# Из книги:

# Современный детский сад: образовательные результаты. (Коллектив авторов, под ред. Шиян О.А). Москва, 2020г. Е.О. Смирнова, Ю.А. Короткова

# Глава 8. Свободная игра как образовательный результат и особая образовательная ситуация.

## Что такое «владение игрой». Игра как образовательный результат.

Игра занимает особе место в развитии ребенка. Именно в игре появляются важнейшие новообразования дошкольного детства: инициативность, воображение и произвольность. Эти же характеристики являются и предпосылками готовности к школе.

Однако игра, вопреки иногда бытующим представлениям, тоже нуждается в поддержке и развитии. По данным исследователей, часто у старших дошкольников встречаются неразвитые формы игровой деятельности.

**Данные исследований.**

Исследования, проведенные под руководством Е.О. Смирновой̆[[1]](#footnote-1), показали, что у большинства современных детей̆ старшего дошкольного возраста низкий̆ уровень развития игры: дети не умеют разворачивать длительный̆ и интересный̆ сюжет, часто игры стереотипные и короткие.

В частности, было обнаружено, что низкий̆ уровень игры, когда она сводится к однообразным действиям с игрушками, наблюдался у 60%; средний̆ уровень, когда ребенок принимает роль и намечает сюжет, встречался в два раза реже (35% детей̆), а высокий̆ уровень, для которого характерны развернутые ролевые отношения и создание игрового пространства, зафиксирован только в исключительных случаях (у двух детей̆ из ста). Таким образом, наблюдения показали, что игра старших дошкольников в основном находится на низком уровне. Тот уровень игры, который̆ полвека назад считался возрастной̆ нормой̆ для старших дошкольников, в настоящее время является исключением.

Отчасти это связано с разрушением разновозрастных дворовых сообществ, где дети погружались в субкультуру игры. А отчасти – с тем, что в детском саду не созданы условия для развития игровой деятельности.

*Данные исследований.*

Проведенное в 2016-2017 гг. национальное исследование качества дошкольного образования[[2]](#footnote-2) показало, что в детских садах у детей практически нет времени до обеда для свободной игры в помещении. Только на прогулке дети могут проявить инициативу, выдохнуть и играть по свой воле и желанию. Но даже на прогулке педагоги «отнимают» время от игры организованной деятельностью (наблюдением или играми с правилами, в которых должны участвовать все дети).

Исследование показало, что в групповых помещениях и на прогулочных площадках зоны для тихих и подвижных игр, как правило, не разделены, что игра в центрах может прерываться из-за неудобного расположения, пересечения центров. Детям трудно самостоятельно использовать все оборудование и игрушки, поскольку они находятся в непрозрачных закрытых контейнерах без надписей и рисунков. Например, чтобы поиграть в настольную игру, детям неудобно нести ее далеко на стол и они садятся рядом со стеллажом на пол, по соседству с центром конструирования.

Центр сюжетной игры выделен в группах, однако носит преобладающий «женский» характер (парикмахерские, кухни и т.д.). Одежда для переодевания как правило женская (сумки, платки) и по профессиям. Мужских аксессуаров практически нет. Представлены темы домоводство и работа, но нет материалов по теме «фантазия» и «отдых». Центры сюжетной игры зачастую перенасыщены (2-3 коляски) и не имеют нужного пространства для игры, места для упорядоченного хранения материала. В других центрах материалы для развития сюжетной игры не представлены (в центре конструирования, на улице, в песочнице). Оборудование часто не сменяется и не отражает идею разнообразия (разных культур, способностей. Игры, игрушки и оборудование редко обновляются в игровых центрах.

Таким образом, спонтанная детская игра может быть развита по-разному, в зависимости от того, какие условия для нее созданы в детском саду. Поэтому с полным основанием мы можем считать развитие игры одним из образовательных результатов дошкольного образования.

В этой главе мы остановимся на том, как выглядит развитая игра в разных дошкольных возрастах, а также на тех ситуациях, которые способствуют развитию игры.

ФГОС дошкольного образования: «Способность ребёнка к ***фантазии, воображению, творчеству*** интенсивно развивается и проявляется ***в игре***. Ребёнок владеет разными формами и видами игры. Умеет ***подчиняться разным правилам***; различать условную и реальную ситуации, в том числе игровую и учебную»[[3]](#footnote-3).

Эта казалось бы понятная формулировка нуждается в уточнении и конкретизации, в первую очередь потому, что сами термины «игра» и «виды игры» не определены и размыты. В педагогике встречается множество прилагательных, «прилагаемых» к существительному «игра»:подвижная, математический, развивающая, обучающая, сюжетная, ролевая, режиссерская, музыкальная и т.д. и т.п. Можно ли говорить о владении данными видами игры, если этих видов несчётное количество. Поэтому прежде чем говорить о владении разными видами игры, нужно понять, какие из них существуют в дошкольном детстве и чем игра отличается от не-игры (учения, труда, конструирования, физической активности и пр.)

## Игра и игровые формы обучения: в чем разница.

Очень часто игра рассматривается педагогами как «форма работы с детьми». Значение игры при этом не отрицается, а напротив, постоянно подчёркивается. Однако оно преимущественно рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, для формирования полезных навыков и пр. Игра как бы не исчезает, а становится средством обучения, т.е. более «полезной» и направленной на усвоение нового. Игра подменяется игровыми приёмами и методами обучения, игровыми технологиями и всё более становится не самостоятельной деятельностью (притом важнейшей), а средством обучения. Об этом в частности свидетельствуют многочисленные методы педагогической работы, где так или иначе присутствует термины «игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии», «игровые занятия» и пр.

Идея соединения игры и обучения является традиционной для дошкольной педагогики. В отечественной педагогике она нашла своё отражение в понятии «дидактическая игра». **Дидактическая игра – это педагогическое средство, созданное взрослыми для развития какой - либо способности.** Вовсе не обязательно это знания и навыки. Это могут быть нравственно-волевые качества, коммуникативные способности, речь и пр. Цель игры определяется взрослым, ребёнок при этом не подозревает, что он чему-то учится в процессе игры. В отличие прямого обучения, дидактическая игра включает игровой замысел, который мотивирует действия. Построение замысла игры опирается на конкретные потребности и склонности детей, а также особенности их опыта, что делает игровую задачу и ситуацию в целом «своей». Главное различие дидактической игры и занятий состоит в том, что на занятии ребенок выполняет задание взрослого, а в игре решает свою собственную задачу. Ребенок, увлеченный замыслом игры, не замечает, что он учится, хотя при этом он то и дело сталкивается с затруднениями, которые требуют новых способов действия и новых представлений. Благодаря этому ребенок сам стремится научиться тому, чего он еще не умеет. Не отрицая роли дидактической игры в дошкольном образовании, хотелось бы подчеркнуть, что игровые формы обучения не являются настоящей детской игрой.

В чем *отличие игры как самостоятельного вида детской деятельности от игровых форм обучения.*

 Будем опираться на признаки игры, зафиксированные в Конвенции о правах ребенка[[4]](#footnote-4)

1. Прежде всего, игра – это *свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослых.* Взрослые не имеют права вмешиваться в игру, запрещать или прерывать её. Они могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе детей. Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативности и самостоятельности дошкольников. Такая самостоятельная активность позволяет ребёнку почувствовать и увидеть результаты своей активности, воплощение своего замысла и в конечном счёте «почувствовать себя», что имеет неоценимое значение для формирования самосознания и чувства своей активности.

В отличие от этого использование игровых приёмов обучения предполагает не только инициативу взрослого, но и его прямое руководство. Ребёнок выполняет задания и инструкции взрослого, отвечает на его вопросы, следует его указаниям и пр. Всё это никак не ведёт к развитию его инициативности и самостоятельности.

1. Игра приносит *эмоциональный подъем*, причём источником удовольствия является сам *процесс деятельности*, а не ее результат или ее оценка. Играющие дети получают удовольствие от того, что они сами действуют правильно, в соответствии со своими представлениями о должном. Достаточно вспомнить меткое определение Л.С.Выготского: игра – это «правило ставшее аффектом», или «понятие превратившееся в страсть»[[5]](#footnote-5)). Ребёнок сам пытается преодолеть импульсивные действия, чтобы получить удовольствие более высокого порядка. Именно это определяющим образом влияет на развитие мотивационной сферы, становление иерархии мотивов и личностных механизмов поведения. В случае *игровых форм обучения* действия ребёнка направлены преимущественно на оценку взрослого, и ведущей здесь становится мотивация достижения, которая всегда порождает сравнение с другими и конкурентные установки. Доминирование подобных установок уже в дошкольном детстве порождает множество межличностных и внутриличностных проблем, таких как демонстративность, обидчивость, агрессивность и пр.[[6]](#footnote-6)
2. Игра – это *проба,* *спонтанное, активное опробование себя и предмета игры.* Она не может подчиняться какой-либо программе, преднамеренному результату или строгому плану. Это всегда импровизация, неожиданность, сюрприз. Игра стимулирует творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому игра становится источником творческого воображения и общей креативности. В отличие от этого игровые методы обучения предполагают следование определённым образцам, однозначные правильные действия или ответы на вопросы, что никак не способствует формированию творческого начала. Игры по разработанному взрослым сценарию, как и использование игрушек или сказочных сюжетов на занятиях не имеет ничего общего с настоящей игрой.

##  Виды игры дошкольника

Прежде всего выделим два вида игры: сюжетная игра и игра с правилами. Эти виды игр различаются по своей направленности, способам регуляции поведения, по динамике игрового процесса, отношениям с партнёрами и развивающему значению.

Эти различия были четко представлены в книге Н.А.Коротковой[[7]](#footnote-7).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ***Характеристика*** |  ***Сюжетная игра*** | ***Игра с правилами*** |
| Направленность игры | Создание воображаемой ситуации, изображение чего-то | Выигрыш в соревновании |
| Регуляция действий, наличие правил | Действия определяются воображаемой ситуацией, каждый действует по-своему | Действия определяются формализованными правилами, одинаковыми для всех  |
| Динамика игры | Сюжет развивается поступательно, через разворачивание воображаемой ситуации  | Цикличность игрового процесса, повторяемость одних и тех же действий |
| Отношения между играющими | Отношения сопричастности к общей воображаемой ситуации | Состязательные, конкурентные Отношения |
| Развивающее значение | Развитие воображения, фантазии, ориентации в понимании другого, в смыслах человеческой деятельности | Развитие произвольности, нормативной регуляции поведения, мотивации достижения |

Конечно, данное разделение условно, поскольку в сюжетной игре есть свои правила, которые «спрятаны в роли», а в игре с правилом есть воображаемая ситуация, которая, однако не является сутью игры. Но различия очевидны: если сюжетная игра в наибольшей степени создает условия для становления воображения, то игра с правилами требует способности к подчинению своего поведения правилам (т.е. произвольности), и соответственно развивает эту способность.

Наблюдения и исследования показывают, что данные виды игры развиваются параллельно: игре с правилом не обязательно предшествует развитая сюжетная игра, и игру с правилом нельзя рассматривать как более совершенную форму сюжетной игры. Достаточно часто дети, хорошо владеющие играми с правилами, не любят и не умеют играть в сюжетные игры. Бывают и противоположные случаи: дети, увлеченные сюжетной игрой (иногда индивидуальной), отказываются участвовать в играх с правилами. Многие зависит как от индивидуальных особенностей детей, так и от педагогических воздействий и опыта в семье и в детском саду. Важно подчеркнуть, что это разные виды игры, каждый из которых имеют свою логику развития и нуждаются в особых условиях формирования. Они не взаимозаменяемы, поэтому говоря о «владении разными видами игр» мы должны иметь в виду прежде всего эти два вида игр. (В случае дидактической игры скорее нужно говорить о владении педагогом данным видом педагогической деятельности).

Рассмотрим специфику и возможные показатели оценки уровня развития данных видов игры дошкольника.

## Образовательные результаты развития сюжетной игры в разных возрастах.

Главной отличительной характеристикой сюжетной игры, в является *расхождение реальной и мнимой ситуации.* Одни действия или предметы, становятся заместителями других, а действия ребенка приобретают свободу от наглядной ситуации: они уже определяются не воспринимаемыми предметами, а собственным замыслом ребенка. По словам Л.С. Выготского, ребёнок в игре начинает действовать «не от вещи, а от мысли»[[8]](#footnote-8), не в реальной, а в мыслимой, воображаемой, созданной им ситуации. Важно подчеркнуть, что игра – это не фантазирование, а непременно действие, которое что-то выражает и изображает. В игре ребёнок всегда что-то или кого-то *изображает.*Изображаться может не только роль другого персонажа, но и события (например, ремонт или пожар), состояние («как будто нам холодно»), или даже предмет. При этом ребёнок отчётливо осознаёт, что он действует «понарошку», что он только показывает что-то или кого-то. Игра – это не чистая работа воображения, а *одновременное удержание реальной и воображаемой ситуации*, когда реальные предметы или персонажи выступают заместителями воображаемых. В случае, если ребенок не может выйти из воображаемой ситуации (например в течение долгого времени требует, чтобы его называли «котенком», ест и передвигается «по-кошачьи») об игре говорить не приходится, как и в случаях невозможности преобразовать реальные вещи во что-то другое.

Таким образом, именно *создание воображаемой ситуации* и её изображение в действиях *является главным специфическим признаком сюжетной игры*, определяющим её отличие от любой другой деятельности. Мнимая ситуация и её замещение является универсальной, общей характеристикой для всех вариантов сюжетной игры.

Существует несколько вариантов сюжетной игры, которые определяются позицией играющего. Эта позиция может быть

* ролевой,
* режиссерской и
* реальной.

*В ролевой игре*ребенок находится одновременно в двух позициях – реальной и изображаемой, т.е. принимает на себя роль. Ролевые игры имеют следующие варианты:

1. *Коллективная ролевая игра* – «классический» вид игры, подробно описанный Д.Б. Элькониным[[9]](#footnote-9) и другими исследователями игры. В такой игре мнимая ситуация предполагает общение с партнёрами в двух планах: реальном и ролевом.
2. *Ролевая игра через игрушку*. Роль как бы «отдается» образной игрушке (кукле или любой другой) и осуществляется через нее. Кукла становится носителем слов, действий и переживаний ребёнка, который она «адресует» своему партнёру – кукле другого ребёнка.
3. *Ролевая игра без партнера* – ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером. В данном случае игра отличается отсутствием реального взаимодействия и спецификой ролевого поведения – оно представлено одним ребенком, который перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра происходит в основном во внутреннем плане.

***Режиссерские игры –*** сюжетные игры, в которых ребенок не принимая на себя определённой роли, действует от имени разных игрушек, выстраивая между ними отношения. В таких играх Я ребёнка условно идентифицируется скорее с темой, историей, происходящим, например, с конфликтом между персонажами***.*** К режиссерским играм относятся:

1. *Индивидуальная режиссерская игра*, когда играющий находится «над ситуацией», вне нее, почти в буквальном смысле глядя на нее сверху, со стороны. Ролевое взаимодействие создаётся одним играющим.
2. *Совместная режиссерская игра* предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру, когда каждый играющий управляет 2-3 игрушками.

Сюжетные игры, в которых ребенок участвует с *позиции реального Я,*можно назвать *процессуальными* или *событийными****,*** посколькув них изображается какой-либо процесс или событие.

1. *В процессуальной игре* отсутствует ролевое взаимодействие, но мнимая ситуация, при этом существует и может отражать элементы отношений. Например, девочка кормит куклу и понарошку сердится на нее, потому что та отказывается есть. В такой игре изображаются отдельные предметы и/или действия (как правило бытовые – кормление, одевание, купание и пр.) с отсутствием игрового пространства, роли и т.п. Это первая форма сюжетной игры, характерная для младших детей.
2. *Событийная игра* предполагает участие ребенка в воображаемых событиях с реальной позиции, т.е. дети остаются «собой». Например, двое детей спасаются от «наводнения», залезают на диван, прыгают по стульям, «паникуют» и придумывают план спасения и пр.

Таковы в общих чертах основные варианты сюжетной игры, которые могут сочетаться, перетекать в другие виды[[10]](#footnote-10).

Для того чтобы понимать, как идет развитие детской игры, важно ориентироваться на ее значимые характеристики, которые по-разному проявляются в разных возрастах.

Это

* замещение в игре
* взаимодействие детей в игре
* тема игры.

### Замещение в игре.

Важно ещё раз подчеркнуть, что при всех вариантах, объединяющим началом всех видов игры является наличие мнимой ситуации. Исходя из этого именно наличие замещения и его особенности является сущностным признаком игры. Замещение в игре может происходить на разных уровнях.

* *Предметное замещение* – использование одного предмета в качестве другого. Оно становится доступным уже в раннем возрасте. Например, ребёнок действует с палочкой «как будто» это ножик, или градусник, или самолётик. При этом его действия идут не от самой палочки, а от того, что он придумал, от того, какой образ в неё вложил.
* *Позиционное замещение* – замещение своего Я другой позицией, игровое перевоплощение, принятие характерных жестов, интонаций, действий. Возникновение и развитие ролевой позиции подробно описано в монографии Д.Б. Эльконина «Психология игры» (1978). Однако, позиция ребёнка в игре не может быть сведена к роли. Позиция ребёнка в игре может быть и режиссёрской, когда дети разыгрывают сюжеты с игрушками, и реальной, когда они проигрывают какое-либо событие «от своего имени» (**Мы** прилетели в космос, или **мы** попали в джунгли). Именно поэтому лучше использовать термин не ролевое, а *«позиционное замещение».*
* *Пространственное замещение* — создание мнимой ситуации, моделирующей какое-либо пространство. Создаваться и замещаться могут не только предметы и роли, но и игровое пространство. Пространственное замещение может быть разной степени сложности: от простых обрывочных действий (купание, кормление и пр.) до разветвленного структурированного сюжета (путешествие, волшебное царство, переезд и пр.). У младших детей, фрагментарность действия обусловлена недостаточно развитым вербальным мышлением. В развитой игре происходит обозначение и смысловая дифференциация пространства («здесь лес, а там дом, а это дорога»). В игре младших дошкольников и в неразвитой игре пространственное замещение, как правило отсутствует (ребёнку не важно, где именно происходит кормление или купание). Наделение смыслом пространства обычно возможно только к 5-ти годам, когда дети начинают конструировать и разделять пространство на нужные по сюжету зоны, и удерживают при этом целостную игровую ситуацию.

### Взаимодействие детей в игре.

Помимо замещения, важнейшим показателем игры является взаимодействие детей, которое в сюжетной игре разворачивается на двух уровнях – обсуждение и организация игры и внутри игровом (с игровых позиций).

Взаимодействие, организующее игру, включает предложения, совместное планирование, споры. С точки зрения совместной игры, способность выстроить и согласовать ее с партнером является чрезвычайно важной. Игра является главным содержанием общения дошкольников, и её совместность является важным показателем её продуктивности.

*Внутриигровое взаимодействие* представляет собой ролевой диалог, совместные действия и взаимодействия, обусловленные сюжетом или ролями. Чаще всего этот вид взаимодействия выступает в качестве «ролевого» общения. Однако, как отмечалось выше, часто дети играют как бы от реальной позиции. Например, мальчики «плывут на корабле, попадают в бурю, громко обсуждают планы спасения», не обозначая свои роли, но явно общаясь внутри игрового сюжета. Здесь явно присутствует общение в рамках сюжета, но это общение имеет не ролевой характер. В этой связи мы предположили, что целесообразно говорить не о ролевом, а внутри игровом взаимодействии.

### Тема игры.

Еще один важный показатель, качественно характеризующий конкретную игру – образный ряд, к которому ребенок обращается в игре, условная область действительности, т.е. **тема** игры. Тема игры отражает те образы, которые существуют в сознании ребёнка и волнуют его. Поэтому их важно учитывать при выявлении уровня игры, хотя они скорее отражают качественные особенности игры конкретных детей, чем уровни её развития.

Тема не обязательно жестко связана с сюжетом – она может не воплощаться в развёрнутом сюжете, а существовать только в предмете (например, волшебная палочка, посуда, пистолет), и в роли (фея, повар, преступник). Темы не обязательно всегда связаны общей игрой. Наблюдения показывают, что в одной игре могут быть полицейские и приведения, мамы и феи. Способность развить сюжет на определенную тему связан с возрастом, однако весьма условно. Младшие дошкольники чаще всего играют в обыденные, повседневные сюжеты. Около 5 лет дети способны воспроизводить необычные события в своих играх, какие-то особенные случаи (крушение самолета, смерть, извержение вулкана), и наполнять такую игру своим субъективным содержанием. Дети старшего дошкольного возраста и младшие школьники уже не только интересуются фантастическими темами, но и развивают волшебные сюжеты.

Следует иметь в виду, что сюжетная игра крайне вариативна – как по содержанию, так и по структуре. Одни дети более склонны к переименованию предметов, другие к принятию игровых ролей, третьи к взаимодействию с партнёрами или к организации пространства. Здесь не может быть правильных или неправильных игр. В то же время существуют некоторая общая логика развития игры и соответствующие ей этапы развития, которые представлены в таблице 1.

### Образовательные результаты развития сюжетной игры в разных возрастах.

*Таблица 1. Примерные этапы развития сюжетной игры*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Примерный возраст | Характер игровых замещений | Игровое взаимодействие | Преобладающие темы игры |
|  Младший  3-4 г.  | Предметные замещения, называние ролей, процессуальная игра | Индивидуальная игра; фрагментарные контакты | Бытовые темы, семейные отношения |
|  Средний4-5,5 лет | Позиционные и/или пространственные замещения | Внеигровое и внутриигровое взаимодействие | Приключенческие, профессиональные темы, всевозможные происшествия |
|  Старший5-7 лет | Все виды замещений; развернутые ролевые, событийные и/или режиссерские  | Совместное сюжетосложение, общее планирование игры  | Волшебные и фантастические темы |

Уровень игры лучше всего выявлять в свободной, естественной обстановке. Ни в коем случае нельзя давать инструкции типа «Давайте теперь играть в ролевые игры» или «Покажите, как вы играете». Взрослый в данном случае должен занимать нейтральную позицию (т.е. заниматься своими делами) и реагировать только на просьбы и обращения детей. Дети не должны догадываться, что за ними наблюдают и тем более, что их игру как-то оценивают. Ситуация должна быть максимально свободной и естественной – играйте как хотите. Следует отметить, что в большое количество детей не благоприятствует разворачиванию сюжетной игры. Оптимальной для сюжетной игры является небольшая группа - 2-4 достаточно хорошо знакомых ребенка.

Очень важно предоставить достаточное *время для свободной игры****.*** Наблюдения показывают, что и для рождения игрового замысла нужно не менее 20 мин.

*Для рождения игрового замысла нужно не менее 20 мин.*

Сначала дети пробуют, ищут, возможно договариваются и только после 20—25 минут возникают первые согласованные замещения и сюжеты. Поэтому при выявлении уровня игры время наблюдения должно быть не менее 30 мин.

Характер игровых замещений ярче всего проявляется в действиях с открытыми полифункциональными материалами. Если реалистические образные игрушки (куклы, машинки, продукты питания, посуда и пр.) направляют действия ребенка в определённое русло, то игра с полифункциональными материалами и предметами-заместителями не навязывают никаких образов и требуют создания собственных замещений и замыслов. Поэтому уровень развития сюжетной игры лучше всего выявлять в свободной игре детей с открытыми материалами. Если специального помещения нет, можно на время убрать реалистические (прототипические) игрушки и предоставить для игры открытые материалы. (ткани, бумага, коробки, ленты, палочки, шишки, катушки, каштаны и пр.)

Надо иметь в виду, что характер свободной детской игры может оказаться неожиданным для взрослых[[11]](#footnote-11). Свободная игра характеризуется множеством ассоциаций, часть из которых только озвучивается (переименование предмета или персонажа), часть – однократно обрывочно обыгрывается, некоторые – оставляются на какое-то время, а затем могут объединяться в общей игровой теме. Эти ассоциации вызываются предметами, на основе «встречи» особенностей предмета и личных впечатлений детей, или на основе стихийных действий с предметами. Замыслы игры в большинстве случаев рождаются случайно, ассоциативно, по ходу действия. Несвязанные общей темой ассоциации могут создавать у взрослого впечатление хаотичной, непоследовательной игры. Однако, свободное выражение идей важно даже в том случае, если они не воплощаются в последовательной игре. Дети перебирают варианты, ищут то, что резонирует с их переживаниями.

Иногда дети «застревают», повторяя сходные действия. Такие повторы порой воспринимаются педагогами как рутинные, стереотипные темы. Однако постоянное возвращение к одним и тем же сюжетам может свидетельствовать об их субъективной значимости. Повторы игровых действий никогда не бывают абсолютно идентичными: дети пробуют по-разному осуществить то, что составляет их интерес. В таких повторениях происходит овладение собственным замыслом. Первоначально замысел еще не осознан ребенком. Повторяя раз за разом понравившийся сюжет или отдельное действие, ребенок осознает свое переживание.

*Повторяя раз за разом понравившийся сюжет или отдельное действие, ребенок осознает свое переживание.*

Свободная игра завершается с исчерпанностью игрового замысла, а не сюжета, ребенок играет не по сценарию, а «по переживанию», поэтому, если его переживание исчерпано, если его больше ничего не «цепляет» в теме, то игра завершается (ощущение «наигрался»).

Не отрицая роли взрослого в формировании и существовании сюжетной игры, важно подчеркнуть значение ***свободной*** детской игры. В такой игре ребенок в буквальном смысле строит свою мысль, – начиная с собственного переживания и заканчивая реальным осуществлением замыслай игры. В такой игре ребенок в бщается, но и совершенствуется, развивается в игре.

Способность быть «автором» своей деятельности развивается в свободной коллективной игре, в том числе, путем разделения своего и общего. При этом следует помнить, что игровой замысел, возникающий в самостоятельной игре детей, имеет в своей основе личный опыт переживаний каждого ребенка. Ребенок играет в то, что ему интересно, о чем он думает, что он представляет и в конечном счёте как и сколько он хочет. Этим сюжетная игра принципиально отличается от другого вида игры – с правилами.

## Образовательные результаты развития игры с правилами в разных возрастах.[[12]](#footnote-12)

 Как следует из названия, игровые действия детей в таких играх задаются и определяются ***правилами,*** которые всегда имеют осознанный характер и как правило формулируются до начала игры. Конечно в сюжетной игре тоже есть правила (как должен вести себя тот или иной персонаж), но они весьма приблизительные и могут меняться в процессе игры. В сюжетной игре правила, «спрятаны» и связаны с субъективным, личным пониманием ребёнком смысла разыгрываемой ситуации. В играх с правилами эти правила однозначны, и не допускают субъективных интерпретаций. Они обязательны для всех участников игры. Каждый играющий должен неукоснительно соблюдать общие правила игры.

 Игра с правилом это всегда ***совместная*** деятельность, с необходимостью предполагающая партнёров. В отличие от продуктивной деятельности, экспериментирования, режиссёрской игры - она не может осуществляться индивидуально.

 Ещё одно важное отличие игр с правилами от сюжетных заключаются в том, что в них всегда есть заранее заданный ***результат****, т.е.* ***выигрыш*.** Сюжетная игра не имеет конечного результата (в этом её преимущества и особенность). Развёртывание сюжета имеет поступательный характер, может продолжаться бесконечно, а может прерваться в любой момент. В игре с правилом есть совершенно определённый, заданный результат. При этом важен не сам результат, а его соотнесение с результатом других, т.е. выигрыш. Критерии выигрыша определяют момент завершения цикла игры. А это означает состязательный характер игры и совсем другие отношения между играющими – это уже не сотрудничество, а соревнование, конкуренция. Именно выигрыш придаёт такой игре игровой характер своей непредсказуемостью, неожиданностью. Именно он создаёт эмоциональное напряжение, интригу, своеобразный азарт (кто победит).

 Выигрыш означает окончание цикла игры, после которого начинается следующий цикл (кон). Таким образом, игра с правилом связана с повторяемостью, цикличностью этой деятельности. Продолжение игры есть повторение игрового цикла, который вновь завершается выигрышем. Наличие выигрыша отличает игру с правилами не только от сюжетной игры, но и от дидактической, хотя там тоже есть правила и конечный результат действий.

Выигрыш одного из играющих означает, что остальные участники - проиграли. Однако цикличный характер игры даёт возможность каждому участнику выиграть в следующем коне. Обычно при переходе от одного цикла к другому выигравший в качестве в качестве своеобразной награды получает право на первый ход.

Игра с правилом может иметь самостоятельный характер, а может сочетаться с другими видами игры и часто совмещается с ними, например, с элементами сюжетно-ролевой игры (кошки-мышки, лиса и гуси, лохматый пёс и пр.). Однако чаще всего игра с правилами соединяется с дидактическими играми, когда действие по правилу связано с решением познавательных, двигательных или речевых задач.

Специфическое развивающее значение игры с правилом заключается не в тренировке каких-либо умений или способностей, а развитии нормативной регуляции поведения. Поскольку игра с правилами построена на соблюдении определённых правила, необходимость руководствоваться ими требует постоянного самоконтроля и контроля партнеров. Соблюдение правил (законов игры), обязательных для всех участников, требует не просто произвольного поведения, но взаимной нормативной регуляции. Каждый ребёнок должен следить за точным выполнением правил не только в собственном поведении, но и за действиями всех участников игры. Такая нормативная регуляция и саморегуляция является необходимой составляющей морального и социального развития ребёнка. В этом виде игр создаются условия и для освоения детьми морального принципа справедливости и его практической реализации. Перед принятыми правилами все дети находятся в равном положении. Даже если кто-то устал или кто-то слабее, или наоборот сильнее других, все должны соблюдать общие правила. Такая готовность соблюдать единые для всех нормы поведения является важной предпосылкой для законопослушного поведения человека (перед законом все равны).

Очень важен также **опыт переживания ребёнком временной неудачи**, проигрыша в такой, пока ещё не слишком значимой деятельности, как игра. Многие современные дошкольники слишком сильно переживают любую неудачу, включая проигрыш в игре – «обвиняют» игровой материал, злятся на партнёров, отказываются от продолжения игры. Собственный неуспех переживается как серьёзное поражение. Игры с правилами, в которых выигравшие и проигравшие постоянно меняются, позволяют таким детям подготовиться к возможности временной неудаче и принять её как неизбежность. Переживание своего неуспеха и признание успеха сверстника в игре с правилами «закаляет» ребёнка, упорядочивает реакции на ситуации фрустрации. Однако, если проигрыш в игре слишком тяжело переживается ребёнком, является своего рода стрессом (вызывает плач, агрессию, уход в себя) лучше избавить его от столь невыносимого пока испытания и заменить игру с правилами какой-то другой деятельностью, где требуются какие-либо усилия. В этой связи для специфического развивающего эффекта игр с правилами более эффективными являются игры на удачу (типа «бродилок»), поскольку здесь только случай решает успех каждого и вероятность выигрыша не зависит от физических или умственных способностей ребёнка. Соответственно проигрыш в игре не воспринимается как результат своей неполноценности. Игра с правилами также способствует овладению различными формами взаимодействия со сверстниками: одновременные, последовательные, поочерёдные действия, обмен функциями, распределение функций внутри группы и пр. – всё это безусловно способствует социальному и коммуникативному развитию.

Таким образом, говоря о владении игрой с правилом, мы должны учитывать следующие моменты.

1. Желание ребенка играть с другими детьми по правилам
2. Способность соблюдать правила игры, не нарушая их и не «забывая», как нужно действовать
3. Готовность замечать нарушения правил – как свои, так и партнеров
4. Готовность спокойно реагировать на собственный проигрыш, без обиды и агрессии
5. Возможность корректировать правила, договариваться о них с партнерами, предлагать свои правила (для старших дошкольников).

В развитой форме, как самостоятельная детская деятельность, игра с правилом складывается после 5 лет, однако её предпосылки формируются, начиная с младшего дошкольного возраста. Первоначально младшие дошкольники включаются в игру чисто эмоционально и непосредственно. Их привлекает воз­можность общения со взрослым, игровой материал и просто двига­тельная активность. Правило действия сначала существует в скрытой форме, и повторять его на словах бесполезно. Лучше давать образцы правильных действий, постоянно обращать на них внимание. В результа­те дети всё более подстраивают своё поведение к требуемым правилам. Осознание правила наиболее ярко проявлялось в замечаниях, которые дети начинают делать друг другу в случае их нарушения. Они ревностно следят друг за другом, охотно отмечая промахи других. Контроль за действиями других детей создаёт внутрен­нюю готовность к выполнению тех же действий. При этом отчётли­во проявляется  ***стремление ребёнка играть по правилу*** (или пра­вильно): в случае, если у кого-то этого не получается (например, если кто-то забегает за запретную черту, или случайно подглядывает, когда "водит"), сверстники уличают его в «жульничестве», и он старается в следующий раз сделать всё правильно. В этом большая ценность партнёров-сверстников: с одной стороны они являются своеобразным зеркалом, в котором ребёнок видит правильные и неправильные действия и может контролировать их, а с другой – другие дети ревностно следят за правильностью действий самого ребёнка. Достаточный опыт разнообразных игр с правилами (настольных, подвижных, спортивных) способствуют овладению этой полезной деятельностью. Важно помнить, чтобы игра с правилом стала самостоятельной деятельностью детей, взрослый должен быть не только её организатором, но и участником.

Степень и характер участия взрослого, как и сложность правил, и установка на выигрыш, зависит от возраста детей. В таблице 2 представлены примерные характеристики игр с правилами в зависимости от возраста детей.

**Таблица 2. Примерные этапы развития игр с правилами**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Участие взрослого | Характер правил и действий | Установкана выигрыш |
| Младший | Необходимо руководство взрослого. Правила усваиваются по подражанию  | Короткие, одношаговые действия, обмен одинаковыми действиями по  | Отсутствие установки на выигрыш  |
| Средний | Взрослый – равноправный участник игры, взаимная нормативная регуляция действий. | Более сложные готовые правила (включающие 2-3 позиции).Чёткие наглядные ориентиры для игровых действий | Установка на выигрыш, чёткие критерии выигрыша. |
| Старший | Самостоятельная организация игр  | Сложные и разнообразные правила | Чёткая установка на выигрыш и однозначные критерии выигрыша незавершённость правил игры, готовность к нормотворчеству |

Игра с правилами в силу своей жесткой структуры содержит опасность фиксации на однообразных действиях, воспроизведения стереотипов. Противостоять этой тенденции можно с одной стороны путём разнообразия готовых правил, а с другой - посредством их самостоятельного изменения, создания собственных, новых правил игры. Известно, что правило выступает более эффективным регулятором поведения, если оно внутренне принято детьми или создано ими. Поэтому в старшем дошкольном возрасте целесообразно предлагать игры с открытыми, незавершёнными правилами, когда дети сами должны что-то решить, придумать, согласовать. В ситуациях создания новых, своих правил, у детей активизируется сотрудничество, взаимодействие при отборе правил, предлагаемых несколькими участниками. При этом дети в большей мере осознают и выделяют правило, как норму, обязательную для всех.

Следует отметить, что в свободной игре дошкольников один вид игры может естественно перетекать в другой, игра с правилом может рождаться из сюжетной или из простой беготни. В качестве примера приведем следующее наблюдение:

 Д*ети (5-6 лет) бегают друг за другом около 15 минут). Постепенно, беготня оформляется в игру с правилом. Сначала они договариваются о ролях (полицейский, преступники) и действиях, в процессе игры – о правилах (когда поймал, есть ли «домики», куда можно «спрятаться»). Наконец, игра обретает полную структуру с четким договором о смене ролей, о вынужденных паузах (стоп игра!), начале и окончании, выигрыше, но происходит это спустя 30-35 минут от начала наблюдения.*

Данный пример показывает, что свободная игра – очень динамичная и непредсказуемая активность. Педагогу нужно ловить и поддерживать возникающие у детей идеи, понимать их смыслы и интересы, принимать их игру, даже если она не соответствует нашим ожиданиям. И вовремя уйти в тень, «убрать себя», не когда дети уже могут содержательно играть без внешней поддержки, когда у них сложились деловые (игровые) отношения и наши предложения могут увести их от собственного замысла.

## Образовательные ситуации, важные для развития игры детей 3-5 лет.

Преддверием развития игры является общение и предметная деятельность. В младенческом возрасте эмоционально-личностное общение является краеугольным камнем всего психического развития ребёнка. Когда мама носит (возит) ребёнка с собой, разговаривает с ним, то таким образом организует активное участие в жизненных событиях, на­правленность на их смысл, эмоционально окрашивая эти события. Если ребёнок лишён этого, то в дальнейшем у него будут проблемы и с уверенностью в себе, и с умением приобретать опыт. В раннем возрасте общение, оставаясь эмоционально насыщенным, становится ситуативно-деловым, когда ребёнок интенсивно осваивает предметный мир, а взрослый показывает, предлагает, рассказывает об этом мире, эмоционально поддерживая предметные манипуляции ребёнка. Так ребёнок познает свойства предметов, способы человеческого действия с ними, закономерности взаимодействия между предметами, говоря психологическим языком, познаёт о*браз предмета.* Чем большее количество разнообразных предме­тов узнает ребенок в этот период, тем более богатые и кра­сочные образы могут у него возникнуть.

Если общение и предметная деятельность развивается нормально, то ребёнок легко может наделить палочку или карандаш свойствами и функциями других предметов (например, градусника) или даже существ (например, человека). Это свойство воображения лежит в основе разви­тия человеческой цивилизации. Так, например, первобыт­ные люди пили из пригоршни. А первые чашки — это пере­нос в материал (глину, дерево, металл) той формы, которую человек придавал рукам, чтобы напиться. Другими словами, здесь мы сталкиваемся с переносом функции с одного пред­мета на другой. Появление воображения как самостоятельной функции дает ребёнку возможность не зависеть от реальности, принимать на себя образы любых людей и предметов и действовать не импульсивно, как попало, случайно, а **по собственному за­мыслу**. А это уже определённый уровень произвольности, без которого вообще невозможна самостоятельная деятельность.

С этого момента в жизни ребёнка появляется игра. Вот малыш 2-3 лет берет множество мелких предметов и расставляет их перед собой на стуле, на полу или на подоконнике. Он издает не очень нам понятные звуки, переставляет предме­ты, убирает одни и на их место ставит другие. Причем это могут быть самые разные вещи: и кубики, и пуговицы, и мамина помада, и папины гвозди, и множество других мелких вещей, которые попадутся ребенку под руку. Взрослые, как правило, не очень обращают внимание на эту деятель­ность (если только малыш не использует в ней совсем за­претные предметы). И действительно, на первый взгляд, ну какая в ней польза? А ведь на самом деле перед на­ми — игра! Первая форма игры, без которой ни ее других форм, ни воображения у ребенка не разовьется. Психологи назвали эту игру режиссерской. И правда, в ней есть очень много сходного с деятельностью режиссера фильма или спектакля.

Во-первых, ребенок в этой игре сам создает сюжет-сценарий, пусть простой, но свой. Очень важно поэтому (даже необходимо!), чтобы первые игры малыша развивались по самостоятельно придуманным им сюжетам.

Второе, что делает ребенок в этой игре и что роднит его с настоящим режиссером, это то, что он придумывает, чем что будет. Вот тут и нужен многофункциональный материал: кубики, палочки, тряпочки, прищепки и многое другое.

Третье сходство с режиссерской работой заключается в том, что ребенок придумывает и мизансцены, т.е. представ­ляет в пространстве, кто где будет находиться, как персона­жи будут взаимодействовать с другими предметами и что в результате этого произойдет на «сцене». Поэтому малыш может очень долго заниматься с различными мелкими пред­метами.

Наконец, последний, четвертый момент, это то, что ребенок исполня­ет в этой игре все роли, если они есть, или просто сопровож­дает игру «дикторским» текстом.

В три года в жизни ребенка появляется новый вид игры – образно-ролевая. Он сам превращается в кого-то или во что-то. Изображает из себя, без предметов, кошку, или робота, или самолет. Для этой игры не нужны партнеры или объявление роли. Зачастую взрослые видят в ней лишь кривляние и не поддерживают такие «пробы себя». Однако правильным ответом взрослого будет игровой отклик на неожиданное поведение ребенка. Это и радостное удивление, и вопросы к персонажу, и перевоплощение взрослого в свой персонаж. Эти превращения – необходимый элемент в развитии игры более высокого уровня.

Сначала важно оговорить, что если у ребёнка к 3-м годам недостаточно развита предметно-манипулятивная деятельность или нарушен (или даже отсутствует) отклик на эмоциональное и деловое общение, которое предлагает взрослый или сверстник, то педагогу важно восполнить недополученный ребёнком опыт. Конечно, это будет происходить не так быстро и не так естественно, как в период, когда должны были сформироваться соответствующие качества и умения. Но если этого не делать, то игра невозможна.

*1. Для разворачивания игры нужно время. Н*е менее 40–60 минут.

Игры в этом возрасте кратковременны, но нужно помнить, что игра всё же появляется только если есть свободная время, когда взрослый не регламентирует, чем ребёнок должен заниматься. Иногда можно наблюдать именно в свободное время в группе слоняющегося ребёнка, который не знает, чем себя занять и ждёт (а бывает и просит), когда же его займёт взрослый. Поэтому время, которое отводится на свободную деятельность детей 3х лет должно быть единовременно не менее 40-60 минут. А по данным современных исследований даже больше. (Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Исследование уровня развития сюжетной игры дошкольников в московских детских садах. Современное дошкольное образование. 2012 №2) Это не значит, что всё это время дети играют, но из предметной деятельности, из экспериментирования с предметами, а также из общения, обмена впечатлениями детей друг с другом у них рождаются идеи для игры.

*2. Игровой материал должен быть многофункциональным.*

Первые режиссёрские игры требуют укромного пространства, что в детском саду организовать непросто. Сделать ребенку индивидуальное пространство помогут разные ширмы, ткани, доски, мини-подиумы, подносы, да и просто столы и стулья.

Сначала нужно научить малышей не од­нозначно воспринимать окружающие их предметы.

Поэтому предметная среда для режиссёрской игры должна включать в себя прежде всего многофункциональный материал: куски тканей, коробки, верёвочки, природный и бросовый материал. Могут присутствовать и мелкие игрушки: машинки, куколки, разные зверюшки, кораблики, деревья и т.п. И того и другого типа материалов и предметов должно быть достаточно большое количество, чтобы не ограничивать фантазию ребенка, а, наоборот, по­буждать его к созданию новых сюжетов и новых смысловых связей.

Важно ещё чтобы материал ля режиссёрской игры был размещён в каком-то одном месте группы. Часто природный материал лежит в природном уголке.

Но предметы сами по себе не разовьют воображение малыша, здесь нужна помощь взрослого. Предло­жите ребенку кубик и попросите его... покатать машинку. Если ребёнку трудно, сделайте это сами. Ну конечно же эмоционально окрашивая это перевоплощение. Гудите, бибикайте, и скрипите тормозами. И дайте ребёнку время понаблюдать за вами. Ждите его эмоциональный отклик: улыбку, ответное движение, подражающие звуки и слова. В отдельных случаях можно взять руку ребёнка в свою и действовать ею.

Образно-ролевая игра тесно связана с театрализацией, поэтому нужны предметы, которые помогут перевоплотиться в какое-то существо или предмет. И многофункциональный материал тут тоже играет немаловажную роль. Ткани разных цветов с помощью тесёмок, прищепок легко превращаются в плащи или «шубки животных», а коробки, палки, бумага, скотч, ножницы помогут создать маски или другие атрибуты для создания нужного образа.

*3. Позиции взрослого в игре должны быть разными, в зависимости от игровой ситуации и от уровня игровой инициативы детей:*

Можно выделить следующие позиции педагога в игре, которые способствуют становлению игровой инициативы:

* «Равноправный игрок»: дает образец ролевого поведения и образец создания и решения проблемной ситуации («мешать играть»). Образец нужен тогда, когда ребёнок совсем не умеет играть либо, когда в игре нет организующего лидера, примитивные игровые действия повторяются по нескольку раз. Важно не путать позиции организатора и партнёра и стремиться минимизировать первую. Партнёром быть легко, если педагогу нравится играть.
* «Помощник»: задает вопросы на осмысление сюжета, ролевых взаимодействий, необходимых атрибутов, организации пространства. Вопрошание помогает осознать свои ролевые отношения, сюжетную линию, что может быть полезным в определённой дозе.

Задавать вопросы уместно тогда, когда действие началось, но появился ступор или педагог видит, что могло бы быть разнообразнее (то есть у него появилось предположение, что игра скоро станет скуднее). НО! Вопросы всегда разрушают игру. Важно всегда предполагать, действие, которое последует после ответа на вопрос, вернёт ли детей в игру и развернёт игру в более интересное русло или разрушит её.

Иногда в этих же случаях уместнее могут оказаться быстрые ненавязчивые подсказки. Подсказки помогают сдвинуться с места, если игра идёт по кругу ли уже на грани рассыпания у детей, которые уже достаточно инициативны в игре. Например, дети захотели играть в поход, построили палатку, сели в ней и остановились, не зная, что дальше делать. Педагог подошёл и сказал, что в походном лагере часто зажигают костёр для тепла, еды, средства от мошек. И дети развернули деятельность вокруг этого элемента сюжета, распределив роли и обязанности. А далее самостоятельно вспоминали, что ещё можно делать в походе.

Предлагать необычные материалы и обсуждать способ их использования. Показывать возможности многофункционального материала тогда, когда детям не хватает атрибутов, когда не видят, что можно внести в игру, чтобы двигать сюжет, когда не изготавливают атрибуты.

* Активное «ничегонеделание»: педагог наблюдает и осознает ход игры, анализирует игровую ситуацию «здесь и сейчас». Эта позиция должна быть всегда, когда дети самостоятельно играют. Подчас педагоги склонны заняться во время свободной игры другими важными делами либо присутствовать рядом «чтобы не натворили чего». Так вот если говорить о становлении игровой инициативы детей, присутствие взрослого нужно наполнить активным слушанием и видением. Педагог может что-то делать параллельно, но только тогда, когда уже приобретёт устойчивый навык слышать, видеть игру и включаться по необходимости. А для такого навыка нужно отставить все остальные дела и погрузиться всем вниманием в игровую деятельность детей.

В режиссёрской игре часто бывает, что вмешательство взрослого разрушает игру. Но если педагог видит, что важно обогатить сюжет игры или разнообразить организацию предметной среды, то можно придумывать совместную игру с одним ребёнком. Позже можно и с двумя, но для большего количества участников режиссёрская игра ещё на недостаточно высоком уровне. Здесь взрослый – равноправный игрок. А для ребёнка 3-4 лет и более опытный. И относительно трёх-четырёхлеток особенно нужно помнить, что в детской игре взрослому важно быть осознанным наблюдателем. Это поможет научиться чувствовать, когда вмешаться, а когда вмешательство повредит самостоятельной игре.

*4. Воспитателю (и родителям) необходимо предоставлять детям впечатления и эмоциональную окраску обсуждаемых событий*

Важно понимать, что в младшем дошкольном возрасте ребёнок интенсивно впитывает всё, что происходит вокруг. Ребенку нужен опыт соприсуствия, когда взрослый включает его в свою историю, «создает свой мир», а ребенок наблюдает, смотрит, слушает.

С момента появления речи и ситуативно-делового общения нужно начинать обсуждать прочитанные книги, просмотренные спектакли, мультфильмы и фильмы, походы в кинотеатры, музеи, театры, на экскурсии, путешествия, поездки на машине, автобусе, трамвае, поезде, самолете, лодке, были в гостях у бабушки, ездили на дачу, в лес, в другой город, на ипподром, в зоопарк, происшествия на выходных, каникулах, чем занимались дома пока болели, как лечились и ходили в поликлинику, прогулки в разных местах, как ходили к маме или папе на работу, увиденные интересные вещи, удивительные события. Делятся не только содержанием вышеперечисленного, но впечатлениями, переживаниями, эмоциями, своим состоянием. И не нужно ждать, что дети после спектакля или обсуждения каких-либо событий начнут в это сразу играть, детям 3-4 лет ещё нужно время уложить это в опыт, иногда и месяц или больше.

*5. Можно использовать вспомогательные средства в других видах деятельности, способствующие развитию игры.*

Для режиссёрской игры важно организовать такие виды деятельности, которые могут создавать впечатления об окружающем мире, которые будут толчком для создания своего мира в игре. Это чтение и рассматривание картинок, упражнения типа «оживить картинку», показывание педагогом настольных сказок.

Для появления и развития образно-ролевой игры можно вспомнить всем давно известные игры: "Море волнуется», «Где мы были, мы не скажем, а что делали, покажем». Или взрослый одев необычный наряд или не переодеваясь, молча кого-нибудь изображает, а детям нужно угадать, кого. Затем кто-то из детей перевоплощается.

Эмоционально заразительна театрализация песен, сказок. Важно предлагать детям придумывать движения и мимику, подходящую по смыслу текста.

Редко встречается, но очень помогает проникнуться сутью предметного мира, возможность представить и показать себя вещью, предметом или явлением, например, «кусочком мела».

Со временем можно организовывать командные игры. Например, одна команда должна показать люби­мого героя мультфильма, а другая — инсценировать песню. Очень ответственный момент для взрослого: верить, что дети способны придумать сами, давать время на придумывание, подсказывать косвенными вопросами. В младшем дошкольном возрасте у воспитателя большой соблазн предлагать детям свой опыт. Это тоже важно, но работа на образное и действенное осмысление детьми их опыта всё же на первом месте.

## Образовательные ситуации, важные для развития игры детей старшего дошкольного возраста.

Условия для развития игры детей 5-7ми лет частично остаются те же, что и в предыдущем возрасте.

*1. Для разворачивания игры нужно время.* Малоинициативные дети могут подолгу бродить, прежде чем найдут то, во что хотели бы поиграть. А инициативно играющим детям нужно время для того, чтобы построить игровой вызов и ответить на него. И это время не менее 60-90 минут.

*2. Игровой материал должен быть многофункциональным.* Многофункциональный материал может быть двух видов:

* неоформленный – отрезы ткани, чурочки, картонные детали и многое другое;
* оформленный многофункциональный – деревянные или пластмассовые крупные конструкторы, ширмы, некоторые игрушки, которые взрослые иногда и не представляют как использовать, кроме как по прямому назначению (например, шкафчик для кукольной одежды дети могут превратить в печку или в дом для мелких игрушечных героев).

Важно то, что использованию такого материала нужно учить, если воспитатель видит, что сами дети не могут задать ему разнообразные функции.

*3. Позиции взрослого в игре должны быть разными, в зависимости от игровой ситуации и от уровня игровой инициативы детей.*

Важно подчеркнуть необходимость этих позиций (см. раздел Образовательные ситуации, важные для развития игры детей 3-5 лет.) для становления игровой инициативы: остаётся фактом то, что одни воспитатели предпочитают не вмешиваться в игру, не видя трудностей детей в игровой деятельности, или начинают организовывать игру, забирая у детей инициативу.

*4. Важны события, которые будут ярко окрашены для детей, их последующее эмоциональное обсуждение вместе со взрослыми и сверстниками.* Просмотр театральных представлений, экскурсии, необычные события в детском саду или в группе – главное в этих мероприятиях то, чтобы это было местом для удивления ребёнка. Не менее важно организовать обсуждение этих событий, но здесь есть важное условие: без эмоциональной заинтересованной включенности взрослого обсуждение обречено на монолог в пустоту, так как беседа напрямую не является возрастно-адекватным методом воздействия на дошкольников.

*5. Можно использовать игры-упражнения, которые также работают на развитие игры.* Кроме непосредственного включения взрослого в игру, есть упражнения, задания, которые могут помочь передать ребёнку средства, которые могут двигать игру вперёд. Следующие упражнения не обязательные, но опробованные педагогами и с их точки зрения действенные:

* Упражнения на замещение. Любые модификации упражнения подойдут: сидеть с детьми в кругу и по очереди говорить, как можно использовать какой-либо предмет, с несколькими детьми из нескольких несюжетных (лучше неоформленных) предметов разыграть настольную сказку.
* Игры-упражнения в перевоплощение. Здесь тоже могут быть различные варианты: угадывать в кого превратился ребёнок только по его движениям, выдать всевозможный материал и предложить изготовить костюм своего образа и другие.
* Упражнения по созданию новых сюжетов, историй. В педагогической литературе есть также разные варианты обучения сюжетосложению. От расшатывания известных сюжетов до придумывания историй по кругу.
* Проигрывание или создание сказки. Это целенаправленная режиссёрская игра, где ребёнок или несколько детей вместе со взрослым проигрываю известную сказку либо создаю свою, в зависимости от возраста. Здесь важны в равной мере и сюжет, и взаимодействие героев, и создание пространства.
* Создание своего мира. Здесь место для полёта фантазии детей, где каждый может из всевозможных мелких игрушек, неоформленного материала создать мир, в котором ему хочется жить или мир на заданную тему (подземный мир, животный мир и т.д.) Также можно делать не только мелкий мир, но и в большом пространстве. Здесь важно учить ребёнка, как можно использовать весь имеющийся материал под свой замысел.
* Пространственная игра. Детям выделяется кусок большого пустого пространства, где есть ширмы, большой конструктор, ткани и прочий крупный строительный материал. Мелкого материала минимум, только тот, что позволяет закрепить крупные детали. Предлагается небольшой группе детей (5–7 человек) поиграть в этом пространстве либо обустроить его как им хочется. Специальное обращение внимания к пространству позволяет более осознанно его использовать в дальнейшем в игре.

На этом фантазия педагога не должна останавливаться, можно придумать ещё варианты упражнений.

Отдельно нужно упомянуть про игры с правилами в старшем дошкольном возрасте, где они могут быть развивающими инициативность, а не просто формировать умение следовать правилу. В играх с правилами детей 6–7 лет важно не упустить момент, когда ребёнку интересен уже не процесс игры, а выделение правил, их изменение, выстраивание отношений с детьми и со взрослым по осознаваемым и согласованным правилам.

Можно использовать игры, где есть разные способы игры, возможность менять правила. Также важно предлагать детям самим придумывать игры, специально создавать ситуации необходимости договора.

6. *Чувство идентичности с группой.* Это условие мы описываем последним, но для развития игры оно крайне важно. Качественная совместная деятельность и у детей, и у взрослых возможна тогда, когда есть общие интересы, общие традиции, устойчивые взаимоотношения, сопереживание друг другу. Здесь важно осознавать какие традиции и уклад группы влияют на сплочение детей, если таковых нет, то стоит придумать и ввести в жизнь группы. Можно специально организовывать игры, направленные на развитие чувства общности со сверстниками, эмоций и чувств, направленные на другого – игры в кругу. С такими играми, например, можно познакомиться в книге Е.О. Смирновой, В.М. Холмогорова «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция» [8].

Этот список рекомендаций гибок, и педагог может экспериментировать и со временем, отводимым на свободную деятельность, и с набором предметного материала и со способами вашего включения. Наблюдения за тем, как откликаются дети на ситуации, которые создают взрослые для стимулирования развития игры, помогут лучше понять потребности детей в игре и открыть новые способы ее поддержки.

1. [↑](#footnote-ref-1)
2. [↑](#footnote-ref-2)
3. Федеральный Государственный стандарт Дошкольного образования [↑](#footnote-ref-3)
4. Е.О.Смирнова, М.В.Соколова, Право на игру: новый комментарий к статье 31 Конвенции ООН о правах ребенка, \\ ж. Психологическая наука и образование, 2013, №1, с. 5-10 [↑](#footnote-ref-4)
5. Л .С.Выготский, «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» // Вопросы психологии, 1966, № 6, с. 10 [↑](#footnote-ref-5)
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М «Конфликтные дети», ЭКСМО, 2010 [↑](#footnote-ref-6)
7. Короткова Н.А. Сюжетная игра дошкольников, Линка-пресс, 2016, с 15 [↑](#footnote-ref-7)
8. Л.С.Выготский «Игра и ее роль психическом в развитии ребенка» ж. Вопросы психологии № 6, 1966, с. 10 [↑](#footnote-ref-8)
9. Д.Б.Эльконин «Психология игры», М.Педагогика, 1978 [↑](#footnote-ref-9)
10. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Типология сюжетных игр дошкольника// Вопросы психологии 2011, №3, с.42-49 [↑](#footnote-ref-10)
11. Рябкова И.А. Построение игрового замысла в сюжетной игре дошольника// Вопросы психологии 2016, №4, с. 28-37 [↑](#footnote-ref-11)
12. По материалам книги Михайленко Н.Я. и Коротковой Н.А «Игра с правилом в дошкольном возрасте», Екатеринбург, 1999 [↑](#footnote-ref-12)