

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра коррекционной работы

Н.В. Амасович

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Методические рекомендации

В 3 ЧАСТЯХ

Часть 1

Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2013

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.100я73
А61

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 1 от 24.10.2013 г.

Автор: доцент кафедры коррекционной работы ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук **Н.В. Амасович**

Рецензенты:

профессор кафедры дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук *В.М. Минаева*;
заведующий кафедрой дошкольного и начального образования ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат филологических наук *О.В. Данич*

Амасович, Н.В.

А61 Дошкольная педагогика : методические рекомендации : в 3 ч. / Н.В. Амасович. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2013. – Ч. 1. – 42 с.

Часть 1 учебного издания «Дошкольная педагогика» разработана в соответствии с образовательным стандартом по специальностям переподготовки 1-01 03 72 «Дошкольное образование». Его цель – представить опорный теоретический материал, помогающий более эффективному усвоению содержания лекционных занятий по дошкольной педагогике. Данное учебное издание адресуется студентам, слушателям переподготовки, педагогам-практикам, использующим психолого-педагогические знания для формирования профессиональных компетенций будущих специалистов в области педагогики детства.

УДК 373.2(075.8)
ББК 74.100я73

© Амасович Н.В., 2013
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Глава I. ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ	4
1.1. Характеристика театрализованных игр, их значение для развития индивидуальности, творческих способностей детей, положительных взаимоотношений	5
1.2. Театрализованные игры как художественная деятельность	6
1.3. Виды театрализованных игр, их характеристика	7
1.4. Содержание работы по организации театрализованной деятельности с дошкольниками на разных возрастных этапах	10
Глава II. СТРОИТЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНЫЕ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	16
2.1. Особенности конструктивно-строительных игр, связь их с трудом, сюжетно-ролевыми играми	17
2.2. Воспитательное и развивающее влияние конструктивно-строительных игр на ребенка	18
2.3. Виды детского конструирования	19
2.4. Условия для игр со строительными материалами	23
2.5. Руководство конструктивно-строительными играми дошкольников	24
Глава III. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА	28
3.1. Сюжетно-ролевая, творческая игра как основной вид деятельности детей дошкольного возраста	30
3.2. Закономерности возникновения сюжетно-ролевой игры, основные этапы ее развития (Д.Б. Эльконин)	33
3.3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет, содержание, роль	35
3.4. Значение сюжетно-ролевой игры в педагогическом процессе	36
3.5. Развитие сюжетно-ролевой игры	38

Глава I. ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ



Требования к компетентности:

уровень научно-теоретической подготовки – **знания:**

- обоснования понятий «театрализованная игра»;
- теоретических основ и технологию организации театрализованных игр;

- современных исследований в области руководства игровой деятельностью дошкольников.

готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми – **умения и навыки:**

- использовать различные приемы для побуждения детей к организации театрализованных игр;
- анализировать и оценивать уровни развития игровой деятельности, реальных игровых взаимоотношений;
- анализировать деятельность воспитателя по руководству театрализованными играми;

Список рекомендуемой литературы для организации работы на лекции

1. Акулова О. Театрализованные игры // Дошкольное воспитание – 2005. – № 4.
2. Ерофеева Т.И., Зверева О.Л. Игра-драматизация // Воспитание детей в игре. – М., 1994.
3. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000.
4. Реуцкая Н.А. Театрализованные игры дошкольников // Игра дошкольника / Под ред. С.Л.Новоселовой.-М., 1989.
5. <http://dramateshka.ru/index.php/theatre-in-kindergartens/4225-tema-9-kharakteristika-teatralizovannihkh-igr#ixzz2NuMrNX6Y>

Ключевые понятия лекции



Театрализованная игра – деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненную сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой и пантомимой, графикой, речью, пением и т. п.).

Би-ба-бо – простейшая кукла, состоящая из головы и платья в виде перчатки. Голова имеет специальное отверстие под указательный палец, а большой и средний палец служат для жестикуляции руками куклы

Учебные вопросы



- 1.1. Характеристика театрализованных игр, их значение для развития индивидуальности, творческих способностей детей, положительных взаимоотношений.
- 1.2. Театрализованные игры как художественная деятельность.
- 1.3. Виды театрализованных игр, их характеристика.
- 1.4. Содержание работы по организации театрализованной деятельности с дошкольниками на разных возрастных этапах

1.1. Характеристика театрализованных игр, их значение для развития индивидуальности, творческих способностей детей, положительных взаимоотношений

Игра – наиболее доступный ребенку, интересный способ переработки, выражения эмоций, впечатлений. Театрализованная игра – одно из эффективных средств социализации дошкольника в процессе осмысления им нравственного подтекста литературного произведения, участия в игре, создающей благоприятные условия для развития чувства партнерства, освоения способов позитивного взаимодействия. В ходе совершенствования диалогов и монологов, освоения выразительности речи наиболее эффективно происходит речевое развитие ребенка. В театрализованной игре дети знакомятся с чувствами, настроениями героев, осваивают способы эмоционального выражения, самореализуются, самовыражаются, знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, которые способствуют развитию психических процессов, качеств и свойств личности – воображения, самостоятельности, инициативности, эмоциональной отзывчивости.

В психолого-педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театрализованной игры. Л.С. Выготский детское театральное творчество рассматривает как драматизацию, Е.Л. Трусова применяет как синонимы понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация», В.Н. Всеволодский-Генгросс – драматические игры, которые характеризуются «наличием художественного образа и драматического действия». Театрализованные игры наиболее близки к искусству и часто называются «творческими». Театрализованная игра близка и к сюжетной игре, и к игре с правилами.

Театрализованная игра – это действия в заданной художественным произведением или заранее оговоренной сюжетом реальности, т.е. она может носить репродуктивный характер. Причем роль требует большего, чем в сюжетно-ролевых, подчинения сюжету, почти правилу, отражающему фиксированную автором логику отношений и взаимодействий объектов окружающего мира, но не исключает творчества.

В театрализованной игре нет отношений состязания (если они не заложены в сценарии) в отличие от игры с правилами. Вместе с тем театрализованная игра сохраняет все структурные компоненты сюжетно-ролевой игры, выделенные Д.Б. Элькониним: роль (определяющий компонент), игровые действия, игровое употребление предметов, реальные отношения.

В театрализованных играх игровое действие и игровой предмет, костюм или кукла, имеют большее значение, так как облегчают принятие ребенком роли, определяющей выбор игровых действий. Игровое действие может носить разный характер. В режиссерской игре ребенок одновременно «актер», исполняющий последовательно роли каждого персонажа, и «режиссер», управляющий поворотами сюжета «сверху».

«Роль» обозначает человека или животного, для которого характерны типичные проявления; игровой образ, скорее, сам результат изображения конкретного человека в конкретной игре и в определенное время.

Театрализованные игры представляют собой «рубежный» вид деятельности, связанный с литературным и художественным творчеством (А.Н. Леонтьев), в которой происходит перенос акцента с процесса игры на ее результат. Это разновидность художественной деятельности, состоящей из трех этапов: восприятия, исполнения и творчества (Н.А. Ветлугина).

В театрализованной игре образ героя, его основные черты, действия, переживания определены содержанием произведения. Творчество ребенка проявляет-

ся в правдивом изображении персонажа. Для этого надо понять, каков персонаж, почему так поступает, представить себе его состояние, чувства, уметь анализировать и оценивать поступки. Это во многом зависит от опыта ребенка: чем разнообразнее его впечатления об окружающей жизни, тем богаче воображение, чувства, способность мыслить.

Подготовленность к театрализованной игре можно определить как уровень общекультурного развития, на основе которого облегчается понимание художественного произведения, возникает эмоциональный отклик на него, происходит овладение художественными средствами передачи образа.

В самой природе театрализованной игры (показ спектакля) заложены ее связи с сюжетно-ролевой игрой (игра в театр), что дает возможность объединить детей общей идеей, переживаниями, сплотить на основе интересной деятельности, позволяющей каждому проявить активность, индивидуальность, творчество.

Чем старше становятся дети, чем выше уровень развития, тем ценнее театрализованная игра (педагогически направленная) для становления самостоятельных форм поведения, где появляется возможность самим намечать сюжет или организовывать игры с правилами, находить партнеров, выбирать средства для реализации своих замыслов (Д.В. Менджерицкая).

Театрализованные игры дошкольников нельзя назвать искусством в полном смысле слова, но они приближаются к нему. Б.М. Теплов видел в них переход от игры к драматическому искусству, но в зачаточной форме. При разыгрывании спектакля в деятельности детей и настоящих артистов много общего. Детей также волнуют впечатления, реакция зрителей, они думают о воздействии на людей, их заботит результат (как изобразили). В активном стремлении к творческому исполнению заключается воспитательное значение театрализованных игр (С.А. Козлова, Т.А. Куликова).

1.2. Театрализованные игры как художественная деятельность

Театрализованную игру (особенно игру-драматизацию) характеризует перенос акцента с процесса игры на ее результат, интересный не только участникам, но и зрителям. Ее можно рассматривать как разновидность художественной деятельности, а значит, развитие театрализованной деятельности целесообразно осуществлять в контексте художественной деятельности.

Генезис становления последней раскрыт Н.А. Ветлугиной. С ее точки зрения, художественная деятельность состоит из трех этапов; восприятия, исполнения (как развития специальных умений) и творчества.

Итак, система работы по развитию театрализованной деятельности делится на три этапа:

- художественное восприятие литературных и фольклорных произведений;
- освоение специальных умений для становления основных («актер», «режиссер») и дополнительных позиций («сценарист», «оформитель», «костюмер»);
- самостоятельная творческая деятельность.

Театрализованная деятельность интегративна, причем активность и творчество проявляются в трех аспектах.

Во-первых, в создании драматического содержания, т.е. в интерпретации, переосмыслении заданного литературным текстом сюжета или сочинении вариативного либо собственного сюжета.

Во-вторых, в исполнении собственного замысла, т.е. в умении адекватно воплотить художественный образ с помощью разных средств выразительности: интонации, мимики, пантомимики, движения, напева.

В-третьих, в оформлении спектакля – в создании (подбор, изготовление, нестандартное использование) декораций, костюмов, музыкального сопровождения, афиш, программ.

Театрализованно-игровая деятельность детей рассматривается в двух взаимосвязанных аспектах:

- как разновидность художественной деятельности, где интегрируются со следующими видами деятельности; литературная, музыкальная и изобразительная;
- как творческая сюжетная игра, бытующая в самостоятельном игровом опыте ребенка. Так достигается сочетание косвенного руководства ею с предоставлением ребенку возможности свободного самовыражения и бытование театрализованной игры в самостоятельной детской деятельности.

1.3. Виды театрализованных игр, их характеристика

Характерными особенностями театрализованных игр являются литературная или фольклорная основа их содержания и наличие зрителей

Классификация театрализованных игр

Существует множественность точек зрения на классификацию игр, составляющих театральную-игровую деятельность.

1. Предметные и непредметные игры в классификации Л.С. Фурминой.
2. Дифференциация театрализованных игр по замыслу, по литературному тексту, по предложенным взрослым обстоятельствам (Е.Л. Трусова).
3. В ряде исследований театрализованные игры классифицируются по средствам изображения в зависимости от ведущих способов эмоциональной выразительности сюжета (Л.В. Артемова, Е.Л. Трусова).
4. Театрализованную игру Л.В. Артемова делит на две группы: драматизации и режиссерские. В играх-драматизациях ребенок-артист, самостоятельно создает образ с помощью комплекса средств выразительности (интонация, мимика, пантомима), производит собственные действия исполнения роли. В игре-драматизации ребенок исполняет какой-либо сюжет, сценарий которого заранее существует, но не является жестким каноном, а служит канвой, в пределах которой развивается импровизация.

Игры-драматизации могут исполняться без зрителей или носить характер концертного исполнения. Если они разыгрываются в обычной театральной форме (сцена, занавес, декорации, костюмы и т.д.) или в форме массового сюжетного зрелища, их называют театрализациями. Виды драматизации: игры-имитации образов животных, людей, литературных персонажей; ролевые диалоги на основе текста; инсценировки произведений; постановки спектаклей по одному или нескольким произведениям; игры-импровизации с разыгрыванием сюжета без предварительной подготовки. Драматизации основываются на действиях исполнителя, который может использовать куклы. Л.В. Артемова выделяет несколько видов игр-драматизаций дошкольников.

Игры-драматизации с пальчиками. Атрибуты ребенок надевает на пальцы. Он «играет» за персонажа, изображение которого находится на руке. По ходу разворачивания сюжета действует одним или несколькими пальцами, проговаривая текст.

Игры-драматизации с куклами бибабо. В этих играх на пальцы руки надевают куклы бибабо. Они обычно действуют на ширме, за которой стоит водящий.

Импровизация. Это разыгрывание сюжета без предварительной подготовки.

В режиссерской игре ребенок не является действующим лицом, действует за игрушечный персонаж, сам выступает в роли сценариста и режиссера, управляет игрушками или их заместителями.

Важная особенность этих игр состоит в переносе функции с одного объекта реальности на другой. Их сходство с режиссерской работой в том, что ребенок придумывает мизансцены, т.е. организует пространство, сам исполняет все роли или просто сопровождает игру «дикторским» текстом. В этих играх ребенок-режиссер приобретает умение «видеть целое раньше частей», которое, согласно концепции В.В. Давыдова, является основной особенностью воображения как новообразования дошкольного возраста.

Л.В. Артемова предлагает классификацию режиссерских игр в соответствии с разнообразием театров (настольный, плоскостной, бибабо, пальчиковый, марионеток, теневой, на фланелеграфе и др.).

Настольный театр игрушек. Используются игрушки, поделки, которые устойчиво стоят на столе и не создают помех при передвижении.



Настольный театр картинок

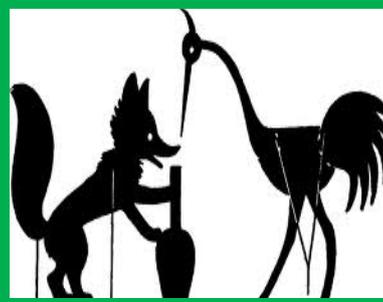


Театр бибабо

Стенд-книжка. Динамику, последовательность событий изображают при помощи сменяющих друг друга иллюстраций. Переворачивая листы стенда-книжки, ведущий демонстрирует различные сюжеты, изображающие события, встречи.

Фланелеграф. Картинки или персонажи выставляются на экран. Удерживает их фланель, которой затянута экран и оборотная сторона картинки. Вместо фланели на картинки можно приклеивать кусочки бархатной или наждачной бумаги.

Теневой театр. Для него необходим экран из полупрозрачной бумаги, черные плоскостные персонажи и яркий источник света за ними, благодаря которому персонажи отбрасывают тени на экран. Изображение можно получить и при помощи пальцев рук.



Формы организации театрализованной деятельности в детском саду.

Типы занятий.

Исходя из задач по развитию театрализованной деятельности с дошкольниками, определяется ее содержание работы в детском саду. При этом формы организации могут быть различными. Выделяют: занятия (фронтальные, подгрупповые и индивидуальные), праздники, развлечения, спектакли, театрализованные действия. Основная форма – занятие.

Формы организации театрализованной деятельности

Выделяют следующие типы театральные занятия

Типовые, которые включают следующие виды деятельности: театральную игровую, ритмопластику, художественно-речевую, театральную азбуку (элементарные знания о театральном искусстве).

Доминантные – доминирует один из указанных видов деятельности. Тематические, на которых все названные виды деятельности объединены одной темой, например: «Что такое хорошо и что такое плохо?», «О собаках и кошках» и т.п.

Комплексные – используется синтез искусств, дается представление о специфике видов искусства (театр, хореография, поэзия, музыка, живопись), о современных технических средствах (аудио-, видеоматериалы). Объединяются все виды художественной деятельности, чередуются, находятся черты близости и различия в произведениях, средствах выразительности каждого вида искусства, по своему передающих образ.

Интегрированные, где в качестве стержневого вида деятельности выступает не только художественная, но и любая другая деятельность.

Репетиционные, на которых осуществляется «прогон» подготавливаемого к постановке спектакля или его отдельных фрагментов.

Организуя занятия, необходимо помнить, что знания и умения, усвоенные без желания и интереса, не стимулируют познавательную активность дошкольников.



Рисунок 1 – Формы организации театрализованной деятельности

1.4. Содержание работы по организации театрализованной деятельности с дошкольниками на разных возрастных этапах

Раскроем особенности содержания работы по развитию театрально-игровой деятельности в разных возрастных группах детского сада.

Младшая группа. Занятия организуются так, чтобы детям самим не приходилось воспроизводить текст, они выполняют определенное действие. Текст читает педагог, лучше 2–3 раза, это способствует повышению звуковой сосредоточенности детей и последующему возникновению самостоятельности.

Малыши, действуя в соответствии с ролью, полнее используют свои возможности и легче справляются со многими задачами, учатся незаметно для себя. Дети младшей группы с удовольствием перевоплощаются в знакомых животных, однако развить и обыграть сюжет пока не могут. Их важно обучить некоторым способам игровых действий по образцу. Образец показывает воспитатель. Рекомендуется с этой целью проводить игры «Наседка и цыплята», разыгрывать сценки по литературным произведениям «Игрушки» А. Барто, «Котик и козлик» В. Жуковского, использовать потешки: «Кошкин дом», «Расти коса до пояса» и др. Чтобы создать повод для возникновения самостоятельной игры, можно раздать детям игрушки, предметы. Образец показывает воспитатель.

Формирование интереса к театрализованным играм складывается в процессе просмотра кукольных спектаклей, которые показывает воспитатель, стимулирующий желания ребенка включиться в спектакль, дополняя отдельные фразы в диалогах героев, устойчивые обороты зачина и концовки сказки. Внимание детей фиксируется на том, что в конце куклы кланяются, просят поблагодарить их, хлопнуть в ладоши. Театрализованные куклы используются на занятиях, в повседневном общении. От их лица взрослый благодарит и хвалит детей, здоровается и прощается. В ход занятий, вечеров развлечений он включает фрагменты драматизации, переодеваясь в специальный костюм, меняя голос и интонацию.

Педагог постепенно расширяет игровой опыт за счет освоения разновидностей игры драматизации, что достигается последовательным усложнением игровых заданий, в которые включается ребенок. Ступени:

- Игра-имитация отдельных действий человека, животных и птиц и имитация основных эмоций человека (выглянуло солнышко - дети обрадовались: улыбнулись, захлопали в ладоши, запрыгали на месте).
- Игра-имитация цепочки последовательных действий в сочетании с передачей эмоций героя (веселые матрешки захлопали в ладошки и стали танцевать).
- Игра-имитация образов хорошо знакомых сказочных персонажей (неуклюжий медведь идет к домику, храбрый петушок шагает по дорожке).
- Игра-импровизация под музыку («Веселый дождик»).
- Бессловесная игра-импровизация с одним персонажем по текстам стихов и прибауток, которые читает воспитатель («Зайнышка, попляши...»).
- Игра-импровизация по текстам коротких сказок, рассказов и стихов, которые рассказывает воспитатель (З. Александрова «Елочка»).
- Ролевой диалог героев сказок («Рукавичка», «Заюшкина избушка»).
- Инсценирование фрагментов сказок о животных («Теремок»).
- Игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам («Репка») и авторским текстам (В. Сутеев «Под грибом»).

У детей этого возраста отмечается первичное освоение режиссерской театрализованной игры – настольного театра игрушек, настольного плоскостного театра, плоскостного театра на фланелографе, пальчикового театра. Процесс освое-

ния включает мини-постановки по текстам народных и авторских стихов, сказок («Этот пальчик-дедушка...», «Тили-бом»).

Обогащение игрового опыта возможно только при условии развития специальных игровых умений.

Первая группа умений связана с освоением позиции «зритель» (умение быть доброжелательным зрителем, досмотреть и дослушать до конца, похлопать в ладоши, сказать спасибо «артистам»).

Вторая группа умений обеспечивает первичное становление позиции «артист» (умение использовать некоторые средства выразительности (мимики, жесты, движения, сила и тембр голоса, темп речи) для передачи образа героя, его эмоций и переживаний, правильно держать и «вести» куклу или фигурку героя в режиссерской театрализованной игре).

Третья группа – умение взаимодействовать с другими участниками игры; играть дружно, не ссориться, исполнять привлекательные роли по очереди и т.д. Деятельность воспитателя должна быть направлена на стимулирование интереса к творчеству и импровизации. Постепенно они включаются и процесс игрового общения с театральными куклами, затем в совместные с взрослым импровизации типа «Знакомство», «Оказание помощи», «Разговор животного со своим детенышем» и пр. У детей развивается желание участвовать в игровых драматических миниатюрах на свободные темы.

Средняя группа. Происходит постепенный переход ребенка от игры «для себя» к игре, ориентированной на зрителя; от игры, в которой главное – сам процесс, к игре, где значимы и процесс, и результат; от игры в малой группе сверстников, исполняющих аналогичные («параллельные») роли, к игре в группе из пяти-семи сверстников, ролевые позиции которых различны (равноправие, подчинение, управление); от создания в игре-драматизации простого «типичного» образа к воплощению целостного образа, в котором сочетаются эмоции, настроения героя, их смена.

В данном возрасте происходит углубление интереса к театрализованным играм, его дифференциация, заключающаяся в предпочтении определенного вида игры (драматизация или режиссерская), становлении мотивации интереса к игре как средству самовыражения. Дети учатся сочетать в роли движение и текст, развивать чувство партнерства, сочетать в роли движение и слово, использовать пантомиму двух-четырех действующих лиц. Возможно использование обучающих упражнений типа «Представь себя маленьким зайчиком и расскажи о себе».

С группой наиболее активных детей целесообразно драматизировать простейшие сказки, используя настольный театр; с малоактивными - драматизировать произведения с небольшим количеством действий.

Усложняются методы и приемы, используемые в младшей группе: ведение рассказа от первого лица, сопровождая текст и движения: «Я – петушок. Посмотрите, какой у меня яркий гребешок, какая бородка, как я важно хожу, как я звонко пою: ку-ка-ре-ку!»; настольный театр. Для самостоятельного показа рекомендуются произведения: «Репка», «Теремок», «Колобок». Для показа воспитателем – «Два жадных медвежонка», «Лиса и гуси», «Лиса, заяц и петух». Для драматизации использовать отрывки из сказок, где есть повторы, а затем и всю сказку.

Расширение театрально-игрового опыта детей осуществляется за счет освоения игры-драматизации. В работе с детьми используются:

- многоперсонажные игры-драматизации по текстам двух-трехчастных сказок о животных и волшебных сказок («Гуси-лебеди»);
- игры-драматизации по текстам рассказов на темы «Труд взрослых»;

- постановка спектакля по произведению.

Содержательную основу составляют образно-игровые этюды репродуктивного и импровизационного характера, например: «Угадай, что я делаю», «Угадай, что со мной только что было».

Расширение игрового опыта детей происходит также за счет освоения театрализованной игры. В возрасте 5 лет ребенок осваивает разные виды настольного театра: мягкой игрушки, вязаный театр, конусный театр, театр народной игрушки и плоскостных фигур. Новым содержанием становятся действия с куклами на гапите. Доступен детям театр верховых кукол (без ширмы, а к концу учебного года - и с ширмой), театр ложек и пр. Пальчиковый театр чаще используется в самостоятельной деятельности, когда ребенок импровизирует на основе знакомых стихов и потешек, сопровождая свою речь несложными действиями («Жили у бабуси»).

Усложняются театральные-игровые умения дошкольников.

Первая группа умений обеспечивает дальнейшее развитие позиции «зритель» (быть внимательным и доброжелательным зрителем; проявлять элементы зрительской культуры: не покидать своего места во время спектакля, адекватно реагировать на происходящее «на сцене», отвечать на обращение «артистов, благодарить их с помощью аплодисментов; позитивно оценивать игру сверстников-артистов»).

Вторая группа умений связана с совершенствованием позиции «артист». Главным образом это подразумевает умение использовать средства невербальной (мимика, жесты, позы, движения) и интонационной выразительности для передачи образа героя, его эмоций, их развития и смены, для передачи физических особенностей персонажа, некоторых черт его характера. Развивается и умение «управлять» куклой: держать ее незаметно для зрителей, правильно «вести» куклу или фигурку героя в режиссерской театрализованной игре, имитируя ходьбу, бег, прыжки, жесты и движения, символизирующие приветствия и прощание, согласие и несогласие.

Третья группа умений обеспечивает первичное освоение позиции «режиссер» в режиссерской театрализованной игре, т.е. умение создавать игровое пространство на плоскости стола, наполнить его игрушками и фигурками по своему усмотрению.

Четвертая группа позволяет ребенку овладеть основными умениями оформителя спектакля, определять место для игры, подбирать атрибуты, вариативно использовать материалы и элементы костюмов, включаться в процесс изготовления воспитателем недостающих атрибутов для игры.

Пятая группа, направленная на позитивное взаимодействие с другими участниками игры, включает умение договариваться, устанавливать ролевые отношения, владеть элементарными способами разрешения конфликтных ситуаций в процессе игры.

Воспитатель должен уделять внимание развитию интереса к творчеству импровизации в процессе придумывания содержания игры и воплощения задуманного образа с помощью разных средств выразительности. Необходимо поощрять желание придумать свои способы реализации задуманного, действовать в зависимости от своего понимания содержания текста.

Старшая группа. Дети продолжают совершенствовать свои исполнительские умения. Педагог учит самостоятельно находить способы образной выразительности, развивает чувство партнерства. Проводятся специальные экскурсии, прогулки, наблюдения за окружающим (поведение животных, людей, их интонации, движения). Для развития воображения детям предлагаются задания типа: «Представьте море, песчаный берег. Мы все лежим на теплом песке, загораем. У нас хорошее настроение. Поболтали ногами, опустили их. Разгребли теплый пе-

сок руками» и т.д. Используются мимические этюды, этюды на память физических действий, пантомимические этюды. Дети подключаются к придумыванию оформления сказок, отражению их в изобразительной деятельности.

Постепенный переход ребенка от игры по одному литературному или фольклорному тексту к игре-контaminaции, подразумевающей свободное построение ребенком сюжета, в котором литературная основа сочетается со свободной ее интерпретацией ребенком или соединяются несколько произведений; от игры, где используются средства выразительности для передачи особенностей персонажа, к игре как средству самовыражения через образ героя; от игры, в которой центром является «артист», к игре, в которой представлен комплекс позиций «артист», «режиссер», «сценарист», «оформитель», «костюмер», но при этом предпочтения каждого ребенка связаны с одним из них, в зависимости от индивидуальных способностей и интересов.

Формируется положительное отношение детей к театрализованным играм (углубление интереса к определенному виду театрализованной игры, образу героя, сюжету, интерес к театральной культуре, осознание причин положительного или индифферентного отношения к игре, связанного с наличием или отсутствием интереса и способности к самовыражению в театрализованной деятельности).

Новым аспектом совместной деятельности взрослого и детей становится приобщение детей к театральной культуре, т.е. знакомство с назначением театра, историей его возникновения, устройством здания театра, деятельностью работников театра, видами и жанрами театрального искусства (музыкальный, кукольный, театр зверей, клоунада и пр.). Происходит углубление театрально-игрового опыта за счет освоения разных видов игры-драматизации и режиссерской театрализованной игры (активность и самостоятельность в выборе содержания игр, творчество). Ребенку становятся доступны самостоятельные постановки спектаклей, в том числе на основе «коллажа» из нескольких литературных произведений. Опыт режиссерской игры обогащается за счет марионеток, кукол «живой рукой», тростевых кукол.

Усложняются тексты для постановок (более глубокий нравственный смысл, скрытый подтекст, использование народных сказок-басен о животных). Игра-фантазирование становится основой театрализованной игры, в которой реальный, литературный и фантазийный планы дополняют друг друга. Для старших дошкольников характерны игры «с продолжением». Они осваивают игру «В театр», предполагающую сочетание ролевой и театрализованной игры, на основе знакомства с театром, деятельностью людей, участвующих в постановке спектакля.

Развиваются специальные умения, обеспечивающие освоение комплекса игровых позиций.

Первая группа умений связана с совершенствованием позиции зрителя как «умного, доброго советчика».

Вторая группа предполагает углубление позиции «артист», развитие способности выразить свое отношение к идее спектакля, герою и самовыражаться с помощью комплекса средств невербальной, интонационной и языковой выразительности.

Третья группа обеспечивает становление позиции «режиссер-сценарист», что подразумевает способность воплощать свои замыслы не только собственными силами, но и организуя деятельность других детей.

Четвертая группа позволяет ребенку овладеть некоторыми умениями оформителя-костюмера (способность обозначать место «сцены» и «зрительного зала», отбирать, творчески использовать предметы-заместители и самостоятельно изготовленные атрибуты и элементы костюмов, изготавливать афиши, приглашения и пр.).

Пятая группа умений предполагает использовать позитивных приемов общения со сверстниками в процессе планирования игры, по ее ходу (переход из игрового плана в план реальных отношений) и при анализе результатов театрализованной постановки.

Дети более ярко и разнообразно проявляют самостоятельность и субъективную позицию в театрализованной игре средствами стимулирования их интереса к творчеству и импровизации в процессе придумывания содержания игры и воплощения задуманного образа с помощью средств выразительности. На конкретных примерах необходимо помочь ребенку понять, что «лучшая импровизация всегда подготовлена».

Решение данной задачи требует предоставления детям права выбора средств для импровизации и самовыражения.

Подготовительная группа. У дошкольников 6-7 лет игра-драматизация часто становится спектаклем, в котором они играют для зрителей, а не для себя, им доступны режиссерские игры, где персонажи – куклы, а ребенок заставляет их действовать и говорить. Это требует от него умения регулировать свое поведение, движения, обдумывать слова.

Для лучшего понимания литературного произведения предлагается использовать прием «нравственной лесенки». Дети должны расположить героев на лесенке по степени личной симпатии. Этот прием является более точным показателем эмоционального отношения детей к персонажам по сравнению с ответами на вопросы взрослого. При рассматривании иллюстраций в книге рекомендуется уделять внимание анализу эмоциональных состояний персонажей. Предлагаются этюды на разыгрывание сюжетов: «Страшный сон», «Гроза», «Щенок».

Учитывая недостаточный уровень сформированности театральных умений дошкольников, рекомендуется использовать три типа подготовительных упражнений.

Первый тип упражнений используется с целью развития внимания и воображения. Это упражнения, которые учат детей контролировать внимание, сосредоточиваться на том объекте, который в данный момент важнее других (например, «Звуки природы»), развивают умение на основе ассоциаций создавать образы.

Второй тип упражнений формирует умения: понимать и эмоционально выражать различные состояния с помощью интонации, определять состояние человека по схематическим рисункам, выражению лица сверстника или взрослого; находить средства выразительности для адекватного выражения своего настроения с помощью мимики; определять особенности внешнего проявления эмоциональных состояний по различным позам и принимать позы в соответствии с настроением и характером изображаемого героя; определять особенности внешнего проявления эмоциональных состояний с помощью жестов и пантомимических сценок, подбирать собственные выразительные жесты и самостоятельно строить пантомимику.

Третий тип упражнений представляет собой вариант детского аутотренинга и формирует умения психологически настроиться на выполнение предстоящего действия, быстро переключаться с одного действия на другое, контролировать мимику, позу, жесты; тренирует способность изменять свои переживания, выражение лица, походку, движения в соответствии с эмоциональным состоянием. Дети упражняются в самовнушении чувства тяжести, легкости, холода, тепла и др.

При обучении детей средствам выразительности речи рекомендуется использовать знакомые и любимые сказки, которые богаты диалогами, динамикой реплик и предоставляют ребенку возможность непосредственно ознакомиться с богатой языковой культурой русского народа. Разыгрывание сказок позволяет научить детей пользоваться разнообразными выразительными средствами в их

сочетании (речь, напев, мимика, пантомима, движения). Вначале фрагменты из сказок используют как упражнения: попроситься в теремок от лица мышки, лягушки, медведя, после чего спросить, кто был более похож по голосу и манерам на данного персонажа. Далее усложнить задание: предложить разыграть диалог двух персонажей, проговаривая текст и действуя за каждого. Таким образом, дети учатся словесному перевоплощению, стремясь, чтобы характер, голос персонажа, манера поведения легко узнавались всеми.

Во всех упражнениях важно предоставлять детям больше свободы в действиях, фантазии при имитации движений. Эффективны упражнения с использованием пиктограмм, ролевые диалоги по иллюстрациям с использованием вербальных средств выразительности, по диафильмам, кукольным спектаклям. При этом собственно разыгрывание не является самоцелью. Работа строится по четырехчастной структуре: чтение, беседа, исполнение отрывка, анализ выразительности воспроизведения.

Реализация названных задач и содержания работы с детьми всех возрастных групп требует учета **основных принципов организации театрализованной игры**.

Важнейшим является принцип **специфичности** данной деятельности, объединяющей игровой (свободный, произвольный) и художественный (подготовленный, осмысленно пережитый) компоненты.

Принцип **комплексности** предполагает взаимосвязь театрализованной игры с разными видами искусства и разными видами художественной деятельности ребенка.

Согласно принципу **импровизационности** театрализованная игра рассматривается как творческая деятельность, что обуславливает особое взаимодействие взрослого и ребенка, детей между собой, основу которого составляют свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

Все названные выше принципы находят свое выражение в принципе **интегративности**, в соответствии с которым целенаправленная работа по развитию театрализованно-игровой деятельности включается в целостный педагогический процесс. Это предполагает, в том числе, организацию работы по театрализации с учетом этапов художественной деятельности.

Первый этап посвящен углублению художественного восприятия литературного текста (содержание, смысловой и эмоциональный подтекст и образность). Отсюда и цель работы - обогащение познавательного и эмоционального опыта по теме и идее произведения для театрализации. Ее реализация требует проведения занятий по познавательному и речевому развитию детей, а также по изобразительной и музыкальной деятельности в соответствии с содержанием литературного произведения. В совместной деятельности воспитателя и детей вне занятий проводятся ознакомление с текстом, работа по углублению восприятия (беседы, рассматривание книжных иллюстраций, слушание и анализ аудиозаписей, дидактические игры, лексические упражнения, викторины и пр.). Материалы предметно-развивающей среды призваны стимулировать интерес детей к общению с книгой.

Второй этап имеет целью развитие умений передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности. Основным методом ее реализации выступают образно-игровые этюды. Создание образа - задача сложная для дошкольников, поэтому необходима специальная работа. Углублению понимания детьми героев литературного произведения, мотивов их поступков, состояний и настроений способствуют занятия по познавательному и речевому развитию, по изобразительной и музыкальной деятельности, подвижные игры с текстами, лексические упражнения, рассматривание разных видов наглядности и т.д.

Предметно-развивающая среда должна обеспечивать самостоятельную игровую и художественную деятельность детей на основе текста.

Третий этап связан с творчеством ребенка в речевой, игровой и других видах художественной деятельности в процессе освоения игровых позиций "зритель", "артист", "сценарист-режиссер", "оформитель-костюмер". Данной целью может реализовываться как на занятиях по изобразительной деятельности (коллективное рисование афиши; изготовление приглашений), так и в совместной деятельности воспитателя и детей. В старшей группе целесообразны углубленная работа по развитию речевого творчества и ознакомление детей с деятельностью занятых в постановке спектакля.

Организованная таким образом работа будет способствовать тому, что театральная игра станет средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, самоутверждения в группе сверстников.

Вопросы и задания для закрепления и систематизации

1. Назовите основные типы подготовительных упражнений, направленных на формирование театральных умений. Приведите примеры.
2. Перечислите основные формы организации театрализованной деятельности с дошкольниками.
3. Назовите типы театральных занятий в ДУ.
4. На каких принципах базируется организация театральных занятий в детском саду? Ответ обоснуйте.
5. Назовите основные признаки, по которым классифицируются театрализованные игры.

Задание для самостоятельной работы

1. Составьте таблицу на тему «Особенности организации театрально-игровой деятельности в разных возрастных группах детского сада».
2. Составьте план беседы с родителями на тему «Роль родителей в подготовке ребенка к театральной деятельности в детском саду и дома».
3. Подготовить конспект по одному из типов театрального занятия с детьми старшего дошкольного возраста.

Глава II. СТРОИТЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНЫЕ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ



Требования к компетентности:

Уровень научно-теоретической подготовки – знания:

- достижений педагогической и психологической науки и практики по дошкольному образованию;

готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми – умения и навыки:

- использовать различные приемы для побуждения детей к организации строительно-конструктивных игр;
- анализировать и оценивать уровни развития игровой деятельности, реальных игровых взаимоотношений;

- проектировать возможное развитие линии игры;
- анализировать деятельность воспитателя по руководству конструктивными играми;
- работать над повышением своего профессионального и культурного уровня.

Список рекомендуемой литературы для организации работы на лекции

1. Дошкольная педагогика / Под ред. В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – М. Просвещение, 1986.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2000.
3. Лиштван З.В. Игры и занятия со строительным материалом / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1971.
4. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду / Л.А. Парамонова. – М.: «Академия», 2002.



Ключевые понятия и персоналии лекции

Строительно-конструктивные игры – это такая деятельность детей, основным содержанием которой является отражение окружающей жизни в разнообразных постройках и связанных с ними действиях.

Строительный материал - строительные игрушки в виде специально приготовленных наборов кубиков, кирпичиков и других форм, конструкторов.

Природный материал - снег, вода, песок, камешки и т. п.

Учебные вопросы



2.1. Особенности конструктивно-строительных игр, связь их с трудом, сюжетно-ролевыми играми.

2.2. Воспитательное и развивающее влияние строительно-конструктивных игр на ребенка.

2.3. Виды детского конструирования.

2.4. Условия для игр со строительными материалами.

2.5. Руководство строительно-конструктивными играми дошкольников.

2.5.1 Руководство строительно-конструктивными играми со строительным материалом.

2.5.2. Руководство строительно-конструктивными играми с природным материалом.

2.1. Особенности конструктивно-строительных игр, связь их с трудом, сюжетно-ролевыми играми

В истории педагогики игры со строительным материалом представлены во многих системах воспитания детей дошкольного возраста (система Ф. Фребеля, вальфдорфская педагогика, система Л.К. Шлегера и др.). Этот вид игры достаточно хорошо изучен в отечественной дошкольной педагогике (В.Г. Нечаева, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова и др.). Термин «строительно-конструктивная игра» появился сравнительно недавно (П.Г. Саморукова, В.Р. Лисина). **Одной из основных особенностей данной игры является то, что в ее основе лежат конструктивные умения и способности, вследствие чего она в**

большей степени, чем какие-либо другие виды детской игры, приближается к созидательной практической деятельности ребенка, в частности, к конструированию.

Строительно-конструктивные игры относятся к группе творческих игр. У них один источник – окружающая жизнь, и объединяются дети на основе общих интересов, совместной деятельности и оба вида игр являются коллективными по своей сути.

Однако между строительно-конструктивными и сюжетно-ролевыми играми есть существенные различия: в сюжетно-ролевой игре отражаются прежде всего разнообразные явления и осваиваются взаимоотношения между людьми, а в строительно-конструктивной игре основным является конструктивное творчество детей и развитие интереса к технике.

Творческий характер игры определяет наличие игрового замысла, его свободное развитие, вариативность решения созидательной задачи, интерес детей к процессу деятельности, наличие воображаемой ситуации. Возможность выполнить постройку на одну и ту же тему разными способами также активизирует воображение. Заимствование образцов из окружающей жизни требует умений выделять главное, отвлекаться от частных деталей, принимать условность собственного созидания, например, использовать в качестве колонны цилиндр, заменять треугольной призмой крышу и т.п.

Особенностью игр со строительными материалами является то, что для усвоения конструктивных умений необходимо специальное обучение на занятиях. Без последовательного формирования конструктивных умений игры остаются на уровне манипуляций.

Таким образом, **в основе строительно-конструктивной игры лежит деятельность детей, где они отражают окружающую жизнь в разнообразных постройках с помощью различных материалов и игровых действий с ними.** Как всякой творческой игре ей присущи структурные элементы – мотив, игровой замысел, роли, правила, игровые действия, результат.

2.2. Воспитательное и развивающее влияние строительно-конструктивных игр на ребенка

Строительно-конструктивные игры способствуют развитию у ребенка творчества, мышления, пространственного воображения, лежащих в основе конструкторской деятельности.

В процессе этих игр происходит формирование положительных взаимоотношений между сверстниками. Обычно, строительно-конструктивные игры носят групповой или коллективный характер и поэтому способствуют развитию взаимопонимания, учат внимательно относиться к другим детям, общаться со сверстниками и взрослыми. Кроме того, у детей заметно развивается интерес к технике, они учатся доводить начатое дело до конца, видеть результат коллективного труда, его пользу.

В замысле, содержании строительных игр заключена та или иная умственная задача, решение которой требует предварительного обдумывания: что сделать, какой нужен материал, в какой последовательности должно идти строительство. Это способствует развитию конструктивного мышления, умению создавать различные модели, расширяет знания детей о цвете, величине, форме.

В процессе строительно-конструктивных игр воспитатель учит детей наблюдать, различать, сравнивать, запоминать и воспроизводить приемы строитель-

ства, сосредотачивать внимание на последовательности действий. Дети усваивают схему изготовления постройки, учатся планировать работу, представляя ее в целом, осуществляют анализ и синтез постройки, проявляют фантазию.

Под руководством взрослых дошкольники овладевают точным словарем (обогащается речь), выражающим названия геометрических тел, пространственных отношений: высоко - низко, направо - налево, вверх-вниз, длинный - короткий и т.п.

Воспитатель на экскурсиях, во время целевых прогулок знакомит детей с новыми постройками, архитектурными особенностями сооружений, которые сочетают в себе целесообразность, удобство, красоту. Это дает детям материал для творческого отображения окружающей жизни в игре.

Нельзя не отметить, что в строительно-конструктивных играх проявляется разнообразная двигательная активность ребенка, развивается координация движений. Особое значение имеет развитие мелких мышц руки, глазомера. Сооружая постройки из крупных деталей, дети прилагают доступные им физические усилия, проявляют выдержку и выносливость.

Таким образом, строительно-конструктивные игры значительно влияют на развитие ребенка-дошкольника.

2.3. Виды детского конструирования

Термин «конструирование» произошел от латинского слова *construere*, что означает - создание модели, построение, приведение в определенный порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов.

Конструирование относится к продуктивным видам деятельности, поскольку направлено на получение определенного продукта.

Под детским конструированием принято подразумевать создание разных конструкций и моделей из строительного материала и деталей конструкторов, изготовление поделок из бумаги, картона, различного природного (мох, ветки, шишки, камни и т.п.) и бросового материала (картонные коробки, деревянные катушки, резиновые шины, старые металлические вещи и т.п.). Выделяются два типа конструирования: **техническое и художественное.**

В *техническом* конструировании дети в основном *отображают* реально существующие объекты, а также придумывают поделки по ассоциации с образами из сказок, фильмов. При этом они моделируют их основные структурные и функциональные признаки: здание с крышей, окнами, дверью; корабль с палубой, кормой, штурвалом и т.п.

К *техническому* типу конструкторской деятельности относятся: конструирование из строительного материала (деревянные окрашенные или неокрашенные детали геометрической формы); конструирование из деталей конструкторов, имеющих разные способы крепления; конструирование из крупногабаритных модульных блоков.

В *художественном* конструировании дети, создавая образы, не только (и не столько) отображают их структуру, сколько *выражают* свое отношение к ним, передают их характер, пользуясь цветом, фактурой, формой: «веселый клоун», «худой простофиля волк», «прекрасный принц» и т.п. К *художественному* типу конструирования относятся конструирование из бумаги и конструирование из природного материала.

Компьютерное конструирование, а также создание конструкций из бросового материала могут носить как технический, так и художественный характер. Это зависит от цели, которую ставит перед собой сам ребенок, либо взрослый перед ним.

С целью развития детского конструирования как деятельности, в процессе которой развивается и сам ребенок, специалисты предложили разные формы организации обучения конструированию.

Рассмотрим кратко все известные **формы организации обучения детскому конструированию**:

- Конструирование по образцу;
- Конструирование по модели;
- Конструирование по условиям;
- Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам;
- Конструирование по теме;
- Каркасное конструирование.

Конструирование по образцу, разработанное Ф. Фребелем, заключается в том, что детям предлагают образцы построек, выполненных из деталей строительного материала и конструкторов, поделок из бумаги и т.п. и, как правило, показывают способы их воспроизведения (рис.2а). В данной форме обучения обеспечивается прямая передача детям готовых знаний, способов действий, основанная на подражании. Такое конструирование трудно напрямую связывать с развитием творчества.

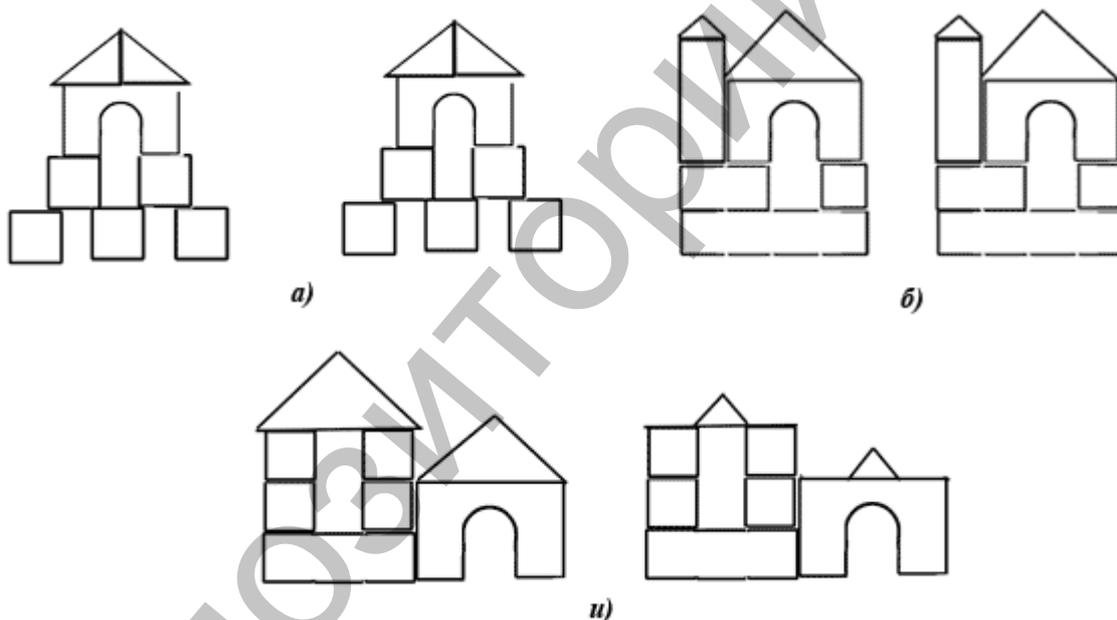


Рис. 2. – Конструирование по образцу:

- а – полное репродуцирование образа, б – построение объекта по рисунку,
- в – воспроизведение образа с заменой отдельных деталей

Выполненные на конструировании из строительного материала, использование образцов – это необходимый важный этап обучения, в ходе которого дети узнают о *свойствах деталей* строительного материала, овладевают техникой возведения построек (учатся выделять пространство для постройки, аккуратно соединять детали, делать перекрытия и т.п.). Правильно организованное обследование образцов помогает детям овладеть *обобщенным способом анализа* – умением определить в любом предмете основные части, установить их пространственное расположение, выделить отдельные детали в этих частях и т.д..

Направляя самостоятельную деятельность дошкольников на подбор и целесообразное использование деталей, можно успешно применять в качестве образца

рисунки, фотографии, отображающие общий вид постройки. Можно также предложить воспроизвести образец определенной конструкции, давая детям строительный материал, в котором отсутствуют отдельные детали, составляющие эту конструкцию, и их следует заменить имеющимися, см. *рис. 2в*. А можно использовать задания на преобразование образцов с целью получения новых конструкций. В этом случае ребенок должен создавать каждую последующую постройку путем преобразования предыдущей: например, диван перестроить в караульную будку, изображенную на рисунке, используя все детали набора (тип задач разработан основоположником рассматриваемой формы обучения Ф. Фребелем).

Таким образом, конструирование по образцу, в основе которого лежит подражательная деятельность, является важным обучающим этапом. В рамках этой формы конструирования можно решать задачи, обеспечивающие переход детей к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера.

Конструирование по модели заключается в следующем: детям в качестве образца предъявляют модель, в которой очертание отдельных составляющих ее элементов скрыто от ребенка (в качестве модели может выступать конструкция, обклеенная плотной белой бумагой). Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них строительного материала (*рис.3*). Таким образом, в данном случае ребенку предлагают определенную задачу, но не дают способа ее решения.



Рис. 3. Конструирование по модели

Как показало исследование А.Р. Лурии, постановка таких задач перед дошкольниками является достаточно эффективным средством активизации их мышления. В процессе решения этих задач у детей формируется умение мысленно разбирать модель на составляющие ее элементы.

Такой анализ обеспечивает поиск, направленный на передачу только внешнего сходства с моделью без установления зависимости между ее частями, а также функционального назначения, как отдельных частей, так и конструкции в целом. Для наиболее эффективного использования моделей в конструировании следует предложить детям сначала освоить различные конструкции одного и того же объекта, выраженного в модели. На основе их анализа (выделение основных частей, их пространственного расположения, функционального назначения и т.п.) у детей формируются обобщенные представления о конструируемом объекте (например, у всех конструкций грузовых машин есть общие части – кабина, кузов, колеса и др., которые могут иметь разный вид в зависимости от их практического назначения).

Конструирование по условиям принципиально иное по своему характеру. Оно заключается в следующем. Не давая детям образца постройки, рисунков и способов ее возведения, определяют лишь условия, которым постройка должна соответствовать и которые, как правило, подчеркивают практическое ее назначение (например, возвести через реку мост определенной ширины для пешеходов и транспорта, гараж для легковых или грузовых машин и т.п.). Задачи конструиро-

вания в данном случае выражаются через условия и носят проблемный характер, поскольку способов их решения не дается.

В процессе такого конструирования у детей формируется умение анализировать условия и на основе этого анализа строить свою практическую деятельность достаточно сложной структуры.

Данная форма организации обучения в наибольшей степени способствует развитию творческого конструирования. Однако дети должны уже иметь определенный опыт: обобщенные представления о конструируемых объектах, умение анализировать сходные по структуре объекты и свойства разных материалов и др. Этот опыт формируется прежде всего в конструировании по образцам и в процессе экспериментирования с разными материалами.

Конструирование по простейшим чертежам и наглядным схемам было разработано С. Леона Лоренсо и В.В. Холмовской. Авторы отмечают, что моделирующий характер самой деятельности, в которой из деталей строительного материала воссоздаются внешние и отдельные функциональные особенности реальных объектов, создает возможности для развития внутренних форм наглядного моделирования. Эти возможности наиболее успешно могут реализовываться в случае обучения детей сначала построению простых схем-чертежей, отражающих образцы построек, а затем, наоборот, практическому созданию конструкций по простым чертежам-схемам.

Однако дети, как правило, не умеют выделять плоскостные проекции объемных геометрических тел (деталей строительного материала). Для преодоления таких трудностей были специально разработаны шаблоны, которые дети использовали для построения наглядных моделей (чертежей), отражающих их конструктивные замыслы.

В результате такого обучения у детей развивается образное мышление и познавательные способности, т.е. они начинают строить и применять внешние модели «второго порядка» – простейшие чертежи – в качестве средства самостоятельного познания новых объектов.

Конструирование по замыслу по сравнению с конструированием по образцу обладает большими возможностями для развертывания творчества детей, для проявления их самостоятельности; здесь ребенок сам решает, что и как он будет конструировать. Но надо помнить, что создание замысла будущей конструкции и его осуществление – достаточно трудная задача для дошкольников: замыслы неустойчивы и часто меняются в процессе деятельности.

Чтобы эта деятельность протекала как поисковый и творческий процесс, дети должны иметь обобщенные представления о конструируемом объекте, владеть обобщенными способами конструирования и уметь искать новые способы. Эти знания и умения формируются в процессе других форм конструирования – *по образцу и по условиям*.

Конструирование по теме. Детям предлагают общую тематику конструкций («птицы», «город» и т.п.), и они сами создают замыслы конкретных построек, поделок, выбирают материал и способы их выполнения. Эта форма конструирования очень близка по своему характеру конструированию по замыслу, с той лишь разницей, что замыслы детей здесь ограничиваются определенной темой. Основная цель организации конструирования по заданной теме – актуализация и закрепление знаний и умений, а также переключение детей на новую тематику.

Каркасное конструирование. Такое конструирование предполагает первоначальное знакомство детей с простым по строению каркасом как центральным звеном постройки (его частями, характером их взаимодействия) и последующую

демонстрацию педагогом различных его изменений, приводящих к трансформации всей конструкции. В результате дети легко усваивают общий принцип строения каркаса и учатся выделять особенности конструкции, исходя из заданного каркаса. В конструировании такого типа ребенок, глядя на каркас, должен домыслить, как бы дорисовать его, добавляя к одному и тому же каркасу разные дополнительные детали. В соответствии с этим «каркасное» конструирование является хорошим средством формирования воображения, обобщенных способов конструирования, образного мышления. Организация такой формы конструирования требует разработки специального конструкторского материала, позволяющего детям составлять разные каркасы – основы будущих конструкций, соответствующих их замыслам, и затем достраивать их, чтобы создать целостные объекты.

Каждая из рассмотренных форм организации обучения конструированию может оказывать развивающее влияние на способности детей, которые в совокупности составляют основу формирования их творчества. Однако это становится возможным, при определенных **условиях**. К ним относятся: наполнение новым развивающим содержанием каждой формы обучения с учетом специфики вида конструирования (из деталей конструкторов, из бумаги, из природного материала и др.); обеспечение органической взаимосвязи всех форм обучения с целью разработки целостных взаимообогащающих видовых подсистем конструирования и выстраивание на этой основе общей системы формирования детского творческого конструирования.

2.4. Условия для игр со строительными материалами

В дошкольном учреждении для строительно-конструктивных игр создаются специальные условия. Одним из основных условий является **организация предметной среды**, т.е. наличие необходимого строительного материала в соответствии с задачами развития конструктивной деятельности детей данного возраста. Различаются следующие виды строительного материала:

- специально созданный (напольный, настольный строительный материал, наборы типа «Юный архитектор», «Старинный замок», «Лего» и др. конструкторские наборы);
- природный (песок, снег, глина, камни и т.д.);
- подсобный (доски, ящики, коробки и др.).

Материал должен быть разнообразным, привлекательно оформленным, достаточно устойчивым, соответствовать возрасту детей. Так, для детей 2-3 лет набор материала включает кубики, кирпичики, призмы, пластины с целью постройки простых предметов (кровать, стул, диван и т.п.).

Необходимо обеспечить в каждой возрастной группе **время в режиме дня и место** для данных игр. Мелкий строительный материал и конструкторы лучше хранить в шкафу или на стеллаже доступно для детей; крупный строительный материал располагается вдали от столов, за которыми сидят шахматисты, любители книг, лото, т.к. строительные игры требуют большего пространства, кроме того, юные строители часто объединяются в группы по несколько человек, разговаривают, советуются, переносят детали, вносят изменения в постройки.

Обычно в группе для хранения строительного материала отводится постоянное место – строительный уголок. Детали складываются аккуратно, устойчиво, с целью соблюдения техники безопасности. Дети младших групп берут материал и укладывают его после игры с помощью воспитателя, а старшие дошкольники все это делают самостоятельно.

Воспитатель должен познакомить детей с порядком хранения строительного материала, требовать аккуратного с ним обращения.

Воспитанников дошкольного учреждения нужно учить бережному отношению к постройкам, сооружениям, выполненными их сверстниками. Обычно ребенок любит возвращаться к своим постройкам, вносить в них изменения. Поскольку постройки в старших группах рекомендуется хранить по нескольку дней, воспитателю целесообразно обращать внимание детей на постройки товарищей, учить замечать успехи других, радоваться им.

Во всех возрастных группах необходимо создавать **условия для обыгрывания построек**, подобрав мелкие игрушки (машинки, фигурки животных, людей и т.д.). Старшие дошкольники могут конструировать подсобный материал различных предметов для оснащения игр из бумаги, картона. Можно использовать также игрушки, собранные из конструктора.

Чтобы заинтересовать детей, можно объединять их для совместных построек из конструктора, вносить элементы состязательности. В конкурсе могут участвовать 2-3 подгруппы (не более 5-6 человек в каждой). Заинтересует детей также идея организации выставки поделок из конструктора, подсобного материала. Выполнять работу можно и дома вместе с родителями.

Немаловажным условием для строительно-конструктивных игр является **выбор их тематики** с учетом возрастных и индивидуальных возможностей детей.

Например, **во второй младшей группе** – ворота, дорожки, грузовая машина, мебель для кукол, домики, башенки, гараж, поезд, загородки для животных, птиц и т.д.; **в средней группе** – двухэтажные дома, пароход, горка со скатом, гараж для двух машин, мост, железная дорога и поезд и т.д.; **в старшей группе** – самолет, разные автомобили, улица, детский сад, зоопарк, пароходы разные, мосты пешеходный и автомобильный и т.д.; **в подготовительной группе** – сказочные домики, речной и железнодорожный вокзалы, театр, многоэтажные дома, самолеты разные, метро, теремок по сказке и т.д.

2.5.Руководство строительно-конструктивными играми дошкольников

2.5.1. Руководство строительно-конструктивными играми со строительным материалом.

Конструирование из строительного материала благодаря простоте его функциональных свойств и способов начинают использовать в работе с детьми одним из первых и очень рано (с двух лет).

Принципиально важными условиями развития у детей конструкторского технического творчества являются два: первое – формирование обобщенных представлений о конструируемых объектах; второе – формирование обобщенных способов конструирования и умения искать новые конструктивные решения.

В дошкольной педагогике ряд исследований были посвящены методике формирования у детей конструктивных умений (Е.А. Флерина, З.В. Лиштван, А.Н. Давидчук, Л.А. Парамонова). Главная идея этой методики заключается в том, чтобы вести ребенка от подражания действиям взрослого к самостоятельному решению конструктивных задач возрастающей трудности.

Основные умения дети приобретают в процессе обучения на занятиях по конструированию, в совместной деятельности со взрослым, а затем переносят их, преобразя, дополняя и варьируя в самостоятельные строительно-конструктивные игры.

Чтобы формировать у детей интерес к этим играм, воспитатель использует различные приемы. **В младших группах** дети строят **по образцу**. Воспитатель строит сам в присутствии малышей, вовлекает их затем в обыгрывание постройки (в зоопарке поселяются в клетках разнообразные животные, туда приходят дети с родителями).

Используя прием **сотворчества**, педагог подсказывает малышам тему постройки по образцу той, которую они сооружали на занятиях и тут же делает, например, стол, кроватку; предлагает нескольким детям строить с нею, подсказывает последовательность действий, учит аккуратности, поощряет, радуется вместе с детьми, дает игрушки для обыгрывания. Можно также предложить детям достроить постройку, выполненную частично воспитателем или перестроить ее.

Если воспитатель сам что-то строит для детей, то привлекает их к участию в работе: просит отыскать нужные детали, подать материал и т.д.

Во второй младшей группе дети уже могут **играть рядом**, поэтому задача воспитателя учить их не мешать друг другу, бережно относиться к постройкам товарищей, постепенно объединять играющих по 3-4 человека, тем самым учить коллективным играм.

У детей среднего дошкольного возраста уже есть некоторый опыт, умение играть небольшими коллективами, распределять между собой материал, согласовывать игровые действия, достигать общего результата в постройке. Детей этого возраста воспитатель учит умению **строить не только по предложенному образцу, но и по намеченной самими детьми теме**, обучает более сложным приемам работы. Дети способны под руководством воспитателя отражать в строительной игре впечатления об окружающем предметном мире. Воспитатель на экскурсиях, целевых прогулках обращает внимание детей на здания, мосты, транспорт, улицы и т.д., учит их видеть красоту сооружений, замечать не только общее, но и различное, выделять отдельные частности.

Дети средней группы еще не могут самостоятельно отразить в конструктивной игре то, что они видели. Поэтому воспитатель, как и в младших группах, использует образец постройки. Сооружая постройку вместе с детьми, дошкольники усваивают общие основы строительства не только зданий, но и мостов, машин, пароходов и т.д. По мере овладения основами строительства педагог предоставляет возможность самим выбирать тему, роли, определять последовательность возведения постройки: с чего начать, как продолжать, чем ее закончить. Детей необходимо побуждать оценивать сделанное, намечать варианты использования его в сюжетно-ролевой игре, использовать широко **прием сотворчества**, предлагая вносить в постройку изменения, дополнения (достроить, перестроить), т.е. применять **частичный образец**. Педагог должен тактично помогать детям в самостоятельном выборе сюжетов конструктивных игр.

В старшей группе предусмотрено обучение детей **планированию коллективных конструктивных игр, определению участников по предварительному сговору, применению конструктивно-строительных умений не только по наглядному образцу, но и по рисункам, фотографиям различных сооружений**. В процессе обучения конструктивным умениям используется также **показ способов постройки с объяснением приемов конструирования, постановка проблемной задачи** (как построить здание для школы).

Детям предлагается **частичный образец**, когда воспитатель показывает детям незнакомые им способы соединения деталей конструктора, сооружения перекрытий многоэтажных зданий и т.д.

Используется также **показ незаконченного образца постройки**, которую каждый ребенок должен завершить по-своему. Оправдывает себя прием показа нескольких (2-3) образцов постройки на выбор.

Итак, обучая детей строительно-конструктивным играм, педагог использует комплекс различных приемов, направленных на развитие детского творчества, конструктивных умений, на сочетание интеллектуальной и практической деятельности ребенка. Воспитатель учит детей обдумывать предстоящие игровые действия, развивает сообразительность, поощряет догадку. Например, учит сравнивать (чем похожи и чем различаются виды городского транспорта, жилые дома и здания художественного назначения и т.д.).

Детей старшей группы необходимо учить, используя прием показа, как пользоваться различными строительными материалами, как соединять отдельные части, блоки, как делать постройки подвижными, прочными, красивыми.

Развитию содержания игры, как и в предыдущей возрастной группе, способствует ознакомление детей с окружающей жизнью. Воспитатель, показывая детям здания, учит выделять отдельные части, обращает их внимание на симметрию, контрасты. Дошкольников старшей группы учат «читать» изображения на фотографии, рисунках, т.е. выделять общее, основное, части зданий и т.д. Зрительный анализ помогает детям составить представление о сооружении и использовать это в самостоятельной постройке.

В старшей группе большое значение приобретает слово: рассказ воспитателя, сообщение темы постройки с указанием условий, которым она должна соответствовать (дом для семьи с определенным количеством человек и т.п.). Воспитатель помогает распределять обязанности, поощряет творчество, обсуждение игрового замысла, поддерживает критические замечания детей, их предложения, что способствует развитию у них самостоятельности мысли и поиска.

Дети подготовительной группы более самостоятельны, по собственной инициативе подбирают игровые коллективы, могут самостоятельно планировать последовательность строительно-конструктивной игры. Наличие конструктивных умений позволяет им строить по наглядному образцу, по собственному замыслу, по заданной теме, по условиям, моделям.

В обучении конструированию в данной группе большое значение имеет **перевод плоскостного изображения в объемную постройку**, что предъявляет к ребенку значительные требования и содействует развитию аналитической деятельности.

В качестве образца используется **рисунок, чертеж, схема постройки**. Педагог учит детей составлять схему предполагаемой постройки на бумаге, самостоятельно намечая ее конструктивные особенности. Переноса приобретенные знания на занятиях по конструированию в строительно-конструктивную игру, дети могут создавать самостоятельно индивидуальные и коллективные постройки, использовать их в соответствии с замыслом («Зоопарк», «Улица», «Стройка» и т.д.)

В подготовительной группе более отчетливо, чем в старшей, выступает собственно строительная деятельность, стремление что-то мастерить, делать своими руками. Многие строительно-конструктивные игры направлены на удовлетворение познавательных интересов дошкольников. Стремление к точности приводит к некоторому снижению игровой условности. Дети хотят, чтобы постройка была похожей на настоящую. Сходство с изображаемым реальным предметом для них является критерием правильности конструирования. Педагог должен приучать детей анализировать свои постройки, что содействует развитию умственных способностей, учит детей соотносить цель и процесс строительства с результатом.

Для привлечения внимания детей к строительно-конструктивным играм воспитатель может использовать ряд нестандартных приемов, например, сделать красивую постройку в отсутствие детей, затем предложить им внимательно ее рассмотреть и высказать свое мнение. После этого можно постройку убрать и предложить желающим по памяти сделать такую же, или внести свое творчество и построить что-либо другое.

Таким образом, важным условием обучающего и воспитывающего воздействия строительно-конструктивных игр детей седьмого года жизни является руководство педагога при сохранении творческой самостоятельности детей, развитии их интереса к технике, обучении способам перевода плоскостного изображения в объемную постройку.

2.5.2.Руководство строительно-конструктивными играми с природным материалом.

Для строительно-конструктивных игр в дошкольных учреждениях широко используются не только строительные, но и природные материалы: снег, вода, песок, камешки, шишки, ветки и т.п.

Без специально организованного обучения игры с природным материалом бывают однообразными и малосодержательными. Многие из свойств природных материалов ребенок познает чувственным путем. Способы чувственного познания, умение выделить свойства и качества предметов развиваются в процессе разнообразной деятельности, прежде всего в игре. Педагог должен последовательно обучать детей, развивая у них анализирующее восприятие предметов, формируя действия обследования, добиваясь усвоения правильных словесных обозначений признаков.

Дети всех возрастных групп очень любят игры с песком. Место на участке, где хранится песок (песочница), огораживается, чтобы он не рассыпался. Песок – недолговечный строительный материал. Дети с увлечением строят из него замки, горки, роют каналы, глубокие колодцы и т.д. Но как только песок высыхает, рассыпаются скульптуры, ограды, рвы. Поэтому песок в песочницах нужно содержать постоянно во влажном состоянии.

В младших группах дети с удовольствием осваивают прием **формовки из песка**, используя специальные формочки, совочки, маленькие ведерки, игрушки с подставкой, чтобы воткнуть в песок. Воспитатель обогащает сенсорный опыт детей, учит правильно называть признаки песка.

В старших группах дети учатся строить **способом выкапывания** (колодец, река, туннель и т.д.). Дети могут преобразовывать горку утрамбованного песка в предмет определенного назначения (дом, крепость, дворец). Часто они объединяются в совместные игры, сооружая не отдельные предметы, а целые комплексы (парк, речная пристань и т.п.).

В зимний период во время прогулки дети с увлечением играют **со снегом**.

Младшие дети разгребают его лопатками, насыпают горки. Самый простой прием – лепка, если снег липкий. Педагог предлагает малышам вылепить маленькие комочки – снежки, морковку, чтобы накормить зайчика и т.п. В присутствии детей воспитатель может слепить снеговика. Потом вместе с детьми сделать ему глаза, рот, уши, волосы из сухих веточек, сучков. Так малыши усваивают представление о свойствах снега и способах игры с ним.

Дети среднего и старшего дошкольного возраста осваивают новый прием строительства из снега – **лепку из накатанных комьев**, делают из них фигуру человека (Дед Мороз, Снегурочка). Катая комья, они усваивают свойство влажного снега (тяжесть), а если его еще и облить водой, то это придает постройке боль-

шую прочность. Дети строят из снега также дома, крепости, лодки, мосты, пароходы, украшают участки цветными льдинками.

Дошкольников следует знакомить с приемами строительства из утрамбованного снега, собранного в течение длительного времени в одном месте. Это великолепный материал для снежных кирпичей, из которых можно делать разнообразную снежную скульптуру и архитектурные постройки. В дошкольных учреждениях для развлечений детей широко распространены снежные горки, в строительстве которых они принимают активное участие.

Следует отметить, что в дошкольных учреждениях, особенно в младшем возрасте, используются **игры с водой** в групповой комнате и на участке, где находят свое применение тазы с водой, разные сосуды (баночки, стаканчики и т.п.), воронки, плавающие и тонущие игрушки и предметы. Малыши переливают воду из сосуда в сосуд, купают кукол, знакомятся со свойствами предметов (тонут-плавают). На участке можно организовать игры около лужи после дождя, весеннего ручейка, пуская лодочки, сделанные из бумаги, коры, дерева.

Дети постарше (4-5 лет) усваивают новые для них представления о том, что вода растекается, не имеет своей формы, что она прозрачная и т.д.

В старшем дошкольном возрасте дети уже могут объяснить, почему не все предметы плавают, не всякая вода прозрачная, рассказать, что вода меняет свое состояние в зависимости от температуры воздуха.

Прекрасный материал для строительно-конструктивных игр – камешки, шишки, палочки и т.д. Воспитатели учат выкладывать узоры из камешков на дорожке, площадке. Для узоров может быть дан образец, предложен сюжет, условия расположения камешков. Эти игры очень полезны для развития пространственной ориентировки. Из шишек старшие дошкольники делают различные предметы, человечков, зверюшек; сооружают постройки из веток, тростника и т.п.

Строительно-конструктивные игры из природного материала развивают у детей творчество, конструктивное мышление, художественный вкус.

В итоге следует подчеркнуть, что для развития и расширения содержания строительно-конструктивных игр детей дошкольного возраста во всех возрастных группах необходимо осуществлять обучение дошкольников конструктивным умениям на специальных занятиях по конструированию и в свободное от занятий время.

Задание для закрепления и систематизации

1. Обоснуйте, почему строительно-конструктивные игры отнесены к группе творческих игр?
2. Покажите динамику усложнения конструктивных способностей детей в строительно-конструктивных играх на протяжении дошкольного возраста.
3. Перечислите виды конструирования

Глава III. СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА

Требования к компетентности:

уровень научно-теоретической подготовки – знания:



- обоснования понятий «сюжетно-ролевая игра»;
- теоретических основ и технологию организации сюжетно-ролевых игр;
- современных исследований в области руководства игровой деятельностью дошкольников.

готовность студента к продуктивной творческой деятельности и уровень владения современными формами и методами работы с детьми – умения и навыки:

- использовать различные приемы для побуждения детей к организации сюжетно-ролевых игр;
- анализировать и оценивать уровни развития игровой деятельности, реальных игровых взаимоотношений;
- проектировать возможное развитие линии игры;
- анализировать деятельность воспитателя по руководству сюжетно-ролевыми играми.



Ключевые понятия лекции:

Сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста в развитии виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними

Воображаемая ситуация - основа сюжетно-ролевой игры, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет игровые действия в созданной им самим игровой обстановке

Учебные вопросы



3.1. Сюжетно-ролевая, творческая игра как основной вид деятельности детей дошкольного возраста.

3.2. Закономерности возникновения сюжетно-ролевой игры, основные этапы её развития (Д.Б.Эльконин).

3.3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет, содержание, роль.

3.4. Значение сюжетно-ролевой игры в педагогическом процессе

3.5. Развитие сюжетно-ролевой игры

Для того чтобы понять, что такое сюжетно-ролевая игра, нужно углубиться в научное определение игры.

Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе.

Игра – один из видов человеческой деятельности.

Исследования отечественных и зарубежных ученых - философов, социологов, историков культуры (Гайнц Либшер, Георг Клаус, К. Г. Юсупов, В. И. Истомин, В. И. Устименко, Д. Н. Узнадзе и др.) рассматривают своеобразие игры, ее роль и значение в жизни общества и отдельной личности, в человеческой культуре. Исследователи отмечают ценность игры, ее условность, а также указывают на ее значение в формировании социального поведения, самоутверждения человека. на возможность прогнозирования его поведения в ситуации общения.

Игра - самовыражение человека, способ его совершенствования.

Игра имеет огромное значение для воспитания и развития личности.

Для детей игра, которую принято называть «спутником детства», составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и учением. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работают все его психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. Игра выступает как важное средство воспитания

3.1. Сюжетно-ролевая, творческая игра как основной вид деятельности детей дошкольного возраста

Ведущим видом игровой деятельности дошкольников является сюжетно-ролевая игра. Сюжетно-ролевые игры составляют основной пласт творческих игр, присущих дошкольникам. В их состав могут входить элементы строительно-конструктивных, театрализованных и других игр.

Ролевая, или так называемая творческая, игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними

Д.Б. Эльконин

Л. С. Выготский отмечал, что основой сюжетно-ролевой игры является мнимая, или **воображаемая, ситуация**, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет игровые действия в созданной им самой игровой обстановке.

Источник сюжетно-ролевых игр дошкольников – окружающий мир предметов, людей, природа, жизнь и деятельность детей и взрослых.

А.В. Запорожец отмечал: «Игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков».

Игра занимает важное место в жизни дошкольника и является преобладающим видом самостоятельной детской деятельности. В сюжетно-ролевых играх развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации.

Свободная сюжетная игра – самая интересная для детей дошкольного возраста деятельность. Ее привлекательность объясняется тем, что в *игре ребенок испытывает внутреннее субъективное чувство свободы, подвластности ему вещей*, действий, отношений, что не всегда происходит в других видах продуктивной деятельности дошкольников. Сюжетная *игра не требует от ребенка конкретного «продукта»*. В ней все происходит «как будто». Ребенок может успешно осуществлять любую деятельность взрослых, включаться в любые ситуации, проживать «желаемые события». Эти возможности расширяют практический мир ребенка, создают положительный эмоциональный фон развития.

Источником сюжетно-ролевых игр является окружающий мир во всем его многообразии.

Сюжетно-ролевые игры имеют свою специфику, которая отражает самобытность, самостоятельность, творчество ее участников. Главной *отличительной особенностью сюжетно-ролевой игры является, по мнению исследователей, то, что ее создают сами дети, игровая деятельность носит ярко выраженный самодетельный и творческий характер*.

Самодетельный характер сюжетно-ролевой игры заключается, по мнению Д.Б. Эльконина, в том, что дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, как развернут игру и т. п. Другими

словами, в сюжетно-ролевой игре дети воспроизводят те или иные действия, явления, отношения активно и своеобразно.

Своеобразие обусловлено особенностями восприятия детей, пониманием и осмыслением ими тех или иных фактов и явлений, наличием или отсутствием опыта и непосредственностью чувств.

К.Д. Ушинский отмечал, что самое главное в сюжетно-ролевой игре то, что ребенок воплощает свой взгляд, свои представления, свое отношение к событию, которое он разыгрывает.

Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отражать свои впечатления об окружающем мире. Сюжетно-ролевым играм присущи основные черты игровой деятельности: эмоциональная насыщенность, увлеченность, самостоятельность, активность, творчество, соревновательность, кооперация.

Сюжетно-ролевая игра по характеру – отражательная деятельность, но полученные знания, впечатления ребенок пропускает через себя, преобразовывая их, придавая им личностный смысл и включая их в свой личный опыт.

Говоря о сюжетно-ролевой игре как о ведущем виде игровой деятельности, необходимо отметить ее значение в развитии и воспитании детей дошкольного возраста.

Развивающее значение сюжетно-ролевой игры многообразно. В игре ребенок познает окружающий мир, совершенствуются мыслительные операции, чувства, воля, формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самооценки и самосознания.

Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин раскрыли значение сюжетно-ролевой игры для психического развития. Они указывали, что в сюжетно-ролевой игре развивается мотивационно-потребностная сфера личности: у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности (стать взрослым и осуществлять его функции), возникает сознание своего ограниченного места в системе отношений взрослых и потребность стать им. В сюжетно-ролевой игре возникает новая психическая форма мотивов (от мотивов, имеющих форму непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму общественных намерений).

Исследования психологов (Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Я.Л. Коломенский, С.Л. Новоселова, Д.Б. Эльконин и др.) подтверждают, что в сюжетно-ролевой игре складывается символическая (знаковая) функция сознания, состоящая в использовании вместо реальных предметов их заместителей. Использование внешних, реальных заместителей переходит в использование заместителей внутренних, образных, а это перестраивает все психические процессы ребенка, позволяет ему строить в уме представления о предметах и явлениях действительности и применять их при решении разнообразных умственных задач.

А.В. Запорожец, опираясь на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий, высказал предположение о том, что сюжетно-ролевая игра является своеобразным материальным этапом в формировании психических процессов, позволяющим в доступной для ребенка наглядно-действенной форме воссоздать (смоделировать) образцы, эмоционально притягательные, но пока еще, в силу возрастных особенностей, для него недоступные.

В исследованиях, проведенных под руководством Д.Б. Эльконина, на примере формирования некоторых интеллектуальных операций было показано, что в коллективной сюжетно-ролевой игре у ребенка может происходить формирование объективной оценки рассматриваемого объекта или явления и переход его интел-

лектуальных операций на новый уровень развития (конкретно-операциональный). Появление возможности координации различных точек зрения осуществляется за счет формирования у ребенка «условно-динамической» позиции (одновременное нахождение на своей фактической и «условной» позициях) при последовательном взятии им на себя разных игровых ролей.

Л.А. Венгер выделяет значение сюжетно-ролевой игры в формировании у детей способности становиться на точку зрения другого человека, смотреть на вещи его глазами.

Большое внимание исследователи уделяли выявлению значения сюжетно-ролевой игры для развития произвольных процессов.

Л.С. Выготский рассматривал формирование произвольного поведения с точки зрения развития аффективно-потребностной сферы. По его мнению, чтобы было удовлетворено основное желание ребенка – действовать как взрослый, ему необходимо подчинить свое поведение правилам. Выполнение правила есть средство реализации обобщенных аффектов ребенка.

По мнению исследователей сюжетно-ролевой игры (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), развитие познавательных и волевых процессов, происходящее за счет особенностей игровой мотивации, связано главным образом с выполнением ребенком взятой на себя роли. Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, К.Д. Ушинский отмечали, что в сюжетно-ролевой игре развивается воображение. В.В. Давыдов указывал, что в игре развивается способность переносить функции одного предмета на другой, не обладающий этими функциями (кубик становится мылом и т. д.). Благодаря этому свойству воображения, по мнению В.В. Давыдова, дети используют в игре предметы-заместители, символические действия. Широкое использование в игре предметов-заместителей в дальнейшем позволит ребенку овладеть другими типами замещения (моделирование, схемы, символы и т.д.), что потребуется в учении.

Кроме вышеперечисленных значений сюжетно-ролевой игры в развитии ребенка можно отметить значение игры для развития нравственных качеств. Через сюжетно-ролевую игру дети усваивают моральные нормы и правила поведения. В игре формируется стиль отношений, общения ребенка со сверстниками и взрослыми, воспитываются чувства и вкусы и т.д.

Сюжетно-ролевая игра оказывает влияние на:

Эмоциональное развитие

Игра оказывает важное воздействие на эмоциональное развитие ребенка. Дети привносят в нее то, что они знают о жизни: свои знания и заблуждения, свои страхи и пожелания, а порой болезненные воспоминания, с которыми они пытаются совладать. Маленькие дети, языковые возможности которых ограничены, часто используют игру как средство осознания своего мира.

Через сюжетно-ролевую игру дети пробуют множество ролей. Они могут переодеться и стать теми, кем хотят, подражая речи и манерам лиц, роли которых играют.

Возможность выразить негативные чувства, которые ребенок еще не может воплотить в слово и достаточно ясно осознать, помогает ему в дальнейшем совладать с реальными жизненными проблемами.

В игре дети ведут себя творчески, актуализируя свое воображение. Они проигрывают жизненный опыт, отбирая и организуя роли и события в соответствии со стремлением сохранить эмоциональное благополучие. Благодаря игре у детей повышается понимание своих сильных и слабых сторон, своих привязанностей и

антипатий, способности лидировать и убеждать или же подчиняться, может быть согласовывать интересы. Все это способствует развитию самосознания.

Интеллектуальное развитие

Сюжетно-ролевая игра – занятие в значительной мере умственное. Дети используют память: они вспоминают о людях и событиях и затем воспроизводят их. Они апробируют идеи, планируют и реализуют свои планы, формируют представление о прошлом, настоящем и будущем.

В игре дети творят, используя материалы и игрушки совершенно новыми способами. Кроме того, они совершенствуют разговорные навыки, что чрезвычайно важно для мышления и способности обмениваться информацией. Игра является не только средством формирования абстрактного мышления, но и фактором расширения знаний о предметных областях;

Развитие математических представлений

В процессе сюжетно-ролевой игры происходит развитие многих математических представлений. В игре ребенок сталкивается с различными группами и подгруппами материалов и вещей. Дети обучаются классифицировать предметы, используют понятия типа «больше - меньше», «шире - уже», «тяжелее - легче»;

Развитие научных понятий

Игра способствует также развитию понятий и методов научного характера. Дети наблюдают, пробуют и экспериментируют, проверяют, анализируют, сравнивая вещи в отношении сходства и различия, ставят вопросы и обобщают ситуации. Все эти действия имеют основополагающий характер в работе ученого;

Подготовка к чтению

Обогащение словаря и развитие понятий – важная предпосылка успешного чтения и понимания. Общаясь в игре, дети используют родной язык, увеличивая гибкость речи, расширяя словарь, осваивая новые понятия. Приведение в порядок материалов и предметов в соответствии с их сходствами и различиями обостряет способность наблюдения. Выявления сходства и различия крайне важно для опознавания букв и слов при чтении. Обыгрывание какой-либо темы заставляет детей организовывать свои представления. В дальнейшем это облегчает им понимание текстов, где следует учитывать логическую последовательность событий.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность дошкольников. Она составляет значительный пласт игр дошкольников. Этому виду детских творческих игр присущи все особенности игры как деятельности.

3.2. Закономерности возникновения сюжетно-ролевой игры, основные этапы ее развития (Д.Б. Эльконин)

Этапы и уровни развития сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Сюжетно-ролевая игра появляется в деятельности ребенка не сразу. Она проходит ряд последовательных этапов развития. Раскроем игру в развитии. Т.А. Куликова выделяет следующие этапы развития игровой деятельности, которые по ее мнению, представляют собой предпосылки сюжетно-ролевой игры.

Первый этап – ознакомительная игра. Ее содержание составляют действия-манипуляции, которые ребенок совершает вместе со взрослым, исследуя свойства и качества предметов.

На **втором этапе** развития игровой деятельности появляется отобразительная игра, в которой действия ребенка направлены на выявление специфических свойств предмета и на достижение с его помощью определенного эффекта. На этом этапе внимание ребенка обращают на свойства игрушек и учат его действо-

вать в соответствии с ними: катать шарик, складывать в коробочку мелкие игрушки; учат соотносить предметы по форме, по физическим свойствам. Для становления сюжетно-ролевой игры важно научить ребенка обобщать действия, то есть переносить усвоенные действия с одного предмета на другой.

Третий этап – сюжетно-отобразительная игра. Этот этап развития игры относится к концу первого – началу второго года жизни. Дети начинают активно отображать впечатления, получаемые в повседневной жизни (баюкают куклу, кормят мишку и т. д.).

На основе глубокого изучения сюжетно-ролевой игры детей 3–7 лет, Д.Б. Эльконин выделил и охарактеризовал *четыре уровня развития игры*, которые, по его мнению, являются и стадиями ее развития.

Первый уровень. Содержание игры – действия с предметами, направленные на соучастника игры.

Роли есть, но они определяются характером действий, а не определяют действия. Как правило, роли не называются.

Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Игра со стороны действий ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, следующие за ними действия, так же как и не предваряются другими действиями.

Второй уровень. Содержание игры – действия с предметами, но на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.

Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью.

Качество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. Логика действий определяется жизненной последовательностью, т.е. их последовательностью в реальной действительности.

Третий уровень. Основным содержанием роли становится выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры.

Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью.

Действия становятся разнообразными. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, но иногда прорываются и обычные в неигровые отношения.

Четвертый уровень. Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети.

Роли ясно очерчены и выделены. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, кому она обращена.

Действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику.

Для того чтобы дети достигли высокого уровня сформированное сюжетно-ролевой игры, необходимо систематическое развитие игровых умений и навыков детей, их знаний и впечатлений со стороны взрослых.

3.3. Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет, содержание, роль

Игра – вид детской деятельности и, как всякая деятельность, имеет свою структуру. Ей присущи все компоненты структуры деятельности: мотив, цель, планирование, средства реализации, игровые действия, результат. Сюжетно-ролевая игра, являясь творческой, накладывает свою специфику на структурные компоненты.

Наиболее общий мотив сюжетно-ролевой игры – стремление ребенка к совместной социальной жизни со взрослыми. Это стремление сталкивается, с одной стороны, с неподготовленностью ребенка к его осуществлению, с другой – с растущей самостоятельностью детей. Это противоречие разрешается в сюжетно-ролевой игре: в ней ребенок, принимая на себя роль взрослого, может воспроизводить его жизнь, деятельность и отношения.

Т.А. Куликова в сюжетно-ролевой игре выделяет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роли, игровые действия.

Сюжет игры – это ряд событий, которые объединены жизненно мотивированными связями. В сюжете раскрывается содержание игры – характер тех действий и отношений, которыми связаны участники событий. Сюжеты игр разнообразны: бытовые игры в семью, детский сад, производственные, отражающие профессиональный труд людей, игры в больницу, магазин и т.д., общественные игры в празднование дня рождения города и т. п.

Своеобразие содержания сюжетно-ролевой игры также является одной из ее важнейших особенностей. Основным содержанием творческих сюжетно-ролевых игр детей является общественная жизнь взрослых в ее разнообразных проявлениях. Таким образом, игра есть деятельность, в которой дети сами моделируют общественную жизнь взрослых.

Одними из основных средств реализации сюжета являются игровые действия. В.И. Логинова, П.Г. Саморукова выделяют два вида игровых действий: оперативные и изобразительные – «как будто».

Роль является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Наличие роли в игре означает, что в своем сознании ребенок отождествляет себя с тем или иным человеком и действует в игре от его имени, соответствующим образом используя те или иные предметы, вступая в разнообразные отношения с другими играющими.

Проблемами развития роли в игре занимался Д.Б. Эльконин. На основе исследований он сделал вывод о том, что центральным в игре является выполнение роли, взятой на себя ребенком. В ходе развития меняется осознание ребенком своей роли, появляется критическое отношение к проигрыванию этой роли или исполнению ролей товарищами по игре, изменяется содержание роли – от отождествления действий к изображению отношений между людьми.

Выделяют еще такие компоненты сюжетно-ролевой игры: игровой замысел, правила.

Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад и т. д.

Правила в процессе игры устанавливаются самими детьми, а в некоторых играх – взрослыми, они призваны определять и регулировать поведение и взаимоотношения играющих. Они придают игре организованность, устойчивость, закрепляют содержание и определяют дальнейшее развитие, усложнение отношений и взаимоотношений.

3.4. Значение сюжетно-ролевой игры в педагогическом процессе

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

А что же происходит с игрой?

Для того чтобы осуществить адекватные педагогические воздействия по отношению к сюжетной игре детей, необходимо хорошо понимать её специфику, иметь представления о её развивающем значении, о том, какой она должна быть на каждом возрастном этапе, а также уметь играть соответствующим образом с детьми разных дошкольных возрастов.

Свободная сюжетная игра – самая привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Её привлекательность объясняется тем, что в игре ребёнок испытывает внутренне субъективное ощущение свободы. Это состояние внутренней свободы связано со спецификой сюжетной игры – действием в воображаемой, условной ситуации. Сюжетная игра не требует от ребёнка реального, осязаемого продукта, в ней всё условно, всё «как будто», «понарошку».

Все эти «возможности» сюжетной игры расширяют практический мир дошкольника и обеспечивают ему внутренний эмоциональный комфорт. Это происходит благодаря тому, что в игре ребёнок воссоздаёт 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 ребёнка, но и для развития его личности: принимая на себя в игре различные роли, воссоздавая поступки людей, ребёнок проникается их чувствами и целями, сопереживает им, начинает ориентироваться между людьми.

Большое влияние оказывает игра и на развитие у детей способности взаимодействовать с другими людьми: во-первых, воссоздавая в игре взаимодействие взрослых, ребёнок 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 людьми.

Именно исключительное сочетание объективного развивающего значения игры и субъективного ощущения внутренней свободы ребёнка в ней заставляет отводить важное место игре в педагогическом процессе детского сада. Однако свои развивающие функции игра выполняет в полной мере, если с возрастом она всё более усложняется, и не только по своему тематическому содержанию.

Сюжетная игра может строиться как цепочка условных действий с предметами, как цепочка специфических ролевых взаимодействий, как последовательность разнообразных событий. Чем полнее в деятельности ребёнка представлены все способы построения сюжетной игры, тем более разнообразные тематические содержания может он в неё включать, и тем больше у него свободы в самореализации.

Поэтому **основным критерием оценки уровня игровой деятельности детей должны быть игровые умения** - преобладающий у ребёнка способ построения игры и потенциальная возможность использовать различные способы (умения ребёнка в зависимости от собственного замысла включать в игру и условные дей-

ствия с предметом, и ролевые диалоги, комбинировать разнообразные события). Детям, свободно владеющим различными способами построения игры, свойственны «многотемные» сюжеты, и это показатель высокого уровня.

Целью педагогических воздействий по отношению к игре должно быть 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.

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

Каким же образом передаётся ребёнку игра? Оказывается, ребёнок овладевает ею, как бы втягиваясь в мир игры, в мир играющих людей.

Современный дошкольник имеет мало шансов приобрести опыт в игровых умениях, так как неформальные разновозрастные группы в настоящее время большая редкость. Раньше они существовали в виде дворовых, соседских групп, или группы братьев и сестёр одного возраста, в одной семье. Сейчас дети данного возраста разобщены. В детском саду их подбирают в группу по одновозрастному принципу, в семьях очень часто есть только один ребёнок, а дворовое и соседское общение становится редким из-за чрезмерной опеки взрослыми дошкольников и занятости школьников в школе, специализированных кружках.

Принципы организации сюжетно-ролевой игры в ДУ:

1. Воспитатель должен играть вместе с детьми. При этом он занимает позицию умеющего интересно играть эмоционального партнера, с которым ребенок чувствует себя на равных, ощущает себя вне оценок, проявляет инициативу.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу открывали и усваивали новый, более сложный способ ее построения.

3. 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.

4. 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.

Развитие сюжетно-ролевых игр осуществляется в двух направлениях: формирование игры как деятельности; использование игры как средства воспитания ребенка, становления детского коллектива.

Предложенные приемы развития игры можно условно разделить на две группы: *приемы косвенного воздействия и приемы прямого руководства развитием игровых умений и навыков.*

Прямые педагогические приемы: ролевое участие в игре, участие в сговоре детей, показ образца игрового действия, предложение готового сюжета игры, предложение готовой темы игры, совет по ходу игры, разъяснение, беседа о содержании предстоящей игры, о распределении в ней ролей, помощь в распределении ролей, подборе игрушек, атрибутов, обучение ролевому поведению.

Перечисленные приемы руководства дают возможность целенаправленно влиять на содержание игры, взаимоотношения детей в игре, поведение играющих.

Приемы косвенного воздействия на ход детских игр без непосредственного вмешательства в игру очень разнообразны: обогащение знаний детей об общественной жизни на занятиях, во время наблюдения на прогулке, в разговорах с детьми, беседах, при чтении книг, рассматривании картинок, иллюстраций; формирование знаний о структуре конкретной игровой деятельности, ее цели, средства, последовательность действий, результат, взаимодействие и взаимоотношения людей в процессе труда, распределение между ними обязанностей; использование игрушек и создание игровой обстановки; напоминание о прошлых играх детей, о том, что они видели; организация изобразительной, трудовой, конструктивной деятельности, которая может подтолкнуть к игре.

При выборе методов и приемов развития сюжетно-ролевой игры необходимо учитывать, что по мере роста активности и самостоятельности детей нужно использовать больше косвенных приемов. Чем младше дети, тем чаще педагог уделяет внимания организации игры.

С.А. Шмаков, рассматривая основные принципы организации игры педагогом, выделил ряд принципов, соблюдение которых обеспечивает реализацию игрой присущих ей функций. К этим принципам он отнес:

- отсутствие принуждения любой формы при включении детей в игру; авторитаризм противоречит сущности игры, важно поддерживать взаимоуважение, предполагать только добровольное вовлечение детей в игру;
- принцип развития игровой динамики реализуется через правила игр, они стимулируют развитие сюжета; важно поощрять игровую инициативу, которая активизирует игру;
- принцип создания игровой атмосферы, снятие моментов, провоцирующих конфликты, расширение игровых аксессуаров, проведение тренингов на неудачи, обогащение репертуара детских игр;
- принцип взаимосвязи игровой и неигровой деятельности (являясь ускорителем многих процессов развития детей, игра должна отступать на второй план в деятельности, которая ценна сама по себе, – труд, экспериментирование; в ДУ игра – средство перехода к другой деятельности);
- принцип перехода от простейших игр к более сложным; задержка ребенка в сфере одномерных, простых игр опасна, необходимо движение к более сложным моделям игр, которые помогают реализовать себя, устанавливать контакты.

3.5. Развитие сюжетно-ролевой игры

Организация игры в 1 младшей группе

Полноценное развитие игры дошкольника во многом зависит от того, насколько успешно проходит её освоение в период раннего возраста. К 3-3,5 годам у детей необходимо сформировать азы сюжетной игры - умение осуществлять разнообразные игровые действия. Формирование сюжетной игры должно осуществляться на фоне поставленной организации воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей друг с другом. Задача педагога - сформировать у ребёнка к 3 годам умение развёртывать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом - заместителем и воображаемым предметом, связывать 2-3 действия в смысловую цепочку словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие начатое партнёром -взрослым, а затем сверстником.

Сюжетно-ролевая игра почти всегда предполагает участие нескольких детей, поэтому она является важнейшим фактором социального развития ребенка. Игра часто включает элементы совместного планирования и кооперации.

Организация игры во 2-ой младшей группе

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 и обозначить ее для партнера. Однако, чтобы полноценно овладеть игровой ролью, ребенку необходимо не только уметь осуществлять специфические для роли условные предметные действия, но и уметь развертывать специфическое ролевое взаимодействие – ролевой диалог. Более того, уметь изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от того, каковы роли партнеров; уметь менять игровую роль в зависимости от развертывания сюжета. 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, развертывать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером – сверстником.

Задача воспитателя при работе с детьми 4го года жизни - построить совместную игру таким образом, чтобы ее центральным моментом стало именно ролевое поведение.

Показателями успешного 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.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от организации предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала.

Организация игры в средней группе

Задача воспитателя в работе с детьми 5-го года жизни – переводить их к более сложному ролевому поведению в игре: формировать умение изменять свое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать свою роль для партнеров в процессе развертывания игры.

Эти умения – залог будущего творческого и согласованного развертывания игры со сверстниками, они обеспечивают гибкость ролевого поведения.

Каким же образом можно формировать эти умения у детей? Решение этой задачи возможно в совместной игре воспитателя с детьми, где взрослый является не руководителем, а участником, партнером детей в этом творческом процессе. Игра должна развертываться 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 многоперсональных 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 должно быть больше, чем участников.

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, предполагая ему основную роль, ориентируясь на тематику, привлекающую ребенка. Если у ребенка возникают собственные предположения в ходе игры - необходимо их принять. Воспитатель со многими детьми вступает в ролевое

взаимодействие, активирует ролевой диалог, «закрывает» детей на ролевом взаимодействии друг с другом. Вся игра носит характер свободной импровизации.

Тем не менее, игра воспитателя с каждым из детей и с подгруппами, стимулирующая гибкое ролевое поведение и смену ролей, дает существенные сдвиги 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 диапазон актуализируемых детьми игровых ролей. При этом дети широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами - заместителями, соединяя, условные ранее игровые умения с новыми. У них появляется вкус к динамическому 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.

Организация игры в старшей и подготовительной группах

Одна из линий развития сюжетной игры дошкольников – игра-фантазирование. Старшие дошкольники готовы к ее освоению. В сюжетной игре не свойственно предварительное планирование и жесткое следование плану. В этом проявляются ее специфические черты – необязательность, свобода выбора действий. Для того чтобы дети могли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно, несмотря на всю прихотливость индивидуальных замыслов, необходимо овладение более новым 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, какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров; умение комбинировать предложенные им самим и другими участниками события в общем сюжете в процессе игры.

Эффективным средством формирования является совместная игра взрослого с детьми, но по форме совершенно иная, нежели на предыдущих возрастных этапах.

Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения – «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит 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 сложную схему:

- обнаруживается желание иметь какой-то объект, вследствие чего герой сказки отсылается за ним;
- герой встречается с «дарителем» волшебного средства и для получения последнего проходит предварительное испытание;
- герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника, при помощи которого достигает искомый объект;
- герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание;
- герой побеждает противника и получает искомый объект;
- герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

При преобразованиях сказки можно использовать весь арсенал известных сказок, а затем и из реалистических историй, кинофильмов.

Как конкретно начинать игру-придумывание с детьми?

Прежде всего, надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это можно сделать, «вспоминая» вместе известную сказку. Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований точности рассказа. Важно лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события сказки.

Вопросы для закрепления и систематизации

1. *Раскройте содержание понятия: «сюжетно-ролевая игра».*
2. *Охарактеризуйте структурные элементы сюжетно-ролевой игры.*
3. *В чем состоят особенности руководства сюжетно-ролевой игрой в дошкольный период.*

Задания для самостоятельной работы

1. Рассмотрите генезис сюжетно-ролевой игры в концепции Д.Б. Эльконина. Выделите критерии периодизации сюжетной игры по Д.Б. Эльконину и Н.Я Михайленко, Н.А. Коротковой. Используйте для выполнения задания рекомендуемые источники: Дошкольная педагогика / Под ред В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М., 1988. – Ч. 2. – С. 118-119; Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001.

Рекомендуемая литература

1. Краснощекова, Л.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста / Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д.: Феникс.
2. Кряжева, Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.Л. Кряжева. – Ярославль: Академия Развития, 1996.
3. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2001.
4. Романов, А.А. Направленная игротерапия нарушений поведения и эмоциональных расстройств у детей. Альбом диагностических и коррекционных методик / А.А. Романов. – М.: «Принт», 2000.
5. Субботина, Л.Ю. Развитие воображения у детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / Л.Ю. Субботина. – Ярославль: Академия Развития, 1996.
6. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога / Г.А. Широкова // серия «Справочник». – Ростов Н/Д: «Феликс», 2004.

Учебное издание

АМАСОВИЧ Наталья Валерьевна

ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Методические рекомендации

В 3 ЧАСТЯХ

Часть 1

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать 2013. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 2,44. Уч.-изд. л. 2,92. Тираж экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

ЛИ № 02330/110 от 30.01.2013.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.