

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ
ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ



2019

Комитет общего и профессионального образования
Ленинградской области

Государственное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования «Ленинградский
областной институт развития образования»

Кафедра дошкольного образования



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

Учебно-методическое пособие

Санкт-Петербург
2019

УДК 373.21
ББК 74.10
Б 91

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
ГАОУ ДПО «ЛОИРО», в рамках реализации Государственной программы
Ленинградской области «Современное образование Ленинградской области»*

Под общей редакцией **О. В. Ковальчук**, доктора пед. наук, профессора,
ректора ГАОУ ДПО «ЛОИРО», Заслуженного учителя РФ

Научный редактор: **С. В. Никитина**, канд. пед. наук, доцент

Рецензенты: **А. И. Буренина**, канд. пед. наук, доцент; **Т. Н. Кухаренко**,
заведующий МБДОУ «Детский сад № 31 г. Выборга»

Бурим Н. В.
Б 91 **Педагогическая поддержка сюжетно-ролевой игры
дошкольников:** учеб.-метод. пособие / автор-сост. Н.В. Бурим; под
общ. ред. О. В. Ковальчук. – СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019. – 151 с.

ISBN 978-5-91143-764-0

Издание содержит материал, необходимый для понимания работниками системы дошкольного образования сущностных подходов реализации требований ФГОС дошкольного образования в части поддержки игровой деятельности дошкольников.

В пособии рассматриваются подходы к созданию условий для развития игровой деятельности, раскрывается развивающий потенциал сюжетно-ролевых игр. Обоснован подход к рассмотрению сюжетно-ролевой игры не только как ведущего вида деятельности в дошкольном детстве, но и как формы организации образовательного процесса, формы жизни детей. Представлен анализ современных педагогических технологий и авторских образовательных программ.

Издание адресовано педагогам, методистам и руководителям образовательных организаций, реализующих образовательную программу дошкольного образования, а также специалистам системы повышения квалификации, так как содержит целый ряд практических заданий для самостоятельной работы.

ISBN 978-5-91143-764-0

© Бурим Н.В., 2019

© Комитет общего и профессионального
образования Ленинградской области, 2019

© ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	5
Раздел 1. Теоретические основы сюжетно-ролевой игры.....	8
1.1. Взгляды на игру: краткая история вопроса	8
1.2. Сюжетно-ролевая игра в современной классификации детских игр.....	12
1.3. Развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры	15
<i>Практические задания для самостоятельной работы к Разделу 1</i>	22
Раздел 2. Методические основы сюжетно-ролевой игры.....	24
2.1. Методические основы формирования сюжетно-ролевой игры ребенка-дошкольника	24
2.2. Комплексный метод формирования игрового опыта ребенка-дошкольника как способ педагогической поддержки детской игры	31
2.3. Современные педагогические технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников	45
2.4. Сюжетно-ролевая игра как деятельность, форма организации образовательного процесса и форма организации жизни детей.....	48
2.5. Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры дошкольников	50
2.6. Поддерживающая позиция – основа игровой компетентности воспитателя ДОО.....	60
<i>Практические задания для самостоятельной работы к Разделу 2</i>	68
Список литературы.....	72
<i>Приложение № 1.</i> Модуль образовательной программы повышения квалификации «Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр дошкольников»	75
<i>Приложение № 2.</i> Комплексный метод формирования игрового опыта ребёнка.....	78
<i>Приложение № 3.</i> Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры дошкольников	90

<i>Приложение № 4. Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры дошкольников</i>	97
<i>Приложение № 5. Игра-путешествие «Экскурсия по Ладожскому озеру» (как способ поддержки сюжетно-ролевой игры)</i>	105
<i>Приложение № 6. Возможные результаты освоения детьми образовательной программы на разных возрастных этапах дошкольного детства</i>	114
<i>Приложение № 7. Диагностические карты наблюдений за игровыми проявлениями ребенка на разных возрастных этапах дошкольного детства</i>	118
<i>Приложение № 8. Нормативная карта развития (проявления ребенка в игровой деятельности)</i>	130
<i>Приложение № 9. Пример заполнения карты развития детей</i>	133
<i>Приложение № 10. Уровни развития сюжетно-ролевой игры</i>	134
<i>Приложение № 11. Характеристика уровней развития игры детей</i>	136
<i>Приложение № 12. Показатели уровня развития игровой деятельности дошкольников</i>	140
<i>Приложение № 13. Пример диагностического листа изучения игры детей</i>	144
<i>Приложение № 14. Способы поддержки и обогащения детской игры на разных возрастных этапах дошкольного детства в контексте образовательных программ дошкольного образования</i>	145

ПРЕДИСЛОВИЕ

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации в 2013 году (далее – Стандарт, ФГОС ДО), определяет в качестве одного из механизмов, способствующего развитию дошкольников и отвечающего его жизненным интересам и возможностям, *игровую деятельность*.

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) [5].

Одним из основных направлений в организации образовательной деятельности с дошкольниками, согласно ФГОС ДО, является поддержка детской инициативы. Инициатива, как внутреннее побуждение к самостоятельной деятельности, в большей степени проявляется в самодеятельной детской игре.

Однако в практике работы дошкольных образовательных организаций не всегда в полной мере реализуется развивающий потенциал самодеятельной детской игры, прежде всего, *сюжетно-ролевой*. Не все педагоги понимают ее ценность и знают особенности становления и развития на разных этапах дошкольного детства. Сюжетно-ролевая игра по-прежнему нередко регламентируется взрослыми. Детская самодеятельность и активность заменяется собственной инициативностью воспитателя, а ребёнок в игре становится исполнителем указаний, предписаний взрослого, а не субъектом игровой деятельности. Чрезмерное руководство приводит к разрушению детской игры, вмешательство взрослого лишает детей самостоятельности и инициативности, которые так ценятся в игре. Регламентация ролей и действий отбивает вкус к спонтанному творчеству, которое является *движущей силой игровой активности* ребенка-дошкольника.

Это связано с целым рядом причин. В ряде дошкольных образовательных организаций сместился акцент в сторону использования игры как средства обучения ребенка-дошкольника. Часто возможность самоопределяться ребёнку в своем выборе, принимать решения, проявлять социальные навыки не позволяет «заорганизованность» педагогического процесса. На свободную игру у воспитанников детских садов практически не остается времени. Кроме того, педагоги не всегда могут сами демонстрировать игровую культуру, игровой опыт, так как не являются по своей сути «играющими» взрослыми.

Не поощряется игра и родителями, которые стремятся сегодня загрузить ребёнка разными развивающими кружками.

Отсутствует и дворовая социализация, которая в свое время давала широкие возможности для межвозрастных игровых взаимодействий и естественной передачи игрового опыта от старших к младшим.

На сегодняшний день для системы дошкольного образования становится актуальным вопрос возвращения игры в детский сад, повышения игровой компетенции воспитателя. Согласно требованиям Профессионального стандарта педагога на первое место выступают такие содержательные аспекты подготовки и повышения квалификации педагога дошкольного образования, как его умение и готовность к формированию и развитию ребенка в «специфически детских» видах деятельности [3].

Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр дошкольников являются важными составляющими профессиональной компетентности современного педагога. «Сопровождать» означает идти, ехать вместе с кем-либо, находясь рядом, ведя куда-нибудь [28].

Педагогическое сопровождение является особым видом профессиональной деятельности, которое предполагает движение взрослого вместе с ребёнком (иногда – чуть впереди, если надо показать возможные пути), сопутствуя его индивидуальному образовательному маршруту, индивидуальному продвижению в развитии.

Педагогическая поддержка рассматривается как особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе диалога и взаимодействия ребенка и взрослого, и предполагает

самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы.

О. С. Газман определил это направление как педагогику свободы, цель которой – разработать средства для *формирования свободной личности* [4]. Проблема образования личности в педагогике свободы выступает как проблема *индивидуального саморазвития*, а педагогический процесс – как субъект–субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и ребенка, в котором доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевой игры предполагает максимальную поддержку самостоятельной детской игры, изучение и поддержку игровых интересов и предпочтений ребенка, поддержку инициативы и самостоятельности в организации игрового пространства, выборе игровых материалов, участников совместной деятельности, времени на игру.

Правомерно требуют решения такие задачи, как:

- изменение отношения к ребёнку как к субъекту деятельности и соблюдение приоритетности субъектности дошкольника при организации сюжетно-ролевой игры;

- перестройка педагогического сознания педагога, изменение акцента в его работе: поиск баланса между играми, организованными взрослым и детской самостоятельной игрой; всемерная поддержка детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности;

- изменение отношения к игре не как к объекту управления, а как к условию развития ребёнка, его творчества.

Целью данного учебно-методического пособия является оказание помощи слушателям курсов повышения квалификации по программе дополнительного профессионального образования «Игровые педагогические технологии в образовательном пространстве ДОО». В издании представлено содержание модуля «Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр дошкольников» (Приложение № 1).

Раздел 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1. Взгляды на игру: краткая история вопроса

Мы не потому играем, что мы дети, но для того и дано нам детство, чтобы мы играли.

К. Гросс

Педагогам, которые стремятся оптимально использовать развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры, полезно познакомиться с панорамой взглядов на нее как неоднородное явление. Существует большая разница между играми, в которые вовлекает взрослый, и играми, которые дети затевают самостоятельно, и соответственно развивающая ценность этих игр также неодинакова.

Обратимся к краткой истории вопроса.

Детская игра всегда привлекала внимание педагогической общественности. В 1866 году, когда в Санкт-Петербурге открывались первые детские сады, на страницах журнала «Детский сад», издаваемого А. С. Симонович, была опубликована статья «Значение игры в жизни ребенка». В ней было сформулировано важное положение о том, что детская подражательная (сюжетно-ролевая) игра в условиях детского сада носит в большей степени *организованный и образовательно-педагогический характер*. Тогда, как в домашних условиях, она в полной мере может проявить себя как *творческая*, и ее угнетение пагубно для развития ребенка [35].

В современных реалиях дошкольного образования остаются актуальными положения, опубликованные в 1903 году в материалах Комиссии по рассмотрению игр и развлечений при Санкт-Петербургском комитете грамотности: «Мы решительные противники ненужного стеснения детской свободы и бесцеремонного отбирания у детей их досуга ради отменнейших педагогических целей. Нас особенно возмущает бесцеремонная расправа с такими развлечениями, как игры, которые большей частью созданы самими детьми, представляют их неотъемлемую собственность и служат для них источником радостей и наслаждения. Ломка существующих игр, принуждение выполнять вновь бесталанно сочиненные, вмеща-

тельство в самый ход игры, – все это уже не что иное, как извращение игры в самом существе ее, умерщвление ее основного жизненного начала. Действовать так, значит грабить детей, отнимать у них одно из немногих и самое дорогое их достояние».

В 1919 году в «Инструкции по ведению очага и детского сада», первом документе, излагающем основные требования к организации, содержанию и методам работы детского сада, обозначалось, что «основой детского сада и очага должны быть *самодетельность детей, свободное их творчество, игра*» [14]. При этом выделялись *свободные и организованные игры*.

В 1929 году в Методическом письме по дошкольному воспитанию выделялись «*организованные игры и драматизации*» и *свободные игры* [12]. Здесь же отмечалось, что с играми, особенно свободными, дело обстоит не очень благополучно – недостаточно времени, дети играют урывками между занятиями.

В середине 30-х гг. появляется термин «*творческая игра*». В 1934 году в Методическом письме «Творческие игры дошкольников» игра была провозглашена «одним из средств всестороннего развития», а это значит, что она определенным образом должна организовываться и направляться педагогом [38]. Внутри «творческих игр» были выделены так называемые «*стимулированные игры*», целью которых было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач, поставленных педагогом. При этом подчеркивалось, что такие игры не должны вытеснять *свободного детского творчества*.

К 1940-м гг. в психологической литературе появляется новый термин, более точно отражающий видовую принадлежность детских сюжетных игр – *сюжетно-ролевая игра*. В первую очередь это было связано с исследованием советским психологом Д. Б. Эльконым ролевого поведения детей, где единицей анализа была признана «роль», которую берет на себя ребенок.

На протяжении 1940-х – начала 1960-х гг. термины «творческая» и «сюжетно-ролевая» игра сосуществовали как синонимы. Однако, уже в «Программе воспитания в детском саду» (1962 год), термин «творческая» не употребляется, а соответствующие игры называются «сюжетными» и «ролевыми». За исчезновением термина «творческая» стало уходить и заложенное в этом понятии осознание *ведущего положения детской инициативы в игре*. Навязанные со стороны взрослого темы, сюжеты, роли, ориентированность

на зрителя и пр. вошли в ту игру, которая должна была быть творческой. А организованные воспитателем «показательные» игры, по сути своей представляли своеобразные занятия.

Характерную картину полвека назад описывал А. В. Запорожец: «... и сейчас во многих детских садах дети играют мало, игра не занимает достаточного места в воспитательно-образовательной работе, игры бедны по содержанию и не оказывают должного влияния на физическое и психическое развитие дошкольников. Допускаются серьезные ошибки в организации и руководстве игровой деятельностью детей. С одной стороны, имеются попытки жесткой регламентации игровой деятельности, когда воспитатель навязывает детям и сюжет, и способ осуществления игры, превращая ее в учебное занятие, лишая ее самостоятельного характера. С другой стороны, у некоторых воспитателей появляется другого рода неправильная тенденция полного невмешательства в игру детей, фактического отказа от руководства ею, что отрицательно влияет на формирование игровой деятельности и снижает ее воспитательное значение» [39].

В трудах Д. В. Менжеричкой, А. П. Усовой, Р. И. Жуковской постоянно подчеркивалась характеристика детской игры как творческой, в которой ребенок *сам создает, «творит» свой мир, в соответствии со своими желаниями и идеями*. И развитие ребенка, в первую очередь, связано с теми играми, замысел которых принадлежит ему самому. Ученые-исследователи указывали на недопустимость исчезновения детской *свободной игры* и превращения ее в воспитательно-образовательный «инструмент».

К 1980–1990-м гг. ситуация фактического преимущества «организованных» игр неизбежно привела к тому, что дети в дошкольных учреждениях играли мало и уровень игры не соответствовал возрастным особенностям детей, что констатировалось в Концепции дошкольного воспитания, вышедшей в 1989 году. «В современном детском саду игра используется лишь как «довесок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определенных программными требованиями. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как и занятия, – определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность. В результате игра в детском саду приобретает деформированный вид, напоминая фронтальное занятие или навязанную активность» [2]. Здесь же отмечалось, что игре в

педагогическом процессе должно придаваться «исключительное значение»:

- «основным видом самостоятельной деятельности дошкольника является *сюжетная игра*»;

- игра позволяет «ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя»;

- «игра основывается на свободном сотрудничестве взрослого с детьми и самих детей друг с другом, становится основной формой организации детской жизни»;

- «игра – самоценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных»;

- игра «должна быть свободной от навязанной взрослыми «сверху» тематики и регламентации действий»;

- «ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложным «языком» игры – общими способами ее осуществления (условным действием, ролевым взаимодействием, творческим построением сюжета), увеличивающими свободу творческой реализации его собственных замыслов»;

- «игра в детском саду должна организовываться, во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры»;

- «на всех возрастных этапах игра должна сохраняться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объединяются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в известной мере независимый от взрослых мир детства».

Значение игры в жизни ребенка давно оценило мировое сообщество, создав в 1961 году Международную ассоциацию по защите прав ребенка на игру (ИРА). В 1977 году ассоциация опубликовала Декларацию права ребенка на игру, в которой заявлено, что дети – фундамент будущего, а игра – неотъемлемая часть этого фундамента:

- дети играли и играют во всех культурах и во все времена;

- игра, так же как и базовые потребности в питании, здоровье, безопасности и образовании, жизненно необходима для развития потенциала любого ребенка;
- игра – это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие; игра дает чувство удовлетворения и успеха;
- игра инстинктивна, произвольна и спонтанна;
- игра помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально;
- игра – это способ учиться жить, а не просто время препровождения [36].

В 1990 г. в СССР вступила в силу Статья 31 Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989 г.), провозгласившая право ребенка на игру: «Государства-участники признают право ребенка на отдых и досуг, *право участвовать в играх* и развлекательных мероприятиях, соответствующих его возрасту, и свободно участвовать в культурной жизни и заниматься искусством» [1].

В современных реалиях, в условиях введения ФГОС дошкольного образования, который определяет игровую деятельность в качестве одного из механизмов, способствующего развитию дошкольников и отвечающего его жизненным интересам и возможностям, очень важно, чтобы «разнообразная полезность» не только совместной игры взрослого с детьми, но и *самостоятельной детской игры*, творцом которой является сам ребенок, признавалась всеми педагогами, работающими в образовательном пространстве дошкольных организаций.

1.2. Сюжетно-ролевая игра в современной классификации детских игр

Изучение проблем игровой деятельности в Центре «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца позволило уточнить ряд принципиальных положений относительно специфики игровой деятельности дошкольников. С. Л. Новоселовой был выделен термин «*самостоятельная игра*» и разработана современная классификация игр, в рамках которой были четко разведены игры, составляющие *ведущую деятельность* дошкольников и обеспечивающие возраст-

ное развитие ребенка и игры, несущие специализированную *обучающую функцию* и приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам. Основанием этой классификации является проявление *инициативы в игре*, которая может принадлежать самому ребенку, взрослому или этносу [25].

1. Первая группа игр – это *самодетельные игры*, которые возникают по инициативе самих детей (игры-экспериментирования, сюжетно-отобразительные, сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные). Эти игры наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на основе знаний, представлений об окружающей действительности, значимых переживаниях и впечатлениях, связанных с жизненным опытом ребенка.

Еще А. В. Запорожец обращал особое внимание на то, что наибольшее влияние на психическое развитие ребенка игра приобретает, только переходя в форму *детской самодетельности* [8]. Именно *самодетельные игры* представляют собой *ведущую деятельность* и имеют решающее значение для детского развития. Это класс игр, в которых дети сами задают себе цель, выбирают средства и способы ее осуществления. Затевая такую игру, дети не просто определяют сюжет, выбирают персонажей, организуют предметную среду своей игры и выбирают себе партнеров, но и сами ставят себе игровые задачи и находят их решения доступными им игровыми способами. Таким образом, *ведущей деятельностью* (к новым качествам психики и личности ребенка) является *сюжетно-ролевая игра*, возникающая по инициативе самих детей. Понятие *инициативы в игре* связано с внутренней, а не с внешней характеристикой игры. Значение имеет то, кому принадлежит инициатива в самой игре (цели, способы и средства осуществления данной игры), а не то, кто начинает или предлагает игру.

2. Вторая группа игр – игры, связанные с *исходной инициативой взрослого*. Это игры, организуемые взрослым в целях обучения, развития, воспитания или коррекции развития детей (обучающие: дидактические, сюжетно-дидактические, подвижные, музыкальные; досуговые: игры-забавы, игры-развлечения, празднично-карнавальные, театрално-постановочные, интеллектуальные, компьютерные).

Как отмечает С. Н. Новоселова, эти игры *могут быть самостоятельными, но самодетельными не являются*, поскольку за

самостоятельностью в них стоит «заученность правил», а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи. Эти игры формируют культуру игры, служат естественной (адекватной возрасту) формой передачи детям знаний, способов усвоения норм и правил, и являются основой для самостоятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания. В таких играх именно взрослый задает цели игры, определяет способы и средства реализации, даже если лично в игре не участвует.

Значительное место среди игр по инициативе взрослого принадлежит организованным *сюжетно-дидактическим* играм, которые выступают одним из средств приобщения детей к сюжетной игре. На них следует обратить особое внимание. Важно помнить, что игра, которую организует взрослый с целью решения тех или иных педагогических задач, не развивается сама и соответственно не ведет к развитию ребенка в этой деятельности, а выступает лишь *удобной формой его обучения*, формирования определенных представлений или умений. *Доминирование организованных игр ведет к уменьшению времени на самостоятельные игры и, соответственно, ограничению возможности последних оказывать влияние на детское развитие.* Однако при их отсутствии – детские игры примитивизируются и не получают возможностей для развития. При этом сюжетно-дидактическая игра также должна строиться с учетом интересов детей и вызывать у них живой эмоциональный отклик. Эмоционально-насыщенная *организованная* игра не станет от этого *самостоятельной*, за исключением тех случаев, когда дети перехватят инициативу у воспитателя и начнут дальше развивать сюжет самостоятельно. Но именно в такой игре ребенок получит ценный для него игровой опыт, освоит новые способы действий (предметных, ролевого поведения, построения сюжета, выстраивания отношений и пр.), которые могут стать прочной основой для его самостоятельной игры.

3. Третья группа игр – игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса – это традиционные или народные игры, которые могут возникнуть как по инициативе взрослого, так и более старших детей. На протяжении веков они способствовали приобщению детей к определенным культурным эталонам, а также воспитанию у них родовых психических способностей человека и важнейших черт этноса, которому принадлежит игра. Народные и

традиционные игры очень близки к играм, возникающим по инициативе взрослого, но существенным отличием здесь будет то, что «программа», их содержание определяются не конкретными образовательными целями и задачами, а многовековым опытом, нацеленным на решение более общих задач, чем формирование конкретных умений и навыков. Они всегда транслируются либо через взрослых, либо через других детей, но от этого они не становятся ни самостоятельными, ни дидактическими.

Классификация, предложенная С. Н. Новоселовой, ценна тем, что позволяет четко отделить игру как ведущую деятельность от игровой формы любой другой деятельности, которую инициирует взрослый. *Таким образом, та же сюжетно-ролевая игра может быть по форме как самостоятельной, возникающей по инициативе детей, так и сюжетно-дидактической, организованной взрослым с целью обучения детей.*

1.3. Развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры

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 самостоятельной.

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 главным 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? Какие новообразования формируются в игре как деятельности?

Игра – идеальное средство развития детского *воображения и фантазии*. Каждый из нас может вспомнить «волшебные» слова детства – «давай, понарошку». Именно они переносили нас в воображаемый мир игры. И сегодня, наблюдая за сюжетно-ролевыми играми дошкольников, мы слышим «волшебные» слова: «Давай, как будто мы космонавты! И прилетели на Луну! А там нас встречают Лунатики...». Или: «Я – доктор Айболит. Знаете, почему меня так зовут? Ко мне приходят звери и жалуются: Ай, болит голова! Ай, болит живот! Ай, болит лапа...». В игре нет границ, здесь «невозможное» становится «возможным», здесь все получается. Можно отправиться в путешествие на самолете или корабле, открыть детский сад, школу или больницу, стать жителями неизвестной планеты, сказочной страны или попробовать себя в роли шофера, доктора, воспитателя, учителя, спасателя, космонавта и др.

В игре происходит развитие целеполагания, умения «думать в уме». Чтобы отправиться в морское путешествие, ребенок должен продумать, какой будет корабль, из чего его построить, как строить, с чего начать, что обязательно будет на судне и т. п. *Внутренний план деятельности* – способность решать различные проблемы и задачи своей деятельности «в уме». А. В. Запорожец отмечал, что в игре происходит «формирование у ребенка на основе внешней игровой деятельности... умственного плана, развитие способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования... Трудно переоценить развитие такой способности к воображению или к образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность» [8].

Формирование внутреннего плана деятельности проявляется в том, что ребенок овладевает *наглядно-образным мышлением и воображением*. Если у ребенка не сформирован внутренний план деятельности, ему трудно представить себе проблемную ситуацию и мысленно осуществить в ней требуемые действия, что вызывает трудности при обучении в начальной школе.

В детских играх развивается *способность к символическим замещениям*, что является предпосылкой формирования *знаковой функции сознания*, специфически человеческой формы освоения мира. Ребенок использует разнообразные предметы-заместители: трубочка, скрученная из бумаги, легко превращается в подзорную трубу, калейдоскоп, дудочку, жезл; цветные кусочки меха – в обитателей зоопарка. Л. С. Выготский писал, что «игра есть основной путь культурного развития ребенка, и в частности развития его знаковой деятельности» [3]. Отрыв значения от предмета происходит именно в игре, когда появляются волшебные слова «как будто» и «понарошку»: «Это у нас как будто еда, а это как будто ложка». Со случайным предметом (знаком) ребенок осуществляет действия, логику которых диктует не реальный предмет в руках, а тот, которого реально нет, но он подразумевается под этим обозначением. Расхождение видимого и смыслового поля присутствует именно в игре, это происходит и при реализации ролевого поведения, и при использовании предметов-заместителей и обобщенной модульной игровой среды. Вся остальная деятельность дошкольника не условна, а реальна. Ребенок, взращенный исключительно на «реальных» видах деятельности, в дальнейшем, например в школе, при решении задач начинает действовать предметами, то есть числами, а не смыслами. Отсюда – классическое складывание яблок с ящиками или не вызывающий удивления ответ задачи – «полтора землекопа».

В игре происходит развитие *познавательных мотивов*. Игра побуждает познавательный импульс. Именно в недрах сюжетно-ролевой игры в процессе ее саморазвития все настойчивее проявляется потребность в получении новой, недостающей информации, которую ребенок узнает от взрослого или добывает сам. Исследования, проведенные С. Л. Новоселовой, показали «волновую природу» чередования игры и познания: игра, достигнув своего пика, рискует замереть, угаснуть, но в этот момент она преобразуется в деятельность познавательную [24]. Ребенок ищет знание, необхо-

димое для игры, и возвращается в нее, обогащенный новой информацией, впечатлениями. Часто игры старших дошкольников переходят в обсуждения или споры чисто познавательного характера:

– Нет, мы сначала на Луну полетим – она ближе, чем Марс. На луноходе будем ездить и грунт собирать.

– Ну да, а потом на луноходе полетим на Марс.

– Ты что, он не летает! За нами космический корабль прилетит... А на Марсе у нас марсоход будет...

С точки зрения познавательного развития крайне важно не то, что в игре те или иные знания закрепляются или уточняются, а то, что включение этих знаний в реальную практическую деятельность ребенка приводит его на более глубокий уровень понимания.

Становление познавательных мотивов проявляется в расширении тематики и содержания детских игр, переходе к играм, в которых отображаются все более и более отдаленные сферы действительности («Спасатели», «Туристическое агентство», «Путешествие на батискафе», «Полет на Марс» и др.), создавая зону ближайшего развития. Таким образом, игра способствует возникновению познавательных мотивов у дошкольников, которые, в свою очередь, являются предпосылками будущих учебных мотивов в школе.

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 еще один шаг к успешности в школе, к пониманию и принятию мысли другого (учителя, 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» [42]. 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 самой игровой обстановке. Согласно его идеям, игра должна быть понята как воображаемая реализация нереализуемых в настоящее время желаний – «быть как взрослый» [3].

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» [11].

Сюжетно-ролевые игры позволяют 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» [6]. 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» [17]. 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» [42]. 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» [8]. 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» [41]. 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.

Утрата детской игры как самостоятельности, в которой сами дети являются деятелями, «творцами своей жизни», приводит к тревожным последствиям:

- невозможности самоорганизации детей, зависимости от взрослого, от среды;
- дефициту воображения и внутреннего плана действий, ситуативности;
- недоразвитию воли и произвольности;
- коммуникативным трудностям, бессодержательному общению;
- неразвитости мотивационно-смысловой сферы.

Частично эти проблемы могут компенсироваться за счет успехов детей в других видах детской деятельности, но практика показывает, что полностью скорректировать их, не обращаясь к игровой деятельности, не проходя последовательно этапы ее становления, невозможно. Поэтому педагогу сегодня необходимо создавать оптимальные условия для развития и поддержки сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Практические задания для самостоятельной работы к Разделу 1 «Теоретические основы сюжетно-ролевой игры»

Задание к параграфу 1.1. «Взгляды на игру: краткая история вопроса»

Сравните положения Концепции дошкольного воспитания и требования ФГОС дошкольного образования, касающиеся вопросов

игровой деятельности дошкольников. Насколько сопоставимы эти взгляды?

<i>Основания для сравнения</i>	<i>Концепция дошкольного воспитания</i>	<i>ФГОС дошкольного образования</i>
Развивающие функции игры		
Игра как форма образовательного процесса		
Игра как детская самодеятельность		

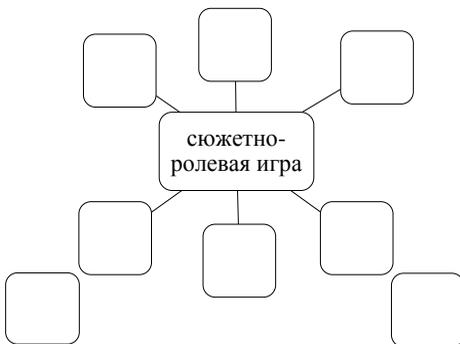
Задания к параграфу 1.2. «Сюжетно-ролевая игра в современной классификации детских игр»

- Определите, какое место сюжетно-ролевая игра занимает в современной классификации игр С. Н. Новоселовой? Обоснуйте свою точку зрения.

- Приведите аргументы в пользу самостоятельной сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности. К каким качествам психики и личности ребенка-дошкольника она ведет?

Задание к параграфу 1.3. «Развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры»

С помощью кластера («cluster» – рой, гроздь, груда, скопление) в систематизированном виде представьте развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры (ключевые слова, идеи).



Раздел 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

2.1. 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 самостоятельный и творческий характер. Самостоятельный 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 [42].

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 действительности окружающих людей. Игровые сюжеты могут быть бытовыми (игры «в семью»); профессиональными (игры «в школу», «в магазин», «в космическую станцию»); приключенческими (путешествия), сказочными и фантастическими («тридцатое 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 об-

разцы игровых сюжетов. Но приходит время, когда игровой сюжет развертывается в соответствии с замыслом самого ребенка (самодетельная 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 партнером-игрушкой 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, связанные 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.

Как происходит усложнение игры? Генезис сюжетно-ролевой игры был раскрыт Д. Б. Элькониным [42].

1 этап. Основным содержанием игры являются действия с предметами. Они осуществляются в определенной последовательности, хотя эта последовательность часто нарушается. Цепочка действий носит сюжетный характер. Основные сюжеты бытовые. Действия однообразны и часто повторяются. Роли не обозначены. По форме это игра рядом или одиночная игра. Дети охотно играют со

взрослым. Самостоятельная игра кратковременна. Как правило, стимулом возникновения игры является игрушка или предмет-заместитель, ранее использованный в игре со взрослым.

II этап. Основное содержание игры – действия с предметом. Эти действия разворачиваются более полно и последовательно в соответствии с ролью, которая уже обозначена словом («я – доктор», «я – мама»). Последовательность действий становится правилом. Возникает первое взаимодействие между участниками на основе использования общей игрушки. Объединения детей кратковременны. Основные сюжеты по-прежнему бытовые. Одна и та же игра многократно повторяется. Игрушки заранее не подбираются, но дети чаще обращаются к одним и тем же – любимым. В игре объединяются 2–3 человека.

III этап. Основное содержание игры по-прежнему составляют действия с предметами. Однако они дополняются действиями, направленными на установление разнообразных контактов с партнерами по игре. Роли четко обозначены и определены до начала игры. Игрушки и предметы подбираются (чаще по ходу игры) в соответствии с ролью. Логика, характер действий также определяется в соответствии с ролью. Игра чаще протекает как совместная, хотя взаимодействие перемежается с параллельными действиями партнеров, не связанных друг с другом, не соотношенных с ролью. Продолжительность игры увеличивается. Сюжеты становятся более разнообразными: дети отражают труд, быт взрослых, яркие общественные явления.

IV этап. Основное содержание игры – отражение отношений и взаимодействий взрослых друг с другом. Тематика игр разнообразная; она определяется не только непосредственным, но и опосредованным опытом детей. Игры носят совместный, коллективный характер. Объединения устойчивы. Они строятся на интересе к одним и тем же играм или на основе личных симпатий и привязанностей. Игры одного содержания не только многократно повторяются, но и развиваются, обогащаются, существуют длительное время. В игре четко выделяется подготовительный этап: распределение ролей, отбор игрового материала, а иногда его изготовление (игрушек-самоделок). Требования соответствия жизненной логике распространяется на все поступки и ролевое поведение участников. Количество вовлеченных в игру увеличивается до 5–6 детей.

Таким образом, Д. Б. Эльконин рассматривал усложнение сюжетно-ролевой игры через изменение ее структуры и содержания, длительности, разнообразия сюжетной линии.

В работах Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой усложнение сюжетно-ролевой игры рассматривается через усложнение условных игровых действий (замещения). Игра строится как постоянный переход ребенка из плана условных действий в план их вербального обозначения и обратно. Развертывание игрового сюжета в единстве этих двух планов называется способом построения игры. Конкретный способ построения игры характеризуется тем, какой из элементов структуры выступает для ребенка определяющим и в каком по форме игровом действии он реализуется. Можно выделить три способа построения игры, усложняющиеся по мере развития ребенка:

I. Предметно-игровые действия (1,5–3 года): ребенок совершает простейшие игровые действия с игрушками и предметами-заместителями, выстраивая их в простейшую смысловую цепочку, вступая в кратковременное игровое взаимодействие со сверстниками. Это однотемные, однопersonажные сюжеты, отражающие смысловую цепочку действий («мама» вымыла дочке руки, покормила, укачала, уложила спать; «шофер» едет в машине, ремонтирует ее, моет, ставит в гараж).

II. Ролевое действие и взаимодействие (3–5 лет): ребенок может принимать и последовательно менять по ходу игры игровые роли, реализовывать их через действия с предметами и ролевую речь, вступать в ролевое взаимодействие с партнером-сверстником. Это многоперсонажные сюжеты как система взаимосвязанных персонажей (ролей), который развертывается через взаимодействие одного персонажа с другим, через введение новых ролей (доктор – больной/доктор – пациент – медсестра – шофер скорой помощи; капитан корабля – матросы/капитан корабля – матросы, пассажиры, рыбаки, водолазы).

III. Сюжетосложнение (5–7 лет): целостное событие-повествование, включающее персонажей и действия. Обозначение и развертывание последовательности событий преимущественно в речевом плане с минимальным их опредмечиванием через предметно-игровые действия.

Появляются многотемные сюжеты, предполагающие комбинирование разнообразных событий, выстраивание новых событийных

рядов (цирк – ветеринарная клиника; строители космодрома – космическое путешествие; путешествие по городу – цирк – стадион – кафе) [22].

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 – из-за игрушки, в среднем – чаще из-за ролей, а в старшем – основные конфликты по поводу того «бывает так или не бывает».

2.2. Комплексный метод формирования игрового опыта ребенка-дошкольника как способ педагогической поддержки детской игры

Развитие игровой деятельности связано с ее переходом в форму *детской самостоятельности* [8]. 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 [9; 10; 15; 26; 27].

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» [43]. 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 действия* с ними, они должны иметь не столько «энциклопедический», сколько практический характер.

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 сфе-

ры 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 самостоятельными детскими играми. С. Н. Новоселова описывала ситуацию, как дети в одном из детских садов заинтересовались темой морских путешествий, и педагог активно «подбрасывала угольки в костерок», подпитывая их соответствующей информацией, в результате чего дети играли в путешествия по южным морям три с половиной месяца [24]. Педагогу не обязательно 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 какой 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 самостоятельной 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 самостоятельных играх детей отражаются их индивидуальные особенности, предпочтения: кто-то с удовольствием играет в семью, кто-то 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 подерживаемой 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 [40]. 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 [22].

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 сюжетно-ролевой 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» [2]. Сетую 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 самостоятельную 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 саморегуля-

ции, необходимые для дальнейшего развития. Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов» [13]. 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» [18], 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 самостоятельные 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 сюжетным.* Например, в целях поддержки сюжетно-ролевой 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.

3. 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 подделочного 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 скованной, игра носит не творческий, а репродуктивный характер» [5].

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 (помоем 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 иллюминатор. И вот теперь, когда работа окончена, повторять эту игру в действительности 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 ин-

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 может быть 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 застыл, 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 показывают, 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 самостоятельные 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).

2.3. Современные педагогические технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников

Педагогическая технология (от др. греческого τέχνη – искусство, мастерство, умение) – специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

Современные педагогические технологии организации игровой деятельности – это технологии, основанные на идеях *педагогического сопровождения*. *Педагогическое сопровождение* – такая форма партнерского взаимодействия, в процессе которого согласуются смыслы деятельности и создаются условия для индивидуального принятия решений [34]. Педагогическое сопровождение предполагает умение быть рядом, следовать за воспитанником, сопровождая в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в развитии.

Обратимся к педагогической технологии Н. А. Коротковой и Н. Я. Михайленко [22]. Авторами 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 разворачивать 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 разворачивать сюжеты, само строение которых облегчает усвоение ребенком новых игровых способов, умений. В основе педагогической технологии – этапы работы в разные возрастные периоды дошкольного детства. Однако, начиная работу по формированию сюжетной игры, воспитатель должен исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, приобретенный в семье. Руководствуясь задачами на каждом из этапов, воспитатель создает *ситуации игрового взаимодействия с детьми* (Приложение № 3).

Обратимся к педагогической технологии Солнцева О. А. [37]. Сюжетно-ролевая игра рассматривается ею как деятельность, осно-

ванная на воображении и фантазии, импровизации. Автор также подчеркивает, что 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, исключая 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. Данная педагогическая технология предполагает возможность разнообразия сюжетов, ролей, конструирования игрового пространства. Открытость и восприимчивость педагога к возникающим новообразованиям предполагает развитие творческих способностей детей, умений действовать в новых условиях, менять способы деятельности.

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 осво-

ения 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.

В основе педагогической технологии – этапы работы в разные возрастные периоды дошкольного детства. Руководствуясь целями и задачами на каждом из этапов, воспитатель создает *ситуации игрового взаимодействия с детьми* (Приложение № 4).

Известно, что развитие сюжетно-ролевой игры происходит на четвертом году жизни, когда ребенок осваивает игровую роль, благодаря чему он отделяет воображаемый мир от реального, начинает осознавать, что он играет. Однако считаем целесообразным представить вниманию педагогов-практиков в Приложениях № 3, 4 – способы педагогического сопровождения игр детей третьего года жизни, как важного этапа развития, преимущественно, сюжетно-образительной игры.

2.4. Сюжетно-ролевая игра как деятельность, форма организации образовательного процесса и форма организации жизни детей

Сюжетно-ролевая игра *как деятельность* определяется по мотиву.

А. Н. Леонтьев так определял игру: «игра характеризуется тем, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе» [20]. Другие виды деятельности имеют «вещный» мотив: нарисовать, построить, сделать и т. п. Л. С. Рубинштейн отмечал, что «мотивы игры заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ре-

бенка, вообще для играющего, сторон действительности. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию» [33]. Таким образом, сюжетно-ролевая игра характеризуется не просто мотивом, но своей цельностью: единством мотива, целей и способов действий. Игру отличает непродуктивный характер, направленность на сам процесс игры и на переживания играющего.

Ребенок играет потому, что он сам этого хочет, он играет в то, во что хочет, и играет так, как хочет. Специфика игры как деятельности, побуждаемой игровым мотивом, заключается в ней самой. Как только педагог начинает вносить дополнительные дидактические задачи, например, предлагаем посчитать сдачу в игре «Магазин», единство деятельности нарушается. А ребенок вместо этого решает игровую задачу игровыми способами, т. е. «понарошку». Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам. Для него она самоценна вне зависимости от ее «полезности».

В условиях педагогического процесса такая игра представлена *самодельными* сюжетно-ролевыми играми, в результате которых формируются основные возрастные новообразования ребенка-дошкольника.

Сюжетно-ролевая игра может быть *формой образовательного процесса*. Содержание таких игр определяется взрослым в соответствии с теми или иными образовательными задачами. В условиях педагогического процесса они представлены совместными обучающими играми воспитателя с детьми, а также организацией занятий в форме сюжетно-ролевой игры, как образовательного предложения для всей группы воспитанников. Их функция связана с обогащением представлений детей, закреплением освоенных способов действий и пр. Например, организованная воспитателем с детьми старшего дошкольного возраста сюжетно-ролевая игра «Космическое путешествие», которая в этом случае носит характер сюжетно-дидактической (обучающей) игры, – может быть направлена на формирование ярких впечатлений о космосе, планетах солнечной системы, космических кораблях; создание основы для развития и обогащения содержания *самодельных* сюжетно-ролевых игр дошкольников; формирование умения согласовывать сюжет с учетом мнения всех сторон и др. «Игра-путешествие по Ладожскому озеру» как форма занятия познавательного характера, с одной стороны,

будет строиться на создании воображаемой ситуации, когда дети, моряки и путешественники, отправляются по реке Неве к Ладожскому озеру. А с другой стороны, будет решать образовательные задачи: формирование представлений детей о Ладожском озере как водном объекте Ленинградской области, где они живут; о животных, обитателях Ладожского озера и др. (Приложение № 5). Наиболее ценны здесь те игры, которые интересны детям, в которые они с удовольствием впоследствии смогут играть самостоятельно, без предложений со стороны взрослого. Также важна глубина и яркость получаемых детьми впечатлений, их эмоциональная насыщенность, что находит отражение в самостоятельной детской игре.

В условиях педагогического процесса игра как *форма организации жизни детей* может быть представлена коллективными и микрогрупповыми сюжетно-ролевыми играми. Содержание этих игр может отчасти направляться взрослым в соответствии с теми или иными воспитательными задачами, но только в той мере, насколько они будут созвучны потребностям самих детей. Их функция связана с социализацией детей: практическим освоением правил и норм, формированием в процессе этих игр детского коллектива, играющего детского сообщества. Предполагается, что ребенок в детском саду живет в пространстве игры. Данная форма организации жизни детей есть организация пространства радости, эмоциональной насыщенности, активности, инициативности и свободы. Только тогда она становится собственной деятельностью ребенка и даст в итоге ожидаемый развивающий эффект.

2.5. Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры дошкольников

Овладение игрой требует от педагогов особых способов ее проведения, которое, в том числе, включает в себя *осуществление регулярной диагностики опыта игровой деятельности дошкольников и учет ее результатов во взаимодействии с детьми в игре*. Проблема педагогической диагностики игровой деятельности ребенка-дошкольника в настоящее время достаточно актуальна как в теории, так и на практике.

Большое внимание изучению игрового опыта ребенка уделяется в *образовательной программе дошкольного образования «Детство»* [7]. В ней отражаются:

- возможные результаты освоения программы на разных возрастных этапах: *какие достижения ребенка радуют, вызывают озабоченность и требуют совместных усилий педагогов и родителей* (Приложение № 6);

- этапы и методы педагогической диагностики.

Первый этап – проектировочный: определение целей и подбор методов диагностики.

Второй этап – практический: определение ответственных, времени и длительности диагностики, способов фиксации результатов (запись в блокноте, на диагностических карточках, на магнитофоне, видеокамере и т. д.); проведение диагностики.

Авторы обращают внимание, что основными методами педагогической диагностики выступают *включенное наблюдение и беседы с детьми*. Кроме того, используются *диагностические ситуации*, фактически провоцирующие деятельность ребенка, которую хотел бы пронаблюдать педагог.

Третий этап – аналитический: анализ полученных фактов, получение качественных и количественных данных.

Анализ позволяет установить, почему результат того или иного ребенка отличается или не отличается от его прежнего результата или же существенно отклоняется от возрастной нормы (яркое достижение или проблема). На основе анализа определяются причины такого проявления диагностируемого качества. Педагогу необходимо осознавать, что отклонение полученных результатов от намеченных нормативов не требует стремительного изменения и вмешательства в процесс развития ребенка, а предполагает *анализ качества процессов и условий*, обеспечивающих эти результаты.

Четвертый этап – интерпретация данных как основной путь понимания ребенка и прогнозирования перспектив его развития.

Пятый этап – целеобразовательный: предполагает определение актуальных образовательных задач для каждого ребенка и для группы в целом.

Результаты диагностики используются для *определения перспектив развития ребенка*. Полученная в результате диагностики информация и сделанные на ее основе выводы помогают педагогу

понять, какие достижения ребенка следует всячески поддержать и развивать дальше, в чем именно требуется оказать этому ребенку помощь.

Основным методом педагогической диагностики *сюжетно-ролевой игры* является наблюдение за игровыми проявлениями ребенка:

- способность отражать в сюжетно-ролевой игре разнообразное содержание;
- наличие и особенности ролевого поведения;
- способность к использованию действий игрового замещения;
- способность к построению игрового сюжета;
- способность создавать обстановку для игры;
- способность к игровой коммуникации.

Результаты наблюдения фиксируются в диагностической карте (Приложение № 7). В случае необходимости (например, если ребенок редко играет) целесообразно специально создавать диагностические ситуации, которые позволяют выявить игровой опыт дошкольника. Организуя диагностические игровые ситуации, воспитателю важно занимать позицию игрового партнера [37].

Для развивающего оценивания качества образовательной деятельности в *образовательной программе дошкольного образования «Миры детства: конструирование возможностей»* рекомендуется использовать нормативные карты развития (авторы к.п.н. Н. А. Короткова и П. Г. Нежнов) [23].

Авторами предлагается трехуровневая модель развития ребенка дошкольного возраста или нормативы этапов качественных сдвигов, т. е. так обычно должен действовать ребенок в соответствии возрастом. Развитие ребенка фиксируется в двух крайних нормативных точках, соответствующих началу и концу дошкольного детства – в 3 года и в 6–7 лет, а также в точке качественного сдвига в психическом складе ребенка – между 4–5 годами.

Для удобства работы нормативная карта развития разделена по сферам инициативы: творческой, коммуникативной, познавательной, инициативе как целеполаганию и волевому усилию.

В случае изучения проявлений ребенка в игровой деятельности нами выделены две сферы детской инициативы: *творческая и коммуникативная* (Приложение № 8).

Один из критериев оценки – это *активность, инициативность* ребенка как субъекта деятельности в сюжетной игре. А именно «поддержка инициативы детей в различных видах деятельности» является одним из основных принципов дошкольного образования в контексте ФГОС ДО. Наблюдения за тем, что собственно делает ребенок, дают возможность педагогу выделить его *творческую инициативу* – включенность в сюжетно-ролевую игру как основную творческую деятельность дошкольника.

Карта развития задана как индивидуально-групповая (Приложение № 9). Авторы считают, что воспитателю удобнее видеть сразу всю картину группы по каждой сфере инициативы, что позволяет избежать дополнительной работы по сведению оценок отдельных детей в общегрупповую картину.

Данная карта предлагается в трех экземплярах на каждую возрастную группу, т.к. заполняется воспитателем 3 раза в год (в начале учебного года, в середине и в конце). Этого достаточно для фиксации продвижения детей в развитии. В описание уровня вынесены лишь ключевые признаки (для уточнения воспитатель может обратиться к полному описанию, данному в таблице «Нормативная карта развития»).

Карта заполняется на основе наблюдений за детьми в свободной самостоятельной сюжетно-ролевой игре, а не в совместной партнерской игре со взрослым, где инициатива задается последним. Воспитателю предлагается не организовывать какие-то специальные ситуации наблюдения, а использовать для оценки те сведения, которые накопились примерно за месяц текущих ежедневных наблюдений, т. е. тот «образ» ребенка, который уже сложился.

Первый раз заполнять карту предлагается по прошествии первого месяца учебного года, т.к. этого периода достаточно для того, чтобы у воспитателя сложился первоначальный образ ребенка (но не в адаптационный период). Второй раз карта заполняется в середине года (в январе), также на основе наблюдений предшествующего месяца. Третий раз – в конце года, показывая итоговый результат продвижения детей группы.

Заполняя карту в любой возрастной группе, воспитатель напротив фамилии каждого ребенка делает отметки во всех трех столбцах, используя три вида маркировки:

- «обычно» (данный уровень-качество инициативы является типичным, характерным для ребенка, проявляется у него чаще всего);
- «изредка» (данный уровень-качество инициативы не характерен для ребенка, но проявляется в его деятельности время от времени);
- «нет» (данный уровень-качество инициативы не проявляется в деятельности ребенка совсем).

Из трех описаний следует выбрать то, которое характеризует типичное для ребенка качество инициативы в сюжетно-ролевой игре (как правило, ребенок действует именно таким образом); в данном столбце ставится метка «обычно». Метка «обычно» проставляется только в одном столбце, но она обязательно должна быть. В двух оставшихся столбцах воспитатель проставляет метки «изредка» и «нет». Каждую из этих меток допустимо ставить против фамилии ребенка дважды, один раз, или обойтись без одной из них. Главное, чтобы все столбцы были отмечены. Оценивается качественный показатель сферы инициативы в сюжетно-ролевой игре (уровень качества), а не количественный, т. е. частота появления по сравнению с другими сферами инициативы. Конфигурация отметок против фамилии ребенка в заполненной карте может выглядеть так, как показано в Приложении № 9.

Во второй младшей группе в начале года может сложиться картина, когда наблюдая за ребенком в течение месяца после периода адаптации, воспитатель не может поставить отметку «обычно» в одной или нескольких сферах инициатив. В этом случае необходимо воспользоваться целевыми ориентирами образования детей раннего возраста, которые можно представить как нулевой уровень.

В итоге заполнения карты развития появляется целостная наглядная картина уровня проявлений каждого отдельного ребенка в данной сфере инициативы в сюжетно-ролевой игре и картина всей группы по отношению к общепринятым возрастным нормативам. Заполнив карту, нужно ориентироваться, прежде всего, на отметку «обычно». Линия этой отметки (проведенная по всей группе) означает наличный уровень развития отдельных детей и всей группы. Если эта линия попадает в соответствующий возрасту группы нормативный возрастной диапазон, значит, дела обстоят благополучно, и можно продолжать использовать выбранную ранее тактику организации образовательного процесса.

Если основная часть детей по отметке «обычно» оказывается в предшествующем нормативном возрастном диапазоне (по одной или нескольким сферам инициативы), то следует пересмотреть тактику организации образовательного процесса. Следует обратить внимание на два существенных условия, изъяны в которых могут тормозить продвижение детей:

1) характер и мера собственного участия взрослого в совместной игровой деятельности с детьми, в процессе которой он демонстрирует образцы данного вида культурной практики;

2) предметное наполнение среды, создающее стимул и опору для обращения детей к сюжетно-ролевой игре.

Итак, по результатам заполнения карты развития можно легко определить отдельных детей, требующих помощи и поддержки педагога. В целом, использование нормативной карты развития позволяет гибко проектировать образовательный процесс, расширяя или усложняя содержание культурной практики детей, которая соотносится с той или иной сферой инициативы.

Поводом для такого проектирования является первоначальный срез и срез в середине года, а не конечный годовой результат, так как еще есть время откорректировать свою работу в целом и с каждым ребенком в отдельности. Итоговый срез в конце года свидетельствует о степени эффективности образовательного процесса и может служить основой для рефлексии (взгляда на свою работу в течение года и фиксации удачных и неудовлетворительных моментов в ней, не давших должного результата).

Преимущества данной нормативной карты развития:

- карта позволяет наглядно определить место ребенка в группе и всей группы в нормативном пространстве развития – во всем возрастном диапазоне (увидеть отставание и опережение);

- выделяет основные достижения ребенка (без отвлечения на второстепенные детали), используя простой и доступный язык наблюдения (без обращения к специальным диагностическим процедурам);

- позволяет непосредственно выходить на проектирование образовательного процесса.

На наш взгляд, данный подход оправдывает свое назначение – дать в руки воспитателя простой и удобный инструментарий, позволяющий определять индивидуально-групповую картину развития

детей в соответствии с общепринятыми возрастными нормами, и при необходимости (в случае обнаружения отставания детей в той или иной сфере развития или «забегания вперед») большей части группы) изменять тактику организации текущего образовательного процесса.

Для практиков может представлять интерес *методика диагностики сюжетно-ролевой игры дошкольников Д. Б. Эльконина* [42]. Исследователь подчеркивает, что задавая целевые ориентиры в области развития ребенка, важно следовать принципу «сближения диагностики и формирования». Применительно к нашему времени этот принцип можно обозначить как «сближение диагностики с образовательной практикой». Иначе говоря, сама детская игра должна давать педагогу возможность непосредственно, через обычное наблюдение, получать представление об их развитии в отношении к возрастным нормам.

Наблюдение проводят в естественных условиях за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей 3–7 лет. В основе наблюдения, в рамках которого происходит изучение особенностей сюжетно-ролевой игры, лежат следующие показатели.

Замысел игры, постановка игровых целей и задач. Как возникает замысел игры (определяется игровой средой, предложением сверстника, возникает по инициативе самого ребенка и т. д.)? Обсуждает ли замысел игры с партнерами, учитывает ли их точку зрения? Насколько устойчив замысел игры. Видит ли ребенок перспективу игры? Статичен ли замысел или развивается по ходу игры. Насколько часто наблюдается импровизация в игре? Умеет ли сформулировать игровую цель, игровую задачу словесно и предложить ее другим детям?

Содержание игры. Что составляет основное содержание игры (действие с предметами, бытовые или общественные взаимоотношения между людьми)? Насколько разнообразно содержание игры. Как часто повторяются игры с одинаковым содержанием. Каково соотношение предметных, бытовых игр, отражающих общественные отношения?

Сюжет игры. Насколько разнообразны сюжеты игр? Какова устойчивость сюжета игры, то есть насколько ребенок следует одному сюжету? Сколько событий ребенок объединяет в один сюжет? Насколько развернут сюжет? Представляет ли он из себя цепочку

событий или одновременно ребенок является участником нескольких событий, включенных в сюжет? Как проявляется умение совместно строить и творчески развивать сюжет игры? Каковы источники сюжетов игры (кинофильмы, книги, наблюдения, рассказы взрослых и т. д.)?

Выполнение роли и взаимодействие детей в игре. Обозначает ли выполняемую роль словом и когда (до игры или во время игры)? Какие средства использует для взаимодействия с партнером по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика)? Каковы отличительные особенности ролевого диалога (степень развернутости: отдельные реплики, фразы, длительность ролевого диалога, направленность к игрушке, реальному или воображаемому партнеру)? Передает ли и как передает характерные особенности персонажа? Как участвует в распределении ролей? Кто руководит распределением ролей. Какие роли чаще исполняет – главные или второстепенные. Как относится к необходимости выполнять второстепенные роли? Что предпочитает ребенок: играть один или входить в игровое объединение? Есть ли у ребенка любимые роли, и сколько он может выполнять ролей в разных играх?

Игровые действия и игровые предметы. Использует ли ребенок в игре предметы – заместители? И какие? По какому принципу он выбирает предметы-заместители и преобразует их для использования в игре? Дает ли словесное обозначение предметам-заместителям, насколько легко это делает? Кто является инициатором выбора предмета-заместителя: сам ребенок или взрослый? Предлагает ли свой вариант замещения партнеру? Использует ли в игре образные игрушки и как часто? Есть ли у ребенка любимые игрушки? Характеристики игровых действий: степень обобщенности, развернутости, разнообразия, адекватности, согласованности своих действий с действиями партнера по игре. Какова роль слова в осуществлении игровых действий? Как воспринимает воображаемую ситуацию, понимает ли ее условность, играет ли с воображаемыми предметами?

Игровые правила. Выполняют ли правила, функцию регулятора игры? Создается ли правило ребенком? Как соотносит ребенок выполнения правила со взятой на себя ролью? Следит ли за выполнением правил другими детьми? Как реагирует на нарушение правил

партнерами по игре? Как относится к замечаниям партнера по игре по поводу выполнения им правил?

Достижение результата игры. Как соотносится первоначальный замысел и его реализация в игре? Соотносит ли ребенок свой замысел с достигнутым результатом? Какими средствами достигается реализация замысла?

Особенности конфликтов в игре. По поводу чего чаще всего возникают конфликты (распределение ролей, выполнение правил, обладание игрушкой и т. д.)? Каковы способы разрешения конфликтов?

Игровая среда. Готовит ли игровую среду заранее или подбирает предметы по ходу игры? Использует ли предложенную игровую среду (оборудование игрового уголка) и как?

Роль взрослого в руководстве игрой. Обращается ли ребенок ко взрослому в процессе игры и по поводу чего? Как часто обращается? Предлагает ли принять взрослого в игру?

Полученные результаты соотносят с таблицей (Приложение № 10) и определяют уровень развития сюжетно-ролевой игры в соответствии с возрастом ребенка.

Практикам, осуществляющим поиск эффективной педагогической диагностики сюжетно-ролевой игры, полезно будет познакомиться с педагогическим инструментарием, предлагаемым Комаровой Н.Ф. [15].

Основным методом диагностики здесь также является наблюдение. Достоинство данного метода – возможность осуществлять диагностику сюжетно-ролевой игры в привычных для детей условиях: в групповой комнате, на участке. Наблюдение может быть не включенным и включенным. Включенное наблюдение требует активизирующего общения педагога (партнера по игре) с играющим ребенком для выявления возможностей игрового поведения.

Значение активизирующего общения с ребенком в процессе диагностики – в возможности не только выявить уровень актуального развития, то, что ребенок в состоянии сделать сам, но и определить зону ближайшего развития – то, что он выполняет в сотрудничестве.

Наиболее эффективным и простым способом фиксации данных является оформление протоколов наблюдений за играми детей. Может использоваться видеосъемка, хотя это не всегда оправдано

из-за ее трудоемкости и потери естественности детей (начинают позировать и отвлекаться от игры). Используются и вспомогательные опросные методы: беседы с родителями, анкетирование.

В основе диагностики лежат следующие показатели:

1. По чьей инициативе появляется замысел игры?
2. Разнообразие игровых замыслов.
3. Степень самостоятельности при постановке игровых задач.
4. Разнообразие игровых задач.
5. Взаимосвязь игровых задач.
6. Проявление творчества при постановке игровых задач.
7. Количество игровых задач.
8. Разнообразие игровых действий с игрушками.
9. Обобщенность игровых действий с игрушками.
10. По чьей инициативе появляются игровые действия с предметами заместителями?
11. Разнообразие игровых действий с предметами-заместителями.
12. По чьей инициативе появляются игровые действия с воображаемыми предметами?
13. Разнообразие игровых действий с воображаемыми предметами.
14. Принимает ли ребенок в игре роль?
15. Разнообразие исполняемых ролей.
16. Разнообразие ролевых действий.
17. Выразительность ролевых действий.
18. По чьей инициативе появляются ролевые высказывания?
19. К кому обращены ролевые высказывания?
20. Наличие ролевой беседы.
21. Кто является инициатором ролевой беседы?
22. Содержательность ролевой беседы.
23. Вступает ли ребенок во взаимодействие?
24. С кем ребенок вступает во взаимодействие?
25. Умеет ли ребенок принимать игровые задачи?
26. Умение тактично отказываться от поставленной игровой задачи.
27. Умение договариваться о продолжении игры.
28. Длительность взаимодействия.

По мнению автора, важно определить степень сформированности самостоятельности ребенка в сюжетно-ролевой игре. Отдельно эта группа показателей не выделяется, она присутствует в каждой рассмотренном показателе. Так, определяя содержание игры, выясняется самостоятельность детей в выборе замысла и постановке игровых задач. При характеристике способов решения игровых задач уточняется, насколько самостоятельны дети в выборе предметных и ролевых способов. В третьем показателе устанавливается, по чьей инициативе играющие дети вступают во взаимодействие: по собственному побуждению или по предложению взрослого, сверстников. Такая группа показателей дает разностороннее представление о степени сформированности сюжетно-ролевой игры у детей.

Автор раскрывает методику диагностики игры, способы оценки, характеристику уровней развития сюжетно-ролевой игры дошкольников (Приложение № 11).

Для обработки полученного фактического материала используется таблица с представленными в ней оптимальными уровнями развития игровой деятельности для сравнения с полученными данными (Приложение № 12) и диагностический лист обследования уровня сформированности игровой деятельности детей (Приложение № 13).

Таким образом, предложенный инструментарий позволит изучить проявления ребенка-дошкольника в сюжетно-ролевой игре, что в дальнейшем поможет определить эффективные способы поддержки и обогащения детской игры.

2.6. Поддерживающая позиция – основа игровой компетентности воспитателя ДОО

Сегодня актуальным является вопрос о том, как вернуть игру в детский сад, и как следствие из этого – вопрос о повышении игровой компетенции воспитателя, его умения и готовности к формированию и развитию ребенка в «специфически детских» (А. В. Запорожец) видах деятельности, прежде всего, в игре.

Поддержка и обогащение детской игры является актуальной (и даже приоритетной) задачей педагогических коллективов дошко-

льных образовательных организаций. Важно как освоение воспитателем опыта игровой культуры в целом, так и сопровождение развития игрового взаимодействия дошкольников с учетом изменений игровой субкультуры.

От позиции педагога дошкольного образовательного учреждения по отношению к детской игре, от его игровой компетентности зависит уровень развития детской игры, желание и умение детей играть, а значит, и развитие личности ребенка-дошкольника.

В условиях отсутствия естественной дворовой социализации, многопоколенных семей – *воспитатель детского сада является главным носителем игровой культуры*, а иногда и единственным передатчиком игрового опыта. Но взрослый может научить детей играть только в том случае, если освоил особую грамматику игры, если любит и умеет играть сам. Это значит, что он должен уметь создавать воображаемую ситуацию («как будто», «понарошку»), уметь увидеть в знакомых предметах что-то неожиданное, придумывать новые образы (роли), события, сюжеты; свободно отступать от привычных шаблонов (стереотипов). Словом, он должен обладать развитым воображением. Взрослый должен уметь вовлечь детей в игру (заманить, заразить интересом, пробудить желание), помочь им поверить в воображаемую ситуацию (превратиться в другого, почувствовать себя на месте персонажа, встать на его позицию, его точку зрения). Для этого необходимо обладать открытостью, эмоциональной выразительностью и артистизмом. Только когда педагог сам эмоционально вовлечен в игру, может изобразить (проиграть) и заботливого доктора, и прекрасную принцессу, и умного учителя, и отважного командира космического корабля..., он может побудить игровую активность детей. Практика показывает, что некоторым взрослым сделать это очень трудно, но данные качества являются необходимыми в профессии воспитателя дошкольной образовательной организации. Однако здесь следует обратить внимание на опасность подавления детской инициативы инициативой самого педагога. Чрезмерная эмоциональность взрослого, демонстрация его артистических способностей могут превратить игру в «театр одного актера». Ребенку в такой ситуации трудно конкурировать со взрослым, ему проще и безопаснее наблюдать за «театром» воспитателя, чем принять инициативу на себя.

Игровая компетентность педагога определяется совокупностью структурных компонентов: психолого-педагогических знаний, игровых умений, что нашло отражение и в Профессиональном стандарте педагога, и личного отношения воспитателя к игре.

В п. 3.2.1. Профессионального стандарта педагога обозначено, что воспитатель должен знать «особенности становления и развития детских деятельностей в дошкольном возрасте», уметь «организовывать виды деятельности, осуществляемые в дошкольном возрасте», в том числе *ролевою* игру; создавать широкие возможности «для развития свободной игры детей, в том числе, обеспечения игрового времени и пространства», «владеть всеми видами развивающих деятельностей дошкольника», в том числе *игровой*.

В современных реалиях очень важно, чтобы педагоги знали:

- методические основы развития детской игры в дошкольном возрасте; владели способами педагогического сопровождения и педагогической поддержки игровой деятельности детей, осуществляли комплексный подход к формированию игрового опыта ребенка;

- выступали инициаторами разнообразных игр или подключались к детской игре, выступая с позиции «играющего партнера»;

- являлись примером творческой изобретательности: включаясь в сюжетно-ролевою игру, создавали эмоционально-насыщенную атмосферу, заражая детей своим интересом, яркими эмоциями; избегали воспроизведения трафаретных и однообразных сюжетов, действий, приемов; импровизировали, вносили в игру моменты неожиданности, таинственности, сказочности; гибко реагировали на предложения ребенка;

- проявляли интерес и внимание к игровым интересам мальчиков и девочек; индивидуальным игровым интересам и предпочтениям; изучали и поддерживали их;

- способствовали развитию «детского сообщества», целенаправленно (в системе) побуждали детей взаимодействию, объединению со сверстниками на основе интереса к игре через предложение игры, сюжета; создание проблемно-игровых ситуаций, сговор (о развитии событий в игре, правилах и др.);

- вводили традиции, направленные на межгрупповое игровое взаимодействие и передачу игрового опыта от старших к младшим (совместные «игротеки», «Клубный час» и др.); на игровое взаимо-

действие детей с родителями («Семейные игротеки», Родительские клубы и др.).

О профессионализме педагога говорят *самодетельные* игры, которые возникают по собственной инициативе ребенка или группы детей. Это игры, в которых дошкольники самостоятельно придумывают и развивают сюжет, принимая те или иные роли. Однако чтобы такая игра возникла и успешно развивалась, необходим целый ряд условий. Наиболее сложным аспектом для воспитателя в отношении развития детской игры является вопрос, связанный с организацией ее педагогического сопровождения.

Наблюдения позволяют выделить разные позиции воспитателя по отношению к сюжетно-ролевой игре.

Устраненная позиция. Воспитатель не уделяет внимание детской игре, преобладает низкая включенность в детскую жизнь: «Пусть играют, как хотят». Педагог включается в детские отношения только в случае конфликта, призывая к хорошему поведению, к послушанию.

Директивная позиция. Понимая значение сюжетно-ролевой игры для разностороннего развития ребенка-дошкольника, воспитатель руководит игрой: распределяет роли, определяет сюжет игры, подсказывает, кому, что нужно делать, говорить и т. д. Он устанавливает правила действия каждой роли, выбирает предметы оперирования, создает игровое пространство (или руководит его созданием). Любая инициатива ребенка, уводящая от намеченного плана игры, приводит взрослого в замешательство.

Такие позиции – от полного невмешательства до жесткого руководства игрой однозначно неприемлемы. Жесткое руководство вытесняет подлинную детскую игру и приводит к тому, что она теряет функции ведущей деятельности. Устраненная позиция (полное невмешательство в детские игры) в условиях разновозрастных групп детского сада, разрушения естественной дворовой социализации, когда игровой опыт передавался от старших детей к младшим, приводит к *примитивизации* детских игр, что сегодня констатируют ученые-исследователи. «Сегодня не игра исчезла из культуры, а скорее – культура из игры» – отмечает современные реалии В. Т. Кудрявцев [19].

Практиков нередко волнует вопрос – учить или не учить игре? Сама фраза «учить игре» воспринимается педагогами неоднозначно.

но, а иногда и вовсе отрицательно. Но все мы помним тезис Л. С. Выготского о том, что именно *обучение ведет за собой развитие*. Как именно организовать такое обучение? Как *соблюсти баланс, сохранив в игре ее самостоятельность*, а значит детскую свободу, «самость» (собственный стиль осуществления деятельности), и в то же время, не потеряв культурную составляющую, предполагающую определенное обучение?

Е. Е. Кравцова отмечала, что «готовые эталоны» в игре уничтожают игру. Это происходит тогда, когда ребенку задается конкретный алгоритм действий («делай раз, делай два...») или предлагается сценарий, придуманный взрослым и навязанный сверху. Такие «эталонные» формируют у ребенка определенные *действия без приобщения его к самой деятельности* в целом. Существует большая разница между собственно игровой деятельностью и набором игровых действий, выполняемых ребенком, когда у него, по сути, нет ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации. Этот постулат неоднократно подчеркивался в психолого-педагогических публикациях Е. Е. Кравцовой [18]. Как справедливо заметил Л. А. Венгер, «*взрослые учат детей не деятельности, а только действиям*» [2]. Российский психолог и философ Д. Б. Богоявленская отмечала: «Именно это определяет судьбу самого процесса: на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается» [1].

Педагоги нередко сами разрушают воображаемую ситуацию (а это и есть основа сюжетно-ролевой игры). Пример из практики. Воспитатель «как будто» звонит по телефону и приглашает детей в гости:

– Машенька, приходи в гости. Я пирог испекла. С яблоками. Будем чай пить.

– Ваня, я приглашаю тебя в гости. Вот уже и чай готов. И пирог испекла: сладкий, с яблоками.

– Таким образом, педагог пригласила на чаепитие группу детей. Дети с радостью отреагировали на приглашение воспитателя и расположились вокруг стола.

– Проходите, гости дорогие, садитесь, будем чай пить. Какого цвета чашка, Маша? Какого цвета чашка, Ваня?..

В этом случае воображаемая ситуация разрушена. Появилось напряжение – боязнь ошибиться.

Или вместо: «Почему твоя дочка грустная? Она не проголодалась?» (не заболела, не устала и пр.) – воспитатель дает прямые указания к конкретным действиям: «Возьми ложку, накорми Катю кашей». Вопрос о проголодавшейся дочке не раскрывает конкретных действий, а предполагает создание воображаемой ситуации, которую ребенок может принять или не принять. И если принял, то будет сам думать, как разрешить ее: купить что-то в магазине или что-то сварить.

Такая позиция педагога будет *поддерживающей*, направленной на *поддержку инициативы самого ребенка* в игре.

Известно, что научить ребенка играть может только носитель игрового опыта, игровой культуры, в совместной деятельности с которым ребенок приобщается этой деятельности и присваивает ее. Такая ситуация складывается в естественных условиях, когда старшие дети играют, а младшие наблюдают, в дальнейшем подражая им и включаясь в игры старших. Поэтому сегодня в детских садах, в условиях разновозрастных групп, важно вводить традиции, направленные на межгрупповое игровое взаимодействие.

В современных реалиях велика роль взрослого как передатчика игрового опыта, совместных партнерских игр, организуемых взрослыми. Сегодня очень важна *поддерживающая позиция* педагога, который не только сам умеет хорошо играть и показать увлекательные игры, но и может исподволь помочь в освоении более сложных способов организации игры, в постановке и развитии игровых задач. Таким образом, вопрос состоит в том, чему именно учатся дети, обучаясь «игре» – *действительно учатся играть или подражать игре?*

Степень и характер включенности педагога в игру в этом случае зависит от ситуации и от игровых умений дошкольников. Для данной позиции характерны позитивный эмоциональный фон, неназойливость и естественность в поддержке взаимодействия детей. Воспитатель может непосредственно принимать участие в игре, предлагая способы решения игровых задач, разнообразные повороты развития сюжета. В этом случае он выступает как равноправный партнер, играющий взрослый, а не руководитель (учитель) игры. Педагог в игровой роли может включиться, если игра «застряла» или распадается, тем самым стимулируя игровую активность детей. Воспитатель не просто играет на уровне других детей, а задает *зону*

ближайшего развития самостоятельной игры, то есть опережает игровые возможности детей, втягивает их в игру более высокого уровня и открывает им новые возможности. Задача педагога – не демонстрация собственных игровых способностей, не завоевание очарованных детей-зрителей, а формирование и поддержка положительной самооценки ребенка, уверенности в собственных возможностях. Речь идет об игре взрослого *вместе с ребенком*, а не *вместо ребенка*. В совместной игре взрослый – партнер, который понимает возможности и потребности, видит и слышит своих воспитанников, проявляет внимание, чуткость к их идеям, мнениям, замыслам и подстраивается к ним, не разрушая, а поддерживая детскую игровую инициативу и самостоятельность. Всемирно известный детский писатель Дж. Родари отмечал, что важно предоставить себя в распоряжение ребенка. «Распоряжаться должен он. Взрослый играет с ним ради него, чтобы стимулировать изобретательность ребенка, вооружить его новыми средствами, которые он пустит в оборот, играя один. В общем, чтобы научить его играть» [32].

Очевидно, что *поддерживающая позиция* педагога является оптимальной для формирования и развития игры. Главная задача – не руководить и не управлять игрой, а приобщить детей к этой замечательной деятельности, сделать так, чтобы они пережили радость игры, чтобы хотели и умели играть совершенно самостоятельно. Лишь в этом случае можно говорить об игровой компетентности воспитателя, которая лежит в основе данной позиции.

О такой игре идет речь, когда мы говорим про «обучение игре». Соответственно дидактические задачи должны быть именно *игровые*, а не образовательные. С. Л. Новоселова и Е. В. Зворыгина дают следующее определение игровой задачи: «Под игровой задачей мы понимаем систему условий, в которых задается мнимая цель. Для достижения мнимой цели ребенок должен на основе своего жизненного и игрового опыта использовать в условном плане тот или иной способ действия и средства его выполнения» [27]. Пример из практики. Дети получили «письмо» от доктора Айболита, который сообщает о том, что в Африке эпидемия – заболели звери, и он не успевает всех вылечить. Срочно нужны доктора. Один из детей предлагает построить корабль и отправиться в морское путешествие в Африку, на что другие возражают: «На корабле не успеем. Давайте на самолете. Так быстрее». Таким образом, дети ставят перед со-

бой задачу – построить самолет, чтобы докторам быстрее добраться до Африки. Долетев до места, дети снова сталкиваются с проблемой – оказывается у зверей разные болезни (у кого-то болит горло, у кого-то живот и пр.). Им опять приходится решать, как лечить то или иное заболевание...

Если дети сами развивают сюжет и поддерживают игровое взаимодействие, роль воспитателя ограничивается наблюдением и поддержкой детской инициативы и творчества.

Поддерживающая позиция педагога проявляется в обогащении жизненного опыта дошкольников яркими впечатлениями, что становится основой развития новых сюжетов. Игра возникает в том случае, когда у ребёнка имеются живые, конкретные представления о каком-либо событии или явлении, которое ему интересно и которое оказывает на него большое эмоциональное воздействие. Поэтому основной путь влияния на выбор тем игр – создание у детей таких ярких положительных представлений и эмоций.

Для того чтобы процесс осведомленности и познания не стоял на месте, воспитателю также необходимо уметь *наблюдать* игру, анализировать ее, оценивать уровень развития игровой деятельности детей, и в соответствии с этим уровнем планировать приемы, направленные на дальнейшее ее развитие. О том, что тактика педагога является действенной, можно судить по самостоятельности детей в игре, их самоорганизации.

Современное качественное дошкольное образование есть, прежде всего, образование, способствующее становлению человека, обретению им своего образа, себя как неповторимой индивидуальности. Сегодня очень важно не столько формировать знания, сколько развивать человека в человеке, развивать механизмы его саморазвития, саморегуляции, самовоспитания, тем самым помочь воспитаннику стать человеком, умеющим жить в мире и согласии с самим собой и окружающими. Самодетельная детская игра является основной (возрастосообразной) формой приобретения такого социально-коммуникативного опыта ребенка.

Оказание недирективной помощи, поддержка детской инициативы и самостоятельности в игровой деятельности – условие, необходимое для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста. Сегодня внимание педагога должно быть направлено в сторону:

- обеспечения игрового времени в режиме дня, отведенного на спонтанную свободную игру (оберегать время, предназначенное для игры и не подменять ее другими занятиями);
- создания активной предметно-игровой среды, стимулирующей разнообразную игровую активность детей, поддерживающую их игровые интересы и учитывающую игровой опыт;
- поддержки детской инициативы в преобразовании игровой среды, созданной детьми для реализации игрового замысла; предоставление возможности трансформировать игровое пространство и расширять его за пределы игровых зон;
- поддержки играющего ребенка; коллектива детей, объединенных общими интересами, взаимными симпатиями; поддержки развития длительных игр, продолжающихся несколько дней;
- предоставления возможности выбора в игровой деятельности (темы, сюжета игры, роли, партнеров, игрушек, пространства, длительности игр и пр.);
- поддержки творческой атмосферы, где принимаются любые интересные идеи детей, воплощаемые в игровой деятельности; поощрение детской фантазии и импровизации в игре (придумывание сюжетов, введение необычных персонажей, создание игровой среды, использование разнообразных предметов-заместителей и пр.).

В современных авторских программах дошкольного образования (Навигатор образовательных программ дошкольного образования. ФГАУ «Федеральный институт развития образования») – развитие игровой деятельности воспитанников занимает одно из центральных мест. В них раскрываются *способы поддержки и обогащения детской игры на разных возрастных этапах дошкольного детства* (Приложение № 14).

Практические задания для самостоятельной работы к Разделу 2 «Методические основы сюжетно-ролевой игры»

Задание к параграфу 2.1. «Методические основы формирования сюжетно-ролевой игры ребёнка-дошкольника»

- Дайте краткую характеристику сюжетно-ролевой игры ваших воспитанников (*задание выполняется в подгруппах в зависимости от возрастной группы, в которой работают слушатели*)

<i>Возрастная группа</i>	<i>Структура игры</i>	<i>Содержание игры</i>	<i>Разнообразие сюжетной линии</i>	<i>Длительность игры</i>
3–4 года				
4–5 лет				
5–6 лет				
6–7 лет				

Задание к параграфу 2.2. «Комплексный метод формирования игрового опыта ребёнка-дошкольника как способ педагогической поддержки детской игры»

- Проанализируйте способы педагогической поддержки и обогащения сюжетно-ролевых игр дошкольников (Приложение № 2):

<i>Поддерживают в большей степени</i>	<i>Поддерживают в меньшей степени</i>	<i>Не поддерживают</i>	<i>Ваши предложения (другие способы поддержки)</i>

- Творческий проект: создайте план поддержки и обогащения сюжетно-ролевой игры, опираясь на комплексный метод формирования игрового опыта ребенка и изучение игровых интересов воспитанников вашей группы.

Задание к параграфу 2.3. «Современные педагогические технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников»

- Проведите наблюдение за совместной сюжетно-ролевой игрой «воспитателя с детьми (Приложение № 12). Зафиксируйте свои наблюдения в протоколе. Сделайте выводы об игровой компетентности воспитателя и уровне развития сюжетно-ролевой игры дошкольников (выездное практическое занятие).

- На основе представленных игровых педагогических технологий (Приложение № 3, 4) продумайте ситуации игрового взаимодействия воспитателя с детьми (задание выполняется в подгруппах в зависимости от возрастной группы, в которой работают слушатели):

<i>Возрастная группа</i>	<i>Автор игровой педагогической технологии</i>
«Шаг» педагогической технологии	Ситуация игрового взаимодействия:

Задание к параграфу 2.4. «Сюжетно-ролевая игра как деятельность, форма организации образовательного процесса и форма организации жизни детей»

- Приведите примеры из собственного практического опыта, когда игра являлась самодеятельностью ребенка/детей, формой образовательного процесса, формой организации жизни детей дошкольного возраста в группе ДОО.
- Опираясь на предложенный алгоритм в Приложении № 5, создайте план совместной игры-путешествия с детьми в разных возрастных группах с примерами развивающих заданий для дошкольников (работа в подгруппах):

<i>Куда?</i>	<i>На чем?</i>	<i>Что может произойти в путешествии?</i>	<i>Что необходимо взять в дорогу?</i>	<i>Чем закончится путешествие?</i>

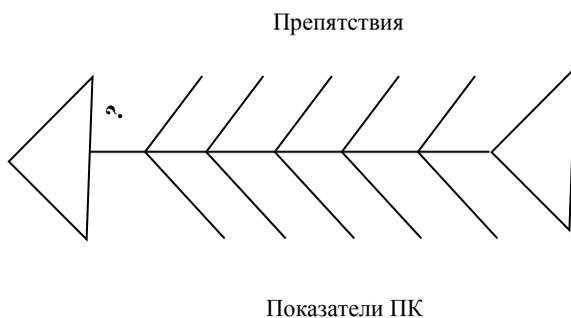
Задание к параграфу 2.5. «Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры дошкольников»

- Наблюдая за самостоятельной игрой воспитанников, зафиксируйте в протоколе наблюдений содержание *самодеятельной* сюжетно-ролевой игры (записи прямой речи детей, комментарии ролевых игровых действий).
- Используя один из вариантов предложенных педагогических диагностик – проведите наблюдение за самостоятельной сюжетно-ролевой игрой воспитанников. Зафиксируйте свои наблюдения в протоколе. Продумайте способы дальнейшего обогащения детской игры с учетом выявленных результатов.

Задание к параграфу 2.6. «Поддерживающая позиция – основа игровой компетентности воспитателя ДОО»

- Опираясь на Приложение № 14 и свой практический опыт, обозначьте способы поддержки и обогащения сюжетно-ролевой игры ваших воспитанников (задание выполняется в подгруппах в зависимости от возрастной группы, в которой работают слушатели).

- Мозговой штурм «Показатели и препятствия профессиональной игровой компетентности воспитателя ДОО» – с помощью схемы «Фишбоун» (рыбий скелет) выделить ключевыми словами или фразами, какие параметры, с точки зрения слушателей, являются показателями игровой профессиональной компетентности педагога, и какие препятствия мешают их проявлению:



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Нормативные правовые акты и учебно-методические документы, регламентирующие деятельность дошкольных образовательных организаций

1. Конвенции о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989; вступила в силу для СССР 15.09.1990).
2. Концепция дошкольного воспитания (НИИ дошкольного образования АПН СССР) // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 9. – С. 48–69.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)».
4. Примерная основная программа дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15). https://firo.ranepa.ru/files/docs/do/primernaya_osn_obr_prog_do.pdf
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155).

Научная и методическая литература

1. *Богоявленская Д.Б.* У меня было два учителя. // Психология в вузе. – 2003. – № 1, 2. – С. 102–111.
2. *Венгер Л.А.* Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. тр. – М., 1978.
3. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. *Газман О.С.* Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
5. *Гринявичене Н.* Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1989.
6. *Гросс К.* Душевная жизнь ребенка. – «Издание Киевского Фребелевского общества», 1916.
7. *Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.* – СПб.: Детство–Пресс, 2014.

8. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды. В 2 т. – Том 1. Психическое развитие ребенка. – М., 1986.
9. *Зворыгина Е.В.* Развитие творчества дошкольников в игре. // Воспитание детей в игре. – М., 1993.
10. *Зворыгина Е.В.* Я играю! Условия для развития сюжетных игр в детском саду и семье. – М., 2010.
11. *Зеньковский В.В.* Психология детства. – М.: Академический проект, 2019. – 406 с.
12. Игра и труд дошкольника // Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. – М.–Л., 1929.
13. Игра со всех сторон (Книга о том, как играют дети и прочие люди). – М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2003.
14. Инструкция по ведению очага и детского сада // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. – М., 1988. – С. 54–57.
15. *Комарова Н.Ф.* Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. – М., 2012.
16. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытый» / Под общ. ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019.
17. *Корчак Я.* Как любить ребенка. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004.
18. *Кравцова Е.Е.* Разбуди в ребенке волшебника: Кн. для воспитателей детского сада и родителей. – М., 1996.
19. *Кудрявцев В.Т., Смирнова Н.А., Уразалиева Г.К.* Психоистория игры (теоретико-методологический эскиз). – М., 2000. <https://tovievich.ru/>
20. *Леонтьев А.Н.* Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. – М., 1981.
21. Миры детства: конструирование возможностей. Образовательная программа дошкольного образования / Т.Н. Доронова и др. – М.: АСТ: Астрель, 2015.
22. *Михайленко Н.Я., Короткова Н.А.* Организация сюжетной игры в детском саду. Пособие для воспитателя. – М.: Гном и Д, 2000, – 96 с. <https://docplayer.ru/43146323-Mihaylenko-n-ya-korotkova-n-a-organizaciya-syuzhetnoy-igry-v-detskom-sadu.html>
23. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах / Н. А. Короткова, П.Г. Нежнов. – Изд. 3-е, дораб. – М.: Линка-Пресс, 2014. – 49 с.
24. *Новоселова С.Н.* Генетически ранние формы мышления. – М., 2002.
25. *Новоселова С.Н.* О новой классификации детских игр // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 84.

26. Новоселова С.Н. Система «Модуль игра». – М., 2004.
27. Новоселова С.Н., Зворыгина Е.В. Развивающая функция игры и вопросы руководства ею в раннем возрасте. // Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Запорожца. – М., 1979.
28. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 1997. – С. 748.
29. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика – Синтез, 2018.
30. Развитие игры детей 2–3 лет / Под ред. Е.В. Трифоновой. – М.: ТЦ Сфера, 2014. – С. 4–8.
31. Рзаева Е.И. Формирование игровой компетентности у студентов – будущих педагогов учреждений дошкольного образования / Е.И. Рзаева // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 73–76.
32. Родари Дж. Грамматика фантазии. – М., 1978.
33. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
34. Свинаярева О.В. Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. – № 12. – Новосибирск: СибАК, 2014.
35. Симонович А.С. Значение игры в жизни ребенка // Детский сад. – 1866. – № 2. – С. 41–47.
36. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 1. – С. 5–10.
37. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб: Речь, 2010.
<http://knigi2017.download/olga-solnceva-doshkolnik-v-mire-igry/>
38. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. – М.–Л., 1934.
39. Трифонова Е.В. Проблема самостоятельной игры в контексте основных идей А.В. Запорожца // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 1. – С. 77–83.
40. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. – 1963. – № 1. – С. 49–55.
41. Шмаков С.А. Игра и дети. – М.: Знание, 1968. – 64 с.
42. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.
43. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность. М: Просвещение, 1996. – 136 с.

Модуль образовательной программы повышения квалификации
**«Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр
дошкольников»**

I. Общая характеристика программы модуля.

1.1. Цель реализации программы модуля.

Целью реализации программы модуля является развитие профессиональных компетенций педагогов, обеспечивающих готовность к педагогическому сопровождению и педагогической поддержке сюжетно-ролевых игр дошкольников в свете требований ФГОС дошкольного образования и Профессионального стандарта педагога.

1.2. Область применения.

Программа модуля адресована воспитателям дошкольных образовательных организаций, имеющим высшее профессиональное или среднее профессиональное образование, реализующим основную образовательную программу дошкольного образования. Сфера применения освоенных профессиональных компетенций – образовательная деятельность с детьми дошкольного возраста в разных возрастных группах ДОО.

1.3. Планируемые результаты обучения.

В результате освоения программы модуля слушатели должны:

Знать:

- особенности становления и развития сюжетно-ролевой игры на разных возрастных этапах дошкольного детства;
- авторские игровые педагогические технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников.

Уметь:

- осуществлять педагогическую поддержку детской игры (формирование игрового опыта ребенка) на основе комплексного подхода;
- организовывать педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры воспитанников, опираясь на знание авторских игровых педагогических технологий.

Владеть:

- методами педагогической диагностики развития ребенка в сюжетно-ролевой игре в разных возрастных группах.

1.4. Трудоемкость обучения для слушателя: 36 часов.

1.5. Форма обучения: очная.

2.1. Учебный (тематический) план модуля

«Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр дошкольников»

Категория слушателей: воспитатели дошкольных образовательных организаций, реализующих основную образовательную программу дошкольного образования.

Срок обучения: 36 часов.

Режим занятий: 6 часов в день.

Форма обучения: очная.

№	Наименование разделов, блоков, модулей, тем	Всего часов	В том числе					Контроль (виды, формы, методы)	
			Аудиторные			Внеаудиторные			
			Лекции	Практические	ДОГ	ДОГ	Стажировка, выезд.		Самостоятельная работа
1.	Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр дошкольников	36	16	8			6	6	
1.1.	Сюжетно-ролевая игра как деятельность, форма организации образовательного процесса и форма организации жизни детей	3	2	1					Совместное обсуждение Творческая разработка
1.2.	Развивающий потенциал сюжетно-ролевой игры и методические основы ее формирования	3	2	1					Совместное обсуждение

№	Наименование разделов, блоков, модулей, тем	Всего часов	В том числе					Контроль (виды, формы, методы)
			Аудиторные			Внеаудиторные		
			Лекции	Практические	ДОТ	ДОТ	Стажировка, выезд.	
1.3.	Поддерживающая позиция – основа игровой компетентности воспитателя ДОО	3	2	1				Совместное обсуждение
1.4.	Комплексный метод формирования игрового опыта ребенка-дошкольника как способ педагогической поддержки детской игры	10	4	2			4	Проект
1.5.	Современные педагогические технологии организации сюжетно-ролевой игры дошкольников	12	4	2			6	Совместное обсуждение
1.6.	Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры дошкольников	5	2	1			2	Совместное обсуждение

Комплексный метод формирования игрового опыта ребёнка

ПОДДЕРЖКА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ «РЫБАЛКА» (младший дошкольный возраст)
<p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Развивать у детей интерес к сюжетно-ролевой игре, способствовать возникновению у детей игр на темы из окружающей жизни, по мотивам литературных произведений. ■ Демонстрировать детям способы ролевого поведения, используя обучающие игры. ■ Развивать игровые, творческие и коммуникативные умения ребенка.
I. Обогащение жизненного опыта детей
<ul style="list-style-type: none"> ■ Длительное наблюдение за аквариумными рыбками. ■ Рассматривание иллюстраций, фотографий: «На рыбалке», «Кот-рыболов» ■ Беседы из личного опыта: «Как я с папой /дедушкой ходил на рыбалку», «Где живут рыбки?» ■ Чтение: Н. Носов «Карасик», И. Гурвич «Левушка-рыбак», рус. нар. сказка «Лисичка-сестричка и серый волк», А. Пушкин «Сказка о рыбаке и рыбке» (отрывок), И. Токмакова «Где спит рыбка», Н. Нищева «Аквариум», А. Барто «Кораблик». ■ Просмотр мультфильмов: «Лисичка-сестричка и серый волк», «Леопольд и золотая рыбка». ■ Детское экспериментирование: «Какая бывает вода?», «Пузырьки-спасатели». ■ Совместная работа с родителями: предложить родителям посетить рыбный магазин, океанариум.
II. Обогащение игрового опыта
<ul style="list-style-type: none"> ■ Дидактические игры: «Поймай рыбку» (величина, цвет), «Какой рыбки не стало?», «Кто живет в пруду?» ■ Подвижные игры: «У дочка», «Рыбак и рыбки», «На рыбалке», «Шука». ■ Пальчиковые игры: «Жил да был один налиим», «Рыбка» (Н. Нищева). ■ Обыгрывание истории с помощью театральных кукол: «Как Ваня ловил рыбу». ■ Создание ситуации игрового взаимодействия с детьми – воспитатель подходит к аквариуму, рядом с котом сидит игрушка-котик:

- Мурзик, что ты делаешь? Брысь, брысь! Не ешь нашу рыбку Мурзик, ты проголодался? Что же делать? Мурзик может съесть нашу рыбку. Надо его накормить. Принесем ему еду. Я угощу Мурзика бутербродом, а ты чем?
- Мурзик не хочет это есть. Снова смотрит на нашу рыбку. Жалко и рыбку, и Мурзика. А где нам взять рыбу для котёнка? (купить в магазине, сходить на рыбалку и пр.)
- Сходить на рыбалку, да я с удовольствием! Что для этого нам нужно? Давайте собираться. Вот мой рюкзак. Я возьму бинокль, фонарик, сетку. А где же наши удочки и ведра? (достают удочки, ведра, корбочки с шнурочками—червями)
- Надо тепло одеться, ведь у воды всегда холодно, да не забыть надеть резиновые сапоги, чтобы не промочить ноги (одевают воображаемую одежду). Надо подумать – все собрали?.. Тогда в путь дорогу!
- Ой, Мурзик, тебя здесь оставлять нельзя! Ты же съешь нашу рыбку, пока мы на рыбалке, надо тебя в другой комнате оставить! Теперь пора в путь, а чтобы дорога была веселей, давайте споем песенку (звучит музыка).
- Так, надо посмотреть в бинокль, не заблудились ли мы? (смотрят в воображаемые бинокли) Озеро, вижу озеро, совсем близко, а вы?.. (озеро, лодку и пр.) Какая красота! Как удобно будет с лодки рыбачить! Как же нам на лодку попасть – ведь кругом вода? (надо мост построить, переплыть и пр.) А я не умею мост строить, может вы меня научите?.. (дети строят мост, например, из массажных ковриков)
- Хороший мост у нас получился! Ой сколько кругов на воде, значит много рыбы. Жаль, что я не умею её ловить. Может вы меня научите? (дети учат воспитателя, например: «Надо взять червяка, насадить на крючок, забросить удочку и подождать. Когда рыбка будет клевать – нужно ее доставать».)
- Что-то плохо клевать стала, давайте рыбку прикормим (кормят рыб).
- А у меня есть сеть. Помогайте! (тянем сети, складываем рыбу в ведро)
- Темнеет. Пора домой, а то в темноте дорогу не найдем. Мурзик нас, наверно, совсем заждался. Давайте будем освещать себе дорогу фонариками, чтобы не заблудиться (возвращаются домой).
- Мурзик, ты где? Мы тебе свежей рыбки наловили, угощайся (кормят Мурзика рыбой).
- Вот это удачная рыбалка!

<p style="text-align: center;">III. Создание развивающей предметно-игровой среды</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Подбор и внесение атрибутов: лодка (ванночка), рыболовная сеть, магнитные игры «Удочка», пластмассовые рыбки (разной величины и цвета), рюкзак, ведерки, фонарики, аквариум с заводной рыбкой, игрушка-котик. ■ Изготовление вместе с детьми плоскостных рыбок на магнитах (рисование, аппликация). ■ Объемное конструирование из модулей: «Лодка». 	<p style="text-align: center;">IV. Активизирующее общение педагога с детьми</p> <p>После рыбалки и кормления Мурзика:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вам понравилось ходить на рыбалку? Много ли рыбы наловили? А Мурзику рыбка понравилась? Как он вас благодарил? (он мурлыкал и пр.) – Ой, как рыбки много осталось. Что же с ней можно сделать? (сварить суп, пожарить) <p><i>Комплексный план поддержки игры разработан педагогами МБДОУ «Детский сад № 35 г. Выборга» (Иванова Е. Г., Чижова Л. А.)</i></p>
<p style="text-align: center;">ПОДДЕРЖКА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ «КОСМИЧЕСКОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ» (старший дошкольный возраст)</p>	<p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Дать детям яркие впечатления о космосе и солнечной системе, создать основу для развития и обогащения содержания самостоятельных игр. ■ Развивать умение детей переводить жизненный опыт в условный план игры. ■ Развивать умение комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. ■ Создать вместе с детьми предметно-игровую среду для самостоятельных игр.

1. Обогащение жизненного опыта детей

- Чтение/рассматривание иллюстраций/общение: Авдеев Ю., Горьков В. «Космическая азбука», Синицын В. «Первый космонавт», С. Баруздин «Первый человек в космосе»; В. Мелведев «Звездолет Брунька», В. Кашенко «Найди созвездия», А. Леонов «Шаги над планетой», П. Клушанцев «О чем рассказал телескоп?», Е. Левитан «Мальшам о звёздах и планетах», Е.А. Паникова, В.В. Инкина «Как мальчик стал космонавтом», Н. Носов «Незнайка на Луне» (отрывки), албанская народная сказка «Как Солнце и Луна друг к другу в гости ходили», русская народная сказка «Солнце, Месяц и Ворон-Вороневич».
- Просмотр отрывков из мультфильмов и фильмов: «Белка и Стрелка в космосе».
- Беседы: «Земля – голубая планета жизни», «Почему бывает день и ночь, лето и зима?», «Кто живет в Звездном городке?», «Первооткрыватели космоса – животные», «Зачем нужно изучать космос?».
- Рассказ: «Как Солнце и Луна друг к другу в гости ходили», «Собаки – космонавты», «О чем рассказал телескоп?», «Сколько звезд на небе?», «Солнце – источник жизни на земле», «Как спутники помогают людям?».
- Рассматривание карты звездного неба, глобуса – макета Земли, иллюстраций, фотографий с космонавтами, космическими кораблями, космической станции; фото из космоса/познавательное общение: «На чем все держится в космосе?», «Почему звезды маленькие, а Луна большая?», «Луна бывает разной. Иногда это шар, иногда лишь его кусочек. Отчего так происходит?», «На Луне есть моря: море Ясности, море Спокойствия... Но живут ли там лунные рыбы?»; «Что такое созвездия?», «Солнце – это звезда?», «Что можно увидеть в телескоп?».
- Опытно-экспериментальная деятельность: «Притяжение земли»; «Путь Солнца по небосводу» (Почему день сменяется ночью? Из каких цветов состоит солнечный луч? Моделирование солнечных часов); «Исследователи новой планеты» (звуки неизвестной планеты).
- Отгадывание и придумывание загадок о звездах, кометах, планетах, ракетах, космонавтах.
- Рассматривание репродукций художников/общение: Плотнов А.И. «Ю.А. Гагарин»; Леонов А.А. «На Луне»; «В открытом космосе», «Старт «Востока», «Автоматическая стыковка», «Перед прилунением», «Мягкая посадка»; Соколов А.К. «Домой», «Вперед к марсу», «Свершилась стыковка», «Перед стартом», «На орбите космическая станция»; Леонов А.А., Соколов А.К. «Марсианское утро», «Марсианский полдень», «Лунный вездеход».

<ul style="list-style-type: none"> ■ Экокурсии: <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Музей космонавтики и ракетной техники имени Валентина Глушко (скафандры космонавтов, модель МКС, образцы еды и др.)</i> ➤ <i>Петербургский планетарий («Семья солнышка», «Сказки неба», «Проделки Луны» и др.)</i> ➤ <i>Пулковская обсерватория (старинные и современные телескопы, астрономические часы и др.)</i> ■ Моделирование: написание письма жителям неизвестной планеты с помощью условных изображений. ■ Совместное обновление рубрики «Рассуждалки»: «Что можно увидеть в космосе?». ■ Создание Книги Почемучек (детские вопросы), лэпбука (интерактивной тематической папки). 	<p style="text-align: center;">II. Обогащение игрового опыта</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Решение занимательных задач на развитие мышления: игра-путешествие с творческими заданиями по ФЭМП «В гостях у гнома-астронома». ■ Развивающие интеллектуальные игры: «Звездочет», «Найди, что спрятал инопланетянин», «Десять лунатиков», «Звездный путь», «Космические разведчики», «Собери созвездия». ■ Маршрутные игры (игры-ходилки): «Космическое путешествие», «Приключения на неизвестной планете». ■ Тематические игры-пазлы, игры-лабиринты с шариками «Помоги космонавту долететь до Марса», «Пройди лабиринт с исследователями неизвестной планеты». ■ Подвижные игры: «Космонавты», «Вокруг Солнца», «Летающие тарелки», «Позолоченный рожок», «Земля, луна, ракета», «Месяц по небу ходил». ■ Игры-соревнования: «Подготовка к космическому путешествию». ■ Коммуникативные игры на «знакомство с жителями неизвестной планеты», создание положительных эмоций, развитие эмпатии: «Я дарю тебе...», «Здравствуйте»; на развитие умения действовать сообща, в команде: «Забудились», «Исследователи неизвестной планеты»; на развитие внимания, выдержки, согласованности действий «Радиограмма», «Запрещенное движение». ■ Игры-фантазирования: «Потому что» («Наш космический корабль отправляется в полет, потому что...»), «Космический корабль совершил посадку на неизвестной планете, потому что...» и т. д.), «Приключение на неизвестной планете (на основе сюжетной картины, серии картин).
--	--

■ Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми (совместные партнерские сюжетно-ролевые игры): «Космический полет», «Космическая станция», «Путешествие на неизвестную планету».

Пример:

Воспитатель в роли командира космического корабля:

- Внимание, последняя проверка ракеты и космического корабля.
- Ракета к старту готова. Закрепить люк. Пристегнуть ремни безопасности.
- Внимание, отсчет времени 5 минут: 5, 4, 3, 2, 1. Старт!
- Полёт ракеты проходит нормально.
- Растут перегрузки. Опустить кресла в лежачее положение.
- Первая космическая скорость набрана. Ракета поднялась на заданную высоту.
- Отделить I ступень ракеты.
- Включить двигатели II ступени...
- Опустить нос ракеты! Вывести корабль на орбиту.
- Выключить двигатели.
- Поднять кресла.
- Передать радиogramму на землю о выходе космического корабля на орбиту, сообщить, как работают двигатели, как чувствуют себя космонавты.
- Передаю управление второму пилоту... *(поддержка самостоятельной игры детей)*.

Воспитатель в роли космонавта-штурмана:

- Внимание, по курсу – неизвестная планета. Наблюдаю горы и кратеры от ударов метеоритов. Космонавты-исследователи, сообщите на Землю о планете на нашем пути.
- Наблюдаю планету, похожую на яркую звезду, закрытую облаками...
- Слева по курсу – широкая звёздная полоса, похожая на молочную реку. Она пересекает всё небо...
- Впереди – хвостатое небесное тело. Изменить орбиту полета. Доложить о космическом объекте...
- Держу курс на созвездие «Большая медведица».
- Командир космического корабля, путь к космической станции «Мир» проложен. Разрешите отдых? *(поддержка самостоятельной игры детей)*

III. Создание развивающей предметно-игровой среды

- Внесение и презентация воспитателем карты звездного неба, плакатов с видами Земли из космоса; других планет, в т. ч. сказочной, небесных явлений.
- Совместные с воспитателем и самостоятельные подбор и создание игровых атрибутов (телескоп, фотоаппарат, наушники и макет ракеты – спутниковой связи, пульт управления, топливные баки, тросы, имитаторы скафандров, тюбики с космической едой, эмблемы отряда космонавтов и др.).
- Создание схем построек/объемное конструирование из модулей: «Космический корабль», «Космическая станция» и др.
- Конструирование из конструкторов «Лего», «Гико»: «Жители неизвестной планеты».
- Создание коллажей-фонов (аппликация/рисование/пластилинотворчество): «Неизвестная планета», «Марсианский пейзаж».

IV. Активизирующее общение педагога с детьми

Не планируется заранее, может возникнуть, если сюжет зашел в тупик и есть необходимость перевода игры к более сложным формам:

Например, активизирующее общение по ходу игры: «Внимание–внимание, Центр управления полетами ведет переговоры с космической станцией «Мир»: Сообщите, как выглядит планета Земля из космоса? Видна ли Россия? Какая погода будет в ближайшие дни? Наблюдается ли облачность?» И т. д.) Или по окончании игры, например, интервью с космонавтами: «Как прошел ваш полет? На каких планетах вы побывали? Что интересного/удивительного там видели? Случались ли на вашем корабле чрезвычайные ситуации? Как вы с ними справились? Встречались ли вы с инопланетянами? Какие они?» И т. д.)

<p style="text-align: center;">ПОДДЕРЖКА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ «ДОМ МОДЫ» (старший дошкольный возраст)</p>	<p><i>Задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Обогащать и систематизировать представления детей о труде и профессиях людей, побуждать к отражению в играх различных сторон действительности (труд взрослых в Доме мод, их взаимоотношения). ■ Создавать условия для развития длительных игр, обучая детей объединению нескольких сюжетов и игровых линий, способствовать становлению взаимоотношений между действующими лицами в многоролевой игре. ■ Побуждать детей к созданию коллекций предметов, игрушек и атрибутов для сюжета игры.
<p style="text-align: center;">I. Обогащение жизненного опыта детей</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Чтение/рассматривание иллюстраций/общение: «Новый наряд для короля» Г.Х. Андерсен, «Молада» Г. Кругляков, «Храбрый портняжка» Братия Grimm, «Заяц портной» С. Михалков, «Кем быть» В. Маяковский, «Я для мамы платье шила» Викторов, «Олин фартук» И. Гринберг, «Заплатка» Н. Носов, «Как рубашка в поле выросла» К. Ушинский, «Золушка» Ш. Пьеро, «Портниха» Б. Заходер. ■ Просмотр отрывков из мультфильмов и фильмов: «Сказочные истории – Швея Элла», «Портной и луна», «Заяц-портной», «Храбрый портняжка», «Портной Бесо», «Волк и портной», «Джинглики» (Фрося – красавица, модница и модельер), «Барби и Сказочная страна моды. (Встреча с Миллисент. Новая коллекция. Подготовка к показу мод. Модный показ)». ■ Просмотр презентаций: «История возникновения одежды», «История русского народного костюма», «Детская мода», «Кто работает в доме моды» (знакомство с профессиями дизайнера, кройщика, швеи, модельер, художника-модельера, менеджера по рекламе, администратора и их структурной работы). ■ Просмотр видеоролика «Показ моды». ■ Беседы: «Мода – это интересно», «Модельерами могут быть как девочки, так и мальчики», «Что такое показ мод, для чего его делают?», «Что из какой ткани можно шить?», «Гкаские фабрики в Ленинградской области», «От добросовестной работы одного человека зависит качество труда другого», «Люди, каких профессий трудятся над созданием модной одежды?», «Правила безопасности при работе с электроприборами». 	

<ul style="list-style-type: none"> ■ Рассматривание картинок из серий «Одежда» и «Профессии»; фотографий «Замерщик снимает мерки с фигуры девочки», «Модельер разрабатывает модель одежды», «Закройщик обводит мелом лекало», «Портные во время работы», «Механик ремонтирует швейное оборудование», «Дизайнер украшает платье воланом», «Утюжильница готовит брюки к последней примерке», «Женщина разговаривает с администратором ателье», «Магазин тканей», «Стеллажи с тканями», «Прилавки со швейной фурнитурой», «На подиуме дети демонстрируют модели одежды». ■ Просмотр иллюстраций, презентации о детской моде, о работе дома моды. ■ Опытно-экспериментальная деятельность: проведение опытов по определению свойства тканей. ■ Рассматривание репродукций художников/общение: «Швея» Илья Ефимович Репин, «Швея» Константин Егорович Маковский, «Маленькая швея» Алексей Паховой, «Швея» Джон Уильям Годвард, «Старый портной» Юдель Пэн, «У портного» Пьетро Лонги, «Портной» Джованни Баттиста Морони. ■ Эскурсия: в магазин «Ткани», в «Ателье». ■ Обучение трудовым приемам: пользоваться сантиметровой лентой, лекалом, делать выкройку, подбирать элементы декора к одежде, вести показ (рассказывать по ходу показа о нарядах, моделях). ■ Обучение работе на швейной машинке, правилам пользования. ■ Обучение работе иголкой и правилам пользования иголкой. ■ Обучение работе утюгом и правилам пользования утюгом. ■ Обучение работе отверткой и правилам пользования отверткой. ■ Моделирование: «Взаимодействие сотрудников Дома мод». 	<p style="text-align: center;">II. Обогащение игрового опыта</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Решение занимательных задач на развитие мышления: игра с творческими заданиями по ФЭМП «В гостях у Портняжки». ■ Маршрутные игры (игры-ходилки): «Волшебная шляпа». ■ Тематические игры-пазлы: «Собери картинку»; игра-лабиринт: «Иголочка и ниточка». ■ Настольно-печатные игры: «Разрезные картинки», лото «Все работы хороши», «Кому, что нужно для работы», «Найди отличие», «Помоги портнихе», «Что сначала, что потом», «Подбери ткань», «Подбери заплатку». ■ Игры в утолке «ржания».
--	--

■ Коммуникативные игры на знакомство с мастерами «швейного городка», создание положительных эмоций, развитие эмпатии: «Я сошью тебе...», «Здравствуйте»; на развитие внимания, выдержки, согласованности действий «Можно-нельзя», «Запрещенное движение».

■ Игры-фантазирования: «Приключение в швейном городке» (на основе начала рассказа, придуманного воспитателем).

■ Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми (совместные партнерские сюжетно-ролевые игры):

– Ребята, скоро у нас будет праздник, на который все должны прийти красивые и нарядные. А если в магазине не будет одежды нашего размера или цвет нам не понравится, то где мы можем приобрести нужный наряд? Ведь просто сшить одежду не достаточно, она должна быть красивой и нравиться нам. Хотите стать модельерами и придумать свои варианты одежды?

Пример:

Воспитатель в роли модельера:

– Здравствуйте если вы хотите, то мы в нашем ателье могли бы сшить вам наряд. Посмотрите, пожалуйста, журналы и выберите фасон платья? (Берёт журнал и предлагает выбрать модель). Куда вы пойдете в этом платье? Рукав сделать длинный или короткий? Платье прямое или расклешенное? Из какой ткани вы хотите платье? Выберите ткань, пожалуйста (показывает отрезы тканей). Могу предложить вам вот такую яркую и легкую ситцевую ткань. Эти зеленые нитки подходят к основному цвету ткани. Я Вам советую взять вот эти оранжевые пуговицы, они будут красиво смотреться на вашем платье (рисует эскиз платья). Или можно создать вставку молнию, а спереди украсить платье розочкой. Посмотрите эскиз платья. Может пришить снизу волан? Или вместо этой розочки пришить бантик? А может вот эти пёрышки будут смотреться на этой ткани интереснее? Ну, вот вы выбрали модель платья, ткань и фурнитуру. Сейчас я пригласу замерщика, и он снимет с вас мерки. Кто бы хотел побывать в роли модельера? ... (*поддержка самостоятельной игры детей*).

Воспитатель в роли замерщика:

– Здравствуйте, пройдите в примерочную. Я сниму с вас мерки. Давайте измерим объем груди. Поднимите, пожалуйста, руки. Теперь измерим длину рукава. Какая длина юбки будет у Вашего платья? Такая? Завтра приходите на первую примерку. Кто хочет попробовать снять мерки со следующего посетителя? ... (*поддержка самостоятельной игры детей*).

Воспитатель в роли закройщика:

– Мне надо раскроить детали платья на ткани. Для этого я перенесу выкройку деталей на ткань. Постараюсь разместить более экономно все детали на ткани? *(раскладывает детали выкройки на ткани)*. Закреплю выкройку булавочками. Готово. Беру мел и обрисовываю детали выкройки. Теперь беру ножницы и вырезаю. Детали платья готовы. Можете начинать шить платье. *(Обращается к ивее)* Кто хочет создавать выкройку одежды? *(поддержка самостоятельной игры детей)*.

Воспитатель в роли ивее:

– Мне надо сшить детали платья. Я постараюсь выполнить работу вовремя и аккуратно. Вначале я подготовлю свое рабочее место, одену косынку, запровалю нитку в иголку швейной машинки. Машинка готова. Приступаю к сшиванию деталей. Ой, что-то машинка застучала. Надо вызвать мастера по ремонту швейной машинки *(проблемная ситуация 1)*. У меня порвалась нитка в иголке *(проблемная ситуация 2)*. Все в порядке. Продолжаю работать. Все детали сострочены. Платье готово. Примите у меня работу *(обращается к моделиеру)*. Кто хочет поработать на швейной машинке? *(поддержка самостоятельной игры детей)*

III. Создание развивающей предметно-игровой среды

- Создание алгоритмов по ситуациям игры, рабочих листов, пооперационных карт.
- Внесение и презентация воспитателем швейных машинок, утюгов.
- Совместное с детьми создание памяток: «Правила безопасности при работе на швейной машинке», «Правила безопасности при работе утюгом».
- Создание схем построек/объемное конструирование из модулей: «Швейное ателье», «Стеллажи для хранения одежды, тканей» и др.
- Конструирование из конструкторов «Лего», «Тико»: «Манекен», «Швейная машинка», «Утюг», «Гладильная доска».
- Совместные с воспитателем и самостоятельные подбор и создание игровых атрибутов (приборы для шитья, манекены, швейные машинки, утюги и т. п.; кошельки-оригами, денежные купюры; пошив одежды для кукол).
- «Дадим новую жизнь старым вещам» – пошив одежды детьми для себя; украшение одежды стразами, пуговицами; нанесение рисунка на ткань (одежду) по трафаретам красками.

<ul style="list-style-type: none"> ■ Создание моделей одежды для плоскостных бумажных кукол: «Красивое платье» (апликация); «Украсим одежду» (пластилинोगрафия); «Необычное платье», «Русский народный костюм», «Праздничный наряд» (рисование). ■ Создание журналов: «Какую одежду носили на Руси», «Музей моды прошлых веков – «Галерея костюма в Эрмитаже», «Какая бывает ткань?». ■ Взаимодействие с родителями: <ul style="list-style-type: none"> – Совместное изготовление и подбор атрибутов к игре (отрезы ткани, метр, нитки, ленты, фурнитура и т. д.) – Изготовление листов для альбома «Образцы тканей». – Изготовление листов для «Журнала мод». 	<p style="text-align: center;">IV. Активизирующее общение педагога с детьми</p> <p><i>Не планируется заранее, может возникнуть, если сюжет зашел в тупик и есть необходимость перевода игры к более сложным формам:</i></p> <p>Например, активизирующее общение по ходу игры: «Что вам сегодня заказали? Много ли заказов?» (<i>закрой-щину</i>), «Какой фасон Вы придумали и чем украшаете одежду?» (<i>дизайнеру</i>), «Какие детали Вы сейчас сшиваете?» (<i>швея</i>), «Какой товар сегодня пользуется спросом?» (<i>продавцу</i>), «В какой цвет вы сегодня будете красить ткань?» (<i>рабочему цеха по покраске тканей</i>) и т. д.</p> <p>Или по окончании игры, например, интервью с работниками ателье: «Как прошел ваш трудовой день? Случались ли в вашей работе непредвиденные ситуации? Как вы с ними справились? Удалось ли вам устроить показ моды?» и т. д.</p> <p>«Расскажите, клиенты, вы остались довольны обслуживанием? Чья работа вам понравилась больше всего и почему? Кто был самым вежливым? К кому бы вы обратились еще раз? Давайте запишем в книгу «Отзывов и предложений», что вам понравилось больше всего, чтобы вы изменили в нашем Доме мод?»</p> <p><i>Комплексный план поддержки игры разработан педагогами МДОБУ «Агалатовский ДСКВ № 1» Всеволожского р-на (Гусак Н.Ф., Зданович Н.К., Султаншина Л.В., Беляева М.Н., Паршенцева З.В., Сидорович Н.К.)</i></p>
---	---

Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры дошкольников

<p>Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. https://doctrayer.ru/43146323-Mihaylenko-n-ya-kortokova-n-a-organizatsiya-syuzhetnoy-igry-v-detskom-sadu.html</p>	
<p><i>Педагогическое сопровождение</i></p>	
<p><i>3-ий год жизни:</i> сформировать у ребенка к трем годам умения раз- вертывать <i>основные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и вообразжаемым предметом</i>, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начинать партнером-взрослым, а затем сверстником.</p>	<p>1. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми, в которых игровые действия воспитателя направлены на игрушку (кормление, купание, укладывание спать и пр.) с последующим вовлечением в игру заинтересованных детей.</p> <p>2. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми, в которых игровые действия воспитателя направлены на детей (везет на автобусе, лечит, кормит и пр.) с последующим переводом ребенка к элементарному взаимодействию со сверстником в рамках общего сюжета (дополнение по смыслу условных действий сверстника).</p> <p><i>Ситуации игрового взаимодействия с детьми более подробно представлены в следующей таблице.</i></p>
<p>Результат: <i>если дети в самостоятельной игре разворачивают цепочки из 2–3 действий с сюжетными игрушками, включают в игру отдельные предметы-заместители, называя действия с ними, могут вызвать с помощью игрушки или краткого речевого обращения ответное игровое действие партнера-сверстника, можно считать, что самые простые игровые умения у них сформированы.</i></p>	<p>1. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми, в которых ос- новную роль (доктор, продавец, шофер и пр.) выполняет воспитатель (вербально обозначает ее), с последующим вовлечением в игру заинтере- сованного ребенка/детей в дополнительной роли (больной, покупа-</p>

<p>ские ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, развешивать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.</p>	<p>тель, пассажир и пр.) и стимулирование ролевого взаимодействия (ролевого диалога) с ребенком/детьми.</p> <p>2. Подключение воспитателя к игре ребенка, в которой он выполняет основную роль (доктор, продавец, шофер и пр.), в дополнительной роли (больной, покупатель, пассажир и пр.) с разворачиванием речевого взаимодействия и последующим вовлечением в игру другого заинтересованного ребенка в дополнительной роли, замыкая их в смысловой связке, требующей ролевого взаимодействия.</p> <p>3. «Подытоживание» принятия роли ребенком: «Ты как мама покормила дочку?», «Ты доктор? Лечил большого мишку?» и т. п.</p> <p>4. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми, в которых развитие сюжета игры направлено на создание чисто «разговорной» ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ с помощью телефонных разговоров в контексте сюжетно-ролевых игр («Алло, это магазин? Вам привезли яблоки?...»). ➤ по мотивам известных сказок, персонажи которых выполняют однотипные действия («Алло? Кто-то в теремочке живет, кто-то в невестном живет?...»).
<p>Результат: если дети в самостоятельной игре разворачивают специфические ролевые действия и ролевою речь, направленную на кукольных персонажей, вступают в парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее название своей роли, ролевое обращение, короткий диалог, – можно считать, что игровые умения у них сформированы.</p> <p>5-ый год жизни: формировать умение изменять свое ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, умение менять игровую роль и обозначать ее.</p>	<p>1. Создание воспитателем проблемных ситуаций для смены им ролей по ходу игры («Давай как будто, ты – водитель, а я – пассажир»). Во время «поездки» воспитатель развешивает ролевого диалог с «водителем», а затем вводит в сюжет следующее событие, требующее появления нового персонажа: «Давай мы как будто ехали, и автобус сломался. Я теперь</p>

<p>чать свою новую роль для партнеров в процессе развертывания игры.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ <i>Использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей включена в непосредственные связи со всеми остальными («Путешествие на корабле»: капитан – матрос, капитан – пассажир, капитан – водолаз; «Поликлиника»: доктор – пациент, доктор – медсестра, доктор – шофер скорой помощи).</i> ■ <i>Отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) в сюжете количеству участников игры (персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников).</i> 	<p>буду механиком – буду ремонтировать автобус»).</p> <p>2. Создание воспитателем проблемных ситуаций для смены детьми ролей по ходу игры («Давайте, вы тоже заболели и пришли к доктору! Я доктор. Что у вас болит? Откройте рот, скажите: а-а-а. Какое красное горло! Мороженое ели?.. Шарф на прогулку не одели?.. У вас ангина. Нужно сделать укол». Обращаясь к другому ребенку: «Давай, ты будешь медсестрой – будешь мне помогать...»).</p> <p>3. Введение в многоперсонажные сюжеты параллельной основной роли (например, воспитатель-врач спрашивает своего коллегу ребенка, какие у него были сегодня пациенты, помогала ли медсестра; капитан узнает у капитана другого корабля, куда тот направляется, что делают его матросы, есть ли пассажиры и т. п.).</p> <p>4. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми на основе сюжетов по знакомым сказкам, в которых одна роль по смыслу связана со всеми остальными («Гуси-лебеди»: «Давай, как будто, я буду печкой, а потом речкой, а потом яблонькой»; «Колобок»: «Давай, как будто, ты будешь зайчиком, а потом лисичкой»).</p>
	<p>Результат: <i>если дети в свободной игре вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря подходящие по смыслу роли, при этом широко и творчески используют способ условного выполнения действия с сюжетными игрушками, предметами-заместителями, соединяя усвоенные ранее игровые умения с новыми, моделируют ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, динамично разворачивают сюжет в процессе игры за счет включения новых персонажей и смены игровых ролей в рамках той или иной смысловой сферы, можно считать, что игровые умения у них сформированы.</i></p>

<p><i>Старший дошкольный возраст:</i> развивать умение комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы.</p>	<p>1. Организация совместных игр-придумываний (игр-фантазирования), протекающих в чисто словесном плане, направленных на совместное сюжетосложение:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ «распатывание» сюжетов известных детям волшебных сказок, сохраняя общую смысловую канву событий (изменяются конкретные условия действий персонажей или меняются сами персонажи, выполняющие в сказке те или иные функции: героя, дарителя, противника; могут использоваться карты В.Я. Проппа); ➤ придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов; ➤ развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных разговоров» (сказочный и реальный персонаж); ➤ придумывание новых историй на основе реалистических событий, например, путешествий (Куда? На чем? К кому? Какие средства помогут в дороге? Что может произойти во время путешествия? Чем закончится путешествие?) с помощью зарисовки условных знаков. <p>2. Разворачивание игры с непосредственным принятием ролей по мотивам придуманной истории.</p>
<p>Результат: если в свободной игре наблюдается динамичное наращивание событий, переплетаются, комбинируются события и роли, относящиеся к самым разным смысловым сферам, часто используется смена ролей при включении в сюжет новых персонажей, происходят свертывание многих действий с преюдами, которые лишь обозначаются в речи, учащаются моменты чисто речевого взаимодействия, когда дети только проговаривают очередные события (а не «разыгрывают» их), намечают дальнейшее направление сюжета; возрастает инициатива всех участников, можно считать, что игровые умения у них сформированы.</p>	

Педагогическое сопровождение сюжетной игры ребенка третьего года жизни

<p>Михайленко Н. Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2000. https://docplayer.ru/43146323-Mihaylenko-n-ya-korotkova-n-a-organizatsiya-syuzhetnoy-igry-v-detskom-sadu.html</p>	<p>3-ий год жизни Задача педагога: сформировать у ребенка к трем годам умение разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником.</p>	<p><i>Развитие сюжета игры, в котором игровые действия воспитателя напавлены на игрушку с последующим вовлечением в игру заинтересованных детей.</i> Включение в игру двух-трех действий в рамках одной сюжетной ситуации (кукла хочет есть – не хочет есть, хочет спать – не хочет спать, хочет купаться – не хочет купаться и т. п.)</p> <p>Воспитатель усаживает за детский столик куклу (мишку, зайца, мишку) размером не менее 50 см), ставит на стол игрушечную тарелку, кладет ложку (соответствующих кукле размеров). Обращаясь к детям, говорит: «Вы играете, и я поиграю с куколкой. Я сейчас ее покормлю. Катя, ты есть хочешь? Вот здесь кашка в тарелке, давай кушать, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5–6) подносит ее ко рту куклы. При этом разговаривает с куклой: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая, ест кашу!» <i>Приемы вовлечения детей:</i> «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку»</p>
--	---	--

<p>Воспитатель берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, почему ты такой грустный? Есть хочешь? Дать кашки?» Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Петя, сварил мишке кашку? Он есть хочет». Воспитатель в это время ставит на стол тарелку, берет ложку. Обращается к мишке: «Сейчас Петя нам кашку принесет. Будешь есть, а потом спать». Кормит мишку. Затем обращается к другому малышу: «Сережа, мишка наш поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» и т. п.</p>	<p>Включение в игру <i>смысловых ситуаций, связанных друг с другом</i>: варит кашу на игрушечной плите, а затем кормит ею кукол; кормит кукол, а затем укладывает их спать; купает куклу, а затем укладывает ее спать; стирает кукольное белье в игрушечном тазике, а затем гладит его утюгом и т. д.</p>
<p>Воспитатель, предварительно убрав игрушечные ложечки и приготовив небольшую палочку, начинает играть: «Мишка, ты есть хочешь? Покормлю тебя кашей. Вот тарелка, а ложечки нет. А вот у нас ложка (берет палочку)! Ешь, мишка (кормит мишку палочкой вместо ложки)». Далее взрослый обращается к одному из наблюдающих за игрой детей: «Не наелся еще мишка. Ты покормишь его еще? Вот тебе ложка! (дает палочку). Это у нас как будто ложка! А я пока кроватьку ему приготовлю».</p> <p>Или: «Ты купаться хочешь? Сейчас буду дочку мыть. Надо в ванну водички теплой налить. Вот здесь налью (подходит к игрушечному крану или просто к стене). Шшш... Налила воды. Давайте мне дочку! (кукле) Иди купаться, водичка хорошая. Сейчас намылю тебя. Где мыло? Забыла принести. Дима, принеси мне вон тот кубик (кубик заранее приготовлен, лежит на соседнем столе). Спасибо, это у меня как будто мыло. Буду им мыть». Воспитатель «моет», трет куклу мылом-кубиком. Обращается к игрушечному зайчику: «У тебя лапки грязные? Как ты будешь с грязными лапками за стол садиться? Надо помыть. Вот мыло (берет кубик). Кто вымоет зайке лапки?»</p>	<p>Введение в игру <i>предметов-заместителей</i>: использование одного предмета-заместителя для выполнения различных игровых действий (например, в одной игре палочка используется как ложка, в другой как градусник, в третьей как расческа и т. д.); использование разных предмето-заместителей для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, в первый раз в игре вместо мыла берется кубик, в следующий раз плоская коробочка, брусочек и т. п.). Показ игрового действия с предметом-заместителем и словесное обозначение условного предмета («Это у нас мыло», «Это как будто ложка» и т. п.),</p>

<p>смысла производимого с ним действия («Намыло мишке лапки, хорошо мылится мыло» и т. п.)</p> <p>//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//-//</p> <p>Введение в игру <i>воображаемых предметов</i>.</p>	<p>Воспитатель, играя с детьми, протягивает ребенку руку с воображаемой конфетой: «Аля, возьми конфетку, угости мишку». Если ребенок не принимает этого предложения, взрослый сам угощает Мишку воображаемой (отсутствующей) конфетой: «Мишка, попробуй, какая вкусная. Ест, улыбается. Аля, у меня еще одна есть (берет со стола еще одну воображаемую конфету). Вот, попробуй и ты» и т. д.</p>
<p><i>Развитие сюжета игры, в котором игровые действия воспитателя направлены на детей.</i></p> <p>Перевод ребенка на дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета.</p>	<p>Воспитатель ставит в ряд несколько ступльчиков и говорит: «Это автотобус. Я поеду на автобусе в лес. Кто хочет со мной поехать? Садитесь в автобус. У нас большой автобус, все поместятся. Я вас повезу. Где мой руль? Заведу мотор: rrrrrr (изображает шум мотора). Поехали. Би-би! Rrrrrr. Все дети едут. Далеко, далеко. Остановились. Давайте пойдём все в лес погулять. Выходите. Будем собирать ягоды (взрослый срывает воображаемую ягоду и «ест» ее). Вы тоже собираете ягоды? Маша, какую большую ягоду ты нашла. Угостишь ено Диму? А теперь надо ехать обратно. Садимся в автобус. Сейчас он поедет. Никто в лесу не остался?» и т. п.</p>

Педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры дошкольников

<p>Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб: Речь; М.: Сфера, 2010.</p> <p>3-ий год жизни</p> <p><i>Цели педагога:</i> постепенно развивать опыт каждого ребенка; помогать детям отражать окружающий мир в игре; побуждать детей к пер-вым творческим проявлениям; воспитывать стремление к игровому взаимодействию со сверстниками.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>1. включение в игру действий с игрушками и предметами и действий без предмета («изобразительных», например, съесть несуществующую конфетку);</p> <p>2. замена в игре хорошо известных предметных действий действиями с предметами-заместителями, а потом словами;</p> <p>3. передача действий, характерных для персонажа (мама, доктор и др.) и взаимоотношений персонажей (например, мама ласково разговаривает с дочкой);</p>	<p>Насыщение игрой всей жизнедеятельности малышей:</p> <p>1. Превращение в игровой сюжет событий, происходящих в группе – параллельное проигрывание с игрушкой (дети едят – кормим кукол; дети спят – укладываем спать кукол; дети гуляют на прогулке – одеваем кукол и идем гулять и др.).</p> <p>2. Организация ситуаций игрового взаимодействия педагога с детьми, в которых он передает детям игровые способы действий, ставит перед детьми новые игровые задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ развитие сюжета игры, в котором игровые действия воспитателя направлены на игрушку (приготовление обеда, купание куклы, стирка кукольного белья, прогулка с куклой и др.) с последующим предложением продолжить действие воспитателя; ➤ //-/-/-/-/-/-/-/ с 2–3 взаимосвязанными действиями с использованием противоположных желаний персонажа и связанных с ним эмоциональных состояний (хочет есть – не хочет, хочет спать – не хочет и др.) с последующим предложением продолжить действие воспитателя («Я кормлю Мишку, а ты уложи его спать...»); ➤ //-/-/-/-/-/-/ с использованием предметов-заместителей, сначала как вспомогательных (мыло, конфета), а затем как основных (котенок – свернутый пушистый платок); ➤ //-/-/-/-/-/-/ с использованием воображаемых предметов (расчесывание несуществующей расческой, угощение невидимой конфетой). <p>Обыгрывание случайно возникшего действия («Что пьет Мишка? Молоко или чай?»)»).</p>
--	---

<p>4. одушевление игрушки, приписывание ей желаний, эмоциональных состояний;</p> <p>5. словесное пояснение игровых действий, предметов-заместителей и воображаемых предметов («Я кормлю», «это у меня ложка»);</p> <p>6. принятие от педагога словесно обозначенного замысла игры в I полугодии («Мы сейчас поведем на дачу»), к концу года – обозначение простейшего замысла самостоятельно; в первом полугодии с помощью воспитателя, а к концу года самостоятельно разыгрывание короткого диалога с игрушкой;</p> <p>7. самостоятельное разворачивание смысловых цепочек из двух-трех игровых действий, осмысленное продолжение действия, начатого партнером взрослым;</p> <p>8. вхождение во взаимодействие со сверстником на основе обмена предметными действиями.</p>	<p>3. Создание игровых сюжетов по представлению, основанных на рассказе ребенка (оживление представлений в беседе, обогащение и уточнение детских представлений за счет рассказа-аналогии воспитателя, побуждение детей к проигрыванию через создание проблемной игровой ситуации, например, заболел Мишка).</p> <p>4. Разыгрывание игровых ситуаций, направленных на стимулирование активной речи ребенка в игре:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ диалог с игрушкой; ➤ «телефонные» разговоры. <p>5. Организация разнообразных ситуаций игрового взаимодействия педагога с ребенком («А давай, я – доктор, а ты привела ко мне больную дочку»; «А теперь ты – доктор, а я привела к тебе дочку. Она заболела»); «Подытоживание» роли («Ты мама, кормишь дочку», «Ты как шофер, ехал на машине и рулил»).</p> <p>7. Включение ребенка в совместную игру со сверстником с продолжением и дополнением игровых действий сверстника («Посмотри, Никита, Алеша накормил Мишку. А ты хочешь покормить Зайку? А теперь можно и посуду помыть»).</p> <p>8. Включение в игру словесных элементов из песенок, книг, мультфильмов («Снят усталые игрушки...»).</p> <p>9. Создание проблемно-игровых ситуаций, побуждающих к поиску предметов-заместителей («Дочка хочет спать. А где же кроватка?» – постройте кроватку из кирпичиков).</p>
---	---

<p>4-ый год жизни</p> <p><i>Цель:</i> создать условия для освоения ребенком средств выполнения игровой роли.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. принятие игровой роли; 2. правильное название себя в игровой роли («Я – шофер», «Я – мама»); 3. называние своих игровых действий («Я завожу мотор – р-р, еду на машине», «Я варю кашу, буду кормить дочку»), планировать в речи 1–2 игровых действия; 4. передача цепочки из нескольких связанных действий в сюжетно-ролевой игре; 5. вхождение в игровое общение со сверстниками – парное и в малой группе, объединение для совместных действий. 	<p>Этапы педагогической технологии:</p> <p><i>I. Развитие у ребенка умения принимать на себя игровую роль и реализовывать ее через предметные и речевые действия, направленные на партнера-игрушку, сверстника.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия воспитателя направлены на игрушку: «Я – доктор. Буду лечить зверей. Здесь у меня больница. Мишка, ты заболел..?» с последующим вовлечением в игру заинтересованного ребенка: «А давай, ты дочку привел к доктору...» (дает образец поведения доктора). 2. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия ребенка (доктора) направлены на игрушку: «Мишка, ты заболел? Живот болит? Малины много съел?». Обращается к детям: «Есть ли в нашей группе доктор? Доктор, вылечишь Мишку?...». 3. Подключение детей к игровому взаимодействию друг с другом: «А давай, ты дочку привел к доктору» (доктор – ребенок). 4. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия ребенка направлены на воспитателя: «Давай, я как будто заболела и пришла к доктору...» (дается образец поведения пациента). <p><i>II. Расширение диапазона выполняемых игровых действий (передача характера, настроений), участие детей в коротком взаимодействии со сверстником.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия ребенка (доктора) направлены на игрушку (воспитатель приносит кукол-пациентов, которые ведут себя по-разному). 2. Подключение детей к игровому взаимодействию друг с другом: «Какие еще звери лечились у Айболита?.. Отведешь больного Зайку к доктору?».
---	---

	<p>3. «Комментирование» действий ребенка: «Ты шофер? У тебя автобус или такси? Довези меня, пожалуйста, до магазина. У тебя бензин не кончился? Не пора завести машину?...» (расширение знаний внутри игры).</p> <p>4. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия воспитателя направлены на ребенка: «Давай, мы как будто плывем на корабле. Я капитан, а ты – матрос. Матрос, смотри в бинокль, не видно ли берега?...».</p> <p><i>III. Развитие умения вести ролевой диалог, переходить к ролевым диалогам со сверстником; обогащение содержания ролей за счет образов литературных персонажей.</i></p> <p>1. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми с помощью телефонных разговоров по мотивам литературных произведений: «Я буду Чукоша. У меня звонил телефон. Кто говорит?...».</p> <p>2. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми с помощью телефонных разговоров в контексте сюжетно-ролевой игры: «Давай поиграем в телефон. Здесь у меня больница. Я звоню домой большой девочке. Алло! Это доктор говорит!...».</p>
<p>5-ый год жизни</p> <p><i>Цель:</i> продолжать осваивать ролевое поведение как способ построения игры.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <p>1. обогащение содержания самостоятельных сюжетно-ролевых игр;</p> <p>2. накопление содержания для сюжетно-ролевых игр, отражающих представления детей о соци-</p>	<p><i>Этапы педагогической технологии:</i></p> <p><i>I. Обогащение опыта сюжетно-ролевой игры за счет взаимодействия с детьми в позиции «соигрока» («партнера»).</i></p> <p>1. Создание ситуации игрового взаимодействия, в которой игровые действия воспитателя направлены на ребенка: «Давай поиграем в доктора. Я буду доктором, а ты пациентом. А что нужно врачу?» (предлагает ребенку помочь разложить медицинские принадлежности из аптечки, комментируя их назначение, если ребенок молчит; надевает шапочку и белый халат). «Я – доктор. Приходите ко мне на прием. Здравствуйте. У вас болит горлышко или живот? Когда вы заболели? Давайте посмотрим горлышко. Откройте рот, скажите а-а-а...».</p>

<p>альной действительности (семья, магазин, детский сад, парикмахерская, поликлиника, корабль и др.) и опосредованные впечатления детей, полученные из мультфильмов и книг;</p> <p>3. обогащение арсенала игровых действий: называние детьми игры, своей роли и роли других играющих, использование разнообразных предметов-заместителей, воображаемых предметов, сокращение предметных игровых действий за счет обозначения части сюжета в речевом плане («Как будто мы уже покормили кукол и теперь будем одевать их на прогулку»);</p> <p>4. обмен ролями в совместной игре с воспитателем, включение детей в разные ролевые диалоги и изменение содержания диалога в зависимости от смены ролей;</p> <p>5. перенос игрового опыта в совместные игры со сверстниками;</p> <p>6. создание игровой обстановки с использованием реальных предметов и их заместителей, действия в</p>	<p>2. Вовлечение в игру заинтересованных детей: «У вас тоже что-то заботило? Становитесь в очередь, больные».</p> <p>3. Создание ситуаций игрового взаимодействия с детьми помощью телефонных разговоров в контексте сюжетно-ролевой игры: «А теперь давайте поиграем так, как будто я – доктор. Я у себя в кабинете. У меня есть телефон. Вы заболели, звоните мне и вызываете врача...» (образцы разговоров по телефону). Или доктор сам звонит пациентам, узнает, как они себя чувствуют, дает советы.</p> <p>4. Создание ситуаций игрового взаимодействия, в которой игровые действия ребенка направлены на воспитателя: «Здравствуйте, доктор. У меня так болит пальчик. Даже распух. Что вы мне посоветуете? Мне нужно таблетки принимать, мазать мазью или уколы делать?...».</p> <p>5. Создание ситуаций игрового взаимодействия, в которых вводится дополнительная роль: «А теперь давайте поиграем так, как будто я – доктор, а ты – медсестра, мне помогаешь. Медсестра, найдите, пожалуйста, карточку этого больного. Сделайте, пожалуйста, укол. Вы уже обзвонили всех наших больных?...» (может быть введение разных дополнительных ролей: мамы, которая привела больную дочку, шофера скорой помощи и др.); вторая основная роль (один ребенок в роли доктора, другой в роли медсестры, воспитатель исполняет роль второго доктора): «Доктор, ты еще не закончил прием? А медсестра уже всем уколы сделала?».</p> <p><i>II. Включение детей в проблемно-игровые ситуации на основе взаимодействия педагога в позиции «помощника».</i></p> <p>1. Дети и воспитатель в очереди на прием к врачу. Воспитатель: «Пока пациенты ждут своей очереди, они разговаривают? Давайте поговорим о...».</p> <p>2. В кабинете врача: «Медсестра, телефон звонит. Дзинь-дзинь. Может что-то случилось? Узнай...».</p>
--	---

<p>реальной и воображаемой игровой ситуации; развитие самостоятельности и творчества в игре;</p> <p>7. воспитание доброжелательных отношений между детьми, интерес к общему замыслу и согласованию действий.</p>	<p>3. Из кабинета доктора исчезли все медикаменты. Воспитатель: «Очередь большая. Больные ждут. Что делать? Придумайте, что можно взять вместо них. Чем можно заменить градусник? А шприц?...».</p> <p><i>III. Создание условий для самостоятельного применения игровых умений в сюжетно-ролевой игре.</i></p> <p>Дети играют самостоятельно, при необходимости воспитатель оказывает помощь. В позиции наблюдателя воспитатель реализует диагностические задачи: фиксируется активность детей в использовании ролевых вызываний, участии в ролевых диалогах, их содержательность, способность детей договориться друг с другом, наличие/отсутствие конфликтов.</p>
<p><i>Старший дошкольный возраст</i></p> <p><i>Цель:</i> создавать условия для активной, самостоятельной и творческой деятельности.</p> <p><i>Задачи:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. обогащение содержания сюжетно-ролевых игр на основе знакомства с явлениями социальной действительности и отношениями людей (школа, магазин, больница, парикмахерская, путешествия и др.), активизация воображения на основе сюжетов сказок и мультфильмов; 2. построение игры на основе совместного со сверстниками сюжетосложения; 	<p><i>Этапы педагогической технологии:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Обогащение представлений детей о той сфере действительности, которую ребенок будет отображать в игре.</i> 2. Беседы по содержанию прочитанного, «словесное рисование» представлений разных профессий. 3. Наблюдения за деятельностью и отношениями людей, рассказы, беседы о впечатлениях. <p><i>II. Организация сюжетно-ролевой игры («игра в подготовку к игре»).</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сотворчество воспитателя и детей: ситуаций взаимодействия между людьми, придумывание и сочинение событий, хода их развития в соответствии с темой игры; соединение реальных и фантастических персонажей в одном сюжете. 2. Фиксирование придуманных ситуаций, событий при помощи рисунков, пиктографического письма, записывания воспитателем под диктовку детей и пр.

<p>3. передача действия, отношения, характера и настроения персонажа (требовательный учитель, любящая мама, капризная дочка и др.) с помощью средств выразительности (мимика, жестов, движений, интонаций);</p> <p>4. самостоятельное или с небольшой помощью воспитателя согласование общего игрового замысла с использованием разнообразных способов (считалки, жребия, догворора по желанию), установление договоренности о развитии сюжета и выборе ролей по ходу игры;</p> <p>5. передача словесно воображаемых игровых событий, места действия («Здесь море. Это корабль, – он плывет к замку волшебника») приемом условного проигрывания части сюжета – «как будто»;</p> <p>6. самостоятельное создание игровой обстановки с учетом темы игры и воображаемой ситуации, изготовление игрушек-самоделок и предметов-заместителей до или по ходу игры;</p>	<p>3. Создание предметно-игровой среды на основе организации продуктивной и художественной деятельности детей, сотворчества с воспитателем, детского коллекционирования.</p> <p>4. Организация совместной игры в микрогруппах на основе выполнения воспитателем одной из ролевых позиций.</p> <p><i>III. Самостоятельная игровая деятельность детей.</i></p> <p>1. Наблюдение за самостоятельными играми детей: воспитатель показывает помощь только тогда, когда возникают трудности в согласовании замыслов или конфликтные ситуации; осуществляет определение задач развития игры на перспективу.</p> <p><i>Игровая тема «Музей» (пример):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ «Мозговой штурм»: «Какой музей можно открыть в группе? Какие экспозиции в нем могут быть?». ➤ Коллекционирование – подбор предметов для составления экспозиции, определение способов их размещения в пространстве группы, создание подписей, условных обозначений. ➤ Создание проблемно-игровой ситуации «Давайте откроем музей» (определение содержания экспозиции, рекламы музея). ➤ Создание проблемно-игровой ситуации «Как устроен музей?» (вход в музей, касса, буфет, экспозиция). ➤ Беседа «Кто работает в музее?» (хранители музея создают экспозицию, договариваются, как разложить предметы, какие подписи сделать; экскурсоводы проводят экскурсию, рассказывают об экспонатах, проводят занятия с детьми, учат делать поделки; дежурный по залу следит за порядком и др.). ➤ «Мы – хранители музея» – создание экспозиции.
--	--

<p>развитие умения сотрудничать со сверстниками: формулировать собственную точку зрения, выяснять точку зрения своего партнера, сравнивать их и согласовывать при помощи аргументации.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ «Мы – экскурсоводы» – придумывание и обыгрывание содержания экскурсии. ➤ «Мы проводим занятие с детьми» – придумывание и обыгрывание ситуаций обучения детей в музее (рисование, изготовление поделок и др.). ➤ «Мы – посетители» – придумывание и обыгрывание ситуаций посещения музея (какие правила нужно соблюдать, как выразить восхищение, какие вопросы можно задавать).
--	---

Игра-путешествие «Экскурсия по Ладожскому озеру» (как способ поддержки сюжетно-ролевой игры)

Цель: развитие познавательной активности старших дошкольников на краеведческом содержании, воспитание экологической культуры.

Задачи:

1. Формировать представление о Ленинградской области как родном крае, в котором мы живем; Ладожском озере как водном объекте в Ленинградской области и обозначении его на карте.
2. Познакомить с животными – обитателями Ладожского озера и Нижнесвиурского природного заповедника; развивать умение чувствовать, замечать и эмоционально откликаться на красоту родной природы.
3. Поддерживать проявление детской любознательности, развивать самостоятельность мышления, коммуникативные умения в процессе обсуждения темы.
4. Развивать связную речь в процессе рассказывания с помощью моделей.
5. Создавать условия для поддержки сюжетно-ролевых игр краеведческого содержания, совместного стора детей на предстоящую деятельность.

Материал и оборудование:

1. Тематическая презентация Power Point со зрительным рядом по теме: достопримечательности Санкт-Петербурга, которые знакомы детям; виды Ладожского озера; животные – обитатели озера и Нижнесвиурского заповедника.
2. Фотография Дворцового моста; условное обозначение причала.
3. Игрушечный рупор, микрофон.
4. Строительный материал для строительства корабля.
5. Игровые атрибуты: штурвал, рында, канат, якорь, рация, корабельные флажки, фонарик.
6. Туристические атрибуты: бинокли, фотоаппараты.

7. Карта-схема «дороги» к Конно-камню (ориентировка в пространстве группы), фотография с изображением камня на острове Коневец.
8. «Путаница» – перепутанные дорожки следов разных животных – обитателей Нижнесвирского заповедника.
9. Мультимедийное оборудование.

Предварительная работа:

1. Чтение отрывков:
Татьяна Дудинова. Сказка о ладожском нерпенке. http://avtor.karelia.ru/elbibl/duidinova/o_ladozhskom_nerpenke.pdf

I. Вводная часть:

Воспитатель заранее договаривается с мальчиками группы о строителстве корабля, его названии, nombre команды матросов и в установленное время делает через рупор объявление:

Внимание, внимание, уважаемые жители Ленинградской области и её гости – мы приглашаем вас на увлекательную экскурсию. Круизный корабль (например, «Россия») ждет гостей на причале реки Невы у Дворцового моста.

Воспитатель (сопеющая роли капитана и экскурсовода) приглашает туристов пройти на палубу и занять свои места. Дает команду:

Отдать швартовы! (конец веревки, который был закреплен за стойку на причале) Поднять якорь! Полный вперед!

Уважаемые туристы, наша экскурсия начинается в самом красивом городе России – Санкт-Петербурге. Мы плывем с вами по реке Неве. Оглянитесь по сторонам, полюбуйтесь...

Показ слайдов с достопримечательностями Санкт-Петербурга.

Кто из вас узнал достопримечательности города, мимо которых мы сейчас проплываем?... (ответы детей)

II. Основная часть

Показ слайда с Ладожским озером:

Глядясь в него молодые рябинки, цветные свои примеряют косынки.

Глядя в него молодые березки, свои перед ним поправляют причёски.

И месяц и звёзды – всё в нём отражается, как зеркало это у нас называется? (*озеро*)

Посмотрите – река Нева привела нас к Ладожскому озеру. Полюбуйтесь, какое оно красивое! Это одно из самых больших озер нашей страны России. Только представьте – чтобы объехать его на автомобиле, понадобится больше 2-х дней. Ладожское озеро не только большое, но и очень глубокое. Представьте только, что в нём мог бы поместиться многоэтажный дом, у которого целых 50 этажей. Посмотрите – капельки воды блещут на солнце, как маленькие звездочки. Какая чистая и прозрачная вода! В озере живет много разной рыбы. Если всмотреться в воду, то можно увидеть, как проплывают целые косяки!

Показ слайда Ладожского озера с островом.

Воспитатель дает команду матросам:

Справа по борту мель – лево руля! По носу корабля – остров. Опустить якорь!

Уважаемые туристы, на Ладожском озере много островов. Сегодня я приглашаю вас совершить увлекательную прогулку по острову Коневец. Как вы думаете, почему этот остров так называется?..

На острове Коневец находится необычный Конь-камень. Это огромный валун, который напоминает голову коня. Вы хотели бы его увидеть?

Воспитатель предлагает туристам отправиться на поиски чудо-камня.

Физминутка (движения по тексту): По лесной дорожке шли – много камешков нашли. Присели, посмотрели, дальше пошли, но Конь-камень не нашли!

Воспитатель предлагает найти Конь-камень по карте-схеме (ориентировка в пространстве группы). После рассматривания камня на фотографии или слайде – приглашает туристов пройти на палубу и дает команду об отплытии:

Поднять якорь! Полный вперед! Внимание – слева по борту маленький каменный остров. Юные путешественники, настройте свои бинокли. На острове наблюдается какое-то движение... Смотрите, они уже в воде! Как весело они хлопают ластами!

Показ видео-фрагмента/слайдов с ладожскими нерпами.

Вы узнали уникальных жителей Ладожского озера? Давайте передадим радиogramму на сушу – расскажем об удивительном животном, которое мы встретили.

Воспитатель вместе с детьми придумывает синквейн – передают «радиограмму»:

Кто?	Нерпа	
Какая?	Кольчатая, ладожская, гладкая, мокрая, блестящая, маленькая, усатая, заботливая...	
Что делает?	Охотится, плавает, ныряет, ловит рыбу, заботится о малыше...	
Самое удивительное – это...	Маленький белёк не похож на маму. Мама-нерпа кормит белька-мальша молоком. У нерпы есть ласты...	
Как другими словами можно назвать нерпу?	Маленький тюлень, ластоногий, животное-млекопитающее...	

Уважаемые туристы, наше путешествие по Ладожскому озеру продолжается. Мы с вами подплываем к природному Нижнесвирскому заповеднику. Как вы думаете, почему он так называется – «Нижнесвирский»? (*рассуждения детей*) Заповедник находится в месте, где река с красивым названием Свирь впадает в Ладожское озеро. Вы помните, почему река так называется?... (*обращение к опыту ребенка*)

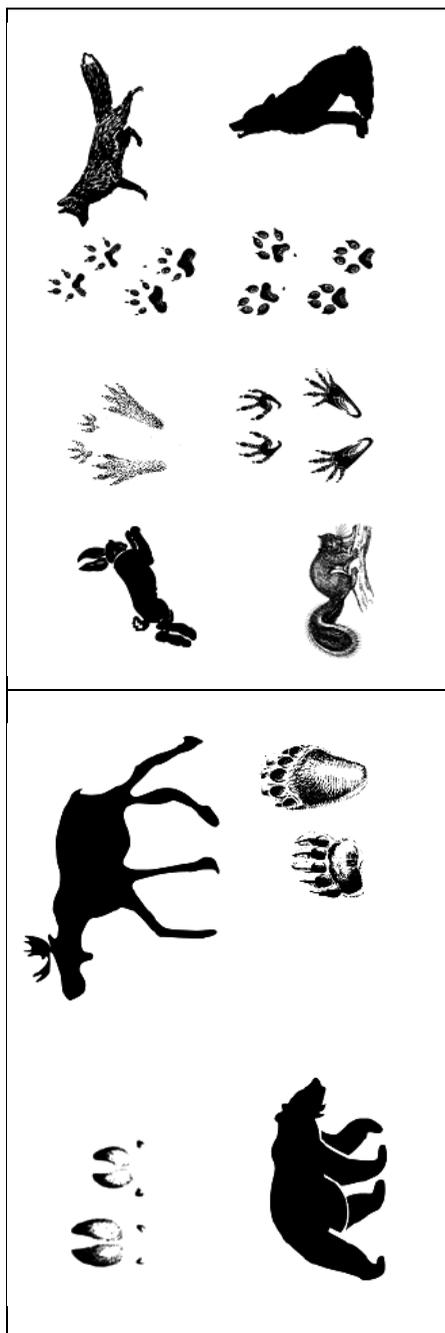
Показ слайда с логотипом Нижнесвицкого природного заповедника.

Кто из вас знает, что такое заповедник?.. Заповедник – это заповедное место, где оберегаются и сохраняются редкие и ценные животные и растения. Посмотрите на символ Нижнесвицкого заповедника. Как вы думаете, кто здесь изображён и почему?.. *(рассуждения детей)*

Это орлан-белохвост – редкая птица, которая гнездится в заповеднике и внесена в Красную книгу России. Я вам предлагаю совершить увлекательную прогулку по заповеднику, но сначала давайте подумаем, какие правила поведения необходимо там соблюдать?..

После обсуждения правил – виртуальное путешествие по Нижнесвицкому заповеднику (презентация Power Point).

Далее воспитатель предлагает юным следопытам по перепутанным дорожкам следов найти животных – обитателей заповедника (игра «Путаница»).



После нахождения зверей по дорожкам следов воспитатель предлагает детям:

Давайте передадим еще одну радиogramму на сушу – придумаем загадку(и) о животном(ых), которого(ых) мы встретили (коллективная или подгрупповая работа):

Как придумать загадку?		
Медведь		
<i>Какой?</i>	<i>На что (кого) похож?</i>	<i>Чем отличается?</i>
мохнатый	как шуба	да не наденешь
	как кот	да в доме не живёт
	как ёж	но в норе другой (берлоге)
Волк		
<i>Какой?</i>	<i>На что (кого) похож?</i>	<i>Чем отличается?</i>
умный	как собака	да в доме не живёт
	как ветер	да не холодно
	как лиса	но не в одиночку (стаей)

Воспитатель дает команду об отплытии: Поднять якорь! Полный вперед!

Физминутка (движения по тексту):

От зеленого причала оттолкнулся теплоход, раз, два, он шагнул назад сначала, \

Раз, два, а потом шагнул вперед,

Раз, два, и поплыл по озеру, набирая полный ход.

Внимание – справа по борту птичий остров. Уважаемые туристы, настройте свои бинокли.

Показ слайда с чайками, звучит аудиозапись с голосами чаек.

Кружат птицы над водой, рыбку примечают.

И за нею с головой в озеро ныряют.

Все владения облетят гордые хозяйки.

А потом с небес кричат что-то громко ... (чайки)

Каждую весну чайки собираются в большие или маленькие стаи на островах. Там они откладывают яйца в самодельные гнёзда, которые мастерят из лишайников и водорослей, а иногда просто кладут яйца прямо на камни. Оба родителя по очереди насиживают яйца. С появлением птенцов у чаек прибавляется забот, потому что птенцы любят поесть и постоянно требуют еду. Взрослые чайки, поймав добычу, несут её птенцам и снова летят ловить рыбу. И так целый день. Но скоро молодые чайки начинают летать и самостоятельно ловить рыбу.

Аудиозапись с голосами чаек звучит громче.

Слышите, как волнуются чайки?! Рулевой, полный вперед, крепче держи штурвал!

Показ слайда с изображением Ладожского озера в шторм. звучит аудиозапись шторма.

Внимание, внимание! Уважаемые туристы, надвигается шторм – займите свои каюты. Слышите, как вздыхает Ладога? Посмотрите, как дрожит, бурлит вода в озере. Эти звуки возникают из-за небольших землетрясений, которые происходят на дне озера. Но они не опасны. А давным-давно, тысячи лет назад, Ладожское озеро содрогалась по-настоящему: дно двигалось, а вода пенилась и бушевала...

Показ слайда Ладожского озера ночью, аудиозапись с легким плеском воды.

Послушайте, ветер утих, и озеро успокоилось... Юные путешественники, оглянитесь вокруг – стало совсем темно. Посмотрите, в озере живут настоящие звёзды! Их много, и они переливаются серебристым светом.

Слайд с изображением звездного неба.

Как же нам добраться домой?... Чтобы идти в темноте по курсу, надо быть очень внимательным.

Игра «Повтори движение». Взрослый показывает движение, а дети повторяют. «Догонялки» – правая рука опущена, – левая на поясе; правая рука на плечу; правая рука к плечу; левая на плечу – левая на поясе; правая на поясе – левая вниз, правая вниз.

Дорог в озере нет, но на воде появилась лунная дорожка! Может, по ней доберемся? (рассуждения детей о том, как можно найти путь домой – по звездам, по компасу...)

Слайд с изображением Осиновецкого маяка (включаем фонарик – свет маяка).

Посмотрите, впереди какой-то свет! Что это? *(рассуждения детей)*

Это Осиновецкий маяк – самый высокий на Ладого. Он стоит на мысе Осиневец и устремлен в небо на 70 метров, как 20-этажный дом. А называется он так потому, что когда его строили (а было это больше ста лет назад) – росла здесь осиновая роща.

Как вы думаете, зачем нужен маяк? *(рассуждения детей)*

Маяк – это высокая башня с сигнальным огнём наверху. Он указывает путь к берегу и предупреждает, если берег скалистый.

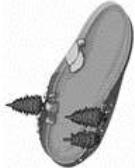
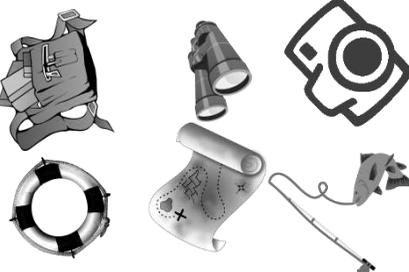
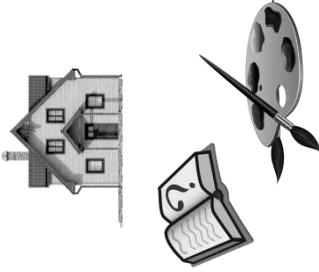
III. Заключительная часть (рефлексия)

Рулевой, полный вперед! Юные путешественники, наша экскурсия подходит к концу. Хотелось бы, чтобы вы поделились своими впечатлениями.

Проводится игра-интервью (с игровым микрофоном): Что вы узнали, чего раньше не знали? Есть ли то, что вас удивило? Были ли трудности в путешествии? Куда бы вы хотели еще отправиться в путешествие? На какой вопрос вы бы еще хотели найти ответ?

Воспитатель дает команду: Слева по борту мель – право руля! Стоп! Опустить якорь! Принять швартовы! Уважаемые жители Ленинградской области и её гости, ждём вас на нашем круизном корабле, чтобы совершить новые увлекательные путешествия. До свидания.

В дальнейшем педагог может предложить открыть туристическое агентство и разработать туристический маршрут по Ладожскому озеру – поддержке сюжетно-ролевой игры:

<p>Куда?</p>	
<p>На чем?</p>	
<p>Что может произойти в путешествии?</p>	
<p>Что необходимо взять в дорогу?</p>	
<p>Чем закончится путешествие?</p>	

Возможные результаты освоения детьми образовательной программы на разных возрастных этапах дошкольного детства

ОПДО «Детство» (Под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой)	
Достижения ребенка: что нас радует?	Вызывает озабоченность и требует совместных усилий педагогов и родителей
<i>Ранний возраст</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ребенок выстраивает сюжет из нескольких связанных по смыслу действий. ■ Принимает (иногда называет) свою игровую роль, выполняет игровые действия в соответствии с ролью. ■ Игровые действия разнообразны. ■ Ребенок принимает предложения к использованию в игре предметов-заместителей, пользуется ими в самостоятельных играх. ■ Охотно общается с воспитателем и с детьми, вступает в игровое взаимодействие. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ребенок отражает в игре хорошо знакомые, не всегда связанные по смыслу действия. ■ Игровую роль не принимает («роль в действии»). ■ Игровые действия воспитателя в самостоятельной игре воспроизводит частично. ■ Игровые действия однообразны. ■ Предметами-заместителями пользуется только по предложению воспитателя. ■ Редко включается в игру со сверстником, испытывает трудности в согласовании игровых действий.
<i>II младшая группа</i>	
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ребенок отражает в играх разные сюжеты. ■ Активно осваивает способы ролевого поведения: называет свою роль и обращается к сверстнику по имени игрового персонажа. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Игры однообразны, ребенок воспроизводит одни и те же игровые действия. ■ В совместной игре с воспитателем малоинициативен.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Охотно вступает в ролевой диалог с воспитателем и со сверстником. ▪ У ребенка есть любимые игры и роли, которые он охотнее всего выполняет. ▪ Использует разнообразные игровые действия, называет их в ответ на вопрос воспитателя. ▪ Проявляет интерес к игровому общению со сверстниками. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Проявляет неустойчивость в игровом общении: дружеское отношение часто сменяется конфликтами, попытками завладеть игрушками других детей. ▪ Игровое сосредоточение недостаточное: начинает игровые действия и быстро прекращает их, переходит к новым игрушкам и так же быстро оставляет игру, не развив сюжет.
<p><i>Средняя группа</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ В играх наблюдается разнообразие сюжетов. ▪ Ребенок называет роль до начала игры, обозначает свою новую роль по ходу игры. ▪ Проявляет самостоятельность в выборе и использовании предметов-заместителей, с интересом включается в ролевой диалог со сверстниками. ▪ Выдвигает игровые замыслы, инициативен в развитии игрового сюжета или в создании интересных (выразительных) образов игровых персонажей. ▪ Вступает в ролевой диалог, отвечает на вопросы и задает их соответственно принятой роли. Играя индивидуально, ведет негромкий диалог с игрушками, комментирует их «действия», говорит разными голосами за разных персонажей. ▪ Проявляет творчество в создании игровой обстановки. ▪ Доброжелателен в общении с партнерами по игре. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ В игре ребенок повторяет однообразные сюжетные эпизоды. ▪ Затрудняется исполнять разные роли в одной сюжетно-ролевой игре, придумывать новый вариант сюжета или новую роль. ▪ Испытывает затруднения в согласовании игровых действий с партнерами-сверстниками, вступает в конфликты, не пытается вникнуть в общий замысел. Нуждается в помощи воспитателя для установления игрового взаимодействия со сверстниками. ▪ В игре с воспитателем проявляет интерес к его игровым действиям, повторяет их, но испытывает трудности в ролевом диалоге. ▪ Затрудняется назвать и перечислить любимые игры.

Старшая группа

- Присутствует предварительное обозначение темы игры и создание игровой обстановки.
- Ребенок заинтересован совместной игрой, эмоциональный фон общения – положительный. Соглашается в игровой деятельности свои интересы и интересы партнеров, умеет объяснить замыслы, адресовать обращение партнеру. Характерно использование просьб, предложений в общении с партнерами.
- В сюжетных играх активность детей проявляется по-разному. Для детей-сочинителей наиболее интересны игры, которые осуществляются в вербальном плане. Заметен переход к игровому фантазированию, придумывание игровых событий преобладает над их практической реализацией через выполнение игровых действий. Для детей-исполнителей наиболее интересен процесс создания игровых образов в сюжетно-ролевой игре. Для детей-режиссеров характерна высокая активность, как в инициировании игровых замыслов, так и в создании образов игровых персонажей. Они выступают посредниками в разрешении спорных ситуаций, дирижируют замыслами игроков, способствуют их согласованию. Для детей-практиков интересны многоплановые игровые сюжеты, предполагающие вариативные переходы от игры к про-

- В сюжетно-ролевых играх ребенок отражает элементарные бытовые сюжеты, характерно стереотипное разыгрывание одних и тех же сюжетов и ролей.
- Не умеет согласовывать свои действия и замыслы в игре с другими детьми.

<p>дуктивной деятельности и обратно. Часто продуктивная деятельность предшествует игре и обогащает игровой замысел.</p>	
<p><i>Подготовительная к школе группа</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ребенок проявляет интерес к разным видам игр. ▪ Выражены индивидуальные предпочтения к тому или иному виду игровой деятельности. ▪ Способен согласовать в игровой деятельности свои интересы и интересы партнеров, умеет объяснить замыслы, адресовать обращение партнеру. ▪ В сюжетных и театрализованных играх активность детей проявляется по-разному. Детям-сочинителям наиболее интересны игры, которые осуществляются в вербальном плане. Придуманные ими сюжеты отличаются оригинальностью. Они становятся носителями игрового замысла. Дети-исполнители, артисты проявляют интерес к воплощению игровых образов и ролей. Используют при этом разнообразные средства — мимику, жест, речевую интонацию, комментирующую речь. Для детей-режиссеров характерна высокая активность, как в инициировании игровых замыслов, так и в создании образов игровых персонажей, выполнении игровых действий. Детям-практикам интересны многоплановые игровые сюжеты, предполагающие переходы от игры к продуктивной и конструктивной деятельности и обратно. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ребенок тяготеет к шаблонным игровым сюжетам и действиям. В игровой роли мало выразителен. Речевая активность снижена. Сосредоточен на однообразных, стереотипных действиях с игрушками; ролевой репертуар беден. ▪ В совместных играх наблюдается неумение согласовывать игровое взаимодействие с общим игровым замыслом. Предложения других играющих по изменению сюжета принимает, но затрудняется соответственно изменить рисунок своей роли. Часто оставляет общую игру до ее завершения.

Диагностические карты наблюдений за игровыми проявлениями ребенка на разных возрастных этапах дошкольного детства

О. В. Солнцева «Дошкольник в мире игры.
Сопровождение сюжетных игр детей»

Педагогическая диагностика сюжетной игры детей третьего года жизни

Даты проведения _____

Фамилия, имя ребенка _____ лет, _____ месяцев.

Критерии оценки и показатели	Степень выраженности в баллах			Комментарии к балльной оценке
	1	2	3	
<p>Способность отражать в сюжетно-ролевой игре <i>разнообразное содержание</i>. Ребенок:</p> <p>1) отражает в сюжете бытовые действия взрослых;</p> <p>2) отражает в сюжете профессиональные действия взрослых (доктора, шофера и пр.);</p> <p>3) отражает в сюжете содержание (эпизоды) знаковых стихотворений, сказок или мультфильмов.</p> <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>				В комментариях следует отметить преобладающие темы игр, предпочитаемое ребенком содержание сюжетной игры.

<p>Освоение <i>ролевого поведения</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) наличие связи игровых действий с конкретным образом (как мама, как доктор, как зайчик); 2) проявление эмоционального отношения к игрушкам; 3) использование ролевой речи, направленной на игрушки; 4) использование ролевой речи «за игрушку»; 5) способность назвать свою роль. <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить предпочитаемые ребенком игровые образы (мама, доктор и пр.)</p>
<p>Способность к использованию <i>действий игрового замещения</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) использует предметные игровые действия с сюжетными игрушками; 2) использует действия с предметами-заместителями; 3) использует простые образительные игровые действия (действие-движение с воображаемым предметом). <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить: типичные для ребенка действия с предметами-заместителями; преобладание одного из видов игрового замещения.</p>
<p>Способность к построению игрового сюжета.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) проигрывает цепочку из 2–3 игровых действий; 2) устанавливает связь между действиями в игровом сюжете (сначала...– потом...). <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить разнообразие игровых действий.</p>

<p>Способность создавать обстановку для игры.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) находит необходимые игрушки и предметы; 2) замещает недостающие игрушки/предметы другими. <p style="text-align: center;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить степень проявления самостоятельности.</p>
<p>Способность к игровой коммуникации.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) вступает в игровое взаимодействие с игрушкой; 2) вступает в игровое взаимодействие с воспитателем; 3) вступает в кратковременное игровое взаимодействие со взрослым. <p style="text-align: center;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить наличие у ребенка постоянных игровых партнеров (имена).</p>
<p style="text-align: center;"><i>Средний балл</i></p> <p><i>Примечание:</i></p> <p>Оптимальный уровень (2,5–3 балла) Достаточный уровень (2–2,5 балла) Недостаточный уровень (1, 5 – 2 балла) Низкий уровень (1–1,5 балла)</p> <p style="text-align: center;"><i>Развернутые характеристики уровней освоения сюжетно-ролевой игры см. в первоисточнике.</i></p>			

Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры детей 3–4 лет

Диагностическая карта

Даты проведения _____

Фамилия, имя ребенка _____ лет, _____ месяцев.

Критерии оценки и показатели	Степень выраженности в баллах			Комментарии к балльной оценке
	1	2	3	
<p>Способность отражать в сюжетно-ролевой игре <i>разнообразное содержание</i>.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) отражает в сюжете бытовые действия или трудовые процессы взрослых; 2) отражает в сюжете события из сказок или мультфильмов; 3) имеет предпочтения в игровых темах. <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить:</p> <p>степень разнообразия с/р игр; преобладающие темы игр; предпочитаемое ребенком содержание с/р игры.</p>
<p>Наличие и особенности <i>ролевого поведения</i>.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) называет свою роль; 2) называет роль партнера; 3) вступает в ролевой диалог с воспитателем; 4) вступает в ролевой диалог со сверстником; 				<p>В комментариях следует отметить: любимые роли ребенка; примеры ролевых диалогов.</p>

<p>5) способен поддерживать ролевой диалог; 6) меняет интонацию голоса в зависимости от роли; 7) выделяет предпочитаемые игровые роли. <i>Общий балл</i></p>	<p>Способность к использованию <i>действий</i> игрового замещения. Ребенок: 1) использует предметные игровые действия с сюжетными игрушками; 2) использует действия с предметами-заместителями; 3) называет игровые действия; 4) производит простые изобразительные игровые действия (действие-движение с воображаемым предметом, сопровождаемое речевым комментарием). <i>Общий балл</i></p>	<p>В комментариях следует отметить: типичные для ребенка действия с предметами-заместителями; преобладание одного из видов игрового замещения.</p>			
<p>Способность к построению игрового сюжета. Ребенок: 1) выдвигает игровые замыслы по ходу игры; 2) показывает связь между действиями в игровом сюжете (сначала...– потом...).</p>	<p><i>Общий балл</i></p>	<p>В комментариях следует отметить примеры новых игровых замыслов.</p>			
<p>Способность создавать обстановку для игры. Ребенок: 1) выбирает необходимые игрушки и предметы; 2) замещает недостающие предметы другими. <i>Общий балл</i></p>		<p>В комментариях следует отметить примеры проявления творчества в создании игровой обстановки.</p>			

<p>Способность к игровой коммуникации.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) проявляет доброжелательность в игровом общении с партнерами-сверстниками; 2) обозначает свои действия для партнера; договаривается с партнером о совместных действиях. <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить наличие у ребенка постоянных игровых партнеров (имена).</p>
<p><i>Средний балл</i></p>				
<p><i>Примечание:</i></p> <p>Оптимальный уровень (2,5–3 балла) Достаточный уровень (2–2,5 балла) Недостаточный уровень (1,5–2 балла) Низкий уровень (1–1,5 балла)</p> <p><i>Развернутые характеристики уровней освоения с/р игры см. в первоисточнике.</i></p>				

Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры детей 4–5 лет

Диагностическая карта

Даты проведения _____

Фамилия, имя ребенка _____ лет, _____ месяцев.

Критерии оценки и показатели	Степень выраженности в баллах			Комментарии к балльной оценке
	1	2	3	
<p>Способность отражать в сюжетно-ролевой игре <i>разнообразные содержания</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) воспроизводит бытовые действия или трудовые процессы взрослых; 2) отражает события из сказок и мультфильмов; 3) придумывает фантастические события. <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p> <p>Наличие и степень освоения <i>ролевого поведения</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) называет свою роль до начала игры; 2) способен к смене роли во время игры (для раз- вития сюжета); 3) обозначает словом новую роль во время игры; 4) обращается к партнеру по имени игрового персонажа во время игры; 				<p>В комментариях следует отметить: преобладающие темы игр, предпочитаемое ребенком содержание с/р игры, степень разнообразия содержания с/р игр.</p> <p>В комментариях следует отразить любимые роли ребенка.</p>

<p>5) проявляет инициативность в ролевом диалоге с партнером сверстником;</p> <p>6) демонстрирует предпочитаемые игровые роли.</p> <p><i>Общий балл</i></p>						<p>В комментариях следует отметить: типичные для ребенка действия с предметами-заместителями; примеры речевого замещения.</p>				
<p>Способность к использованию <i>действий игровой замещения</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) использует предметные игровые действия с предметами-заместителями; 2) наличие изобразительных игровых действий (действие-движение с воображаемым предметом, сопровождаемое речевым комментарием); 3) производит действия речевого замещения («Как будто мы уже...»). <p><i>Общий балл</i></p> <p>Способность к построению игрового сюжета. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выдвигает игровые замыслы по ходу игры; 2) проявляет разнообразие игровых замыслов; 3) проявляет инициативу в придумывании игровых событий; 4) творчески подходит к выстраиванию сюжета. <p><i>Общий балл</i></p> <p>Способность создавать обстановку для игры. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) выбирает необходимые игрушки и предметы; 2) замещает недостающие предметы другими; 						<p>В комментариях следует отметить: примеры новых игровых замыслов.</p>				<p>В комментариях следует отметить: примеры проявления творчества в создании игровой обстановки.</p>

3) проявляет творчество в создании игровой обстановки. <i>Общий балл</i>				
Способность к игровой коммуникации. Ребенок: 1) проявляет доброжелательность в игровом общении с партнерами сверстниками; 2) проявляет инициативность в игровом взаимодействии со сверстниками. <i>Общий балл</i>				В комментариях следует отметить: наличие у ребенка постоянных игровых партнеров (имена).
<i>Средний балл</i> <i>Примечание:</i> Оптимальный уровень (2,5–3 балла) Достаточный уровень (2–2,5 балла) Недостаточный уровень (1,5–2 балла) Низкий уровень (1–1,5 балла)				
<i>Развернутые характеристики уровней освоения с/р игры см. в первоисточнике.</i>				

Педагогическая диагностика сюжетно-ролевой игры детей старшего дошкольного возраста

Диагностическая карта

Даты проведения _____
 Фамилия, имя ребенка _____ лет, _____ месяцев.

Критерии оценки и показатели	Степень выраженности в баллах			Комментарии к балльной оценке
	1	2	3	
<p>Способность отражать в сюжетно-ролевой игре <i>разнообразное содержание</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) воспроизводит бытовые действия или трудовые процессы взрослых; 2) отражает события из сказок и мультфильмов; 3) придумывает фантастические события; 4) объединяет в одном сюжете бытовые, литературные и фантазийные сюжеты; 5) имеет предпочитаемые игровые темы. <p><i>Общий балл</i></p>				<p>В комментариях следует отметить: преобладающие темы игр, предпочитаемое ребенком содержание с/р игры, степень разнообразия содержания с/р игр.</p>
<p>Наличие и степень освоения <i>ролевого поведения</i>. Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) называет свою роль до начала игры; 2) называет роль партнера во время игры; <p>использует смену роли во время игры для развития сюжета;</p> <ol style="list-style-type: none"> 3) вступает в ролевой диалог со сверстником; 				<p>В комментариях следует отразить любимые роли ребенка.</p>

<p>4) проявляет инициативность в ролевом диалоге со сверстником;</p> <p>5) меняет интонацию голоса в зависимости от роли;</p> <p>6) имеет предпочитаемые игровые роли.</p> <p><i>Общий балл</i></p>			
<p>Способность к использованию <i>действий игрового замещения</i>. Ребенок:</p> <p>1) использует предметные игровые действия и действия с предметами-заместителями;</p> <p>2) использует изобразительные игровые действия (действие-движение с воображаемым предметом, сопровождаемое речевым комментарием);</p> <p>3) проговаривает часть игровых событий и место действия.</p> <p><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отразить: типичные для ребенка действия с предметами-заместителями; примеры речевого замещения.</p>
<p>Способность к построению игрового сюжета.</p> <p>Ребенок:</p> <p>1) выдвигает игровые замыслы до начала игры;</p> <p>2) выдвигает игровые замыслы по ходу игры;</p> <p>3) проявляет разнообразие игровых замыслов; инициативу в придумывании игровых событий;</p> <p>4) придумывает «игры с продолжением».</p> <p><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отразить: примеры новых игровых замыслов.</p>

<p>Способность создавать обстановку для игры.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) создает игровую обстановку в зависимости от замысла игры; 2) проявляет творчество в создании игровой обстановки; 3) включает изобразительную или продуктивную деятельность в создании игровой обстановки. <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить примеры проявления творчества в создании игровой обстановки.</p>
<p>Способность к игровой коммуникации.</p> <p>Ребенок:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) проявляет доброжелательность в игровом общении с партнерами сверстниками; проявляет инициативность в игровом взаимодействии со сверстниками; 2) участвует в определении общего замысла игры до ее начала; 3) использует разнообразные способы распределения ролей (считалки, жребий и др.) <p style="text-align: right;"><i>Общий балл</i></p>			<p>В комментариях следует отметить наличие у ребенка постоянных игровых партнеров (имена).</p>
<i>Средний балл</i>			
<p><i>Примечание:</i></p> <p>Оптимальный уровень (2,5–3 балла) Достаточный уровень (2–2,5 балла) Недостаточный уровень (1,5–2 балла)</p> <p><i>Развернутые характеристики уровней освоения с/р игры см. в первоисточнике.</i></p>			

Нормативная карта развития (проявления ребенка в игровой деятельности)

Трехуровневая модель развития ребенка дошкольного возраста или нормативы этапов качественных сдвигов, т. е. так обычно должен действовать ребенок в соответствии возрасту. Авторы: Н.А. Короткова, П.Г. Нежнов.			
Сфера инициативы	1-й уровень (типично для 3–4 лет)	2-й уровень (типично для 4–5 лет)	3-й уровень (типично для 6–7 лет)
Творческая инициатива. наблюдение за сюжетно-ролевой игрой	Ребенок активно разverteивает несколько связанных по смыслу условных действий (роль в действии), содержание которых зависит от наличной игровой обстановки; активно использует предметы-заместители, наделяя один и тот же предмет разными игровыми значениями; с энтузиазмом многократно воспроизводит понравившееся условное игровое действие (цепочку действий) с незначительными вариациями. <i>Ключевые признаки:</i> в рамках различ-	Имеет первоначальный замысел («Хочу играть в больницу», «Я – шофер» и т. п.); активно ищет или видоизменяет имеющуюся игровую обстановку; принимает и обозначает в речи игровые роли; разverteивает отдельные сюжетные эпизоды (в рамках привычной последовательности событий), активно используя не только условные действия, но и ролевую речь, внося разнообразие в ролевые диалоги; в процессе игры может переходить от одного	Имеет разнообразные игровые замыслы; активно создает предметную обстановку («под замысел»; комбинирует (связывает) в процессе игры разные сюжетные эпизоды в новое целое, выстраивая оригинальный сюжет; может при этом осознанно использовать смену ролей; замысел воплощается преимущественно в речи (словесное придумывание историй) или в предметном макете воображаемого мира (с использованием мелких игрушек-персонажей), а также может

	<p>ной предметно-игровой обстановки активно развертывает несколько связанных по смыслу игровых действий (роль в действии); вариативно использует предметные заместители в условном игровом значении.</p>	<p>отдельного сюжетного эпизода к другому (от одной роли к другой), не забывая об их связности. <i>Ключевые признаки:</i> имеет первоначальный замысел, легко меняющийся в процессе игры; принимает разнообразные роли; при развертывании отдельных сюжетных эпизодов подкрепляет условные действия ролевой речью (вариативные диалоги с игрушками или сверстниками).</p>	<p>фиксируются в продукте (сюжетные композиции в рисовании, лепке, конструировании). <i>Ключевые признаки:</i> комбинирует разнообразные сюжетные эпизоды в новую связную последовательность; использует развернутое словесное комментирование игры через события и пространство (что и где происходит с персонажами); частично воплощает игровой замысел в продукте (словесном – история, предметном – макет, сюжетный рисунок).</p>
<p>Коммуникативная инициатива: наблюдение за совместной со сверстниками сюжетно-ролевой игрой</p>	<p>Ребенок привлекает внимание сверстника к своим игровым действиям, комментирует их в речи, но не старается, чтобы сверстник понял его намерения; также выступает как активный наблюдатель, привлекается к уже играющему сверст-</p>	<p>Намеренно привлекает конкретного сверстника к совместной игровой деятельности с опорой на предмет и одновременно кратким словесным пояснением замысла, цели («Давай играть...»); ведет парное взаимодействие в игре, используя ре-</p>	<p>Иницирует и организует действия двух-трех сверстников, словесно рисуя исходный игровой замысел, ставя цели, планируя начальные действия («Давайте так играть»); использует простой договор («Я буду... а вы будете...»), не</p>

<p>нику, комментирует и под- правляет наблюдаемые иг- ровые действия; старается играть, рядом со сверстни- ками; ситуативен в выборе, доволен общением со сверстниками, рад внима- нию любого из них. <i>Ключевые признаки:</i> обра- щает внимание сверстника на интересующие его самого игровые действия («Смот- ри...»), комментирует их в речи, но не предпринимает специальных усилий чтобы быть понятым; довольству- ется обществом любого.</p>	<p>ческое пошаговое предложе- ние-побуждение партнера к конкретным действиям («Ты говори...», «Ты делай...»); поддерживает диалог в игре; может найти аналогичные или дополняющие игровые предметы, роли, не вступая в конфликт со сверстником. <i>Ключевые признаки:</i> инициа- тирует парное взаимодействие в игре со сверстником через краткое речевое предложе- ние-побуждение («Давай играть...»); поддерживает диалог в игре; начинает проявлять избирательность в выборе партнера.</p>	<p>ущемля интересы и жела- ния других; может восстано- вить в совместную игру других детей, подбрав подходящие по смыслу игровые роли, материалы; может инициа- тировать и легко поддерживает диалог в игре; избирателен в выборе партнеров; осозна- но стремится не только к реализации замысла, но и к взаимопониманию, поддер- жанию слаженного взаимо- действия с партнерами. <i>Ключевые признаки:</i> в раз- вернутой словесной форме предлагает партнерам ис- ходные игровые замыслы, цели; договаривается о рас- пределении действий, не ущемляя интересы других участников; избирателен в выборе партнеров, осозна- но стремится к взаимопони- манию и поддержанию сла- женного взаимодействия.</p>
---	--	--

Пример заполнения карты развития детей _____ группы (промежуточный этап)

Дата заполнения _____

Творческая инициатива: наблюдение за сюжетной игрой	Возраст ребенка (полных лет, месяцев)	1-й уровень ■ «Цепочки» из нескольких связанных по смыслу игровых действий. ■ Вариативное использование предметов-заместителей.	2-й уровень ■ Первоначальный замысел и его изменение. ■ Разнообразие ролей и смена их по ходу игры. ■ Вариативные ролевые действия с игрушками или сверстниками.	3-й уровень ■ Комбинирование сюжетов. ■ Развернутое словесное комментирование игры. ■ Частичное воплощение игрового замысла в продукте (словесном – история, предметном – макет и пр.).
1. Алеша Б.	5,1	нет	обычно	нет
2. Боря С.	4,9	изредка	обычно	нет
3. Варя К.	5,0	обычно	изредка	нет
4. Дима Б.	4,11	нет	обычно	изредка
5. Женя Ф.	4,5	изредка	обычно	изредка
6. Ира М.	4,4	обычно	изредка	нет
7. Игорь М.	4,6	обычно	изредка	нет
8. Катя С.	5,3	изредка	изредка	обычно
9. Кирилл П.	4,5	обычно	изредка	нет
10. Карина П.	4,6	обычно	изредка	изредка
11. Лена С.	4,10	нет	изредка	обычно
12. Маши Т.	4,11	обычно	изредка	нет
13. Максим Р.	5,1	обычно	нет	нет

Уровни развития сюжетно-ролевой игры

Психология игры /Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999.			
Показатели игры	I уровень	II уровень	III уровень
Основное содержание игры	Действия с определёнными предметами, направленные на партнёра по игре.	В действиях с предметами на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному.	Выполнение роли и вытекающих из неё действий, среди которых начинают выделяться действия, передающие характер отношения к другим участникам игры.
Характер игровой роли	Роли есть фактически, но они не называются и определяются характером действий, а не наоборот. При ролевых разделениях функций в игре дети выполняют игровые роли автономно, не пытаясь создавать единого игрового сюжета.	Роли называются, намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации связанных с нею действий.	Роли ясно очерчены и выделены, называются до начала игры. Появляется «ролевая речь», обращённая к партнёру по игре. Иногда отношения становятся обычными, не игровыми. Ролевые функции детей взаимосвязаны.
Характер игровых действий	Действия разнообразны и состоят из ряда повторяющихся операций.	Логика действий определяется жизненной последовательностью реальных	Логика и характер действий определяется ролевой последовательностью. Действия очень раз-

		<p>жизненных событий. Расширяется их репертуар, выходя за пределы какого-либо одного типа действий.</p>	<p>нообразны, чётко и последовательно воссоздают реальную жизненную ситуацию. Ясно выделены действия, направленные на других участников игры.</p>
<p>Отношение к правилам</p>	<p>Логика действий легко нарушается, не вызывая протеста у детей. Правила отсутствуют.</p>	<p>Нарушение действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется. Правило ещё не вычленяется, но в случае конфликта оно уже может победить непосредственное желание.</p>	<p>Нарушение логики действий и правил отвергается не просто ссылкой на реальную ситуацию, но и с указанием на рациональность правил. Правила ясно сформулированы. В борьбе между правилом и возникшим непосредственным желанием побеждает первое.</p>

Характеристика уровней развития игры детей

Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. М., 2012.		
<i>Сюжетно-отобразительная игра (2–3 года)</i>		
Высокий	Средний	Низкий
<p>Замысел игры возникает у ребенка преимущественно по собственной инициативе, только в некоторых случаях взрослый ему приходит на помощь. В игре он отображает знакомые события, комбинируя их между собой. Заинтересовавшие события может повторять в игре многократно. Игровые задачи ставит самостоятельно, лишь иногда требуется незначительная помощь взрослого. Количество игровых задач, поставленных в игре, колеблется от 1 до 5–6. Они могут быть взаимосвязанные между собой и разрозненные.</p> <p>У ребенка хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразны, по степени обобщенности действия используют в играх только знакомые предметы-заместители как разрозненные, так и</p>	<p>Замысел игры появляется как по инициативе ребенка, так и после предложения взрослого. В игре отображает знакомые события, ребенок с удовольствием повторяет одну какую-то ситуацию.</p> <p>Игровые задачи ребенок может ставить как самостоятельно, так и с помощью взрослого. Количество поставленных игровых задач может быть от 1 до 4–5, они могут быть взаимосвязанные и разрозненные.</p> <p>У ребенка сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности развернутые и обобщенные. Самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении,</p>	<p>Чаще всего играть ребенок начинает после предложения взрослого, т. е. он полагает малыша в появлении замысла.</p> <p>Отображает знакомые события, многократно повторяя одну ситуацию.</p> <p>Игровые задачи также полагает ребенку поставить взрослый, в отдельных случаях некоторые игровые задачи он ставит самостоятельно. Их количество не более 1–2.</p> <p>Предметные способы решения игровых задач недостаточно сформированы. Игровые действия с игрушками чаще всего одно-</p>

<p>обобщенные. Ребенок самостоятельно использует в играх знакомые и новые предметы-заместители, воображаемые предметы. Иногда малыш принимает на себя роль взрослого, в некоторых случаях обобщает ее словом. Игра носит преимущественно индивидуальный характер, но ребенок проявляет большой интерес к играм сверстников.</p>	<p>по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы. Возможно и помощь взрослого в выборе любого способа. Роль взрослого не принимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.</p>	<p>образные, по степени обобщенности они только развернутые. Не использует в играх предметы-заместители и воображаемые предметы. Игра индивидуальная, ребенок почти не проявляет интереса к играм сверстников.</p>
<p><i>Начальный этап развития сюжетно-ролевой игры (3–5 лет)</i></p>		
<p>Игровые замыслы возникают у ребенка самостоятельно, они разнообразны. В игре отображает знакомые и малоизвестные события, комбинируя их между собой. Самостоятельно ставит игровые задачи. Предметные способы решения игровых задач хорошо сформированы. Игровые действия с игрушками разнообразны, по степени обобщенности могут быть как развернутые, так и обобщенные. Знакомые и новые предметы-заместители самостоятельно использует в разных значениях. По мере необходимости включает в игру разнообразные предметы. У ребенка частич-</p>	<p>Содержание игры и предметные способы решения игровых задач развиты почти так же, как у детей, находящихся на высоком уровне развития игры. Ролевые способы менее сформированы. Ролевые действия разнообразны. Ролевые действия разнообразны, но не выражены явно. Они сопровождаются ролевыми высказываниями. Ролевая беседа не возникает. Ребенок вступает в кратковременное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.</p>	<p>Замысел игры возникает по инициативе ребенка. В игре он комбинирует знакомые и малоизвестные события. Самостоятельно ставит разнообразные взаимосвязанные игровые задачи. Хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач. Принимает роль, обозначает ее словом, но ролевые способы еще плохо сформированы.</p>

<p>но сформированы ролевые способы решения игровых задач. Ролевые действия разнообразны и достаточно выразительные, они сопровождаются ролевыми высказываниями. Ролевые высказывания могут быть обращены к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, взрослому, сверстникам. Иногда появляется ролевая беседа, если взрослый поддержит ее. Инициатива в возникновении ролевой беседы может исходить от ребенка. Она еще малосодержательная.</p> <p>Ребенок охотно вступает во взаимодействия со взрослыми и сверстниками, с удовольствием ставит им игровые задачи, но сам не всегда принимает игровые задачи, поставленные сверстниками, так как он еще не умеет тактично отказываться. Взаимодействие может быть кратковременным и длительным.</p>		<p>Ролевые действия однообразные, не выразительные, иногда сопровождаются ролевыми высказываниями, которые возникают как по инициативе взрослого, так и ребенка. Игра преимущественно индивидуальна, но ребенок с удовольствием вступает во взаимодействие со взрослым. Обычно это происходит по инициативе взрослого.</p>
<p><i>Развитая сюжетно-ролевая игра (5–7 лет)</i></p>		
<p>У ребенка возникают разнообразные игровые замыслы. Он при их реализации комбинирует знакомые и малозначимые события. С особым интересом ребенок отображает в играх взаимодействия</p>	<p>Такая игра отличается от игры более высокого уровня тем, что у ребенка менее сформирована ролевая беседа. Она возникает по инициативе взрослого, ребенка, сверстника, но еще недоста-</p>	<p>—</p>

<p>ствие и общение людей. Все игровые эпизоды взаимосвязаны по смыслу. Игровые задачи ребенок всегда ставит самостоятельно.</p> <p>Хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач, он легко их варьирует в зависимости от возникшей ситуации.</p> <p>Также хорошо сформированы и ролевые способы решения игровых задач. При выполнении роли использует разнообразные ролевые действия, передает настроение, характер человека, т. е. ролевые действия эмоционально выразительные. Легко, чаще по собственной инициативе вступает в ролевую беседу со взрослыми, сверстниками. Она интересная и длительная.</p> <p>Вступая во взаимодействие, ребенок ставит и принимает игровые задачи, умеет тактично от некоторых отказываться. Наиболее характерно длительное взаимодействие, хотя по ходу игры ребенок может вступать с кем-то и в кратковременное взаимодействие. Игра становится подлинно самостоятельной деятельностью.</p>	<p>точно содержательна. В играх детей чаще вступает в кратковременное взаимодействие с играющими.</p>
--	---

Способы поддержки и обогащения детской игры на разных возрастных этапах дошкольного детства в контексте образовательных программ дошкольного образования

ОП «Детство» (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др.)	
Задачи воспитателя по развитию игровой деятельности	Педагогическое сопровождение
<p>II младшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Поддерживать интерес к разнообразному содержанию сюжетно-ролевых игр на основе непосредственных впечатлений от посещения магазина, поликлиники, событий прочитанных книг. ■ Развивать умение отражать в сюжете элементарное взаимодействие взрослых (врач – пациент, парикмахер – клиент, капитан – матрос и пр.). 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к элементарному планированию игровых действий в совместной с воспитателем игре («Может быть, твоя дочка заболела? Куда вы пойдете?»; «Я буду лечить, принесите своих детей»); ■ к использованию в играх разных игрушек, предметов-заместителей, атрибутов одежды (халат и шапочка врача, бескозырка матроса, фуражка и жезл полицейского); ■ к развертыванию игры в определенном игровом уголке (парикмахерская, кабинет врача); ■ к использованию простейших построек из игровых модулей, крупного строительного материала, коробок, стульчиков в игровом сюжете: автобусы, поезд и др.; ■ к игровому общению со сверстниками в парах, в малой группе.
<p>Средняя группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Развивать все компоненты детской игры: обогащать тематику игр, игровые действия, сюжеты, умения устанавливать ролевые отношения, создавать игровую обстановку. ■ Развивать умение отображать в сюжетно-ролевых играх несложные 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к планированию игровых действий до начала игры – определению темы, одного-двух игровых событий («Во что будем играть? Что произойдет?»); распределению ролей до начала игры; ■ к развитию игрового замысла через проблемные ситуации: потеря какого-либо предмета (у парикмахера исчезли все расчески), невозможность достичь цели (корабль сбился с курса);

<p>профессиональные отношения взрослых (врач – пациент, парикмахер – клиент, капитан – матрос и др.); объединять в одном сюжете разнообразие по тематике события (мама с дочкой собрались идти в гости, сначала они зашли в парикмахерскую, а затем в магазин за подарками).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ к изменению содержания диалога в зависимости от смены ролей в совместной игре с воспитателем, обмену ролями с воспитателем, действуя в соответствии с новой игровой позицией (диалоги по телефону в разных ролях: врача, пациента, медсестры, водителя скорой помощи и пр.); ■ к использованию образных игровых действий («чик-чик, это чек»); сокращению предметных игровых действий детей за счет обозначения части сюжета в речевом плане («Как будто мы уже покормили детей (кукол) и теперь будем одевать их на прогулку»).
<p>Старшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Обогащать содержание сюжетных игр детей на основе знакомства с явлениями социальной деятельности и отношениями людей (школа, магазин, больница, парикмахерская, путешествия и др.). ■ Поддерживать интерес к сюжетно-ролевым играм, содержанием которых является отображение социальной деятельности, разнообразных ситуаций взаимодействия людей, коллективов («Музей», «Книжный гипер-маркет», «Гуристическое агентство» и др.). 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к освоению нового содержания сюжетно-ролевых игр в процессе общения и сотворчества воспитателя и детей, направленного на подготовку к игре: накопление содержания для игр, придумывание возможных игровых ситуаций, творческого создания обстановки для игр; ■ к фиксированию придуманных ситуаций, событий при помощи рисунков, пиктографического письма, записывания сюжетных событий воспитателем под диктовку детей и пр.; ■ к освоению способов сюжетосложения через придумывание целостных сюжетных событий в совместной с воспитателем и сверстниками игре-придумке; ■ к согласованию общего игрового замысла с использованием разнообразных способов (считалки, жребий, договор по желанию) с небольшой помощью взрослого; ■ к использованию образной или продуктивной деятельности, детского коллекционирования (театральные программки, билеты, открытки, значки и пр.) для создания игровой обстановки; ■ к играм с продолжением сюжета в течение нескольких дней.
<p>Подготовительная к школе группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Поддерживать интерес к отображению в сюжетно-ролевых играх разнообразных событий, связанным с их непосредственным опытом (посеще- 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к самостоятельному придумыванию новых сюжетных линий, комбинированию и согласованию вариантов развития сюжета игры (подготовительный этап сюжетно-ролевой игры);

<p>ние гипермаркета, кафе, парикмахерской), впечатлений, полученных от просмотра телевизионных передач, чтения художественной литературы, ожиданий, связанных с перспективой поступления в школу.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Способствовать становлению игрового сообщества – микрогрупп детей на основе интереса к разной тематике игр. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ к согласованию общего игрового замысла с использованием разнообразных способов (считалки, жребий, договор по желанию); ■ к участию в играх проектного типа, в которых, принимая на себя роли, дети создают определенный продукт, который в дальнейшем может быть использован в других играх; ■ к самостоятельному созданию необходимых атрибутов для игры (изготовление рекламных плакатов для игры в «цирк», коллажей, талончиков для лотереи, призов для победителей конкурсов и пр.); ■ к участию в создании коллекций предметов для разных игр (коллекция новогодних украшений для игры «Новогодний базар в гипермаркете», коллекция школьных принадлежностей для игр «Школа», «Школьный базар»); ■ к играм с продолжением сюжета в течение нескольких дней.
---	--

<p>ОП «От рождения до школы» (Под ред. <i>Н.Е. Верисы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой</i>)</p>	
<p>Задачи воспитателя по развитию игровой деятельности</p> <p>II младшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Способствовать возникновению у детей игр на темы из окружающей жизни, по мотивам литературных произведений. ■ Учить взаимодействовать в сюжетах с двумя действующими лицами (шофер – пассажир, врач – больной). ■ Развивать умение выбирать роль, выполнять в игре с игрушками несколько взаимосвязанных действий, объединяя их в единую сюжетную линию. ■ Показывать способы ролевого поведения, используя обучающие игры. 	<p>Педагогическое сопровождение</p> <p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к игровому взаимодействию в непродуктивной совместной игре; ■ к самостоятельному подбору атрибутов для той или иной роли; дополнению игровой обстановки недостающими предметами, игрушками; ■ к использованию в играх строительного материала (кубы, бруски, пластины), простейших деревянных и пластмассовых конструкторов, природного материала (песок, снег, вода).

<p>Средняя группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Продолжать работу по развитию и обогащению сюжетов игр. ■ Развивать социальные отношения играющих за счет осмысления профессиональной деятельности взрослых. 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к самостоятельному созданию игровых замыслов, используя косвенные методы руководства; ■ к объединению в игре, распределению ролей в совместных с воспитателем играх, содержащих 2–3 роли; ■ к подбору предметов и атрибутов для игры, использованию построек из строительного материала; ■ к выполнению игровых действий в соответствии с общим игровым замыслом.
<p>Старшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Поощрять выбор темы для игры; учить различать сюжет на основе знаний, полученных при восприятии окружающего, из литературных произведений и телевизионных передач, экскурсий, выставок, путешествий. ■ Учить усложнять игру путем расширения состава ролей, согласования и прогнозирования ролевых действий и поведения в соответствии с сюжетом игры, увеличения количества объединяемых сюжетных линий. ■ Способствовать укреплению устойчивых детских игровых объединений. 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к самостоятельной организации игры, согласованию темы игры, последовательности совместных действий, подготовке необходимых условий, распределению ролей; ■ налаживанию и регулировке контактов в совместной игре (договариваться, мириться, уступать, убеждать и т. д.); ■ к коллективному возведению построек, необходимых для игры, планированию предстоящей работы; ■ к развитию игрового замысла, обогащению знакомой игры новыми решениями через участие взрослого, изменение атрибутики, внесение предметов-заместителей, введение новой роли.
<p>Подготовительная к школе группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Способствовать творческому использованию в играх представлений об окружающей жизни, впечатлений о произведениях литературы, мультфильмах. ■ Продолжать учить детей брать на себя различные роли в соответствии с сюжетом игры. 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к совместно развертыванию игры, согласованию собственного игрового замысла с замыслами сверстников; совместно створу, планированию и осуществлению действий всех играющих; ■ налаживанию и регулировке контактов в совместной игре (сотрудничество, взаимопомощь, справедливое решение споров); ■ к обустройству собственной игры (по-своему), самостоятельному подбору и созданию недостающих для игры предметов (билеты для игры в театр, деньги для покупок).

ОП «Мир открытий» (Под общей ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой)	
Задачи воспитателя по развитию игровой деятельности	Педагогическое сопровождение
<p>II младшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Развивать у детей интерес к сюжетно-ролевой игре, обогащать ее содержание за счет впечатлений от посещения магазина, поликлиники, литературных сюжетов, просмотренных мультфильмов, наблюдений. ■ Поддерживать интерес к трудовой деятельности людей ближайшего окружения (воспитатель, повар, медсестра, дворник и др.), создавать основу для развития и обогащения содержания детской игры. ■ Демонстрировать детям способы ролевого поведения, используя обучающие игры. ■ Поддерживать разновозрастное игровое взаимодействие (например, в игре «Зоопарк» роли экскурсоводов выполняют дети старшей или подготовительной к школе группы). <p>Примерная тематика игр: «Детский сад», «Доктор», «Кукольный театр», «Зоопарк».</p>	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к игровому взаимодействию через выбор роли для себя (главной, второстепенной), показ игровых действий, предложение той или иной роли детям; ■ к взаимодействию в рамках простых сюжетов с двумя действующими лицами («водитель – пассажир», «врач – больной» и т. д.), к ролевому диалогу друг с другом в непродолжительной совместной игре; ■ к выбору, принятию и обозначению детьми игровой роли словом («Я водитель», «Я продавец», «Я парикмахер» и т. д.); ■ к развитию сюжета, предлагая возможные варианты: «Мне кажется, твоя дочка заболела...», «Открылся новый магазин, сходи за продуктами» – или задавая детям вопросы по поводу игры: «Что ты делаешь на кухне?», «Что ты варишь на кухне?» и т. д.; ■ к самостоятельному подбору атрибутов для той или иной роли.

<p>Средняя группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Развивать у детей интерес к сюжетно-ролевой игре, обогащать ее содержание за счет впечатлений, полученных от просмотра телепередач, чтения художественной литературы; сведений, полученных на различных занятиях, экскурсиях. ■ Создавать основу для развития и обогащения содержания самостоятельной детской игры: ➢ знакомить детей с профессиями и трудовой деятельностью людей из близкого и более отдаленного окружения (повар, врач, медсестра, прачка, ветеринар, строитель, пожарный, полицейский, летчик, моряк, машинист поезда и т. д.); ➢ стимулировать и удовлетворять познавательные запросы самого ребенка. ■ Осуществлять общую оценку игры каждого ребенка и составлять на этой основе планы по индивидуальной работе с некоторыми детьми. ■ Развивать речевые, игровые, творческие и коммуникативные умения ребенка. <p>Примерная тематика игр: «Служба спасения», «Скорая помощь», «Центр здоровья», «Воззал», «Поездка в метро», «Детский мир», «Книжный магазин», «ГИБДД», «Театр», «Концерт», «Моряки» и пр.</p>	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к игровому взаимодействию через выбор роли для себя (главной, второстепенной), показ новых игровых действий, словесную инструкцию; иллюстрирование сюжета игры (в виде картинок, схем, рисунков), чтение художественных текстов с последующим их игровым воспроизведением; ■ к самостоятельной игровой деятельности детей – обмену своими игровыми идеями, построению сюжетов с большим количеством персонажей, самостоятельным игровым действиям в соответствии с определенной ролью, ведению ролевых диалогов; ■ к самостоятельному созданию и изменению предметной среды для самостоятельной игры.
<p>Старшая группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Создавать основу для развития и обогащения содержания самостоятельной детской игры – обогащать и систематизировать представления детей о труде и профессиях людей. ■ Формировать у детей навыки совместной игры на уровне длительных отношений. ■ Учить детей развивать игровой сюжет, объединять знаковые сюжетные игры, развивая несколько сюжетных линий, 	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к объединению в играх мальчиков и девочек, предлагая им соответствующие роли; ■ к створу на игру, планированию и обсуждению действия всех участников; ■ к обустройству предметно-ролевых игр («Больница», «Семья», «Спасатели» и др.).

<p>одна из которых может выступать как главная, а другие второстепенны.</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Поддерживать самостоятельно возникшие в игровой деятельности детей сюжеты традиционной и современной тематики. <p>Примерная тематика игр: «Кафе», «Служба спасения», «Музей», «Дача», «Детский мир», «Выставочный зал», «Рыбалка» и др.</p>	
<p>Подготовительная к школе группа</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Создавать основу для развития и обогащения содержания самостоятельной детской игры – обогащать и систематизировать представления детей о труде и профессиях людей. ■ Побуждать к отражению в играх различных сторон деятельности (труд взрослых, их взаимоотношения, явления бытовой, общественной и производственной жизни). ■ Расширять спектр игровых интересов каждого ребенка, вовлекая его в разнообразные сюжетно-ролевые игры. ■ Поддерживать самостоятельно возникшие в игровой деятельности детей сюжеты традиционной и современной тематики. ■ Создавать условия для развития длительных игр, обучая детей объединению нескольких сюжетов и игровых линий, становлению взаимоотношений между действующими лицами в многоролевой игре (до 5 детей). <p>Примерная тематика игр: «Книжный магазин», «День рождения», «Журналисты», «Путешествие на пароходе», «Путешествие на космическом корабле», «Ферма», «Автомастерская» и др.</p>	<p>Побуждение детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ к беседе с детьми о возможных замыслах, сюжетах, линий их реализации, поощряя наиболее интересные; ■ к створу на игру, согласованию общих игровых замыслов, линий развития сюжета (как в начале игры, так и по мере ее развития), распределению ролей, используя считалки (жребий, договор по желанию и др.), созданию предметно-игровой среды, изготовлению недостающих атрибутов; ■ к созданию коллекций предметов, игрушек и атрибутов для сюжетов разных тематик: плакаты, декорации, костюмы – для игр в «Театр», «Цирк», «Заповедник», комплекты школьных принадлежностей для игры «Школа»; иллюстрации, картины, рисунки, старинные предметы, вещи для игр «Музей», «Картинная галерея», «Магазин "Сувениры"» и др.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА
СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

Учебно-методическое пособие

Редактор *Н. П. Колесник*
Оригинал-макет *Ю. Г. Лысаковской*

Подписано в печать 20.11.2019. Формат 60×84¹/₁₆
Усл. печ. л. 9,43. Гарнитура Times New Roman. Печать цифровая
Тираж 150 экз. Заказ 501

Типография ООО «Старый город»
199226, Санкт-Петербург, ул. Кораблестроителей, д. 12, корп. 2