собственными желаниями и интересами. Дети должны быть обеспечены в любом возрасте временем, местом и материалом для самостоятельной игры. Значит ли это, что самостоятельная детская игра остается вне внимания педагога? Разумеется, нет. Но здесь роль педагога должна ограничиваться лишь созданием условий для активизации игры детей.

Как известно, одним из важных условий активизации самостоятельной игры детей является обеспечение соответствующим игровым материалом, игрушками. Особенно большое значение игровой материал и его организация воспитателем имеют на этапах раннего и младшего дошкольного возраста, когда еще не внутренний замысел, а внешняя предметно-игровая среда в значительной мере стимулирует и поддерживает процесс самостоятельной игры детей. Более старшие дети в самостоятельной игре руководствуются уже внутренним замыслом и могут самостоятельно организовать необходимую

игровую обстановку. Однако для поддержания самостоятельной игры и им необходимы сюжетные игрушки, а также разнообразные полифункциональные материалы, помогающие обозначить ту или иную игровую ситуацию. Для детей старшего дошкольного возраста условием активизации самостоятельной игры может стать специальная организация воспитателем подготовительного периода игры в непринужденной форме совместного с детьми придумывания разнообразных событий, связанных с привлекательной темой, что позволяет детям в последующей самостоятельной игре творчески разворачивать новые содержания.

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

В целом в педагогическом процессе по отношению к игре необходимо различать две тесно связанные составляющие: совместную игру воспитателя с детьми, в процессе которой формируются новые игровые умения, и самостоятельную детскую игру, в которую воспитатель непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для ее активизации и использования детьми уже имеющихся в их арсенале игровых умений. Важно понимать, что эти составляющие присутствуют на каждом возрастном этапе. Неправильно было бы считать, что в младшем дошкольном возрасте надо учить детей играть, а в старшем дошкольном возрасте они должны играть только самостоятельно.

На каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двучастный характер, включая моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создание условий для самостоятельной детской игры.

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

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

Глава II | Организация игры в первой младшей группе

Полноценное развитие игры дошкольника во многом зависит от того, насколько успешно проходит ее освоение в период раннего возраста. К 3—3,5 годам у детей необходимо сформировать азы сюжетной игры — умение осуществлять разнообразные условные игровые действия.

Начиная работу по формированию сюжетной игры, воспитатель должен исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, приобретенный в семье. (Приведенные в этой главе рекомендации по организации игры могут использоваться по отношению к детям достаточно широкого возрастного диапазона: от 1,5 до 3—3,5 лет.)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Параллельно с формированием предметного взаимодействия в парах детей воспитатель должен решать задачи формирования условного игрового действия, замещающего реальное действие с «настоящими» вещами.

Условное действие всегда включает в себя два плана — это то, что делает ребенок фактически, и то, что данное действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Например, ребенок в игре кормит куклу. Он может осуществлять условное действие «кормления» посредством игрушечной ложки, т. е. сюжетной игрушки-копии настоящей вещи. Ребенок может кормить куклу палочкой — действовать с предметом-заместителем, мало похожим на ложку. И наконец, он может лишь осуществлять движения, напоминающие «кормление» ложкой, — действовать с воображаемым предметом. Пока ребенок играет один, ему вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер — взрослый или сверстник, — он тоже должен понимать смысл этого действия. По степени «понятности» для партнера три типа игрового действия существенно различаются. Если действие с сюжетной игрушкой говорит само за себя, то смысл действий с предметом-заместителем и воображаемым предметом может быть не вполне ясен. Для того чтобы быть понятным партнером, ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета («Я кормлю», «Это у меня ложка»).

Задача педагога — сформировать у ребенка к трем годам умения разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником.

В практике работы воспитателей наиболее распространенным приемом руководства игрой детей раннего воз-

раста являются так называемые игры-инсценировки. Предполагается, что они способствуют расширению детских представлений и тем самым обогащают содержание самостоятельной игры ребенка. Кроме того, педагогами культивируется «игра рядом», т. е. ребенка приучают сосредоточенно играть, перенося в свою деятельность полученное из игры-инсценировки дидактическое содержание и не вмешиваясь в игру сверстника. Такие установки и приемы не вполне эффективны в плане формирования у детей игровых умений. Игра-инсценировка, по сути, рассчитана на решение дидактических задач; содержание, развертываемое в ней педагогом, «закрывает» от ребенка само условное действие. Культивирование же «игры рядом» замедляет появление у детей умений вступать в игровые контакты друг с другом, препятствует ориентации на сверстника как возможного партнера по игре.

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

Для успешного формирования игровых умений у детей раннего возраста воспитателю необходимо разворачивать совместную игру с детьми, изменяя характер участия в ней ребенка в такой последовательности: 1) привлечь ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками; стимулировать его к продолжению, дополнению по смыслу игрового действия партнера-взрослого; 2) привлечь ребенка к осуществлению условного действия с заместителями и воображаемыми предметами; 3) ориентировать ребенка на продолжение, дополнение игрового действия партнера-сверстника, стимулировать словесное обозначение игровых действий.

Совместную сюжетную игру с детьми воспитателю следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удоб-

ным является время перед полдником и после него, когда дети находятся в помещении групповой комнаты. Организовав самостоятельную деятельность всех детей группы на доступном для них уровне (предоставив детям предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования), воспитатель может уделить время для игры с тем или иным ребенком или с парами детей, преследуя цели формирования у них игровых умений.

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

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

Не нужно специально организовывать детей, ставить их возле себя. Достаточно первоначального обращения к

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

Начатая воспитателем игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым. Обращаясь к нему, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» Взрослый помогает ребенку сесть за стол и «кормит» всех поочередно. Делает он это полусуто, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это понарошку, а не серьезная процедура еды. В игру можно включить еще одного ребенка. «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку».

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

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) самостоятельно. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для

детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п.

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

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

По мере освоения детьми действий с сюжетными игрушками воспитатель переходит к игре, включающей уже не одну, а две смысловые ситуации, связанные друг с другом: «варит» кашу на игрушечной плите, а затем «кормит» ею кукол; «кормит» кукол, а затем укладывает их спать; «купает» куклу, а затем «укладывает» ее спать; «стирает» кукольное белье в игрушечном тазике, а затем «гладит» его утюгом и т. д. Еще раз напомним, что все эти сюжеты игры включают в себя действия, уже известные, понятные детям, наблюдаемые ими в реальности.

Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют воспитателю вовлекать ребенка в игру таким образом, чтобы его игровые действия не просто повторяли,

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

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

Необходимость самому использовать предмет-заместитель возникает у ребенка только тогда, когда он уже включен в условную смысловую ситуацию игры, хочет ее продолжать и не видит «здесь и сейчас» подходящей сюжетной игрушки. Например, воспитатель, предварительно убрав игрушечные ложечки и приготовив небольшую палочку, начинает играть: «Мишка есть хочет, покорм-

лю его кашей. Вот тарелка, а ложечки нет. А вот у нас ложка (*берет палочку*). Ешь, мишка (*кормит мишку палочкой вместо ложки*). Далее взрослый обращается к одному из наблюдающих за игрой детей: «Не наелся еще мишка. Покорми ты его еще. Вот тебе ложка (*дает палочку*). Это у нас как будто ложка! А я пока кроватку ему приготавливаю».

Аналогичным образом воспитатель может внести кубик (брусочек и т. п.) вместо мыла, развертывая в игре, к примеру, ситуацию «купания». Воспитатель обращается к детям: «Сейчас будем дочку мыть, она купаться хочет. Надо в ванну водички теплой налить. Вот здесь налью (*подходит к игрушечному крану или просто к стене*). Шшш... Налила воды. Давайте мне дочку! (*Кукле.*) Иди купаться, водичка хорошая. Сейчас намылю тебя. Где мыло? Забыла принести. Дима, принеси-ка мне вон тот кубик (*кубик заранее приготовлен, лежит на соседнем столе*). Спасибо, это у меня как будто мыло. Буду им мыть». Воспитатель «моет», трет куклу мылом-кубиком. Обращается к одному из детей: «У зайца твоего лапки грязные. Как он будет с грязными лапками за стол садиться? Надо помыть. Вот тебе мыло (*дает кубик*), помой зайке лапки».

При введении в игру предметов-заместителей воспитатель должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намыливать мишку мылом-кубиком), но и словесно обозначать условный предмет («Это у нас мыло», «Это как будто ложка» и т. п.), смысл производимого с ним действия («Намылю мишке лапки, хорошо мылится мыло» и т. п.), делать это неоднократно в ходе игры, чтобы для ребенка полнее выступала условность игрового предмета и действия. Именно в этот период словесные комментарии взрослого особенно необходимы, так как без них условное действие может остаться непонятым ребенку. В то же время следует стимулировать и самих детей обозначать

игровые действия словом («Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб?» и т. п.). Важно иметь в виду, что детям раннего возраста свойственно употреблять предмет-заместитель в самостоятельной деятельности именно в том условном значении, в котором его использовал взрослый в совместной игре с детьми (например, вместо ложки используется только палочка, и именно та, которую ввел в игру взрослый; ребенок может, играя самостоятельно, специально разыскивать именно ее). Поэтому воспитателю в дальнейших совместных играх с детьми следует расширять круг действий с предметами-заместителями: использовать один и тот же предмет для выполнения разных игровых действий, т. е. придавать ему различное условное значение (например, в одной игре палочка используется как ложка, в другой — та же палочка — градусник, в третьей — расческа и т. д.); использовать разные предметы-заместители для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, в первый раз в игре вместо мыла берется кубик, в следующий раз — плоская коробочка, брусочек и т. п.).

Следует также учитывать тот факт, что дети, особенно раннего возраста, нуждаются для развертывания игры в реалистических предметных опорах: сюжетных игрушках, копирующих настоящие вещи. Если предоставить ребенку только предметы-заместители без сюжетных игрушек, ему будет трудно уловить смысл игровой ситуации даже в совместной игре со взрослым, а его самостоятельная деятельность сведется к простому манипулированию предметами. Поэтому предмет-заместитель всегда должен сочетаться с сюжетной игрушкой (если хлеб замещается кубиком, то тарелка, на которой он лежит, должна быть «как настоящая», если мыло замещается бруском, то необходим игрушечный тазик, в котором стирают, и т. п.).

На первых порах, для того чтобы дети могли развертывать игровые действия самостоятельно, воспитателю

следует сохранять предметно-игровую среду, а в последующие дни специально ее организовывать, подбирая те же игрушки, которые использовались в совместной игре с детьми, или аналогичные им по смыслу. При этом надо предоставить возможность нескольким детям одновременно развешивать в самостоятельной деятельности привлекающие их сюжеты игры. Так, если воспитатель поиграл с ребенком в «купание куклы», можно поставить в игровом уголке еще 1—2 игрушечных тазика, положить кубик-мыло, чтобы и другие дети могли поиграть. Неподалеку воспитатель может подготовить предметную обстановку для игры по тем сюжетам, в которые он уже раньше играл с детьми: посадить за детские столы 2—3 куклы, перед одной из них поставить тарелку, положить палочку вместо ложки; посуда для остальных кукол должна находиться рядом в открытом шкафчике, чтобы дети ее видели и свободно могли ею пользоваться. Аналогичным образом создаются предметные ситуации и для игр на другие темы.

По мере работы с детьми предметно-игровая среда при сохранении стабильных ключевых игровых предметов (игрушечные персонажи, кухонная плита, кровати для кукол, умывальник и т. п.) должна периодически частично изменяться педагогом. Сюжетные игрушки и предметы-заместители, дополняющие ключевую ситуацию, могут все больше отличаться от тех, которые использовались взрослым в совместной игре с детьми. Воспитатель должен продумывать, какие игрушки он может заменить аналогичными, какие — на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего. К примеру, в игровом уголке рядом с куклами воспитатель располагает в ящичке постельные принадлежности, но при этом убирает игрушечные кровати. Если ребенок сам не найдет, чем их заменить, воспитатель может помочь ему: «Давай кровать из стульев сделаем» и т. п.

Обычно дети, поиграв ранее со взрослым или просто понаблюдав его игру с другим ребенком, начинают осуществлять игровые действия самостоятельно с предоставленными в их распоряжение разнообразными игрушками и предметами-заместителями. При этом, как правило, сохраняя общий смысл игровой ситуации (кормить, варить, купать и т. п.), они вносят в нее свои изменения — дополняют действиями, почерпнутыми из собственного опыта, осуществляют игровые действия с другими, ранее не использовавшимися предметами-заместителями, переносят игровые действия на новых персонажей (например: воспитатель мыл куклу в тазике, ребенок после — по своей инициативе — начинает «мыть» лапы всем зверюшкам под игрушечным краном, прикрепленным к стене, «моется» сам кубиком-мылом и т. п.). Такого рода инициативные игровые действия являются показателем усвоения ребенком условных действий с предметами.

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

дет от «приготовления» каши к кормлению «голодного» мишки.

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

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

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

Как уже было сказано, в игре воспитателя с детьми сначала используются сюжетные игрушки, а затем к ним добавляются предметы-заместители, но какой-то элемент игровой ситуации всегда является воображаемым (каша, вода и т. п.), однако это не предмет, с которым в игре непосредственно выполняется действие (предметом оперирования является не каша, а ложка, не вода, а мыло и т. п.). К двум годам, когда ребенок уже усвоил действия «понарошку», т. е. для него открылась условность действия с предметом, нужно включать в игру наряду с предметом-заместителем и воображаемый предмет, с которым осуществляется игровое действие (например, причесываться расческой, которой нет, брать воображаемое яблоко, конфету и т. п.). Воспитатель, играя с детьми, протягивает ребенку руку с воображаемой конфетой: «Аля, возьми конфетку, угости мишку». Если ребенок не принимает этого предложения, взрослый сам угощает мишку воображаемой (отсутствующей) конфетой: «Мишка, попробуй, какая вкусная. Ест, улыбается. Аля, у меня еще одна есть (*берет со стола еще одну воображаемую конфету*). Вот, попробуй и ты» и т. д.

Овладение ребенком действиями с предметами-заместителями, воображаемыми предметами, самостоятельное включение их в простенькую игровую ситуацию свидетельствуют о том, что ребенок усвоил азы сюжетной игры.

В большой группе детей (15—20 человек) на формирование у них условных действий с предметом, умений развертывать двухфазные сюжеты воспитатель затрачивает 2—3 месяца. В дальнейшем его совместная игра с детьми должна строиться уже на большем учете степени продвинутости детей в овладении игровыми умениями: менее продвинутые дети должны чаще втягиваться воспитателем в совместную с ним игру.

По мере овладения детьми условным игровым действием воспитатель может переходить от совместной игры

с одним-двумя малышами к совмещению такой деятельности с игрой, позволяющей включать большее количество детей — всех желающих, откликающихся на предложение взрослого поиграть вместе с ним. В такой игре с несколькими участниками можно обойтись и без игрушек-персонажей, развертывая сюжет таким образом, чтобы дети направляли условные действия с заместителями и воображаемыми предметами на самих себя, а не только на кукол (это важно для дальнейшего развития игры). К примеру, воспитатель ставит в ряд несколько стульчиков и говорит: «Это автобус. Я поеду на автобусе в лес. Кто хочет со мной поехать? Садитесь в автобус. У нас большой автобус, все поместятся. Я вас повезу. Где мой руль? Поехали. Ррррр (*изображает шум мотора*). Би-би! Ррррр. Все дети едут. Далеко, далеко. Остановились. Давайте пойдём все в лес погулять. Выходите. Будем собирать ягоды (*взрослый срывает воображаемую ягоду и «ест» ее*). Вы тоже собирайте ягоды. А теперь надо ехать обратно. Садимся к автобус. Сейчас он поедет. Никто в лесу не остался?» и т. п. Подобным образом можно отправиться в лес собирать грибы (тоже воображаемые, а в качестве реалистической опоры дать детям маленькие корзинки); в парк, где малыши будут собирать красивые опавшие листья, есть мороженое (воображаемое или в виде брусочков из строительного набора).

Воспитатель может придумать множество таких простых сюжетов, главное, чтобы они были понятны детям и стимулировали развертывание условных действий с заместителями или воображаемыми предметами.

Итак, дети научились самостоятельно развертывать игровые действия, дополнять по смыслу действия взрослого в совместной с ним игре. В то же время систематическая организация условий для парного предметного взаимодействия дала свой результат — дети уже в известной мере ориентированы друг на друга, на совместные действия. Теперь воспитатель может направлять ребенка на

дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. переводить детей к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета. Участвуя в игре, воспитатель развертывает сюжет таким образом, чтобы действие одного из малышей было адресовано сверстнику, он как бы «замыкает» детей друг на друга. Например, развертывая «кормление» кукол, говорит: «Вася уже тарелку для каши приготовил. Настя, подай ему, пожалуйста, кашюльку с кашей»; играя с детьми в «поездку в лес», предлагает: «Маша, какую большую ягоду ты нашла (*ягода воображаемая*). Угости ею Диму». И т. п.

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, как бы обрамляя его сюжетным контекстом. К примеру, дети, расположившись друг против друга, катают туда и обратно тележку. Воспитатель усаживает возле одного из малышей куклу небольшого размера, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Их можно перевозить в вашей машине. Сережа, ты нагружай. Теперь отправляй машину Гале. У ее куклы нет дома. Галя, а ты разгружай машину. Она снова поедет за кирпичиками к Сереже. Когда все кирпичики перевезете, можно будет вместе строить кукле дом». В ходе таких игр малыши начинают сами обращаться к партнеру-сверстнику, требуя от него соответствующих смыслу сюжетной ситуации игровых действий («Давай кирпичик!», «Вари кашу!», «На, ешь мороженое!» и т. п.), т. е. действуют вместе в рамках пока еще очень простого общего сюжета.

Совместная игра воспитателя с одним-двумя или несколькими малышами, как правило, привлекает внимание и других детей группы. Наблюдение за такой игрой служит дополнительным источником обогащения игрового опыта детей.

Приведем конкретный пример организации воспитателем игры с детьми от 1 года 10 мес. до 2 лет 6 мес. в условиях групповой комнаты.

Воспитатель ставит на маленький стол, расположенный недалеко от игрушечного умывальника, пластмассовый тазик, говорит достаточно громко, чтобы слышали дети, но не привлекает их специально к игре.

Воспитатель: Сейчас зайчика буду купать. Он грязенький, чумазенький. Зайчик, хочешь купаться?

— Хочу! (*Измененным голосом, за зайчика.*)

— Ну, давай! Вот я уже тазик приготовила!

К столу подходят трое детей, с интересом наблюдают за действиями воспитателя.

Воспитатель: Сейчас воду налью (*подходит к игрушечному крану, как будто поворачивает его*). Тссс... Вода льется горячая. Давай, зайчик, иди купаться. Не хочешь? Что? Вода горячая? (*Обращается к стоящему рядом малышу.*) Дима, налей сюда еще холодной водички, а то очень горячо!

Дима (*берет тазик, подходит с ним к умывальнику, подставляет под кран*): Тссс... (*подражает взрослому*).

Воспитатель: Ну, зайчик, теперь вода хорошая. Дима подлил холодненькой. Садись в таз (*усаживает зайца в таз*).

К столу подходят еще несколько детей, также сосредоточенно наблюдают, как и ранее подошедшие.

Воспитатель: А чем мыть-то? Мыло забыла взять. Паша, принеси мыло!

Паша недоумевающе смотрит на воспитателя, направляется в умывальную комнату, за настоящим мылом.

Воспитатель: О, Паша, дай-ка мне из коробки кубик. Это у нас будет мыло, понарошку.

Паша приносит кубик, смеется.

Воспитатель: Давай, зайчик, я тебя намылю, головку, лапки, ушки твои длинные. Все, помыла. Олечка, налей, пожалуйста, нам воды в ковшик. Будем чистой водой зайчика поливать.

Оля берет ковшик, но никаких действий не осуществляет. Отдает ковшик Паше. Паша (очень оживлен, улыбается) подходит к умывальнику, подставляет ковшик под кран.

Паша: Тссс... На вот! (*Отдает ковшик воспитателю.*)

Воспитатель: Спасибо! Вот как зайчика водичкой полью. Он рад, смеется. Все, кончилась вода. Оля, налей нам еще!

Оля (*теперь уже охотно идет с ковшиком к крану*): Тссс... (*«наливает» воду, несет ковшик воспитателю*).

Воспитатель: Принесите-ка мне простынку, зайца вытереть!

Вася: Где?

Воспитатель показывает на кукольный уголок. Вася и Паша бегут в кукольный уголок, вместе несут простынку с кукольной кровати.

Воспитатель: Вот хорошо. Сейчас заверну зайчика. Света, поддержи его. Зайчик спать хочет. Тише, не шумите. Зайка уснул.

Света: Аааа... аа.. (*держит зайца на руках, укачивает*).

Паша: Тише! Тише!

Дима: Тише!

Воспитатель: Львенок тоже мыться хочет. Кто его помоеет?

Паша приносит большого льва, пытается посадить его в тазик. Пыхтит. Ничего не получается, лев не помещается в таз.

Паша (*оборачивается к воспитателю, горестно*): Никак!

Воспитатель: А давай ему лапы помоем. Ты льва поддержи, а Дима его помоеет.

Паша несет льва к умывальнику, Дима идет вслед за ним.

Дима (*как бы поворачивает кран*): Тссс...

Паша (*держит льва*): Мыло! Надо мыло!
Оля: На! (*подает Паше мыло-кубик*).

Паша и Дима моют льву лапы кубиком.

Света: Все! Спать!

Дети оживлены, не расходятся.

Воспитатель: Можно и куклу помыть, и мишку. Я еще тазики принесу.

Дети продолжают сами, с различными вариациями «купать» кукол.

Овладение детьми разнообразными условными игровыми действиями в совместной игре со взрослым приводит к усложнению их самостоятельной деятельности, расширению круга смысловых ситуаций, которые они стремятся воссоздать в своей игре.

Проверить продвижение детей в освоении игровых умений воспитатель может, наблюдая за их самостоятельной деятельностью. Если дети в самостоятельной игре развертывают цепочки из 2—3 действий с сюжетными игрушками, включают в игру отдельные предметы-заместители, называя действия с ними, могут вызвать с помощью игрушки или краткого речевого обращения ответное игровое действие сверстника — можно считать, что самые простые игровые умения у них сформированы.

При этом воспитатель должен учитывать, что у каждого ребенка свои темпы освоения элементарных игровых умений, каждому требуется разная «доза» совместной игры со взрослым, наблюдения за игрой взрослого с другими детьми.

Воспитатель также должен иметь в виду, что дети третьего-четвертого года жизни в связи с психофизиологическими особенностями еще не способны к длительному сосредоточению, для них характерно постоянное стремление к двигательной активности. Поэтому частое перемещение детей по групповой комнате, смена ими занятий при крат-

ковременном сосредоточении на сюжетной игре — нормальная картина в периоды самостоятельной деятельности. Кратковременными являются и эпизоды взаимодействия ребенка со сверстниками: он часто переходит от взаимодействия с партнером к индивидуальным действиям, вновь возвращается к партнеру и подключается к привлечшим его внимание действиям другого ребенка. Эти моменты нужно учитывать, чтобы избежать «заорганизованности» детей в промежутках времени, отведенных для свободной самостоятельной деятельности.

Необходимо также учитывать, что в реальном педагогическом процессе формирующие воздействия воспитателя и самостоятельная игра детей не разнесены во времени: **воспитатель играет с детьми и создает условия для их самостоятельной игры постоянно на протяжении всего года.** Ежедневно воспитатель может охватывать формирующими воздействиями несколько детей следующим образом: совместная игра с 1—2 детьми (или 1—2 парами детей), совместная игра с небольшой подгруппой детей. Игра воспитателя с 1—2 детьми или подгруппой должна занимать не более 7—10 минут. Педагог по своему усмотрению распределяет эту нагрузку на весь день, используя все периоды времени, отведенные режимом для игры и свободных занятий детей.

В первом полугодии воспитатель в основном решает задачи формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками и предметами-заместителями, элементарного предметно-игрового взаимодействия ребенка со сверстником, используя втягивание одного-двух детей в игру со взрослым, организуя групповые игры, требующие от всех участников однотипных условных игровых действий. Во втором полугодии воспитатель формирует у детей умение выстраивать в игре смысловые цепочки из 2—3 игровых действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Средством формирования и здесь является совместная

игра воспитателя с детьми, в которой он развертывает двухфазные, а затем и более сложные сюжеты.

Реализуемое таким образом формирование у детей условных игровых действий соответствует общим принципам организации сюжетной игры, о которых мы говорили в предыдущей главе: **формирование условного игрового действия происходит в совместной игре взрослого с ребенком (детьми), где взрослый делает акцент на условном действии с предметом и начинает ориентировать ребенка на вербальное обозначение смысла этого действия, на обращение игрового действия к партнеру-сверстнику.** Уже на этом этапе организация игры носит двучастный характер: совместная игра взрослого с детьми сочетается с самостоятельной игрой самих детей.

Глава III | Организация игры во второй младшей группе

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

Ролевое поведение в игре охватывает широкий диапазон процессов — от непосредственного ролевого подражания до осознанного оперирования ролью, включения ее в разнообразные связи и отношения. При стихийном развитии игры ролевое поведение ребенка может оставаться на уровне простого подражания и не достигать своих сложных форм. Овладение ролью успешнее происходит при целенаправленном формировании игры у детей.

При традиционном подходе к руководству игрой педагоги основное внимание уделяют содержанию ролей. Считается, что чем сложнее роль по своему социальному содержанию, чем больше знают о ней дети, тем более развита игра (например, младшие дети должны отображать в игре содержание ролей «мамы», «папы», «продавца», старшие — «космонавта», «строителя», «учителя» и т. п.). Этой позицией определяются и традиционно используемые методические приемы: ознакомление с окружающим (в основном с профессиями взрослых) и подбор игрушек-атрибутов для определенных профессиональных ролей (например, чтобы дети играли в «строителей», их ведут на экскурсию на стройку, а затем дают для игры

мастерки и каски; то же самое делается в отношении фермы, почты и т. п.).

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

Какими умениями должны овладеть дети, чтобы в полной мере использовать роль как специфический способ построения игры? Прежде всего ребенку нужно уметь **принять на себя игровую роль** (понимать, что сейчас в игре он не Петя, а «шофер») и **обозначить ее для партнера** (чтобы и партнер понимал, что он сейчас имеет дело не с Петей, а «шофером» автобуса).

Ролевое поведение всегда имеет два аспекта. Первый — это специфичные для роли действия с предметами (доктор делает укол, шофер ведет машину и т. п.); второй — ролевая речь, направленная на других людей (доктор узнает у пациента, что его беспокоит, учитель спрашивает ученика и выслушивает его ответ). Поэтому, чтобы полноценно овладеть игровой ролью, ребенку необходимо не только уметь осуществлять специфичные для роли условные предметные действия, но и уметь говорить с партнером как носителем другой игровой роли (как «доктор» с «пациентом», а не как Петя с Машей), т. е. уметь разворачивать специфическое ролевое взаимодействие — ролевой диалог.

Роль как социальное образование всегда (актуально или потенциально) существует в связях и отношениях с другими ролями, образует вместе с ними целый «смысловой куст»: например, роль доктора связана с ролями пациента, медсестры, доктора-коллеги и т. п. Принимая на себя роль в игре, ребенку необходимо уметь соответственно реагировать на действия и речь носителей разных ролей, связанных по смыслу с его ролью (например, доктор должен одним образом взаимодействовать и разговаривать с пациентом, иначе — с медсестрой и т. п.), т. е. уметь изменять в ходе игры ролевое поведение в зависи-

мости от того, каковы роли партнеров. Более того, в игре с другими детьми ребенку надо уметь менять свою игровую роль в зависимости от разворачивающегося сюжета (например, побыв «пациентом», стать при необходимости «медсестрой», затем «главным врачом» и т. п.). Это очень важно, поскольку сюжет игры всегда динамичен, развивается в ее процессе, и у детей возникает необходимость включать в него новые роли (а желание и возможность включать в игру новых участников есть не всегда).

Все эти умения формируются постепенно. Для детей 4-го года жизни достаточно уметь принимать и обозначать игровую роль, реализовывать специфические ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, разворачивать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

Каким образом можно сформировать эти умения у детей? Если просто «подсовывать» детям тематические наборы игрушек, соответствующие той или иной социальной роли, у них закрепляется ранее усвоенный способ построения игры — условное предметное действие, а осознанное принятие игровой роли, ролевой диалог с партнером могут долго не появляться: дети полностью поглощены действиями с игрушками.

Как уже указывалось, эффективное формирование игровых умений на всех возрастных этапах может осуществляться в совместной игре взрослого с детьми, где взрослый сам действует новым способом и по смыслу игры вызывает у партнеров необходимость действовать таким же способом. Задача воспитателя при работе с детьми 4-го года жизни — построить совместную игру с ними таким образом, чтобы ее центральным моментом стало именно ролевое поведение. Внимание ребенка необходимо перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером-взрослым. Отвечая на ролевые обращения взрослого, вступая в инициированный им ролевой диалог, ребенок «открывает» условность собственной позиции (роли) в игре, скрытую для него раньше действиями с игрушками.

Чтобы правильно строить свою игру с ребенком, воспитателю важно уметь осуществлять подбор игровых ролей, учитывая характер их взаимосвязей. В этом отношении различают два типа ролей: «взаимодополнительные», которые с необходимостью требуют взаимодействия с другой ролью, и «независимые» роли, связь которых с другими является более опосредствованной. Пары взаимодополнительных ролей составляют непосредственное смысловое целое (например, мама — дочка, врач — больной, продавец — покупатель, учитель — ученик и т. п.). Здесь основная роль (мама, врач, учитель, продавец) требует для своего воплощения дополнительной роли (дочка, больной, покупатель...); по сути, одна не может быть реализована без другой. Смысл взаимодополнительных ролей раскрывается не только в действии, но и во взаимодействии, в разговоре.

Независимые роли (например шофер, строитель, пожарник, космонавт и т. п.) связаны с другими, близкими по смыслу ролями более опосредствованно (не актуально, а потенциально); их смысл может быть раскрыт в специфических действиях, направленных на какой-либо объект, вне взаимодействия с другой ролью (так, шофер, управляющий машиной, может везти пассажира, а может везти груз — смысл его действий как шофера при этом не теряется).

Для формирования ролевого поведения следует начинать совместную игру с детьми, используя взаимодополнительные роли, связь которых «открыта», лежит на поверхности. Разумеется, для начала это должны быть парные роли, хорошо знакомые ребенку по его жизненной практике (к примеру, «семейные» роли: мама — дочка, бабушка — внучка, мама — сынок, — а также пары: доктор — больной, продавец — покупатель и т. п.) Парные взаимодополнительные роли сразу с необходимостью ориентируют детей на партнера и смещают акцент игры с предметного действия на ролевое взаимодействие — ролевой диалог.

Воспитатель может строить совместную игру с детьми, постепенно ее усложняя, в следующей последовательности: первоначально взрослый берет на себя основную роль и втягивает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль; в дальнейшем воспитатель подключается к игре ребенка, беря на себя уже дополнительную роль, а затем уступает ее другому ребенку, т. е. ориентирует детей друг на друга, «замыкает» их в смысловой связке, требующей ролевого взаимодействия.

Игра с детьми может начинаться таким образом. Воспитатель достает заранее приготовленную коробку с «медицинскими принадлежностями» (достаточно иметь в ней 3—4 предмета — фонендоскоп, шприц, склянку для «микстуры» и палочку, замещающую градусник), надевает белую шапочку и на виду у детей начинает играть, «приписывая» себе роль «доктора»: «Буду детей лечить. Я — доктор. Здесь у меня больница. Мишка, ты заболел? Что у тебя болит? Покажи горлышко. Сейчас тебе температуру измеряем (*ставит палочку-градусник*). Теперь послушаю тебя... У тебя ангина». Пообщавшись таким образом с персонажем-игрушкой, взрослый вовлекает в игру одного из наблюдающих за ней детей (хорошо, если это будет ребенок, у которого в руках кукла, заяц и т. п.): «Катя, твоя дочка тоже заболела? Веди ее в больницу. Я доктор, полечу ее. Что у твоей дочки болит?»

Процедура «лечения» может повториться с 2—3 куклами или зверюшками, которых приводят в больницу дети. Затем воспитатель-доктор может «полечить» и кого-нибудь из детей (выбрав наиболее продвинутых в игре): «Вася, а давай ты как будто заболел и тоже в больницу пришел. Сейчас доктор тебя полечит. Здравствуйте, больной... Что у вас болит?» После такой игры с воспитателем игрушки предоставляются в распоряжение детей: «Кто теперь хочет быть доктором? Петя? Надевай шапочку. Теперь ты будешь доктором, будешь лечить детей».

Непременным условием игры воспитателя с детьми является неоднократное называние им своей роли («Я доктор, полечу больного мишку» и т. п.) и обращение к парт-

неру (игрушечному персонажу или ребенку) как носителю роли («Заходите, больной» и т. п.), разговор с ним.

Аналогичным образом можно развернуть игру, где воспитатель-«продавец» продает игрушки «покупателям»-детям и т. п. При этом взрослый осуществляет лишь самые необходимые действия с предметами, основное внимание его должно быть направлено на взаимодействие, ролевой диалог с «покупателями».

При предоставлении детям «обыгранных» таким образом игрушек они начинают развертывать в своей самостоятельной игре цепочки ролевых действий, вносят в них свои вариации (ведь у каждого ребенка есть свой опыт общения с доктором, наблюдений за действиями продавца в магазине). В самостоятельной игре ребенок обычно берет на себя более привлекательную основную роль (доктора, мамы), а действия его пока направлены на партнера-игрушку. У части детей появится уже и ролевая речь, обращенная к игрушечному персонажу. На этом этапе дети еще не обозначают вербально свою игровую роль (ребенок не испытывает в этом необходимости, так как его игра еще индивидуальна). Воспитателю следует внимательно наблюдать за игрой детей; когда цепочка специфических ролевых действий осуществлена ребенком, можно связать для него эти действия с названием роли: «Ты как мама покормила дочку?», «Ты доктор? Лечил больного мишку?» и т. п. Такие «попытки» важны для дальнейшего осознанного принятия ребенком игровой роли, самостоятельного ее названия.

Не стоит удивляться, если после игры воспитателя с детьми в игровом уголке появится несколько «мам», «докторов», каждый из которых будет играть со своим игрушечным персонажем. В процессе таких «параллельных» действий дети подражают друг другу, их игровой опыт взаимообогащается.

В то же время в самостоятельной деятельности детей могут появиться не только основные роли из взаимодополнительных связок, использованных в игре воспитателем, но и «независимые» роли, особенно, если ребенку

попалась на глаза игрушка, позволяющая реализовать какие-то значимые для него впечатления, переживания. «Независимые» роли чаще появляются в свободной игре мальчиков (они «рулят», как шоферы, маршируют и стреляют, как солдаты, и т. п.). Однако такое ролевое подражание часто не сопровождается осознанием роли, ребенок затрудняется ответить на вопрос, кем он был в игре. В таких случаях воспитателю целесообразно подключаться к игре ребенка, используя дополнительную по смыслу роль. Это поможет перевести его от простого подражания, где роль воплощается в стереотипно повторяющихся действиях, к более сложной игре с осознанием своей условной позиции. Например, один из мальчиков, сидя на скамейке, крутит игрушечный руль. Воспитатель присоединяется к его игре: «Петя, ты кто? Шофер?.. У тебя какая машина? Легковая? Ах, автобус? Можно я буду пассажиром? Мне нужно на вокзал (в цирк, в бассейн и т. п.). Шофер, ваш автобус довезет меня до вокзала?.. Скоро мы приедем?.. Спасибо». Достаточно даже такого кратковременного взаимодействия в рамках одного сюжетного события (не исключено, что после выхода из «автобуса» воспитателя, к «шоферу» подсядет кто-либо из детей, и игра продолжится).

Простейшее ролевое подражание может возникнуть у ребенка по отношению к любой социальной роли, к сказочному, литературному персонажу, какому — дело непредсказуемое. Задача воспитателя — «угадать», что делает ребенок, подключиться к его игре, найдя подходящую по смыслу дополнительную роль и действуя «изнутри» нее, развернуть ролевое взаимодействие. Воспитатель должен понимать, что его цель — не унификация, приведение к единообразию игры всех детей в рамках «заданных» сюжетов и ролей, а развитие игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы. Поэтому, подключаясь к игре детей как партнер — носитель дополнительной роли, воспитатель должен использовать тематику игры, интересующую каждого ребенка. Тогда отпадет и вопрос, вечно встающий перед воспитателем: во что иг-

рать с детьми? Использование их собственных интересов позволит расширить тематический круг игры и избавит от «дежурных блюд» — обязанности всех детей играть в определенные педагогом сюжеты, разворачивать предписанные роли. Чем разнообразнее игровые роли, привлекающие каждого ребенка, тем полнее в дальнейшем будет игровой опыт всех детей группы, когда они овладеют умением вступать в ролевое взаимодействие не только с партнером-взрослым, но и друг с другом.

«Замыкание» детей друг на друга может осуществляться в совместной игре взрослого с двумя детьми. Общий прием остается здесь тем же самым — использование парных взаимодополнительных ролей. Но при этом дополнительная роль, которую берет на себя воспитатель, как бы удваивается — такая же роль предлагается одному из детей. Тематика игры при этом может быть любой: воспитатель либо сам инициирует совместную игру с детьми, либо предлагает ребенку присоединиться вместе с ним к уже начатой игре сверстника.

Например, воспитатель привлекает к игре двоих детей, бесцельно слоняющихся по группе: «Саша, Катя, давайте вместе играть. Хотите, в магазин? Здесь у нас будет магазин игрушек (*расставляет на столике несколько мелких игрушек*). Кто будет продавцом? Ты, Саша? А мы с Катей тогда будем покупателями. Я первая пришла в магазин». Взрослый разворачивает ролевой диалог с ребенком, выполняющим основную роль (т. е. разговор «покупателя» с «продавцом»), а затем по смыслу сюжета уступает место второму ребенку, выполняющему дополнительную роль: «Я уже все купила, теперь очередь следующего покупателя. Катя, теперь твоя очередь покупать». Таким образом, дети оказываются перед необходимостью ролевого взаимодействия друг с другом, хотя бы и кратковременного. Воспитатель может продолжить игру, второй раз «посетив» магазин и «купив» что-нибудь еще. Аналогично можно поиграть в «доктора — больных», «шофера — пассажиров» и т. п.

Как присоединиться к уже начатой кем-либо из детей игре? Это следует делать непринужденно и ненавязчиво. Один из мальчиков в одиночестве вращает закрепленный на стойке штурвал. Воспитатель предлагает кому-нибудь из детей: «Коля, давай вместе с Витей поиграем? Он на корабле куда-то плывет. Витя, ты кто? Капитан? Можно, мы с Колей будем матросами? Я матрос. Капитан, приказывайте, что мне делать. Наблюдать за берегом в бинокль? Коля, а ты тоже спроси у капитана, что тебе делать...»

В ходе таких совместных игр воспитатель своими вопросами, репликами изнутри своей игровой роли старается максимально активизировать ролевую речь детей. Взаимодействие взрослого с ребенком, выполняющим основную роль, служит как бы моделью для второго ребенка, участвующего в игре.

Как мы уже отмечали, чтобы выделить для детей ролевой диалог как необходимое условие совместной игры, целесообразно во время игры с детьми пользоваться минимальным числом игрушек. Такую игру имеет смысл разворачивать и на прогулке, когда ограничение числа игрушек является вполне естественным. Уже при соблюдении этого условия центр игры будет смещаться для детей с предметных игровых действий на разговоры персонажей.

Однако переключение детей на речевое взаимодействие в игре можно сделать еще более отчетливым, используя особые методические приемы. Одним из них является создание чисто «разговорной» ситуации с помощью очень простых игрушек — телефонов. Это игра взрослого с детьми в «телефонный разговор». Разумеется, использовать этот прием можно только в том случае, если дети представляют себе назначение настоящего телефона.

Ввести детей в такую смысловую ситуацию можно, организовав первоначально игру по мотивам известного детям стихотворения К. Чуковского «Телефон». Например, воспитатель вносит в группу три игрушечных телефона (лучше, если у них будут заблокированы диски, что-

бы избежать излишних манипуляций с ними) и предлагает: «Ребята, давайте поиграем в телефон. Я как будто Чукоша. У меня телефон звонит. Дзинь. Беру трубку. Коля, давай ты мне звонишь. Кто говорит? Слон?» Взрослый — «Чукоша» развертывает ролевой диалог со «Слоном» и далее поочередно с несколькими персонажами стихотворения, роли которых последовательно, по мере развертывания игры, предлагаются желающим. Повторения точного текста стихотворения совершенно не нужно, достаточно лишь приблизительного воспроизведения его смысла. Затем телефоны предоставляются в самостоятельное пользование детей. Через день-два можно приступить к свободной игре в «телефонный разговор» с парами детей.

Игра строится на основе уже известных детям сюжетов с парными взаимодополнительными ролями («дочки-матери», «больница», «магазин» и т. п.). Первоначально, чтобы помочь детям включиться в «телефонные разговоры», воспитатель распределяет роли следующим образом: себе берет основную роль (например «доктора»), а детям предлагает одинаковые дополнительные роли («пациентов»).

Выбрав спокойное место и расположившись так, чтобы все участники были обращены лицом друг к другу (за столиками или на ковре кружочком), воспитатель вводит смысловую ситуацию и предлагает роли двоим вовлеченным в игру детям: «Давайте опять в телефон поиграем, только по-другому. Здесь как будто ваши дома. У каждой телефон. А это мой телефон. Это у меня больница. Я доктор. А вы как будто заболели. Давайте вы мне звонили, вызывали врача. Дзинь... У меня телефон звонит. Алло! Это доктор у телефона. Кто мне звонит? ... Больная девочка? Что у тебя болит?»

Воспитатель развертывает ролевой диалог с одним ребенком (выясняет характер болезни, предлагает больной прийти в больницу или, наоборот, обещает приехать к ней домой и т. п.), а затем переходит к взаимодействию со вторым участником: «Опять у меня телефон звонит. Дзинь... Это доктор слушает. Кто мне звонит? Еще боль-

ная?» Диалог со вторым ребенком-«пациентом» строится аналогичным образом, но взрослый несколько изменяет содержание своих вопросов, реплик, отталкиваясь от инициативных ролевых высказываний ребенка. Так, взрослый развертывает «разговор по телефону» с каждым из детей поочередно. Если дети с трудом втягиваются в ролевой диалог, можно продолжить игру (теперь «доктор» звонит сам каждому из «пациентов», узнает, как выполняются его врачебные советы). Не следует резко обрывать игру, лучше предложить смысловое обоснование для ее окончания: «Теперь у доктора перерыв на обед. Пойдемте-ка посмотрим, что ребята делают». Если вокруг собрались дети-наблюдатели, воспитатель может обновить состав играющих: «Давайте вы уже поправились и пошли гулять, а мне теперь другие больные звонили» (места у телефонов можно предложить другой паре детей).

Воспитателя не должно огорчать, если в первых таких играх дети будут отвечать на его ролевые обращения скупо, односложно (он должен быть готов к этому); можно и подсказать им содержание ответов («А давай, ты говоришь: «Алло! Это больная звонит. Доктор, у меня высокая температура...» и т. п.). Дети уже второй, третьей пары будут вести себя в игре более свободно, понаблюдав за игрой воспитателя с их сверстниками. Для того чтобы дети максимально обогащали свой игровой опыт и не теряли интереса к такого рода играм, воспитателю следует каждой последующей паре предлагать иные ролевые связи, нежели те, что были раньше. Например, после телефонных разговоров «доктора с пациентами» развертывать телефонные разговоры «продавца и покупателей» и т. д. Если же дети настаивают на ролях, которые были у предыдущей пары (а такое часто случается), можно менять содержание самих сюжетных коллизий (например, воспитатель становится «продавцом» не в магазине игрушек, как раньше, а в булочной, что несколько меняет содержание его диалогов с «покупателями»).

Подбор ролей для каждой пары детей должен опираться на тематику, привлекающую именно данных детей,

пусть даже сама сюжетная коллизия выглядит несколько экзотически, неправдоподобно для реальной жизни (например, капитан может разговаривать по телефону со своими матросами, волк — с поросятами Наф-Нафом и Ниф-Нифом и т. п.). Игра должна вызывать оживление, улыбку у участников. Никакого принуждения быть не должно. На первых порах лучше привлекать к ней детей с хорошо развитой речью, легко вступающих во взаимодействие со взрослым. С детьми застенчивыми, медлительными воспитателю лучше начинать такую игру один на один, без сковывающего присутствия наблюдателей-сверстников.

На следующем этапе взрослый, вовлекая детей в игру, не только развертывает «телефонный» ролевой диалог с каждым из них поочередно, но и стимулирует диалог детей друг с другом. Наиболее подходящим для такой игры является набор «семейных» ролей: мама — папа — дочка; мама — папа — сын; мама — дочка — бабушка и т. п. К примеру, воспитатель берет на себя роль «мамы» и звонит по телефону одному из участников игры — «папе», обращаясь к нему с поручениями: сходить после работы в магазин, а сейчас позвонить домой дочке, узнать, как у нее дела, попросить ее подмести пол и т. п. В соответствии с такой сюжетной ситуацией «папа» вынужден звонить «дочке» (второму ребенку, участвующему в игре). Затем воспитатель — «мама» может позвонить «дочке» и попросить теперь уже ее с какой-либо целью позвонить «папе» на работу. Таким образом взрослый вызывает детей на ролевые диалоги друг с другом.

Воспитатель должен понимать, что он организует такого рода игры с детьми вовсе не для того, чтобы все его воспитанники начали самостоятельно играть в «телефонные разговоры». Еще раз повторим, что не унификация игры детей является его целью. **Значение такой совместной игры со взрослым заключается в том, что теперь в свободной самостоятельной игре детей действия с игрушками будут в большей степени сопровождаться ролевыми диалогами, появится название своей роли партнеру-**

сверстнику и ролевое обращение к нему: дети будут более свободно вступать в игровые контакты и развертывать ролевое взаимодействие друг с другом.

Еще одним приемом, способствующим развитию у детей умений называть свою роль, обращаться к партнеру в соответствии с его ролью, развертывать простой ролевой диалог, является игра воспитателя с небольшой подгруппой детей по мотивам известных им сказок, персонажи которых выполняют однотипные действия. Это очень простые сказки — «Репка», «Теремок», чуть более сложные — «Колобок», «Три поросенка», «Волк и козлята» и т. п. В таких играх взрослый берет на себя роль первого появляющегося в сказке или основного персонажа (например мышки-норушки, колобка, волка) и последовательно вовлекает детей в игру, развертывая ролевое взаимодействие поочередно с каждым (с лягушкой-квакушкой, ежиком и т. д. в «Теремке»; с зайцем, медведем и т. д. в «Колобке»). Игры по сказочным сюжетам очень удобно проводить на прогулке. Пространство «теремка», «домиков» поросят может быть обозначено чертой на земле, скамейками. Не нужны для таких игр игрушки и ролевые атрибуты, достаточно словесного обозначения ролей. Действия персонажей по смыслу сюжетов обычно ограничиваются речевой и двигательной активностью (например, разговаривать с волком, убежать от него и прятаться в домике и т. п.), поэтому ролевые диалоги не «замаскированы» предметными действиями. Игра должна быть импровизацией, а не «театральным действием» — не следует требовать от детей точного воспроизведения текста сказки (так же как и выразительных движений и речи), достаточно воссоздания ее общего смысла. К такой игре воспитатель может привлечь трех-четырёх детей. Сюжетная игра с большими подгруппами детей нецелесообразна, за исключением тех случаев, когда дети изъявляют очень большое желание подключиться к ней (тогда можно «продублировать» дополнительные роли — пусть колобок встретится еще с одним зайцем или медведем).

Как видно из приведенных нами примеров, сюжеты игры, которую развертывает взрослый с детьми этого возраста, должны быть просты — однотемны и построены в основном на парных ролях, тесно связанных по смыслу. Даже если в игру включаются несколько участников, она все равно развертывается как последовательное взаимодействие основного персонажа (роли) с однотипными дополнительными (продавец взаимодействует с одним покупателем, а затем с другим, врач — с одним пациентом, а затем с другим, и т. п.). Такие сюжеты не требуют сложной работы по согласованию замыслов, пока еще недоступной детям.

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

Показателями успешности формирования ролевого поведения у детей 4-го года жизни являются следующие: развертывание детьми в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей, парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее название своей роли, ролевое обращение, короткий диалог.

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

альной игре, для которой они должны иметь все возможности.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Предметная обстановка для сюжетной игры детей данного возраста должна быть более гибкой, чем ранее, и организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой. Для обозначения условного игрового пространства целесообразно иметь пару складных деревянных рам, которые легко превратить в контуры «автобуса», «парохода», «самолета» (в зависимости от желаний детей), 2—3 ширмы высотой 50—100 см (которыми можно отгородить «больницу», «теремок» и т. п.). Кроме разнообразных сюжетных игрушек (кукол, зверюшек, посуды, штурвалов и рулей на подставках, тематических наборов для игры в «больницу», «магазин», «парикмахерскую» и т. п.), очень лаконичных ролевых атрибутов (ими не стоит злоупотреблять, превращая свободную сюжетную игру в костюмированное действие), необходимы различные предметы-заместители, которыми восполняются недостающие сюжетные игрушки (детали строительных наборов разной величины, мячики разных цветов и размеров, брусочки, веревочки, палочки). Очень важно также, чтобы дети располагали мелкими игрушками для индивидуальной и совместной сюжетной режиссерской игры (там, где они не берут непосредственно на себя игровые роли, а разыгрывают сюжет с игрушечными персонажами, действуя и разговаривая за них); это должны быть не застывшие на столиках сюжетные композиции, а мобильные тематические наборы (сказочные и «семейные» персонажи, солдатики, домики, кукольная мебель, автомобильчики), которые ребенок может взять в любое удобное место.

Важно иметь в виду, что все приведенные здесь примеры игры с детьми — только иллюстрации возможной работы воспитателя. **Важны не сами конкретные сюжеты и роли, а общие принципы формирования сюжетной**

игры. Обозначим их еще раз, конкретизировав по отношению к ролевому поведению как новому способу построения игры, которым овладевает ребенок данного возраста: **воспитатель играет вместе с детьми; он разворачивает игру таким образом, чтобы выделить для детей именно ролевое поведение (для этого используются сюжеты с парными ролевыми связями и ролевой диалог, а действия с игрушками сводятся к минимуму); ролевое поведение ребенка сразу ориентируется на партнера (сначала — взрослого, а затем — сверстника).**

Глава IV | Организация игры в средней группе

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

Задача воспитателя в работе с детьми 5-го года жизни — переводить их к более сложному ролевому поведению в игре: формировать умение изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать свою новую роль для партнеров в процессе разворачивания игры. Эти умения — залог будущего творческого и согласованного разворачивания игры со сверстниками, они обеспечивают гибкость ролевого поведения ребенка. Действительно, чтобы подключиться к игре сверстников, ребенок должен найти себе роль, подходящую по смыслу к их ролям, в ходе игры соотносить свои действия с действиями разных партнеров. Могут возникать ситуации, когда дети играют вдвоем-втроем, а по ходу развития сюжета появляются новые персонажи (роли). В таких случаях важно, чтобы ребенок умел сменить первоначально принятую роль на новую (например, если один из детей берет себе роль Емели, другому приходится быть «щукой», а затем «ца-

рем» и т. д.). Необходимы эти умения и в индивидуальной игре, где развитие сюжета связано с последовательным выполнением ребенком нескольких ролей, с действиями за кукол, которым ребенок приписывает разные роли.

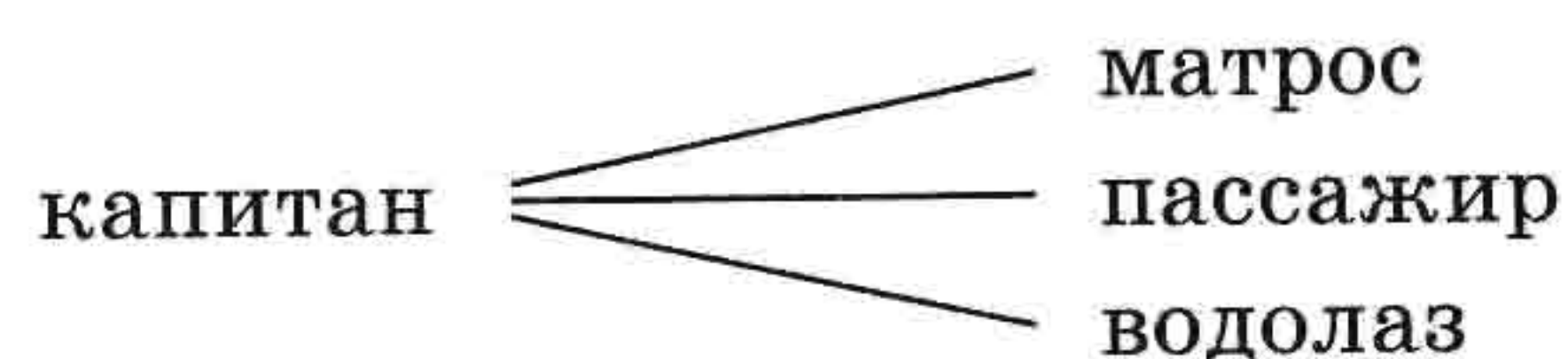
Обычно воспитатели не ставят перед собой задачу специального формирования у детей таких умений, уделяя основное внимание обогащению содержания детской игры. Воспитатель подбирает конкретную тему, связанную с определенной сферой реальной жизни (о которой детям предварительно даются знания), и организует игру по заранее спланированному сюжету, включающему соответствующие роли, которые необходимо выполнять «до конца игры». Педагог стремится сразу включить в игру ровно столько участников, сколько он запланировал ролей (персонажей) в сюжете, каждому предписываются вполне определенные действия. Периодически повторяя игру по одному сюжету, воспитатель распределяет роли между детьми иначе, добиваясь того, чтобы каждый ребенок «научился» выполнять разные конкретные роли в сюжете. В такой игре, включающей много участников, не обойтись без режиссера, стоящего над ними и командующего — когда кому выполнять те или иные действия. Стремясь к «порядку» в игре (механически отображающему порядок реальной жизни), воспитатель убивает сам дух игры как свободной деятельности (обязательность может возникать лишь в рамках добровольного согласия между самими участниками). Дети, подчиняясь команде воспитателя, становятся пассивными объектами его воздействия, выполняют его предписания. При такой логике организации игры инициатива детей становится не нужной воспитателю, ибо она приводит к разрушению «порядка», к хаосу. Что дает таким образом организованная деятельность ребенку для развития его самостоятельной игры (кроме «проработки»

знаний о почте, стройке и т. п.)? Каждый из детей является как бы изолированной единицей, он поглощен действиями, предписанными ему по роли. В лучшем случае он видит роль ближайшего, непосредственно взаимодействующего с ним партнера, т. е. остается в рамках уже освоенного им парного ролевого взаимодействия. И в самостоятельной игре преобладают изолированные роли, ребенок не знает, какую роль принял играющий рядом сверстник, он не направлен на ролевое взаимодействие с ним. Ни умения самостоятельно соотносить свои ролевые действия с действиями партнеров, подключаться к их игре, ни тем более умения менять роли в процессе игры, использовать смену роли для развития сюжета у детей не формируется.

Каким же образом можно формировать эти умения у детей? Решение этой задачи возможно в совместной игре воспитателя с детьми, где взрослый является не руководителем и оценителем, а участником, партнером детей в этом творческом процессе. Игра должна разворачиваться особым образом, так, чтобы для ребенка «открылась» необходимость соотносить его роль с разными другими ролями, а также возможность смены роли в процессе игры для развертывания интересного сюжета. **Это возможно при соблюдении воспитателем двух условий: 1) использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей включена в непосредственные связи со всеми остальными; 2) отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) в сюжете количеству участников игры: персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников.**

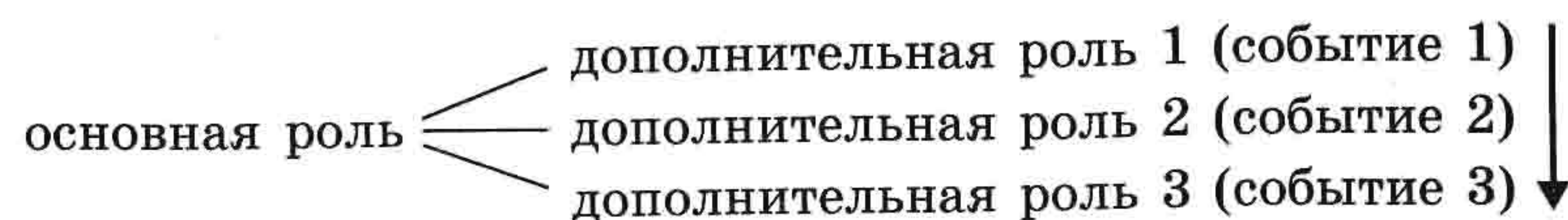
Остановимся подробнее на структуре сюжетов. Любую интересующую детей тему, которую воспитатель хочет использовать в игре, можно представить так, чтобы одна из ролей (основная) была непосредственно свя-

зана с несколькими другими ролями, относящимися к этой же смысловой сфере. Возможный состав ролей принимает вид «куста», например, к теме «Поездка на пароходе»:



Такой сюжет разворачивается постепенно — в первом событии в игре взаимодействуют капитан и матрос, во втором — капитан и пассажир, в третьем — капитан и водолаз. Таким образом, одна роль (капитана) включается уже не в единичную, а во множественные ролевые связи. Если ребенок выполняет роль капитана, он вынужден все время изменять свое ролевое поведение в соответствии с новой ролевой связкой, в которую он включается. Роль «открывается» для него во множестве возможных связей с другими ролями.

Для того чтобы ребенок открыл возможность смены роли в процессе игры, необходимо соблюдение второго условия: персонажей (ролей) в сюжете должно быть больше, нежели участников игры. Например, если в приведенном сюжете распределить роли между четырьмя участниками, необходимость их менять в ходе игры не возникает. А если участников будет только двое — одному из них придется по мере появления в сюжете новых персонажей менять роль (побыть сначала «матросом», потом «пассажиром» и т. д.). При этом сюжет не должен быть «задан», спланирован для ребенка заранее; новый персонаж (роль) появляется в процессе самой игры. Общая схема сюжета (независимо от его конкретной тематики) будет выглядеть следующим образом:

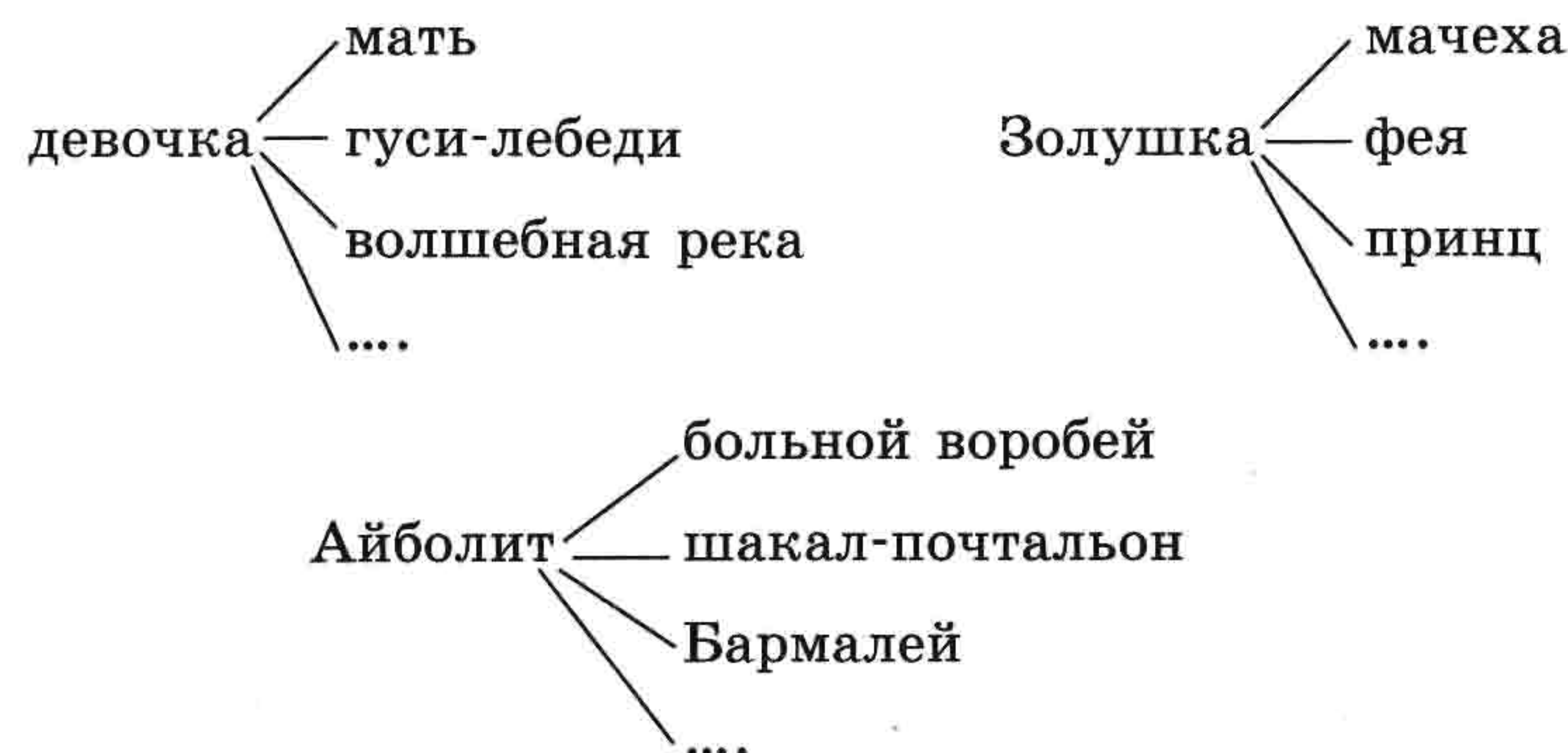


Для детей 5-го года жизни достаточно 2—3 дополнительных ролей в таком сюжете (хотя, в принципе, их может быть и больше).

В качестве примера приведем несколько конкретных «кустов» ролей:

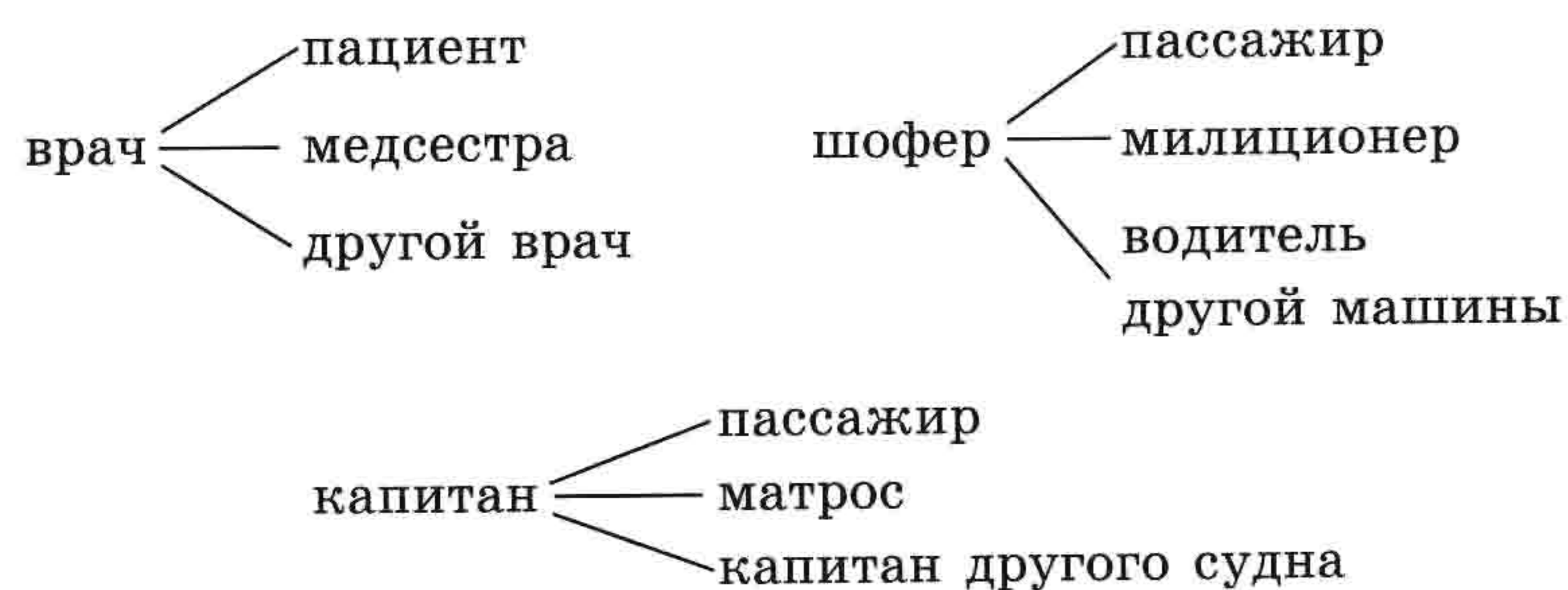


Если для использования в игре реалистической тематики воспитателю придется подумать о том, как построить возможный «куст» ролей, то сказочные сюжеты уже имеют такую ролевую структуру (главный герой сказки обычно последовательно взаимодействует с остальными персонажами); они также могут быть использованы как основа для игры с детьми. Несколько примеров сказочных «кустов»:



Дополнительно отметим еще один важный момент. Известно, что в ролевой игре у ребенка развивается эмоционально-действенная ориентация в смыслах человечес-

ких действий и отношений. Овладение умениями изменять ролевые позиции и роли уже само по себе делает самостоятельную игру ребенка богаче, способствует развитию такой ориентации. Однако можно, особым образом подбирая роли в смысловом «кусте», сделать акцент не просто на многообразии ролевых связей, но и выделить для ребенка типы отношений между людьми. Так, роли могут быть связаны между собой специфическими функциями, которые один человек осуществляет по отношению к другому (например, врач лечит больного, продавец снабжает покупателя продуктами, вещами и т. п.), более сложными отношениями управления-подчинения (например, врач отдает распоряжения медсестре, милиционер указывает шоферу на нарушение правил и т. п.) и, наконец, дружескими отношениями, отношениями взаимопомощи, которые для детей ярче раскрываются на примере одинаковых ролей (например, шофер помогает своему товарищу исправить поломку, врач советуется с коллегой и т. п.). Чтобы включить в игру различные типы отношений, можно строить «куст» ролей следующим образом:



Введение к концу игры такой же роли, как основная, очень полезно, так как общение двух одинаковых персонажей позволяет участникам, как бы оглянувшись назад, увидеть все роли, присутствовавшие в игре (например, врач спрашивает своего коллегу, какие у него были сегодня пациенты, помогала ли медсестра; капитан узнает у

капитана другого парохода, куда тот направляется, что делают его матросы, есть ли пассажиры и т. п.). Такое общение (инициатором которого является взрослый) помогает ребенку в самом процессе игры отчетливее представить смысловые связи ролей, активизирует ролевой диалог, способствует развитию речи.

Приведенные схемы помогут воспитателю развертывать совместную игру с детьми. Однако даже если воспитатель планирует какой-либо сюжет, для детей он должен выглядеть импровизацией — интересными предложениями, вносимыми по ходу игры партнером-взрослым.

Конечно, очень важно, чтобы дети имели представления о тех или иных ролях, включаемых в игру, но заметим еще раз, что ознакомление с окружающим, каким бы полным оно ни было, не обеспечит ребенка специфическими игровыми умениями, которые он легко может приобрести в соответствующем образом развернутой непринужденной совместной игре с партнером-взрослым.

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

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

Воспитатель не рассказывает ребенку предварительно сюжет, а сразу начинает игру, предлагая ему основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребенка. Например, мальчик любит играть в «шофера». Воспитатель предлагает ему: «Вася, давай с тобой играть. Здесь у нас будет машина. Ты будешь шофер? А я — пассажир». Во время «поездки» развертывает ролевой диалог с «шофером», а затем предлагает следующее сюжетное событие, требующее появления нового персонажа: «Давай мы как

будто на красный свет поехали, и милиционер нас остановил. Я теперь буду милиционером». После выяснения обстоятельств с «милиционером» можно ввести третье событие, требующее появления еще одного персонажа: «Давай рядом с твоей машиной ехала еще одна — грузовик. Я теперь шофер грузовика. Моя машина вдруг сломалась. Я тебе сигналю, чтобы ты остановился и помог ее починить!» и т. д.

Если у ребенка возникают собственные предложения в ходе игры — необходимо их принять. По возможности воспитатель должен использовать их, включая в общую схему сюжета. Например, ребенок может отвергнуть предложение о встрече с милиционером и выдвинуть свое: «Нет, мы на заправку поехали, за бензином». В таком случае взрослый в соответствии с желанием ребенка вводит не милиционера, а другой персонаж: «Хорошо. Я теперь бензозаправщик, на станции бензин наливаю. Шофер, сколько вам бензина?» Важен сам факт смены роли, а «запланированным» милиционером можно пренебречь (если же для воспитателя это по каким-либо причинам важно, предложение можно повторить чуть позже).

Играя с ребенком, воспитатель использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимания от ролевого взаимодействия. Если по ходу игры требуется изменение предметной ситуации (обозначение бензоколонки, второго автомобиля), взрослый делает это быстро (с помощью детских стульев, веревочек, ширмочек) или просто называет новую ситуацию («здесь будет дом, а здесь двор»), так, чтобы ролевое взаимодействие практически не прерывалось. Не нужны в такой игре и специальные ролевые атрибуты, они слишком жестко «закрепляют» роль за участником, мешают возможной смене роли. Меняя свои роли в ходе игры, взрослый все время фиксирует на этом внимание ребенка («Я теперь тоже шофер, я уже не пассажир»), активизирует

зирует его ролевую речь своими вопросами и репликами из каждой новой роли, стимулирует ролевые обращения к последовательно появляющимся персонажам.

С детьми, у которых менее развито ролевое поведение, целесообразно развертывать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Они чувствуют себя в ней более уверенно, так как уже ожидают появления того или иного персонажа. В этих случаях ребенку предлагается роль главного героя сказки, а взрослый последовательно меняет роли остальных персонажей: «Давай ты — Емеля, а я — щука... А теперь я вельможа, который приехал к Емеле... А теперь я царь...» Разумеется, такая игра должна носить характер импровизации, без точного повторения текста сказки (важно лишь воспроизвести общий смысл ролевых диалогов).

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

С этой целью используются те же, что и раньше, схемы сюжетов, но теперь взрослый берет себе основную роль, а ребенку предлагает дополнительную. В процессе игры воспитатель стимулирует последовательную смену ребенком игровых ролей: «Давай играть, я — врач, а ты — больная, пришла ко мне на прием... Как будто больная ушла, а ко мне пришла медсестра помочь. Давай ты теперь медсестра...» и т. д.

Сюжетное событие, которое вводит взрослый, чтобы «оправдать» появление нового персонажа, должно быть достаточно интересным, тогда у ребенка возникнет желание сменить роль на новую, так как от этого зависит продолжение игры. Если партнер сопротивляется смене игровой роли, взрослый не должен настаивать, лучше отложить это на следующий раз, попробовать на другой те-

матике. Инициатива ребенка (который может сам предложить новый персонаж) должна быть принята и поддержана.

Аналогичным образом можно предлагать смену ролей и в игре по мотивам сказочных сюжетов. Теперь уже воспитатель принимает роль главного героя сказки, а партнеру предлагает быть «всеми остальными, по очереди» («Давай играть в Емелю? Я буду Емелей, а ты щукой. Согласен? А потом ты будешь вельможей...») Педагог проводит с каждым из детей 2—3 игры (используя разные сюжетные темы), стимулируя смену роли в ходе совместной деятельности.

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

Воспитатель выбирает одного из детей в качестве своего основного партнера. Если ребенок уже занят игрой, взрослый подключается к ней, если нет — предлагает ребенку основную в сюжете роль (например, «врача»), а себе берет дополнительную («пациента»). Начав игру, воспитатель предлагает такую же роль, как у него самого, еще нескольким детям: «Давайте вы тоже заболели и пришли к доктору!» Сам воспитатель активно взаимодействует с ребенком, выполняющим основную роль. «Полечившись» у доктора и уступив место следующему пациенту, взрослый меняет свою роль: «Я теперь медсестра. Доктор, давайте я вам буду помогать». Затем на роль «медсестры» снова привлекается кто-нибудь из детей (из пациентов, ожидающих своей очереди), а взрослый становится «другим врачом».

Меняя роли в игре, воспитатель каждый раз развертывает новый диалог со своим основным партнером (разговаривает с врачом как пациент, как подчиняющаяся врачу медсестра, как равный товарищ по работе). При

этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком-«врачом» являются как бы моделью развертывания игры для других включенных в нее детей. В такую игру можно намеренно вовлечь от трех до семи детей. Однако стихийно к ней могут присоединиться и другие: не следует этому мешать («пациентов», «пассажиров», «покупателей» может быть сколько угодно).

Часть детей при смене роли воспитателем, подражая ему, также меняют роли (например, если взрослый меняет роль «пассажира» на роль «матроса» на пароходе, кто-то из «пассажиров» объявляет: «Я теперь тоже матрос!»). Поэтому ребенок может овладеть умением менять роль даже без индивидуальной работы педагога с ним.

Воспитатель в общем виде может спланировать такую игру (наметить примерный состав ролей, кого-то из детей в качестве основного партнера), но реальный процесс всегда выходит за рамки этого плана. Характер игры зависит от того, какая конкретно сложится ситуация в этот день в группе, во что начнут играть дети самостоятельно. В процессе игры инициатива детей может придать сюжету совершенно неожиданный поворот. Воспитателю следует быть готовым к этому, поддерживать детскую творческую инициативу, ни в коем случае не отвергая ее в угоду собственному плану.

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

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

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

Воспитатель (*предлагает нескольким незанятым игрой детям*): Юля, Лена, давайте играть!

Юля: А во что мы будем играть?

Воспитатель: Давайте в магазин!

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

Воспитатель: Юля, будешь продавцом?

Юля: Нет, лучше вы!

Воспитатель: Пожалуйста! Я буду продавцом в магазине игрушек. Кто будет покупателем? Кто хочет купить игрушки?

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

Лена (*воспитателю*): Я буду вам помогать!

Воспитатель: Хорошо, давай ты будешь помощник продавца.

Воспитатель «продает» детям по очереди игрушки, развертывая ролевые диалоги с каждым (что хочет купить

покупатель, для кого), берет воображаемые деньги, дает сдачу.

Подходят Саша и Максим с грузовиками, наблюдают за игрой.

Воспитатель: А вот и шоферы приехали. Шоферы, вы еще игрушки в магазин привезли? (*Лене.*) Помощник, посмотрите, что там привезли!

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

Воспитатель: Моя смена кончилась. Кто будет продавцом во вторую смену? (*Свете, наблюдающей за играющими.*) Хочешь быть продавцом?

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

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

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

Воспитатель: Вася, ты во что играешь?

Вася: На пароходе еду. Я капитан (*дотрагивается до фуражки*).

Воспитатель: Капитан, можно, я с вами? Я буду пассажиром.

Вася: Можно. (*Поглощен штурвалом.*)

Воспитатель (*усаживаясь внутри корабля на большом кубе*): Вы куда плывете, капитан? (*Вася не отвечает.*) Мне нужно в Африку, в гости к доктору Айболиту.

Вася: Мы в Африку плывем.

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

Юля: И я тоже. (*Воспитателю.*) Давайте я была ваша дочка?

Воспитатель: Хорошо, садись, дочка, рядом со мной.

Таня: И я пассажир. И я тоже в Африку.

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

Воспитатель: Что-то у нас на пароходе матросов нет. Пассажиров много, а матросов нет. Я буду теперь матросом, буду капитану помогать.

Алеша: И я тоже матрос (*указывает на свой воротник*).

Саша: Я тоже матрос.

Воспитатель: Капитан, что матросам делать?

Вася: Смотреть, где берег. И еще... пол мыть. (*Сосредоточенно вертит штурвал.*)

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

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

Света: Приходите покупать!

Воспитатель: Мы придем, когда будет остановка.

Юля: Капитан, скоро остановка?

Вася: Остановка!

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

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

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

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

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

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

Алеша и Саша подходят к Жене.

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

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

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

Тем не менее игра воспитателя с каждым из детей и с подгруппами, стимулирующая гибкое ролевое поведение и смену роли, дает существенный сдвиг в самостоятельной детской деятельности. Дети свободнее вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря подходящие по смыслу роли. В совместной со сверстником и индивидуальной игре расширяется диа-

пазон актуализируемых детьми игровых ролей. При этом дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, соединяя усвоенные ранее игровые умения с новыми. У них появляется вкус к динамичному развертыванию сюжета в процессе игры за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках той или иной смысловой сферы. В игре ребенок не только согласованно взаимодействует с одним-двумя сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т. е. устанавливает разнообразные ролевые связи в игре. Все это подготавливает возможность дальнейшего перехода к совместному творческому построению новых игровых сюжетов в старшем дошкольном возрасте.

Глава V | Организация игры в старшей и подготовительной группах

К пяти годам у детей сформированы такие способы построения сюжетной игры, как условные действия с игрушками, ролевое поведение. Что нужно для дальнейшего развития детской игры?

Как правило, воспитатели старших групп озабочены главным образом обогащением тематического содержания игры и внедрением ее «коллективной» формы. На деле это часто сводится к разучиванию с детьми готовых сюжетов, отражающих сферы жизни, с которыми знакомят по «Программе» (почта, стройка, ферма и т. п.). По сравнению с предыдущим возрастным этапом изменяются лишь сюжетные темы и наращивается количество участников, за которыми на все время игры закрепляются определенные роли. Воспитатель даже стремится охватить такой игрой по заданному сюжету всю группу. Дети не хотят играть самостоятельно в «разученные» игры, но по предложению педагога (особенно в ситуациях проверок, «показов») они их воспроизводят.

По существу, в результате такой работы педагога самостоятельная игра детей не поднимается на новый уровень. Более того, зачастую детская деятельность «шаблонизируется» — возникают установки на то, что в «почту» («стройку», «космос») надо играть только так, как предлагал воспитатель, и не иначе.

Для того чтобы действительно переводить детей на новую, более высокую ступень сюжетной игры, надо хорошо представлять дальнейшую ее эволюцию. Одна из линий развития сюжетной игры дошкольников — игра-фантазирование. В младшем школьном возрасте она мо-

жет протекать уже преимущественно в речевом плане, с крайне свернутыми предметными действиями. Вспомним «Фантазеров» Н. Носова, «Конduit и Швамбранию» Л. Кассиля, где описываются такие совместные игры детей. Смысл их — построение новых цепей событий, воображаемого мира, интересного и привлекательного. Совместная игра-фантазирование развивает воображение, творчество, обогащает эмоциональную жизнь детей, позволяя полнее реализовать значимые переживания.

Для такой игры необходимо уметь комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. Разумеется, дошкольники еще не могут самостоятельно развертывать игру-фантазирование в чисто речевом плане (без опоры на предметные действия, роль), но возможность перехода на эту новую ступень закладывается уже в старшем дошкольном возрасте.

Старшие дошкольники готовы к освоению указанных умений по ряду причин. Увеличивается объем знаний об окружающем, определяются и конкретизируются интересы отдельных детей к тем или иным сторонам жизни, событиям, о которых они узнают из наблюдений, книг, кинофильмов, участниками которых хотели бы быть. Каждый из детей стремится воплотить в игре свой, уже достаточно сложный замысел. При этом все сильнее становится стремление ребенка играть вместе со сверстниками.

Конечно, дети и раньше могли развернуть игру со сверстниками, но согласование в ней осуществлялось за счет предметно-игровой среды, направляющей действия участников в общее смысловое русло, за счет принятия близких по смыслу ролей, вызывающих взаимодополнительные действия партнеров. Цепь событий развертывалась в игре как бы автоматически, как общее «воспоминание» о той или иной смысловой сфере. Усложнение и разнообразие детских замыслов влечет за собой трудности построения совместной игры, которая требует больших усилий по их согласованию.

Напомним, что сюжетной игре не свойственно предварительное планирование и жесткое следование плану. В этом проявляются ее специфические черты — необязательность, свобода выбора действий. В начале игры дети, как правило, определяют лишь ее тему в общем виде, а дальше события в сюжете постепенно нарастают, как снежный ком. Общий сюжет складывается из предложений участников уже в процессе самой игры. Согласовывать замыслы в процессе игры в группе, включающей более четырех человек, — непосильная задача даже для старших дошкольников. Но и в небольшой группе игра часто распадается, едва начавшись, из-за непонимания и невозможности соотнести разнонаправленные предложения участников, либо переходит на накатанные рельсы более простого сюжета: стремление развернуть интересную новую игру отступает перед удовольствием действовать вместе и слаженно со сверстниками.

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

Каким же образом можно сформировать эти сложные умения у детей? Оказывается, эффективным средством формирования является совместная игра взрослого с детьми, но по форме совершенно иная, нежели на предыдущих возрастных этапах.

Как уже говорилось, каждый новый способ построения игры (на данном этапе — совместное сюжетосложе-

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

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

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

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

Наиболее удобными для такого постепенного «расшатывания» являются сюжеты известных детям волшебных сказок. Сказка по своей природе родственна игре: она

погружает в атмосферу условности, вымысла, чрезвычайно привлекая детей. И, что очень важно, несмотря на конкретное разнообразие волшебных сказок, все они имеют общую сюжетную схему¹, включающую примерно такую последовательность событий: 1) обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним; 2) герой встречается с «дарителем» (обладателем) волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание (на доброту, смекалку и т. п.); 3) герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника (им может быть и сам «даритель»), при помощи которого достигает искомого объекта; 4) герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им трудные задачи); 5) герой побеждает противника и получает искомый объект; 6) герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

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

Возьмем, к примеру, сказку «Иван-царевич и Серый волк». Какие здесь возможны преобразования? В первом событии сказки Царь хочет получить Жар-птицу и отправляет за ней Ивана-царевича. Заменяем Жар-птицу другой труднодостижимой для Царя диковиной — к примеру новогодней елкой. Пусть он отправит за ней не Ивана-царевича, а слугу (или любой другой персонаж, в восприятии детей положительно окрашенный). Во втором со-

¹ Устойчивая композиционная схема волшебных сказок была выделена в исследованиях отечественного литературоведа В. Я. Проппа (*Пропп В. Я. Морфология сказки.* — М., 1969).

бытии герой может встретить вместо Серого волка другого обладателя волшебного средства (Бабу-ягу, Фею, старичка-лесовичка и т. п.) и получить волшебный клубочек, ковер-самолет, сапоги-скороходы и т. п. С помощью волшебного средства герой попадает в страну, где растут елки, — это третье событие сказки. В четвертом событии герой должен вступить в борьбу с противником. Заменяем царей-противников из сказки о Сером волке на Змея Горыныча (дракона, злого волшебника, гнома и т. п.), охраняющего самую красивую елку в лесу. Победив противника, герой забирает елку и возвращается домой — это пятое событие сказки (здесь можно придумать дополнительные препятствия: на пути герой встречает морского царя, колдунью и т. п., которых он успешно побеждает). И последнее событие — получение награды (полцарства можно заменить любой привлекательной вещью — сто пудов мороженого, ранец к школе, велосипед и т. п.).

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

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

Как конкретно начинать игру-придумывание с детьми?

Прежде всего, надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это мож-

но сделать, «вспоминая» вместе известную сказку (по сути, пересказывая ее, но в непринужденной форме). Воспитатель обращается к двум детям: «Маша, Вася, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого волка? Что-то я ее немного забыла. Давайте вместе вспомним. Будем по кусочку вспоминать — кусочек расскажет Маша, потом — Вася, потом — я, а дальше опять Маша». Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важно лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события сказки. После его изложения взрослый предлагает передать «ход» следующему партнеру: «Ты уже рассказала кусочек, давай теперь Вася». Если дети забыли часть сказки, можно включиться «вне очереди»: «Я вспомнила, что дальше было так...»

Этим же детям через 1—2 дня после пересказа воспитатель предлагает: «Давайте по-новому играть! Будем вместе придумывать одну общую сказку, похожую на сказку про Ивана-царевича и Серого волка, только немного не такую». Обычно это предложение с готовностью принимается детьми, но далее следует их вопрос: «А как мы вместе будем придумывать?» Воспитатель поясняет: «Будем придумывать по кусочку. Сначала я придумаю кусочек, потом — Вася, потом — Маша, а дальше опять я».

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

Воспитатель предлагает детям начало сказки: «Давайте царю очень хотелось получить не Жар-птицу, а новогоднюю елку, украшенную игрушками. Он слышал, что

это очень красиво. И он отправил ее искать... Кого же он отправил?» Поначалу дети подскажут уже известный персонаж — «Ивана-царевича». В этот момент взрослый может внести свое предложение, направленное на дальнейшее изменение сказки: «Давайте у нас будет по-другому. У него был слуга, и он этого слугу отправил. И пообещал ему...» Если у детей сразу появляются собственные инициативные предложения (относительно героя, награды), следует их принять. Затем воспитатель передает «ход» второму участнику игры: «Дальше ты придумывай, Вася!»

Следующим событием (как в любой сказке) должна быть встреча с «дарителем» волшебного средства. Ребенок может столкнуться нового героя с привычным Сером волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома, попавшего в беду зверька и т. п. Если ребенок придерживается привычного сюжета, можно натолкнуть его на очередное изменение: «Так было в сказке по Серого волка, а мы же немножко по-другому придумываем. Давайте кто-нибудь другой ему помог». Затем воспитатель напоминает, что сказку «мы придумываем вместе, по кусочку, и дальше очередь Маши». Таким образом сказка постепенно доводится до конца (получения героем искомого объекта и возвращения). Но дети часто обнаруживают желание продолжить ее (как и игру), задав новую задачу герою («А потом царь его снова позвал...»). В таком случае лучше отложить продолжение игры на следующий раз.

С этими же детьми в следующий раз можно придумывать новую сказку, опять отталкиваясь от «Ивана-царевича и Серого волка» («Давайте новую сказку придумывать. Не такую, как в прошлый раз, но тоже немножко похожую на сказку про Серого волка»), или взять в качестве опоры любую другую, по желанию участников («Царевна-лягушка», «По щучьему веленью» и т. д.).

В дальнейших таких играх взрослый стимулирует детей к внесению большего числа изменений в придумываемую сказку по сравнению с известной. Для этого це-

лесообразно предлагать начало сказки, соединяя в нем сразу сказочные и реалистические элементы. Например: «Ивану-царевичу захотелось учиться в школе, и он отправился ее искать»; «У Емели была сестра, и родители попросили его отвезти девочку на санках в детский сад. Вдруг поднялась вьюга, и они заблудились» и т. п. Чем неожиданнее будут предложения воспитателя и детей, тем интереснее игра-придумывание; возникнут оживленные обсуждения — чье предложение лучше, подходит ли оно к уже рассказанному и т. п.

В такой игре, кроме активизации воображения ребенка, возникает еще очень важный момент: ребенок начинает понимать, что замыслы партнеров могут сильно отличаться от его собственного, оказывается перед необходимостью объяснить свой замысел, изменить его в соответствии с предложениями других участников, т. е. учиться понимать других людей. Конечно, все это приходит не сразу, и тут важна роль взрослого. Он обращает внимание детей на смысловое несоответствие их «кусочков» друг другу: «Что-то мне непонятно. Вася говорил, что Емеля тигра волшебного встретил, а Маша про щуку рассказывает. Как же было дело?» Воспитатель помогает детям избежать ссоры и перейти к содержательному обсуждению событий, если один из участников стремится навязать свой замысел, все время отвергая предложения других: «Вася, мы же общую сказку придумываем. Это несправедливо, если будет только так, как ты хочешь. Давайте вместе подумаем, как интереснее».

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

Привлекательность игры-придумывания для детей, появление радости сотворчества во многом зависит от эмо-

ционального поведения взрослого, его увлеченности, способности к импровизации, гибкому реагированию на любые предложения детей (пусть даже «логика» сказки несколько нарушится). Вокруг играющих часто собираются «наблюдатели», которые с интересом следят за ходом событий, высказывают оценки, пытаются предложить свой вариант. Такое, казалось бы, пассивное участие в игре тоже очень полезно — «наблюдатели» частично осваивают умения согласованно строить новые сюжеты.

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

Воспитатель приглашает двух детей поиграть вместе с ним и выясняет их намерения. Предположим, один из детей хочет играть в «магазин» и быть «продавцом». Воспитатель же берет себе роль, по смыслу совершенно не связанную с ролью ребенка, например роль «Бабы-яги», и предлагает следующую игровую ситуацию: «Давайте Коля был в своем магазине, и у него был телефон. А я в избушке на курьих ножках, у меня здесь тоже телефон». Такое сочетание, казалось бы несовместимых ролей, обычно вызывает оживление и интерес у детей. Второму ребенку предлагается такая же роль, как у взрослого: «Таня, давай ты — другая Баба-яга, и у тебя тоже своя избушка». Получив согласие детей на такое распределение ролей, воспитатель-«Баба-яга» звонит своей соседке и разворачивает с ней разговор, наводящий на мысль о необходимости взаимодействия с «продавцом»: «Хотела к тебе в гости прилететь, да у меня ступа сломалась. Не знаю,

как быть. Как ты думаешь, может быть в магазине их продают? Позвоню в магазин». В зависимости от ответов «продавца» воспитатель так разворачивает сюжет, чтобы у второй «Бабы-яги» тоже возникла необходимость позвонить в магазин, и даже посетить его. Начав таким образом игру, взрослый затем сводит свое участие в ней к минимуму или устраняется совсем, дав первоначальный заряд работе детского воображения. Дети с удовольствием продолжают игру сами, придумывая необычные коллизии, прибегая к смене игровых ролей. Особенно эффективно для активизации воображения включение в игру персонажей, которые «существуют» для ребенка в совершенно разных плоскостях: один в реальной жизни, другой — в сказке.

Необходимость в объединении разноконтекстных ролей возникает у детей очень часто в игре со сверстниками, когда играть хочется вместе, а роли, привлекающие каждого из партнеров, — совсем разные. Полученный в игре со взрослым опыт придумывания многотемных сюжетов, событий, объединяющих разноконтекстные роли, помогает детям успешнее разворачивать самостоятельную совместную игру.

В дальнейшем воспитатель продолжает проводить с детьми совместную игру-придумывание, предлагая теперь придумывать не сказки (знакомая сказка уже выполнила свою функцию первоначальной опоры для совместной деятельности), а «настоящие истории». Выбирая вместе с детьми содержание для таких историй (о ком, о чем она будет), педагог прежде всего опирается на детские интересы, но одновременно стимулирует участников к использованию тех знаний, которые они получают на занятиях, экскурсиях, из книг и кинофильмов. Придумывание историй можно осуществлять уже в численно больших группах (до 4—5 человек). Воспитатель, обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуация, в которой он оказался, цель, которую он должен достичь) или предложив его сам, занимает в дальнейшем позицию, скорее, наблюдателя, нежели активного

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

Характер игры-придумывания воспитателя с детьми в ходе педагогической работы меняется в следующей последовательности: 1) совместное «вспоминание» (пересказ) известной сказки; 2) частичное преобразование известной сказки; 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов; 4) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных разговоров»; 5) придумывание новых историй на основе реалистических событий. Желательно включать детей в игру-придумывание не менее 2—3 раз на каждом из этапов (за исключением первого, который может быть одноразовым). Разумеется, каждый раз следует учитывать желание ребенка. Если он не хочет включаться в игру, ни в коем случае нельзя на этом настаивать — пусть понаблюдает за играющими, это тоже полезно. Важен также и подбор партнеров. Игра будет протекать успешнее, если уровень умений участников примерно одинаков.

В качестве примера приведем запись игры-придумывания взрослого с детьми старшей группы (возраст от

5 лет 6 мес. до 6 лет 3 мес.). Дети уже имеют опыт такого рода игры, поэтому воспитатель фактически участвует лишь в «завязке» истории.

Воспитатель: Кто хочет поиграть со мной в придумку?

Подходят Паша, Андрей, Аня, Таня и Дима; все вместе с воспитателем рассаживаются вокруг стола.

Воспитатель: Давайте придумаем все вместе не сказку, как раньше, а настоящую историю.

Дима: А сказку когда?

Воспитатель: А сказки вы можете уже и сами придумывать. Давайте так начнем нашу историю. В одном доме жила семья — мама, папа и девочка. Ее звали Юлей. Как-то раз Юля заболела. Мама пошла в аптеку за лекарством, а Юля осталась дома одна. Папа был на работе...

Паша: Я дальше! Вот мама ушла, Юля встала и пошла на кухню. Взяла спички и зажгла газ. А искра на пол упала...

Андрей: Нет, там белье висело, и оно загорелось...

Аня: Нет, так нельзя. Ведь Паша говорит. А он сказал, что искра... Ну спичка непотушенная на пол упала.

Андрей: Ну ладно, пусть на пол. А пол был из линолеума.

Паша: Да, из линолеума. И все загорелось. Огонь полыхает.

Андрей (*рассказывает очень эмоционально*): И еще палас у них был. Все синтетика! Так и горит!

Аня: А мама все в аптеке, а Юля одна.

Таня: Она еще к врачу заходила (*имеется в виду мама*).

Паша: А в это время пришел папа. Ему на работе отпуск дали. Видит — все горит...

Таня: Он сразу к телефону.

Андрей (*драматизирует*): А телефон сгорел!

Аня: Нет, пусть еще не сгорел!

Дима (*предлагает примиряющую версию*): А давайте у них три телефона было. Два сгорели, а один целый остался.

Андрей: Ну ладно, один остался.

Аня: Вот папа позвонил по телефону 01 пожарникам, и они стали собираться. Сели в пожарку и поехали.

Таня: А тут мама пришла. Видит — все горит. Очень испугалась и пошла домой.

Дима (*задумчиво*): Нет, ей нельзя, лестница уже вся в огне.

Таня: Нельзя... Стоит она и плачет.

Андрей: А тут приехали пожарники.

Дима: Там были огнетушители.

Паша: Где там?

Дима: Ну дома у них.

Андрей: Их было мало.

Дима: Зато пены в них много.

Андрей: А когда такой огонь, пена не поможет.

Спор угрожает затянуться, поэтому включается воспитатель и возвращает детей к персонажам истории.

Воспитатель: А про девочку-то мы забыли!

Аня: Она испугалась и в холодильник спряталась.

Дима (*невозмутимо*): А он сгорел.

Паша (*эмоционально*): Нет, Димочка! Она к окну подошла и хотела прыгнуть. А тут мама ей кричит: «Нельзя, а то убьешься!»

Андрей: А ей можно веревку в окно закинуть. Там ведь папа, он поможет.

Аня: А давайте так. Люди закинули веревку, и они с папой спустились.

Паша: Ладно. А пожарники?

Таня: А они тушить стали. И скоро пожар кончился.

Воспитатель: Ну вот, и придумали историю все вместе.

Паша (*с воодушевлением*): А давайте так поиграем?

Аня: Я — мама!

Таня: Я — дочка!

Паша: А я тогда — папа!

Андрей: Я — пожарник!

Дима (*задумывается*): А я — огонь!

Далее дети разворачивают игру с непосредственным принятием ролей по мотивам придуманной истории, но центром их игры становится драматическая борьба пожарников с огнем (Димой) и спасение появившихся раненых.

Уже на первоначальных этапах после игры-придумывания со взрослым у детей может возникать желание самостоятельно ее продолжить. Иногда они пытаются развернуть сюжет дальше в речевом плане, но чаще придуманный со взрослым сюжет служит как бы толчком для игры с распределением ролей, развертыванием действий с игрушками. Педагогу следует поощрять такие, возникающие у самих детей намерения, но ни в коем случае не навязывать им «разыгрывание» придуманного сюжета.

Важно понимать, что значение совместной со взрослым игры-придумывания заключается не в прямом переносе ее формы или содержания придуманного сюжета в самостоятельную деятельность детей. Это, так сказать, поверхностное, сиюминутное влияние формирующих воздействий. А главный эффект заключается в том, что приобретенные умения совместно развертывать новые сюжеты придают самостоятельной игре детей на любую тему более творческий и согласованный характер.

Однако в ряде случаев систематическая работа по формированию совместного сюжетосложения может быть дополнена воздействием педагога именно на конкретную игру детей. Необходимость в таком воздействии возникает, если воспитатель замечает, что какая-то группа детей изо дня в день развертывает один и тот же сюжет, где действия участников доведены до шаблона. Еще одна причина — постоянные конфликты между детьми при выборе темы для совместной игры, навязывание ребенком-лидером своего мнения другим. В этих случаях важно организовать подготовительный период к игре, который выполняет функции «расшатывания» шаблонизированных сю-

жетов, активизации воображения, повышения инициативы всех участников.

При организации подготовительного периода можно использовать уже накопленный детьми опыт игры-придумывания, где все участники, дополняя друг друга, вводят новые сюжетные события, развивающие выбранную тему. Воспитатель подходит к группе детей и спрашивает: «Ребята, вы во что собираетесь играть?» Получив ответ, предлагает: «Давайте все вместе придумаем, как играть интереснее, по-новому». Отталкиваясь от обозначенной детьми темы, воспитатель поощряет их к внесению двух-трех вариантов развития событий; сам предлагает дополнительный вариант («Может быть, так... А может быть, по-другому... А как еще можно?»). В отличие от игры-придумывания в подготовительном периоде не нужно стремиться к построению четкой последовательности событий. Главное — краткое высказывание разнообразных предложений. Любая инициатива участников должна быть вне критики педагога, тогда дети почувствуют свободу, удовольствие от сотворчества. После того как предложено 6—7 событий с вариантами (в течение 3—5 минут), воспитатель говорит: «Вот видите, как можно по-новому, интересно играть», — и предлагает детям играть уже самостоятельно.

Поскольку события предлагались в разных вариантах, у детей есть новые «идеи» для игры, но нет готового сюжета, который остается только разыграть. Переходя к самостоятельной игре, ее участники отталкиваются от придуманных событий, выбирают тот или иной вариант, предлагают новые коллизии в процессе игры, включают новые роли, т. е. творческая совместная работа продолжается. Это как раз свидетельствует о том, что подготовительный период выполнил свои функции.

Всю работу по формированию совместного сюжетосложения можно начинать с детьми старшей группы и продолжать в подготовительной группе детского сада.

Как изменяется самостоятельная сюжетная игра старших дошкольников под влиянием систематическо-

го формирования у них новых игровых умений? Прежде всего возникает установка на придумывание новой, интересной игры. Сюжеты, развертываемые детьми, становятся разнообразнее и сложнее, приобретают многогранный характер. В них так переплетаются, комбинируются события и роли, относящиеся к самым разным смысловым сферам, что игра уже не укладывается в простое определение типа «Стройка», «Почта» и т. п. Динамичное наращивание событий в процессе игры приводит к свертыванию многих действий с предметами, которые лишь обозначаются в речи; часто используется смена ролей при включении в сюжет новых персонажей. Учащаются моменты чисто речевого взаимодействия, когда дети только проговаривают очередные события (а не «разыгрывают» их), намечают дальнейшее направление сюжета. Игра развертывается в группах до 3—4 человек, причем возрастает инициатива всех участников; они меньше зависят от активности одного ребенка-лидера. Умение прислушаться к партнерам, соединить их замыслы со своими приводит к уменьшению конфликтов в игре.

Однако не следует ожидать, что дети каждый раз будут развертывать совершенно новую игру. Дошкольники привязаны к своим изобретениям и не прочь их воспроизвести. Но возвращаясь к уже придуманному сюжету, они варьируют его на все лады, подхватывая и согласовывая друг с другом возникающие в процессе игры новые идеи.

Описанное здесь направление работы педагога — очень важное, но, конечно, не единственное по отношению к игровой деятельности в целом. Особого внимания требует организация игры-драматизации (театрализованной игры) для зрителей, игры с правилами — регламентированных форм игровой деятельности, которые имеют свое специфическое значение для развития и воспитания детей.

Закljučая разговор об организации сюжетной игры дошкольников, напомним, что на каждом возрастном эта-

пе педагогический процесс по отношению к игре должен быть двучастным, состоящим из ситуаций формирования игровых умений в совместной игре взрослого с детьми, где взрослый является «играющим партнером», и самостоятельной детской игры, в которую взрослый непосредственно не включается, а лишь обеспечивает условия для нее. Старший дошкольный возраст в этом плане — не исключение, хотя игра воспитателя со старшими дошкольниками строится совсем иначе, чем с младшими детьми. Мы уделили так много внимания совместной игре воспитателя с детьми, поскольку именно от нее во многом зависят эмоционально насыщенная, полноценная жизнь детей в детском саду, их самостоятельная деятельность и развитие.

Рекомендуемая литература

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Как играть с ребенком. — М.: Педагогика, 1990.

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Игра с правилами в дошкольном возрасте. — М.: Академический Проект, 2002.

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект / Под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. Я. Михайленко. — М.: Педагогика, 1987.

Пропп В. Я. Морфология сказки. — М: Наука, 1969.

Родари Дж. Грамматика фантазии. — М.: Прогресс, 1990.

Чуковский К. И. От двух до пяти. — М.: Педагогика, 1991.

Эльконин Д. Б. Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.

Содержание

<i>Предисловие к третьему изданию</i>	3
ГЛАВА I	
Педагогические принципы организации сюжетной игры в детском саду	5
ГЛАВА II	
Организация игры в первой младшей группе	21
ГЛАВА III	
Организация игры во второй младшей группе	43
ГЛАВА IV	
Организация игры в средней группе	59
ГЛАВА V	
Организация игры в старшей и подготовительной груп- пах	75
<i>Рекомендуемая литература</i>	93

Методическое издание

**Нинель Яковлевна Михайленко
Надежда Александровна Короткова**

**ОРГАНИЗАЦИЯ
СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ
В ДЕТСКОМ САДУ**

*Пособие для воспитателя
Издание 3-е, испр.*

Корректор *В. М. Хирцова*
Оригинал-макет *Н. Л. Гуляевой*

ПРИЛОЖЕНИЕ К ЖУРНАЛУ «ОБРУЧ»

Подписано к печати 25.11.2008. Формат 60×90^{1/16}.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,0.

Тираж 16 000 экз. Заказ № 0821350.

ООО «ЛИНКА-ПРЕСС»

115551, г. Москва, а/я 69, ЛИНКА-ПРЕСС

тел. (495) 392-83-18, факс (495) 392-75-63



Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного электронного оригинал-макета в ОАО «Ярославский полиграфкомбинат» 150049, Ярославль, ул. Свободы, 97



Внимание! Новые проекты журнала «Обруч» – приложения: «Видеофильмы на DVD» и «Фотосессии на DVD»

«Видеофильмы на DVD» – это учебно-методический фильм, посвященный актуальной проблеме, и текст с рекомендациями по его использованию в работе с детьми, педагогами, родителями, студентами.

«Фотосессии на DVD» – это слайд-шоу плюс компьютерные презентации, посвященные актуальной проблеме, и текст с методическими рекомендациями по его использованию в работе с детьми, педагогами, родителями, студентами и материалы из опыта работы дошкольных учреждений разных регионов России.

DVD-приложения вы можете получить по подписке, приобрести в редакции или заказать по почте.

Контактные телефоны (495) 392-8318, (495) 392-7563, (495) 661-5798, (495) 969-3827, e-mail: linka-office@mtu-net.ru, сайты www.linka-press.ru, www.obruch.ru

Подписные индексы каталога Роспечать:

36882 (с приложением «Видеофильмы на DVD»)

36883 (с приложением «Фотосессии на DVD»)

36884 (с полным комплектом приложений)



МОСКВА, ЛИНКА-ПРЕСС, 2009