**Игра как эффективная практика реализации задач социально-коммуникативного развития ребенка-дошкольника.**

Процесс приобщения к культурным образцам человеческой деятельности (культуре жизни, познанию мира, речи, коммуникации, и прочим), приобретения культурных умений при взаимодействии со взрослыми и в самостоятельной деятельности в предметной среде называется процессом овладения ***культурными практиками*** / Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15) ФИРО.М., 2015/.

Именно в этих практиках появляется и обогащается внутренний план действия, оформляется замысел, который становится осознанным, словесно оформленным, и осуществляется переход от изначальной процессуальности к результативности – воплощению замысла в определенном продукте – результате.

Освоение культурных практик способствует дифференциации сфер инициативы ребенка: как созидающего волевого субъекта (в продуктивной деятельности), как творческого субъекта (в игровой деятельности), как исследователя (в познавательно-исследовательской деятельности), как партнера по взаимодействию и собеседника (в коммуникативной практике).

Отсутствие в опыте ребенка того или иного вида культурной практики приводит к неблагоприятным последствиям в его становлении как личности;  в отдельных случаях – к  фиксации на какой-либо одной сфере инициативы. Отсюда становится очевидной чрезвычайная уязвимость дошкольного возраста, его зависимость от разнообразия и полноты культурных практик, в которые включается ребенок, которые переводят в разную форму его изначальную игровую процессуальную активность.

Согласно ФГОС ДО (утвержден приказом Министерства образования науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155), содержание Программы дошкольного образования должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать определенные направления развития и образования детей (образовательные области), одним из которых является *социально-коммуникативное развитие.* Оно направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к сообществу детей и взрослых в Организации.

*Эффективной культурной практикой*, решающей задачи социально-коммуникативного развития, может стать *детская игра*. Именно игровую деятельность Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет в качестве одного из механизмов, способствующего развитию дошкольников и отвечающего его жизненным интересам и возможностям.

Конкретное содержание образовательной области *социально-коммуникативное развитие* зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности. Одним из ведущих принципов реализации Стандарта является реализация Программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры (п.1.2.); программное содержание может реализоваться в различных видах деятельности, в том числе игре – как сквозном механизме развития ребенка (п. 2.7.), при условии оказания недирективной помощи, поддержки детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности, поддержки спонтанной игры детей, ее обогащения, обеспечения игрового времени и пространства (п.3.2.5).

*Сюжетно-ролевая игра*, на которую также нацеливает педагогов ФГОС ДО (п.2.7), может стать эффективной (лучшей) практикой, обеспечивающей реализацию задач образовательной области «социально-коммуникативное развитие».

**Сюжетно-ролевая игра как эффективная социальная практика ребенка-дошкольника.**

Игра – это главная форма активности ребенка. Потребность в игре является жизненно важной для дошкольника. Игра – сфера самовыражения ребенка, развития его «самости». Но в полной мере она выполняет свои развивающие функции, когда является самодеятельной. Игра – это добровольная свободная детская деятельность, предполагающая единство мысли и действия, коммуникации и самовыражения (экспрессии). Она несет в себе чувство свободы и удовольствия. Нельзя играть по принуждению. Пожалуй, для дошкольника это единственная деятельность, в которой он пользуется полной свободой и может выбирать, во что играть, с кем играть, сколько времени играть, какие игрушки брать. Игра интуитивна и спонтанна, она не может быть запрограммирована и управляема извне. В период дошкольного детства ребенок включается в разные виды игр. Но сюжетно-ролевая игра – особый вид деятельности по тем возможностям, которые она открывает для ребенка. Ряд исследователей рассматривали сюжетно-ролевую игру в качестве ведущей деятельности (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А.В. Запорожец и др.), то есть такой деятельности, которая, развиваясь, способствует главнейшим изменениям в психике ребенка и внутри которой формируются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития. Конечно, психическое и личностное развитие происходит и в других видах деятельности, но основные новообразования в психике ребенка, обеспечивающие переход на следующий возрастной этап, создаются именно в игровой деятельности.

В чем состоит преимущество игры?

В игре происходит расшатывание детского эгоцентризма, становление позиции децентрации. Ребенок-дошкольник видит мир со своей позиции, ему трудно понять существование другой точки зрения. В сюжетно-ролевой игре, принимая на себя разные роли (образы), ребенок вынужден занимать позицию, отличную от своей собственной. Он смотрит на воображаемые события и действует с позиции разных игровых персонажей (других людей): капитана корабля и матроса, доктора и пациента. Он радуется как играющий и плачет как пациент. Такая децентрация рассматривается как существенный показатель развития ребенка и как одно из важнейших новообразований дошкольного возраста. Это шаг к пониманию и принятию мысли другого (взрослого, сверстника), умению встать на его точку зрения.

Игра – это активный способ присвоения ребенком социального опыта и его преобразования. Игра всегда рассматривалась как одно из мощнейших средств социализации ребенка. При этом огромное значение имеет то, что в игре реализуются отношения сразу в двух планах: изображаемые – персонажей и реальные – между детьми в процессе игры. Отечественный психолог Д.Б.Эльконин дает такое определение сюжетно-ролевой игры: «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». Сюжетно-ролевая игра, согласно его концепции, социальна по своему происхождению и содержанию. Игра есть модель социальных отношений, форма познания мотивов и смыслов человеческой деятельности. Ребенок еще не способен полноправно участвовать в жизни взрослых, но может выразить свои потребности через игру, так как только она дает возможность смоделировать мир взрослых людей, войти в него и проиграть все интересующие его роли и модели поведения. Игра – язык ребенка. То, о чем взрослый увлеченно рассказывает, ребенок проигрывает. Основной мотив игры – стремление ребенка войти в мир взрослых, быть как они.

Созвучна предыдущему высказыванию мысль выдающегося отечественного психолога и педагога Л.С. Выготского, который 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 самим игровой обстановке. Согласно его идеям, игра должна быть понята как воображаемая реализация нереализуемых в настоящее время желаний – «быть как взрослый».

Культуролог, педагог и психолог В.В. Зеньковский отмечал, что «дети играют всегда в «человека», игры служат средством вживания во всю полноту человеческих отношений, во все необозримое богатство социальной жизни».

Сюжетно-ролевые игры позволяет ребенку примерить самые разные социальные роли, вводят его в мир человеческих отношений. Это «полигон» человеческой практики, проверки и применения опыта. Немецкий психолог К. Гросс, предпринявший попытку детального изучения сюжетно-ролевых игр детей, называл ее школой поведения. «Игра объективно – первая стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих».

Эту позицию поддерживал и выдающийся польский врач, педагог и писатель Януш Корчак: «Игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной». Ребенок ищет себя в играх, определяет свое место среди сверстников. Игра – социальная практика ребенка, которая помогает ему научиться жить в мире непохожих людей. Сговор, согласование, умение отстоять свою позицию, договориться, разрешить конфликт… – все это проявляется в детской игре.

В специфике самодеятельных сюжетно-ролевых игр лежат истоки произвольного поведения. Д.Б. Эльконин писал, что взяв на себя ту или иную роль в игре, ребенок тем самым входит в известную систему жесткой необходимости, определяемой правилами выполнения этой роли. Таким образом, «свобода ребенка в игре есть свобода лишь в пределах взятой на себя роли». Решающим обстоятельством здесь выступает то, что ребенок подчиняется этой «жесткой необходимости» добровольно. Игра является механизмом, который переводит требования социальной среды в потребность самого ребенка. То, что в жизни бывает, в игре незаметно становится правилом поведения. Например, если ребенок в сюжетно-ролевой игре выполняет роль капитана корабля, он действует по правилам поведения капитана.

Именно в игре формируется умение действовать в заданных, или выработанных детским коллективом, правилах. Для ребенка очень значимо, берут ли его в игру. Не случайно, в дошкольном возрасте, слова «дружить» и «играть» являются синонимами. Именно игровой мотив, желание играть со сверстниками является основой волевой регуляции: хочу играть, значит, буду соблюдать правила.

Дошкольники сами становятся создателями правил в самодеятельных играх. Пример из практики. Дети решили играть в «школу», идет распределение ролей. Одна из девочек очень хочет быть учительницей, но игровые партнеры справедливо замечают: «Ты, Света, никогда еще у нас в школе не училась, а все учителя учились в школе». Так рождается обязательное для всех правило игры – учителем может стать тот, кто уже «учился в школе», был в игре в роли «ученика». В следующий раз дети решают выбирать «учителя» по другому правилу – по считалке. В игровой ситуации правила (нормы) легко становятся внутренними, определяющими поведение и характер взаимодействий со сверстниками. А.В. Запорожец не случайно отмечал, что несмотря на всю условность игровой ситуации, взаимодействие детей в рамках сюжетно-ролевой игры – «это подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе». В игре как в самой возрастосообразной деятельности, нужной самим детям, они по-настоящему учатся ориентироваться на сверстника, осознавать на доступном уровне свои и его потребности, желания, возможности и увязывать, согласовывать их. Заинтересованность в продолжении игры подводит ребенка к поиску адекватных способов поведения, разрешения конфликтов и пр. Дети, не умеющие играть, так же, как и дети мешающие играть, отвергаются детским сообществом.

В игре ребенок начинает осознавать себя как члена определенного коллектива, впервые появляется чувство единения, формируется понятие «мы». Дети начинают оценивать друг друга, появляется общественное мнение. Соответственно, благодаря игре детская группа развивается как коллектив. Формирование детского сообщества как «играющего» – одна из важнейших задач, обеспечивающая детям возможность полноценной социализации.

Игра – это самое естественное средство развития коммуникативных умений ребенка. В сюжетно-ролевых играх, кроме воображаемой ситуации («Детский сад», «Школа», «Цирк», «Морское путешествие»), существуют реальные отношения, когда со сверстниками нужно договориться: кто кем будет, как будут развиваться события в игре и пр. Здесь появляется необходимость согласиться с позицией игрового партнера, или, наоборот, отстоять свою точку зрения. Развивается контекстная речь: ребенку нужно составить свое высказывание так, чтобы его поняли. Он заинтересован в том, чтобы договориться. В игре активно актуализируются речевые умения ребенка. Многие исследователи обращали внимание на то, как меняется речь ребенка, если он играет ту или иную роль.

Всякая деятельность способствует возникновению личностных новообразований по мере того, как человек становится ее субъектом. В игре, как ни в какой другой деятельности, ребенок является творцом своей жизни. Есть возможность проявления «взрослости», «умелости» (все получается, нет боязни ошибиться). Здесь ярко проявляются его «самость» (собственный стиль осуществления деятельности), активность (инициативность, самостоятельность, творческое отношение к действительности).

Ребенок-дошкольник – человек играющий. Именно игра дает ребенку ощущение радостного проживания жизни. «Детская игра оказывает важное воздействие на оптимистическое ощущение ребенка в дне сегодняшнем». Свободная сюжетно-ролевая игра – привлекательная для детей дошкольного возраста деятельность. Это объясняется тем, что в игре ребенок испытывает внутреннее субъективное чувство свободы, подвластности ему вещей (действий, отношений). Сюжетно-ролевая 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.

**Методические основы формирования сюжетно-ролевой игры ребенка-дошкольника.**

Сюжетно-ролевые игры – это игры, в которых ребенок самостоятельно придумывает и развивает сюжет, принимая ту или иную роль. Игровая деятельность в этом случае носит ярко выраженный самодеятельный и творческий характер. Самодеятельный характер сюжетно-ролевой игры, по мнению Д.Б.Эльконина, заключается в том, что дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, как развернут игру и т.п. Творческое воображение ребенка проявляется в создании игрового замысла, построении сюжета, отборе выразительно-изобразительных средств для создания игровых образов, в отборе материала.

Основа сюжетно-ролевой игры – *воображаемая ситуация*, в ней наиболее выражено расщепление действительности на реальную и символическую. Воображаемая ситуация включает сюжет, роль, принимаемую ребенком на себя, и связанные с ней действия.

*Игровой сюжет* – сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре, это последовательность и связь изображаемых действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих людей. Игровые сюжеты могут быть бытовыми (игры «в семью»); профессиональными (игры «в школу», «в магазин», «в космическую станцию»); приключенческими (путешествия), сказочными и фантастическими («тридесятое царство»). Последовательность событий в игре не обязательно воспроизводит хронологию или логику реальных событий. Это происходит или вследствие неполноты представлений ребенка о жизни, или из-за избирательного эмоционального отношения, когда отдельные события выделяются как особо значимые. На построение сюжета влияет и игровая культура той играющей группы детей, в которую включен ребенок, а также игровая традиция, т.е. передающиеся образцы игровых сюжетов. Но приходит время, когда игровой сюжет развертывается в соответствии замыслом самого ребенка (самодеятельная игра), который стойко сохраняется на протяжении всей игры. И здесь жизненные представления выступают опять – таки с двух сторон:

♣ как жесткий ограничитель, определяющий содержание игровых действий и последовательность событий в соответствии с жизненной логикой;

♣ как основа и точка отсчета для осознанного комбинирования реальных событий в смысловую последовательность, не имеющую реальных прототипов – вершина творческой игры дошкольников.

*Игровая роль* является основным стержнем сюжетно-ролевой игры. Это образ, который принимает на себя ребенок добровольно или по договоренности с другими играющими. 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. Условием взятия на себя роли является выделение ребенком определенных реальных отношений (сначала отношений близкого взрослого к ребенку, затем взрослых друг к другу, потом – отношений ребенка к взрослому). В дошкольном детстве ребенок овладевает целой гаммой отношений с людьми, которая находит отражение в игровой деятельности: лидерства, подчинения, равенства и партнерства. Роль выражается в речи, действиях, выполняемых ребенком, в мимике и пантомимике. 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 отображения действий к изображению отношений между людьми.

Интерес ребенка к той или иной роли связан с ее местом в сюжете (главная или второстепенная), привлекательностью образа для ребенка. В играх дети могут принимать роли конкретного взрослого человека («как мама и папа») или персонажа фильма, книги (доктор Айболит, почтальон Печкин); обобщенные роли-профессии (доктор, шофер, продавец, летчик, спасатель), роли сказочных и фантастических персонажей (царевна, волшебник).

Одним из основных средств реализации сюжета являются *игровые действия*. Ребенок использует предметные игровые действия с сюжетными игрушками (игрушечными копиями) вместо реальных предметов; действия с предметами-заместителями (палочка вместо градусника, трубочка вместо фонендоскопа). Постепенно ребенок перестает нуждаться в опоре на предмет и переходит к изобразительным (воображаемым) действиям, которые сопровождаются речевыми комментариями-пояснениями: ребенок-матрос подносит к глазам кулачки («как будто бинокль»), крутит ими («наводит резкость»): «Я вижу акулу… Лево руля…». Отдельные игровые действия могут сворачиваться: «А давай, мы как будто уже в Африке…».

Существуют особые игровые действия по обозначению игрового пространства. Сначала это обозначение требует предметов-маркеров игрового пространства (корабль строят из кирпичиков, стульев на полу), затем с помощью вербального комментария обозначают игровое пространство: «Здесь – корабль, а там – море». Вербальный комментарий помогает обозначить роли, события. Речь позволяет игре становиться совместной, коллективной. Чем обобщеннее и короче игровые действия, тем глубже ребенок проникает в смысл человеческих отношений.

Кроме предметных игровых действий в сюжетно-ролевой игре ярко проявляются *ролевые игровые действия* – ролевая речь, оформленная как ролевые высказывания или ролевой диалог с воображаемым партнером (дочкой, доктором, капитаном и др.): игрушкой, сверстником, взрослым.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, которая одновременно протекает в двух планах. С одной стороны, игра подразумевает условность ситуации (действие во внутреннем воображаемом плане – «как будто», «понарошку») и содержит ряд условных элементов. С другой стороны, в игре имеется план реальных действий и отношений – сговора, согласования между играющими партнерами. Поэтому можно выделить отношения, которые определяются содержанием и правилами игры (космонавты – туристы – командир космического корабля) и реальные отношения детей, проявляющиеся по поводу игры. Правила игры регламентируются логикой социальных отношений (н-р, космонавты должны выполнять команды командира космического корабля и т.д.).

Источником сюжетно-ролевых игр является окружающий мир во всем его многообразии. Многочисленные исследования (Д.Б. Эльконин, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, О.В. Солнцева и др.) свидетельствуют о том, что источником содержания детских игр являются ситуации, где:

♣ ребенок активно действует вместе со взрослыми (участвует в выборе продуктов, игрушек в магазине);

♣ ребенок выступает как объект действия взрослого (его лечит врач, стрижет парикмахер);

♣ ребенок наблюдает деятельность взрослых или узнает о ней из книг, рассказов, фильмов и пр.

При этом ведущий источник игры – тот, который вовлекает ребенка в активное сопереживание, вызывает яркое эмоциональное отношение, обеспечивает освоение дифференцированных представлений. Сюжетно-ролевая игра начинает развиваться в младшем дошкольном возрасте. В 3-4 года дети играют в игры, отражающие семейные отношения и бытовые действия в семье, события жизни семьи и детского сада (гости, праздник, путешествие на дачу, в зоопарк). В играх отражается опыт посещения детской поликлиники, магазина, парикмахерской и др. Игровые действия детей преимущественно адресованы игрушкам (кукле, мишке, зайке и пр.), чаще всего малыши играют рядом, выполняя похожие игровые действия. Постепенно дети начинают объединяться в игре на основе общих действий (приготовить обед – покормить кукол; привезти кирпичики – построить гаражи для машин). Количество персонажей в сюжете обычно невелико – 2-3 (мама – дочка; шофер – пассажир/ы), они объединены одним-двумя общими событиями (искупали кукол – уложили спать; построили автобус – поехали – починили).

Игры детей 4-5 лет похожи по тематике на игры малышей, но в них появляются более сложные события, увеличивается количество персонажей в сюжете. Постепенно от отражения событий, связанных с ближайшим окружением, дети переходят к отражению событий на основе опосредованного опыта (из рассказов взрослых, книг, мультфильмов и пр.). В сюжетно-ролевых играх более широко отражается профессиональная деятельность взрослых (в детском саду, в поликлинике, в магазине, в парикмахерской и пр.). От игр с партнеромигрушкой дети постепенно обращаются к играм, в которых игровое действие направлено на партнера-сверстника (его «лечат», «делают прическу» и пр.).

Игры детей 5–7 лет ориентированы на отражение событий социального мира, впечатлений, полученных вне стен детского сада, сюжетов любимых фильмов и мультфильмов, книг. Например, летний отдых может найти отражение в играх «Путешествие по морю», игра «Магазин» трансформируется в игру «Супермаркет». Появляются игры, связные с отражением впечатлений о сложных социальных объектах, – «Музей», «Театр», «Служба спасения», возникают фантастические сюжеты, в которых переплетаются разнообразные события. Увеличивается количество событий, отражаемых в сюжете, число персонажей игры, усложняются отношения между ними.

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических и природных условий. Так, в играх детей народов Севера отражается труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, рыбаков, моряков. Кроме того, в каждую эпоху происходили значительные события, которые отражались на жизни людей, вызывали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события порождали новые сюжеты детских игр. Так, на протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую отечественную войну (сражения, партизан…). После полета Ю.Гагарина в космос – стали играть в космические путешествия (строят ракеты, отправляются на Луну, работают на космической станции «Мир»). В истории человечества есть «вечные» сюжеты игр – игры в школу, больницу и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются в самой жизни. Поэтому педагогам сегодня очень важно знать детскую субкультуру: наиболее типичные роли и игры детей.

С возрастом изменяются не только сюжеты, но и содержание детских игр. Главное содержание игр в младшем дошкольном возрасте – в воспроизведении действий с предметами, у средних дошкольников в игре на тот же сюжет – в воспроизведении отношений между взрослыми, у старших дошкольников – выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. И ссоры, соответственно, возникают по разным причинам: в младшем дошкольном возрасте – изза игрушки, в среднем – чаще из-за ролей, а в старшем – основные конфликты по поводу того «бывает так или не бывает».

**Сюжетно-ролевая игра как культурная практика, реализующаяся во взаимодействии ребенка со взрослыми и в самостоятельной деятельности.**

Развитие игровой деятельности связано с ее переходом в форму детской самодеятельности. Существуют разные методики педагогического сопровождения и педагогической поддержки игровой деятельности детей. Один из них – комплексный метод формирования игрового опыта ребенка, неоднократно представленный в работах Е.В.Зворыгиной, С.Л. Новоселовой, Н.Ф. Комаровой, который включает в себя четыре взаимосвязанных компонента (направления деятельности):

1. Обогащение жизненного опыта и знаний детей, расширение их представлений об окружающем.

2. Обогащение игрового опыта детей (формирование игровых действий, способов осуществления игры).

3. Создание развивающей предметно-игровой среды.

4. Активизирующее общение педагога с детьми.

Опыт показывает, что реализация этих составляющих обеспечивает системную, комплексную работу педагога по развитию сюжетной игры.

1. Цель первого компонента комплексного метода: *дать детям яркие*

*впечатления об окружающем, создать основу для развития и обогащения содержания игры* (понимание детьми назначения предметов, смысла действий людей и др.). Известный ученый, психолог Юркевич В.С. отмечала, что «ребенок играет не только с игрушками, он играет словами, ситуациями, событиями, он играет со всем миром». Дошкольник играет со своим образом мира, своим знанием об этом мире в самых разных его проявлениях. Для игры ребенку необходим его реальный жизненный опыт, который характеризуется определенным уровнем знаний, представлений ребенка об окружающей действительности. Чем шире круг этих знаний, тем более насыщенной содержательно будет игра. Поэтому педагогам необходимо разными способами обогащать непосредственный и опосредованный опыт детей, их представления о предметном мире, социальных взаимоотношениях людей в самых разных областях действительности. Такие знания должны давать возможность активного действования с ними, они должны иметь не столько «энциклопедический», сколько *практический* характер.л

Еще один аспект, на который педагогам важно обратить внимание, это то, что детский опыт, инициирующий игру, балансирует на границе ясных и неясных знаний. Если мы остаемся в рамках повседневного бытового опыта ребенка, то в содержании детских игр будет отображаться знакомая действительность. Такие игры быстро заходят в тупик – дети не знают, как их продолжить и развить. Помощь взрослого в такой игре чаще бывает направлена на детализацию и конкретизацию игровых задач, их разворачивание вместо сворачивания и обобщения. С другой стороны, если мы предложим для игры тематику, трудную для понимания ребенка-дошкольника, она не будет воплощена в игре.

Игра (воображаемая ситуация) позволяет ребенку действовать там, где реальная деятельность недоступна: варить суп как мама, водить машину как папа, лечить больных как доктор, лететь на Луну как космонавт и пр. В игре уточняются те знания, представления, которые охватывают все более и более отдаленные сферы действительности, создавая зону не только ближайшего, но и перспективного развития. Уже дети пятого года жизни активно включают в свои игры знания, полученные опосредованно: из книг, фильмов, рассказов взрослых и др. Дети по-своему осмысливают разные сферы действительности, активно преобразуя и постигая их, строя некие модели окружающей жизни в своей игре.

Важно, чтобы знания, адресованные ребенку, опирались на его интересы, которые педагог выявляет в процессе наблюдения за самодеятельными детскими играми. С.Н. Новоселова описывала ситуацию, как дети в одном из детских садов заинтересовались темой морских путешествий, и педагог активно «подбрасывала уголечки в костерок», подпитывая их соответствующей информацией, в результате чего дети играли в путешествия по южным морям три с половиной месяца. Педагогу не обязательно необходимо все знать, более важно поддерживать познавательные интересы ребенка, которые стимулирует игра, и направлять их на совместный поиск недостающей информации: «Не знаю, но это интересно. Давайте, попробуем узнать…».

Важно помнить, что сколько бы интересной ни была информация, которую мы передаем ребенку, в свою игру он перенесет только те события, которые будут эмоционально значимы именно для него. «Игра осуществляется только тогда, когда содержание дано в определенной, очень острой эмоциональной форме» – отмечала Л.И. Божович. Именно яркие впечатления ребенка являются пусковым моментом самодеятельной детской игры. Динамика изменений сюжетов детских игр четко показывает их зависимость от знаний детей, расширения их кругозора. Происходит постепенный переход от воссоздания в играх событий, знакомых по непосредственному опыту («Семья», «Доктор», «Магазин», «Парикмахерская», «Кафе» и пр.) к отображению все более отвлеченных сюжетов и событий, взятых из книг, фильмов, услышанных рассказов («Космическое путешествие на неизвестную планету», «Морские приключения капитана Врунгеля», «Народный артист» и пр.).

В самодеятельных играх детей отражаются их индивидуальные особенности, предпочтения: кто-то с удовольствием играет в семью, ктото в приключения и путешествия, кто-то в сказочные сюжеты, что позволяет разнообразить и обогатить коллективную детскую игру, разыграть сразу несколько сюжетных линий, которые будут где-то пересекаться и, соответственно, требовать игрового разрешения. Комплексный метод формирования игрового опыта ребенка – основа для планирования педагога. Обогащение жизненного опыта детей может происходить в совместной деятельности педагога с детьми в повседневной жизни и во время специально организованной образовательной деятельности, тематически связанной с поддерживаемой сюжетно-ролевой игрой воспитанников.

Примерный перечень форм этой работы:

♣ наблюдения, целевые прогулки, экскурсии;

♣ рассматривание картин, иллюстраций, фотографий; обследование, экспериментирование с предметами; просмотр мультфильмов, фрагментов детских фильмов;

♣ чтение, рассказ; свободное общение, беседы; прослушивание аудиозаписей;

♣ посильное участие детей в трудовых действиях взрослых.

2. Можем ли мы рассчитывать на то, что ребенок заиграет, если дадим знания, соответствующие возрасту, обогатим его разнообразными впечатлениями? Чтобы ребенок мог развернуть игру на этой основе, его необходимо научить тому, как это можно сделать, то есть показать, как сами игровые способы, так и возможности их развития и усложнения по ходу игры. *Обогащение игрового опыта детей* – второй компонент обозначенного метода. Его цель: развивать умение детей переводить жизненный опыт в условный план игры.

Педагогам важно понимать общую линию развития игровых умений: в младшем дошкольном возрасте происходит становление ролевого (игрового) действия, в среднем дошкольном возрасте развивается ролевое поведение, а в старшем дошкольном возрасте – формируется плановое начало при реализации игрового замысла. Это было обозначено еще в работах А.П. Усовой. В работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой эта линия обозначена как разные способы построения игры: в 2-3 года у детей формируется условное игровое действие, в 3-5 – ролевое поведение, в 5-7 – способы творческого сюжетосложения.

Как уже было отмечено, обогащение игрового опыта ребенка происходит в ходе совместных игр с носителем игровой культуры: хорошо играющими сверстниками, старшими детьми, играющими взрослыми: родителями и педагогами. В современных условиях воспитателю необходимо осуществлять целенаправленное формирование игровых способов действий у ребенка, что становится возможным, когда ребенок последовательно проходит все этапы развития сюжетноролевой игры, открывая и усваивая на каждом из них новый, более сложный способ ее построения.

Еще в «Концепции дошкольного воспитания» отмечалось, что «игра в детском саду должна организовываться… как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры». Сетуя на то, что дети плохо играют, необходимо проанализировать – как играем с ними мы – взрослые? «Притворяемся» играющими, превращая игру в формальное разыгрывание, «театрализованную» постановку? Включаемся в игру непосредственно, но можем «заиграться» сами, беря всю инициативу на себя, делая детей зрителями, не учитывая их интересы и потребности? Или играем так, что самые известные «игровые приемы» становятся эмоционально насыщенными, «оживают» игрушки…, и дети непосредственно и увлеченно включаются в происходящее; при этом умеем вовремя поддержать и отдать игровую инициативу ребенку?

Важно понимать, что какими бы интересными не были наши совместные игры с детьми, если этот опыт не переходит в их самодеятельную игру, это значит, что главная задача педагога пока не выполнена.

Каждая организованная игра должна постепенно переходить и заканчиваться свободной игрой детей, где они могут использовать полученный игровой опыт. А наблюдая за такой игрой, воспитатель может сделать выводы об эффективности совместной деятельности. Современные исследователи детской игры (Смирнова Е.О., Трифонова Е.В.) обнаруживают неутешительную картину: из детских игр исчезает сюжетная составляющая – даже старшие дошкольники не в состоянии развернуть последовательный насыщенный игровой сюжет. Необходимым шагом в этом случае является обогащение игрового опыта детей, связанное с организацией длительных игр, продолжающихся недели и даже месяцы, на примере которых педагоги смогут передать детям опыт усложнения и развития игрового сюжета. «Когда дети переносят игру на завтра и планируют ее дальнейший ход, они приобретают навыки саморегуляции, необходимые для дальнейшего развития. Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов». В рамках длительной игры возникает несколько сюжетных линий, появляется необходимость их пересечения и увязывания. Усложняется и развивается не только сюжетная линия как некоторая последовательность действий, но и взаимоотношения персонажей в рамках данного сюжета. Такие игры потребуют времени, что также является заботой педагога, и на что нас нацеливает ФГОС дошкольного образования. Организуя совместные сюжетные игры, которые выполняют функцию обогащения детского игрового опыта, следует учитывать такую характерную особенность, как приоритетную ориентацию педагогов на содержательную насыщенность, познавательность, социальную ориентированность игры, то есть, чтобы игра «воспитывала». Для ребенка же игра – интересная, веселая, увлекательная деятельность. Найти баланс, совместить эти два полюса – задача педагога. Избыточное насыщение организованной игры образовательными задачами превращает ее в «занятие в игровой форме». При этом, образовательные задачи, например, расширение кругозора детей, решаются успешно, а задачи развития игровой деятельности отходят на второй план.

Организуемые педагогом игры необходимо максимально расформализовывать, вводить в них больше веселых, эмоционально захватывающих моментов по ходу развития сюжета: это могут быть смешные, нелепые истории, в которые попадают персонажи или напряженные, захватывающие, которые больше подходят для старших дошкольников. Доля таких, пусть малоинформативных для познавательного развития детей с точки зрения взрослого, ситуаций, должна быть не меньше «полезной» доли. Здесь уместно вспомнить одну из рекомендаций Е.Е. Кравцовой, которая на вопрос, что должен делать взрослый в игре детей, ответила: «Хулиганить. … Ну, если сказать по-другому, взрослый должен мешать ребенку играть», проблематизируя и ломая привычные игровые шаблоны, привнося в игру новые задачи, открывая новые возможности для развития сюжета и познания мира.

Огромная роль в обогащении детского игрового опыта принадлежит совместным играм в разновозрастных детских коллективах, поэтому в детских садах важно поддерживать совместные игры младших и старших дошкольников, что оказывает огромное влияние на становление игры малышей. Обогащение игрового опыта – это не только приобщение детей к совместной сюжетной игре. На самодеятельные сюжетные игры оказывает влияние весь игровой опыт ребенка, чем шире его игровой репертуар, тем больше возможностей для его развития и саморазвития. Нет необходимости форсировать события, обучая детей разным играм и предлагая каждый день все новые и новые их варианты. Принцип «Дайте детям наиграться» применим не только к дошкольному возрасту в целом, но и к каждой конкретной игре в отдельности. Как только определенная игра исчерпывает свой развивающий потенциал, она либо «уходит», либо становится стереотипной, не развивается и, соответственно, не вызывает должного эмоционального отклика у детей. Планируя совместную игру с ребенком или детьми, необходимо использовать все периоды времени, отведенные режимом дня для игры и свободной деятельности детей. Рекомендуем использовать следующие виды игр:

♣ Совместные сюжетные игры. Здесь планируются разнообразные ситуации игрового взаимодействия воспитателя с детьми, исходя из их возрастных особенностей и потенциальных возможностей развития. Например, во II младшей группе – это может быть совместная игра воспитателя с детьми, в которой он выполняет главную роль «доктора», который лечит больного Мишутку, с последующим вовлечением заинтересованных детей на второстепенные роли «пациентов». Таким образом, происходит обучение детей принятию роли и ролевым игровым действиям. В средней группе может быть разыгрывание с детьми многоперсонажного сюжета, где одна роль по смыслу связана со всеми остальными. В такой игре воспитатель меняет свою роль по ходу игры («доктор – медсестра – шофер скорой помощи»), показывая пример разных ролевых игровых действий. В старшем дошкольном возрасте воспитатель создает проблемную ситуацию, направленную на сюжетосложение, например, комбинирование сюжетов «Путешествие в Африку» и «Больница»: приходит письмо от доктора Айболита с просьбой помочь больным зверям. И др. Обучающие игры вызывают интерес и эмоционально захватывают детей в том случае, если несут элемент новизны, сюрпризности и занимательности. Это своеобразная форма передачи игрового опыта в процессе естественного общения взрослого с детьми по конкретному содержанию игровых задач, где ведущая роль принадлежит взрослому. Вместе со взрослым дети учатся ставить интересную воображаемую цель, усваивают новые, более обобщенные способы отображения действительности.

♣ Другие виды игр, близкие по персонажам, тематическому содержанию к сюжетной. Например, в целях поддержки сюжетноролевой игры «Космическое путешествие» в подготовительной группе могут быть запланированы: подвижные игры «Космонавты», «Позолоченный рожок», «Месяц по небу ходил»; настольно-печатные маршрутные игры «Космическое путешествие», «Приключения на неизвестной планете» и др.

1. Представление ребенку игровой среды, которая отвечает актуальным и

перспективным задачам его развития, – обязательное условие становления игровой деятельности дошкольников. *Создание развивающей предметно-игровой среды* – третий компонент комплексного метода. Цель его: создание условий для самостоятельных игр, адекватных уровню развития игровых умений детей и содержанию игровой деятельности. Развивающая предметно-игровая среда является частью развивающей предметной среды – системы материальных объектов и средств деятельности, функционально моделирующей развитие его деятельности (С.Н. Новоселова). Развивающая предметно-игровая среда должна через свое содержание и свойства создавать условия для творческой деятельности каждого ребенка, обеспечивать ему зону ближайшего развития. Развивающей предметно-игровой средой нельзя назвать ту среду, в которой ребенок может просто интересно и разнообразно играть. Характеристику «развивающей» она приобретает тогда, когда позволяет не только реализоваться игровой деятельности ребенка, но и способствует переходу ее к более сложным формам.

На каждом возрастном этапе к развивающей среде предъявляются определенные требования. В младшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже может самостоятельно создавать воображаемые ситуации, умеет разыграть несложные сюжеты, действовать от лица той или иной игрушки, игрушка должна быть недетализированной, обобщенной. Непонятные или вызывающие особый интерес детали отвлекают детей от самой игры. Например, взяв куклу с открывающимися глазами, все внимание ребенка приковывается не к игре с ней, а к обследованию механизма движения глаз. Научные исследования также подтверждают, что чем более детально разработана кукла, тем меньше она подходит для игры воображения и тем больше времени малыш проводит, исследуя ее. Наличие в группе достаточного количества бросового и поделочного материала, предложение детям различных предметов в качестве заместителей (воспитатель демонстрирует, как их можно использовать) – обязательное условие организации развивающей предметно-игровой среды.

Изобилие игрушек, что нередко наблюдается в современной практике дошкольного образования, не только не способствует развитию детской игры, а чаще подавляет ее, переключает ребенка на манипулирование с разными игрушками. Сегодня наблюдается выраженная тенденция к стереотипизации игр в игровых тематических зонах: зоны игры в поликлинику, парикмахерскую, магазин и т.п. «Дети ограничиваются одними и теми же способами игровых действий, которые как бы «программируются» стандартными условиями в игровых уголках постоянным набором игрушек и игрового оборудования, подсказками и предписывающим вмешательством в игру воспитателей… Игры ритуализируются, замыкаются в рамках жесткой игровой традиции, по сути дела заданной взрослым через специфическую систему руководства. Именно поэтому инициатива детей в игре часто бывает скованна, игра носит не творческий, а репродуктивный характер». Для преодоления этой ситуации не целесообразно создавать «образцы игры» на определенные темы, заданные соответствующим подбором игрушек в игровом уголке. При этом игровая среда должна быть представлена ребенку таким образом, чтобы именно он мог ее самостоятельно инициативно использовать. Это касается, в первую очередь, детей среднего и старшего дошкольного возраста, сюжеты игр которых определяются не наличной ситуацией, а образом мира ребенка, его желаниями и потребностями.

Игровой материал и его организация имеют особенно большое значение на этапе младшего дошкольного возраста, когда еще не внутренний замысел, а внешняя предметно-игровая среда в значительной мере стимулирует и поддерживает процесс самостоятельной игры детей. «Подсказывающие развернутые сюжетные ситуации» могут быть использованы на начальном этапе обучения игре, когда обыгранные в совместной игре воспитателя с детьми сюжетные игрушки, предметы-заместители остаются в определенном месте (уголке), тем самым стимулируя самостоятельные игры детей. Например, это могут быть куклы, сидящие за столом с чайной посудой (угощаем чаем), рядом умывальник (моем руки), кровать (укладываем спать) и пр. В дальнейшем такая подсказывающая среда сворачивается, но обыгранные игрушки в группе остаются (на полочках, в контейнере и др.), тем самым поддерживается самостоятельная организация предметно-игровой среды малышами.

В группах для детей среднего и старшего дошкольного возраста наиболее целесообразно создание обобщенной игровой предметной среды, в которой предметы могут принимать на себя любые значения в смысловом поле игры, а также гибко менять его по ходу развития сюжета в зависимости от желаний, потребностей, интересов детей.

Например, пластиковые бутылочки с яркими наклейками с изображением фруктов могут стать и фруктовым шампунем в игре «Парикмахерская», и вареньем в играх «Кафе», «Магазин», и космическим питанием в игре «Космическое путешествие». Один и тот же стеллаж может стать и «витриной магазина», и пространством для «жителей зоопарка», и основой для созданной детьми экспозиции «музея». Ковер в группе может быть и «ковром-самолетом», и «островом», куда приплыли отважные моряки, и «неизвестной планетой».

Старшие дошкольники в самостоятельной игре руководствуются уже внутренним замыслом и могут самостоятельно организовать необходимую игровую обстановку. Однако для поддержания самостоятельной игры и им необходимы сюжетные игрушки, а также разнообразные полифункциональные материалы, помогающие обозначить ту или иную игровую ситуацию.

В старшем дошкольном возрасте, когда способность к замещению уже сформирована, дети реже используют предметы-заместители, их предпочтения меняются в пользу реалистической игрушки. При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком, то есть в полной мере отвечает его игровым замыслам и интересам. Учитывая тот факт, что в старшем дошкольном возрасте тематика игр может распространяться на любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистичной» игровой средой не всегда представляется возможным. Поэтому важно поддерживать создание детьми самодельной игровой среды. Игрушка-самоделка подобно предмету-заместителю позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, то есть от задач и потребностей самого ребенка.

Однако здесь следует обратить внимание на то, что создавая такую среду, например, строя корабль из строительного материала, детализируя его устройство (борта, палуба, мачты, каюта, трюм, трапп и пр.), ребенок может так и не начать играть. Пока ребенок строил этот корабль, он уже многое нафантазировал: плавал, попадал в шторм, чинил пробоину, поднимал упавшие мачты, крутил штурвал на капитанском мостике, заглядывал в иллюминаторы… И вот теперь, когда работа окончена, повторять эту игру в действии уже нет смысла, она сыграна, пережита. Предметное игровое действие, характерное для младших дошкольников (покормить куколку, уложить спать) уже поменялось на действие, протекающее во внутреннем плане, игровой процесс стал свернутым. А определить – это игра-фантазирование или неспособность развернуть игровой сюжет, воспитатель сможет в процессе наблюдения за ребенком и общения с ним.

Для сюжетно-ролевых игр детей старшего дошкольного возраста также организуется некоторое пространство. Здесь принципиальное значение имеет то, что это не должен быть заранее оформленный уголок предоставленный детям для игры. Это должно быть пространство, созданное именно ими самими, в соответствии с их игровыми задачами. Положительной характеристикой игровой среды в группе является возможность сохранения игровых построек в течение времени, которое требуется для развития и завершения сюжета. Таким образом, организация предметно-игровой среды группы предполагает не только учет возрастных особенностей детей, но и умелую трансформацию этой среды в зависимости от игровых интересов детей. В младших группах стабильными остаются игровые пространства, меняются игрушки и предметы-заместители (какие-то временно убираем, другие вовремя предлагаем). В старших группах целесообразно отказаться от «стандартных» игровых уголков, наталкивающих на конкретное разыгрывание сюжета, предоставив детям возможность обозначить или создавать среду своей игры самостоятельно. Среда должна активизировать в памяти детей яркие впечатления, которые они получили из разных источников, и подводить детей к самостоятельному и активному решению игровых задач, побуждать к разным способам ее реализации и воспроизведения действительности. Примерное содержание работы:

♣ внесение, совместное изготовление игрушек, ролевых атрибутов, маркеров пространства;

♣ изменение предметно-игровой среды на основе новых развивающих задач;

♣ создание проблемно-игровых ситуаций в предметно-игровой среде, направленных, например, на мотивацию детей к игре (появление новых игрушечных персонажей, которые пришли в группу, потому что знают, что дети умеют вкусно готовить); на использование детьми предметов-заместителей (исчезновение необходимого для работы доктора, парикмахера и др. инструмента) и т.д.

♣ обыгрывание игрового материала педагогом (для малышей);

♣ презентации игрового материала взрослым (детьми старшего дошкольного возраста).

4. *Активизирующее общение педагога с детьми* – четвертый компонент комплексного метода. Он направлен на побуждение к самостоятельному применению новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни. Помощь педагога бывает необходима в трех случаях: активизация начала игры; помощь в случае «заминок», пауз в игре; необходимость перевода игры к более сложным формам. Если предыдущие компоненты комплексного метода предполагают возможность заранее продумать, запланировать, подготовить, то здесь следует быть готовым к импровизации, уметь объективно оценить, что происходит в игре в данный момент. Для этого необходимо подчиниться законам развития самой игры, чтобы не разрушить ее. Активизация начала игры с малышами может начаться через игрушку, которую держит в руках ребенок: «Кто это? Куда ты с ней идешь? А что дальше будешь делать?». Или напомнив детям какую-то историю, воспитатель берет игрушку и от ее лица проигрывает небольшой эпизод: «Ах ты, кукла замарашка, где испачкала рубашку? И чулочки, и носочки грязные у моей дочки. Снова целый день стирать, даже некогда играть!» «А кто еще неаккуратный, испачкал одежду? Найдутся подходящие игрушки?».

Детям постарше можно предложить вспомнить о каком-то событии – экскурсии, прочитанном рассказе. «А можно ли в это поиграть?..». Однако такой прием сработает только в том случае, если само событие и напоминание о нем будут иметь яркую эмоциональную окраску для детей. Это содержание может актуализироваться в игре не сразу, а через какой-то период времени. Примут ли дети этот сюжет, как он будет развиваться – дело их самих. Тактика предложения игровых проблемных ситуаций может быть использована тогда, когда сюжет игры застопорился, не развивается. Это может быть формирование завязки через сюжетный ход «однажды…» или «вдруг», то есть привнесение какого-либо события. Это может быть возникновение какой-то критической ситуации (поломка «космического корабля»), встреча с новым персонажем (например, встреча с «жителем неизвестной планеты»), необходимость помощи одному из персонажей и т.п. Новые игровые задачи не должны «углублять» игровое действие, детализируя его («Как это было?»), а должны развивать, продвигать сюжет дальше, опираясь на более обобщенные игровые действия («Что было дальше?).

Если наблюдения за игрой детей показывает, что сюжеты повторяются, не происходит их развитие, то в этом случае требуются специальные усилия педагога для обогащения содержания детских игр. В таких случаях педагог может включиться в игру со своим персонажем, подыграть, подвести к новым игровым задачам и предоставить возможность детям разрешить их самостоятельно. Младшим детям можно задать вопросы, помогающие им ставить и решать новые игровые задачи: «Почему твоя дочка такая грустная?» (заболела, проголодалась, устала…), «Чья дочка потеряла свою маму?». Со старшими дошкольниками хорошей стратегией (Е.Е. Кравцова) будет разрушение игровых шаблонов – «мешать» игре: «Смотрите, капитан, человек за бортом!.. Право по курсу неизвестный остров!..».

Таким образом, игровая деятельность дошкольников протекает в усложняющихся проблемных ситуациях, опирающихся на их практический и игровой опыт, а у педагога есть возможность наблюдать и анализировать игровые умения детей, на основе чего намечать новые развивающие задачи и включать новое содержание работы в совместные организованные игры с детьми. Однако важно помнить, что вмешательство в детские игры должно быть предельно тактичным. Оно допускается, если наряду с повторяемостью сюжетов снижается эмоциональная вовлеченность детей в игру, когда они скорее механически разыгрывают сценки, чем переживают их. В самодеятельные игры старших дошкольников можно включиться, если только сами дети приглашают в игру. Если этого не происходит, показать разные варианты развития сюжетных линий воспитатель сможет в процессе проведения организованных сюжетно-ролевых игр с детьми.

Общение взрослого с ребенком должно быть направлено на формирование прогрессивных для каждого возрастного периода способов решения игровых задач:

 ♣ младший дошкольный возраст – развертывание сюжета как смысловой цепочки предметных действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, воображаемыми предметами;

♣ средний дошкольный возраст – развертывание сюжета как цепочки ролевых действий (ролевых диалогов);

♣ старший дошкольный возраст – развертывание сюжета как последовательности взаимосвязанных событий. Практика показывает, что комплексный метод формирования игрового опыта ребенка-дошкольника обеспечивает системную, пошаговую работу педагогов, направленную на обогащение содержания детской игры, способствует нарастанию игровой самостоятельности и творчества детей (Приложение № 2).

Н.А. Коротковой и Н.Я. Михайленко, учеными, занимающимися вопросами развития ребенка в игровой деятельности, сформулированы основные принципы организации сюжетной игры, направленные на формирование у детей игровых способов, умений, которые позволят им разворачивать самостоятельную игру (индивидуальную и совместную) в соответствии с их собственными желаниями и интересами:

1. Для того чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с детьми.

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

3. 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.

Авторы обращают внимание на то, что с изменением возраста детей должна изменяться и сама форма совместной игры воспитателя с ними и увеличиваться доля самостоятельной игры в рамках всего отведенного режимом времени на нее. Для того чтобы втягивать детей в игру, играть с ними вместе, воспитатель должен сам научиться свободно разворачивать сюжеты в «живом» процессе игры, отталкиваясь от тематики, привлекающей детей. Авторы обращают внимание на «конспекты», которые используют некоторые воспитатели для проведения сюжетной игры. Они подчеркивают, что заранее написанный «конспект» как подробное предписание для действий детей совершенно недопустим и может только вредить делу. Ведь если требовать от детей реализации «конспекта», это будет уже не игра. «Конспект» воспитатель может писать для себя в качестве возможного проекта собственных действий. При этом взрослый должен отчетливо понимать, что в игре с детьми его проект не закон для всех, а лишь замысел одного из участников. В настоящей живой игре дети сразу начнут обнаруживать свои замыслы, желания, не совпадающие с проектом воспитателя.

От искусства взрослого вовремя принять предложения детей в процессе игры, продолжить по смыслу игровое действие ребенка, ввести нового персонажа (и, соответственно, игровую роль), достроить, развернуть предложенное ребенком событие зависит привлекательность совместной деятельности со взрослым для детей и успешность формирующих воздействий. Воспитатель должен свободно оперировать элементами игровых сюжетов, событиями, персонажами (ролями), их действиями, уметь с детьми каждого возраста развертывать сюжеты, само строение которых облегчает усвоение ребенком новых игровых способов, умений.

Готовые «конспекты игр» противоречат природе игровой деятельности и показывает педагогам вариативные пути развития и способы построения игровых сюжетов. Главная идея – сохранение природы игры как деятельности увлекательной, радостной, исключающей принуждение и обязательность. Педагогическое сопровождение рассматривается как особый вид профессиональной деятельности воспитателя, направленной на развитие самостоятельности и творчества детей в игре. Это происходит через изучение индивидуальных возможностей каждого ребёнка, определение уровня освоения ими игровых умений (оптимальный, достаточный, недостаточный, низкий), реализацию поэтапной технологии, обеспечивающей постепенное формирование игрового опыта ребенка.

Подвижная (изменчивая) игровая позиция педагога обеспечивает его включение в совместную с детьми игру и способствует созданию условий для развития их самостоятельной игры. Ценностное отношение к ребёнку как равноинтересному партнёру общения способствует созданию эмоционально-положительной направленности ребенка на партнеров по игре и обеспечивает эмоциональную непринуждённость в процессе общения и развития сюжетов игры.

Условиями, обеспечивающими эффективность развития сюжетно-ролевой игры, становятся:

1. осуществление регулярной педагогической диагностики опыта игровой деятельности дошкольников и учёт её результатов, что позволяет педагогу ориентироваться на индивидуальные и творческие проявления детей в игре и осуществлять их дальнейшее стимулирование и развитие; является основой планирования, определения форм, средств и методов взаимодействия педагога с детьми;

2. наличие игровой позиции педагога, гибко сочетающей прямые и косвенные способы взаимодействия педагога и детей;

3. поэтапное изменение тактики педагогического сопровождения ребенка в игровой деятельности в зависимости от степени освоения ребенком опыта игровой деятельности (от позиции педагога-партнера к позиции педагога-координатора и педагога-наблюдателя);

4. создание вариативной, изменяемой и динамично пополняемой предметно-игровой среды (например, с использованием полифункционального игрового материала, результатов детской продуктивной деятельности), способствующей развитию детской инициативы, творчества и игрового экспериментирования;

5. отбор и обогащение содержания и сюжетов игр на основе представлений, интересов и предпочтений современных дошкольников.

Литература:

1. Бурим Н.В. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевой игры дошкольников. Учебно-методическое пособие. - СПб, ЛОИРО, 2019.
2. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. - М., 1988.
3. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. - М., 2015.
4. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение игр детей. – СПб., 2010.
5. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателя. - М., 2001.
6. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с детьми. - М ., 2015.
7. Новоселова С.Л. Игра дошкольника. - М., 1989.