

3 модуль. Педагогика раннего возраста.

Лекция № 3. Методика развития игровой деятельности.

Рассмотрим одно из определений понятия «Игра» - это воссоздание эмоционально значимых ситуаций в условно-образном плане.

Следовательно, игру от всех других детских занятий мы отличаем, прежде всего, по таким признакам, как:

- а) условность: в игре все происходит понарошку, «как будто»,
- б) отражение реальности: содержание происходящего в игре «бывает на самом деле»,
- в) эмоциональная окрашенность: ребенок играет только в то, что задело его чувства, и ярко переживает происходящее.

Игра начинает складываться в конце первого - начале второго года жизни. Обычно в возрасте 10-12 месяцев ребенок вдруг начинает понимать, что можно «пить» понарошку, из пустой чашки: он лукаво смотрит на взрослого, заглядывает в чашку, смеется в ответ на его причмокивания, настаивает на повторении действия, «пьет» сам и бурно радуется такой условности. Несмотря на кажущуюся простоту, подобные действия малыша содержат в себе перечисленные выше основные отличительные признаки игровой деятельности. Однако игра детей раннего возраста все же существенно отличается от таковой деятельности дошкольников, как по содержанию моделируемых ситуаций (первые воссоздают действия взрослых, вторые - социальные отношения), так и по способам этого моделирования (младшие играют с опорой на предметы, старшие - практически без таковой, в речевом плане). Поэтому в научно-методической литературе она получает свое специфическое название. Так, Д.Б.Эльконин и его сотрудница Н.Я.Михайленко обозначают ее предметной игрой. Л.Н.Галигузова использует термин процессуальная игра. С.Л.Новоселова, Е.В.Зворыгина говорят об отобразительной игре. В учебных пособиях по детской психологии Л.А.Венгер ведет речь об изобразительной игре.

Игра детей раннего возраста обычно рассматривается как подготовительная ступень развития сюжетно-ролевой игры. В годы раннего детства ребенок овладевает способностью ставить игровые задачи и связывать их в целостный сюжет, использовать для их решения различные по степени обобщенности предметные игровые действия (действия с игрушками, с предметами-заместителями, с воображаемыми предметами, а также замещение действий жестом или словом), готовить игровую ситуацию, принимать на себя роль другого человека и отображать его деятельность посредством выполнения ряда относящихся к ней игровых действий в воображаемой ситуации. От того, как складывается игровая деятельность в первые годы жизни, зависит своевременность возникновения и сюжетно-ролевой игры. Однако нам представляется более важным признание самоценности игровой деятельности в развитии детей раннего возраста, предполагающее несколько иную расстановку акцентов. Становится значимым не сам факт овладения ребенком теми или иными игровыми умениями, а то, насколько полно оказываются реализованными развивающие возможности каждого из этапов становления игры на втором-третьем году его жизни.

Игра - это уникальный способ освоения действительности.

Ребенок, действуя в особых - условных - обстоятельствах, уточняет, обобщает свои представления о назначении объектов предметного и социального мира, осознает существующие между ними отношения, отрабатывает навыки общественного поведения. Игра создает наилучшие условия для развития элементов отвлеченного мышления, становления его знаковой, символической функции. Играя, малыш оказывается вынужденным отделять значения вещей, а затем и действий, от них самих и оперировать этими абстрагированными смыслами. В игре

ребенок не просто воспроизводит свой жизненный опыт, а моделирует, воссоздает его особыми средствами, знаками. Игра предоставляет прекрасные возможности для становления целенаправленности поведения. В игре малыш учится планировать свою деятельность, готовить условия для ее осуществления, не отвлекаться от реализации поставленных задач. Игра способствует сохранению душевного равновесия ребенка, позволяя снять психическое напряжение, почувствовать себя любимым и нужным, проникнуться ощущением всемогущества и свободы. Игра содействует развитию самосознания ребенка, помогая ему оценивать себя как субъекта деятельности, сравнивать свое игровое поведение с действиями взрослых. В игре совершенствуются познавательные процессы: концентрируется внимание, тренируется память, развивается воображение. Более того, игра позволяет включать в себя любые дидактические элементы: в интересной для него деятельности малыш закрепляет умение соотносить предметы по цвету, форме, величине, придавать им определенное положение в пространстве, повторяет потешки и песенки и т.д. И, наконец, игра повышает самостоятельность, самоорганизованность ребенка. Обычно требуя от старшего постоянного внимания, играющий малыш оказывается способным длительное время занимать себя сам, причем полезной для своего развития деятельностью.

Но почему же современные малыши и дома, и в детском саду практически не играют? Как показывают наблюдения, проводимые нами преимущественно в период педагогической практики студентов дневного отделения, значительная часть детей, посещающих дошкольное учреждение (особенно среди вновь поступивших малышей), слабо владеют игровой деятельностью. Действия детей с сюжетно-образными игрушками зачастую носят не игровой, а манипулятивный или двигательный характер, в лучшем случае ориенти-рочно-познавательный. Их игры отличаются хаотичностью, кратковременностью, крайней ограниченностью игровых задач, однообразием игровых действий, привязанностью к имеющимся в их поле зрения игрушкам; практически не используются предметы-заместители. Наши данные косвенно подтверждаются материалами программы «Радуга», предполагающими начинать работу по развитию игры в первой младшей группе «с нуля».

Дело в том, что в развитии игровой деятельности, а именно в своевременности возникновения тех или иных новообразований и качественном наполнении каждого из ее этапов, ведущая роль принадлежит взрослому.

Возникновение игры.

Для годовалого малыша сюжетно-образная игрушка (кукла, мишка, собачка и т.п.) особого интереса не представляет. Действительно, погремушку и неваляшку он может заставить звучать, мячик с машинкой - катиться, матрешку с пирамидкой можно разо-брать и собрать вновь. На всех этих игрушках «написано», что с ними нужно делать, т.е. требуемое действие заложено в саму их конструкцию, и потому оно легко «считывается» ребенком. А что ему делать с куклой? Взрослый, казалось бы, приходит на помощь:

показывает, как баюкать куклу, и просит повторить действие. Ребенок в этом возрасте, конечно, без труда копирует подобные действия, но может ли он понять, что за потряхиванием какого-то предмета стоит баюканье его самого? Попробуем взглянуть на ситуацию глазами ребенка: взрослый сказал, что надо сделать так, - хорошо, я выполню действие, и он меня похвалит. Но вот он отвернулся - и что мне делать теперь? Может, потрясти посильнее, чтобы добиться звучания, или попытаться разобрать... И почему это взрослый вдруг рассердился? Действительно, вместо того, чтобы порицать малыша за поломку игрушки, разумнее было бы не давать ее ребенку до тех пор, пока он не поднимется до понимания смысла действия с ней.

Вместо кукол предложим малышу предметы игрового обихода, т.е. игрушки, являющиеся уменьшенными копиями реальных вещей (утюжок, кастрюлька). Можно воспользоваться и реальными предметами (стаканчик, расческа), если они соразмерны руке ребенка и не травмоопасны.

Почему именно эти вещи позволяют открыть малышу мир условности, мир игры? Дело в том, что действие с предметом, имеющим определенное общественно выработанное значение (ложка была изобретена для удобства принятия пищи, ручка - для письма, расческа - для укладки волос), двойственно по своей природе. С одной стороны, оно содержит общую схему действия, связанную с назначением предмета (для ложки - подносить пищу ко рту). С другой стороны, - конкретные операции осуществления действия, которые должны учитывать физические свойства этого предмета (как держать ложку, какой стороной зачерпывать...). Операции усваиваются и позднее, и дольше, чем схема: годовалый малыш уже хорошо знает, зачем нужна ложка, но успешно действовать ею пока не может. В этом несовпадении усвоения двух сторон предметного действия и лежит источник возникновения игры: игра - это деятельность со значениями вещей, с общими схемами их использования применительно к все более и более разнообразным ситуациям.

С какого возраста можно начинать попытки введения ребенка в мир игры? Это зависит от индивидуальных темпов развития малыша. Обычно в конце первого – начале второго года жизни появляются уже упоминаемые нами действия с чашкой, либо аналогичные им действия с ложкой, расческой и т.п., и именно с этого времени мы и начинаем изо дня в день помогать ребенку учиться овладевать игровыми действиями с предметами игрового обихода. Взрослый, подавая ребенку соответствующие предметы, предлагает выполнить действие, которое либо а) хорошо знакомо малышу из жизненного опыта (на, попей, кушай, причешись), либо б) производится в данный момент взрослым (глядя белье, предложим малышу утюжок и тряпочку, чтобы он действовал «как мама» (как няня), таким же образом мы поступим и при вытирании пыли, шинковке овощей, варке макарон...). Если ребенок затрудняется в самостоятельном воспроизведении действия, то взрослый показывает ему схему действия с предметом. Обратите внимание, что следует показывать именно схему действия, т.е. наиболее важную для передачи значения предмета часть, опуская все остальные, иначе показ потеряет смысл: ведь малыш уже много раз видел действие, но не смог сам выделить из него схему, и потому не сумел воспроизвести. Если малышу не удастся изобразить действие и после показа, по подражанию, то взрослый берет руку ребенка в свою и выполняет схему действия его рукой.

Взрослый комментирует ход игры, т.е. обязательно проговаривает смысл каждого действия (Вот как Оля пьет. И мне дала попить. Ах, как вкусно! Теперь Саше (папе) дай пить..).

Взрослый демонстрирует собственную увлеченность действием. Конечно, наша заинтересованность является непременным условием игры с ребенком на всех этапах, но именно сейчас ярко выраженная увлеченность взрослого, его поистине актерская игра выступает как прием открытия малышу мира условности.

Взрослый одобряет попытки ребенка воспроизвести то или иное действие. При этом особо важно замечать и, разумеется, хвалить малыша за его самостоятельную игру. Например, глядя на работу взрослого, малыш сам, без дополнительных побуждений, берет карандаш и «пишет» на коврик или начинает протирать пол тряпкой. Но, наблюдая за действиями ребенка, обратите внимание, что же именно его привлекло: сама имитация процесса действия взрослого (и в этом случае мы имеем дело с игрой) или результат, след, получаемый от карандаша и тряпки (здесь перед нами предстает деятельность иная, ориентировочно-познавательная).

Так как без комментариев, одобрения, помощи взрослого ребенок еще не в состоянии успешно действовать в мире условности, то на этом этапе его игра носит исключительно совместный с педагогом характер. И потому для каждой игры взрослый сам, по своему усмотрению подбирает игрушки, тем более что их требуется пока совсем немного: от одной (например, расческа) до трех (гладильная доска, утюжок, тряпочка) для решения каждой игровой задачи; сам определяет время и способ их предъявления; а по окончании игры опять-таки сам убирает их в недоступное место. Началом к игре обычно служит предложение взрослым того или иного предмета. При этом на первых порах может иметь место необходимость показать действие, помочь ребенку его воспроизвести, а через несколько дней будет достаточно только сказать, что надо сделать, а потом и просто «случайно» оставить игрушку на видном месте и поддержать самостоятельно начатую малышом игру.

Часто игра оказывается связанной с тем, чем взрослый делает в данный момент по хозяйству (стирает, гладит белье, готовит обед, ремонтирует технику). Чем более разнообразным будет содержание игр, тем лучше. Материалом для игры выступают, как уже отмечалось, предметы игрового обихода либо реальные вещи. Игра пока еще мала по времени и состоит обычно из многократного повторения одного и того же действия: несколько раз малыш подносит чашку к своему лицу, вновь и вновь протягивает ее взрослому. При этом действия ребенка вполне могут быть неточными, небрежными (он подносит, например, ложку не к губам, а к носу или щеке взрослого), так как его мелкая моторика еще весьма несовершенна. Желая продолжить игру, мы можем направлять действия ребенка на других людей («а теперь покорми тетю»), предлагать новый предмет («вот кастрюлька, давай теперь кашу варить»).

В течение дня желательно организовывать, как минимум, 2-3 игры длительностью от одной (всех напоили чаем, и игра закончилась) до 10 минут (сначала всех накормили, потом причесали, а затем отправились гладить белье).

Использование заместителей.

На первом этапе развития игры малыш научился передавать схему действия с предметом, выделяя ее среди всех операций, которые осуществляет он сам или взрослый, действуя реально, а не понарошку. Теперь же ему предстоит сделать второй важный шаг: полностью отделить схему действия от предмета и перенести ее на любую другую вещь. И хотя такой перенос есть сложная умственная деятельность, ребенок оказывается способным к ней уже в возрасте 1 года 3-4 месяцев. Именно в это время уровень его развития позволяет ему не только понимать обобщающее значение слова (предметы разные, но все это - расчески, ими нужно причесывать волосы), но и отделять значение от вещи и обозначать («ловить») это абстрагированное значение при помощи действия с предметом-заместителем, т.е. предметом, обозначающим функцию, значение другой вещи.

Однако использование заместителей в этом возрасте имеет ряд особенностей:

- ребенок принимает заместители только полифункционального характера, т.е. предметы, не имеющие своего строго определенного значения (палочки, камешки, бумажки, шарики, кубики и т.п.). Если же мы предложим малышу карандаш, то он ответит, что «нельзя кушать, надо писать»: он уже знает, для чего нужен этот предмет и ни за что не согласится использовать его в другой функции;
- ребенок использует заместители только в дополнение привычной ситуации действия, т.е. он начинает выполнять хорошо знакомое ему игровое действие и вдруг обнаруживает, что для его совершения не хватает одного предмета (тарелка есть, а ложки нет);
- ребенок называет заместитель реальным названием. Так, используя кирпичик для обозначения мыла, малыш на вопрос «что это?» отвечает: «Тука». Иногда он называет заместитель так, как

первый раз назвал его взрослым, хотя использует его для замещения совсем другого предмета (использует кубик как хлеб, а отвечает: «Мыло»);

-ребенок обнаруживает привязанность к заместителям, которые были использованы взрослым. Так, если мы брали для обозначения тарелки колечко от пирамидки, то в следующей игре малыш стремится взять именно колечко и именно в этой функции.

Учитывая эти особенности, взрослый в играх с малышом, во-первых, использует один и тот же предмет-заместитель для обозначения разных вещей и, наоборот, разные заместители для передачи значения одного предмета.

Так, колечки от пирамидки в одной игре могут стать печеньем, в другой - дольками апельсина, в третьей - кусочком огурца или помидора. С другой стороны, печеньем могут быть не только колечки, но и картонные круги (обклеенные пленкой по гигиеническим соображениям), в следующий раз - кусочки пластмассы или кубики и т.д.;

во-вторых, обязательно проговаривает сам все значения используемых предметов, производимых действий, а также воображаемых качеств и состояний («это у нас каша, каша горячая, горячо кушать, надо ложку, где же у нас ложка...») и при этом не требует называния от ребенка;

в-третьих, предлагает в качестве заместителей только образно не оформленный материал, т.е. предметы, не имеющие закрепленного за ними значения (если ложка, например, это специальный предмет для еды, то с колечками, кружками, шариками можно делать «все, что угодно»), желательно сходный по форме и величине с заменяемым предметом (так, маленькое колечко хорошо подходит для обозначения пряника или блюдца, а в качестве же ложки или руля оно будет использоваться детьми очень редко);

в-четвертых, предлагает ребенку заместители только в процессе уже начавшейся игры и только в сочетании с игрушками-предметами игрового обихода (так, уже решивший сварить суп малыш вполне сможет принять предложенную нами палочку вместо «затерявшейся» ложки при наличии кастрюльки или, наоборот, пластмассовую баночку при наличии ложки, но вряд ли мы достигнем успеха, если дадим ему до начала игры одновременно и палочку, и баночку и скажем «иди вари»).

Начинать обучение ребенка использованию заместителей проще с таких действий, которые без замещения просто не могли бы существовать как игровые (так, имея настоящее яблоко, очень сложно действовать условно, есть его понарошку, другое дело, если у нас шарик, который достаточно поднести пару раз ко рту для передачи назначения яблока «быть съеденным»). Среди них первыми мы можем предложить малышу такие хорошо известные, понятные и близкие ему действия, как съедание банана, морковки, булочки...

Непосредственно после того, как малыш с аппетитом съел, например, за полдником печенье, мы берем полушар (или другой подходящий для замещения пряника предмет) и организуем следующую обучающую игру:

-многократно называем заместитель игровым названием («Смотри, это у меня пряник, сейчас я буду кушать печенье, ах, какое у меня печенье»),

-показываем ребенку способ действия с предметом-заместителем, причем, как и любое игровое, действие с заместителем должно быть схематичным, схематизированным («Вот как я пряник кушаю, ам-ам»)- подносим полушар к губам, дважды открываем рот, опускаем руку,- «все, скушала пряник, вкусный пряник»),

-предлагаем ребенку самому несколько раз воспроизвести действие, при необходимости показываем действие еще раз («Теперь я Колю пряником угощу, на, кушай пряник, вот так, ам-

ам»-подносим предмет к губам ребенка, но не позволяем, конечно, брать его в рот; затем передаем предмет малышу: «на, держи пря-ник, как Коля пряник кушает?»; и, наконец, предлагаем совершить действие в отношении других лиц: «Теперь угости меня печеньем, а теперь Мише дай печенье»),

-комментируем действия ребенка («У Коли печенье, он печенье кушает, а теперь Мишу (папу) печеньем угощает»),

-задаем ребенку вопрос на называние сначала осуществляемого им действия («Что ты делаешь?» или в более простой форме – «Ты кушаешь?»), а затем заместителя (эти вопросы усложняются в такой последовательности: «Ты кушаешь печенье? Это у тебя печенье? Что это?»).

В следующих играх, как уже указывалось, мы называем печеньем колечко, а этот полушар, например, булочкой, предлагаем малышу угоститься самому и дать другим грушу, пряник и т.п. - все, что он уже знает и любит, но, разумеется, за один раз мы используем только что-то одно.

В первые дни и даже недели введения заместителей для каждого нового предмета необходимо проводить подобную разверну-тую работу, но со временем мы переходим лишь к наименованию предлагаемого заместителя игровым названием: «смотри, я при-несла сливы; дай мне вот эту свеклу».

По мере освоения ребенком действий такого рода начинаем использовать заместители и для обозначения предметов-орудий, предметов игрового обихода (ложки, кастрюли, утюжка и т.д.). При этом сначала можно предложить малышу так называемые условно-плоскостные игрушки, которые достаточно явно, четко передают очертания формы заменяемых предметов, а уже потом использовать собственно заместители, т.е. предметы,

не имеющие своего специального назначения и лишь отдаленно напоминающие по форме и величине обозначаемые вещи.

Впервые предлагая ребенку употребить палочку вместо ложки или расчески, кирпичик вместо утюга мы используем ту же последовательность приемов, что и в первых играх с замещением продуктов питания. Например, игра с палочкой-расческой будет выглядеть так: «Это у меня расческа. Возьму расческу. Вот так я расческой причесываюсь (схематичный показ). Хорошая у меня расческа. Теперь я тебя причешу (адресация действия ребенку). Как хорошо я Колю расческой причесываю. На расческу, причеси меня (указание к воспроизведению действия). Давай вот так возьмем расческу и будем причесывать (оказание ребенку помощи в воспроизведении действия). У Коли расческа. Коля меня причесывает расческой. Хорошо причесал. Теперь давай Мишу причешем. Вот как Коля папу расческой причесывает. Ай, молодец! Что ты делаешь? Ты причесываешь? Это у тебя расческа? Что это?». Постепенно мы также переходим лишь к наименованию заместителя игровым названием («давай это будет у нас тарелочкой»).

Как и на предыдущем этапе, наши игры весьма кратковременны, и потому их должно в день проходить не менее 3-5. Обычно содержание игры связано с тем, что делает сейчас взрослый по хозяйству или только что делал сам малыш. Так, после завтрака, полдника мы играем в «кормление», а во время подготовки обеда или ужина - в «приготовление еды».

Когда малышу исполнится 1 год 7-8 месяцев и он уже хорошо освоит действия с заместителями, можно предложить ему совершать действия с воображаемыми предметами. Вообще-то, в качестве неотъемлемого компонента любого игрового действия воображаемые предметы имели место уже в самой первой игре: малыш пил несуществующее молоко, варил и ел несуществующую кашу. Но внимание ребенка в это время было сосредоточено на самом действии с чашкой, ложкой, кастрюлькой, именно эти предметы посуды, с которыми малыш мог реально оперировать, являлись в данном случае объектом действия, тогда как их воображаемое



содержимое (молоко, каша) - лишь условием совершения действия, второстепенным элементом, практически не осознаваемым ребенком. Таким же условием выступала, например, и вода, «текущая» из крана, когда малыш действовал с кубиком-заместителем мыла. Теперь же речь идет об обучении ребенка выполнению действия с воображаемым предметом, мнимая (несуществующая) вещь теперь становится объектом действия.

Подготовительной ступенью к играм с воображаемыми предметами является овладение действиями с нарисованными предметами. Дело в том, что малышу в этом случае все равно приходится действовать с воображаемой вещью (ведь в руках-то у него реально ничего нет), но наличие ее изображения помогает удерживать в памяти ее значение. Когда последнюю функцию сможет выполнять само слово-название вещи, мы будем иметь действия с воображаемыми предметами в «чистом» виде.

Как и при работе с заместителями, в числе первых для освоения мы предлагаем ребенку действия с нарисованными продуктами питания. Для этого мы подбираем подносы, скатерки, на которых были бы изображены какие-либо фрукты, хлебобулочные изделия; сами изготавливаем несколько скатертей для детского сто-лика, приклеивая к однотонному куску ткани изображения вазы с яблоками, блюдца с пирожком и т.п. Впервые предлагая малышу совершить действие с нарисованными предметами, мы используем все ту же последовательность приемов, что и в обучающих играх с заместителями. Например, игра с изображенными на подносе ягодами (хохломова роспись) будет проходить следующим образом:

-Смотри, как много здесь ягод! Вот спелая ягодка. Давай кушать ягодки. Я сорвала ягодку (и в этой, и в остальных играх с нарисованными и воображаемыми предметами важно передать положением пальцев их форму, поэтому, дотронувшись до ягоды, взрослый складывает пальцы щепотью и так подносит их к своему рту). Вкусная ягодка!

-Сейчас я тебя ягодкой угощу. Вот так сорву и тебе дам, кушай ягодку (взрослый вновь показывает, как брать несуществующий предмет, и подносит щепоть к губам малыша).

-На еще одну ягодку, держи сам (взрослый помогает ребенку «взять» ягоду). Смотри, какая ягодка, сорви мне ее, пожалуйста (взрослый побуждает выполнить действие самостоятельно).

-Коля меня ягодами угощает. Спасибо, вкусная ягодка (взрослый комментирует происходящее).

-Что ты мне даешь? Ягодку? (взрослый просит назвать, что же находится у малыша в его пустой руке).

Со временем необходимость в подобной развернутой работе отпадает, и ребенок совершает действие уже просто по указанию.

Действия с нарисованными предметами обычно доставляют малышу огромную радость, и он стремится использовать любую подходящую возможность для их совершения: «ест» овощи и фрукты с книжных иллюстраций, «срывает» ягоды с кухонных штор и т.д. Обратите внимание, во всех случаях в руке у него ничего нет, и только пальцы воссоздают приблизительную форму и величину этого мнимого предмета.

По мере освоения данных действий постепенно, осторожно можно начинать включать в игру действия с собственно воображаемыми предметами. И опять сначала мы будем использовать всю уже известную нам последовательность приемов, а затем ограничиться только наименованием мнимой вещи («на конфетку»).

Ребенку второго года жизни вполне достаточно освоить среди действий с нарисованными и воображаемыми предметами только действия с продуктами питания. Что же касается других предметов, то они могут быть использованы, но в качестве условия, а не объекта действия. Так,

действуя с реальным или хотя бы условно-плоскостным чайником, ребенок может охотно подносить его к на-рисованному крану, ставить на коробку-плиту, разливать воображаемый чай в кулачки-стаканы. Но принять наше предложение воспользоваться, например, кеглей или тем более воображаемым чайником он будет не в состоянии, хотя в другой игре, где тот же чайник станет уже не объектом, а условием, замена будет вполне возможна.

В заключение еще раз подчеркнем, что использование заместителей - это сложная для малыша умственная деятельность, и потому не следует настаивать на выполнении действия с заместителем, если ребенок явно недоуменно смотрит на взрослого, не берет предмет, сопротивляется попыткам совершить действие его рукой. В этом случае взрослому лучше подождать со своим предложением неделю, две, месяц... Часть детей начинает играть с заместителями только после 1 года 7-8 месяцев.

Постановка игровой задачи

Малыш, только начинающий овладевать игровой деятельностью, практически полностью зависим от ситуации: увидит кастрюльку на плите - начинает варить кашу, заметит в руках другого ребенка расческу - тут же изъявляет желание причесываться. Зная такую особенность малыша, мы специально располагали игрушки в особой, «подсказывающей» ситуации, способствующей спонтанному возникновению у него игровой задачи (игровая задача - это то, что изображается в игре, что мы делаем). Широко использовали мы и другой прием: прямое указание к действию, предложение выполнить ту или иную игровую задачу («свари кашу», «причеши куклу»). Однако, если на начальном этапе становления игры подобная предопределенность, заданность действий ребенка была допустима (да и необходима в виду ограниченности его игрового опыта), то уже полугодовалому малышу следует не столько подсказывать (указывать), что нужно делать, сколько помогать овладевать умением самостоятельной постановки игровых задач.

В чем же заключается педагогическая помощь? Каким образом, какими словами можно побуждать малыша самостоятельно решать, что ему делать в ходе игры?

Речевые обращения взрослого, направляющие, побуждающие ребенка ставить игровую задачу (их называют косвенными указаниями к постановке задачи), могут быть представлены в различных формах.

Первой из них, наиболее легкой для понимания малыша, является предположение, т.е. мы высказываем свое предположение о том, что он уже сам поставил задачу. «Ты, наверно, хочешь (варианты: решил, собрался, будешь...) вымыть посуду?»- говорим мы ребенку, который до этой нашей фразы еще и не думал, что же именно он хочет делать. И хотя, обратившись к малышу таким образом, мы, по сути дела, сами назвали игровую задачу, но форма нашего обращения, в отличие от прямого указания («покорми Миш-ку»), поставила ребенка в позицию самостоятельного принятия решения, а не просто исполнения предложенной взрослым задачи.

Следующей по степени сложности формой обращения является вопрос, в котором игровая задача опять-таки открыто обозначается самим взрослым, но непосредственное побуждение, указание к действию отсутствует. Более того, изменяя формулировку вопро-са, мы можем добиться усиления активной позиции малыша в постановке задачи. «Ты будешь мыть посуду? (или с другим логическим ударением: Ты посуду будешь мыть?)»- спрашиваем мы, и малыш сам решает, поставить ему для себя задачу «мыть посуду» или нет. Используя же глагол в прошедшем времени («А ты посуду вымыл?»), и особенно в неопределенно-личной, безличной форме («А посуду вымыли? Посуда у нас вымыта?»), мы делаем ребенка еще более самостоятельным, независимым в принятии решения о том, что ему делать в игре.



Третья форма - констатация, т.е. словесное обозначение взрослым воображаемого состояния предмета или партнера («Посуда грязная», «У Мишки лапки грязные», «Я хочу кушать»). В данном обращении игровая задача хотя и задана взрослым, но скрыта от ребенка. И на основании уже накопленного им бытового и игрового опыта ему самому предстоит решить, как поступить, что ему делать, например, с грязной посудой или голодным взрослым. Заметим, что мы констатируем лишь такие состояния, которые определяют собой постановку только одной, уже определенной нами задачи. Так, мы обращаем внимание малыша на «грязную посуду» с той целью, чтобы помочь ему поставить единственно возможную в этом случае задачу: вымыть посуду. Определить же, что ему следует предпринять (пожалеть, уложить спать, накормить, либо сделать еще что-то иное), если, например, «мама устала» или «мишка плачет», малыш, конечно, пока не сможет.

И, наконец, последняя форма - альтернатива. Мы ставим малыша в позицию выбора одной из двух обозначенных нами задач, при этом последние могут быть представлены либо в форме вопроса («Ты будешь Мишку кормить или спать укладывать?»), либо в форме констатации состояния («Может быть, Мишка проголодался или захотел спать?»).

Безусловно, мы побуждаем малыша самостоятельно ставить лишь уже хорошо знакомые ему по игровому и жизненному опыту задачи. Если же мы предполагаем расширить круг игровых задач, включить в игру отображение нового для ребенка явления, то, как и ранее, будет необходимо наше прямое указание или даже показ.

Поскольку понимание косвенных указаний требует от детей определенного запаса представлений об окружающем мире, то на втором году жизни развитие игровых действий несколько опережает становление самостоятельности в постановке игровых задач. Однако, если мы имеем дело с детьми третьего года жизни, то ситуация принципиально меняется: более целесообразно сначала помочь таким воспитанникам научиться самим ставить задачи и, следовательно, активно, самостоятельно воссоздавать в игре свой уже богатый жизненный опыт, и только затем формировать качественно новые способы этого воссоздания.

Развитие сюжета

Сюжет - это последовательность событий, воссоздаваемых ребенком в игре.

Раньше мы вели речь исключительно об одиночных игровых задачах, т.е. каждая из них представлялась малышу отдельной, не связанной с другими, реализация одной задачи не предопределяла собой постановку следующей. Всякий раз для продолжения игры требовалось вмешательство взрослого, его прямые или косвенные указания о дальнейших действиях.

Новый шаг в развитии игры, который делает малыш в возрасте 1 года 7-9 месяцев, - появление цепочки из 2-3 взаимосвязанных задач. Теперь он не просто кормит Мишку, а сначала варит для него кашу, не только стирает белье, но и сушит, гладит его. По собственному побуждению ребенок начинает выполнять ряд игровых задач, в котором каждая последующая обслуживается, обеспечивается реализацией предыдущей.

Возникающая у ребенка способность последовательного решения нескольких игровых задач обуславливается, прежде всего, запоминанием алгоритма, порядка их следования как в игре, так и в быту. И если первоначально само выполнение какого-либо действия вызывает у малыша ассоциативное воспоминание о следующем за ним, то постепенно ребенок начинает элементарно планировать свою деятельность, т.е. заранее представлять, что он будет делать сначала и что потом.

Немаловажная роль в данном преобразовании способов постановки игровых задач принадлежит специальному ознакомлению детей с явлениями окружающей жизни, их последовательностью.

Вместе с тем мы можем помогать ребенку осваивать связь задач и непосредственно в игре. Для этого в ней должны непременно присутствовать два следующих элемента:

- 1) обозначение в начале игры обеих игровых задач: «Мишка хочет кушать. Мы сначала сварим кашу, а потом его покормим» или «Сейчас я буду печь булочки. Испеку булочки - буду вас кормить»,
- 2) подчеркивание момента перехода к решению второй задачи, момента окончания одного действия и начала другого, связи между ними: «Все, сварили кашу. Кушай, Мишка», «Булочки уже испеклись. Сейчас я тебя угощу».

Включая оба элемента в наши совместные с ребенком игры, мы постепенно увеличиваем степень его активности:

-В первых играх (к их числу может быть отнесена игра с любым новым сюжетом) инициативу берет на себя взрослый. Мы показываем малышу образец двухчленной игры, подключая его в качестве партнера, на которого направлены действия (печем булочки и угощаем ими ребенка).

-Активность малыша возрастает, когда мы подключаем его к реализации одной из игровых задач, партнером в данном случае выступает обычно мишка (мы собираемся кормить мишку и просим ребенка сварить для него кашу).

-Малыш может выполнять и обе поставленные взрослым задачи. При этом мы берем на себя роль партнера и комментируем реализацию ребенком игровых задач. (Взрослый обозначает обе задачи: «Я (либо мы с мишкой) хочу кушать, пожарь мне котлеты»,- и сопровождает их исполнение комментарием: «Коля сейчас пожарит котлеты и будет меня (нас) кормить. Все, котлеты готовы, давай кушать»).

-В следующем по степени активности малыша варианте игры взрослый обозначает (преимущественно в косвенной форме) игровую задачу, непосредственно следующую за той, которую ребенок поставил самостоятельно («Каша, наверно, уже сварилась, пора Мишку кормить»)- обращаемся мы к ребенку, длительно помешивающему палочкой в стоящей на плите кастрюльке. «Дорога была дальняя, бензин уже, наверно, кончился, что делать?»-спрашиваем у катающего машинку малыша. «Все скушали, посуда теперь грязная»- замечаем мы, побуждая ребенка самостоятельно ставить следующую, связанную по содержанию задачу).

-И, наконец, взрослый, наблюдая за самостоятельно играющим малышом, косвенно обозначает игровую задачу, согласно жизненной логике предшествующую той, которую ребенок уже собрался выполнять сам. (Так, когда малыш решает покормить Мишку, взрослый замечает, что «суп холодный» или интересуется, вымыл ли мишка лапы).

Помогая ребенку развивать сюжет, связывать между собой не-сколько игровых задач, мы ограничиваемся рамками одной предметной ситуации (например, кухня: приготовление еды, кормление и уборка посуды; спальня: подготовка постели и укладывание), по-скольку запомнить и воссоздать порядок действий в пересечении ситуаций (покупка продуктов перед едой, прогулка или сон после еды) для малыша будет затруднительно. Наблюдая за ребенком, мы учитываем и тот факт, что его игра порою состоит как бы из отдельных «куплетов», которые могут повторяться в разной последовательности.

Одновременно с увеличением количества игровых задач в этом возрасте (в конце второго года жизни) увеличивается и количество игровых действий и операций, совершаемых ребенком в ходе реализации каждой из задач. Так, накрывая на стол, малыш теперь не просто перемещает посуду с одного места на другое, а еще и наливает, кладет сахар, помешивает, дует, намазывает масло и т.д. Действия ребенка становятся не только многозвеньевыми, но и аккуратными, технически достаточно совершенными. Это связано как с развитием способности выполнять

тонкие движения во-общем, так и с умением более четко выделять составные части действия в реальной жизни и соответственно появляющимся стремлением к более полному отображению своего опыта в игре. В своих играх ребенок начинает использовать одновременно все большее число предметов (игрушек и заместителей). Он уже не просто ест руками заместители овощей-фруктов и помешивает пустую кастрюлю, а приступает к приготовлению супа с овощами, компота с ягодами, жаренью котлет.

Побуждать малыша к более точному, детализированному выполнению игровых действий мы можем с помощью следующих приемов:

-прямые указания к выполнению отдельных операций: «положи маслице в кашу», «суп горячий, надо подуть»;

-косвенные указания к действиям, которые могут быть представлены в форме а) объяснения воображаемых последствий небрежного действия («так Мишка весь кашей измажется, надо ложку прямо в ротик ему протягивать»), или «Мишке неудобно так спать, давай постелем простынку, аккуратно укроем одеялом, чтобы лапки не замерзли», или «ты с мишкой гулять собираешься? А он не замерзнет?»), б) соотнесения с реальностью, указания на то, что в реальной жизни это действие выполняется иначе («Почему Мишка сидит на полу? Где ты сидишь во время еды?»);

-организация параллельной игры взрослого: мы располагаемся рядом с ребенком и начинаем сами, не привлекая специально внимание малыша, играть по его сюжету, он кормит куклу - и мы начинаем кормить куклу, но наши действия более разнообразны, шире круг используемых заместителей, богаче эмоциональные и речевые проявления (показываем детализированное действие, сопровождая комментарием: «Сейчас я Мишку покормлю: намажу хлеб маслом, положу сахар в чай, подую, чтобы Мишка не обжегся, колбаску отрежу»);

-совместное выполнение игрового действия;

-предложение предмета, заместителя или набора вещей для выбора заместителя, которое может сопровождаться прямыми или косвенными указаниями к действию: «вот полотенце, вытри руки» (говорим ребенку, который умывает мишку) или «на салфетку, у мишки ротик грязный» (протягиваем предмет малышу, занятому кормлением); «я принесла пирог к ужину» (подаем картонный круг ребенку, накрывающему на стол), или «вот капуста для супа» (предлагаем мячик малышу, варящему суп); «посмотри, может,

здесь ты найдешь инструменты для ремонта машины» (подаем коробку с заместителями ребенку, занятому починкой) или «посмотри в шкафу, может, там ты найдешь что-нибудь к чаю» (предлагаем малышу, устраивающему чаепитие); -расположение игрушек в так называемой подсказывающей ситуации: например, кладем шарик, конус около терки или кусочки пластмассы на сковородку. При этом следует иметь в виду, что это касается только новых для ребенка действий;

-использование специальных наборов предметов: муляжей овощей и фруктов, самодельных кругов-тарелок с изображениями на них различных видов супов, салатов и т.п.

Осуществляемая на предыдущем этапе становления игры работа по обучению детей использованию заместителей, как мы видим, не прекращается, а лишь видоизменяется, включаясь в процесс развития новых способов решения игровых задач. Широкое применение заместителей, включение достаточно большого числа операций для реализации тех или иных игровых задач наряду с появлением взаимосвязанной цепочки последних делает игры детей на этом этапе разнообразными и продолжительными.

На третьем году жизни (у хорошо говорящих детей уже в возрасте 2 лет 2-4 мес.) происходит новый существенный скачок в развитии игровой деятельности, связанный с изменением качественной характеристики способа решения игровой задачи и ориентировки в игровой ситуации: ребенок переходит на более высокий уровень условности. Если раньше он обозначал с помощью заместителя, жеста или слова предмет, то теперь он начинает обозначать само действие. Игровые действия, ранее многократно повторяющиеся, обобщаются по значению, сокращаются по исполнению и превращаются в своеобразный знак, выраженный жестом или словом (ребенок теперь не подносит ложку ко рту куклы, а заявляет, что «она сама ест»). Однако при этом появляются новые, связанные по содержанию, действия, которые, напротив, носят очень развернутый характер и занимают основное игровое время. Изменяется и использование ребенком заместителей: теперь он уже сам подбирает и сам называет игровым названием замещающие и во-ображаемые предметы и состояния. В этом же возрасте он начинает все чаще разговаривать с игрушками, обращаться к ним побудительными предложениями.

Все эти новообразования имеют под собой общую основу: ребенок овладевает более обобщенными, абстрактными способами воссоздания действительности (легко обозначает предметы и начинает обозначать сами действия), вследствие же усиления разницы между смысловым и видимым полем деятельности (что совершается реально и что за этим стоит) он оказывается вынужденным проговаривать «смыслы», чтобы не потерять их и быть понятым партнером (взрослым или ребенком) в их совместной деятельности.

Итак, малыш становится в игре все более разговорчивым, и мы, в свою очередь, начинаем широко использовать приемы, направленные на активизацию речевого сопровождения игры:

- задаем ребенку вопросы, требующие названия действий, заместителей, воображаемых предметов и состояний: постоянно интересуемся у него: «Что ты делаешь? Что это? Чем ты кормишь мишку? У меня большой гриб, а у тебя?»;

- включаем так называемые речевые поручения, побуждая малыша обращаться к игрушке как к партнеру: «скажи мишке то-то, спроси у мишки то-то»;

- организуя параллельную или совместную игру, даем образец речевого сопровождения игры: заменяем действия словесным обозначением, высказываемся в соответствии с ролью.

Иногда воспитатели не замечают возросших возможностей того или иного ребенка в обозначении действия жестом или словом и своими обращениями возвращают его на предыдущий этап: «почему ты только один раз поднес ложку ко рту - кукла не наелась» или «как это сами едят - давай корми их, они же маленькие». Следует внимательно относиться к игровым проявлениям детей и непременно поддерживать возникающие новообразования. Вместе с тем в отношении новых, имеющих развернутый характер звеньев игровых действий выше описанные приемы побуждения ребенка к детализации могут и должны иметь место.

Кроме того, на этом этапе используются приемы, побуждающие малыша к самостоятельному поиску заместителей («купи мне вилку капусты», «а где у тебя мыло»).

К этому времени ребенок приобретает уже достаточно богатый игровой опыт, и теперь мы можем предложить ему сюжетно-образные игрушки, куклы. Их будет 2-3, у каждой из них должно быть имя. К приходу каждой новой куклы мы обязательно готовимся: прибираемся, готовим праздничный стол, показываем гостю квартиру и предлагаем ей остаться здесь жить.

В совместных со взрослым играх ребенок обычно выступает как равноправный партнер, иногда пытается командовать, обращается к нему в основном по воображаемому содержанию игры. Взрослый, в свою очередь, играя с малышом, старается обозначать замысел игры, проговаривать ее план, а также, сопоставляя с реальностью, побуждает его к дальнейшему развитию сюжета (а

что у нас мама делает, после того, как мы покушаем; белье высохнет, что потом надо будет делать).

Во втором полугодии третьего года жизни ребенок начинает обозначать замысел игры: «Во что ты будешь играть?» - «Я буду кормить мишку». Замысел реализуется посредством постановки цепочки игровых задач: «А что ты будешь делать?» – «Я буду ва-рить, накрывать на стол, мыть ему лапы, мыть посуду после еды» (при этом часть задач, конечно же, ставится не перед началом игры, а уже в самом ее процессе). Последовательность реализуемых малышом игровых задач уже точно соответствует логике жизненных событий (в условиях одной предметной ситуации).

Игровое поведение ребенка на этом этапе носит название «роль в действии». Малыш использует различные средства выразительности для передачи особенностей конкретного персонажа, но роль им еще не выделяется. Конечно, он замечает, что его игра очень похожа на реальные действия тети Маши, и даже говорит «Коля - тетя Маша», но, назвав себя другим именем, ребенок задумывается, как бы выходит за пределы мнимой ситуации в реальный план, пытается внести реальные уточнения (например, намочить тряпку), и тем самым разрушает игру.

К ролевой игре ребенок переходит только тогда, когда будут сформированы так называемые психологические условия, а имен-но: а) способность вообразить и представить себя кем-то другим, б) способность относить ряд игровых задач к одному действующему лицу. Авторы раздела «Играем вместе с детьми» программы «Радуга» предлагают новый, нетрадиционный путь развития игры на этом этапе, заключающийся в разделении времени и способов формирования у детей умения (способности) входить в роль и умения выполнять ее.

Формирование у ребенка способности «превращаться в другого», отмечают авторы, - первый и самый важный шаг на пути к ролевой игре. Сначала малыш учится входить в образ какого-либо привлекательного для него животного. Дело в том, что «превратившись», например, в зайчика, ребенок может делать все, что угодно. Взяв же на себя роль, например, врача, он должен будет только лечить, а у него еще не хватает жизненных представлений о трудовой деятельности взрослых. Позднее детям предлагается брать на себя роль окружающих их предметов (главным образом, движущихся, как более привлекательных для них).

С 2 лет 8-10 месяцев дополнительно к методам работы, представленным в «Радуге», целесообразно применять традиционные приемы, побуждающие ребенка к сравнению своего игрового поведения с действиями взрослых, развивающие у него способность ставить ряд последовательных задач в отношении не ситуации (кормление, лечение), а роли (мамы, няни, врача). К числу таких приемов, прежде всего, относятся вопросы, задаваемые ребенку:

-сначала после игры, после совершения действия (Ты как доктор лечил мишку? Ты в доктора играл?),

-затем по ходу игры (Кто купает мишку? Ты как мама купа-ешь мишку?),

-и, наконец, до игры (Ты кто? Кем ты будешь? Что ты будешь делать как врач? Катя заболела, где же у нас доктор? Ты будешь доктором?).

При условии проведения соответствующей педагогической работы уже к концу третьего года жизни ребенок оказывается способным ставить себя на место другого человека, принимать его роль и, совершая разнообразные действия, обусловленные ролью, ото-бражать его деятельность в воображаемой ситуации.

Организация предметно-игровой среды

Малыш, делающий самые первые шаги в мир игры, ни минуты не может обходиться без внимания, помощи взрослого. И потому на первом этапе игра носит характер исключительно организованной педагогом и проходящей под его руководством деятельности.

Необходимость в создании условий для самостоятельной игровой деятельности появляется по мере приобретения детьми минимального игрового опыта (ориентировочно с 1 года 3-4 месяцев жизни, с переходом ребенка на второй этап).

Игровой уголок ребенка этого возраста занимает еще весьма малую часть комнаты. В его состав входит пока только 4 крупногабаритных (т.е. соответствующих по величине росту малыша) пред-мета:

-мойка с краном (причем ее вполне может заменить стульчик с прикрепленным к спинке краном или, в крайнем случае, его реалистичным изображением),

-плита (основные требования к ней, как и к другим игрушкам, - узнаваемость и функциональность, и потому простая коробка с прикрепленными к ней конфорками и крутящимися выключателями будет более выигрышной, чем импортная вещь с избытком мелких деталей),

-стол со стульчиками и кровать (в их роли может выступать, например, обычная детская мебель или так называемая мебель-игрушка, представляющая собой выполненные из пенополиуретана и обтянутые кожзаменителем кубы, полукубы, параллелепипеды и другие формы, из которых, как из конструктора, и складываются необходимые для игры предметы).

Выбор предметов не случаен: ведь игра - это воссоздание эмоционально значимых ситуаций, а таковыми для малыша в первую очередь являются еда и сон. Что же касается таких крупных игрушек, как ванночка (для мишки), гладильная доска, пианино (не-озвученное) и т.п., то их лучше выставлять лишь на время (от нескольких минут до нескольких дней), так как интерес детей к ним непостоянен.

Предметы мелкого и среднего размера, как и на первом этапе, хранятся в недоступном для малыша месте (к примеру, в закрытом шкафу, находящемся рядом с игровым уголком), а перед каждой игрой мы размещаем необходимые игрушки в одном определенном для них в уголке месте, удобном ребенку, и убираем обратно по ее окончанию. Этой цели, на наш взгляд, лучше всего служат широкие переносные ящики с низкими стенками, позволяющие максимально экономить время на подбор и расстановку игрушек: достаточно просто опустить нужный ящик вниз.

Необходимость подобного варианта организации игровой среды для детей 1 года 3-9 месяцев обусловлена тем, что и в этом возрасте малыши, оставленные без поддержки, указаний, комментариев взрослого, легко отвлекаются от игры, начинают просто перекладывать игрушки с места на место, сбрасывать их на пол, разбирать на части. Вместе с тем в этом возрасте мы учим их самостоятельно подбирать нужный им игровой материал, поскольку это единственный способ, позволяющий избежать превращения свободной игры в строго программируемый взрослым урок, единственный путь, открывающий возможности полной реализации новообразований данного этапа развития игры.

Учитывая, что объем внимания и восприятия ребенка еще мал, мы предлагаем ему выбирать необходимые для игры предметы из небольшого числа игрушек: от 3 (для малыша 1 г. 3 мес.) до 10 (для полуторагодовалого).

Определяя, какие предметы нам подготовить к той или иной игре, мы ориентируемся:

во-первых, на предполагаемое содержание предстоящей игры (так, если малыш только что с аппетитом ел банан, то в игре нам, скорее всего, понадобится цилиндр для его замещения, а после купания - «мыло» и полотенце для Мишки),

во-вторых, на возможности ребенка в использовании предметов-заместителей (сначала мы предлагаем кастрюльку, тарелку и плоскостную ложку, позже - баночку, крышку от нее и

палочку, сначала готовим блюда с яблоком-шариком и печеньем-кирпичиком, позже - скатерть с их изображением),

в-третьих, на дидактические задачи, которые мы ставим перед собой (так, предполагая в предстоящей игре сосредоточить свое внимание на побуждении ребенка самостоятельно ставить игровые задачи, мы подбираем в основном реальные игрушки; желая же предотвратить наметившееся закрепление за желтым шариком названия яблока, а за красным - помидора, отбираем бесцветные предметы и т.д.).

В ходе игры малыш самостоятельно подбирает из предложенного набора предметы, необходимые ему для реализации игровых задач, поставленных взрослым сначала в прямой, а затем (с 1,5 лет) и в косвенной форме. К примеру, мы просим ребенка сварить суп, и он сам находит в ящике кастрюльку с ложкой или их заместители. Наблюдая за малышом, мы в случае необходимости подсказываем, какой предмет нужно взять, комментируем его действия, обозначаем игровые названия заместителей, ставим новую задачу и т.д. Безусловно, часть приготовленных к данной игре предметов может оказаться неиспользованной, и, напротив, могут потребоваться дополнительные вещи, поэтому место хранения игрового материала должно быть близко и удобно для быстрого поиска взрослым понадобившейся игрушки.

Игровой уголок малыша существенно расширяется к концу второго года жизни, когда у него появляется стремление более точно воссоздавать в игре свой жизненный опыт, возникают аккуратные, детализированные действия и цепочки связанных между собою игровых задач.

В это время для игры ребенку требуется весь комплект постельных принадлежностей, вся кухонная, столовая и чайная посуда и т.д.

Но, разумеется, не следует выставлять сразу все, что есть. Эти предметы мы располагаем в ограниченном количестве в строго определенном, открытом, удобном месте. Кухонную посуду, например, разместим на полочке около плиты, столовую - в буфете, постель - в шкафчике у кровати, продукты - в холодильнике. Подбирая новые крупногабаритные предметы (а теперь нам понадобился и холодильник, и буфет, и просто шкафчик), следует учитывать, что они в первую очередь должны быть удобны для ребенка, и потому у них должны быть легко и безопасно открывающиеся прозрачные двери (если таких нет - лучше обойтись совсем без дверок). Поскольку малыш уже научился выбирать необходимый ему игровой материал, то игрушки теперь размещаются в самом уголке (хотя еще раз подчеркнем, что не все одновременно), на видном месте. Обратите внимание, игрушки располагаются на полочках, а не на столе, не на кровати и т.п. Не следует создавать так называемые подсказывающие ситуации, сюжетные уголки (уже накрытый стол, заправленная кровать, парикмахерская), т.к. в них за ребенка уже все продумано: и сюжет, и материал, - что тормозит развитие игры как самостоятельной, творческой деятельности. Вообще, мы рас-полагаем предметы мебели и оборудования как в удобной, идеальной квартире: есть у нас кухня, спальня, ванная, но не надо нам ни прачечных, ни парикмахерских, ни магазинов, поскольку в свои два года малыш еще не представляет себе, что это за заведения и что делают представители соответствующих профессий, зато он каждый день может наблюдать бытовую деятельность взрослого.

Предметы дополняются заместителями, их можно разложить на разных полках (шкафах) в определенных коробках (без крышек, в один слой, чтобы все предметы были видны).

Количество предметов и их соотношение с заместителями по каждой их предметных ситуаций периодически (не реже 1 раза в неделю) изменяется в ту и другую сторону. Главная цель этих изменений - разнообразить и усложнить действия. Например, заметив, что ребенок доволен приготовлением просто супа и каши, мы вносим круги-тарелки с изображением

разных видов супов и каш, через некоторое время мы их уберем (ведь он теперь и так может назвать, какую кашу он сварил), и предложим муляжи соси-сок, пельменей, которые, в свою очередь, тоже вскоре заменим обычными шариками, цилиндрами и т.п.

Периодически на некоторое время можно заменять часть предметов большим панно с их изображением. Например, вместо крана, флаконов из-под шампуня, тюбиков зубной пасты и т.п. мы рядом с игрушечной ванночкой помещаем специальную большую картину, на которой нарисован вид ванной комнаты: текущая вода и краны, мыльница с мылом, полочка с шампунями, стаканчик с зубными щетками, расческами, стойка с полотенцами. Аналогично, по мере накопления детьми соответствующего игрового опыта, в группе может появиться панно с изображением витрины магазина или медицинского кабинета.

Поскольку мы предоставили игровой материал в распоряжение малыша, то на него же возлагается теперь и обязанность уборки игрушек на место. Методика руководства наведением порядка в игровом уголке подробно представлена в пособиях к программам «Радуга» и «Кроха». При такой организации игровой среды деятельность детей из самостоятельной лишь по критерию неучастия в ней педагога становится подлинно самостоятельной, творческой игрой, позволяющей в полной мере реализовываться ее развивающим возможностям.

Диагностика развития игровой деятельности

Уровень развития игровой деятельности поступающих в дошкольное образовательное учреждение (организацию) детей зачастую сильно отличается (в сторону отставания) от приводимых выше характеристик. Как свидетельствуют полученные нами данные, игровые проявления значительного числа детей третьего года жизни соответствуют лишь первому этапу становления игры (дети начинают играть, не задумываясь, действуют с имеющимися перед ними игрушками, заместители не используются, игровая ситуация не готовится). В связи с этим перед педагогом встает необходимость определить реальное положение дел в группе, и уже на этой основе планировать и осуществлять целенаправленную работу по становлению детской игры. Диагностируя игровую деятельность своих воспитанников, в первую очередь, следует обратить внимание на ее качественные показатели, определить, на каком этапе развития она находится.

Первый этап (с 12-14 мес.)

Игровая задача: а) может возникать спонтанно, когда ребенку «попадает на глаза» предмет или играющий сверстник, б) ребенок может принимать от взрослого ограниченный круг одиночных задач. Примечание: понимание ребенком смысла игровой задачи явно видно по выражению его лица и последующим действиям.

Игровое действие: схематичное (схематизированное), небрежное, многократно повторяющееся, часто адресованное себе.

В целом для игры характерна хаотичность, переплетение с манипулированием.

Диагностический материал: чашка, кастрюля, ложка, нож, доска, расческа, тазик, тряпочка.

Методика: прямая постановка задачи: «дай мне пить».

Примерное поведение ребенка: в ответ на просьбу взрослого ребенок берет чашку, подносит ее к его лицу (допустима неточность движений), тянет к себе в рот, причмокивает, улыбается. Заметив расческу, берет ее, оставив чашку, проводит ею над головой взрослого несколько раз. Затем берет нож и режет им все предметы подряд. Вновь возвращается к причесыванию, помогает другой рукой взять расческу более удобно. Затем кладет расческу в тазик, туда же убирает все остальные предметы.

Второй этап (с 1 г. 3-4 мес.)

Игровая задача: самостоятельная постановка одиночной игровой задачи на основе ее косвенного обозначения взрослым.

Игровое действие: а) использование полифункциональных и мнимых заместителей в дополнение привычной ситуации действия, б) самостоятельный подбор предметов, необходимых для решения игровой задачи.

В целом игра неустойчива, требует постоянного внимания и поддержки взрослого.

Диагностический материал: стол со стульчиками, плита, раковина; предметы посуды (кастрюля, тарелки, чашки); неоформленный материал (палочка, шарик, кирпичик, втулка); мишка (или другая любимая ребенком игрушка).

Методика: косвенные указания к началу и продолжению игры, предложение в процессе игры замещающих и воображаемых предметов.

Примерное поведение ребенка: на указание взрослого «мишка голодный», ребенок подходит к столу, берет тарелку и, не найдя ложки, подносит ее ко рту мишки. Взрослый: «Горячо, надо ложкой», ребенок берет палочку, облизывает ее, 4 раза перемещает ее от тарелки ко рту мишки, затем берет шарик и протягивает мишке. Взрослый протягивает пустую ладонь «на конфетку», ребенок берет мишку, подносит его лицом к ладони взрослого. Взрослый: «посуда грязная», ребенок переносит всю посуду в раковину, открывает кран, вопросительно смотрит на взрослого, ожидая поддержки. Взрослый: «правильно, водичка течет, будем тарелочку мыть», ребенок улыбается, продолжает действие.

Третий этап (с 1 г. 9-10 мес.)

Игровая задача: самостоятельная постановка вспомогательной задачи, взаимосвязанной по содержанию с основной (выраженность фазы приготовления), куплетная форма игры.

Игровые действия: а) в наглядном плане многозвеньевые, аккуратные, технически достаточно совершенные, б) свободное использование полифункциональных и мнимых заместителей.

В целом игра приобретает устойчивый, самостоятельный характер.

Диагностический материал: расширенный игровой уголок, ящик с образно неоформленным материалом.

Методика: наблюдение за самостоятельной игрой ребенка, отдельные вопросы на называние совершаемых им действий и используемых заместителей, при необходимости ограниченное использование косвенных указаний к постановке игровой задачи, к детализации игровых действий, к использованию заместителей.

Примерное поведение ребенка: Радостно оглядев игрушки, берет зубную щетку и что-то ищет, перебирая предметы. Выбрав плоскую пластмассовую деталь, удовлетворенно произносит «вот» зубная паста. Аккуратно зачерпывая щеткой пасту, старательно чистит кукле зубы. Затем сажает куклу за стол. Берет нож и намазывает им что-то на шарик. На вопрос «что ты делаешь» отвечает «масло намазываю на хлебушек, она будет кушать». Бьет ложкой по яичку-другому шарик и кормит куклу. Насадив шарик на палочку, протягивает кукле «на, ешь сосиску», режет ее ножом, дует и снова кормит куклу. Собрав посуду, сморщившись, говорит взрослому: «мыть посуду надо, грязная посуда, где раковина?» Не дождавшись ответа, ставит ее на стульчик и ладошкой моет тарелку, точно имитируя движения взрослого. Играет самостоятельно около 15 минут.

Четвертый этап (с 2 л. 4 мес.)

Игровая задача: обозначение замысла, последовательность постановки задач определяется логикой жизненных событий, но в условиях одной предметной ситуации

Игровое действие: а) замена словом или жестом, б) самостоятельный подбор и называние заместителей, в) частое обращение к кукле в повелительном наклонении.

Диагностический материал: расширенный игровой уголок, ящик с образно неоформленным материалом.

Примерное поведение ребенка: Увидев бумагу, берет ее: «Я порву». – А что ты из нее будешь делать? – «Котлеты». Кладет клочки бумаги на сковородку, ставит ее на плиту, «зажигает газ». Берет баночку, свернутым движением наливает воду и тоже ставит на плиту. Выбирает в ящике с полифункциональным материалом шарик, кладет их в кастрюлю, помешивает. Расставляет около стола стулья, обращается к куклам: «Идем обедать», усаживает их за стол. Поварешкой раскладывает по тарелкам суп, ставит их перед куклами со словами «дуй, горячо», но не кормит. – Почему? – «Они сами едят». Затем кормит кукол котлетами. «Все, поели». Убирает со стола, сливает остатки пищи из тарелок в чашку и несет посуду в раковину. Несколько напряженно смотрит на взрослого, ожидая оценки. Получив одобрение, моет свернутым движением каждую тарелку. Вопрос «кто ты?» вызывает некоторое недоумение. В ответ на предположение «ты, наверно, как тетя Валя, всех ребяток накормила, а теперь посуду моешь» радостно кивает.

Пятый этап (с 2 л. 9 мес.)

Игровая задача: принятие роли, постановка игровых задач, связанных с ролью

Игровое действие: обозначающие действия разных уровней (схема, заместитель, жест, слово), использование различных средств выразительности (тон, мимика, жесты, характерные движения) для передачи особенностей персонажа.

Кроме того, проводится количественный анализ игровой деятельности детей, предполагающий выявление ее а) устойчивости и б) разнообразности. Наблюдая за игрой ребенка в течение нескольких дней, педагог фиксирует, насколько часто малыш обращается к данному виду деятельности, насколько длительными оказываются его игры, каково общее количество игровых задач и сколько предметных ситуаций в общей сложности они охватывают, сколько игровых действий совершает ребенок, реализуя ту или иную игровую задачу, насколько часто он использует заместители.

Особенности работы в условиях дошкольного учреждения

Игровая деятельность детей на первых этапах ее становления требует к себе огромного внимания со стороны педагога. Более того, как самостоятельная деятельность игра начинает складываться лишь на третьем этапе ее развития. В связи с этим осуществление работы по формированию игровой деятельности детей при большой численности группы становится весьма затруднительным. Поэтому в заключительной части главы представим ряд рекомендаций, касающихся постановки рассматриваемого направления педагогической деятельности в условиях дошкольного учреждения.

К началу учебного года «средний» возраст детей группы обычно составляет два года, что соответствует уже третьему этапу развития игры. Однако подавляющее большинство малышей, поступающих в дошкольное учреждение, игровой деятельностью не владеют. Поэтому воспитателю приходится начинать работу по развитию игры с самого начала, с ее первого этапа. Традиционный игровой уголок на данном этапе еще не нужен. И потому не стоит пока занимать под него столь драгоценные метры групповой комнаты. За его счет лучше расширить зону для предметно-манипулятивной деятельности (включающую разнообразные машины, мячи, кубики, погремушки, пищалки, волокуши, ведра и коробки и т.д.). Крайне желательно иметь так называемую мебель-игрушку (ее описание представлено, в частности, в книге «Игра дошкольника» (под ред. С.Л.Новоселовой, М., 1989, с. 217-229).

На данном этапе целесообразно проводить так называемые игры-общения. Этот материал подробно представлен в книге «Радуга: Программа и руководство для воспитателей первой младшей группы детского сада», в разделе «Игра в адаптационный период» (М., 1993, с 124-132). Не повторяясь, мы отметим лишь некоторые положения, наиболее значимые в плане дальнейшего развития игровой деятельности. Игра-общение от настоящего общения отличается

лишь воображаемой ситуацией, а от настоящей игры – своей направленностью. Эти игры проводятся фронтально, охватывая всех детей группы (желающих пообщаться с педагогом). В играх используются копии реальных предметов, а не заместители. Перед детьми ставятся лишь простые, известные им игровые цели, не вызывающие затруднений в их реализации (мальши вместе со взрослым собирают цветы, прячутся под зонтик). Такие игры кратковременны, но организуются несколько раз в день.

Игры-общения вполне позволяют решить первую задачу – ввести детей в мир условности, где все происходит «как будто». К тому же часть описанных в «Радуге» игр помимо целей общения включает и «практические» игровые цели (кушаем суп, пьем сок).

Вместе с тем, преследуя задачу обогащения игрового опыта детей, целесообразно ежедневно проводить хотя бы две «настоящих» игры (в первой и второй половине дня). Содержание этих игр обычно связывается с режимными процессами («кушаем» после завтрака или полдника) или с работой по ознакомлению с окружающим миром («стираем» или «гладим» после соответствующего наблюдения). Началом к игре может служить простое предложение педагогом тех или иных предметов (например, вносим в группу па-ру игрушечных пылесосов или телефонов) – появление новой игрушки само по себе привлекает внимание детей (что это, что с ним делают, давайте позвоним, а как надо звонить...). Кроме того, (особенно при повторении) можно начать игру, воспользовавшись описанными в «Радуге» зачинами игры-общения: «Шли-шли, утюжки (расчески, ложечки, платочки) нашли», «Приходите ко мне в гости, я вас кашей накормлю (соком угощу)». Еще раз подчеркнем, что на этом этапе детям предлагаются игрушки игрового обихода или реальные вещи. Заместители не используются.

Представим примерный круг игровых действий, осваиваемых ребенком на этом этапе. Прежде всего, это его собственные действия: есть ложкой, пить, мыть руки и вытирать их полотенцем, расчесываться. Далее - действия, которые он часто наблюдает и дома, и в дошкольном учреждении: наливать из чайника (бутылки), накладывать из кастрюли поварешкой, вытирать пыль, подметать пол, играть на пианино (неозвученном). Следующий блок – действия, которые он может часто наблюдать лишь дома (или на занятиях по ознакомлению с окружающим): стирать и гладить белье, пылесосить, звонить по телефону, варить кашу (ставить на плиту и помешивать), шинковать овощи (действовать игрушечным ножом), мыть посуду, стучать молотком, крутить отверткой, крутить руль машины.

В работе с малышами двух лет, скорее всего, не возникает необходимости в использовании всех рекомендуемых для первого этапа приемов. Дети этого возраста обычно в состоянии выполнять хорошо знакомые им действия по словесному предложению взрослого (вот тебе стаканчик, пей сок). Кроме того, поскольку воспитатель раздает предметы одновременно всем участникам игры, малыши имеют возможность для подражания сверстникам. Если ребенок все же затрудняется в самостоятельном воспроизведении действия, то педагог специально показывает ему схему действия (наиболее важную для передачи значения предмета часть) действия с предметом, а затем выполняет ее, взяв руку малыша в свою. Все игровые действия воспитатель сопровождает речью (называет действия, используемые предметы и особенно воображаемые объекты, их качества: это каша, пьем сок, как вкусно).

Если дети легко выполняют игровые действия по указанию взрослого, то часть предметов, используемых ранее в совместных играх, педагог временно оставляет на видном месте. Что это значит? Например, выставляем поднос с чайником и чашечками (на обычный детский стол), но специально не привлекаем к ним внимание детей. Воспитатель лишь наблюдает за самостоятельными игровыми действиями малышей, хвалит их и подключается в трех случаях: а) если число детей начинает превышать число предло-

женных предметов, б) если есть необходимость в переключении детей на другой вид деятельности, в) желая продолжить игру детей. В последнем случае педагог либо направляет игровое действие ребенка на его любимую образную игрушку («а теперь покорми мишку») или находящегося рядом сверстника, либо предлагает новый предмет и новое действие («вот кастрюлька, давай теперь кашу варить»). Напомним, игры детей на этом этапе кратковременны и состоят из одного повторяющегося игрового действия.

Поднос с теми или иными предметами остается в группе до тех пор, пока они вызывают интерес у многих детей (от нескольких минут до нескольких дней). Затем материал меняется. Точно так же временно можно пока вносить и более крупные игрушки (причем в нескольких экземплярах): умывальник (старый стульчик с прикрепленным к нему краном, который можно было бы крутить), гладильную доску, игрушечный пылесос и т.п. Эти предметы можно располагать пока в любом подходящем месте (желательно на месте будущего игрового уголка).

Первый этап развития игровой деятельности приходится на период комплектования группы. Пока малышей мало, воспитатель играет со всеми одновременно. Когда в группе становится более 10-12 детей, работа строится уже иным образом. Прежде всего, появляется возможность и необходимость в небольшом игровом уголке. Во-первых, многим малышам уже стал понятен смысл игровых действий, во-вторых, стал затруднительным подбор одинакового игрового материала и организация игровых действий одновременно всех детей группы. Но что представляет собой этот уголок? В нем обязательно должна быть мойка и плита (если соответствующие игровые действия малышам знакомы). Что касается крупногабаритного игрушечного стола и стульчиков к нему, то их желательно поставить только при наличии «лишнего места» (если такового нет, то плиту и мойку лучше разместить, например, вблизи столика для рассматривания книг и т.п.). Рядом нужно выделить (укрепить) полочку, на которую воспитатель в дальнейшем будет выставлять мелкий игровой материал. Кроме того, в непосредственной близости от игрового уголка должен находиться закрытый шкаф, где хранится весь игровой материал (чтобы педагог в любой момент мог достать тот или иной предмет). Такие предметы, как кровать, ванночка, гладильная доска, пылесос и т.д. вносятся по одному на небольшой временной промежуток (в зависимости от интересов детей – от нескольких часов до нескольких дней). Что касается мелкого материала, то он выставляется в ограниченном количестве, постоянно варьируясь, в зависимости от «насущных потребностей» (во что играют дети, многих ли из них привлекает игровая деятельность и т.п.). На этом этапе мы еще не предлагаем детям кукол, однако, очень полезно вовлекать в игровые действия мишек, жирафов и т.п., приносимых малышами из дома. Еще раз подчеркнем, что вместо того, чтобы отгораживать игровой уголок стульчиками по той причине, что дети еще не умеют в нем самостоятельно играть, следует временно свести наполнение самого уголка и занимаемого им места к минимуму. Если воспитатель видит, что малыши по своей инициативе практически не играют (или используют игровой материал в других видах деятельности), то и выставлять предметы для игры следует лишь в такое время, когда педагог имеет возможность руководить игрой, направлять действия детей. А если в группе есть несколько малышей (или даже один), уровень развития игровой деятельности которых уже достаточно высок? В этом случае взрослый может непосредственно для них выставлять специальную коробку с материалом для игры, которая потом снова убирать в шкаф.

С увеличением состава группы изменяется и форма организации работы. По-прежнему проводятся игры-общения, по-прежнему в них включаются и «практические» игровые цели.

Однако, если в группе много детей, то эти игры начинают приобретать не фронтальный, а подгрупповой характер, будучи в большей степени ориентированы на «новичков». Кроме того, существенное место в развитии игрового опыта вновь поступающих детей будут играть и их самостоятельные наблюдения за игровыми действиями сверстников, подражание им.

Работая с детьми старше 1,5 лет, не стоит длительно задерживаться на первом этапе развития игры. Уже в конце сентября – начале октября нужно переходить ко второму этапу. Перед педагогом встают следующие задачи: побуждать детей самостоятельно ставить одиночные игровые цели (задачи), самостоятельно подбирать игровой материал, необходимый для их реализации, раскрыть перед ними возможности использования предметов-заместителей (в соответствии с указанной в разделе «использование заместителей» последовательностью усложнения), продолжать обогащать содержание детских игр (знакомить с разнообразием игровых целей).

Если последние из перечисленных задач могут в определенной степени решаться посредством проведения подгрупповых организованных игр (типа «приходите ко мне в гости, я вас чем-то угощу», «поедем на машине»), то реализация первых двух задач возможна только в индивидуальной форме (или с объединением малого числа детей). И потому работа воспитателя существенно осложняется, если ежедневно в группе присутствует более 12-15 детей. В этом случае еще более повышается роль правильно подобранного игрового материала, роль «мимолетных» обращений педагога к играющим детям.

Если на первом этапе мы временно располагаем игровой материал в «подсказывающей ситуации» (чайник с чашками на столе, кастрюля с ложкой на плите, утюг на гладильной доске), то на данном этапе все предметы игрового обихода (а позднее и заместители) выставляются на полочке (в 1-3 экземплярах). Их число пока еще не превышает десятка, при условии, что воспитатель в любой момент может быстро достать и предложить детям, заинтересовавшимся игрой сверстников, еще несколько экземпляров таких же предметов. Выставляя на полочке крайне ограниченное число предметов, педагог должен вместе с этим вносить ежедневные изменения в подборе игрового материала (именно поэтому удобнее воспользоваться специальными низкими коробками, которые и ставятся на полочку). Они связаны с интересами детей (если малыши не играют утюжком, расческой, надо их пока убрать), содержанием проводимых в этот день воспитателем совместных игр (если мы вместе варили суп, то малыши и сами потом предпочитают брать для игры кастрюльку, а не чайник), а также насущными дидактическими задачами (что мы именно сегодня хотим от детей – побуждать их ставить цели и какие, использовать заместители и для обозначения каких предметов и т.д.).

Для самостоятельных игр выставляются лишь предметы, игровыми действия с которыми освоены большинством малышей (в ходе предшествующих совместных игр на первом этапе). Имея дело с детьми старше 1,5 лет, педагог одновременно учит их и самостоятельно ставить игровые задачи, и подбирать игровой материал. Если малышей много, то воспитателю удастся уделить каждому лишь несколько секунд. И потому становится очень важным, что и как он скажет ребенку. Какие существуют разновидности косвенных указаний к постановке игровых задач, какова степень их сложности – все это описано в разделе «учимся ставить задачу». Их содержание (проголодался, испачкался, захотел спать) зависит от выставленного игрового материала. Когда детей мало, педагог имеет возможность сам выступить в качестве партнера, на которого будут направлены игровые действия ребенка (или сразу 2-4 детей), и при этом пронаблюдать поведение малыша, подсказать, какой предмет нужно взять, прокомментировать его действия, обозначить игровые названия заместителей, поставить новую задачу, предложить новый материал для продолжения игры.



Учитывая крайнюю ограниченность педагогического времени, обучение использованию заместителей начинается в рамках групповой работы. При этом целесообразно в первую неделю проводить короткие «обучающие» игры (с подгруппой желающих или даже со всей группой) как можно чаще, не менее 4-5 раз в день. Это связано с тем, чтобы дети поняли, осознали возможности использования неоформленного игрового материала в качестве заместителей (в данном случае, продуктов питания). Так, в очередном варианте ставшей уже знакомой детям игры «приходите ко мне в гости, я вас чем-то угощу», предлагаем малышам угоститься шариком-яблоком, в другой раз цилиндром-бананом и т.д. Во всех этих играх мы замещаем лишь «непосредственный объект съедания». В первых играх следует полностью соблюдать указанную последовательность приемов (см. раздел «играем с заместителями»), постепенно можно переходить лишь к наименованию. Еще раз констатируем, что, организуя совместные игры, педагог использует один и тот же предмет-заместитель для обозначения разных вещей и, наоборот, разные заместители для передачи значения одного предмета. Именно потому и приходится проводить игры по несколько раз в день. Предметы, используемые в качестве заместителей в совместных играх, размещаются затем (в малом количестве) в коробке (на подносе) на полочке игрового уголка.

Если за неделю игр с заместителями продуктов питания многие дети овладели умением осуществлять игровое действие в том случае, когда взрослый лишь протягивает им предмет и обозначает его игровое название (вот тебе пирожок, конфетка), можно вводить условно-плоскостные игрушки, обозначающие предметы-орудия. Условно-плоскостные игрушки используются для выполнения уже освоенных детьми игровых действий. То есть если сначала мы предлагали детям игрушечные молотки, то теперь вместо них даем плоскостной молоток, аналогично вместо настоящего чайника даем плоскостной (при этом оставляем «настоящие» стаканчики) и т.д. Плоскостными могут стать такие игрушки, схема действия с которыми остается практически прежней (ложка, расческа, термометр, утюжок и др.). Соответственно не стоит, например, предлагать плоскостную кастрюлю, поскольку в ней будет невозможно «варить кашу» (помешивать в ней ложкой, накладывать из нее поварешкой). Если в группе детей немного, то, впервые предлагая ту или иную условно-плоскостную игрушку, можно организовать совместную игру в игровом уголке. Если численность группы большая, то опять-таки приходится воспользоваться зачином типа «шли-шли, что-то нашли», используя большое количество экземпляров одной и той же игрушки.

Прежде чем приступать к использованию заместителей для обозначения предметов-орудий, необходимо в определенной степени закрепить умения детей ставить знакомые им игровые задачи, подбирать материал, употреблять условно-плоскостные игрушки и неоформленный материал для обозначения овощей, фруктов, хлебных и кондитерских изделий, мыла. Это возможно сделать, пожалуй, лишь в процессе наблюдения за самостоятельными играми детей, организации педагогом игр в игровых уголках с объединением до 3-5 детей (вокруг «очень голодного», к примеру, взрос-лого). Что же касается игр, охватывающих практически всю группу сразу, то теперь нужно организовывать хотя бы одну такую игру в день. Она будет, в первую очередь, преследовать цель обогащения игрового опыта детей (будет включать игровые действия, являющиеся новыми для большинства малышей). Но, в отличие от ранее проводимых игр, педагог теперь показывает образец двухчленной игры, состоящей из двух взаимосвязанных между собой игровых задач. Примером такой игры может служить описанная в «Радуге» игра «кормление» («Испеку булочки – буду вас кормить», с. 136-138). Кроме того, в этой игре активно используются заместители.

Наконец, постепенно вводим заместители из неоформленного игрового материала для обозначения предметов-орудий. При этом необходимо учитывать, что заместители на этом этапе используются в дополнение привычной ситуации игрового действия (т.е. ребенок уже поставил задачу накормить воспитателя или мишку, на-шел на полочке кастрюлю, ложки, а тарелочек нет, лежат только картонные круги).

Прежде чем приступать к решению задач третьего этапа (развитие сюжета, детализация действий, использование нарисованных и воображаемых предметов), нужно провести диагностику уровня развития игровой деятельности детей: все ли дети овладели игровыми умениями, соответствующими второму этапу, есть ли дети с более высоким уровнем развития игры, насколько широк круг реализуемых малышами игровых задач, насколько часто и длительно они играют самостоятельно.

На третьем и последующих этапах развития игры рассматриваемое направление педагогической деятельности планируется и осуществляется, так сказать, по общей схеме. В утренний и вечерний отрезки времени, когда в группе мало детей, проводится инди-видуальная работа. А после завтрака и (обязательно) на прогулке организуются подгрупповые сюжетные игры.

В заключение отметим, что при наличии соответствующих условий, за два года ребенок проходит значительный путь и в становлении игры как деятельности, и в умственном развитии, для которого игра создает благоприятную почву. Но первые шаги малыша в мир игры могут оказаться запоздалыми и неполноценными, если ему на помощь вовремя не придет педагогически грамотный взрослый.