

Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной сферы
дошкольного образования «Воспитатели России»

Е.В. Трифонова

Поддержка детской игры в условиях ДОО и семьи

Методические рекомендации
Интерактивное практическое пособие

Серия «Воспитатели России»

2023

Всероссийская общественная организация содействия
развитию профессиональной сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Е.В. Трифонова

**ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ИГРЫ
В УСЛОВИЯХ ДОО И СЕМЬИ**

Интерактивное пособие

Москва
2023

УДК 373.21

ББК 74.14

СЕРИЯ «ВОСПИТАТЕЛИ РОССИИ»

Одобрено Экспертным советом Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России».

Серия методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» подготовлена при поддержке Фонда президентских грантов в рамках проекта «Дошкольное воспитание: новые ориентиры для педагогов и родителей».

Руководитель проекта – Лариса Николаевна Тутова, заместитель председателя Комитета Государственной Думы ФС РФ по образованию и науке, руководитель ВОО «Воспитатели России».

Главный редактор серии методических рекомендаций ВОО «Воспитатели России» – Дмитрий Александрович Доник.

Трифонова Е.В.

Поддержка детской игры в условиях ДОО и семьи : интерактивное пособие / Трифонова Е.В. – Электрон. текстовые дан. (4,952Mb). - Москва, ВОО «Воспитатели России». - 2023.

ISBN 978-5-907639-17-1

Данное пособие появилось как ответ на запросы практики. Издание методических пособий и проведение вебинаров (ВОО Воспитатели России, 2020-2023) показали недостаточность теоретического обогащения знаний и представлений педагогов. Изменение практики тормозили сложившиеся ранее шаблонные представления, перенесенные в организацию детской игры из традиционной практики прошлых столетий, где так называемая «игра» сводится к движению в видимом поле и, по сути, является «квази-игрой» (Л.С. Выготский), а значит, выполнить функции ведущей деятельности не может. Актуальной проблемой стала смена педагогической позиции воспитателей. Практика показывает, что это возможно при условии изменения представлений и овладения таким современным инструментом, как рефлексия педагогического действия. Последнее формируется через анализ видеозаписей (занятий, игр, любых форм развивающего взаимодействия). С опорой на данный метод и создано это пособие.

Включение в текст пособия видеозаписей, поясняющих и раскрывающих те или иные феномены, позволяет натренировать «насмотренность», аналитический взгляд, опирающийся на рефлексию происходящего, да и просто обогатить представления о формах бытования детской игры. Пособие содержит ряд ссылок на видео игр и мероприятий, зафиксированных или проводимых садами-участниками Федеральной инновационной площадки «Поддержка детской игры в условиях семьи». Эти видеофрагменты сопровождаются подробными комментариями научного руководителя, через которые раскрывается сущность и специфика детской игры как деятельности, т.е. «спонтанной» игры (по ФГОС ДО). В анализе видеофрагментов мы делали акцент на ее отличия от квази-игры, на том, как в процессе незамысловатой, на первый взгляд, деятельности происходит становление сложных процессов и способностей, на том, как, действуя по линии наименьшего сопротивления, т.е. делая то, что хочется делать, ребенок научается действовать по линии наибольшего сопротивления, т.е. овладевает высшими формами поведения.

УДК 373.21
ББК 74.14

© Трифонова Е.В., 2023
© ВОО Воспитатели России, 2023

**ВОСПИТАТЕЛИ
РОССИИ**

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
**ФОНДА
ПРЕЗИДЕНТСКИХ
ГРАНТОВ**

Уважаемые коллеги!



С радостью обращаюсь к вам от имени Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России».

Наша организация придает особое значение поддержке педагогов дошкольного образования, и сегодня мы рады представить вам результаты нашего проекта «Дошкольное воспитание: новые ориентиры для педагогов и родителей».

Этот проект был ориентирован на важные требования, предъявляемые к современной системе дошкольного образования, в соответствии с обновленным Федеральным государственным образовательным стандартом и Федеральной образовательной программой дошкольного образования. Мы провели множество мероприятий, включая очные и заочные форматы, с участием педагогов, воспитанников и их родителей.

На протяжении 2022-2023 годов наша организация создала инновационные площадки федерального уровня в более чем 1600 детских садах, охватывая все федеральные округа Российской Федерации. Тысячи педагогов под руководством научных руководителей и ведущих специалистов в области педагогики, психологии и медицины поделились своими практическими находками и исследованиями.



В связи с желанием сохранить и распространить этот ценный опыт мы приняли решение разработать серию интерактивных пособий, которые сегодня с гордостью представляем вашему вниманию. Уверены, что эти пособия станут незаменимым помощником для педагогов и родителей в работе с детьми дошкольного возраста.

От себя лично выражаю искреннюю благодарность нашему обширному профессиональному сообществу педагогов за активное участие и ценную поддержку проектов ВОО «Воспитатели России». Ваше вовлечение и преданность делу дошкольного образования являются неоценимыми. Вклад каждого из вас в развитие и совершенствование этой важной сферы имеет огромное значение.

Мы искренне надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество, продолжая совместно создавать новые возможности для развития детей дошкольного возраста. Ваше участие и поддержка в наших проектах вдохновляют нас и подтверждают нашу общую цель – обеспечить яркое и успешное будущее для наших маленьких подопечных.

С уважением,
Лариса Тутова,
Депутат Государственной Думы ФС РФ,
Руководитель ВОО «Воспитатели России»



**ВОСПИТАТЕЛИ
РОССИИ**

 ПРИ ПОДДЕРЖКЕ
ФОНДА
ПРЕЗИДЕНТСКИХ
ГРАНТОВ

Оглавление

Введение	7
Планируемые результаты развития детской игры в соответствии с Федеральной образовательной программой	14
Что такое игра? Критерий игровой деятельности	20
Игра и квази-игра (не-игра)	20
Игра.....	27
Квази-игра	29
Игра как образовательная форма.....	32
Когда и почему игра перестала быть игрой?	35
Практикум по главе. Как выглядит квази-игра. МБДОУ Саргатский детский сад №2 Саргатского МР Омской области	52
Как выглядит настоящая игра. Дошкольное отделение ГБОУ Школа №1861 "Загорье", г. Москва.	63
Дошкольное отделение ГБОУ Школа № 1861 "Загорье", г. Москва.....	66
Онтогенетическое развитие игры: педагогические задачи и содержание образовательной деятельности	69
Натуральные и культурные формы игры.....	69
Предыстория сюжетной игры	74
Рождение сюжетной игры.	75
Развитие сюжетной игры	81
Горизонты развития игры	90
Практикум по главе. Игры-экспериментирования.....	93
Дошкольное отделение ГБОУ Школа №1861 "Загорье", г. Москва.....	93
Игры детей раннего возраста. Повторение игровых действий. МБДОУ № 9 г. Боготол Красноярский край	95
Игры детей раннего возраста. Первый этап игры: обыгрывание предмета. МБДОУ «Детский сад №6 «Золотой петушок», г. Лесной, Свердловская область	99
Изменение игры на протяжении дошкольного возраста. МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области.....	101
Развитие игры «здесь и сейчас»: «Ступени» игры	108
Условия для развития игры в группе ДОО и семье	113
Практикум по главе. Наблюдения за переменами в игре МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области	113
1. Время.....	133
Эффективная педагогическая технология «Свободный час». МБДОУ № 9 города Боготол Красноярского края	135
Свободная игра в ДОО Зёрнышко. МДОУ детский сад "Зёрнышко" г. Балашова Саратовской области.	141
2. Развивающая предметно-игровая среда.....	150
Фотографии предоставлены МБДОУ г. Иркутска детского сада №8	164

Фотографии предоставлены Детским садом № 1, город Кострома.....	165
Фотографии предоставлены детским садом № 6 «Золотой петушок» г Лесной	167
Игра детей с разными типами предметов. МБДОУ № 9 г. Боготол Красноярский край	168
Игры современных детей.....	170
МБДОУ № 6 «Светлячок», Мурманская область, г.Гаджиево.....	170
3. Играющий педагог (представленность идеальной формы игры). Практикум «Как научить педагогов играть?	173
Workshop – эффективная форма развития игровой компетенции педагогов. МБДОУ «Детский сад №6 «Золотой петушок», г. Лесной, Свердловская область	174
Педагогическая диагностика сформированности игры.....	178
Практикум по главе. Самодетельная игра детей 4-5 лет.....	179
МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области	179
Поддержка развития и организации игры в условиях семьи.....	185
Практикум по главе. Поддержка детской игры в условиях семьи.....	187
МБДОУ № 9 города Боготол Красноярского края	187
Игротека	201
Роль родителей в игровой деятельности дошкольников. МБДОУ ДС «Чебурашка» г. Волгодонска	203
Игры дома. Дошкольное отделение ГБОУ Школа № 1861 "Загорье", г. Москва.	206
Заключение	209
Литература	211
Об авторе	219

Введение

Игра – один из самых естественных видов деятельности детей. Поэтому нередко воспитатели не уделяют ей особого внимания: негласно считается более важным организовать разнообразные занятия, обеспечить обучение детей, а уж поиграют они как-нибудь сами... В конце концов, и щенята играют, и котята, а их никто не учил...

Однако еще в работах Л.С. Выготского и Д.Б. Эльконина было показано, что детская игра имеет существенную специфику по сравнению с играми щенят и котят. Ролевая игра, или **игра с мнимой ситуацией**, относится к **высшим формам поведения человека**, она имеет социальную природу. Современные работы подтверждают, что игра не является тренингом нормативного поведения в конкретных ситуациях, а готовит ребенка к неопределенному будущему: «Альберт Эйнштейн прав: Бог не играет в кости. За него в кости играет комбинаторика эволюции. Играет, изобретая в исследовательском поведении, коммуникации и игре «шестое чувство» преадаптации к неопределенности» [2, с. 102].

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования называет **спонтанную игру** детей одним из условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста (п. 3.2.5. (4)). **Самодеятельная спонтанная детская игра как ведущий в дошкольном возрасте тип деятельности, имеет непреходящее значение для детского развития, которое не может быть восполнено никакой организованной образовательной деятельностью.**

История попыток вернуть игре ее права стара так же, как и история попыток подчинить игру требованиям образования. Ниже вы сможете познакомиться с этой историей и понять, почему во многих детских садах царят квази-игры и так мало настоящей самодеятельной игры. Возвращение игре ее законных прав продолжается и в наши дни, всё больше детских садов, а также творческих и научных коллективов из разных

образовательных организаций работают над тем, чтобы настоящая игра жила в детских садах. И есть сады, которые с гордостью могут это сказать: у нас созданы такие условия, у нас есть настоящая игра!

Однако знакомство с широкой практикой показывает, что это еще не победа, это пока только первые шаги; работа по переосмыслению подходов к организации условий и педагогической поддержке детской игры должна войти в широкие массы, поэтому и нужна такая работа, поэтому именно этой проблеме была посвящена и отдельная линия работы ВОО «Воспитатели России». За прошлые годы был записан ряд бесплатных вебинаров для педагогов и родителей, курсы повышения квалификации для воспитателей, издано пособие, ссылки на которые мы приводим ниже:



[Вебинар «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников»](#)



[Вебинар «Поддержка детской игры в условиях дошкольной организации и в условиях семьи»](#)



[Вебинар для родителей «В заоблачные выси развития — через игру»](#)



[Методическое пособие: Трифонова Е.В. Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников](#)



Курс повышения квалификации (с выдачей удостоверения, 48 часов) [«Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников»](#)



Продолжение курса – [«Практикум по педагогической поддержке игровой деятельности дошкольников»](#) (с выдачей удостоверения, 24 часа)

Процесс возвращения игре ее законных прав и места идет сейчас гораздо более широко:

Второй год продолжается просветительская работа фестиваля-конкурса «Давай играть!», где Е.В. Трифонова выступает экспертом и автором многих учебных материалов, которые предлагаются участникам фестиваля-конкурса.

Последняя V Красноярская краевая научно-практическая конференция по дошкольному образованию, где Е.В. Трифонова выступила с большим пленарным докладом, полностью была посвящена проблемам детской игры и так и называлась «Современный детский сад: в поисках настоящей игры».

В принятой недавно Федеральной образовательной программе дошкольного образования четко прописаны планируемые результаты развития игры, однако не раскрываются задачи и содержание деятельности, поэтому такие пособия, как то, с которым Вы сейчас знакомитесь, очень нужны в реальной практической работе детских садов по реализации требований Федеральной образовательной программы.

На сегодняшний день можно констатировать, что меняется отношение к игре, постепенно уходят из практики формальные разыгрывания, однако, как уже было замечено, к сожалению, пока нельзя сказать, что практически во всех детских садах наконец-то царит настоящая игра. Традиции (о которых мы расскажем ниже) очень сильны, и смена педагогической позиции неизменно сталкивается с несколькими стандартными

проблемами, которые мы попытаемся разрешить в данном пособии.

1) **За игру традиционно выдается квази-игра.** Соответственно, она же поддерживается в условиях ДОО. Именно под квази-игры выстраиваются условия: предметная среда и способы организации этой деятельности. При этом игра как ведущая деятельность в силу непривычности некоторых форм ее бытования, не поддерживается, пресекается, условий для ее развития не создается. Поэтому первый вопрос, который необходимо разобрать, и первое, что необходимо увидеть, это то, **как выглядит «настоящая игра»** или игра как ведущий тип деятельности, и понять, почему в условиях детских садов **произошла подмена игры квази-игрой**. Когда у педагога есть четкие представления, что является игрой, а что – только ее внешним подобием, то вся работа по педагогической поддержке игры сразу же начинает выстраиваться иначе.

2) Игра «по умолчанию» считается чем-то неизменным, поэтому игровая среда сельских и подготовительных групп во многих детских садах не сильно отличается. Это означает, **что условий для развития игры** не создается, педагогу непонятно, какие педагогические задачи ставить на каждом возрастном этапе, **какие качественные изменения должны происходить с детской игрой** в тот или иной возрастной период. Педагогу важно хорошо понимать, как происходит зарождение игры, **как она развивается от простых форм к более сложным**, что можно считать **ее развитой формой**? Без этого понимания невозможно создать условия для перехода с одного этапа на другой, невозможно определять, ставить и реализовывать соответствующие педагогические задачи. Эти вопросы будут рассмотрены в главе об онтогенетическом развитии игры

3) Не менее важно иметь четкие представления, **какие именно условия важно создать для развития игры «здесь и сейчас»** в зависимости от возраста и уровня игры детей. Важно понимать, какие ступени проходит игра от

обыгрывания интересных предметов до рождения подлинного движения в смысловом поле, какие условия важно создать для этого, когда нужно, а когда категорически не нужно вмешиваться в игру детей, какая игровая среда должна быть предоставлена для игры, и что с ней делать, если дети «не доиграли». Эти вопросы раскрываются в главах «Развитие игры «здесь и сейчас»» и «Условия для развития игры в группе ДОО и семье».

4) Также мы коснемся вопросов педагогической диагностики игры (будет практикум на эту тему) и Поддержки развития и организации игры в условиях семьи.

Каждая из представленных проблем обсуждается в отдельной главе и сопровождается **фотографиями** и представленными в интерактивном режиме **видеоматериалами детских садов-участников инновационной площадки**, чтобы нагляднее можно было увидеть и обсудить ту или иную специфику детской игры. Большинство материалов сопровождаются развернутым комментарием научного руководителя. Поэтому **работа с этими материалами наиболее перспективна по следующей схеме**.

Сначала коллектив ДОО знакомится с теоретической частью главы, потом по ссылке смотрит видео и обсуждает, что важного и ценного есть в его содержании, что важно изменить и как именно. Т.е. происходит рефлексия наблюдаемого педагогического действия. Сделав список тезисов, можно соотнести его с комментарием научного руководителя, чтобы понять для себя, что именно воспитатели уже «видят» и отмечают в своей рефлексии, а что – пока нет, что должно стать внутри коллектива предметом отдельного обсуждения.

В дальнейшем подобную рефлекссию можно проводить уже на основе видеозаписей, видеофрагментов, сделанных в собственном детском саду. Это важный навык рефлексии является наиболее эффективным инструментом, который

обеспечит профессиональный рост воспитателей и прогрессивное изменение в развитии ваших ДОО.

Опыт работы федеральной инновационной площадки показал, как по-разному детские сады подходят к работе, внедряют передовые идеи ФГОС ДО и пробуют реализовать варианты их практической реализации.

Прошлый и этот годы работы показали, что, к сожалению, некоторым садам очень сложно изменить устаревшие представления, они продолжали «работать по старинке», даже к концу работы продолжая создать реалистичную среду игры, задавая детям четкие образцы действий и пр. Ошибочность собственных представлений об игре приводило к тому, что вовлечение родителей в поддержку детской игры не могло быть успешно реализовано. В ряде случаев родители увлекались в разнообразные дидактические, досуговые, образовательные, подвижные и иные игры, которые, имея свое важное значение в развитии ребенка, ведущей деятельностью все-таки не являются и не могут выполнить задач полноценного и всестороннего развития ребенка, а **проблема поддержки самостоятельной детской игры как ведущей деятельности была и остается проблемным полем во многих ДОО**. Работа инновационной площадки показала, как сложно продолжается эта работа по сей день.

В прошлом Методическом пособии, ссылка на которое приведена выше, мы разместили наиболее содержательные и наиболее проблемные и важные именно своей проблемностью тексты педагогов детских садов (последние мы сопроводили комментариями научного руководителя), т.е. такие тексты, которые были бы интересны и полезны воспитателям всех детских садов России.

Возможность издания интерактивного пособия расширяет возможности трансляции передового опыта детских садов России, что позволит «настоящей игре» поселиться во всех детских садах. Не зря существует пословица: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Когда тексты или объяснения в вебинарах ложатся на старые

представления, то изменений в практической деятельности педагога не происходит. В этом пособии мы даем ссылки для того, чтобы педагоги смогли воочию увидеть опыт своих коллег, а с помощью развернутых комментариев научного руководителя четко определиться с тем, как нужно и как не нужно создавать условия для развития детской игры.

Мы выражаем благодарность садам-участникам Федеральной инновационной площадки «Поддержка детской игры в условиях семьи» Национального исследовательского института Всероссийской общественной организации содействия развитию профессиональной сферы дошкольного образования «Воспитатели России»:

Детский сад № 1, г. Кострома

Детский сад № 6 «Золотой петушок» г. Лесной

Дошкольное отделение ГБОУ Школа №1861 «Загорье», г. Москва

МБДОУ «Детский сад № 6 «Золотой петушок», г. Лесной, Свердловская область

МБДОУ детский сад № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутская область

МБДОУ детский сад № 8, г. Иркутск

МБДОУ ДС «Чебурашка», г. Волгодонск

МБДОУ Саргатский детский сад № 2 Саргатского МР, Омская область

МБДОУ № 6 «Светлячок», г. Гаджиево, Мурманская область

МБДОУ № 9 г. Боготол Красноярский край

МБДОУ № 9 г. Боготол, Красноярский край

МДОУ детский сад «Зёрнышко» г. Балашова, Саратовская область

Планируемые результаты развития детской игры в соответствии с Федеральной образовательной программой

Современные требования к дошкольному образованию были сформулированы десять лет назад **Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования** (ФГОС ДО). Основными принципами дошкольного образования (п. 1.4.) ФГОС ДО называет: полноценное проживание ребёнком всех этапов детства, обогащение (амплификацию) детского развития, активность самого ребенка в выборе содержания своего образования, признание ребенка полноценным субъектом (а не объектом) образовательных отношений, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности.

А теперь посмотрим через призму этих принципов на традиционную организацию детской игры, когда воспитатель задает содержание игры, обеспечивает предметную среду, распределяет роли, руководит процессом... Где активность, инициативность, субъектность ребенка? Впрочем, теперь воспитатели уже знают, что не нужно так агрессивно вмешиваться в детскую игру, однако мы до сих пор получаем съемки с вопросительными взглядами детей за камеру («что делать дальше?») и шепотом дающиеся из-за камеры инструкции (скажи... спроси... возьми... сделай...). Печальное зрелище, в которое десять лет революционных изменений ФГОС ДО не внесли никаких коррекций. Так организовывалась игра детей в прошлом веке. Так продолжает она организовываться в ряде детских садов и по сей день.

В конце ноября 2022 года приказом Министерства просвещения РФ в наше правовое поле вошел новый документ, регулирующий деятельность детских садов, – **Федеральная образовательная программа** (далее – ФОП).

Это очень объемный документ, регулирующий и определяющий специфику организации образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях. Ниже мы выделим из него то, что касается проблем детской игры.

Итак, в разделе «Планируемые результаты реализации Федеральной программы» (п. 15) сформулирован ряд возрастных характеристик возможных достижений ребёнка дошкольного возраста относительно детской игры, т.е. ФОП дает очень четкие указания относительно развития игры ребенка на каждом возрастном этапе:

К трем годам:

- ▶ ребёнок проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; играет рядом;
- ▶ ребёнок стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;
- ▶ ребёнок в играх отображает действия окружающих («готовит обед», «ухаживает за больным» и другое), воспроизводит не только их последовательность и взаимосвязь, но и социальные отношения (ласково обращается с куклой, делает ей замечания), заранее определяет цель («Я буду лечить куклу»)

К четырем годам

- ▶ ребёнок проявляет элементы самостоятельности в двигательной деятельности, с интересом включается в подвижные игры, стремится к выполнению правил и основных ролей в игре,
- ▶ ребёнок активно взаимодействует со сверстниками в игре, принимает на себя роль и действует от имени героя, строит ролевые высказывания, использует предметы-заместители, разворачивает несложный игровой сюжет из нескольких эпизодов;

К пяти годам

- ▶ ребёнок проявляет познавательный интерес к труду взрослых, профессиям, технике; отражает эти представления в играх;

- ▶ ребёнок называет роль до начала игры, обозначает новую роль по ходу игры, активно использует предметы-заместители, предлагает игровой замысел и проявляет инициативу в развитии сюжета, активно включается в ролевой диалог, проявляет творчество в создании игровой обстановки;

- ▶ ведет негромкий диалог с игрушками, комментирует их «действия» в режиссерских играх.

К шести годам

- ▶ ребёнок согласовывает свои интересы с интересами партнеров в игровой деятельности, умеет предложить и объяснить замысел игры, комбинировать сюжеты на основе разных событий, создавать игровые образы, управлять персонажами в режиссерской игре;

- ▶ ребёнок проявляет интерес к игровому экспериментированию, развивающим и познавательным играм, в играх с готовым содержанием и правилами действует в точном соответствии с игровой задачей и правилами.

Планируемые результаты на этапе завершения освоения Федеральной программы (к концу дошкольного возраста):

- ▶ ребёнок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, предлагает и объясняет замысел игры, комбинирует сюжеты на основе реальных, вымышленных событий, выполняет несколько ролей в одной игре, подбирает разные средства для создания игровых образов, согласовывает свои интересы с интересами партнеров по игре, управляет персонажами в режиссерской игре;

- ▶ ребёнок проявляет интерес к игровому экспериментированию с предметами, к развивающим и познавательным играм, в играх с готовым содержанием и правилами может объяснить содержание и правила игры другим детям, в совместной игре следит за точным выполнением правил всеми участниками.

Итак, требования точно определены. Однако проблема заключается в том, что далее в ФОРП задачи и содержание образовательной деятельности представлены строго по пяти

образовательным областям, а игра как ведущая деятельность выступает **сквозным механизмом развития** (см. п. 2.7. ФГОС ДО) и **не относится ни к одной из образовательных областей**.

Таким образом, мы сталкиваемся с **серьезными противоречиями и дефицитами** при планировании и организации образовательной деятельности:

- задачи развития игры **как деятельности** не входят в **задачи образовательной деятельности** (п.16 ФОП) ни по одной из образовательных областей;

- в **содержании образовательной деятельности** (п. 16 ФОП) по ряду образовательных областей игра используется **как средство** решения задач этих образовательных областей (т.е. задач социального, познавательного, речевого, физического, художественно-эстетического развития и др.), но данный раздел **не содержит** указаний на то, что необходимо делать воспитателю, чтобы игра сформировалась как деятельность, чтобы были достигнуты те планируемые результаты, которые обозначены в планируемых результатах ФОП.

Это обстоятельство имеет, на самом деле, более серьезные последствия, чем просто недостаток информации у воспитателя. Дело в том, что применение игры как образовательного средства (то, что предлагается в ФОП) возможно **только** в условиях, когда **игра сформирована как деятельность** (а в ФОП такие задачи и такое содержание деятельности не прописаны, а значит, они не будут реализованы). Это означает, что образовательные задачи через игровые формы не смогут быть решены. Этот образовательный парадокс отметила в свое время еще Е.О. Смирнова: «для реализации образовательной программы, построенной на игре, **дети должны уметь играть**. Для того чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, **сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту**» [69, с. 94]

Таким образом, воспитатель попадает в замкнутый круг: ему не даны инструменты «вращения» игры как деятельности, в результате игра не развивается, игровые действия не могут быть «отчуждены» из состава несформировавшейся деятельности, и поэтому использование игры как образовательной формы оказывается неэффективным.

Как «вращать» игру, какие условия должны быть созданы в группе, какие действия следует предпринимать и не предпринимать воспитателю, как привлекать родителей «на свою сторону», как определять уровень развития игры, проводить ее педагогическую диагностику и ставить новые педагогические задачи, создавая условия для ее развития – раскрывается в данном пособии.

И начать нужно именно с понимания того, а что именно мы будем развивать, потому что драматизм современной ситуации связан как раз с тем, что педагоги создают условия под те представления об игре, которые у них существуют на сегодняшний день. А эти представления уходят корнями в прошлый век и связаны с пониманием игры «как образовательной формы». Но даже тогда А.П. Усова обращала внимание на то, что «рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. **Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по своим законам**» [79, с. 49, выд. Е.Т.].

Игра как деятельность ребенка, как ведущая деятельность в дошкольном возрасте – это особый феномен, глубокая характеристика которого дана в работах Л.С. Выготского [7], Д.Б. Эльконина [83], А.В. Запорожца [16], А.Н. Леонтьева [37], и на которую мы сегодня будем смотреть с точки зрения ее

практического воплощения в жизни ребенка и педагогическом процессе детского сада.

Что такое игра? Критерий игровой деятельности.

Игра и квази-игра (не-игра)

Снаружи
видно хуже
смотри изнутри.

Герман Лукомников

Примитивный вопрос: что такое игра? А вот ответ на него, оказывается, не все воспитатели могут дать.

Традиционно считается, что игра – это когда дети разыгрывают те или иные события, ситуации, сюжеты (магазин, парикмахерская, дочки-матери и т.п.). **Это может быть игрой, а может быть и не игрой.** Сюжет и внешние действия не определяют специфику этой деятельности. Например, драматизация на празднике. Дети разыгрывают сценку. Игра? «Ну нет, это другое!» - скажет любой воспитатель. Хорошо, а где тогда критерий, который позволит нам отличить игру от «не-игры»?

В наши дни, вдохновившись действительно прогрессивными идеями ФГОС ДО о поддержке детской активности и инициативы, педагоги поддерживают идеи «свободной», «спонтанной» игры. И есть мнение, которое последнее время всё чаще транслируется на вебинарах и выступлениях, что свободная игра – это когда дети рассеялись по помещению или улице, и каждый делает то, что он хочет. **Внимание!!!** Это будет безусловно свободной деятельностью, при этом ребенок может свободно выбрать как игру, так и рисование, общение, конструирование, даже «ничегонеделание» (это тоже важно!), и последние не будут игрой. Однако называться это будет именно «игрой». Чем это опасно? Специфика игры опять потеряна, условий для нее не создается, педагогических задач не ставится, игра как

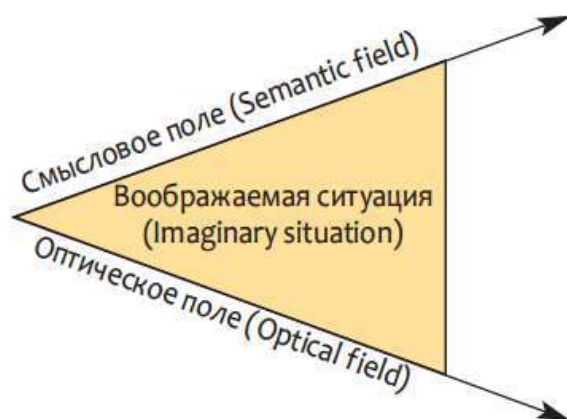
деятельность не получает возможностей для своего предельного развития, условия развития ребенка оказываются депривированы.

Итак, важно очень четко понимать, что такое игра, выделять ее на фоне других видов деятельности. Есть ли критерий?

Да, он есть, его сформулировал почти столетие назад Л.С. Выготский: «за **критерий выделения игровой деятельности** ребенка из общей группы других форм его деятельности следует принять то, что в игре ребенок создает **мнимую ситуацию**. Это становится возможным на основе расхождения **видимого и смыслового поля**, появляющегося в дошкольном возрасте» [7, с. 65, выд. Е.Т.].

Что значит, расхождение видимого и смыслового поля?

В виде схемы [31, с. 13] это можно представить следующим образом:



И вот здесь начинается **самое сложное в понимании игры**. Вспомните любую организованную воспитателем игру. Есть расхождение видимого и смыслового поля? «Есть! – ответит воспитатель. – В видимом поле это стульчики, а в смысловом они обозначают корабль. В видимом поле это дети, а в смысловом это экипаж и пассажиры!». Логично?

И вот тут **внимание!!!** Это серьезная ошибка, которая может уничтожить все последующие наши действия и старания по развитию детской игры. И ошибка эта заключается в том, что «часто мы путаем **воображаемую ситуацию**, которая должна разворачиваться в игре самим ребенком, и **сценарий**, уже

придуманной кем-то и только воплощаемый ребенком в собственной деятельности» [51, с. 73, выд.ЕТ]. Сценарий – это «вещь чужая», чуждая, не присвоенная, поэтому он не создает условий для перехода в смысловое поле, то есть, **сценарий не порождает воображаемую ситуацию**.

С чем мы имеем дело, когда воображаемая ситуация, созданная самим ребенком, подменяется сценарием, идеей, идущими от взрослого? Мы имеем дело с **«квази-игрой»**.

Согласно Л.С. Выготскому, квази-игра представляет собой естественную ступень развития детской игры. Она возникает в раннем возрасте, когда ребенок стремится во всем подражать взрослому. Взрослый показал ребенку, как «кормить» мишку из игрушечной тарелочки, и ребенок послушно это воспроизводит. Играет? Кажется, да. На самом деле – нет! Специфика **квази-игры в том, что «объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка»** [9, с. 147]. Он не «понарошку» выполняет эти действия. Для ребенка это реальные действия, которые он повторяет за взрослым, но за ними не стоит того смысла (смыслового поля), которое пытается привнести в эту деятельность взрослый. Итак, квази-игра – это **игра без «смысла», без активно воссозданной самим ребенком воображаемой ситуации, т.е. повторение игровых действий вне движения в смысловом поле**. Она является нормой для развития ребенка раннего возраста, но переходя в дошкольный возраст, она становится тормозом развития.

Что такое квази-игра дошкольника? Представим ситуацию, когда воспитатель предложила (или косвенно направила детей на) определенный сюжет, когда роли не придумали, а «распределили», когда есть какой-то более или менее четко продуманный сценарий, который дети «должны» реализовать (сначала зайти в регистратуру, потом к врачу, получить рецепт, потом в аптеку)... Обратим внимание на предметную среду, которая, как правило, создается для такой «игры» (на самом деле – квази-игры): всё должно быть похоже, как настоящее, как в жизни, как «взаправду»... Примеры такой среды мы увидим ниже, в параграфе про предметно-игровую среду. В

результате ребенок фактически помещается не в смысловое поле (где случайные предметы будут наделяться тем или иным смыслом в контексте его игры), а именно **в оптическое поле**. И именно в нем начинается «движение», т.е. разыгрывание тех или иных сюжетов. А перехода (и условий для перехода) в **смысловое поле** – нет, поэтому оно не порождается, не создается, игра не возникает. А Л.С. Выготский как раз настаивал на том, что именно **«движение в смысловом поле есть самое главное в игре»** [7, с. 73, выд. Е.Т.]. **В квази-игре есть воспроизведение внешнего рисунка игры, но там нет ее внутреннего содержания, оно полностью отсутствует.**

Давайте, еще ярче разведем «внешнее» и «внутреннее», т.е. оптическое, визуальное и смысловое поле. Установка на то, что «воображаемую ситуацию» для ребенка могут создавать какие-то внешние факторы, характерна не только для педагогов-практиков, но и для некоторых разработчиков программ дошкольного образования. Так, в одной из примерных образовательных программ, размещенных на сайте Федерального института развития образования, содержится следующий текст: «... в некоторых помещениях детского сада могут использоваться специальные средства ТСО [технические средства обучения – ЕТ], позволяющие усиливать эффект погружения в воображаемую ситуацию с помощью проекций виртуальной реальности, использования мультимедийных презентаций и клип-арта» [50, с. 112]. Это в корне неверно, т.к. такие условия будут переключать внимание ребенка на видимое поле и тем самым не ослаблять, а как раз наоборот, усиливать его зависимость от внешнего предметного мира, мешать рождению воображаемой ситуации, т.к. любой реальный (или реалистичный) предмет возвращает ребенка в визуальное поле.

Стремление создать максимально реалистичную «обстановку» для игры как раз удерживает ребенка в видимом поле, не создавая условий для выхода в смысловое. Поэтому **требования ФГОС ДО и ФОП к полифункциональной**

среде – это не просто дань моде, **это необходимое условие развития ведущей деятельности дошкольника.**

Л.С. Выготский в своей работе «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» показывает, как именно за счет отрыва значения от реальной вещи игра помогает ребенку перестать быть рабом предметного мира, позволяет стать его повелителем, и подтверждает идею о том, что «в игровом действии мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [7, с. 69].

Чуть позже исследованиях Д.Б. Эльконина акцент с **расхождения видимого и смыслового поля** был смещен на **ролевое поведение**. Действительно, факт принятия роли ребенком является безусловным проявлением расхождения видимого и смыслового поля, но только в том случае, если роль придумывается, порождается самим ребенком, а не навязана ему извне.

Современная проблема становления ролевого поведения состоит в том, что детям сложно выделять роль как нечто «иное», отличное от моего собственного поведения, действия. Ребенку дают «роль» покупателя, но он остается собой: не меняются ни интонации, ни поведение, ни действия... Роль подменяется функцией. Даже роль «продавца» никак не изменяет поведения ребенка: обыденным жестом он меняет товары на деньги, оставаясь сам собой. В ситуации потери феномена детской субкультуры, отсутствия разновозрастных коллективов, детям неоткуда взять образцы ролевого поведения, поэтому их должен предлагать взрослый. Однако игровое поведение взрослого бывает не менее «плоским» и «формальным», чем игровое поведение детей (ниже в видео к этому разделу у нас будет возможность в этом убедиться). В чем здесь проблема? Ну, не все же у нас Раневские и Смоктуновские! Тут дело опять не во внешнем изображении, а во внутреннем проживании, в умении **стать** другим и **действовать** как другой. С точки зрения управления своим поведением это и есть как раз та самая внешняя «точка опоры», помогающая перевернуть собственное поведение, которое

никаким иным «сознательным» образом изменить невозможно. Только через образ. И у детей, и у взрослых. А мы продолжаем требовать от детей: «Веди себя как воспитанный ребенок!» – это как? Где образ? Где механизм управления собой? Как он (этот механизм) запускается? Только через ролевое поведение! И опять мы видим подтверждение слов Л.С. Выготского о том, что «ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления ... в то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам» [7, с. 71].

Развивая положение Л.С. Выготского о двойном аффективном плане, Е.Е. Кравцова пишет о «двусубъектности» в игре как способности одновременного удержания сразу двух позиций, одновременном нахождении и в смысловом и в визуальном поле, «в игре» и «вне игры». А для этого сначала эти две реальности должны быть максимально не похожими друг на друга, чтобы ориентировка была более простой. Так, в работах и Л.С. Выготского, и Д.Б. Эльконина было показано, что средние дошкольники еще не могут играть «в себя», а старшие уже могут. При этом на первое место при игре «в себя» выходит правило, определяющее действие. Когда ребенок выполняет функцию, а не роль (т.е. на первом плане действие, а не образ), не возникает двусубъектности, не выделяется правило, ребенок не получает инструмента управления собой.

И последнее, о чем здесь нужно сказать – это о специфическом игровом мотиве.

Специфика игрового мотива отмечалась давно. Так С.И. Гессен приводит слова И. Канта о том, что «игра есть деятельность, в которой цель деятельности не вынесена за пределы самой деятельности, но в которой поэтому каждый момент ценен сам по себе» [12, с. 92]. Современная психология опирается на определение А.Н. Леонтьева, согласно которому «игра характеризуется тем, что **мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе**» [37, с. 486, выд.Е.Т.], что и составляет ее качественную характеристику. Другие виды деятельности имеют «вещный» мотив: нарисовать, построить, сделать и т.п. Игра – всегда ради

себя, а не ради чего-то. И в этом ее принципиальная ненасыщаемость: если любая цель рано или поздно может быть достигнута, и тогда действие прекратится, то действие, реализуемое ради себя самого, в принципе не может быть прекращено, оно всегда будет значимо и желанно.

Игровой мотив изменяется по мере развития деятельности: сначала игру побуждает предмет и возможность действия с ним, потом основным мотивом становится исполнение роли, впоследствии – игровое взаимодействие. К концу дошкольного возраста наиболее интересные игры побуждаются познавательными мотивами, позволяющими ребенку «воссоздать в активной, наглядно-действенной форме неизмеримо более широкие сферы действительности, далеко выходящие за пределы личной практики ребенка» [16, с. 241]. И тогда игра в полной мере начинает выступать как «форма практического размышления ребенка об окружающей его действительности» [52, с. 198].

С.Л. Рубинштейн внес важное уточнение в формулировку А.Н. Леонтьева, справедливо заметив, что **«мотивы игры** заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, ... но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных **переживаниях**, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности. ... **В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию**» [67, с. 487-488].

Таким образом, субъективным критерием хорошей настоящей игры для ребенка всегда будет **эмоция** («многообразные переживания»). И в этом – один из удивительных парадоксов игры: в игре действия – не настоящие (условные), предметы – не настоящие (заместители), события – не настоящие (воображаемые), что – настоящее? Настоящей как раз будет переживание ребенком разыгрываемых событий, те эмоции, которые вызывает у него игра.

А.В. Запорожец подчеркивал, что мощнейший развивающий потенциал игры дошкольника реализуется только при ее переходе **«в форму детской самодеятельности»** [16, с. 239, подч.Е.Т.]. Как и всякая человеческая деятельность, игра не возникает спонтанно, а присваивается; в раннем возрасте ребенка необходимо учить играть, и без соответствующих воспитательных воздействий игра не возникает или задерживается в развитии. «Однако из того, что ребенок на первых порах усваивает технику игры, **вовсе не следует**, что этим дело ограничивается и **что дальнейшее развитие игровой деятельности можно представить себе как прямой результат обучения разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности»** [16, с. 239; выд.ЕТ]. Именно поэтому А.В. Запорожец подчеркивал актуальность задачи «разработки более эффективных способов педагогического руководства ею [игрой – Е.Т.] как **своеобразной формой детской самодеятельности»** [20, с. 7].

В психологической классификации детских игр, предложенной С.Л. Новоселовой, игры по инициативе самих детей как раз и называются **самодеятельными** и представляют игру как ведущую деятельность (см. методическое пособие: Трифонова Е.В. [Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников.](#), стр. 26)

Итак, перед тем, как разбираться с поставленными вопросами дальше, уточним понятия:

Игра

Игра – это свободная самостоятельная деятельность ребенка, где присутствует расхождение видимого и смыслового поля («понарошку»). Это игры, в которых дети **сами задают себе цель игры, выбирают средства и способы ее осуществления**, определяют сюжет, выбирают персонажей, организуют предметную среду своей игры, выбирают себе

партнеров, сами ставят себе игровые задачи и находят их решения доступными им игровыми способами.

Игра – это именно движение в смысловом поле, поэтому важно четко разделять **игру как ведущую деятельность** от **игровой формы любой другой деятельности**, которую прямо или косвенно иницирует взрослый. Форма игры может совпадать, а сущность игры, ее психологическое содержание, будет принципиально разным, ведь та же сюжетно-ролевая игра может быть и самодеятельной, и сюжетно-дидактической, т.е. квази-игрой или образовательной формой.

Очень важно понимать, что **игра – это не тренинг нормативного поведения в конкретных ситуациях** (магазин, поликлиника, парикмахерская и т.д. и т.п.). Нередко педагог ставит своей задачей максимально точное воссоздание ситуации и добивается этого от детей. Но это в корне неверно. Функция игры – не отработать что-то, что можно отработать в реальной жизни (сходить в магазин, парикмахерскую и т.п.), а **смоделировать ситуацию, в которой ребенок сможет прожить/пережить то, что невозможно (или пока невозможно) в реальной жизни**, т.е. побыть тем, кто впечатлил. Продавцов в супермаркетах сейчас практически не встретишь. Тогда в кого можно «влюбиться» в магазине? Кассирша? Например, на малыша произведет впечатление касса, которая дзынькает, открывается, выдает чек... Но родители купили ему такую-же – и игры нет, есть предметное действие. Или кассирша привлекла тем, что она такая улыбчивая, спрашивает что-то шутит, ловко всё делает... И вот такой хочется **побыть!** Нужна ли для этого очередь из скучающих покупателей? Вопрос риторический.

Итак, «Игра ребенка есть воссоздание **целостной ситуации**. Ребенок **не отыгрывает некоторые отдельные функции или способы действий** (иначе речь шла бы о тренировке), а выстраивает **полноту увиденного или воспринятого**» [63, с. 28]. То есть здесь игра в полной мере проявляет себя как «своеобразное практическое

размышление ребенка об окружающей его действительности» [52, с. 89].

И есть еще пара важных определений игры: игра – это не мирное последовательное разыгрывание каких-то действий, это всегда - **«ВЫЗОВ»** и **«ОТВЕТ»** [87], т.е. умение продуцировать задачи своей деятельности и решать их доступными средствами.

Это **выстраивание поведения в ситуации неопределенности**: «Альберт Эйнштейн прав: Бог не играет в кости. За него в кости играет комбинаторика эволюции. Играет, изобретая в исследовательском поведении, коммуникации и игре **«шестое чувство» преадаптации к неопределенности»** [2, с. 102].

Игра – это импровизация, наполненная пробными действиями, договорами и передоговорами, планированием, рефлексией, переигрываниями, постановкой все новых и все более уточняющихся задач... **Это сложнейшая человеческая деятельность как таковая во всей ее полноте и целостности. При этом абсолютно внутренне мотивированная.**

Квази-игра

Квази-игра – игра по форме (по внешним проявлениям **выглядит** как игра), но не является игрой по сути, т.к. воображаемая ситуация в ней заменена на сценарий, роль заменена функцией, предметное поле такой «игры» копирует реальное и не создает условий для развития воображения.

Квази-игра является нормой развития ребенка в возрасте от 1 года до примерно 2 лет, но после этого возраста ее наличие в деятельности ребенка создает условия, препятствующие развитию собственно игры.

Игра может вырождаться в квази-игру, в игровые шаблоны, про которые еще в 80-е годы прошлого века писали и Е.Е. Кравцова и Н.-Э.Т. Гринявичене. Это ситуация, при которой то, что когда-то было настоящей игрой, в стандартных условиях повторяется энное количество раз, и перестает быть

игрой, становясь печальной и уже неадекватной копией себя же когда-то. Штамповка. Не игра.

Квази-игры любят показывать воспитатели, когда необходимо показать детскую игру. Однако квази-игра лишена искренних детских эмоций, непосредственности, смысловых пауз моментов договора, переигрывания, пробных действий, эмоционального «вдоха» и «выдоха» (она плоская), поэтому сразу определяется и самими детьми и специалистами по детскому развитию как что-то не настоящее, не создающее зоны ближайшего развития ребенка, не имеющее смысла.

Среди присланных в качестве отчетных материалов видеороликов было достаточное количество таких, в которых на видео были зафиксированы уверенные и слаженные действия детей: ребята бодро и «правильно» меняли деньги на товары или услуги, произносили правильно выстроенные фразы, сообразные данной ситуации и т.п. (что самое удивительное, то такие ролики встречались даже в материалах «играющих» детских садов, т.е. таких, где созданы замечательные условия для игры и дети по-настоящему играют).

Выше мы уже дали определение игры как действия в ситуации неопределенности. А это значит, что у него будут наблюдаться соответствующие особенности, которые в будущем помогают выстраивать ту самую любую настоящую деятельность в подобной ситуации. Что это за особенности?

Если еще не очень понятно, что будет дальше, но у каждого из участников этого действия появляются свои идеи, то их нужно **согласовать**. А это – договор. Когда игра сразу пошла слаженным действием, это означает, что договор был раньше. Раньше – когда? Почему он не попал на видео? Это же очень важная ступень игры! Не попал, потому что был подменен инструктированием детей? Не попал, потому что был неделю/месяц/год назад, и с тех пор дети реализуют шаблонные действия?

Когда человек делает что-то в ситуации неопределенности, то он физически не может сразу

реализовать **продуктивное действие**, т.к. оно требует отработки, повторяемости. В такой ситуации человек всегда реализует именно **пробное действие**, примериваясь к ситуации, оценивая адекватность действия цели и условиям. Поэтому в играх так часто наблюдаются «переделки» (переигрывания). Всем знакомо по детству: «Нет-нет!!! Давай лучше не так, давай я лучше вот так скажу/сделаю/среагирую...» - это означает, что в ходе реализации действия ребенок начинает видеть другие варианты, другие линии, другие возможности. Но если бы он не сделал это пробное действие, он бы не увидел и вот этих обнаруженных вариантов и возможностей. Они изначально появляются не из «головы», а именно из действия. А.Н. Леонтьев подчеркивал, ссылаясь на слова Гегеля, что индивид **не может определить цель своего действия, пока он не действовал** [38, с. 156]. Когда мы наблюдаем **продуктивное действие**, то хорошо видно, что в нем минимизирована или полностью уничтожена **ориентировочная основа**, да и само действие постепенно **автоматизируется**. Поэтому отрепетированные или шаблонные игры проходят быстро, динамично, бодро, без пауз... Там **не о чем думать**. А игра, напомним еще раз, – это «своеобразное практическое **размышление ребенка** об окружающей его действительности» [52, с. 89].

В игре важно, чтобы дети освоили не конкретные действия, а **принципы выстраивания любой человеческой деятельности!** А это всегда определенная последовательность: идея – договор – пробные действия – уточнение пробных действий (переигрывания, перестраивание пространства) – и уже на высоком уровне развития этой деятельности возможен переход в состояние «потока», импровизации, творческого действия здесь и теперь.

Поэтому слаженные демонстрации чего бы то ни было с помощью игрушек можно посчитать своеобразной (хотя далеко не самой эффективной!) «подготовкой к игре», этапом отработки игрового действия (которое, кстати, в отработке

вообще не нуждается в силу того, что оно условное!), но **никак не игровой деятельностью в ее полноте и целостности.**

В данном пособии мы разместили только одно видео с квази-игрой, чтобы наглядно увидеть ее отличия от настоящей. Мы не стали размещать все подобные видео (даже с критикой), потому что это опасно. Опасно тем, что они «хорошо смотрятся» и оседают в представлениях педагогов как некоторый «образец», и дальше идет массовый «парадный марш» из смыслового поля обратно в визуальное и, как следствие, полное уничтожение игры ради внешних эффектов.

Еще раз повторим замечательный стих-эпиграф этого раздела: «Снаружи видно хуже. Смотри изнутри»! Игра – это взгляд изнутри, квази-игра – взгляд снаружи.

Итак, квази-игра **НЕ** обладает развивающим потенциалом: не имеет «имманентного [внутренне обусловленного – ЕТ] развития» [65, с. 127], не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь, в лучшем случае, всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам.

Более эффективно эту функцию (обучения конкретным знаниям и навыкам) выполняет игра как образовательная форма.

Игра как образовательная форма

Игра как образовательная форма (дидактическая игра, игровая технология) чаще всего не являются сюжетной, там нет расхождения видимого и смыслового поля; как максимум сюжетности там задается сценарий, т.к. в таких играх именно взрослый **задает цели игры, определяет способы и средства их реализации**, даже если лично в игре и не участвует.

Одним из важнейших признаков хорошей дидактической игры будет ее привлекательность для ребенка, что, к сожалению, очень часто упускается из вида при их создании, поскольку всё внимание авторов бывает направлено именно на предметное содержание игры. В этом случае вместо

дидактических игр получают типичные задания-упражнения, которые мало ориентированы на то, чтобы дети играли в них по собственному желанию. Если же дидактическая игра органично включается в жизнь детей, она может и очень эффективно помогать в отработке нужных действий, закреплении различных знаний и умений, и способствовать обогащению содержания детских самостоятельных игр. Это подчеркивала в свое время еще А.П. Усова, отмечавшая, что «в дидактической игре дидактизм должен быть на уровне автодидактизма, но автодидактическая игра у нас очень слаба, она слабо развивается практикой и совершенно недостаточно разрабатывается педагогической наукой» [65, с. 341]. Подчеркивая разницу между дидактической игрой и игровым упражнением, А.П. Усова с сожалением отмечала, что «взрослые охотнее всего изобретают игровые упражнения» [65, с. 341], хотя называют их играми. Эта проблема остается актуальной и по сей день.

Итак, задания вместо дидактических игр снижают их образовательный потенциал. Кроме того, опора в образовательном процессе на дидактические игры имеет и еще один «подводный камень». Использование **игровых приемов** возможно с детьми любых возрастов (сделать скамеечку для матрешки, нарисовать платочек для куколки и пр.), а вот **включение образовательных задач в игровые ситуации** (когда в рамках игры нужно выполнить определенные действия, мотивированные сюжетом/сценарием, но **не** условные по характеру) возможно только начиная с определенного момента. Е.Е. Кравцова обращала внимание на то, что «переход от деятельностной к вербальной форме игры символизирует наступление этапа, на котором игра может использоваться в качестве вспомогательного средства. До его наступления ребенок направлен на деятельностный компонент игры, она для него самоценна. Включение игры в обучение в этом случае малоэффективно, потому что ребенок решает игровые задачи и проблемы в условном плане» [32, с. 72]. Почему так? Согласно закону развития деятельности,

сформированные внутри нее действия могут быть перенесены в другие деятельности. Но только в том случае, если деятельность и действия уже сформированы. Так, взрослый человек делает пометки во время лекции, даже не замечая этого. Когда-то сложная деятельность письма теперь существует у него уже даже не на уровне действия, а на уровне операции. Предложить то же самое первокласснику невозможно – когда он пишет, он не может попутно слушать, понимать, отслеживать ошибки... Так же и в игре. Пока она формируется, она целиком овладевает ребенком с ее законами, особенностями и правилами... Так, в определенном возрасте увлекшись выполнением игрового действия, ребенок может забыть о роли, а увлекшись желанной ролью – о сюжете. К старшему дошкольному возрасту, когда игра как деятельность в норме уже сформирована (о чем свидетельствует ее переход в вербальный план, т.е. осуществление деятельности во внутреннем плане), ее игровые действия также являются сформированными и могут успешно включаться, например, в учебную деятельность, облегчая для ребенка выполнение учебных задач, делая их более осмысленными, но при этом не подменяя их игрой. На более ранних этапах включение дидактических задач либо приводит к выполнению поставленной задачи в условном плане («понарошку»), либо разрушает игровую деятельность, что было убедительно доказано в исследованиях Л.И. Элькониновой, вывод которой категоричен: «Ролевая игра не может выполнять никакие дидактические функции» [86, с. 28]. Именно поэтому Е.О. Смирнова подчеркивала, что «для реализации образовательной программы, построенной на игре, дети должны уметь играть. Для того чтобы выполнить свою ведущую роль и действительно стать средством развития ценных личностных качеств, **сама игра должна иметь определенный уровень развития, соответствующий возрасту**» [69, с. 94].

И последнее, что следует иметь в виду, касаясь темы образовательных игр, это тот факт, что условиях

доминирования организованных игр в детском саду создается парадоксальная ситуация **депривации игры как ведущей деятельности на фоне ее тотальной эксплуатации**, что, к сожалению, нередко приходится наблюдать на практике, когда игровую форму педагоги начинают считать собственно игрой. Воспитатели искренне возмущены: «Какая депривация? Да мы только и делаем, что играем с ними!». Действительно, практически вся образовательная работа реализуется в разнообразных игровых формах, но в результате такой работы время на подлинно ведущую деятельность – самодеятельную игру – может сокращаться вплоть до полного исчезновения. То есть, подобная стратегия сокращает время самодеятельной игры, снижает возможности ее развития, уменьшает возможности для становления детской активности и инициативности в целом: «В типичном детском саду все происходит так, что не ребенок что-либо делает, а другие люди все время что-то делают с ним ... По сути, в саду нет игры, а есть псевдоигра или псевдодеятельность» [30].

Когда и почему игра перестала быть игрой?

Когда в рамках семинаров или курсов повышения квалификации возникают обсуждения с воспитателями на тему, что такое игра и что такое «не-игра», воспитатели нередко ссылаются на литературу, на образцы прошлых десятилетий, подтверждая свою позицию, что именно это всегда и считалось игрой.

Считалось. Но не было. И с этим вопросом очень важно разобраться.

Подмена игры квази-игрой в истории педагогики была не случайна и не одномоментна. Она имеет исторические причины, о которых мы и поговорим.

На протяжении столетий мы наблюдаем проблемы с организацией детской игры в условиях детских садов. И **причины** этих проблем в связаны со следующим: 1) **игра**

была поставлена на службу образования и приобрела понятные взрослому формы и функции (в отличие от «непонятно-зачем-существующей» самодеятельной игры); 2) **изменился способ передачи игрового опыта**, в результате чего произошла потеря «идеальной формы развития» игровой деятельности, она была вытеснена образовательными формами.

Сегодня для обозначения детских сюжетных игр применяются разные термины: «творческая», «сюжетно-ролевая» и «самодеятельная» игра. ФГОС ДО обогатил словарь воспитателей новым термином «спонтанная» игра. Чаще всего педагог не обращает внимание на разницу между этими понятиями, они используются как синонимы. Анкетирование воспитателей показало, что термин «сюжетно-ролевая игра» у них нередко ассоциируется с игрой, организованной взрослым: в четверти анкет отмечалось, что если творческая и самодеятельная игра возникают по инициативе самих детей, то сюжетно-ролевая игра предполагает, что взрослый участвует в ее организации или проведении, что это «театрализованная игра по правилам» и пр. При этом на вопрос «Какая игра является ведущей деятельностью дошкольников?» педагоги уверенно (выучено еще со студенческой скамьи) отвечают: «Сюжетно-ролевая». Противоречие (организованная деятельность не может выступать ведущей по определению) при этом даже не замечается. Как показывает история, смена названия – вещь далеко не безобидная: со сменой названия смещаются акценты, изменяется понимание феномена, что очередной раз подтверждает тезисы Л.С. Выготского о том, что «слово есть теория обозначаемого факта» [10, с. 359], «не всё равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [10, с. 361].

Этнографические и исторические документы указывают на специфику передачи игрового опыта. В течение многих столетий дети 6–10 лет были чаще заняты по хозяйству, в том числе и в качестве «нянек», присматривающих за малышами. Такая практика бытовала во многих обществах [15]. Очевидно,

что для детей 6–10 лет игра – это уже сложившаяся и предпочитаемая деятельность, которой они предавались при каждом удобном случае. Оставленные на их попечение малыши **сначала за этими играми наблюдали, потом подражали, потом включались в них на второстепенных ролях, потом как полноправные участники игры.** Так в разновозрастных детских коллективах происходила передача игрового опыта. Очевидно, что у таких игр не было воспитательных и обучающих функций, но она в полной мере выполняла роль ведущей деятельности, т.к. те психические качества ребенка, которые действительно формируется в игре, формируется в любой игре, независимо от ее содержания (правильного или неправильного, «хорошего» или «плохого»), т.к. содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а развивающий потенциал игры – универсален. [75, с. 85].

С XVII в. игра становится средством образования [53, 76]. С XIX в. в Европе и России открываются фребелевские сады. Образовательная работа там представляла собой практику выверенных, организованных, нормированных действий, что хорошо зафиксировано в периодике тех лет (журнал Детский сад, 1912 год): «Но вот зал для игр. На очень белом полу геометрические рисунки указывают каждому ребенку его место, позу и движение. <...> Другая сцена. *Игра в моряков.* Мальчики и девочки стоят отдельно в парах; мальчики в беретах несут легкий деревянный челнок, мачты, паруса, сети и весла. Девочки снабжены тростниковыми корзинками, которые они держат на голове. Лодка стоит посредине. Два первых моряка входят в нее и поднимают с песней мачту и паруса. Девочки, выстроившись на берегу с корзинками, обращаются к мальчикам. “Уезжайте и возвращайтесь скорее, ждем вас после успешного лова рыбы. Бойтесь бурь, свирепых ветров и акул, разрывающих сети”. Один из мальчиков, с более грубым голосом, отвечает: “Не бойтесь ничего, мы будем бодрствовать и поймаем много рыбы”. Челн начинает

покачиваться сначала медленно, потом все скорее; моряки цепляются за него. Ветер злится, доносятся плачущие, полные отчаяния голоса: "Что с ними случилось?". Но погода успокаивается, и возвращается надежда; вот маленькая лодка, нагруженная до краев. Каждая из девочек протягивает корзину и получает свою часть рыбы. Будет, что поесть дома. Да здравствует труд, да здравствует море! И со спокойным ритмом кортеж вновь образуется и уходит. "Эти поэтические игры развлекают детей, возвышают их душу и заставляют их любить школу", шепчет милый инспектор, между тем как дамы, инспектрисса рисования и г-жа Р., вытирают украдкой глаза» [40, с. 98–100]. И это давалось как образец, пример для подражания. Не менее красноречивые образцы «игр» с фребелевскими дарами приведены у П.Ф. Лесгафта со ссылкой на книгу С.Л. Бобровской 1872 года издания [39, с. 249-250].

Именно эта практика, хорошо знакомая и понятная воспитателям, оставалась доминирующей на протяжении многих десятков лет. Поэтому было бы несправедливо обвинять современных педагогов, продолжающих реализовывать эти традиции: это, действительно, вековые стереотипы, поэтому от них не так просто отмахнуться и недостаточно прямо признать их неверными: нужно, действительно, менять установку, позицию, а это не так просто.

Однако даже в те годы установка на излишнюю заорганизованность игры со стороны педагогов устойчиво сохранялась в педагогической практике, против нее выступали ведущие педагоги тех лет (А.С.Симонович, А.Б.Краевский, Д.Д.Галанин, члены Комиссии по рассмотрению игр и развлечений при Санкт-Петербургском комитете грамотности и др.) [76].

После революции в период становления отечественного дошкольного образования в нормативной документации основой детского сада признавалась «самодеятельность детей, свободное их творчество, игра» [21, с. 54]. В дневниках воспитателей детских садов фиксировались организованные самими детьми игры в гражданскую войну, в арест и

заклучение в тюрьму пирующих буржуев, в агитаторов на трибунах, в похороны Ленина, а также и типично детские игры в устройство комнат, в лошадки и т.п. Однако «в конце 20-х годов воспитатели подобных игр [т.е. игр на бытовую тематику – ЕТ] не упоминают. Если даже они и существовали в детском быту, то не были доминирующими в официальном дискурсе, не выходили на уровень обсуждения даже в практике составления письменных документов, не рассчитанных на публикацию» [68, с. 119], т.е. уже с конца 20-х гг. произошла ревизия игр на «пригодные» и «не пригодные» при доминировании «правильных», «идейных» игр: практики вспоминают, что «ценными признавались только те игры, которые были связаны с «организационными моментами» и содержание которых было, по сути, навязано» [70, с. 24].

В 1930-х годах выходят методические письма по разным направлениям дошкольного воспитания, в т.ч. и по детской игре. Сюжетные самодеятельные игры, которые ранее называлась подражательными, имитационными и пр. получили свое имя, которое затем долго бытовало в отечественной педагогической практике – **«творческие игры»** [71]. Одновременно игра была провозглашена «одним из средств всестороннего развития ребенка» [71, с. 5-6], а это фактически означало, что она должна была как-то организовываться и направляться педагогом. Но как? Вмешательство в детскую игру превращало ее в занятие и лишало непосредственности, а косвенное управление не всегда способствовало решению основной задачи – отражению в игре «нужного» содержания. В те годы эта задача была решена довольно своеобразно: через выделение внутри творческих игр особого подвида, названного **«стимулированными играми»**, т.е. играми с определенным содержанием, которое задается (стимулируется) воспитателем. Разумеется, к этому времени относится только появление термина, т.к. сами по себе «организованные игры» царили в дошкольной практике всё предшествующее десятилетие [46, 68]. Целью подобных игр было приобщение детей к содержанию, вытекающему из воспитательных задач,

поставленных педагогом (и – шире – советским обществом в целом). Здесь важно то, что через выделение особого подвида была четко обозначена граница между свободной творческой деятельностью ребенка и игрой организованной, имеющей свои специфические задачи. При этом подчеркивалось, что «стимулированные педагогом игры не должны ... вытеснять свободного детского творчества» [71, с. 13].

Общие установки тех лет, идущие еще от работ К.Д. Ушинского, предполагали, что руководить игрой нельзя, следует только «организовывать среду». Разумеется, такой подход не слишком способствовал развитию игры как деятельности: свободная детская игра была пущена на самотек (реализовывалась в духе «свободного воспитания»), а «к так называемым «стимулированным» играм применялись приемы самого грубого навязывания, принуждения» [44, с. 49]. Так, крайне характерна реплика, брошенная детьми после очередной организованной педагогом игры: «А теперь пойдем во двор и будем играть по-своему» [61, с. 91].

Поэтому неудивительно, что после выхода в 1936 г. Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» стимулированные игры также были признаны педологическим извращением, и возврат к ним не приветствовался. И с этого момента многие воспитатели практически самоустраиваются от прямого руководства игрой. В одной из статей А.П.Усовой спустя десятилетие (!) проскальзывает фраза о том, что некоторые воспитатели самоустраиваются от руководства игрой, «опасаясь, что их будут обвинять в возвращении к «стимулированным» играм» [80, с. 6].

Однако характерно, что именно на это время (конец 40-х–50-е гг.) приходится описание самых интересных игр в методических сборниках. В частности, воспитатели описывали длительные игры, сюжет которых продолжал разворачиваться в течение нескольких недель. Потом такие игры пытались возродить в 1980-е, но в эти годы для таких игр уже не было подходящих условий.

Проблема заключалась в том, что **термин («стимулированные игры»)** исчез, а необходимость их организации оставалась, т.к. игра по-прежнему считалась средством всестороннего воспитания. Однако называть организованные игры «творческими» не мог даже самый плохой воспитатель – само название игры «протестовало» против этого. Но ситуация неожиданно изменилась в пользу организованных игр.

К 40-м годам в психологической литературе появился и стал набирать силу новый термин, более четко отражающий **видовую принадлежность** детских сюжетных игр – **ролевая (или сюжетно-ролевая) игра**. Появление нового термина было связано в первую очередь с работами Д.Б. Эльконина, в исследованиях которого акцент был сделан на ролевое поведение детей в игре, а единицей анализа игры признана роль [83].

На протяжении 40-х – начала 60-х годов и в педагогике и в психологии термины «творческая» и «сюжетно-ролевая» игра сосуществовали как синонимы [84, с. 17, 85, с. 4,7 и др.]. Однако уже в «Программе воспитания в детском саду» (1962) происходит официальная смена названия, термин «творческая» уже не употребляется, а соответствующие игры называются **«сюжетными»** и **«ролевыми»**.

Новая терминология быстро вошла в силу и заняла настолько прочные позиции, что уже в середине 60-х годов со страниц журнала Дошкольное воспитание звучит упрек по поводу использования «устаревшей терминологии» [81, с. 41], высказанный в адрес Д.В. Менджерицкой, которая к этому времени занималась проблемами творческой игры уже почти 40 лет!

На первый взгляд – всё логично: развивается наука, уточняются определения... А на деле это привело к весьма противоречивой ситуации, т.к. следом за исчезновением определения «творческая» уходило, растворялось зафиксированное в предыдущем термине осознание ведущего положения детской инициативы в игре.

Можно сказать, что термин «творческая» отражал **сущностную характеристику** детской игры – это игра, в которой ребенок сам создает, «творит» свой мир, в соответствии со своими желаниями и идеями, в то время как термин «сюжетно-ролевая» отражал ее **формообразующую характеристику**. Однако хорошо известно, что одна и та же форма может наполняться разным содержанием, так же, как и одно и то же содержание может быть передано через разные формы. Рассмотрим, к каким проблемам эта проблема привела на практике.

Итак, термин «сюжетно-ролевая», определяя игру по форме, не фиксировал той разницы, которую четко определяли названия «творческая» и «стимулированная» игра, т.е. разницу между **собственно игровой деятельностью** и **набором игровых действий**, выполняемых ребенком, когда, по сути, ни игрового мотива, ни активно воссоздаваемой воображаемой ситуации у него нет. Эта грань была стерта терминологически. И, как следствие, она начала стираться и из сознания педагогов тех лет. Как справедливо и иронично заметил Л.А. Венгер, «взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [6, с. 3]: вместо приобщения к игровой деятельности детей натаскивали на выполнение цепочек игровых действий. Казалось бы – а какая разница? А разница, оказывается, колоссальная! И это более чем наглядно показали исследования Д.Б. Богоявленской: «Именно это определяет судьбу самого процесса: **на уровне действия он обрывается, на уровне деятельности он развивается**» [4, с. 110]. Это же ежечасно подтверждают наблюдения за детской игрой и разнообразными «действиями» игрою называемыми. Поэтому важно понимать, что действие – вторично; на первом месте всегда должен стоять мотив, желание ребенка играть, и тот смысл, который ему важно реализовать и понять в игре.

Однако, повторим, эта грань была стерта, в итоге сюжетно-ролевой игрой стала называться фактически любая деятельность, хоть сколько-нибудь внешне походящая на игру. И в первую очередь – организованные воспитателем

«показательные» игры, по сути, представляющие собой своеобразные занятия, т.е. квази-игры. Получилось так, что все нелепости, которые в 20-30-е годы приняла на себя стимулированная игра (навязывание темы, жесткий сценарий, ориентированность на зрителя и пр.) ворвалось широким потоком в ту игру, которая должна была быть творческой. Удобство и эффективность использования игры как **педагогического средства** всегда были настолько очевидны, что подмена им спонтанной детской игры происходила постоянно. Разумеется, и тогда эти факты не оставались незамеченными. Так, в методическом письме по игре 1953 года З.В. Мануйленко писала о том, что «нельзя смешивать игровые приемы, используемые на занятиях, с игрой, как особым видом деятельности ребенка» [42, с.6]. Спустя десятилетие на это же обращала особое внимание А.П. Усова: [79, с. 49].

Закономерным следствием подобного взгляда на игру явилась работа Г.П. Щедровицкого [65, с. 92-132], в которой игра рассматривалась как особая «социально-педагогическая форма организации всей детской жизни» [65, с. 92], созданная обществом для управления развитием детей. В исследовании было доказано, что игра не имеет «имманентного [внутренне обусловленного – ЕТ] развития» [65, с. 127], не может выполнять и не выполняет общеразвивающей функции, оставаясь всего лишь удобной формой обучения ребенка тем или иным конкретным знаниям или навыкам. Эта позиция вызвала бурные дискуссии на симпозиуме «Психология и педагогика игры дошкольника» [65], организованном Институтом дошкольного воспитания АПН РСФСР. Против подобного утверждения аргументировано возражали А.В. Запорожец, Ф.И. Фрадкина и др. Здесь, однако, интересно другое: вывод Г.П. Щедровицкого действительно был сделан на основе очень серьезного исследования детской игры. И выводы этого исследования были совершенно корректны и справедливы по отношению к изучаемому объекту. И они не вызвали бы ни у кого никаких возражений, если не распространять их на детскую игру в целом, а отнести

исключительно к тому конкретному виду игры, который действительно был подвергнут изучению, а именно – к играм, организуемым по инициативе взрослого.

Что касается игр, которые ранее назывались «творческими», т.е. возникающими по желанию и замыслу самих детей, то с ними ситуация складывалась не самая благоприятная. На том же Симпозиуме в докладе А.В. Запорожца было отмечено: «Игры еще не заняли надлежащего места в системе детских садов. Часто в детских садах дети играют мало, а в других случаях игры эти бедны, малоинтересны, не оказывают достаточного влияния на развитие детской личности. ... Мы наблюдаем ... негативное явление, когда игра перегружается дидактическими задачами, регламентируется каждый шаг и поступок ребенка и, таким образом, извращается природа игры как формы детской самостоятельности» [65, с. 7].

Крайне показательный факт: в психолого-педагогической литературе, периодике и нормативных документах с 20-х по 60-е годы можно встретить указания на то, что игре уделяется недостаточное время, что детям некогда играть, что руководство игрой осуществляется не всегда правильно, но нигде нет упоминаний о недостаточном уровне развития детской игры. И только после 60-х годов такие высказывания становятся практически общим местом несмотря на то, что именно на 60-е годы приходится всплеск внимания и интереса к этой проблематике. В это десятилетие публикуется наибольшее число статей, посвященных проблемам игры, в журнале «Дошкольное воспитание»; в 1962 г. проходит конференция дошкольных работников Москвы и Московской области по обмену опытом освоения рекомендаций программы по детским играм; в октябре 1963 г. – Симпозиум по психологии и педагогике игры; в 1965 г. – III международный семинар по дошкольному воспитанию, который практически весь посвящен проблемам игры... Ведется огромная работа, однако ситуация продолжает оставаться неудовлетворительной.

Следует назвать как минимум две причины сложившегося положения.

Во-первых, именно на середину XX в. приходится момент смены естественных форм передачи игрового опыта от поколения к поколению. Исследование М. Келар-Турски показало заметную разницу не только в самих играх детей двадцатых и пятидесятых годов XX в., но и серьёзные изменения в способах передачи игрового опыта: «Дети двадцатых годов учились играм от старших друзей путём участия в них. Эта форма передачи игрового опыта реже выступала в пятидесятые годы, когда дети играли обычно в небольших, однородных по возрасту группах. Некоторым играм дети учились у старшего поколения: мам, бабушек. В пятидесятые годы всё большее значение в передаче игр имеют детские сады и школы» [24, с. 59-60].

Во-вторых, произошла подмена понятий. Для педагога теперь игра – это «сюжет» и «роль», а творческая активность самого ребенка не принимается во внимание; у педагога отсутствует четкое понимание того, что воспроизведение игровых действий – это еще не игра. Именно поэтому в периодике появляются предупреждения профессионалов: **«Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие»** [65, с. 290]. Именно поэтому А.П. Усова, сама занимаясь изучением игры как формы организации жизни и деятельности детей, ратовала за то, чтобы игра как деятельность не исчезала из детского сада. В своих работах она специально подчеркивала, что «рассматривая воспитательное значение игры, мы имеем в виду игру как форму воспитания, как средство для решения определенных воспитательных задач по отношению к детям дошкольного возраста. **Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Игра как деятельность ребенка развивается по**

своим законом» [79, с. 49, выд. Е.Т.]. За поддержку игры как деятельности – самостоятельной деятельности ребенка – выступали многие ведущие ученые и практики тех лет.

Тем не менее два последующих десятилетия ситуация не менялась в лучшую сторону, о чем свидетельствует выдержка из методического письма Министерства просвещения РСФСР от 5 августа 1977 г. «Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях»: «Особое беспокойство вызывает состояние игровой деятельности в старших и подготовительных группах. Сюжетно-ролевые игры этих детей однообразны и бедны по тематике, преимущественно отражают сферу быта. Содержанием их в основном являются действия с предметами и мало воспроизводятся взаимоотношения людей. Умением придумывать сюжет владеет лишь небольшая часть группы (3-5 человек), остальные дети выступают в качестве исполнителей чужого замысла. Воспитатели не развивают у детей умение поразному строить сюжет (развертывать тему в ходе игры, предварительно составлять план-сюжет), не помогают использовать в игре знания, полученные из разных источников (занятий, наблюдений, окружающей жизни, детской литературы, телепередач), не развивают их фантазию, творчество» [56, с. 14].

В том же 1977 году при подготовке к научной конференции посвященной проблемам игры «А.В. Запорожец в беседе с Д.В. Менджерицкой заметил, что введение термина «сюжетно-ролевая игра» в программу детского сада было ошибкой» [62, с. 10]. И это как нельзя лучше иллюстрировало замечание Л.С. Выготского «не всё равно, как называть явления... Ошибка в слове есть ошибка в понимании» [10, с. 361].

К 80-м годам ситуация фактического господства «организованных» игр с неизбежностью привела к тому, что дети в дошкольных учреждениях играли мало, игра не занимала в педагогическом процессе должного места и ее уровень не соответствовал возрастным возможностям детей. Критика сложившейся ситуации нашла отражение и в обеих Концепциях дошкольного воспитания [26, 27], и в публикациях

того времени, из которых, наверное, наиболее яркими были примеры, приводимые Е.Е. Кравцовой [29].

Решение данной проблемы было предложено в работах С.Л. Новоселовой, предложившей новую психологическую классификацию детских игр, в рамках которой впервые были разведены **игры, составляющие ведущую деятельность дошкольника и обеспечивающие его возрастное развитие, и игры, несущие специализированную обучающую функцию или приобщающие ребенка к определенным культурным эталонам.**

Четкое терминологическое разделение разных видов игр позволяло правильно решать задачи их педагогической поддержки и организации воспитательно-образовательного процесса, не упустив ни самодеятельной игры, в которой происходит развитие ребенка, ни организованной, которая способствует становлению и развитию первой. Однако данная классификация, также как и методика педагогической поддержки самодеятельных игр, не были восприняты педагогическим сообществом сразу.

В 90-е годы сложилась уникальная ситуация, которую можно охарактеризовать как «эффект маятника». Если во второй половине XX века детей активно «натаскивали» на отображение в игре определенных сюжетов, но при этом дети получали некоторый опыт организации сюжетной игры и у них была возможность реализовать этот полученный игровой опыт и вне детского сада (детские игровые дворовые объединения тех лет), или в самостоятельной игре, то в 90-е годы маятник качнулся в обратном направлении: «Не учите детей играть!» – девиз тех лет. Однако игра, как и любая деятельность человека, не появляется «сама по себе», не вызревает изнутри, она должна быть «присвоена» ребенком только в совместной деятельности с носителем этой культурной практики. Согласно Л.С. Выготскому, обучение ведет за собой развитие. Крайне точная формулировка: не обеспечивает его, а именно создает для ребенка зону ближайшего развития, создает возможность развития. В те годы прекратилось «обучение» игре в условиях

дошкольных образовательных учреждений, а в связи с резко изменившейся ситуацией в обществе, криминализацией обстановки и т.п., исчезли «дворы» как свободные разновозрастные детские сообщества. Кроме того, ухудшение экономической ситуации не способствовало появлению большого числа детей в семьях. Всё это означало, что многим детям неоткуда было получить адекватный игровой опыт. В результате спустя некоторое время исследователи стали фиксировать явление, которое можно назвать **примитивизацией** детской игры (это фиксировалось в отношении как сюжетных, так и традиционных игр). Наиболее точно сложившуюся ситуацию охарактеризовал В.Т. Кудрявцев: «сегодня не игра исчезает из культуры, а скорее – культура из игры» [34, с. 259]. Данная ситуация сохранялась достаточно продолжительное время. В результате детская игра не развивалась как деятельность и не могла вести за собой развитие ребенка, т.е. фактически не могла выполнять функции ведущей деятельности. Последствия сложившейся ситуации фиксируются в исследованиях тех лет.

Дальнейшие исторические трансформации понимания игры уже проходили на наших глазах.

Вышедшие в 2009 году Федеральные государственные требования (ФГТ) к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования внесли свой вклад в формирование отношения педагогов к детской игре, заострив обозначенную выше проблему. Во-первых, в документе было четко определено «место» игры: в рамках образовательной **области «Социализация»**. То, что игра имеет колоссальное значение для умственного развития ребенка, для становления его произвольности, для формирования готовности ребенка к будущему школьному обучению – осталось за рамками документа, и, соответственно, было исключено из поля внимания практиков. Во-вторых, единственная фраза этого документа об игре – *«основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра»* – создавала крайне благоприятную почву для

смешения игры как детской деятельности с игрой как педагогической формой, что на деле приводило к тому, что вторая поглощала первую фактически полностью, а именно это и является одной из серьезнейших причин недоразвития игры как деятельности.

Разработанный и утвержденный в 2013 году Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) опирается на положения концепции амплификации детского развития, задает ориентир на развитие, а не на «натаскивание» ребенка, максимально широко определяя условия, которые будут способствовать его полноценному развитию в условиях дошкольной образовательной организации. Однако ряд важных положений Стандарта не всегда понимается практикой однозначно. Так, уже в первой части Стандарта («Общие положения») говорится о том, что Программа должна реализовываться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме **игры**, познавательной и исследовательской деятельности...». Этот тезис может пониматься крайне прямолинейно, выливаясь в практическую реализацию известного лозунга «Учимся играя», когда практически все образовательные задачи начинают решаться «через игру», при этом большая часть образовательного содержания «упаковывается» в достаточно времяемкую и трудоемкую «игровую» форму, а чаще – образовательный процесс просто «обогащается» игрушкой или псевдоигровыми задачами. Отношение педагогов к игре при этом характеризуется известной утилитарностью: она постоянно используется как метод и как средство, ее элементы неизменно присутствуют при организации занятий и режимных моментов, их применение всегда четко обосновано (чтобы научить..., сформировать..., закрепить... и т.п.).

Выше мы видели, что все те годы, когда игра утверждалась как образовательная форма, параллельно всегда шли публикации ведущих ученых, в которых эта позиция опротестовывалась, показывалось истинное значение игры,

всегда была практика, культивирующая подлинную детскую игру: в конце прошлого века это были программы «Золотой ключик» Е.Е. Кравцовой и Ровесническая педагогика Е.Е. Шулешко, сегодня это широкий поток новой практики, которая транслируется по разным каналам, о которых я говорю в своих вебинарах.

В заключение этого параграфа приведем таблицу, которую составили участники Федеральной инновационной площадки для разграничения игр самостоятельных и организованных. Ее стоит иметь в виду для оценки того, насколько игры ваших детей представляют собой «настоящую» или «квази»-игру:

Признаки	Не игра («квази-игра»)	Игра
Кому принадлежит идея сюжета игры?	Взрослому	Самим детям
Кому принадлежит план/сценарий игры, т.е. последовательность и способ разворачивания событий?	Взрослому	Самим детям
Естественны ли дети в своих проявлениях?	Действия скованные, «правильные», выученные	Действия непосредственны, могут быть непоследовательными, но живые и естественные
Есть ли в игре СОБЫТИЕ (что-то неожиданное, с чем дети не знают сначала как быть,	Игра идет по заранее известному сценарию, даже	Дети стремятся инициировать СОБЫТИЕ или с восторгом принимают

что-то, провоцирующее их на пробное действие)	«неожиданности» запланированы	идею от взрослого (А давай, тут вдруг....!)
Если ли в игре кто-то (что-то), кто (что) ломает привычный ожидаемый ход событий?	Отсутствует. Или воспринимается как помеха	Присутствует и приветствуется участниками, т.к. создает интригу в игре
Есть ли в игре естественная динамика (быстрое развитие событий на пике интереса, потом смысловые паузы, во время которых рождаются новые идеи?)	Идет ровно по сценарию. Во время возможных пауз «подгоняется» педагогом	Очень неровно может происходить. Иногда действие «замирает», иногда катится как с горы
Есть ли у детей ролевая (игровая) и внеигровая (договорная) речь?	Дети обмениваются выученными высказываниями	Речь из роли периодически сменяется внеигровой речью, планирующей сюжет, события, отношения и пр.
Насколько естественна или выучена ролевая речь ребенка?	Выучена и правильна	Естественна и спонтанна
Внешняя презентабельность наблюдаемого действия	Красиво и презентабельно	Редко презентабельно, т.к. ориентировано не на «визуальное», а на «смысловое» поле
Внешняя понятность	Все понятно	Со стороны может быть ничего не

наблюдаемого действия		понятно, нужно находиться «внутри»
-----------------------	--	------------------------------------

Итак, у нас есть полное описание игры и квази-игры, и теперь нам осталось разобраться с вопросом, как же они выглядят.

Практикум по главе Как выглядит квази-игра

Начнем со взгляда на привычную организацию детской игры.

МБДОУ Саргатский детский сад №2 Саргатского МР Омской области



Ссылка на видео:

[https://drive.google.com/file/d/1Ktoyiqi1TdDxOx-iu26Fbmths2VXy17i/view?usp=share link](https://drive.google.com/file/d/1Ktoyiqi1TdDxOx-iu26Fbmths2VXy17i/view?usp=share_link)

Это видео было выслано в самом начале работы инновационной площадки. Мы очень благодарны за него Саргатскому детскому саду, потому что очень сложно бывает на словах объяснить педагогам, какой **не** должна быть игра, если в голове в качестве образца «сидит» подобная организация и очень сильно мешает понять, а как может быть по-другому. А такие «образцы», к сожалению (и сейчас мы понимаем исторические причины этого), «сидят» в головах практически повсеместно.

Поэтому нужно бывает не только показать «хороший образец» – видя его, педагоги, невольно сопоставляя со «своим образцом» выносят вердикт: «Мы проводим игру лучше: у нас все более организовано, порядка больше, дети всё делают правильно и воспитание заодно!». И это, действительно, так!

Только в игре важны не «порядок и воспитание», которые более успешно формируются в процессе реализации других видов деятельности, а иное. Поэтому и нужно бывает «на пальцах» показать, что именно происходит, а чего НЕ ПРОИСХОДИТ в той или иной игре, чтобы поменять взгляд и позицию педагога, обратить его внимание на значимые и незначимые аспекты становления деятельности.

Поэтому текст, который пойдет дальше, **не нужно воспринимать как критику действий конкретного отдельного педагога; нет: педагог честно и добросовестно делает максимально возможное в рамках той модели, которая у нее есть.** Но это «максимально возможное» приводит к нулевому результату **по причине дефектности самой модели, а не по причине каких-то личных неверных действий педагога.**

Как уже предлагалось выше, во Введении, разумно просмотреть это видео с ручкой и бумагой в руках, периодически ставя запись на паузу и отмечая (и, возможно даже, обсуждая с коллегами) тот или иной наблюдаемый эпизод: что хорошо, а что стоит изменить, почему и как именно?

Комментарий научного руководителя:

Тайм-код 00.00. Воспитатель общается с детьми, держа в руках бумажку. Почему? Потому что за полвека воспитатели привыкли работать «по конспекту». «...И пришли новые воспитатели, их уже в пединститутах учили, ориентируясь на занятия, а не на поиски подходов к детям ... И несколько десятилетий приходящие из педучилищ юные воспитательницы и не представляли, что значит «работать индивидуально». ... В результате с занятиями стало уж совсем не получаться» [19, с. 24]. Этот замечательный текст Валентины Тарасовны Ивановой из книги «О красоте профессии воспитателя» как нельзя лучше передает этот «барьер конспекта», стоящего между воспитателем и ребенком и мешающего выстраиванию нормального человеческого развивающего общения.

Если раньше воспитатель был центрирован на ребенке, то с середины прошлого века, а некоторые и по сей день – на соответствии конспекту. Поэтому страшно что-то пропустить, сказать своими словами, страшно, что что-то пойдет не по плану... Этот страх невербальными средствами передается ребенку: и ему тоже страшно ошибиться, страшно, что взрослому (опоре и защите!) тоже страшно, и непонятно чего он боится, ведь вокруг всё спокойно. А взрослый тревожен... Он этого ребенку еще страшнее. Это азы психологии детского развития. Неважно, чему мы учим ребенка словами, важнее – что мы транслируем ему своим поведением, эмоциями, действиями. Второе будет усвоено точно, первое – скорее всего, нет.

Обсуждение продолжается достаточно долго. Это очень утомительно для детей – столько времени стоять (!) в кружок (!), а не двигаться, не сидеть на ковре, не сооружать что-то для будущей игры: ведь идея у детей часто рождается именно в действии. Не «до» игры, а именно «в» действии.

Тайм-код 1:45. «Распределение ролей» – типичный элемент квази-игры. Потому что в настоящей игре роли выбираются. Любые. Даже такие, каких существовать не может. Если игра в семью, я могу быть соседкой, подружкой, волшебницей, инопланетянином, геологом, с которым когда-то дружил дедушка и т.д. и т.п. – это во-первых. Во-вторых, зачем такие сложности как цветок? На его изготовление ушло достаточное количество времени педагога, которое можно было потратить с большей пользой или просто отдохнуть. Потому что загруженность бессмысленной работой ведет к профессиональному выгоранию, а это совсем не тот результат, к которому мы стремимся. Тысячелетия детская субкультура при организации разных игр и распределении ролей обходилась без таких сложностей. А если я захочу играть две или даже три роли? На что рассчитан такой цветок? Исключительно на внешний эффект. «Снаружи видно хуже». Квази-игра. Что вызывает еще большее недоумение, так это то, что цветок **реально** не нужен: «Не надо читать, ты просто

скажи, кем ты хочешь быть». Это уже живой голос человека, понимающего, что делать с игрой. Обратим внимание, как на тайм-коде 4:15 воспитатель немного раздраженно отбирает у детей лепестки, потому что они ими вертят и развлекаются, вместо того, чтобы стоять по стойке смирно и быстро и бодро отвечать. Это ирония, конечно, но что детям делать столько времени обсуждения???. Это скучно и тоскливо. Хоть лепесточками поиграть. Но и их отобрали.

Тайм-код 2:55. Очень хорошо, что воспитатель тоже берет на себя роль! Во-первых, это способ передачи игрового опыта. Во-вторых, наибольшим авторитетом у детей пользуется взрослый, который умеет играть!

Тайм-код 3:05. Проговаривание, кто что будет делать. Это этап – «идея игры». Смущает, что все ответы детей «правильные» и скучные. Никто не предложил, что он заблудится на пикнике или отстанет от машины, никто не предложил, что на пикнике они обнаружат сокровища или инопланетян... В конце концов, что там они встретятся со шпионами, или бандитами, или бродячим цирком, или стадом разноцветных единорогов... В игре есть скучный бытовой сценарий (сценарий = квази-игра) и нет «вызова», на который нужно придумывать ответ (нет условий для игры).

Обратим также внимание на то, сколько времени на протяжении первой четверти видеосюжета говорит воспитатель, а сколько – дети? Очевидно, что воспитатель доминирует и тем самым **отнимает у детей возможность договориться самим**. И теперь подумаем – каков смысл данного действия? Воспитатель обеспечил детям «подготовку к игре», но обеспечил ли он им **условия, чтобы научиться это делать самостоятельно**? Это очень важный момент: воспитатели часто видят смысл обучения в том, чтобы получился какой-то презентабельный продукт (драматизация в данном случае), а смысл обучения в том, чтобы ребенок пробовал делать это полностью сам (при любом результате). Смысл педагогического действия – научить ребенка обходиться без нас.

Тайм-код 4:24. По мнению многих воспитателей, сейчас как раз начинается сама игра. Договорились – теперь играем. На самом деле (этапы игры обозначены ниже, в главе «Развитие игры «здесь и сейчас»») не всё так линейно. Сейчас, после этапа договора должно идти постепенное погружение в идею игры, которое лучше всего реализуется через создание предметной среды игры. Этот этап «перепрыгнули», сразу реализуем этап «выгрывания»: «Проходите, пожалуйста, давайте будем играть» – это приглашение к выполнению игрового действия (кто что будет делать). **А где возник смысл игры? Что интересного** там будет происходить. Да, едем на пикник. Я бы задала детям вопросы: «А пикник – это интересно? А что там может быть интересного? Ну, давайте, попробуем». А дальше (прямо по совету Е.Е. Кравцовой), начала бы «хулиганить» [29, с. 85]: «Ну что вы там, собрались уже? Да ну этот пикник, что вы так долго собираетесь... А! Уже в машину садиться? Ну, я пошла... Какая у вас машина тесная...» И далее я бы только проблематизировала, т.е. создавала непривычные, нестандартные ситуации из роли. Плюс – паузы, чтобы дети успевали отреагировать. Плюс – важно следить за тем, чтобы воспитатель не начал доминировать и удерживать на себе инициативу в игре. Обратите внимание – на этом этапе дети пока могут находиться в ре-активной позиции, ведет взрослый. Это плохо для игры, но допустимо для начала. По мере того, как дети будут эмоционально включаться и всё более непосредственно и живо реагировать на провокации, взрослому важно передавать инициативу им, т.е. «стушеваться», исчезнуть, перейти на выполнение того, что предлагают дети.

Тайм-код 5:10. Что мы наблюдаем? Воспитатель сам действует НЕ ИЗ РОЛИ. Т.е. формально – она «бабушка», реально – ни голос, ни поведение, ни действия не изменились, не стали «игровыми», «утрированными», «другими». Т.е. **смысловое поле игры не задается. Всё движение происходит в визуальном поле** (похожие действия). **Это не игра, это имитация, квази-игра.** И из не-ролевой позиции

воспитатель предлагает ДЕЙСТВИЯ, но не деятельность: Помогайте, возьмите еще один рюкзак. А почему нельзя игровым возмущенным голосом воскликнуть: «И что, вы всё сюда намерены уместить?!?! Да у вас не уместится! Да точно говорю! Пикник отменяется!!!» – и это опять провокация, пусть дети сами ищут либо второй рюкзак, либо иной выход из ситуации.

Вообще воспитатель, включаясь в игру, должен предъявлять детям идеальную форму деятельности, т.е. играть «по-настоящему». А здесь (как некогда сказал один ребенок, и это видно на видео) воспитатель **«притворяется, что играет»**. Т.е. не играет по-настоящему. Об этом же свидетельствует и тот факт, что во второй части игры воспитатель полностью самоустранился из действия, но при этом руководит процессом «снаружи». А это значит, что игровые **действия** не превратятся в игровую **деятельность**. Потому что **деятельность – это мотив, это эмоция, это настоящее**.

Тайм-код 6:20 Дети эмоционально не включены. Даже в машину их приглашает воспитатель. Т.е. опять совет сделать **конкретное действие**. Я бы с недоумением начала оглядываться: «А поедем-то на чем? Машина-то где? Нету у нас машины...» Пусть сами бы придумывали – то ли стулья, то ли подушки-сидушки накидать, то ли банкетку подвинуть. С целью активизировать детей (4-й компонент комплексного метода, он описан в Методическом пособии Трифонова Е.В. [«Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников»](#) **мы предлагаем не игровые действия, а игровые задачи**.

Отдельная претензия к **предметной среде – она НЕ игровая**. Реалистичные игрушки – плохая среда. Требование ФГОС ДО к РППС – это **полифункциональность и трансформируемость**. Оба требования не выполняются.

Тайм-код 6:35. Получился «Упс!», когда часть детей «поехали», часть – закопались. И тут же воспитатель первый находит выход из создавшейся ситуации и опять все решает: «Еще папа не завел машину!» Или дальше: «Что мы будем

делать с рыбой?» и тут же, без всякой паузы: «Давайте ее почистим!». Зачем? Пусть дети придумывают, что они будут с ней делать. Даже если они, не почистив, будут варить из нее суп или жарить котлеты, это нормально для игры – это игра, это понарошку, а не тренинг выживания на пикнике. Вообще смысл игры – дать возможность действовать в ситуации неопределенности. Мы можем сгенерировать **«ВЫЗОВ»**, а уж **«ОТВЕТ»** пусть ищут сами дети. Иначе при столкновении с реальной проблемной ситуацией у них будет полный ступор и полное непонимание, что делать. Мы любим ругать «западные мультики» типа «Тома и Джери», но это – создание кучи провокационных ситуаций, из которых, кажется, выхода нет, но он всё равно находится. Смешной, глупый, неправдоподобный – но находится. И у ребенка формируется установка: «Я придумал, я могу!». Кстати, в периодической печати как-то описывали случай, когда в американский детский сад проник злоумышленник, напал на воспитательницу, и дети-дошкольники придумали и реализовали кучу доступных им способов, как можно обезвредить преступника. В результате подъехавшей полиции осталось только забрать обездвиженного детьми неудачника.

Универсальные целевые ориентиры, которые должны быть сформированы на конец дошкольного возраста по ФГОС ДО – это инициативность, регуляторные, коммуникативные и познавательные способности. **Где здесь условия для развития инициативности?** Дети не успевают ее проявить, т.к. первым все случайно возникшие проблемные ситуации решает воспитатель, а новых не создает. **Где условия для развития коммуникативности?** Обратите внимание – общается и говорит только воспитатель. Дети большей частью молча выполняют его инструкции. **Где условия для развития регуляторных способностей**, если дети не создают **своих** замыслов, **своих** правил, не учатся действовать в ситуации неопределенности, а только выполняют инструкции? **Зачем эта игра, если она ничего не развивает у детей?** Даже песню запел воспитатель, вместо: «Что-то как-то скучновато

мы едем... Кто-нибудь меня развлечь может? Чтобы повеселее было?».

Тайм-код 7:00. Дети приехали на полянку. Кто создал эту полянку? Смысл игровой среды не в том, чтобы она «была похожа», а в том, чтобы она **создавалась руками детей здесь и сейчас**. Умение создать орудие своей деятельности – это антропогенетически значимая способность. Это умение преобразовывать мир под свои задачи.

Отдельный минус среды – ее реалистичность. Игра – это **движение в смысловом поле, это «волшебное понарошку»**. Реальные действия в реальном пространстве чуть ли не с настоящими елками, с настоящей клеткой – это реальное предметное действие, это квази-игра, а никакая не игра. Подготовлена рыба с магнитами, предусмотрительно подложен обруч... Зачем? **Дети должны уметь сами организовывать пространство своей деятельности**. Но даже это за них выстраивают, убивая последние остатки возможности реализации творческого действия. В отношении развития игры это означает, что дети не смогут перейти от предметного действия к условному, игровому. **Не формируется внутренний план деятельности, не формируется знаковая функция, нет условий для становления инициативности**.

И отдельно – **кого** растим мы в условиях, когда ребенку предлагается всё готовое, всё заранее предусмотрительно выстроенное? Это условия для развития творца? Предпринимателя? Потребителя? Вопрос риторический. А потом все взрослые хором удивляются: почему он (ребенок) ничего не хочет, ничего не умеет. Да за него всё решали и всё делали...У него не было условий, чтобы научиться делать и хотеть...

Если мы соотнесем происходящее с этими этапами игры, то увидим, что этапы идеи игры и создания среды собственной игры были безжалостно отняты у детей – не было ни полноценного этапа договора, ни создания среды **своей** игры, ни выгрывания (это были действия по указке), поэтому

погружения не произошло, этап «выгрывания» прошел формально и скучно, и до собственно игры (импровизации) дело так и не дошло. Да и не могло бы дойти – есть четкий сценарий. Какие импровизации? Но даже эта деятельность была прервана, дети были усажены за парты, а потом произошла подмена сюжетной игры на подвижную с правилами.

Тайм-код 11:50 Введение дидактических заданий в сюжетную игру – это **ломка игры**. Это недопустимо. При этом обратим внимание на реакцию детей: воспитатель предлагает задание, но они даже не смотрят на него, им хочется играть, они только-только выгрываться стали... Или же задание настолько им знакомо, что не вызывает интереса? И уже окончательное убийство игры напоял словами: «Проходите за столы»...

Давайте, подумаем, зачем это сделано? Чтобы дети отличали луговые и нелуговые цветы? Так на полянке и надо было делать, потому что это ПОНАРОШКУ!!!! На настоящем лугу рвать нельзя! А игра на то и игра, чтобы в ней МОЖНО было сделать то, что в жизни НЕЛЬЗЯ! Можно стать пиратом и принцессой, можно стать волшебником, можно оказаться в Африке, можно сорвать цветок, а потом снова сделать его живым и растущим на полянке! Можно наколдовать, чтобы в одной части полянки росли луговые, а в другой – полевые цветы... Можно многое. Но, как говорил А.В. Запорожец: «А нужно ли?». Мы получим исполнительных детей, умеющих отличать луговые цветы от полевых. А активных, инициативных, умеющих выстраивать и регулировать свою деятельность, ставить цели, создавать пространство своей деятельности, творческих, с развитым воображением и сформированной знаковой функцией сознания – не получим. А как Вы думаете, люди с какими способностями будут востребованы в будущем? Исполнители или творцы?

Тайм-код 13.00. После предложения детям задания на листочках одной только фразой воспитателем были созданы **антиусловия** для становления и развития коммуникативных

способностей, для речевого развития детей и для развития их мышления: «**Нельзя, Сережа, разговаривать!**». Вот почему? Они ЕГЭ сдают? Как раз именно **через детское обсуждение вырабатывается способность сформулировать свою мысль, понять чужую, соотнести их – т.е. происходит развития мышления**. Нету его еще в голове! Оно пока – снаружи, в обсуждении, в интерпсихической (по Л.С. Выготскому) форме. Одна эта фраза демонстрирует полное непонимание специфики дошкольного возраста и ориентировку на формальные школьные нормативы. Резюмируем: если мы дали детям задание для индивидуального выполнения, и они с ним справились, это означает, что предложенное содержание было у детей в зоне актуального развития. Наше задание было им не нужно, оно не дало никакого прироста в развитии. Если задание превышает зону актуального развития, дети не могут с ним справиться самостоятельно – значит, его решение составляет зону ближайшего развития ребенка, где, собственно, и происходит прирост, само развитие, поэтому ситуация, когда дети **не справились** с заданием, является перспективной отправной точкой. И тогда сначала нужно объединять детей в подгруппы, чтобы они пытались вместе справиться с задачей, и, если не будет получаться и так – предлагать дозированную помощь и делать паузы. Именно это будет обеспечивать движение в зоне ближайшего развития.

В целом от видео остается ощущение неестественности, заорганизованности (с детьми явно предварительно проговорили, кто что и когда будет делать), о чем говорит и хоровое печальное: «Давайте поиграем в игру...», где ведущая деятельность – сюжетная самодеятельная игра – подменяется подвижной игрой с правилами, которая не несет функций ведущей деятельности.

Но даже игра по правилам не формирует у детей регуляторных функций, т.к. вместо следования правилам самой игры дети подчиняются только инструкциям педагога: «Зайчики прыгают», «Охотник появился» ... Дисциплина вместо

саморегуляции. А что будут дети делать, когда никто ими руководить не будет? Они же просто ничего сделать не смогут...

У детей никто не спрашивает про их потребности, желания, они знают, что их мнение никого не интересует и не пытаются протестовать... Никакой активности и инициативы в таких условиях не сформируется никогда. **А это означает, что всё, мы наблюдаем на видео, в корне противоречит требованиям ФГОС ДО.**

Кто-то из наших современных корифеев назвал подобные игры «Театром Карабаса-Барабаса», потому что это здесь воспитатель играет детьми, как куклами: Сережа, встань здесь... Сделайте это... Идите туда...

Итак, это организованная деятельность детей, **квази-игра**, переходящая в дидактику, **которая отнимает у детей время, но не создает условий и ситуаций для их развития.**

При этом отнимает время не только у детей: такая организация деятельности на постоянной основе будет вызывать профессиональное выгорание у воспитателей, потому что на подготовку необходимых предметов, обустройство пространства (а потом уборку), на отработку с детьми тех или иных действий будет всегда уходить очень много времени, сил, личностных ресурсов... Не трудно представить, как ответственно и старательно готовился воспитатель к этой игре, сколько было проявлено фантазии, чтобы соорудить эти игровые пространства, подобрать предметы, придумать, что еще может понадобиться... Проблема только в том, что педагог всё это уже умеет делать (и мы это видим), а вот дети – пока еще нет. Поэтому **это они** должны были обустраивать пространство, подбирать предметы, придумывать сюжет... Но педагог сделал эту работу за них, лишив ресурса развития. При этом никакой эмоциональной отдачи от происходящего практически нет – всё безэмоционально, заорганизовано, по бумажке. Поэтому воспитатели очень часто и не хотят заниматься «игрой», понимая под игрой именно вот эти сложности и трудности организации и проведения, да еще в

итоге оказывается, что это совсем не игра. **Поэтому такое проводить не нужно!**

Как выглядит настоящая игра

Настоящая игра может выглядеть по-разному. Главное – она не может выглядеть как квази-игра, т.е. всё красиво, понятно, ориентировано на зрителя. Настоящая игра на зрителя не ориентирована вообще – это раз, настоящая игра – это движение в смысловом, а не визуальном поле – это два. Поэтому со стороны всё очень непонятно. Понятно становится, если погружаешься в этот контекст

**Дошкольное отделение ГБОУ Школа №1861
"Загорье", г. Москва.**

Воспитатель – Н.В.Щетинина



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/1mCoUEQP42BT5tGt8YOeWwIwMczSCo1D/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя:

Начнем с условий: у детей есть время на игру (очевидно, что такая игра в 10 минут между занятий не сможет уложиться), есть возможность выстраивать собственные пространства (полифункциональная и трансформируемая среда) и есть возможность конструировать собственные сюжеты (условия для становления активности и инициативы). Видно, как дети разбиваются на несколько групп по интересам: кто-то строит домики (на видео видно, что один из домиков потом превратится в школу), кто-то охотится на динозавров (о чем сообщает воспитателю по телефону).

Видно, что «охотнику за динозаврами» хочется играть, но он еще не погрузился в насыщенную содержательную игру. Его действия регулируются только им самим (а это означает, что попутно идет развитие регуляторных способностей), но

происходит это пока несмело и в режиме самоограничения – мы видим, что он всё время поглядывает на взрослого и явно демонстрирует некоторое смущение. И радость одновременно. Чего ребенку не хватает для полного погружения в процесс игры? Во-первых, времени – воображаемая ситуация требует погружения, только сыгранные опытные игроки способны туда «нырнуть» сразу, остальным необходимо пройти этап погружения, «выгрывания». Во-вторых, не хватает реалистичности условного, понарошечного! Но это не о реалистичных игрушках, а о реальных эмоциях. И кто же ему может обеспечить эту реалистичность? Играющий сверстник! Потому что, когда **смысловое поле расширяется на пару или группу детей, эффект воображаемой ситуации усиливается в разы!**

И уже спустя несколько минут мы это всё наблюдаем. Одинокий охотник объединяется с детьми, играющими в домике, и начинает снабжать их едой. Потом делает костер, жарит мясо. Движения уже не смущенные, а радостные, уверенные: закинул воображаемого зажаренного динозавра на плечо, понес в домик...

Чему в этой игре учится ребенок (традиционный вопрос воспитателей, привыкших к организованным играм)? Он учится выстраивать собственную деятельность в контексте задач других людей, учится понимать, учитывать и согласовывать свои и другие интересы и задачи, чтобы это устраивало всех (иначе игра не получится), он учится ставить новые игровые задачи (читай: задачи своей деятельности в широком смысле слова) с учетом общей ситуации, с учетом позиции других игроков. Передавать деньги и продукты в магазине – несложная задача, а вот научитесь-ка выстраивать свою деятельность в поле возможностей! Это уже дорогого стоит. Не все подростки и даже взрослые этим владеют. А выглядит вот так вот примитивно... Именно об этом сочетании сложности и примитивности, произвола и произвольности писал Л.С. Выготский: «ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т.е. он делает то, что ему больше

всего хочется, так как игра связана с удовольствием. В то же время научается действовать по линии наибольшего сопротивления» [7, с. 71].

Чем важна игра **для ребенка**? Тем, что здесь можно пережить то, что в жизни пока или вовсе недоступно. Поэтому в какой-то моменты игры появляется «привидение». В другой момент, обмотавшись тканью как юбкой, довольный мальчик заявляет: «Я мама!» Конечно, это еще не роль, но уже образ, уже – трамплин для идеи, замысла... И уже спустя несколько минут он зовет домой детей, обещая сварить варенье, а потом предлагая его («сам банку с прошлого года нашел!»). И здесь опять точка внимания для воспитателя: никто не откликается. Почему? Заняты своей игрой? Не понимают, как среагировать, не готовы к случайно возникающей непонятной ситуации? Это уже предмет для наблюдений. И в этот момент можно включиться в игру самому воспитателю, поддержать мальчика с вареньем, дать пример взаимодействия с непонятной ситуацией остальным.

Обратим внимание на предметную среду данной игры: всё может быть всем, никакой реалистичности. Именно это позволяет выстраивать движение в любом смысловом пространстве, дети не связаны тематическими ограничениями предметного мира. И это формирует у них как возможность «действия от мысли, а не от вещи» [7, с. 69]. Дети выстраивают и перестраивают пространство по ходу игры. Это подлинно трансформируемое и полифункциональное пространство, которое полностью соответствует требованиям ФГОС ДО и ФОП.

Что во время такой игры делает педагог? Не «расставляет, придумывает, ищет, организует, направляет и пр.», как в квази-игре, а наблюдает (вопрос про наблюдение и постановку педагогических задач будет обсуждаться в главе «Педагогическая диагностика сформированности игры»); при необходимости подключается к игре, но не обязательно (вопрос, когда и с какими задачами подключаться будет обсуждаться в главе «Развитие игры «здесь и сейчас»»); получает время для планирования и подготовки условий для

следующей активности или образовательной работы с детьми, и – отдыхает! Это тоже очень важно, потому что лучшие условия для развития ребенка создает не задерганный, «всем всё обязанный», раздраженный на детей, а именно ресурсный, готовый к творчеству взрослый.

После просмотра таких видео может создаваться следующее впечатление: «Это значит, там, где всё организовано – это плохо, а тут дети вытворяют, что хотят – это хорошо? Ладно, в следующий раз пусть делают, что хотят!». Разумеется, это совсем не педагогическая позиция. «Делают, что хотят» – это только первый шаг. Но без него поддержка детской активности и инициативы (требование ФГОС ДО) невозможна. Сначала деятельность детей будет фрагментарна, хаотична, малоорганизована. Это нормально для неразвитых форм. Задача педагога – обеспечить развитие, усложнение этой деятельности. Поэтому вторым шагом воспитатель может предлагать проблемные задачи в контексте того смыслового поля, которое выстраивают дети, встраиваться со своими более сложными и интересными задачами, передавая культуры игры (но именно игры, а не подыгрывания, которое дети сразу чувствуют, замечая, что воспитатель «притворяется, что играет»). Третьим шагом будет оценка уровня развития игры, выявления дефицитов и постановка конкретных педагогических задач. Постепенно дети овладевают деятельностью во всей ее полноте и целостности, переходят к развитым формам игры и в ходе овладения ими и их реализации происходит развитие каждого ребенка и детского коллектива в целом который формируется как «играющее детское сообщество» (Е.Е. Шулешко).

**Дошкольное отделение ГБОУ Школа № 1861
"Загорье", г. Москва.**

Воспитатель – О.Н.Холоднова



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/1SdKv0xcKXPRMaIuulrFghD-pv5z9AMak/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя.

Ролик открывается подготовкой к игре – ребенок что-то пишет и рисует. Мы, взрослые, старательно добиваемся от детей, чтобы они читали и писали, заставляя их делать это. А они легко осваивают чтение и письмо тогда, когда им самим это надо. А зачем надо? Для игры.

Первое, на что стоит обратить внимание – на естественность поведения и вовлеченность детей.

Животное из сооруженного из стульев и столов загона или клетки взывает: «Человек, человек...» Выражение лица, голос, пластика – ролевое поведение налицо.

Идет создание игрового пространства, оно маркируется (помечается), при этом происходит это в активном обсуждении, договоре.

А тем временем под столом (в пещере) из красных кубиков «лего» сооружается костер... Со стороны не очень понятно, но параллельно идет жарка мяса, охота, сражения... Надо придумать, как пожарить курицу и шашлыки («а то мы с голоду умрем!» - звучит фраза). Кто-то делится новостями о том, что нашел хорошие заросли, и там очень много мамонтов, это опять рождает идею снова сходить на охоту.

Хорошо видно, как проверяются предположения и уточняются представления: один из мальчиков настойчиво трет палочкой по деревяшке. Второй отнимает с опаской: «Сейчас загоримся!» На самом деле дети достаточно осторожны и осмотрительны в проверке своих гипотез, особенно в игре, иначе человечество вряд ли выжило бы как вид.

В итоге мы видим активное коллективное слаженное взаимодействие. И очень хорошо видна динамика игры – сначала пробные действия, потом активное ролевое

взаимодействие, но уже к середине видеоролика наступает некоторая смысловая пауза, своеобразный «выдох». Дети расползлись из-под стола, снова обратили внимание на игрушки и предметы – это поиск новой идеи. Опять вместо большой компании видим несколько самостоятельных игровых подгрупп, каждая развивает какую-то свою игровую линию. Выдох. Пауза. Перед новым вдохом – новым интересным сюжетом.

Онтогенетическое развитие игры: педагогические задачи и содержание образовательной деятельности

Натуральные и культурные формы игры

Проблема онтогенетического развития игры связана с естественным вопросом – а когда игра возникает? И если она возникает сама собой (а мы уже в начале книги упоминали про играющих щенят и котят), то нужны ли тут какие-то педагогические действия?

Специфика человеческого развития в том, что в его арсенале существуют натуральные и высшие (культурные, специфически человеческие) психологические функции и формы поведения. В том числе в отношении игры.

Всем хорошо известно, что у детей существуют игры, которые сходны с играми животных. Их можно наблюдать у детей уже с младенческого и раннего возраста (пока высшие формы игры еще не освоены), их можно наблюдать и у детей более старших возрастов.

В психологической классификации детских игр С.Л. Новоселовой [54], они составляют особый вид игр – игры-экспериментирования с природными объектами и любыми предметами, а также игры-экспериментирования с возможностями собственного тела [66]. Подробнее про такие игры-экспериментирования и про принципы создания условий для их бытования в условиях ДОО см. методическое пособие: Трифонова Е.В. «[Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников](#)», стр. 69.

На определенном этапе социогенеза и затем онтогенеза ребенка возникает сюжетная игра, где присутствует расхождение видимого и смыслового плана. Но сама собой она (в отличие от игр-экспериментирований) не возникает, она присваивается и развивается в том случае, если поддерживается обществом как детская деятельность. И может

не получать условий для своего становления и развития, если в обществе отсутствуют идеальные формы такой игры, либо если она запрещается, порицается и пр. [77].

В классификации С.Л. Новоселовой большой класс игр, **возникающих по инициативе самого ребенка**, включает как натуральные формы игрового поведения (игры-экспериментирования) так и высшие его формы (сюжетные игры).

Натуральные формы игры могут возникать у ребенка «сами собой», подобно тому, как они возникают и наблюдаются у высших животных. Они не являются продуктом культуры и не обеспечивают становление собственно человеческих качеств и способностей. Однако они прекрасно выполняют свою эволюционную функцию факультативного (дополнительного) научения и физического развития.

М. Мид, наблюдая за играми детей племени манус, писала: «Те, кто полагает, что ребенок по натуре творец, наделен внутренне присущей ему силой воображения, те, кто учит, что нужно только предоставить свободу детям, чтобы они сами создали богатый и очаровательный образ жизни, не нашли бы в поведении ребенка манус подкрепления для своей уверенности. ... К вящему сожалению теоретиков детской свободы, их игры напоминают игры щенят или котят. Не обращаясь в своих играх к богатому материалу, который дети других обществ черпают в своем преклонении перед традициями взрослых, дети манус ведут скучную, неинтересную жизнь, добродушно возятся до изнеможения, затем валяются в прострации, до тех пор, пока не отдохнут достаточно, чтобы снова начать возиться» [47, с. 176]. Почему у этих детей такая игра? В каких условиях возникает подобная траектория развития? Это «примитивное общество без письменности» [47, с. 174], «Взрослые не рассказывают детям сказок, им неизвестны загадки, головоломки. Сама идея, что детям могут нравиться легенды, представляется совершенно фантастичной взрослому манус. «Нет, легенды — это для старых людей. Дети не знают легенд. Дети их не слушают. Дети

не любят легенд»» [47, с. 209]. «Требования строгой фактичности изложения, его обстоятельности, точности в малейших деталях — все это сдерживает воображение. Вот почему из жизни детей полностью исчезли сказки, от них они не получают никакого удовольствия. Они никогда не пытаются представить себе, что происходит по другую сторону горы, о чем беседуют рыбы. В разговорах детей со взрослыми вопрос «почему?» вытеснен вопросами «что?» и «где?»» [47, с. 210]. «Сюжетных рисунков у них не было ... у детей в этой культуре совершенно отсутствовала способность, интерпретируя пятна неопределенной формы, создавать цельные сюжеты» [47, с. 210]. «Скучные прозаические игры — показатель не столько их ума, сколько манеры воспитания. Они оказались вне сферы жизни взрослых; никто никогда не просил их принять участие в ней. Дети не участвуют в празднествах и церемониях. Взрослые не привили им формы проявления преданности клану или вождю — того, что они смогли бы использовать в организации своих групп. Сложные взаимоотношения взрослого мира, взаимоотношения между родственниками с их шутками, благословениями, проклятиями, военные церемонии, обряды общения с духами — все это дала бы детям интереснейший материал для подражания, если бы взрослые показали им это, пробудили бы их интерес и энтузиазм» [47, с. 211]. «Игры детей манус воспитывают в них свободу, представляют собой превосходные упражнения для их тел, прививают им быстроту реакции, ловкость, физическую инициативность. Но они не несут в себе никакого материала для мысли, никаких моделей поведения взрослых, вызывающих восхищение, и никаких форм такого поведения, которые порождали бы острое презрение у детей. У них нет богатого, образного языка, сокровищ легенд и преданий, нет поэзии. И дети, предоставленные самим себе, борются и катаются по земле (даже и это стимулируется мимолетным интересом взрослых к ним), кувыркаются и дерутся, не формируя в себе ничего ценного, кроме хорошего настроения и сообразительности. Не получая духовной пищи, не испытывая

потребности компенсировать одиночество или же физические недостатки в фантазии, они просто бурно расходуют свою бьющую через край энергию, а устав, играют в тени в веревочку на пальцах, скучая самым жестоким образом» [47, с. 214].

Так много цитат из одной работы приведены здесь не случайно. Здесь очень точно сформулированы условия становления игры. 1. Наличие в окружении ребенка культурных образцов «нарративов» или повествований. Как часто, организуя педагогический процесс, мы стремимся к упомянутой выше «строгой фактичности изложения, его обстоятельности, точности в малейших деталях». Последствия этого описывал и К.И. Чуковский [82]. Именно поэтому так важно периодически обсуждать с детьми, «о чем беседуют рыбы». 2. Наличие образа будущего (т.е. образа взрослой жизни). «Они оказались вне сферы жизни взрослых» – это же про современных детей! Если раньше у ребенка был, допустим, папа дальнобойщик, и он позволял залезть в машину, поддержать какой-то гаечный ключ, протереть стекло и поддержать канистру во время заправки, а мама была продавщица и позволяла завернуть нарезанные продукты, поставить ценник, разложить товар на полке, то у ребенка возникало желание соучаствовать в этом... Но это было редко, а хотелось чаще, а что-то особенно интересное вообще не позволялось, и ребенок начинал моделировать эту реальность в своей игре. А теперь посмотрим на современных детей: папа, допустим, «айтишник», а мама – менеджер, вечно каждый в своем компьютере и не дают ничего сделать ребенку по вполне понятным причинам – так в кого, во что и как играть ребенку? Мир взрослых скрыт для него, они не причастны этому миру, они не хотят туда, а значит – нет потребности его моделировать в игре. И вот результат: игр либо нет, либо они примитивны и «не несут в себе никакого материала для мысли».

Итак, высшие формы игры имеют культурно-историческое происхождение, что было показано в работах Д.Б. Эльконина [83] и подтверждено рядом этнографических и

психологических исследований [47, 59 и др.]. Специфика содержания и способов организации таких игр зависит от культурных традиций общества: там, где игры запрещены, не поддерживаются взрослым, их нет. Именно это наблюдается у детей общины Аруако: «Сюжетные игры никогда не воспроизводили существующие в общине социальные отношения, в играх отсутствовали роли отца, матери. Одна из местных женщин объяснила экспериментатору, что дети не играют во взрослых, потому что в таких играх проявляется неуважение к ним. Последнее недопустимо – в общине относятся с большим уважением к взрослым и людям старшего возраста» [59, с. 130]. Т.е. если в обществе сюжетная игра запрещена или искажена – она не получает условий для развития в детской деятельности. И здесь важно учитывать то, что запрет может быть явным или не явным. Например, в наших садах игры не запрещены, это очевидно. Но можно наблюдать ситуации, когда они не поощряются, осуждаются, вызывают раздражение у взрослых. Из личных наблюдений: муниципальный детский сад, свободное время у детей, они достают игрушки (пока оформляется только идея будущей игры), но буквально за ними по пятам ходит помощник воспитателя и с ворчанием («Понакидают тут!») убирает лежащие на полу игрушки обратно на полки. Выстроить пространство игры оказывается просто невозможным. В другом садике поощрялись спокойные игры с дидактическими наборами и настольно-печатными играми за столами, но не поощрялись сюжетные (детей в группе много, могут задеть друг друга). В результате дети играли в сюжетные игры тайно, и когда замечали, что за ними наблюдают студенты-практиканты (а у них было такое задание – понаблюдать за сюжетной игрой детей), дети тут же прекращали играть и шли за столы. Очевидно, что это была пресекаемая или, по крайней мере, не одобряемая деятельность.

Итак, обратимся к истокам. Как возникает игра и как передается культурный опыт игры?

Этнографические и исторические документы указывают на следующую специфику его передачи. Во многих традиционных обществах бытовала практика, когда маленьких детей оставляли под присмотром старших [15]. Очевидно, что для детей 6–10 лет игра – это уже сложившаяся и предпочитаемая деятельность, которой они предавались при каждом удобном случае. Оставленные на их попечение малыши сначала за этими играми наблюдали, потом подражали, потом включались в них на второстепенных ролях, потом как полноправные участники игры. Так в разновозрастных детских коллективах происходила передача игрового опыта. Очевидно, что у таких игр не было воспитательных и обучающих функций, но она в полной мере выполняла роль ведущей деятельности, т.к. те психические качества ребенка, которые действительно формируются в игре, формируются в любой игре, независимо от ее содержания (правильного или неправильного, «хорошего» или «плохого»), т.к. содержание детской игры всегда обусловлено исторической эпохой, общественным строем, социальной направленностью общества, особенностями семейного уклада и пр., а развивающий потенциал игры – универсален. [75, с. 85].

Предыстория сюжетной игры

Итак, первый этап становления детской игры – наблюдение за играющим старшим ребенком или взрослым, который вовлекает ребенка в эту культурную практику. Наблюдение естественным образом выливается в подражание, поэтому уже с 10-го месяца жизни у детей можно наблюдать **первые игровые действия** (кормление и укладывание спать куклы, мишки и т.п.).

Но это еще не игра, а подражание действиям взрослого или старшего ребенка, дети не отображают в этих «играх» моментов своей собственной жизни, а воспроизводят ранее увиденные действия. Именно действие с предметом как таковое привлекательно и самоценно для ребенка (вспомним, что в

раннем возрасте предметно-орудийная деятельность выступает ведущей деятельностью). Ребенок стремится подражать взрослому во всем, и, если взрослый показывает малышу игровые действия, они повторяются ребенком с не меньшим интересом, чем любые другие. Именно эту активность ребенка Л.С. Выготский называл **квази-игрой: «объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка»** [9, с. 147]. Квази-игра (игра без «смысла», без активно воссозданной самим ребенком воображаемой ситуации, т.е. повторение игровых действий вне движения в смысловом поле) является **нормой для развития ребенка раннего возраста.**

Действия ребенка воспроизводят реальные действия, **и воображаемую ситуацию в таких играх сам ребенок еще не создает.** Это делает за него взрослый, объясняя ребенку его же собственные действия («Ты, как мама, варишь суп», «Ты, как водитель, крутишь руль, ведешь машину»). Но эти пояснения создают **зону ближайшего развития для игры ребенка** раннего возраста, для перехода ее к собственно сюжетной игре. Содержанием игры детей раннего возраста являются действия с предметами, и в этом – качественная особенность сюжетно-отобразительной игры.

Рождение сюжетной игры.

Примерно с 1,5 лет за счет овладения ребенком речью у него начинается становление знаково-символической функции: возникает различие обозначаемого и обозначающего: ребенок начинает приписывает **значения** «калякам» на листе, любым бесформенным объектам. Так, Н.Н. Ладыгина-Котс фиксирует: «В возрасте 1 г. 8 м. рисование Руди вступает в новую стадию: вместо беспорядочно наложенных, по большей части горизонтальных, штрихов мы замечаем порой крестообразно перекрещивающиеся линии, причем дитя тотчас же по воспроизведении их немедленно само обращает на них особенное внимание, выделяет их сознанием и определяет словесно звуком «гх» (по его терминологии

обозначающим аэроплан — жалкое подобие его). Через месяц (1 г. 9 м. 1 д.), проведя, может быть случайно, две параллельные линии, Руди называет их словом «тпру» (быть может они напоминают ему вожжи). Воображение дитя легко подсказывает ему определения: однажды Руди (1 г. 10 м. 23 д.) избородил штрихами весь лист; на мой вопрос, что это он нарисовал, — он отвечает: «Дим» (дым)» [36, с. 417].

Наблюдения за детьми в возрасте около двух лет показывают, что такое «означивание» входит в жизнь ребенка не только через рисунок. Откусив пару раз печенье с разных углов, ребенок обнаруживает сходство с легковой машиной и гордо демонстрирует печенье, сопровождая его словом: «би-би!» (машина).

Именно наделение значением нейтрального объекта позволяет перейти от видимого поля к смысловому, от квази-игры к подлинной игре. Важно понимать, что вне действий взрослого или более старшего ребенка, которые способствуют становлению воображаемой ситуации у ребенка, она сама собой не появляется: **«Игре надо учить, особенно в раннем детстве, об этом следует заявлять достаточно смело. Но учить можно по-разному. Нельзя построить образец, который должен получиться в итоге развития, и навязать его ребенку. Прежде всего, это не получится, а если и получится, то не будет игрой. Игра превратится в занятие»** [65, с. 290].

Итак, развитие игры – это не «натаскивание» на выполнение игровых действий, а **помощь в становлении воображаемых, условных ситуаций**, в которых понятные ребенку действия станут осмысленными, привлекательными и желанными для ребенка. Необходимо не обучение конкретным «правильным» действиям, а создание «проблемных ситуаций», постановка игровых задач. Только такой подход формирует у ребенка способность действовать не «по указке», а именно в соответствии со смыслом ситуации.

Есть 3 пути привнесения воображаемой ситуации в жизнь ребенка

1. Осмысление предметных действий ребенка.

Эту стратегию реализует уже упомянутая выше тактика комментирования действий ребенка: «Ты как... (мама, водитель, воробышек)». Важно помнить, что этот способ имеет один «подводный камень»: стремясь подчеркнуть сходство действий ребенка с его прообразом, взрослый старается усилить это сходство, детализирует предметную среду, делает ее более всё более реалистической, и ребенок всё больше попадает в ее плен: расхождения видимого и смыслового поля нет, воображаемая ситуация так не возникает: ребенок просто выполняет те или иные предметные действия.

2. Непосредственное погружение в игровую ситуацию.

Этому способствуют в первую очередь приемы народной педагогики («Сорока-ворона...», «Ладушки-ладушки..» и др.), где представляемая ситуация сама по себе очень двупланова (кому «этому» что-то «дала» сорока-ворона? кто «полетел и на головку сел?»), и именно эта двуплановость создает условия для порождения воображаемой ситуации.

Другим распространенным приемом будет оживление игрушки, оживление действительности, когда взрослый начинает от лица игрушки общаться с ребенком, создавая игровую ситуацию. Здесь важно только, чтобы взрослый не пытался устраивать «фокусы», делая вид, что говорит сама игрушка (прячась или стараясь говорить незаметно), а давал ребенку пример **игровой ситуации во всей полноте и целостности**: говоря чуть измененным голосом за игрушку, на недоуменный взгляд ребенка можно пояснить собственным голосом, кивнув на игрушку: «Это как будто он говорит» и тут же, изменив голос, покачать игрушкой: «Да-да, это я так говорю». Важными моментами обучения ребенка игре будет создание таких игровых ситуаций с превращениями в быту, либо периодическое разыгрывание перед детьми разных смешных и забавных сценок с помощью игрушек. Последние воспринимаются детьми как своеобразные «живые мультфильмы», но здесь игровое действие тоже представлено

«открыто», игрушки действуют силами взрослого, а дети могут вмешаться в действие, помочь персонажу, остановив или отстранив другого персонажа рукой, возгласом и пр.

Кроме погружения ребенка в игровые ситуации важно создавать условия для принятия ребенком некоторого игрового значения на себя. Этому способствует провоцирование у ребенка активности «Покажи, как...» [60, с. 6]: «Покажи, как воробышек скачет», «Покажи, как мишка косолапый ходит». Ребенок с удовольствием воспроизводит действия, которые раньше они изображали вместе со взрослым. Следом за действием начинает рождаться образ, формируется воображаемая ситуация, воображение в целом.

В условиях дошкольной образовательной организации крайне полезным будет периодическое объединение (в зале или на прогулке) малышей с хорошо играющими и легко вступающими в контакт детьми старшей и/или подготовительной группы. Совместные игры со старшими детьми более непосредственны и более эмоционально значимы для малышей, чем игры со взрослым. Такая передача игрового опыта оказывает огромное влияние на становление их игр. Еще лучше игровой опыт передается в условиях разновозрастных групп.

Здесь важно еще раз повторить, что нельзя «учить» ребенка играть «по действиям»: «сделай так, сделай так». ***Только включаясь непосредственно в живое действие, ребенок овладевает не техникой подражания, а искусством самой игры.***

3. Уничтожение притяжения предметного поля: предметы-заместители.

Предметом-заместителем выступает любой случайный предмет, приобретающий значение в смысловом поле игры. Именно условность предмета помогает ярче проявиться различиям между видимым и смысловым полем, помогает ребенку преодолеть зависимость от предметного поля («в игре вещи теряют свой побудительный характер» [7, с. 69]). Эксперименты, проведенные позже [11], наглядно показали,

что именно уменьшение возможности реализации предметного действия повышает способность ребенка к отображению в игре социальных отношений. Появление социального содержания в игре возможно уже с 2,5 лет.

Предлагая ребенку раннего (да и более старшего) возраста предмет-заместитель, не нужно объяснять ему это подробно («Вот эта бумажка в нашей игре будет обозначать конфету»). Включение предмета-заместителя и даже воображаемого предмета происходит через непосредственное действие с ним и эмоциональное вовлечение ребенка в это действие. Например, протягивается пустая ладонь или с лежащей на ней скомканной бумажкой: «Держи конфетку!» или «Яблоко? Пусть у нас мячик будет яблоком!» или даже: «Пусть вот этот кубик будет яблоком», чтобы не акцентировать внимание на «похожести». Важно понимать, что без взрослого дети предметы-заместители пока не используют: это **зона ближайшего развития игры ребенка** и в то же время это **сензитивный период** для введения предмета-заместителя в деятельность ребенка. Так, в исследовании Е.М. Гаспаровой было показано, что в более старшем возрасте (к 4 годам) принятие обобщенного материала затруднено [11, с. 16].

Создание игровых ситуаций крайне важно, поскольку в рамках «бытовых» действий игровое не появляется.

Итак, к трем годам в норме ребенок уже **различает игровую и условную ситуацию**, и **он овладел «техникой» игры**. Дальше идет развитие игры как деятельности и развитие ребенка в игре – в процессе ведущей деятельности.

Подробнейшим образом психологическое содержание сюжетно-отобразительной игры и педагогические методы руководства ее развитием представлены в книгах Е.В. Зворыгиной [17, 18], где описаны специфика организации и поддержки сюжетно-отобразительных и первых сюжетно-ролевых игр детей раннего возраста.

Основные педагогические задачи по поддержке игр детей раннего возраста:

- наделять в речи игровым значением предметные действия ребенка;
- «оживлять» игрушки, предметы, разговаривая за них и включая ребенка в диалог;
- периодически приобщать детей (пусть в качестве наблюдателей) к веселым интересным сюжетным играм старших детей;
- организовывать совместные инсценировки знакомых детям по их опыту ситуаций, и простых художественных текстов (потешек, сказок, стишков);
- создавать условия для пусть пока эпизодического игрового взаимодействия детей;
- вводить в деятельность ребенка разнообразные предметы-заместители (для замены предметов и персонажей игры)
- поощрять сопровождение или обозначение игровых действий словом («Чик-трак», «Покушали» и др.);
- обогащать представления детей об окружающем мире.

Итак, при последовательной реализации работы по поддержке детской игры в раннем возрасте мы получаем планируемые результаты ФОП:

К трем годам:

- ▶ ребёнок проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им; играет рядом;
- ▶ ребёнок стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении;
- ▶ ребёнок в играх отображает действия окружающих («готовит обед», «ухаживает за больным» и другое), воспроизводит не только их последовательность и взаимосвязь, но и социальные отношения (ласково обращается с куклой, делает ей замечания), заранее определяет цель («Я буду лечить куклу»)

Развитие сюжетной игры

Итак, традиционно детскую игру пытались развивать через отработку игровых действий. Но из суммы действий не рождается деятельность, и в этом огромное педагогическое заблуждение, которое отмечал еще в середине прошлого века Л.А Венгер: («взрослые учат детей не деятельностью, а только действиям» [6, с. 3]. Так как же «учить» игре? Только опираясь на путь ее естественного становления.

Итак, что видели малыши традиционного общества, когда их «оставляли на старших»? В первую очередь увлеченность играющих, они заражались их эмоциями, динамикой происходящего, даже если и не всё понимали. Это и есть то, что Л.С. Выготский называл «идеальной формой» деятельности. Описывая специфику детского развития, Л.С. Выготский вводит понятие идеальной формы: **«В развитии ребенка то, что должно получиться в конце развития, в результате развития, уже дано в среде с самого начала»** [8, с. 83, выд.авт.]. Он обозначает это как **«идеальную форму»** соответствующей деятельности, способности и пр., которую ребенок **обнаруживает** у взрослого, старшего ребенка или более развитого сверстника и **присваивает** в процессе совместной деятельности с ним.

Онтогенетическое развитие понимается как взаимодействие реальной (имеющейся у ребенка) и идеальной (сложившейся в культуре) формы и во многом определяется тем, насколько успешно выстраивается **посредническое действие**, реализуемое обычно взрослым. По мнению Б.Д. Эльконина, кризис современного детства связан именно с кризисом посредничества. Посредническое действие в отношении игры выстраивается так, что ребенку представлена совершенно иная «идеальная форма» игры, чем та, которая воплощала собой развитые формы игры во времена Л.С. Выготского и позже. Если сравнить сюжетные игры, в которые самостоятельно играли дети в 50-е годы прошлого века, с теми, которые предлагаются в условиях детского сада современному ребенку, то обнаружится колоссальная разница.

Причем сюжетной стороны игры это касается меньше всего; здесь иначе выстраивается целеполагание, способы реализации игры, внешний рисунок этой деятельности. Ни по сути, ни по внешнему виду она совершенно не похожа на ту искусственную форму, которая именуется «игрой» в педагогической практике. В такой игре движение в смысловом поле полностью переносится в поле оптическое, тем самым превращая игру в разыгрывание.

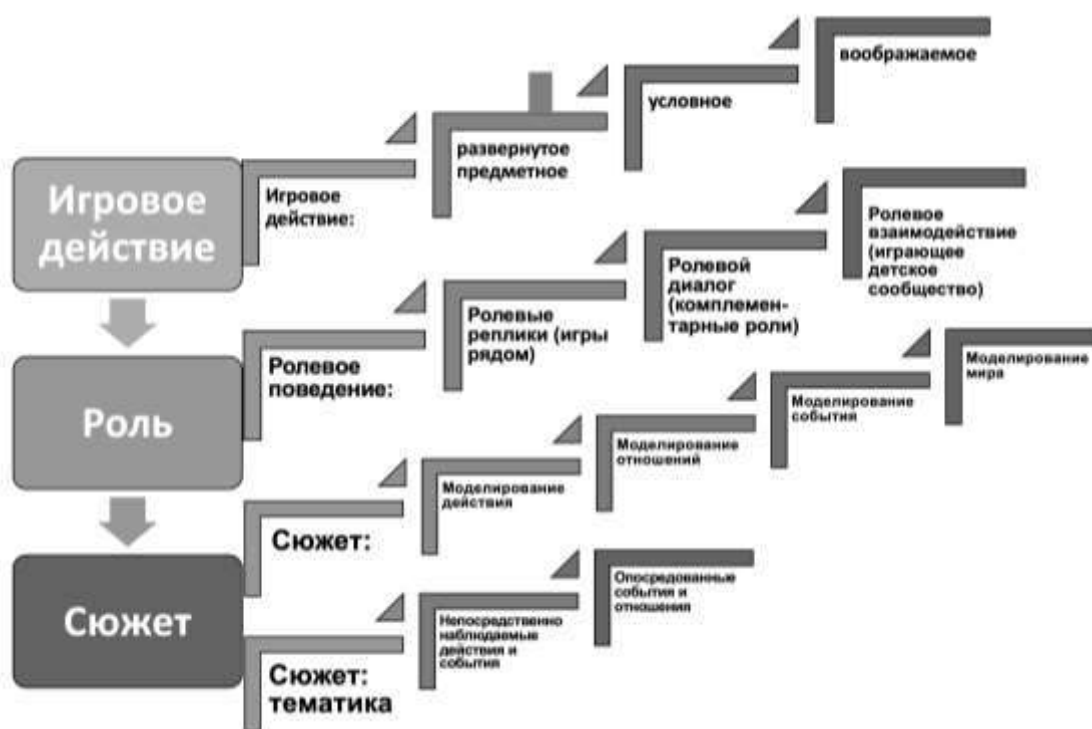
К каким последствиям приводит изменение идеальной формы в культурном пространстве? «Если в среде отсутствует соответствующая идеальная форма, то у ребенка не разовьется соответствующая деятельность, соответствующее свойство, соответствующее качество» [8, 86]. Одна из основных причин исчезновения игры выступает то, что **идеальная форма игровой деятельности предстает в искаженном виде** (при обучении игре, когда игровые цели меняются на образовательные) **или исчезает вовсе** (при отсутствии культурного игрового опыта). И тот факт, что «дети не играют», связан не только с кризисом посредничества (Б.Д. Эльконин), но и с тем, что взрослый **подменяет** идеальную форму игры, транслируя ребенку иную деятельность.

Как мы видели выше, рождение сюжетной игры в норме относится еще к периоду раннего возраста: уже с двух с половиной лет у детей, с которыми активно играют взрослые или старшие дети, можно зафиксировать более или менее развернутые игровые самостоятельно создаваемые сюжеты.

И здесь стоит напомнить слова А.В. Запорожца, который настаивал на том, что развитие игры связано **не столько с овладением ее «техникой»** и умением «разыгрывать все более сложные сюжеты, предлагаемые воспитателем в известной последовательности», сколько **с умением воспитателя на определенном моменте ее развития «выполнять уже функции не столько обучающего, сколько организатора детской жизни и деятельности»** [16, с. 239], а это невозможно без понимания тех ступеней, которые проходит игра в своем развитии.

Общая линия развития игровых умений детей сегодня хорошо известна педагогам. Она была обозначена ещё в работах А.П. Усовой [80, с. 17-25]: в младшем дошкольном возрасте происходит становление игрового действия, в среднем дошкольном возрасте идёт развитие ролевого поведения, а на старший дошкольный возраст приходится формирование планового начала при реализации игрового замысла. Позже эти этапы были уточнены и подробно раскрыты в работах Н.Я. Михайленко и Н.А. Коротковой [48, с. 15], где они были обозначены как разные способы построения игры: в 2-3 года – формирование у детей условного игрового действия; в 3-5 лет – формирование ролевого поведения; в 5-7 лет – формирование способов творческого сюжетосложения. Последовательное проведение ребёнка через все эти этапы, реализуемое таким образом, чтобы дети каждый раз открывали и усваивали новый, более сложный способ её построения, представляет собой целенаправленное формирование игры, а точнее – игровых способов действий.

Очевидно, что каждая из этих ступеней игры может проявляться в более или менее развитой форме. И условно эти этапы можно обозначить следующей схемой.



Сама по себе эта схема несложная, даже, можно сказать, примитивная. Тем не менее, она выступает достаточно удобным инструментом оценки уровня развития игры у ребят группы. Кто-то из воспитателей данный инструмент уже использует, а остальные могут брать на вооружение. Это очень простая оценка: наблюдаем за играющими детьми и обводим в кружок ступеньку, которую точно пронаблюдали. Это значит, что данное качество детьми уже освоено, находится в зоне актуального развития. Наша педагогическая задача – переход на следующую ступень.

Как показывает анализ видеосъемок в большинстве детских садов, **с игровым действием проблем, как правило, не бывает**. Малыши уверенно скребут игрушечными ложками по игрушечным тарелкам и изображают еду (развернутое предметное действие), детки средних групп легко выполняют то же действие, взяв вместо тарелки ладонь, а вместо ложки карандаш (условное действие), и в любом возрасте дети способны к воображаемому действию, вспомним, как ловко был закинут на плечо воображаемый динозавр, чтобы дотащить его от костра в домик.

В отношении ролевого поведения проблемы фиксируются почти повсеместно. Во-первых, проблема в том, что роль подменяется функцией: беря на себя «роль» покупателя, ребенок продолжает оставаться собой: не меняются ни интонации, ни поведение, ни действия... Ребенок не становится «другим», не появляется «двусубъектность» игры, где ребенок «плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий» [7, с. 72]. А это значит, не появляется вынесенная вовне точка опоры, которая позволяет изменять собственное поведение в соответствии с правилом, «вшитым» в эту роль.

Принять роль не просто, для этого тоже нужно множество факторов:

- **Представленность роли как явления.** Это значит, ребенок должен наблюдать яркое ролевое поведение других

игроков в рамках той идеальной формы игры, которая ему явлена;

- **Понимание системы взаимоотношений для данной роли.** Роль – это не набор действий, роль – это система взаимоотношений, стоящих за ролью. Играть продавщицу, которая выдает товар – можно, но скучно. Играть продавщицу, которая выясняет отношения с покупателями – гораздо интереснее! И уж совсем невозможно сыграть топ-менеджера, который сидит за ноутбуком, и вообще непонятно, в каких отношениях с кем он находится. Изобразить – можно, сыграть – нет!

- **Время для погружения в роль.** Вспомним мальчика-охотника на динозавров» из ролика, демонстрирующего игру в практикуме к разделу «Что такое игра». Сначала – смущение от того, что надо что-то изображать, потом – полное вживание в роль.

- **Понимание ролевых позиций других участников.** Без этого ролевой диалог выстроить возможно (из позиции функции даже возможно), а вот ролевое взаимодействие организовать не получится.

Теперь по поводу **сюжета**. Педагоги сразу стараются выстроить в игре сюжет. Но вместо сюжета получается сценарий. Давайте, разберемся, в чем разница. Сюжет в любом драматическом произведении (книга, фильм, спектакль и пр.) связан с конфликтом. И этим сюжет интересен! Последовательность событий не всегда содержит конфликт: представим себе типичное утро: встали, умылись, зарядка, сварили кофе, оделись, макияж и на работу... Интересно? Как-то не очень... А теперь туда размещаем конфликт: или «вызов» (Л.И. Эльконинова), или «хулиганство» (Е.Е. Кравцова), или провокацию... Пошли умываться, а вместо ванной комнаты – портал в другую реальность. Начали делать макияж – а крем превратился в крем-невидимку. Начали делать зарядку – и тут земное притяжение сломалось... О! Вот это уже интересненько!

Провокация или конфликт могут ограничиваться действием (Ой, тарелка упала, суп разлился! Ой, дождик

пошел, что делать будем?), они более-менее быстро разрешаются; могут захватывать отношения (А давай, ты как будто не знала, и пошла, а я тогда...А давай, мы его обхитрять будем!). Это уже вещь бездонная (вспомните сериалы и мыльные оперы). И здесь уже становится намного интереснее. А когда на отношения накладывается какое-то событие... Ну например, если просто появилась стая разноцветных единорогов, исполняющих желания – это интересно. А если появилась та же стая... но никто не знал про их волшебные способности, или какой-то единорог был влюблен в кошку девочки, или им нужно было бы найти настоящих друзей на земле... То есть, событие усложняется отношениями, вот здесь играть гораздо интереснее, и сама такая игра приобретает очень многоаспектный развивающий характер. Главное, не пытаться искать в такой игре «правильных» решений и выходов, а делать так, как интересно. И смотреть, что из этого получается.

Моделирование мира – это уже игра, которая становится определенным мировоззрением. Это сплав событий, характеров, отношений, это очень интересная и захватывающая история. Достаточно вспомнить книгу Л.Кассиля «Конduit и Швамбрения». Это мы рассмотрим в следующем параграфе «Горизонты развития игры».

А здесь следует еще рассмотреть следующие особенности развития игры в онтогенезе.

Если ребенок в гораздо большей степени увлечен развитием **сюжета**, то по ходу становления игры его игровые действия становятся всё более свернутыми, не проигрываются целиком, а сначала обозначаются жестом, а потом словом; персонажами вместо сюжетных игрушек всё чаще становятся случайные предметы-заместители, а потом «уходят» и они – в игре остаются лишь воображаемые персонажи, и вся игра начинает проходить уже не в «действенном», и подчас даже и не в вербальном плане, а целиком в воображении. Детей, предпочитающих этот вариант режиссерской игры, И.Л. Кириллов называет в своих работах «детьми-

повествователями» [25]. Вначале она может приобретать формы **диалога**: воспитатели подготовительных к школе групп замечали, что некоторые дети в этом возрасте практически не нуждаются в развернутом игровом действии, им достаточно усесться рядом на уютном диванчике с игрушками в руках, и сюжет начинает разворачиваться в диалоге: «А моя как будто... А, давай, твоя в это время...».

Такая игра может быть организована практически без всякой предметной среды, что называется «на пустом месте», или же ребенку бывает достаточно любых случайных предметов, попавших в его руки или даже в поле зрения. Причем, вовсе не обязательно, что он будет ими реально физически действовать – чаще они ему бывают нужны только для обозначения персонажей будущего действия. Пожалуй, один из наиболее замечательных примеров приведен в дневниках В. С. Мухиной, где описано, как ребенок, расставив вокруг себя игрушки, тихо лежит среди них около часа, не притрагиваясь к ним, и не производя никаких внешних действий. На вопрос, встревоженной мамы: «Что ты делаешь? Ты заболел?» – отвечает: «Нет. Я играю» – «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит» [49, с. 418.]. Так рождается **игра-фантазирование** [37, с. 506] или «идеальная игра, **«игра воображения»**» [16, с. 242].

Момент рождения такой игры прекрасно запечатлен в воспоминаниях А. Бенуа, которому в детстве на пятилетие был подарен кукольный домик: «...Домик был бумажный, картонный, комнаты были не выше пяти вершков, да и комнат было всего три, из которых одна, большая, служила залой, другая — и столовой и спальней, а третья кухней, но зато все это изумительно воспроизводило настоящую и притом довольно “шикарную” квартиру. ... Официальными жильцами моей квартиры значились куколки, очень мило одетые: господин и дама ... Однако подлинным обитателем был, разумеется, я. Мне и не нужны были эти “фигуранты”, которых я вскоре и спровадил в коробку со всякой всячиной, раз я мог сам часами

просиживать перед “своей” квартирой, расставляя мебель, накрывая стол, возясь с камином, у которого, за металлической решеточкой, лежала лопаточка и щипцы. При этом я воображал, что “сегодня будут гости”, что вот гости явились и им из кухни несут вкусные вещи. Мне не приходило в голову, что тут нужна еще хозяйка, но с какими-то все же воображаемыми товарищами, с Петей и с Сашей, я мог подолгу разговаривать, они меня навещали в “квартире”, и с ними же я продолжал беседовать, когда бонна укладывала меня спать» [3, с. 212].

Впоследствии такая игра может полностью преобразоваться в литературную или сценарную деятельность [54, с. 87], а также продолжаться в форме **фантазийной игры** [57]. Ни в традиционной, ни в новой классификации игр они в самостоятельный подвид не выделяются, а представляют собой естественную форму развития (сворачивания, перенос в идеальный план) традиционных сюжетных игр.

В такой игре происходит порождение миров и освоение социальных реалий через их практическое воссоздание. Например, постижение истории через придумывание и фиксацию различными способами событий (порождаются летописи, книги историй, статистические сводки и т.п.). Дети, создавая себе параллельный для жизни мир, постигают законы его функционирования и развития, устанавливая правила и законы, понимая их необходимость, осваивая способы их фиксации и механизмы их работы...

Говоря об играх-фантазировании, обязательно следует коснуться проблемы вербализма в игре. В некоторых пособиях можно встретить следующее утверждение относительно игры детей 6-7 лет: «Признаком неблагополучного развития игры следует считать вербализм: вместо игровых действий ребенок только рассказывает, фантазирует, реально не играя» [64, с. 75]. Однако подобный тип игры не только является закономерным итогом ее развития, но и в ряде случаев специально инициируется у детей. Для того чтобы правильно оценить игру, которая реализуется вербально, нужно

внимательно отнестись к ее содержанию. Мы можем говорить о вербализме только тогда, когда сюжет игры **никак не соотносится с действительностью** (реальной или сказочной). Формирование вербализма у психически нормального ребенка связано в первую очередь с депривацией предметно-практических видов деятельности ребенка при акселерации его речевого развития. Нарушение нормальных связей с миром (в деятельности и общении) – это и есть главный признак вербализма. В остальных случаях переход игры в вербальный план и появление игр-фантазирования – это естественный и закономерный путь развития сюжетной игры и порождения в ней внутреннего плана деятельности.

Второе направление развития сюжетной игры связано с приматом **предметно-практической стороны** этой деятельности, то есть со специальным созданием своего игрового пространства. В работах И.Л. Кириллова дети, выбирающие этот вариант режиссерской игры, называются «дети-архитекторы» [25]. Ниже мы будем подробно говорить об особенностях создания **самодельной игровой среды** в условиях ДОО и ее значении для разностороннего развития ребенка.

Если у ребенка доминировала направленность на создание предметной среды игры («дети-архитекторы»), то со временем (к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста) такие игры могут полностью «потерять» сюжет: всё внимание ребенка направляется на творчество иного рода. Связь с игрой здесь прерывается – продуктивная, созидательная (трудовая) деятельность вступает полностью в свои права: «Дети конца младшего школьного возраста и начала среднего ... с интересом и любовью мастерят что-либо для игры, а иногда даже ограничиваются этим подготовительным этапом» [43, с. 13]. Впрочем, игровой сюжет не обязательно полностью исчезает при такой деятельности даже в гораздо более позднем возрасте, но в любом случае он очень сильно редуцируется.

Предметная среда для разворачивающегося в течение долгого времени сюжета игры должна обладать очень важным

свойством: стабильностью. Многие дети к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста подходят к этому открытию самостоятельно и начинают конструировать так называемые «макеты», главной отличительной чертой которых является то, что он может сохраняться в течение длительного времени [28, с. 15]. Это обеспечивается либо за счет выбора «безопасного» пространства (игровая полка, предназначенная для подобных игрушек, «неходовая» часть пола), либо за счет того, что макет делается на некоторой основе (в коробке, на фанерке и т.п.) и за счет этого получается транспортируемым без предварительного разбора. В условиях ДОО под такие макеты выделяются специальные столы.

Итак, усложнение игры связано не только (и не столько) с усложнением сюжета (особенно если это усложнение привносится в игру извне, педагогом), сколько с усложнением способов действия, усложнением взаимоотношений в игре, возможностью охватить самые разные интересные ребенку сферы действительности и попробовать себя в них...

В игре ребенок расширяет свой маленький детский мир до границ бесконечной вселенной.

Горизонты развития игры

Д.Б. Эльконин давал характеристику развернутой или развитой формы игры, отмечая, что «в игре ребенок как бы переходит в развитый мир высших форм человеческой деятельности, в развитый мир правил человеческих взаимоотношений» [83, с. 335]. Однако сам Д.Б. Эльконин делал важное уточнение: **«не всякое воссоздание и воссоздание не всякого жизненного явления является игрой»** [83, с. 21], поэтому передача денег и продуктов в игровом уголке «магазин» – это не игра, даже если оно сопровождается заученными вежливыми фразами; здесь нет подлинных взаимоотношений.

Высшие формы сюжетной игры представляют собой своеобразное «конструирование миров» (А.Г.Асмолов) с

попытками воссоздать, почувствовать, пережить всю сложность мироустройства, богатства человеческих отношений – межличностных, политических, экономических и пр.

Описания и характеристику таких игр можно встретить в художественной литературе (Л.А. Кассиль), в воспоминаниях (А.Н. Бенуа, А.В. Кротов, Н.В. Гладких, И. Красильщик), не так много, как хотелось бы – в научных работах (В. Вундт, С.М. Лойтер, Н.В. Гладких, А.С. Обухов и М.В. Мартынова и др.). Это игры-фантазирования, которые представляют собой «моделирование, имеющее целью создание новой реальности со своей картиной мира» [41]. В процессе разворачивания такой игры «детское сознание присваивает содержание культурного пространства взрослого мира и осваивает способы конструирования и бытия «своих» миров, относительно самостоятельно рожденных и существующих по игровому принципу» [57, с. 231].

В исследованиях С.М. Лойтер они называются играми в страну-утопию или страну-мечту [41]. Н.В. Гладких уточняет, что независимо от того, придумывают ли дети свою страну сами или заимствуют ее образ из книг или кино, они создают некое «идеальное» пространство, которое им нравится. Однако «необходимое условие групповой игры – чтобы было интересно, а играть в «царство изобилия и гармонии», в общем-то, довольно скучно. Идеальное пространство плохо приспособлено для действия» [13, с. 191]. «Там, где изначально задается образцово-правильная рамка «страны-мечты», игра выдыхается, почти не начавшись. А где есть простор для неожиданностей, приключений, скандала и смеха, туда с увлечением втягиваются все» [13, с. 196].

Спецификой такой игры выступает то, что она может реализовываться полностью во внутреннем плане (в воображении ребенка) либо в пространстве диалога, становясь мало доступной для наблюдения. При этом видимое поле либо просто полностью снято («игра воображения»), либо может опираться на крайне непрезентабельные и непонятные элементы игры (игровые артефакты), которые при этом

предельно понятны для играющих. Собственно, по этим артефактам годы спустя и происходит воссоздание смыслового поля игры, которое охватывает все доступные феномены человеческого бытия (воссоздание периодической печати, новостей, языка, календаря, государственных символов, исторических событий и т.п.) [13; 33; 57,]. И важно понимать специфику бытования такой игры: она существует не столько в момент реализации (эти моменты можно просто «не поймать»), сколько в пространстве подготовки: «главным ... была подготовка к игре, она занимала по 5–6 часов, а игра – 30–50 минут» [1, с. 73].

Подобные игры можно рассматривать как наиболее яркие проявления развернутой развитой формы игры, встреча с которыми может качественно повлиять на игровой опыт более младших детей. Однако, как показывают обсуждения в рамках семинаров или курсов повышения квалификации по проблемам игры, подобные игры, присутствуя в памяти многих педагогов, не воспринимаются ими как возможные варианты организации совместной с детьми деятельности. В силу доминирования иной модели игры, подобные игры не рассматриваются ими как педагогический ресурс для организации условий детского развития, не попадают в практику организации игр с детьми старшего дошкольного возраста.

Обеспечивая условия для становления развитых форм игры, важно учитывать, что помимо встречи с разными вариантами реализации идеальной формы игры, важно взаимодействие детей с носителем этого опыта, посредником, который не учит, а приобщает детей к этой культуре, а также необходимо, чтобы у ребенка было достаточное (избыточное) количество времени и разнообразных поделочных и бросовых материалов для конструирования своих миров.

Практикум по главе

Игры-экспериментирования

Дошкольное отделение ГБОУ Школа №1861
"Загорье", г. Москва

Старший воспитатель *Белякова Н.В.*

На данном видео зафиксирована игра-экспериментирование малышей с возможностями собственного тела.



Ссылка на видео:

https://drive.google.com/file/d/1dCrYaDV0415i0_tULTCwQUjKEZ2TTEJI/view?usp=sharing

Комментарий научного руководителя.

Очень выразительное видео, на котором мы наблюдаем игру-экспериментирование с возможностями собственного тела у малышей. Поводом для игры-экспериментирования стала построенная из «Бабашек» дорожка с дугами в конце нее. Дойдя до дуг, дети их перепрыгивают. Это несложное действие становится основным правилом игры. Итак, это игра, потому что детей прыгать никто не заставляет, это их придумка, т.е. мотив лежит внутри самой деятельности.

Что происходит дальше? Одна из девочек приходит с пластиной (возможно, она участвовала в строительстве дорожки), отодвигает дуги, чтобы достроить дорожку, кладет пластину, а дуги обратно не устанавливает, потому что они для нее не значимы, значима только дорожка. Подходят прыгающие девочки. Для них как раз дуги – основной элемент конструкции, их надо перепрыгнуть. Девочка устанавливает дуги обратно. Но не так, как было, шире. Смотрит, оценивает. Пододвигает ближе, чтобы можно было перепрыгнуть. Дальняя еще далеко. Девочка отходит, то ли, чтобы ее пододвинуть тоже, то ли, потому что оценила, что не сможет перепрыгнуть, к дугам

подходит вторая девочка, а первая уходит на начало дорожки. Зато вторая прыгает даже в этих «усложненных» условиях. Снова подходит та, что ушла, на этот раз поправляет дальнюю дугу и тоже прыгает, но обратим внимание на корректировку способа – ноги по сторонам. Это позволяет справиться с усложнившимся препятствием.

Здесь очень хорошо видно, что **даже такие маленькие дети крайне внимательны к изменяющимся условиям выполнения действия**. Мы, взрослые, всё время стараемся «помочь» детям – что-то поправим, что-то подвинем-упростим, что-то подсказжем... При просмотре этого видео сразу вспоминается девиз дошкольного образовательного направления «Энджи Плэй» (Anji play), обращенный как раз к воспитателям: «Закрой рот и убери руки!». Ведь сидящие рядом педагоги, снимающие это на видео, не бросились на помощь детям и не стали поправлять и переустанавливать «побезопаснее» дуги и даже не стали подсказывать, как нужно поступить ребенку. Ребенок сам видит, оценивает и регулирует все условия, если взрослый этому не мешает. Конечно, при необходимости (лучше всего по просьбе самого ребенка) взрослый может помочь. Однако делая это самостоятельно, ребенок научается это делать всё лучше, всё точнее и всё адекватнее. Или **не научается этим важным навыкам, если ему старательно «помогает» взрослый**. И в этом случае, попав в условия, где взрослого рядом нет, ребенок обязательно попадает в какую-нибудь передрагу, потому что у него нет опыта соотнесения наблюдаемых условий с возможностями собственного тела, но зато у него есть сформированная установка, что «мир подстраивается под меня». Мир сам ни под кого не подстраивается, но у нас, и у детей тоже, всегда есть возможность перестраивать этот мир под свои задачи. И для формирования этого умения у детей у них должны быть созданы вот такие условия.

Однако посмотрим, что происходит дальше: девочки насытились простым действием, и начали усложнять его. Педагоги отмечают: «Такая дорога с препятствиями

получается». Подходит еще одна девочка. Действие прыжка – страшное, вызывающее эмоциональное напряжение (обратим внимание на движение рук ребенка перед прыжком). Но ребенок справился с собой и с задачей, и дальше – искренняя радость, льющаяся в мир, несмотря на массу отвлекающих моментов и цепляющаяся за любой повод.

Дети чувствуют свои силы, свои возможности, «я могу» – а всего-то: педагоги не вмешиваются в деятельность детей, но при этом создают условия для подобной деятельности и эмоционально поддерживают. Это то, что нужно для детского развития.

Игры детей раннего возраста. Повторение игровых действий.

МБДОУ № 9 г. Боготол Красноярский край

Фрагмент игры детей 1 младшей группы «Вишенка»



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/14x9VBz6tfnBMRoxlhWXv55Ym3DaJKqqF/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя

В какой-то момент возникает впечатление, что видео поставлено на режим закольцованного воспроизведения – на нем повторяются одни и те же действия. Как в мультфильме «Дюймовочка»: «Ну вот, поспали, теперь можно поесть. Ну вот, поели, теперь можно поспать». При всей анекдотичности и забавности наблюдаемого, мы становимся свидетелями очень важных и значимых процессов. Это формирование внутреннего плана действия! И здесь закладываются основы планирования. Это -замечательно подмеченный фрагмент, давайте разберем, что здесь происходит.

Способность к действиям в уме не является врожденной, она формируется прижизненно. В исследованиях

П. Я. Гальперина было наглядно показано, КАК формируется **умственное действие**: сначала оно существует в практической форме, затем, по мере освоения, «свертывается», сокращается, переходя сначала во внешнеречевой план, затем во внутреннеречевой план, после чего оно уже может легко осуществляться в уме. В раннем и дошкольном возрасте именно внешние игровые действия выступают в качестве исходной материальной формы при образовании действий внутреннего плана (Л.А. Венгер). Рассматривая значение игры для умственного развития ребенка, А.В. Запорожец обращал особое внимание на то, что подобный перевод во внутренний план различных знаний и умений в дошкольном возрасте вполне успешно осуществляется в процессе обучения на занятиях, где это происходит гораздо более организованно и последовательно, в то время как в игре этот процесс осуществляется в значительной мере стихийно. Но в игре, подчеркивал он, происходят более важные психические изменения другого рода: «они заключаются не в переходе отдельных действий из материального в идеальный, умственный, план, **а в формировании у ребенка на основе внешней игровой деятельности самого этого умственного плана, в развитии способности создавать системы обобщенных, типичных образов окружающих предметов и явлений и затем совершать различные их мысленные преобразования, подобные тем, которые ранее совершались реально с материальными объектами.** Трудно переоценить развитие такой способности к воображению или к образному мышлению для всего последующего развития ребенка. Не говоря уже о том, что без воображения невозможна никакая специфически человеческая деятельность, **складывающийся у ребенка план наглядных представлений о действительности и формирующаяся способность ими оперировать составляют первый, так сказать, цокольный этаж общего здания человеческого мышления. Без такой основы невозможно построение и функционирование в будущем**

более высоких этажей, или уровней, интеллекта, которые характеризуются сложными системами абстрактных логических операций с помощью специальных знаковых средств» [16, с. 242-243].

Именно этот момент мы и наблюдаем: бесконечное повторение одних и тех же действий – это возможность наблюдать и сами действия, и их последствия, это возможность затем представить эти действия, а затем уже и выполнить в уме. Важно и то, что действие в жизни не повторяется точь-в-точь так же. Оно варьируется. И получаются разные эффекты, последствия, результаты. Действие может быть реализовано и так, и вот так... Нам, взрослым людям, давно прошедшим этот этап развития, сложно себе представить, что это тоже нуждается в отработке. Тем не менее, именно бесконечное повторение одного и того же (или почти одного и того же) закладывает в ребенке способность к планированию. Сначала он просто видит результат. Потом он замечает, что результат сохраняется при таких, и при таких, и при таких условиях. После этого он может уже прогнозировать этот (или другой) результат в сходных условиях. Вспомним любимый вопрос воспитателей на занятиях: «Дети, а как вы думаете, что будет, если...». Вот если в опыте ребенка было что-то подобное, и если он наблюдал эффекты, результаты, последствия, особенно в условиях вариативного повторения, то тогда он может «думать» на эту тему и что-то предположить, прогнозировать, планировать. Во всех остальных случаях – это тычок пальцем в небо.

Итак, на видео мы наблюдаем, как ни странно, процесс становления мышления в игре. Это важный процесс, его не стоит огульно нарушать. На самом деле, если это сейчас детям важно, нарушить его и не получится. Даже если ребенок уже способен к более сложному игровому действию, он будет «отрабатывать» вот это, более простое, потому что у него сейчас есть такая потребность. Расскажу похожий случай из жизни.

Девочка двух с небольшим лет выстроила в ряд несколько сюжетных игрушек и большой хохломской ложкой из пластмассовой кастрюльки чем-то их кормила по очереди. Один раз прошлась мимо всего ряда, второй, третий... Мне уже стало скучно, и, чтобы разнообразить происходящее, я легким щелчком отправила в ложку самую маленькую игрушку и закричала «кукольным голосом»: «Спасите-помогите! Я тону!». Девочка поставила кастрюлю, достала фигурку из ложки, положила ложку, развернулась и куда-то пошла с игрушкой в руках. Тут уже настала моя очередь удивляться. Выглянув, я увидела, что ребенок пошел в ванную комнату, подставил руки с фигуркой под выключенный кран, как будто «помыла» фигурку под водой и пошла обратно. Итак, ребенок был готов к более сложной игре. Она четко удерживала смысловое поле: если кто-то упал в ложку с супом – он грязный, его надо помыть, что она и сделала «понарошку». Но что случилось дальше? Девочка поставила игрушку на место, взяла кастрюлю, ложку и методично продолжила кормление.

Итак, ребенок раннего возраста может быть уже готов к более сложной игре, но не нужно спешить, потому что в этом возрасте через примитивные повторяющиеся игровые действия он выстраивает свои психические процессы. Поэтому не нужно спешить.

И рекомендация воспитателям: вы можете (и должны) предлагать, показывать детям некоторые несколько более сложные сюжетные действия, ходы, идеи, обогащая игровой опыт детей, но настаивать на их реализации не получится. Если дети их пока «не берут» - не переживайте, они сейчас наиграются в свое, а потом как раз перейдут к тем более сложным вариантам, которые им предложили Вы.

А это видео наглядно показывает, как внешне просто и даже примитивно могут проходить сложные процессы развития. И опять вспомним: «Снаружи видно хуже. Смотри изнутри».

Игры детей раннего возраста. Первый этап игры: обыгрывание предмета

МБДОУ «Детский сад №6 «Золотой петушок», г. Лесной, Свердловская область

После конструирования предметов мебели, дети стали обыгрывать постройки. Они режиссировали мелкими фигурками, озвучивали диалог. Они играли в воображаемой ситуации, придумывали, что они наливают чай, угощают печеньками. Но так как педагог не создала условия (коробки, корзинки для каждого ребенка с бросовым материалом, мелкими фигурками, предметами посуды, продуктов питания, мебели, транспорта, кусочками ткани), то развертывания и обогащения сюжета игры не получилось.



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/1ILRB2diZ4uGHYE7eY-6PWB2dpsCIWwHe/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя

На видео представлена достаточно типичная ситуация: на занятии по конструированию были сделаны стол и стулья. Есть сюжетные фигурки. По окончании, вполне естественно, что дети начали их обыгрывать.

Педагог посетовала, что развертывания и обогащения сюжета игры не получилось, поскольку «не были созданы условия (коробки, корзинки для каждого ребенка с бросовым материалом, мелкими фигурками, предметами посуды, продуктов питания, мебели, транспорта, кусочками ткани)». Давайте предположим, что предметы посуды, продукты питания, мебель, транспорт в наличии... Что бы началось? Игра? Скорее, манипулирование новыми интересными предметами, которые отвлекли бы внимание детей. А игра — это **движение в смысловом поле!** Те скудные условия, которые были предоставлены детям

(каждому по 6 деталек конструктора и 2 фигурки) сделали свое дело, запустили детскую фантазию, хотя и не у всех детей: обратите внимание на «прыганье фигурками» девочек в середине ролика. Это «прыгание» всегда означает только одно: «хочу играть, но пока не знаю во что». Поэтому для игры, конечно, совсем не помешает бросовый материал, но главное – нужна идея: а что это будет и что тут будет происходить?

Мы видим, что выстроенное смысловое поле опирается на опыт ребенка, ассоциативно связанный с постройкой: раз стол – значит чаепитие. Ребенок владеет и внеигровой и ролевой/игровой речью: «Пододвинь сюда стульчик, чтобы они вместе смогли пить чай. Давай, так? А я пока приготовлю чай и дам две печеньки». А потом: «Пойдем ко мне? Приходи ко мне в гости!». Можно ли обогащать такую игру? Можно подкинуть новую идею или новую провокационную ситуацию. И дать доступ к материалам. Не снабдить каждого коробкой, а позволить свободно находить в пространстве группы всё, необходимое для игры.

Ожидать от детей раннего возраста развернутых сюжетов пока не придется. Сюжет это самая сложная, последняя ступень развития игры. Сначала эти дети будут осваивать еще ролевые взаимоотношения. Хотя, судя по игре данного ребенка, значительный шаг в этом направлении уже сделан. Но на всякий случай предупреждаю дополнительно: педагоги часто ожидают развернутых сюжетов после того, как детьми освоено игровое действие, но еще не освоено ролевое поведение. В такой ситуации сюжетов пока не получится. Это нужно понимать и последовательно развивать у детей все компоненты игры.

Если обратиться к модели полного цикла игры (глава «Развитие игры «здесь и сейчас»»), то дети хорошо и прочно встали на первую ступень – обыгрывания предмета/идеи и даже поднялись до второй – есть договор, но нет предварительного планирования. То есть, до замысла и создания (в данном случае – обогащения) среды своей игры дело не дошло. Значит, берем на вооружение как

педагогическую задачу: как я могу обыгрывания обогатить замыслом и создать условия для выстраивания детьми среды собственной игры?

Второй момент, на который важно обратить внимание. Это видно и по организации занятия, и по тексту педагога: «корзинки для каждого ребенка». Что мы получаем, когда предполагаем материалы «для каждого»? Со стороны детей это ревностное сравнение: «А у него... А у меня.... А я хочу....», а если взять всё одинаковое, то это материальные проблемы для воспитателей или руководства ДОО и... казарма. Всё одинаковое. А что тогда делать? Сами дети своим поведением в ролике подсказывают нам: объединять детей в подгруппы. Во-первых, больше материалов. Во-вторых, больше идей («одна голова хорошо, а две лучше»). В-третьих, идет развитие коммуникативных, регуляторных способностей и мышления. Пока детки маленькие – парами. Когда дети будут постарше, у них уже будут сформированы навыки взаимодействия, и подгруппы можно делать больше. К подготовительной группе у нас будет играющее, а потом и самообучающееся детское сообщество. Ну и, как уже было отмечено чуть выше, вместо корзинок на каждого – возможность свободного перемещения в пространстве и самостоятельный выбор всего необходимого.

Изменение игры на протяжении дошкольного возраста

**МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска,
Иркутской области**

Как развивается игра от возраста к возрасту, прекрасно запечатлели и показали нам наши коллеги из МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области, Войцеховская О.Г., заведующая и Муравьева И.С., старший воспитатель



Ссылка на видео «Игра детей 3-4 лет»
https://drive.google.com/file/d/1y9aPHD0kf_cONbGQ0KL3Bu8KTK_yaPIv/view?usp=sharing



Ссылка на видео «Игра детей 4-5 лет»
[https://drive.google.com/file/d/1EzArq7xStMB
OtuzoUNDUnbGllDV5FDIq/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1EzArq7xStMBOtuzoUNDUnbGllDV5FDIq/view?usp=sharing)



Ссылка на видео «Игра детей 5-6 лет»
[https://drive.google.com/file/d/1K2O19_QIZRy
TMCgcpJ2GKKIGg-7eyYQ9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1K2O19_QIZRyTMCgcpJ2GKKIGg-7eyYQ9/view?usp=sharing)

На всех видеороликах мы видим единую среду для детей разных возрастов. Но как по-разному действуют дети в этой среде!

3-4 года. Малыши создают предметы своей игры: кому-то нужны «колеса» к коробке, чтобы сделать из нее машину, кто-то поименовывает (придает нужное значение) случайным предметам в смысловом контексте своей игры, кто-то уже соорудил из коробок нужное ему «нечто» и выстраивает свою деятельность в новой смысловой реальности. Кто-то превращает кубик в телефон, кто-то старательно вырезает нужный ему элемент из бумаги... Кто-то активно двигается, а кто-то неподвижно сидит в коробке. Сам. По собственной воле. Точнее – пока не по собственной – по «игровой», именно об этом писал Л.С. Выготский, когда отмечал, что в игре дети, «двигаясь по линии наименьшего сопротивления, научаются двигаться по линии наибольшего сопротивления» [7, с. 71].

Кто-то (наиболее внимательные зрители) обратит внимание на то, что в рамках этой деятельности не все дети вовлечены: кто-то, похоже, скучает, не очень понимает, чем бы ему заняться на этом «празднике жизни». Да, такие детки будут всегда. И что стандартно делает воспитатель? Предлагает заняться вот этим или вот этим... А теперь давайте, подумаем, что происходит в этот момент. Почему ребенку скучно? Он не знает, что ему делать. А почему он не знает, что ему делать? Другие знают, а он нет? А это означает, что у него пока сложности с постановкой целей, с определением поля своих

интересов (мотивация). Проблема в том, что, организовав деятельность детей, мы их научим способам и действиям, но не создадим условий для становления главных компонентов любой деятельности – целей и мотивов, которые, собственно, и превращают неструктурированную активность в деятельность. Результат обозначил еще в 60-е годы прошлого века Л.А. Венгер: «Взрослые учат детей не деятельности, а только действиям» [6, с. 3]. А как научить ребенка «деятельности»? Создать условия для рождения мотива и цели. Не для выбора («можешь это сделать или вот это»), а именно **рождения!** Изнутри, по собственной инициативе! Какие же условия для этого должны быть? А вот именно такие: когда тебе никто ничего не навязывает, и даже не предлагает, но ты видишь активно действующих детей и можешь увлекаться их увлечениями, или не увлекаться и немного поскучать (какое страшное слово для многих взрослых!). Но из этой скуки как состояния дискомфорта и начинает как деревце сквозь асфальт прорасти деятельность: не требовательное потребительское «я хочу!», а творческое, пробное, инициативное «я хочу!», воплощенное в свое детское действие.

На заметку родителям, которые считают это неправильным и постоянно организуют активность собственных детей, вовлекая их то в одно, то в другое. Важно помнить, что само это вовлечение хорошо, т.к. раскрывает перед ребенком многообразие человеческой практики и его собственных возможностей. Но всегда должна быть небольшая пауза, скука, когда ребенок говорит: «Мне скучно, я не знаю, что делать» и в ответ слышит: «Ну я тоже не знаю, подумай, что тебе было бы интересно!» и пауза продолжается. И вдруг ребенок спешит куда-то – и деятельность закипела! Что будет, если этой паузы не будет? Ребенок не научится ставить цели и всегда будет их ждать извне. Ребенок не научится слышать свои собственные желания и потребности (даже если он и будет проявлять своеволие, оно будет протестным: не потому, что я это хочу, а потому что вы хотите по-другому; а чего я сам хочу – я не знаю). В подростковом возрасте такой ребенок уже сможет

противостоять взрослому вовлечению его в разные дела («не хочу»), и тогда наступает типичная картина: он ложится на диван, углубляется в гаджет (а гаджет – это такая штука, которая «тотально озадачивает», т.е. постоянно что-то предлагает, не надо напрягаться и самому ставить цели) и лежит. И родители сетуют: ведь всё дошкольное детство и по кружкам, и по секциям, а сейчас... Да, в кружках и секциях, ведомый заботливыми руками взрослых, ребенок научился многому. Но у него не было паузы, чтобы научиться главному – **понимать, чего хочу я, ставить свои цели**. Вот в такой свободной игре ребенок получает важнейший опыт становления человеческой деятельности – целеполагания.

Итак, дети осваивают переход из предметного и понятного оптического поля в смысловое, подчиненное их собственным идеям, задумкам, желаниям, в такое, которым управляют они сами. Это пространство субъектности, активности, инициативы, постановки собственных задач своей деятельности.

4-5 лет. Дети среднего дошкольного возраста уже научились выстраивать это полифункциональное смысловое пространство под свои задачи – это уже вполне оформленное пространство. Однако, внимание: некоторые воспитатели, стремясь помочь детям перейти на новый уровень игры – от обыгрывания предметов к намеренному выстраиванию игрового пространства – начинают учить детей строить (домики или что-то подобное). Строить ребенок научится, а выстраивать предметное поле своей игры – нет. Потому что это не просто строительство, это обозначение. Девочки построили что-то вроде домиков – но можно ли в них жить? В коробке – можно, а в модуле – нет. Но игровые возможности той или иной постройки определяются вовсе не ее функциональными качествами, это же не конструирование; они являются маркерами пространства, теми знаками, которые структурируют для ребенка это пространство в соответствии с его идеями и представлениями.

В игре появляются «провокационные» моменты, позволяющие ребенку действовать в ситуации неопределенности: «Чур, вы меня там нашли!». Кто-то еще в «малышковой» стратегии обыгрывает предметы, постепенно переходя от игры-экспериментирования к сюжетной, а кто-то сразу выстраивает пространство под собственную идею. Кто-то нарушает привычный порядок, активно действуя палкой... Мы уже касались темы безопасности, обсуждая «Игру в первобытных людей» в практикуме к главе «Что такое игра?»: для ребенка важно контролировать свои действия, чтобы игра продолжалась.

Обратите внимание на сосредоточенность детей в их деятельности. Мы привычно хотим, чтобы дети были умелыми, требуем от них аккуратности и ловкости на занятиях по продуктивной деятельности. А где ее наработать, эту умелость? Где можно почувствовать сопротивляемость материала собственной идее? Где можно реализовывать пробное действие без «помогающего» (и убивающего инициативу) руководства? Вот здесь, в рамках осмысленной и значимой деятельности игры. Мы видим, как много раз в одной ситуации ребенок готов делать одно и то же (платочки падают с коробки – девочка их каждый раз перевешивает), попутно получая практические знания о свойствах материалов (легкий, не держится), о возможностях организации деятельности (хочу так, как повесить, как закрепить, а если вот так, а если вот так?), о том, как в будущем можно будет обращаться с этими материалами, как их можно или нельзя использовать. Мы видим многократную реализацию **пробного действия** как основы построения нашей деятельности в ситуации неопределенности. И делает это ребенок добровольно, инициативно, осмысленно, постепенно добиваясь результата и параллельно обогащая свой опыт деятельности. Всё это мы наблюдаем на зафиксированном этапе создания среды собственной игры. Взаимодействия пока кратковременны или предметны, но уже появляются роли: интонация, которой ребенок требует «Военный бинокль!» явно не детская. И вот это пестование ролей сейчас – одна из

важнейших задач воспитателя. Что оказалось важным для роли? Атрибут! Элементы костюмов, разнообразные атрибуты – обязательный элемент игровой среды в этом возрасте. Пока эти элементы (например, обилие тканей, платочков) используются еще в средообразующей функции, на себя «игровое значение» дети принимают эпизодически. Возможно, нужно это детям показать, дать такой новый игровой опыт.

Кто-то, внимательно посмотрев ролик, может заметить, что вообще-то дети играют не дружно: много споров, каких-то выяснений отношений на повышенных тонах, небольших конфликтных ситуаций с коробками. Да, это так. А.В. Запорожец писал о том, что игра – это «подлинная социальная практика ребенка, его реальная жизнь в коллективе» [16, с. 244]. Именно в этой реальной жизни ребенок и научается выстраивать настоящие социальные отношения: где-то отстаивать свою позицию, где-то идти на компромисс, потому что общее дело (совместная игра) – это субъективная, личная ценность, и это важнее личных амбиций. Дети учатся самостоятельно улаживать возникающие споры, непонимание, конфликты, бескорыстно помогать другому... Совместная игра – это очень важное условие нормального социального развития детей.

Но вот уже старший дошкольный возраст. **5-6 лет.** Игровая среда еще более структурирована. Взаимодействие детей уже ролевое: «Я нашел ту рыбу, о которой ты говорил!». Но даже здесь видны все уровни развития игры (у кого-то игра-экспериментирование с перетягиванием предмета, у кого-то погруженность в предметное действие создания среды, для кого-то внешнее уже уходит на задний план в пользу проникновения в смыслы человеческой деятельности... Это очень поступательный процесс. И он не может быть «демонстративно-показательным» и одномоментным у всех детей. Зато он очень «проживательный»: ведь если ты нырнул в воду, как можно говорить? Только «гмыкать» с закрытым ртом и показывать жестами... Здесь и мышление, и воображение, и

представления о мире, и социальное взаимодействие в «особых» условиях, в которых оказались персонажи игры...

Усложнение игры происходит так же незаметно, как рост самого ребенка. И воспитателю важно улавливать эти изменения, чтобы готовить поле для перехода ко все более и более сложным вариантам игры.

Но для того, чтобы онтогенетическое развитие игры состоялось успешно, нужна правильная педагогическая поддержка игры в каждый момент ее реализации, т.е. «здесь и сейчас».

Развитие игры «здесь и сейчас»: «Ступени» игры

Каждый раз, когда мы видим, что ребёнок берет в руки игрушку и начинает что-то делать с ней, мы так привычно говорим, что он играет. Каждый раз, когда у детей в условиях четко регламентированной жизни в детском саду возникают свободные десять минут между занятиями, воспитатель уверен, что дети играют. Поэтому суммарное время игры в группе в течение дня может быть даже очень неплохим, собранным по пять-десять-пятнадцать минут между режимными моментами и занятиями, а в целом – больше часа только в первую половину дня! Подойдет ли такое? Ниже мы убедимся, что, к сожалению, нет, это не выход.

Но начнем с того, что игрушка в руках ребенка – это ещё не признак игры; ее критерием, как мы помним, является **появление воображаемой ситуации и движение в смысловом поле** (Л.С. Выготский). Появляется ли она вместе с игрушкой? В своих выступлениях Е.О. Смирнова отмечала, что исследования ее и ее коллег показывают, что для того, чтобы игра началась, **необходимо минимум минут двадцать. И еще как минимум столько же нужно на саму игру.** Что же происходит в эти двадцать минут? Как появляется игра «здесь и сейчас»? Игра не может начаться «по звонку», здесь необходимы моменты выгрывания.

Итак, когда ребенку в руки попадает предмет (чаще всего это игрушка, или какой-то случайный предмет; для более старшего ребенка это может быть образ, идея), ребенок начинает его **обыгрывать**, т.е. производит с ним те действия, на которые предмет его наталкивает. Действует **от вещи, а не от мысли**, по Выготскому. Если ребенок маленький, на этом может пока всё и закончиться, его игра будет представлять собой обыгрывание предмета. Если дети постарше, то этап обыгрывания обычно не слишком продолжительный: процесс ассоциаций и обыгрываний предмета или идеи тут же приводит детей на следующую ступеньку **договора**: «А давай, это

будет..., а я буду..., а ты будешь..., а мы как будто...»: здесь идет распределение ролей, предварительное планирование (даже совсем планирование, а набрасывание идей) будущего сюжета. Как только детям становится понятна общая идея будущей игры (т.е. начинает зарождаться смысловой план), начинается... Нет, еще не игра, а обустройство пространства под эту игру.

В традиционных педагогических учебниках с середины прошлого века как аксиома звучала следующая мысль: дети договариваются о теме, распределяют роли и после этого начинается игра. Поэтому, чтобы эта игра была более интересной для детей, чтобы они могли к ней приступить как можно скорее, некоторые воспитатели заранее готовили необходимую игровую среду (мы это хорошо видели в ролике про квази-игру в практикуме главы «Игра или квази-игра?». Что происходит на самом деле? Ведь игра – это некоторый нарратив, повествование, «маленькая жизнь», в которую нужно войти, погрузиться. И этап выстраивания предметной среды как раз позволяет осуществить это «погружение на необходимую глубину», поэтому этот этап длится по-разному у детей разного возраста. Дети помладше могут быстро проходить его, но чем старше дети, тем создание среды занимает больше времени, за пределами дошкольного возраста этот этап может быть самым продолжительным: «главным ... была подготовка к игре, она занимала по 5-6 часов, а игра – 30-50 минут» [1, с. 73]. Этому есть свои объяснения: чем старше дети, тем более свернутой, переходящей во внутренний план деятельности, становится их игра. И процесс предметной деятельности по созданию тех или иных необходимых элементов игры позволяет развернуть ее во времени, получить большее удовольствие от процесса.

В ходе создания построек, необходимых атрибутов, элементов костюмов происходит уточнение каких-то идей будущей игры и может начинаться уже следующий этап **выгрывания**, когда уже начинает разворачиваться сюжет. Он еще пока только нащупывается через **пробные действия, идеи, через традиционное детское «а давай...»**, это

приближение к настоящей игре, но пока «здесь и теперь» еще пока ее недостижение. И только потом, когда «строительные леса» будущей игры выстроены, начинается сам процесс возведения здания игры. И все эти действия от обыгрывания предмета до этапа выгрывания, объединенные продолжительным этапом создания предметной среды игры в норме и занимают до 20 минут.

Модель полного цикла «настоящей» игры



Этот процесс подготовки выступает тем «общим делом», в рамках которого отрабатывается большое число универсальных способностей: планирование, договоры, распределение обязанностей, отрабатываются способы реализации продуктивных видов деятельности... Опять каждый ставит себе задачу в рамках общего дела и находит/отрабатывает способы решения собственной задачи.

Далее уже через выгрывание ребенок входит в смысловое поле игры. Что происходит в момент выгрывания? Реализация тех договоренностей, что были этапом раньше. Дети что-то задумали – они это реализуют согласно договору. Но в какой-то момент (рано или поздно) то, о чем дети договаривались, то, что они напланировали, заканчивается. А продолжать хочется. Это интересно! Сначала в этот момент наступает некоторая

пауза, некоторый выдох, за которым следует новый вдох – импровизация, придумывание «на ходу», вклинивание в пространство полной неизвестности, необходимость реагировать на то, что возникает прямо «здесь и теперь». То есть в полном смысле **выстраивание поведения в ситуации неопределенности**.

Вот здесь и начинается настоящая полноценная игра, игра «в потоке», когда события полностью захватывают детей, когда идет действительно содержательная и насыщенная жизнь в потоке придуманных обстоятельств. И для ее реализации нужно свое время. Прервать детей на этом этапе практически невозможно, это вызывает бурю эмоций: «На самом интересном месте!». Если вам доводилось наблюдать такую игру, то видно, как меняются дети. Здесь уже нет неловкости от «понарошку» (то, что мы наблюдали у охотника за динозаврами в начале игры в практикуме «Как выглядит настоящая игра» в главе «Игра или квази-игра»), здесь дети энергичны, воодушевлены, у них горят глаза, они не замечают ничего, что не относится к игре, это полная вовлеченность. Именно здесь ребенок испытывает максимальный эмоциональный подъем, это та самая настоящая эмоция от переживания ненастоящих событий с ненастоящими предметами при ненастоящих действиях.

Но в какой-то момент за глубоким вдохом наступает следующий выдох, игра потихоньку стихает и... заканчивается? Вспомним определение А.Н. Леонтьева, который писал, что мотив игры лежит не в результате действия, а в самом процессе, т.е. это фактически ненасыщаемый мотив. Поэтому игра **не заканчивается**. Она в принципе не может закончиться. Драматизация заканчивается, а игра – никогда. Она **приостанавливается**. И наступает этап **планирования** продолжения. Дети разошлись, пошли по домам, но думают об игре, о ее продолжении, о новых сюжетных ходах и о том, что для этого понадобится завтра, придумывают повороты сюжета, готовят атрибутику...

А на следующий день, когда дети возвращаются в группу, на продолжение этой игры будет влиять как раз тот факт,

насколько сохранена предметная среда этой игры. Если накануне нужно было всё убрать по местам, разрушить постройки, а теперь их надо опять воссоздавать, и на это опять уходит больше число времени, стало быть, сокращается время самой игры. Если же постройки сохранены, то дети быстро переходят к этапу выгрывания и далее – опять к самой игре.

Поэтому нужно давать детям достаточное время для перехода от обыгрывания к настоящей игре, иначе мы никогда не сможем создать условия для появления настоящей игры и ее развития. Нельзя прерывать игру каждый раз на этапе обыгрывания – у нее не будет условий развиваться в содержательное действие

Для младших детей нужно создавать условия для перехода от обыгрываний к игре (давать образцы, объединять со старшими играющими детьми).

Нельзя разбирать и раскладывать «по местам» детские игровые постройки, оставленные для «доигрывания»: дети могут оставлять на них разные знаки, которые будут указывать на то, что постройка еще нужна.

И еще один вопрос, который волнует педагогов: вмешиваться или нет в игру? Смотря на каком этапе! Это допустимо, а **иногда и просто необходимо** на первых трех ступенях, когда игра только нащупывается, когда возводятся «леса» будущей игры. С этапа активного выгрывания детей лучше уже в игру не вмешиваться. Единственным возможным исключением будет большая затянувшаяся пауза в игре, в развитии сюжета. Но и она не является однозначным признаком необходимости взрослого вмешательства: иногда именно дискомфорт от затянувшейся паузы заставляет детей активнее придумывать новые игровые цели, интересные сюжетные ходы, новые повороты развития событий... Это хорошая школа целеполагания, становления активности и инициативности ребенка.

Условия для развития игры в группе ДОО и семье

Анализируя практику своей работы, педагоги выделяли много важных аспектов организации игры. Но в одном были едины: три наиболее важных условия, это **время на игру**, это **предметное пространство игры** и это **играющий и умеющий поддержать игру педагог**.

Ниже мы еще коснемся каждого из этих параметров отдельно, но сначала представим текст детского сада № 14 г. Усть-Илимска, Иркутской области, который раскрывает путь педагогов сада, глубокую рефлексию опыта и те преобразования, которые они переживали на пути к настоящей игре. Выражаем надежду, что эти тексты будут полезны садам, которые только встают на этот путь.

Практикум по главе

Наблюдения за переменами в игре

МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области

*Войцеховская О.Г., заведующая,
Муравьева И.С., старший воспитатель*

С чего мы начали деятельность в учреждении?

Вопросами организации игры педагогический коллектив занимается не первый год.

Используя методические пособия по игровой деятельности Н.В. Краснощековой, Зворыгиной Е.В., Комаровой Н.Ф. воспитатели организовывали сюжетно-ролевые игры («Почта», «Экскурсия на автобусе» и др.), но предлагаемые сюжеты не всегда были актуальными для воспитанников, доминирующие в них роли зачастую брали на себя педагоги, стремясь «учить» детей играть в процессе игр.

В 2021 году отдельные педагоги прослушали вебинар Трифоновой Е.В. «Что такое настоящая игра?» журнала

«Обруч», на котором открыли для себя ценность самодеятельной игры. После вебинара познакомили с прослушанным материалом всех воспитателей и приняли совместное решение о внедрении настоящей игры, но столкнулись с проблемой - режимные моменты часто прерывают игру, т.е. **в режиме дня недостаточно времени для игры. Для решения данной проблемы мы пересмотрели режим дня, выделив на игру не менее 40-60 минут непрерывного времени** как в первую, так и во вторую половину дня. Время нашлось в период утреннего приема детей, при организации распределенной деятельности в центрах, во время прогулки, самостоятельной деятельности после дневного сна.

Далее мы провели **«ревизию» игрового материала в группах**, т.к. в результате наблюдения отметили, что в среде групп присутствует избыточное количество реалистичного игрового материала, что не дает возможность детям придумывать и развивать другие сюжеты. **Акцент сделали на обобщенной игровой среде, которая позволяет воплотиться любым замыслам ребенка: модули, конструктор «Бабашки», мега-блоки «Лего», предметы-заместители, универсальные ширмы, ткани различных размеров, картонные коробки, мягкие трубы и пр.**

В результате «ревизии» соблюден баланс реалистичного и неструктурированного материала. Использование неструктурированного материала позволило воспитанникам создавать игровой материал, актуальный в данный момент жизни группы.

Наряду с этим для того, чтобы научить детей пользоваться предметами-заместителями педагоги стали организовывать игры «Чем это может быть?», «На что похоже?». Отметим, что проведение таких игр способствовало расширению представлений об использовании одного и того же предмета для выполнения разных игровых действий.



Фото 1. РППС группа с 3-4 лет



Фото 2. РППС группа 5-6 лет



Фото 3. Игра «На что похоже»

В 2022 году отдельными педагогами был пройден курс повышения квалификации «Развитие и педагогическая поддержка игры как ведущей деятельности дошкольников» Е.В. Трифоновой на сайте «Воспитатели России», на котором были получены теоретические и практические обоснования, а также методические ресурсы.

В этом же году приняли решение включиться в деятельность федеральной инновационной площадки «Поддержка игры в условиях семьи».

Приступая к работе инновационной площадки, выявили, что понятие «спонтанная игра» у педагогов ассоциировалось со свободой от влияния и участия взрослых в детской игре. В связи с этим решили усилить работу с педагогическим коллективом по игровой компетентности.

Для этого сделали подборку методической литературы и статей Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Е.Е. Кравцовой, Е.О. Смирновой, С.Л. Новоселовой, Е.В. Трифоновой, с помощью которой педагоги углубляли, уточняли свои представления об игре.

Наряду с этим организовали серию ежемесячных встреч: семинары, практикумы, «мировое кафе», на которых разбирали вопросы: каково значение предметно-пространственной среды,

как обогатить знания и опыт детей, кто может выступать носителем игровой культуры, какие потребности у детей разного возраста в игровом опыте, что включает комплексный метод руководства развитием игры, описанный С.Л. Новоселовой, Е.В. Зворыгиной, анализировали представленные педагогами видеоролики игр. Для анализа видеороликов использовали критерии игры по Л.С. Выготскому и уровни развития по Д.Б. Эльконину. Благодаря такой деятельности педагоги разобрались не только в теоретических аспектах темы, но и «сфокусировали оптику» на признаках «настоящей игры», показателях уровней развития детской игры, поняли, что чтобы на практике необходимо сопровождать игру педагогу самому необходимо уметь играть, т.к. у «неиграющего» педагога не появятся играющие дети.



Рис. 4, 5. Семинары с педагогами



Фото 6, 7. Мировое кафе с педагогами

Следующим шагом стала необходимость «прокачивания» игровых навыков у взрослых.

Познакомившись с опытом организации площадок игры и общения Егора Бахоцкого и Натальи Буйновской на серии вебинаров и региональных школ «Университета Детства», мы начали играть с воспитателями.

На первой пробной встрече, «опасаясь» большого количества участников игры, предложили разделить на 2 группы. Игра проходила в двух помещениях параллельно с 8-

10 игроками. Никаких дополнительных материалов (неструктурированных и бросовых) заранее для играющих не подготавливали. Вначале использовали ритуал погружения в игру: с помощью свечи - предложили в кругу педагогам взять на себя любую роль сказочного персонажа, животного, человека любой профессии, даже некомплементарную (неподходящую) с выбранными ролями участников. Затем игроки попытались «завязать» диалоги и сюжет в сложившихся условиях. «Настоящей игры» не наблюдалось. При совместном анализе пришли к выводу, что, во-первых, большинство педагогов чувствовали себя некомфортно, поскольку изначально выбирали пассивные роли, например, неодушевленных предметов или ждали, когда их вовлекут в игру, во-вторых, игра свернулась очень быстро, поскольку были активны отдельные воспитатели, в-третьих, неумение использовать предметы ближайшего окружения в качестве условных атрибутов, в-четвертых, неготовность анализировать свои действия и эмоции, прожитые в роли. Несмотря на затруднения, коллегиально решили, будем играть ежемесячно.

На следующей встрече уже привнесли неструктурированный материал и элементы костюмов. С помощью ритуала погружения **коллеги выбрали роли и начали преобразовывать не только себя, но и пространство. Игра начала появляться.** Отдельные педагоги легче вошли в роль с помощью внешнего преображения, стали более раскрепощенными. Однако в процессе рефлексии выяснили, что длительность игры, несмотря на активность отдельных педагогов, увеличилась незначительно, выявлен **дефицит проблемных ситуаций и игровых задач.** Когда в игре все идеально, то и играть становится скучно, ведь все действия выполнены. А что дальше?



Фото 8-10. Игровая площадка с педагогами.

На одной из встреч с коллегами попробовали поиграть в игру одного сюжета. Для этого проголосовали за несколько предложенных тем и остановили свой выбор на игре «Цирк». Участники выбирали комплиментарные роли, создавали игровое пространство и объединялись с партнерами. **В результате, несмотря на спонтанность, получилась все же не настоящая игра, а больше «театрализация» с конферансье, хотя выполнять роли, и действовать по сценарию и руководству ведущего участникам было проще, однако и ситуаций затруднений совсем не возникало.** Больше игру внутри одной темы мы не пробовали и продолжили играть вне определенного сюжета, выстраивая его по ходу.

Вот так шаг за шагом мы анализировали и старались учитывать выявленные трудности при организации последующих встреч. На данный момент, мы продолжаем играть с педагогами, **что позволяет проживать партнерство в игре, «подкидывать» игровые задачи, использовать неструктурированный материал и, самое главное, переносить полученный опыт на площадке в работу с детьми.**

Формирование игровой компетенции педагогов повлияло на развитие игры с детьми.

Для обогащения знаний детей об окружающем мире создали «банк виртуальных экскурсий», проводимых педагогами, родителями и детьми. Благодаря накопленному материалу дети могут в условиях детского сада побывать на предприятиях города, познакомиться с диалогами, действиями представителей профессий. Обратили внимание на то, **что демонстрируемые экскурсии не всегда способствуют зарождению игры, поскольку дети получают частичные представления о деятельности, либо информация не вызвала в данный момент эмоционального отклика у детей.** Также в процессе сбора столкнулись с тем, что не всегда материалы экскурсий отражают полноту диалогов и действий участников, поскольку зачастую гидами выступают родители

или дети, а иногда качество изображения или звука не позволяет полноценно использовать материал в работе с детьми. Пришли к выводу, что необходима предварительная подготовка, во время которой родителям нужно доносить информацию о том, что важно представить на экскурсии и какие технические требования необходимо соблюдать. Для пополнения качественными материалами продолжаем тесное сотрудничество с родителями по наполнению «банка» видеороликами.

Для обогащения игрового опыта с детьми младшего и среднего дошкольного возрастов педагоги организуют игры-драматизации с игрушками, демонстрируя диалоги и действия с персонажами. Исходя из наблюдений, замечаем, что оставленное после драматизаций игровое поле побуждает воспитанников продолжить игру.

Из наблюдений отмечено, что в начале учебного года сюжеты игр были преимущественно бытового содержания: «Семья», «Оденем куклу на прогулку», «Накормим куклу», «Игрушки заболели» и др., педагоги брали ведущие роли на себя, дети использовали только реалистичные, готовые игрушки. Мы озадачились вопросом: как же сделать так, чтобы дети младшего возраста сами выбирали игру, использовали игрушки заместители, изготавливали атрибуты к игре из бросового материала?

Педагоги в младших группах стали использовать вопросы, активизирующие детей применять новые способы решения игровых задач, например, «Кто это у тебя в руках», «Куда он едет?», «На чем он поедет?», «У него грязные лапки» и другие. Также включаясь в игру детей в позиции игрового партнера взрослые демонстрируют различные способы игровых действий и использования предметов заместителей, передавая игровой опыт. Со временем, некоторые дети начали использовать предметы- заместители для замены предметов и персонажей игры, а также стали появляться более разнообразные сюжеты игр: «Путешествие на лодке», «Полёт на ракете», «Путешествие в весенний лес», «Цветочный магазин» и др.

Например, в одной из групп педагоги совместно с детьми приняли решение выделять полностью день для игры, так появилась «Игровая пятница».





Фото 11-13: Спонтанная детская игра

С воспитанниками старших групп для обогащения знаний и игрового опыта педагоги организуют обсуждение лично-значимых и групповых событий. В результате таких обсуждений в играх детей появились новые сюжеты «Переезд на новую квартиру», «Пикник», «Поход в зоопарк».

Для проявления инициативы детьми воспитатели, включаясь в игру стали выбирать второстепенные роли, демонстрируя смену и совмещение ролей в процессе игры. И здесь мы столкнулись с положительным и отрицательным опытом: иногда вмешательство педагога в игру было лишним, т.е. разрушало игру, так как не все педагоги еще ушли от директивного стиля. Но если роль педагога была не доминирующей, и педагог был в позиции партнёра, то это позволяло передавать игровой опыт, создавать игровые провокации, способствуя развитию сюжета. Например, возник пожар, надвигается шторм, забежала мышь и пр.

Наряду этим, для обогащения игрового опыта стали **ежемесячно организовывать площадку для игры детей разных возрастов: 5-6 и 6-7 лет в музыкальном зале.** Отметим, что на первоначальном этапе организации дети из разных групп объединялись в свои микрогруппы, не приглашали в свое игровое пространство других

воспитанников. В дальнейшем при систематическом проведении игровых встреч дети постепенно стали присматриваться друг к другу, распределять роли между собой и общаться. Здесь важную роль зачастую выполняли воспитатели, которые становились игровыми партнерами, такими как, недовольный клиент, хулиган, несмышленный ребенок и др. Несмотря на выделенное пространство и достаточное время на игру, воспитанники много времени отводят процессу подготовки атрибутов и игрового поля, нежели самому процессу игры. Тем не менее воспитанники разных групп выступают в качестве ресурсов- игровых партнеров и взаимообогащают игру.



Фото 14-15: Игровая площадка

Получив опыт объединения детей старших возрастов, начали апробировать разновозрастную игру с детьми 3-4 и 6-7 лет внутри группового помещения - когда воспитанники одной из групп приходят в гости в другую группу. При таком объединении столкнулись со следующими трудностями: **старшие дети в основном играли обособленно, и только отдельные ребята приняли в игру малышей. Проанализировав ситуацию, пришли к выводу: чтобы общая игра состоялась, детей необходимо предварительно знакомить друг с другом (игры – знакомства, подвижные игры и др.). На данный момент приняли это в задачу и надеемся на получение положительных результатов.**

Для проявления детской инициативы, самостоятельности ввели в практику «День без игрушек», предоставив воспитанникам площадку для творчества и игры. Дети младшего дошкольного возраста сразу включались в игру, используя коробки, обои, ткани, газеты, мягкие модули, бабашки без особых преобразований, воображая, что это машина, поезд, домик или телефон в игре. Старшие дошкольники напротив были увлечены длительным процессом подготовки игрового поля и атрибутов, т.е. фокус их внимания был смещен на продуктивную деятельность: детализированное изготовление атрибутов, макетов, игрушек-самоделок, а не на игру.

Наряду с этим, следует отметить, что при создании самодельной среды в большинстве случаев преобладает замысел педагога и наблюдается его чуткое руководство. И лишь у отдельных воспитателей детям предоставлена свобода в создании и изменении игрового поля, изготовлении атрибутов в ходе игры.



Фото 16-17: День без игрушек

Опыт нашего коллектива показал, что большинство педагогов понимают ценность спонтанной детской игры и начали делиться ею с родителями, организуя практико-ориентированные встречи, показывающие связь игры с развитием произвольности, внимания, символической функции. Но данная деятельность находится на этапе становления, поскольку преобладает стереотипность мнения родителей, что для развития ребенка организованные формы более эффективны.

«Воспитатели России»

Формирование игровой компетентности родителей через организацию совместных игровых площадок детей и родителей, передача игрового опыта старших детей младшим – перспективные задачи на следующий учебный год.



Макетная самодельная среда, игра Аквалангисты (1)

Комментарий научного руководителя

Коллеги из МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска представили очень ценный опыт. Наиболее значимые положения я прямо по тексту выделила жирным шрифтом, однако часть из них требует дополнительного обсуждения и комментария.

Очень часто, создавая условия для игры детей, педагоги стремятся выстроить готовую удобную ребенку игровую среду. И игры не получается. Потому что игра – это **не** реализация тех или иных предметно-практических действий (поставил кастрюльку на плиту, разложил суп куклам или партнерам по игре, съели и т.п.), а это погружение в смысловое поле и движение в нем (Л.С. Выготский). Для этого смысловое поле должно возникнуть, родиться, появиться. Смысловое поле нельзя задать как предметное поле игры. Переход в смысловое пространство невозможен «сразу», а без погружения в него игра, тем более «настоящая игра» не получается. Именно поэтому необходимы ступеньки «создания предметной среды» и «выгрызания», которые описаны в теоретической части выше («Развитие игры «здесь и сейчас») и включают в себя процесс создания образов, предметной среды, необходимых атрибутов и т.д. Там, где переход к потенциальным игровым действиям прост (бери и делай), там часто игра, настоящая игра, не возникает – не успевает родиться. **А там, где имея замысел, ребенок получает возможность сначала погрузиться в предметно-практическое действие (создание обстановки, домика, собственного образа и т.п.) – там возникает та самая ПАУЗА, которая еще до действия или параллельно ему начинает наполняться СМЫСЛОМ.** Педагоги 14 садика пережили это на собственном опыте. И мы очень рекомендуем учесть это обстоятельство и обеспечить детям условия для рождения образа, сюжета, идеи, когда они создают из подручных материалов постройки, обстановку, костюмы, атрибуты... Именно поэтому готовая игрушка, побуждая обыгрывание, может убивать игру. Она уже готова,

мысль сформулирована, идеи заданы, импровизация, т.е. собственно игра – не нужна.

Очень ценные наблюдения о том, что по взаимной договоренности (игра «Цирк») получилась только драматизация – это проще, но это не настоящая игра. И именно это мы чаще реализуем с детьми: ну хорошо же смотрится! А внутри – пусто, неинтересно, бессмысленно. Это не значит, что драматизации нужно выкинуть и не использовать – нужно, особенно с малышами, через них передается ценный опыт построения игры. Но подобное разыгрывание, оставаясь разыгрыванием, никогда не позволит подняться дальше определенной ступени, перейти к подлинно творческой настоящей игре. Это – следующая ступень, когда «разыгрывание» «вдруг» должно «не получиться»: что-то пойдет не по плану, что-то не состыкуется, возникнет какая-то неожиданная ситуация...

И вот этот, отмеченный коллегами, «дефицит проблемных ситуаций и игровых задач» нужно восполнять. Как? Только в последующей рефлексии. Вот возникла такая ситуация. Мы сделали так. А как еще можно было ее разрешить? И уже постфактум придумываем варианты. Ну, например: играли в магазин, задели прилавок, продукты просыпались... Что сделали? «Ой!» и собрали всё заново. Хорошо, можно и так. А как еще? «Полиция! Полиция! У нас разгромили прилавок!». Или: «Внимание, внимание! Объявляется конкурс клининговых служб на лучшую уборку!». Или: «Ой-ой-ой! К прилавку никто не подходил, а всё просыпалось! К нам в магазин пробрался невидимка! Давайте его искать и ловить! Но как?!? Он же невидимый!!». Или: «О! Оно начинается! Смотрите все!!! (показывая на рассыпавшиеся товары)» - «Что начинается?» - естественно не поймут дети – «Я читала в новостях, что грядет изменение притяжения нашей Земли! Вот, продукты уже не могут оставаться на прилавке! И мне что-то становится тяжело ходить... Земля начинает притягивать нас сильнее и сильнее! Надо спасаться!». Это и непонятно, и смешно, и немножко страшно – а значит, интересно! Постепенно эти придумки

«задним умом» обогащают опыт воспитателя и «выстреливают» именно в тот нужный момент, создавая и проблемную ситуацию «здесь и теперь», и обогащая детский опыт нашими прошлыми наработками, создавая условия для их интериоризации. А что же с игровым опытом детей? Сначала именно воспитатель активно предлагает такие ситуации, смотрит, насколько активно и увлеченно дети включаются в них, и если эмоциональный фон хороший, детям это интересно, они ждут подобных «поворотов», то с этого момента воспитатель учится «делать паузу» со своим предложением и активно побуждать детей к придумкам: «Ой, что это? Вы, случайно не знаете, что это такое?».

Со старшими дошкольниками уже после игры иногда (!) можно устраивать подобные обсуждения: «А помните, у вас в игре то-то и то-то произошло? Я заметила, что была какая-то заминка, пауза, а потом вы придумали... А мне тогда подумалось, что можно... А как бы еще можно было продолжить эту ситуацию?». И дети тоже учатся выстраивать проблемные ситуации.

Важно, чтобы это не было «обязательной установкой придумать что-то оригинальное», потому что такая установка может разрушить игру, создавать напряжение («а вдруг я ничего хорошее не придумаю?»). Это не обязанность играющих, а прекрасная возможность подурчиться, поимпровизировать, «похулиганить» (Е.Е. Кравцова)

И еще следует прокомментировать фотографии 14-15 и фото к ним. Посмотрим на них глазами педагога, неискушенного в вопросах педагогической поддержки детской игры, или глазами родителя. Ну неужели нельзя дать детям игрушек? Ну что же они мучаются-то? А так бы поиграли нормально! Этот важный вопрос обязательно следует обсудить.

Почему-то сочувствий по поводу мучений никто не высказывает относительно первоклашек, которые с трудом удерживая ручку в неумелых пальцах, вырисовывают каракули в прописях. Наоборот, еще и скажут: «Давай, давай, старайся! Тяжело в учении...». А игра воспринимается как развлечение, а

развлекаться должно быть легко. Вот очень важно объяснять родителям и всем, кто стоит на этой позиции, что здесь происходит важный момент развития – дети учатся наделять смыслом случайные предметы в смысловом контексте своей игры (а это значит, в дальнейшем они легко будут овладевать знаковой культурой), дети учатся создавать орудие своей деятельности (а значит, в дальнейшем они смогут это делать в контексте любой деятельности, не только игровой). А если дать им игрушки, тогда что? Тогда они перейдут к более простой предметной деятельности, характерной для детей раннего возраста. И вместо прогресса, развития, мы получим регресс. Поэтому **очень важно различать внешнюю эстетику деятельности (которая может быть депривирующей) и внутреннее содержание деятельности, которое не всегда может выглядеть презентабельно.** И здесь можно провести простую аналогию, заметив, что процесс родов – не самый эстетичный процесс, но его результат – это чудо из чудес и радость величайшая! Педагогу очень важно уметь отделять видимое от сущностного. И игра учит этому.

И последнее – о совместных играх малышей и старших детей при объединении групп. Сам факт такого объединения очень важен! Но думать, что сейчас мы объединим детей, и все они будут гениально играть, – это по меньшей мере наивно. И наблюдения коллег красноречиво об этом говорят. Конечно, надо детей знакомить. Игра – это душевный интимный разговор о значимом, а не формальная беседа о природе и погоде, которую можно затеять с кем угодно. Выбор партнера по игре – это очень важно, и малознакомый ребенок принимается в игру чаще всего в двух ситуациях – либо он потрясающий игрок, и это сразу видно, либо всё равно больше играть не с кем. Итак, что делать с малышами: знакомить – да. Давать им возможность наблюдать за играми старших – это тоже важный опыт. В замечательном фильме «Возвращение игры» (авт. авторы Л.В. Свирская, В.К. Загвоздкин, видеоприложение к журналу Обруч) самая младшая девочка играет мало, но много наблюдает за играми старших. Это

естественный этап становления игры. Но иногда это смущает взрослых: когда они видят, что старшие играют, а младший стоит/сидит и смотрит, и ничего не делает, то это сразу интерпретируется как «эти не включают», «этот скучает, ему хочется, его обделили». Это не факт, это только Ваша интерпретация. Насколько она соответствует действительности, еще нужно понять.

Помним, что уровень игры малышей – это пока «игра рядом», а не «вместе». И если они играют «во что-то свое» рядом со старшими, время от времени беря от них какой-то игровой прием, манеру или способ игры – это всё равно обогащает их игровую деятельность. Можно время от времени (но не постоянно!) пытаться включать малышей в игры старших с очень простыми ролями и функциями: «А я вот щенка бездомного на улице нашла! Возьмете? Он еще маленький совсем, позаботьтесь о нем!». С ролью маленького глупого щенка, который не знает, что делать, малыш вполне справиться, а у старших будет новая сюжетная линия и возможность, не нарушая свою идею, активно включить малыша в действие.

А сейчас сделаем акценты на наиболее важных условиях становления, развития и бытования игры.

1. Время

Основное возражение педагогов, когда они узнают о том, сколько время надо на игру, звучит так: «А у нас в режиме дня нет столько времени на игру. Это невозможно».

Действительно, когда в режиме дня нет время на игру, то это невозможно. Однако режим дня устанавливается самой ДОО и прописывается в образовательной программе детского сада, которую создает сам коллектив детского сада. При планировании образовательной работы (и, соответственно) режима дня, необходимо иметь в виду п. 23.4. ФОП, где сказано, что «Формы, способы, методы и средства реализации

Федеральной программы педагог определяет самостоятельно в соответствии с задачами воспитания и обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, спецификой их образовательных потребностей и интересов». При этом важно подчеркнуть, что **самодеятельная игра относится к образовательной деятельности** в соответствии с п. 24.2. (5) ФОП: «**Образовательная деятельность** организуется как совместная деятельность педагога и детей, самостоятельная деятельность детей. В зависимости от решаемых образовательных задач, желаний детей, их образовательных потребностей, педагог может выбрать один или несколько вариантов совместной деятельности: ... самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это могут быть самостоятельные игры детей (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, игры с правилами, музыкальные и другое)».

Итак, ДОО самостоятельно устанавливает режим дня, самостоятельно определяет время на реализацию образовательной деятельности, к которой относится и самодеятельная игра. Поэтому выделить время на игру (час, два, день) – это исключительно выбор и воля педагогического коллектива ДОО.

Это право определено во ФГОС ДО, п. 2.5. «Программа разрабатывается и утверждается Организацией самостоятельно в соответствии с настоящим Стандартом и федеральной программой». И хотя этой норме уже 10 лет, но для многих воспитателей (и регионов, и Москвы, и я лично наблюдала это неоднократно) эта информация до сих пор является открытием, они убеждены, что режим дня, содержание и расписание занятий и пр. «спускаются сверху» и они не могут на это повлиять. Когда они знакомятся с нормативами и своими правами, то это вызывает искреннее изумление: «А что, так можно было? Мы сами можем это менять?». Да, это именно так, и многие сады давно воспользовались этим правом и этой возможностью.

И ниже мы познакомим Вас с опытом этих детских садов

Эффективная педагогическая технология «Свободный час»

МБДОУ № 9 города Боготол Красноярского края

Почему с игрой возникают проблемы в ДОО и как их решать? Предлагаем ознакомиться с опытом работы нашего детского сада.

Проанализировав режим дня в детском саду, педагоги убедились, что самостоятельная свободная игровая деятельность старших дошкольников занимает небольшое количество времени. Ввели в 2015 г. педагогическую технологию «Свободный час» в первой половине дня. Предварительно на родительском собрании рассказали о современной педагогической технологии, обговорили с родителями возможность их участия в **пополнении групп многофункциональными материалами**. Перед воспитателями была поставлена задача: помочь каждому ребенку найти свою игру и свое место в игре. С введением «Свободного часа» в центрах и уголках для поддержания инициативности дошкольников появилось **много неформленного игрового материала**.

Закрепили в режиме дня время для свободного часа детей - в первой половине дня с 8.50 ч. до 9.50 ч. (часть занятий была перенесена во вторую половину дня). Воспитатели вместе с детьми разработали правила поведения во время свободного часа: договариваться, не бегать, не кричать, не ссориться и т.д. Дошкольники на утреннем кругу проговаривают, чем они будут заниматься (каждый ребенок высказывает свое мнение, идею, мысль, переживание), планируют свое свободное время, анализируют жизнь в группе, проявляют полную самостоятельность в планировании своего свободного времени. **В течение часа детям предоставлялась полная свобода.** Организовывая свою игровую деятельность, дошкольники перемещаются из игровой комнаты в приемную, из приемной в спальню. С помощью детской фантазии и тех игровых материалов, которые имеются в группе – эти пространства меняются и преобразуются.

Необходимо отметить, что в группах, благодаря взаимодействию с родителями, появилось большое количество многофункционального материала: картонные коробки, ткани разных размеров, пенопласт, пакеты, ширмы, чурочки, крупный конструктор и многое другое. В спальне дети могут организовать пикник, танцы, в приемной построить шалаш, отправиться в цирк, в группе может появиться корабль и тому подобное. Все пространство – это территория детей, они используют все, что им нужно во время свободного часа. В ходе эксперимента решили пойти на нововведение: детям было предложено во время свободного часа посетить своих соседей. Данный опыт дал положительные результаты: **дети подготовительной группы с удовольствием включали в свою игровую деятельность детей старшей группы и наоборот** (произошел своего рода обмен информацией с более опытными сверстниками, что благоприятно сказалось на зоне ближайшего развития каждого ребенка, лучше развивались коммуникативные навыки). Введение Свободного часа показало положительную динамику развития инициативы и самостоятельности у дошкольников. Наблюдается рост игровой инициативы: **дети демонстрируют высокие достижения инициативного игрового поведения.** Дошкольники отличаются от своих сверстников в **принятии решений, в выражении своих чувств и мыслей, способны выбирать вид деятельности и участников по совместной деятельности, проявлять инициативу и самостоятельность;** дети активно взаимодействуют со сверстниками и взрослыми; способны договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других.

Обязательные моменты:

- простроенная РППС (в течение первого этапа пилотирования в группах уже была изменена РППС в соответствии с ФГОС ДО);

- закрепление в режиме дня времени для свободного часа детей – в первой половине дня с 8.50ч. до 9.50ч. (часть занятий были перенесены во вторую половину дня);
- комплексная роль воспитателя (наблюдение, привнесение чего-то нового, воспитатель – участник деятельности наравне с детьми);
- разработка с детьми правил во время свободного часа (договариваться, не бегать, не кричать, не ссориться и т.д.).



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/1SThrCyhZNCck5RYtvqigoU0yAUmIBlof/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя

Первая часть видео – обсуждение будущей игры в кругу – не имеет статуса обязательного компонента игры, игра может начинаться и спонтанно, без всяких обсуждений и планирований. Но эта часть имеет огромное значение для становления регуляторных способностей ребенка и развития его рефлексии, т.е. это необходимые компоненты более эффективного функционирования любой человеческой деятельности, в т.ч. и игровой.

Планирование на этом этапе, разумеется, не носит жесткого характера. Уточняю на всякий случай, потому что встречаются воспитатели с установкой «сказал – делай!», и дальше случайно сказанное ребенком слово становится его наказанием вместо удовольствия в игре. Разумеется, на кругу ребенок может сказать одно, играть совсем в другое, а задача воспитателя просто обратить на это внимание ребенка, помогая ему постепенно все более адекватно и одновременно интересно для него самого выстраивать и планирование, и рефлексия, и, разумеется, саму деятельность.

Близкая технология используется в рамках организации свободной игры по Бахотскому, когда дети сначала выбирают, во что хотят играть, кто кем будет, кто что будет делать. Этот

этап особенно важен для коллективов мало знакомых между собой детей и для более младших детей в детском саду. Он позволяет «увидеть» друг друга, сориентироваться в игровых замыслах других детей, определить место, а иногда и идею для себя. И это при том, что дети помладше нередко называют что-то случайно (потому что вспомнилось или потому что Маша так сказала и т.п.). Но это, безусловно, уже настраивает на игру, на то, чтобы что-то начать замысливать, на то, чтобы задуматься, а я-то что буду делать? Важный этап планирования. И мы видим, как кто-то из детей уже точно знает, с кем, где и во что он будет играть, а кто-то хочет делать домик с подружкой, а подружка хочет играть в прятки. Хорошая ситуация, чтобы учиться договариваться.

Момент называния правил. Тоже важный компонент саморегуляции. Однако лучше не только проговаривать эти правила, но и фиксировать. Когда они зафиксированы, то постоянные проговоры становятся уже не столь актуальны. Но обратим внимание на один интересный факт: для детей «правило» фактически равно «запрет». Послушайте, что они говорят: «**Не** драться», «**не** щипаться», «**не** пинаться» и т.п. Воспитатель очень правильно переводит детей на **положительную формулировку действия**, и уже звучит иное: «мириться», «обниматься», «слышать друг друга», «игрушками делиться». Это очень важный момент. У нас в группах очень часто звучит «НЕ»: не бегать, не драться, не кричать... А сознание человеческое устроено несколько иначе: оно фиксирует предмет или действие, а частица «не» прибавляется потом, если вообще прибавляется... Например, проведите с коллегами такой эксперимент: пусть один из вас закроет глаза, а второй скажет: «Не думай о... (допустим, о яблоке)». И пусть первый поделится своим образным рядом и эмоциями. Сразу после команды в сознании возникает яркий образ яблока. Первый. Сразу. Потом оно может оказаться перечеркнутым, в клетке, приобрести непрезентабельный вид, его закроют руки и т.п. Но это потом. Сначала: яблоко – круглое, яркое, красивое... Поэтому, когда мы увещеваем

детей: «Не бегать!», то первое, что мы актуализируем в их сознании – «бегать!!!». «Не» может даже уже и не успеть появиться – программа запускается почти автоматически. Если же мы сразу формулируем требование без отрицания: «Передвигаемся спокойно», «помогаем друг другу», «обнимаемся» и т.п. – и программа запускается соответствующая. Только это очень трудно – формулировать без «не». Поэтому можно сесть в коллективе и денек-другой попрактиковаться в формулировках, найти подходящие.

Итак, детям дано время на игру. Обратите внимание, никто не скучает, не растерян, все сразу деятельно приступают к чему-то. А в жизни приходится наблюдать, как после занятия воспитатель говорит детям: «у вас есть 15 минут поиграть», а они сидят, слоняются по группе, не играют или начинают беситься... Почему? Вот вам эффект планирования. Дети обозначили свои намерения, и у них было несколько минут, чтобы это намерение оформилось в цель и соответствующие ей действия. А когда предложение поиграть наступает неожиданно для ребенка, он дезориентирован, ему еще надо этот этап замысливания пройти, пережить. Это наша иллюзия, что «он же знает, что после занятий всегда...»; он знает, только если мы привычно с утра рисуем план дня, обсуждаем его, обсуждаем «окошки» для свободной деятельности и предлагаем подумать, чем он займется. Еще раз проговариваем с опорой на рисунки плана, когда именно будут эти «окошки». Тогда ребенок уже ориентируется во времени, ждет их и психологически готов к целенаправленному действию.

Человеческая деятельность становится организованной не тогда, когда воспитатель говорит, что и когда можно делать, а когда у человека есть цель, план и понимаемый им порядок действий и событий.

Подключение воспитателя к игре детей, особенно по их приглашению, это всегда очень здорово, это означает, что это взрослый которому дети доверяют.

Вопрос: «Где ложечки» – вызывает к жизни **предметное действие** поиска ложек. Нашли, дали, проблемная ситуация

закрыта. Вариант: «А давайте, у нас как будто вообще все ложки исчезли, и мы с вами сидим и думаем, как же быть?».

«А больше сушек нет? У нас же их было много». Та же ситуация. Нашли, принесли. Вариант: «А давайте, у нас больше не было сушек, а эти волшебные сушки, они выполняют желания! Как же нам с ними поступить? Сразу загадать желания или спрятать? Вдруг потом желание будет нужно? А как узнать, кусочек сушки выполняет желание или только целая?» и дальше превратиться в плохую волшебницу и добывать у детей эти сушки: выпрашивать, хитрить, колдовством...

«А салфеток нет?...» Очень хорошее ролевое поведение педагога, но дети его не «снимают», они остаются собой. Нужно больше развести роль и реальность, чтобы потом можно было соединить. Легко играть кого-то другого, трудно – себя. А дети никого не играют, они без ролей. Они «принеси-подай» – в функции, а не в роли.

Делаем вывод: игра на уровне игровых действий, а это – уровень раннего или самого начала дошкольного возраста, т.е. необходимы условия для перехода к ролевому поведению и взаимодействию. Вопрос: «А ты кто?» – обозначение, «а ты какая сестра – большая или маленькая, добрая или заносчивая, любишь приключения или нет? и т.п.» – позволяют придумать характер и контекст.

В конце камера идет по всем пространствам, и мы хорошо видим, как много у детей пространства для игры от раздевалки до спальни. Они не скучены, они могут делать свои пространства и постройки – это очень ценно.

В спальне – свой сюжет. Там нет воспитателя, там игра идет менее чинно, менее понятно (в смысловое поле детей еще надо попасть), при этом более живо и более эмоционально. Вот уже прямо на этом примере наглядно видна разница между свободной самостоятельной игрой детей и игрой со взрослым. Даже здесь мы видим вектор: игра детей тяготеет к смысловому полю, игра с педагогом пока притормаживает в визуальном.

Последние три минуты ролика – уже, видимо, съемка другого дня, т.к. дети в другой одежде, но зато здесь нам очень

хорошо видна незакрепленность игровых пространств. И это очень ценно. Игра в машинки – то в раздевалке, то на подиуме, игры «в дочки-матери» то на подиуме, то в раздевалке... Возможность использовать пространство как угодно, перетаскивать мебель, стулья и пр. – это очень важное условие для развития детской игры. Потому что закрепленность тематических пространств делает игру более шаблонной, навязывает уже знакомые игровые действия.

Итак, время и свобода – всё ли это, что нужно детям? Познакомимся с опытом еще одного садика.

Свободная игра в ДОО Зёрнышко.

МДОУ детский сад "Зёрнышко" г. Балашова Саратовской области.

Уважаемые коллеги! Представляем Вашему вниманию два фрагмента свободной деятельности детей нашего ДОУ.

В этой деятельности принимали участие воспитанники в возрасте 5-7 лет.

В первом и во втором случае нами (педагогами) был устроен хаотичный «беспорядок». Действие происходило в музыкальном зале ДОУ, где, в отличие от группового помещения, нет зонирования и площадь гораздо больше площади группы.

В зал были внесены: мягкие модули, коробка с «бросовым материалом», покрывала, коробка из центра ряжения: различные костюмы и маски.

В первом случае воспитанникам было сказано, что они идут на репетицию праздника «Осень» в музыкальный зал.

Когда дети зашли в зал, они поначалу оробели и не знали, что им делать, но потом, видя, что воспитатели не говорят ни слова буквально бросились к «организованному беспорядку» и стали «сражаться» мягкими модулями.

Правда, некоторых детей очень заинтересовала коробка с «бросовым материалом».

Когда, спустя некоторое время, дети вернулись в группу, и, отвечая на вопрос младшего воспитателя, что же они делали в зале, прозвучал ответ, что никакой репетиции не было, и они «просто бесились».

Нам, как педагогам, стало очевидно, что, когда детям предоставляется полная свобода, то они не знают, что с этим делать.

Эта «битва» мягкими модулями, по нашему мнению, отражение вот какого события: родители наших воспитанников часто посещают различные торговые центры, где есть организованные «детские комнаты» для игр. Вот там-то и развивается тот сюжет, который мы наблюдаем в первом фрагменте: дети бегают, прыгают, плавают в сухом бассейне. Что это за игра? Да нет никакой игры. Каждый ребенок сам по себе.

Не можем не сказать вот о каком аспекте. Дети сейчас разобщены. Каким образом? В большинстве своем сидят дома с гаджетами в руках (в первом сюжете мы наблюдали «сражение» из компьютерной игры), или же играют поодиночке, реже вдвоем, еще реже втроем. Собственно игра могла бы развиваться только, если дети могли бы объединиться, или среди них появился бы некий генератор идей, который мог бы предложить эту самую игру, сюжет, какое-то действие.

Очень грустно осознавать, но современным детям негде этому научиться. Нет той самой ватаги – группы детей, где младшие учились бы у старших. Ведь в так называемые «дворовые» игры играли их бабушки и дедушки, а не мамы и папы.

Из всего вышесказанного мы сделали вывод, то наши дети не умеют играть в предложенных условиях.

Посоветовавшись, мы решили оставить все атрибуты в зале и вернуться в него через несколько дней с тем, чтобы педагоги включились в деятельность детей.

Во втором фрагменте вы можете наблюдать, что воспитатели, путем вопросов и ответов, все же выяснили, что можно из предложенного материала построить дом, но дальше

совместного строительства и посиделок на лужайке дело не пошло.

Тогда как некоторых воспитанников и в этот раз привлекла коробка с «бросовым материалом», а также был обнаружен пакет с масками, которые с удовольствием примеряли девочки. Позже они вернулись к игре и в доме поселились, птицы, лягушка и лиса.

Еще один вывод, который был нами сделан: не стоит насыщать пространство множеством атрибутов. Возможно, если бы были внесены только мягкие модули или только коробка с «бросовым материалом», деятельность детей была бы направлена на создание такого продукта, который привел бы, в последствии, к возникновению той самой игры и она бы пошла по сценарию, придуманному самими детьми.

Но и в этот раз среди детей не нашелся тот самый генератор идей, способный предложить сюжет, объединить вокруг себя единомышленников, увлечь ребят. Возможно, это произошло потому, что не было тех самых наборов мебели, кукол, посуды, машин, конструктора и многого другого к чему привыкли наши современные дети. Не было ничего готового к игре.

В настоящий момент, у детей недостаточно фантазии и опыта придумать игру, создать из «ничего» атрибуты и самостоятельно организовать игру. Это ушло с поколением бабушек и дедушек. А воссоздать все эти самодеятельные игры, развить детскую игровую фантазию - довольно трудно.

Вот к такому выводу пришел наш коллектив.



Ссылка на видео 1:

<https://drive.google.com/file/d/1r7ZH4Kd8NWKZx7PrLYlc4Ufjx9ozElVo/view?usp=sharing>



Ссылка на видео 2

<https://drive.google.com/file/d/1AN406NngFVMhMbXrC046Tn3T6r1e8yG1/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя

Я буду параллельно относиться к некоторым формулировкам из текста коллег и анализировать видео, поскольку предложенный текст уже выступает рефлексией того, что мы наблюдаем на экране.

Во-первых, очень важно различать **содержательную деятельность** и **сюрпризные моменты**. Выше, при разборе видеоролика про «Свободный час», мы говорили о том, как необходимо планирование и настрой на деятельность. Тогда деятельность сразу начинается адекватно и достаточно динамично. Если готовности нет – очень вероятна некоторая пауза в начале деятельности. А если ситуация еще хуже – вы настраивались на одно, а произошло другое? Дети шли на репетицию, а взамен получили что-то непонятное. По «взрослой» логике – это должно обрадовать детей, и они бросятся играть. По человеческой логике – когда у нас происходит нарушение планов – мы дезориентированы. И дети тоже. Да, мы оказались в интересной среде. Но надолго ли? Могу ли я планировать свою деятельность в условиях, где всё идет не по плану? Представьте, что Вы в отпуске, заселились в гостиницу, в номер эконом, и тут – Сюрприз! Сюрприз! – что-то произошло и Вас переселяют в номер супер-люкс (других нет), но предупреждают, что это временно. Получите ли Вы удовольствие от номера супер-люкс, если не знаете, как надолго Вы тут, когда Вас придут выселять? Будете ли Вы заботливо выстраивать здесь пространство своей жизни, своей деятельности? Дети примерно в таком же эмоциональном состоянии: шли на репетицию, а тут непонятно что. Разве можно в таких условиях строить планы на развернутый сюжет, который может прерваться в любую минуту? Конечно, нет. Поэтому надо ловить момент, пока модули не отняли. Вот если дети **точно знают**, что у них в запасе много времени, и никто их не дернет – можно спокойно играть. А так – только побеситься.

«Когда детям предоставляется полная свобода, то они не знают, что с этим делать». Давайте разберемся, а была ли у

детей свобода? С точки зрения взрослого – да. По его замыслу. Но это же был только замысел взрослого, о котором дети ничего не знали. А у самих детей была дезориентация. Свобода – когда я свободен управлять собой и своим временем. Обратитесь еще раз к видео про «Свободный час» – это свобода, где четко выстроены все правила – и временные (час в вашем распоряжении), и пространственные (можно тут, тут и тут), и социальные (не драться, мириться и пр.). Свобода и вольница – это не одно и то же. Вольница, разгул, произвол – то, куда попали дети здесь: нарушены планы, нет целей, не ясен образ будущего. Свобода – это иное: я свободен ставить цели, какие хочу, я свободен выбирать способы их достижения, какие хочу (с учетом моральных норм), я свободен планировать и выстраивать образ потребного будущего. **Свобода – это субъектность, инициатива и ответственность.** Реактивность же всегда выливается в хаос при отсутствии руководящего начала и полную безответственность. Это очень важно понимать и помнить.

Замечание по поводу свободы – очень многогранное и важное замечание. Вот когда взрослый получает в руки незнакомый предмет, то он (будучи взрослым) знает, что с ним делать? Нет. Поэтому использует, как может. Так вот чтобы дети **знали, что делать** со свободой, **она должна быть** в их жизни, они должны иметь **опыт** обращения с ней. В противном случае (и это классика) дети «срываются с цепи». Но, как отмечал А.С. Соловейчик, дети срываются с цепи только тогда, когда они сидят на этой цепи. Не нужно ожидать от детей (да и от любого человека) целенаправленного поведения в ситуации, которая выходит за пределы их повседневного опыта. Однако это целенаправленное поведение можно там будет увидеть на 5-10-15-20-й раз такого предложения (количество заходов зависит от степени жесткости предыдущей организации жизни детей, об этом еще А. Нилл писал).

Коллеги совершенно правы в заключении, что дети, начав драться мягкими модулями, отражают свой опыт нахождения в игровых залах. Но ведь мы и привели их в игровой зал. Разве

не так? Почему они должны воспринять его иначе? Вправе ли мы в таких условиях сразу ожидать сюжетной игры? Если мы ожидаем сюжетной игры, то и **пространство надо выстраивать иначе**. Не накидать предметы (сразу провоцируем на беспорядок), а просто сложить вдоль стен, пространство должно сначала быть свободным, чтобы там что-то появилось. Одновременно осуществлять уборку и созидание детям сложно. Дальше детей стоило настроить на то, что у нас есть возможность долго поиграть. Во что хотите? Есть вот такие и такие материалы, брать можно... Очевидно, что, когда дети (да и взрослые) оказываются в новых условиях, у них ярко проявляется ориентировочная деятельность («что с этим можно делать?»), а также – прощупывание границ дозволенного и эмоциональная разгрузка («просто бесились»). Уверяю, что даже **самые «играющие» дети, попав в такие условия, сначала повели бы себя именно так**. У них этот период ориентировки был бы, скорее всего, меньше по времени, но это неизбежный этап при попадании в любые «нестандартные» и непонятные условия.

Далее коллеги совершенно справедливо замечают, что «Собственно игра могла бы развиваться только, если ... среди них появился бы некий генератор идей, который мог бы предложить эту самую игру, сюжет, какое-то действие». Генератора нет. **Значит, им на первых порах может и должен выступить воспитатель**. У детей **нет идеальной формы игры** – это раз. Надо показывать интересные игры, вовлекая детей. У детей **нет идей** – это два. Надо применять первый компонент метода комплексной поддержки самостоятельных игр. Важно понимать, что игра – это не игрушки и даже не средообразующая среда (это третий компонент), игра – это не только игровые действия (это второй компонент). Игра – это ИДЕЯ, замысел! Обращаем еще раз внимание читателя на главу про «Развитие игры «здесь и сейчас»», на «лесенку игры». Без **идеи нет первой ступени – и игра не начнется НИКОГДА**.

Да, «той самой ватаги – группы детей, где младшие учились бы у старших» сейчас нет. Это печально, но это

реальность. Значит, функция «ватаги» ложится на плечи взрослого. Играющего взрослого. И это очень правильное решение: «вернуться в него [зал] через несколько дней с тем, чтобы педагоги включились в деятельность детей». Но некоторые педагогические коллективы на этом месте ждут новый сюрприз: **проблема в том, что и взрослых часто тоже надо учить играть**, и этому посвящен третий параграф данной главы – «Играющий педагог».

Вопросы воспитателя по ходу хаотичной деятельности детей: «А что ты построил? Вот это да! Какой шикарный дом!» были не слишком удачны, т.к. сами по себе создают ситуацию риска, переориентируя деятельность детей с игры как действия на постройки (конструирование), и тоже не позволяют развернуться игре. Понятно, что в данном случае это был такой номинальный вопрос, просто привлекающий внимание детей к тому, что здесь можно что-то делать, но его почти никто не услышал, т.к. дети были заняты сражением модулями. Опять хочется обратить внимание на уместность использования «педагогических штучек». Как не очень удачной была идея сюрпризного момента при приходе в зал, так и не очень удачной оказалась вот эта фраза привлечения внимания детей. Почему? Потому что это косвенное побуждение, намек. А здесь требовалось открытая объясняющая речь, расставляющая всё по своим местам: «Ребята, у нас есть зал, есть время, есть предметы. Во что бы вы хотели здесь поиграть?». **Не сразу действие** (а действие априори определяется прежним опытом, и если был опыт «беситься» – то будут беситься), **а сначала планирование: а что я хочу и что я могу сделать в этом пространстве?** Тут уже риск неуправляемой «бесючки» снижается значительно. Ну и вопрос по поводу постройки (если у нас дети в более спокойном и готовом к восприятию состоянии) стоило бы формулировать иначе, если мы намерены «запустить» игру. Например, он мог бы звучать так: «А что у вас здесь происходит? Ты кто? А ты кто? И что здесь у вас будет?». Т.е. **переориентация с предмета на действие**. Но, похоже, сам взрослый тоже ориентирован именно на

предметную составляющую: «...деятельность детей была бы направлена на создание такого продукта...». Деятельность, направленная на создание продукта – это продуктивная деятельность (конструирование, рисование, лепка...), а игра – переход из визуального поля в смысловое. **Здесь не нужна продуктивная деятельность**, да и сами предметы тут играют второстепенную, подчиненную роль. Если ребенку «не во что играть», это значит, что у него **не игрушек** нет – **у него нет идей, смыслов, эмоций**, которые нужно прожить. Поэтому тормозом игры выступает не то, что «не было тех самых наборов мебели, кукол, посуды, машин, конструктора и многого другого к чему привыкли наши современные дети. Не было ничего готового к игре», а именно то, что **эти вещи постоянно есть** у детей, но они не дают выйти за пределы оптического, визуального поля в смысловое! Они тормозят развитие игры не «здесь и теперь», а изначально, на корню. Они не дают еще малышу перейти от предметного действия к условному, к смысловому. Поэтому игры нет. Если эти предметы внести в зал – дети будут ими, как обычно, манипулировать, но не играть. И, разумеется, привыкнув к наборам мебели и посуды, дети не имеют опыта «создавать из «ничего» атрибуты», и они не будут это делать – они это не умеют.

Крайне верное замечание: «Очень грустно осознавать, но современным детям негде этому научиться». Но ведь для этого и существует детский сад, где воспитатель может создать не только предметные, но и социальные условия для игры, играя сам, «хулиганя» (по Е.Е. Кравцовой) и показывая детям увлекательные образцы этой деятельности. В этом пособии в параграфе «Когда и почему игра перестала быть игрой» четко показано, что основная проблема детей с периода 1990 годов не столько в отсутствии партнера по игре (это восполнимо), сколько в отсутствии образцов игры, ее идеальной формы деятельности.

Да, дети не могут играть в предложенных условиях, т.к. у них проблемы с организацией самой игровой деятельности как таковой. И в этом случае предметные условия – это

второстепенный компонент. Первый – **идея игры**, следующий – **культурные образцы настоящей (!!!) игры**.

Поэтому решение о включении педагога – было **очень правильным**. НО!!! Повторю еще раз: педагог должен ИГРАТЬ, а не диктовать/советовать, что делать. Поэтому второй раз игры тоже не вышло. Давайте, отразим и смоделируем действия педагога.

На втором видео педагог сразу предлагает «Построить дом». Это – постановка перед детьми конкретной задачи. А самостоятельная деятельность (которую и необходимо поддерживать по ФГОС ДО) **предполагает самостоятельную постановку задачи самим ребенком**. Да и сама задача не игровая, а конструктивная. И дом строится не «игровой», а именно «конструктивный» – на него можно смотреть, в нем нельзя играть. Игровой дом дети построили в прошлый раз – туда можно было залезть.

Педагог сам не играет, а дает конкретные задания или ставит неигровые вопросы: «Кто будет жить в доме? Садитесь перед домом. Давайте сделаем лужайку». Эти действия не запустят игру у детей. Воспитателю самому нужно начать тут играть, увлекая детей своей увлеченностью. Или предлагать не конкретные действия, а проблемные ситуации, которые могут быть приняты или не приняты детьми, а если будут приняты, то могут решаться по-разному: «А как вы в этом доме будете жить? А что вы будете в нем делать? А что здесь у нас интересненькое случится? (пусть сами придумывают)». Свои предложения воспитатель может подкинуть, когда дети совсем ничего предложить не могут. Тогда «рулит» воспитатель. Но только после того, как детская инициатива исчерпана или пока еще не завелась.

Признаком, четко показывающим, что **здесь нет никакой игры**, выступает следующий. На лужайку дети рассаживаются НЕ лицом друг к другу (а играют дети только так – наружу только одни торчащие попки мы видим), а рассаживаются как на фронтальное занятие – лицом к воспитателю. Это априори НЕ условия для игры.

И еще – первое и главное – для игры нужна пауза, за которую возникнет скука и рождается идея. В снятом фрагменте дети постоянно в ре-активной позиции, педагог постоянно говорит, дети выполняют его предложения, **НО В ДИАЛОГ НЕ ВСТУПАЮТ**. Почему?

Второе главное – воспитатель сам задает свои вопросы **не из роли**. И у детей **нет шанса научиться развернутому ролевому взаимодействию**. Вывод: у детей сформировано в какой-то степени игровое действие, минимально присутствует ролевое поведение, отсутствует ролевое взаимодействие, поэтому ожидать сюжета закономерно не придется.

Итак, трансляторов и носителей культурного опыта игры нет – нет игровых лидеров в группе, нет играющих бабушек-дедушек, нет детской субкультуры... Откуда брать опыт игры? Последняя надежда на это – на воспитателя. Есть законы развития, описанные еще Л.С. Выготским. **Если в развитии ребенка идеальная форма деятельности не представлена – у него никогда не разовьются соответствующие способности и качества**. Если ребенок не видит вокруг себя читающих людей – он не будет читателем. Если с ребенком не говорят на китайском – он не будет знать этот язык. Поэтому **только по-настоящему играющий педагог может вырастить играющих детей**. Истина слишком проста. Реализация, конечно, будет сложнее.

Итак, общий вывод: игра – это культурная деятельность, которая **не появляется сама собой**, для нее недостаточно выделить время и выдать бросовый материал, **нужны идеи, культурные образцы игры**. И коллеги из детского сада «Зернышко» это очень четко уловили и показали всем нам через свой интересно организованный эксперимент с пространством и временем игры.

2. Развивающая предметно-игровая среда

Ни один из детских видов деятельности не может полноценно развиваться на чисто наглядном и вербальном

уровне, вне реальных действий в предметной среде. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства и сформированы соответствующие им способы действия. Таким образом, предоставление ребенку игровой среды, отвечающей актуальным и перспективным задачам его развития – непереносимое условие становления игровой деятельности.

Итак, на каждом возрастном этапе к развивающей предметно-игровой среде предъявляются свои требования.

В **период раннего детства** детям крайне важны и сюжетные игрушки, такие как животные, куклы, предметы обихода, мебель и пр. При этом лучше всего для игры подходят так называемые *условно-образные (или прототипические) игрушки*, т.е. игрушки, обобщенные по внешнему образу, такие, в которых выделены определенные детали, подчеркивающие основные характерные признаки предмета. Реалистичная игрушка с ее подробной характеристикой образа не подходит малышам, поскольку из-за ограниченного опыта такая подробность для них пока несущественна, и многие детали игрушки ничего для них не значат, малыши их не понимают. В то же время, обращая внимание на эти непонятные или вызывающие особый интерес свойства игрушки, дети отвлекаются от самой игры. Например, у малышек, получивших куклу с закрывающимися глазами, все внимание приковывается не к игре с ней, а к обследованию механизма движения глаз. Но и в младшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже самостоятельно создает воображаемые ситуации, разыгрывает несложные сюжеты, действует от лица той или иной роли, игрушка по-прежнему должна оставаться недетализированной, обобщенной. **Чем более реалистично и детально разработаны куклы, тем меньше они подходят для игры воображения**, и в этом случае ребенок проводит больше времени, исследуя их, чем конструируя сценки и истории.

Помимо выразительных условно-образных игрушек детям с самого раннего возраста рекомендуется давать предметы-

заместители, разумеется, показывая при этом в совместной игре, как их можно использовать. Исследования Е.М. Гаспаровой показали, что в условиях игры с предметами-заместителями дети даже раннего возраста разворачивают более содержательно насыщенные игровые сюжеты. Поэтому предложение детям различных предметов в качестве заместителей, наличие в группах достаточного количества бросового, а затем и поделочного материала является обязательным условием организации развивающей предметно-игровой среды. Однако следует не упускать из вида факт, показанный еще в работах Ф.И. Фрадкиной, что использование предмета-заместителя, предполагающее отрыв движения от предмета, не возникает у ребенка самопроизвольно, а всегда предполагает влияние взрослого или старшего ребенка.

И это как раз выступает мощным фактором культурного развития. Игра с выходом в смысловое поле, игра, преодолевающая визуальное поле, возможна только в такой среде, в которой предметы не связывают ребенка своим значением, а подчиняются воле самого ребенка, наделяясь совершенно иными (важными в контексте детской игры) игровыми значениями.

Чем младше ребенок, тем в большей степени его игра будет определяться предметом, т.к. предмет – опора его мысли. Отличительной чертой современной ситуации является изобилие игрушек, тем не менее, это не только не способствует расцвету детской игры, а чаще, наоборот, подавляет ее. Многочисленные аксессуары привлекают к себе внимание детей, и получается, что вместо насыщенной сюжетной игры мы наблюдаем либо переключение на манипулирование, либо (в лучшем случае) – на экспериментирование со свойствами игрушки, а то и вовсе на примитивное коллекционирование с требованием всё новых и новых игрушек такого плана.

Родителям и воспитателям также важно понимать, что в ситуации обилия игрушек ребенок не может выделить, «увидеть» конкретную игрушку, она не может направить его деятельность. Парадокс: изобилие игрушек мешает игре.

Игрушек не должно быть много, но они должны отвечать уровню развития детской игры.

В младшем и среднем дошкольном возрасте ребенок овладевает ролевым поведением и взаимодействием. И самыми главными элементами игровой среды будут предметы, помогающими ему войти в роль и реализовывать ее. Для любого педагога очевидно, что для этого должны быть разнообразные элементы одежды в уголках ряжения, предметы, маркирующие тот или иной образ, а также многочисленные предметы и атрибуты, позволяющие реализовать ту или иную роль, выполнять ролевое действие. И здесь уже можно воочию наблюдать противоречие, связанное со спецификой понимания игры как движения не в оптическом, а именно в смысловом поле. Обилие натуралистических игрушек превращает игровое действие в предметное и не позволяет формироваться воображаемой ситуации, т.е. угнетает развитие игры.

Как справиться с этой ситуацией? На этот вопрос отвечает ФГОС ДО, где в качестве требования к развивающей предметно-пространственной среде названа «полифункциональность». Она может быть обеспечена только за счет разнообразных предметов, которые могут принимать на себя любые значения в смысловом поле той игры, которую затевает ребенок. А это средообразующие элементы и предметы-заместители.

Нередко детскую игру вызывает понравившийся ребёнку мелкий материал (обнаруженные на столе красивые пуговицы, фишки, флакончики из-под духов или лака и пр.), которые превращаются в персонажей (стражников и принцессу или подружек, включающихся в оживленный разговор...). Замечательное описание того, как шахматные фигурки, вызывая у детей те или иные образы, побуждали их к игре, есть у Л.Кассиля: «Точёные лакированные фигурки предоставляли неограниченные возможности использования их для самых разнообразных и заманчивых игр. Пешки, например, могли отлично нести обязанности солдатиков и кеглей. У фигур была скользящая походка полотёров: к их круглым подошвам были

приклеены суконочки. Туры могли сойти за рюмки, король - за самовар или генерала. Шишаки офицеров походили на электрические лампочки. Пару вороных и пару белых коней можно было запрячь в картонные пролётки и устроить биржу извозчиков или карусель. Особенно же были удобны обе королевы: блондинка и брюнетка. Каждая королева могла работать за ёлку, извозчика, китайскую пагоду, за цветочный горшок на подставке и за архиерея... Нет, никак нельзя было удержаться, чтобы не трогать шахмат! В тот исторический день белая королева-извозчик подрядилась везти на чёрном коне чёрную королеву-архиерея к чёрному королю-генералу. Они поехали. Чёрный король-генерал очень хорошо угостил королеву-архиерея. Он поставил на стол белый самовар-король, велел пешкам натереть клетчатый паркет и зажёл электрических офицеров...» [22, с. 8].

Такая игра позволяет ребёнку абстрагироваться от внешних особенностей предмета, выдвигая на первый план ее суть – социальное содержание. В условиях игры с предметами-заместителями дети (даже раннего возраста) разворачивают более содержательно насыщенный игровой сюжет [11]. Важно и то, что предмет-заместитель создаёт условия для игры, но не определяет её, в то время как самая обобщённая условная игрушка всё равно задаёт общее сюжетное направление. Кроме того, предмет-заместитель позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды и имеющихся игрушек, а **именно от замысла**, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребёнка.

Исследования, проведенные в 80-х годах Н.-Э. Т. Гринявичене, показали, что в группах детских садов имеется выраженная тенденция к стереотипизации игр в игровых тематических зонах (зона игры в поликлинику, в парикмахерскую, в магазин и т.п.). По ее данным, «дети ограничиваются одними и теми же способами игровых действий, которые как бы «программируются» стандартными условиями в «игровых уголках» постоянным набором игрушек и игрового оборудования, подсказывающим и

предписывающим вмешательством в игру воспитателя... Игры ритуализируются, замыкаются в рамках жесткой игровой традиции, по сути дела заданной взрослым через специфическую регламентированную систему руководства. Именно поэтому инициатива детей в игре часто бывает скована, игра носит не творческий, а репродуктивный характер» [14, с. 8-9]. Для преодоления этой ситуации необходимо было убрать с глаз ребенка образец игры на определенную тему, заданный соответствующим подбором игрушек в игровом уголке. При этом игровая среда должна быть представлена ребенку таким образом, чтобы именно он мог ее самостоятельно инициативно использовать. Сюжет игры среднего и старшего дошкольника должен определяться не наличной ситуацией, а идти от образа мира ребенка, от его желаний и потребностей. Не мир должен управлять человеком, а человек – миром.

Наиболее полно этим требованиям отвечает идея создания обобщенной игровой предметной среды, в которой предметы могут принимать на себя любые значения в смысловом поле игры, а также гибко менять его по ходу развития сюжета в зависимости от желаний, потребностей, интересов детей. Поэтому призывы к созданию обобщенной развивающей игровой предметной среды актуальны и по сей день, и должны быть взяты на вооружение в тех современных детских садах, где понимают специфику, а значит – подлинные основы и перспективы развития ребенка дошкольного возраста. Полифункциональные предметы и строительные наборы – это базис предметно-игровой среды для детей любого возраста.

К концу дошкольного возраста, когда способность ребенка к замещению полностью сформирована, дети используют предметы-заместители реже и начинают предпочитать реалистическую игрушку. А вот и еще один экспериментальный факт: овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (как крупногабаритных модулей, так и традиционных предметов-заместителей) ***привело не только к тому, что сами «заместители» использовались именно в***

знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, «что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях» [14, с. 12].

Это крайне важный экспериментальный факт показывает естественный процесс использования предмета в игре. Сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, происходит переход к другой линии развития, и стремление к реалистической игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании подобной игровой среды. При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком, т.е. в полной мере отвечает его игровым замыслам и интересам. Учитывая тот факт, что к концу дошкольного возраста тематика игр распространяется практически на любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистической» игровой средой становится невозможно физически. Самостоятельное же изготовление ребенком необходимых игрушек полностью разрешает это противоречие. То есть, подобно предмету-заместителю, игрушка-самоделка позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка.

На то, что в глазах ребенка игрушка-самоделка приближается именно к реалистической игрушке, хотя на самом деле может быть весьма и весьма далека от нее по внешнему виду, указывает следующее наблюдение из воспоминаний А. Трапера, который, будучи ребёнком, с увлечением играл в солдатиков и делал их сам из пластилина на проволочном каркасе: «Я думал, что у меня получаются великолепные фигурки. На один из своих дней рождения я устроил парад – выстроил всех пластилиновых солдатиков на большой доске и стал хвастаться родственникам, которые пришли в гости. Родственники восхищались, а вот мои родители потом мне

весьма сдержанно объяснили, на что похожи мои фигурки» [72, с. 32-33]

Тем не менее в норме к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев своей игры, целые города жителей или армии из любых подручных материалов. В дело идет всё: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки (из пробкового дерева, железные, пластиковые), утеплительный поролон... Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают. В нашем пособии есть фотографии такой детско-рукотворной игровой среды (макетная среда).

Так, некоторые девочки в детстве в больших обувных коробках организовывали комнату или даже целую квартиру для маленьких кукол, прорезали окна и двери, устанавливали перегородки комнат, рисовали обои, которыми обклеивали стены, обставляли эти комнаты самодельной мебелью-утварью из спичечных коробков с выдвигающимися ящичками, делали одежду и крошечную посуду для маленьких кукол и пр.... Иногда такие самодельные домики можно встретить в некоторых детских садах, и, что весьма радует, некоторые из них представляют собой результат полностью самостоятельной деятельности детей, практически без участия взрослых.

Читая про самодельные кукольные домики, многие, наверное, вспомнили разнообразные пластмассовые апартаменты для режиссерской игры (для Барби и прочих кукол с аксессуарами), огромное количество которых продается в современных магазинах игрушек. Существуют и более удачные варианты домиков на подиумах, оформленных в стиле избушек, достаточно большого размера и крайне привлекательных для детей. Зачем тратить время и силы на то, чтобы мастерить «ерунду в коробках», если, зайдя в магазин, можно купить прекрасно оформленный, супероснащенный кукольный домик, подобный тем, что экспонируются в музеях мира?

Разница для игры – небольшая, разница для развития ребенка – колоссальная. Потому что именно создавая такую игрушку, ребенок в полной мере выступает творцом, создателем и субъектом собственной деятельности. Отдельный разговор о том, сколько важных умений и способностей он отрабатывает в такой деятельности.

Однако возникает закономерный вопрос: насколько могут быть интересны такие самодельные игрушки современному (то есть, с точки зрения некоторых взрослых, – крайне избалованному изобилием игрушек и поэтому весьма привередливому) дошкольнику? О высоком уровне такого интереса говорят следующие факты. Такие игрушки не менее привлекательны для современного ребенка, чем для детей «эпохи дефицита». Дети увлеченно создавали макеты и играли с ними в разных группах детского сада [73, 74]; в работе В.И. Бутенко и Л.К. Тришиной [5] отмечается, с каким интересом играли дети в домашних условиях в самодельные домики, созданные с родителями; а в интернет-форумах, где мамы делятся впечатлениями и разнообразным опытом занятий с детьми, и где также можно встретить попытки возрождения «домиков в коробках», сами мамы отмечают, что у современных детей это вызывает не непонимание, а восторг (комментарий одной из мам: «Не знаю насколько хватит. Но домик для Барби пока отдыхает»). И это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка. Еще раз напомним фразу Д.В. Менджерицкой об особенностях ребенка-дошкольника, «который стремится делать все сам» [45, с. 36]. Поэтому здесь необходимо уделить некоторое внимание **самодельной и макетной предметной среде** детской игры.

Идея использовать коробки и игрушки-самоделки уже вошла в практику многих садов, и это прекрасно. Но иногда приходится встречаться с некоторым смешением понятий. **Игрушка-самоделка** – это не просто кустарно сделанная игрушка (воспитателем или родителями), **это игрушка, созданная руками самого ребенка**. Поэтому макеты и предметы, созданные детскими руками (особенно, если дети –

дошкольники), разумеется, внешне будут менее презентабельны, менее прочны и, соответственно, менее функциональны, но при этом они гораздо более ценны с точки зрения развития детей, создающих такие элементы среды. И статус развивающей предметной среды самодельная игрушка и игровая среда приобретают только в том случае, когда ребенок создает их самостоятельно – от замысла (соответствующего **его** игровым интересам) до практического воплощения, в процессе которого происходит применение известных ему способов действий в новых условиях (для создания новой игрушки). Если же «самостоятельность» ребенка ограничивается вырезанием и склеиванием готовой выкройки, предложенной ему взрослым, то такая «самоделка», формируя практические навыки ребенка, оказывает на формирование его игровой деятельности влияние ничуть не большее, чем обыкновенная готовая игрушка.

Развивающее значение самодельных игрушек, в т.ч. и «домиков в коробках», не ограничивается исключительно игровым сюжетом, который они позволяют развернуть. Чрезвычайно ценным здесь является, видимо, то, что подобные игры совершенно иначе формируют личность ребенка, давая бесценный опыт создания необходимой ему предметной среды собственными силами, без бесконечного и тупикового «Купи!». На самом деле это не столь безобидная проблема, как кажется на первый взгляд, и касается далеко не только родительского кошелька. Дело, скорее, в развенчании печальной иллюзии: «Моя игра не складывается, потому что у меня нету того-то! Как только мне купят это, у меня такая интересная игра начнется!». Заменить недостающий предмет чем-то иным не получается: сам ребенок не знает, как это можно сделать, а предлагаемая взрослым замена (чаще всего – предмет заместитель или предложение сделать недостающую игрушку самостоятельно) в таких условиях воспринимается ребенком достаточно специфично – как отказ купить требуемое – и поэтому сразу отвергается. Но вот «это» покупают, а игры и ожидаемого счастья всё равно нет: «Это потому, что мне еще не хватает...»

и так до бесконечности. Понимания того, что игра не складывается не из-за отсутствия игрушки, а совсем по другим причинам, так и не наступает. Происходит подмена содержательной стороны деятельности (т.е. ее смысла), другой, «атрибутивной», стороной, связанной исключительно с внешнепредметной формой организации этой деятельности. И такая подмена приводит к тому, что человек начинает искать смысл не в самой деятельности, а в ее атрибутах – вещах (и, разумеется, там его не находит), а это чревато впоследствии серьезными личностными и ценностными кризисами («У меня всё не складывается, потому что мне не хватает...»). **Умение создать игрушку – это умение создать ОРУДИЕ своей деятельности, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.**

Следует отметить и еще одно важное свойство, которое будет характеризовать именно развивающую предметно-игровую среду старших дошкольников. Игры детей этого возраста в норме уже могут приобретать достаточно устойчивый характер, и их сюжет может последовательно развиваться в течение достаточно долгого времени (от нескольких дней до нескольких недель и даже месяцев). Предметная среда для таких продолжительных игр должна обладать очень важным свойством: **стабильностью**. Многие дети к концу дошкольного – началу младшего школьного возраста подходят к этому открытию самостоятельно и начинают конструировать предметные среды своей игры, выбирая для них «безопасное» пространство (игровая полка для макета, «неходовая» часть пола для постройки в сюжетно-ролевой игре). В группе в обязательном порядке должна быть предусмотрена возможность сохранения игровых построек в течение того времени, которое требуется детям для развития и завершения сюжета, то это будет безусловно положительной характеристикой игровой среды группы.

Итак, полифункциональная игровая среда создается из предметов, не несущих никакого конкретного значения, этим

значением наделяют их сами дети. Поэтому сюда не относятся кухни, кукольные кроватки и посуда, а также муляжи яичниц, огурцов и батонов. Полифункциональная среда – это коробки, ткани, бросовые и поделочные материалы, строительные наборы. Если у сада есть хорошее финансирование и требования к эстетике пространства высокие, то можно оснастить группы модульными блоками или наборами «Бабашек», которые позиционируются авторами как материал для «ростового конструирования и создания пространства для сюжетно-ролевой игры», кроме того, предоставить детям в игровое пользование всю мебель группы.

С какими проблемами сталкиваются воспитатели, которые организуют подобную среду? Если это решение всего педколлектива – это прекрасно, и тогда проблем практически не бывает. Если один-два воспитателя детского сада понимают необходимость таких изменений, а остальные их не поддерживают, ситуация становится сложнее. Традиционные замечания: это неэстетично, нужны хорошие качественные игрушки и т.п.

Что делать? Обсудить с возражающими статью Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка», а также книги Е.Е. Кравцовой и вебинары по игре на ресурсе «Воспитатели России». Делать съемки своих увлеченно играющих детей и обсуждать, что происходит в их развитии в таких условиях. Похвастаться группой, где много свободного места, потому что в утиль отправилась куча массивных, занимающих пространство, и совсем не востребованных детьми игровых уголков (огромная кухня, несколько коробок пластмассовых куриц-гриль и кексов, парикмахерская, кукольные кровати и т.п.). Можно получить обратную связь от родителей – стало ли ребенку интереснее ходить в детский сад. Обычно родители это отмечают сами, потому что если раньше были капризы, то в игровую среду ребенок сам охотно стремится. Ну и, конечно, презентовать свою деятельность в качестве инновационной площадки по игре НИИ ВОО

«Воспитатели России» и побеждать в конкурсе-фестивале «Давай играть!».

Одним из главных препятствий на пути создания такой среды в ДОО воспитатели нередко называют родителей (причем, приводят не столько реальные, сколько гипотетические возражения родителей, некоторое прогнозирование их гнева, а на самом деле – собственного нежелания идти в изменения): «Они не поймут, они будут выдвигать к нам претензии» и т.п. Опыт детских садов, в которых подобная среда создана, показывает: родители сами отмечают заинтересованность детей, желание идти в детский сад, и поэтому активно включаются в создание такой среды: сами собирают и приносят в детский сад втулки от бумажных полотенец и туалетной бумаги, ткани, прищепки, коробки и коробочки, крышечки, бутылки, скотч и прочее и прочее.

Если же всё-таки придется столкнуться с возмущенными подобной средой родителями, то можно организовать родительское собрание и объяснить, что детский сад не может не выполнять требования Федерального государственного образовательного стандарта, а там одним из требований к развивающей предметной среде ДОО значится полифункциональность среды. Это требование в обязательном порядке отражено и в образовательной программе детского сада, а это значит, что родитель изначально согласен на такую среду, если он согласен, чтобы в этом саду с его ребенком велась образовательная работа по данной программе.

Можно предложить родителям поиграть в такой среде самим, и вы воочию увидите эффект, который отмечали в своих работах воспитатели, проводившие подобные встречи.

И, наконец, спрашиваем родителей о том, каким они в будущем видят своего ребенка: творцом? созидателем? предпринимателем? потребителем? Если последнее, то ребенку как раз нужна эта «эстетичная», но мертвая игровая среда, где можно манипулировать игрушками и требовать новые. Но ни один родитель обычно не выбирает этот вариант. Все хотят видеть своих детей самореализующимися и успешными. «А для

этого, – объясняет им воспитатель, – нужна среда дефицитарная, где нет готового, где ребенок сам будет создавать те предметы игры, которые ему необходимы, где есть условия для творчества и конструктивного мышления». И обычно все родители очень хорошо понимают это и возражений не возникает.

Итак, современная рекомендация в отношении предметной среды игры – отказаться от «стандартных» игровых уголков, предоставив детям возможность обозначать или создавать среду своей игры самостоятельно, используя и модульные варианты, и традиционные строительные наборы, и поделочные материалы, из которых дети сами будут создавать игрушки-самоделки и даже целые миры. Готовая игрушка не является необходимым элементом игры, а уж реалистическая – тем более: «если давать ребенку игрушки, которые точно воспроизводят действительность, это значит проявить небрежность, если не безразличие, к его развлечениям. Тот, кто действительно желает развлечь ребенка, будет меньше думать о доставлении ему игрушек, чем о том, чтобы дать возможность играть. Не встречаем ли мы, особенно в городах, детей, окруженных многочисленными игрушками, которые не знают, что с ними делать» [23, с. 101] – как современно звучит! Мы сами знаем таких детей... А ведь цитата из книги начала прошлого века, этому наблюдению больше ста лет.

Теперь, давайте, рассмотрим разные варианты организации предметно-игровой среды и проанализируем ее достоинства и недостатки.

Ниже приведены фотографии среды, которая НЕ НУЖНА в ДОО и, наоборот, очень нужна.

Фотографии предоставлены МБДОУ г. Иркутска детского сада №8



Так выглядит привычная «традиционная» игровая среда, которая существует во многих детских садах, она заботливо создается руками педагогов с мыслью: «Надо, чтобы детям было во что играть; надо, чтобы им было играть интересно!», поэтому и появляются в группах такие кухни, аппараты,

прилавки, которые ломаются от товара... И мы благодарны детскому саду № 8 Иркутска за то, что мы можем показать эту среду наглядно. И следующий шаг в развитии игровой среды для этого детского сада понятен и очевиден. Но его нужно было увидеть. Это непростой путь развития, однако тот факт, что на этот путь встает всё больше и больше садов, внушает оптимизм.

Мы видим, что такая среда не позволяет преодолеть притяжения видимого поля, не выпускает ребенка в пространство смыслового, не способствует развитию внутреннего плана деятельности, знаковой функции и воображения.

А ниже мы представим фотографии подлинно игровой полифункциональной или самодельной предметной среды:

Фотографии предоставлены Детским садом № 1, город Кострома



Корабль из коробок



Дом



Зоопарк.

Итак, мы видим, что при создании игровых пространств использованы коробки, мебель, ткани, прищепки – универсальные материалы для любой игры. Сочетание полифункционального материала («Бабашки») и сюжетных игрушек всегда идеально позволяет выстроить любое пространство для игры.

Фотографии предоставлены детским садом № 6 «Золотой петушок» г Лесной



Можно ли рассматривать игровую среду на этой фотографии как самодельную и развивающую?

Давайте, подумаем: кем создан этот «Гараж»? Дети такого возраста никогда так ровно не наклеят скотч и не подпишут название. Игрушка создана взрослым, в психологическом отношении она ничем не отличается от любой покупной игрушки, но менее прочная, т.е. хуже функционально и эстетически. И зачем тратить столько времени и труда воспитателя на создание того, что проще купить, а лучше вообще не покупать и не делать, а предоставить ребенку пустую коробку и необходимые материалы (скотч, краски,

ножницы), с помощью которых он сам создаст то, что ему нужно, **а параллельно научится самостоятельно создавать то, что ему нужно.**



А теперь посмотрим на следующую фотографию. Что это в центре фотографии? Домик? Гора и пещера? Замок? Волшебный портал? Да что угодно! Допускаю, что ровные окошечки помог прорезать взрослый. Но это в полной мере та полифункциональная среда, которая будет принимать на себя в игре те значения, которые будут необходимы ребенку.

Игра детей с разными типами предметов

МБДОУ № 9 г. Боготол Красноярский край

Фрагмент игры детей 2 младшей группы «Вишенка».



Ссылка на видео:

<https://drive.google.com/file/d/1nDSK7Fun4PvXnSGzXeTlkDdAiskME7Zs/view?usp=sharing>

Комментарий научного руководителя

Очень интересный ролик, на котором одновременно можно наблюдать действия детей с традиционным строительным

набором (слева) и с бросовыми материалами (справа). Обратите внимание, как различаются действия детей: слева – достаточно типичные и в целом однообразные действия, справа – пробные действия, обыгрывания, обнаружение новых свойств и возможностей...

Глядя на это, нельзя не привести цитату из замечательной книги М.В. Осориной «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» из главы, которая называется ««Чем привлекательна свалка?». Возникла идея: сделать в детском саду аналог помойки для активизации творческой игры у детей. «В тупиковом конце коридора детского сада, куда выходили двери нескольких групп, т. е. на нейтральной территории, поставили большой ящик, куда сложили обломки отживших свое игрушек, приготовленных поначалу для выноса на настоящую помойку. Там были куклы без рук и ног, разрозненные кубики и детали конструкторов, остатки игрушечной мебели и многое другое. Все это было слегка прикрыто, но доступ к ящику был свободен. И когда один из первопроходцев, обнаруживших ящик, робко спросил, можно ли оттуда что-нибудь взять поиграть, ему разрешили **с условием, что потом все эти предметы из помещения группы будут возвращены обратно в ящик**. Вскоре этот ящик стал местом паломничества детей из разных групп, которые вытаскивали оттуда всевозможные обломки и радостно уносили их в игровые комнаты. **Воспитатели были поражены взлетом творческой фантазии детей и совершенно новыми сюжетами их игр, на которые вдохновили их ломаные игрушки**. Шли дни, но дети не теряли интереса к ящику, потому что воспитатели соблюдали законы жизни помойки: она всегда привлекала новизной и маленькими сюрпризами. **Ее содержимое постоянно менялось, почти каждый день там можно было обнаружить новые странные предметы, которые хотелось рассмотреть и как-нибудь приспособить к делу**» [58, с. 98].

Игры современных детей

МБДОУ № 6 «Светлячок», Мурманская область, г.Гаджиево

В своих наблюдениях воспитатели детского сада № 6 «Светлячок» Корнева Кристина Сергеевна и Егошева Галина Валерьевна отметили несколько интересных моментов:

«В группе наша работа началась с подготовки развивающей предметно-пространственной среды. Были подготовлены центры: конструирования, сюжетно-ролевых игр, физического развития, "Лабиринты". Также по мере необходимости были куплены игрушки. И вроде бы все условия выполнены для того, чтобы привлечь детей к игре, но мы столкнулись с несколькими трудностями. Во-первых, мы не брали в расчёт тех детей, которые пришли в детский сад первый раз и это тормозило их игровой деятельности. Во-вторых, мы сделали вывод, что дети, проходившие в детский сад уже достаточно большое количество времени легче, включаются в игровую деятельность (группа набиралась детей с года до двух, многие дети на данный момент посещали детский сад уже третий год). А в-третьих выяснилось, что детям не хватает игрушек (нет именно тех, которые им нужны: Хагги Вагги и Кисси Мисси, Сиренеголовые, Гуджитсу и тд).

С проблемами, возникшими в ходе работы, мы стали разбираться постепенно. В первую очередь дети, пришедшие в детский сад первый раз должны были пройти адаптацию. И только после нее они смогли включиться в игровую деятельность, но зачастую инициатором этой деятельности был не ребёнок, а воспитатель. Дети, посещающие детский сад не первый год свою игру, могли организовать сами. Наблюдая за самостоятельной игрой детей, можно увидеть, что привычные нам игры такие как, "Магазин", "Парикмахерская" или "Больница" воспринимаются детьми по-другому. Игры, в которые, мы играли 10 лет назад, сейчас выглядят иначе. Сейчас в нашу жизнь прочно вошли новые гаджеты связи и оплаты. Дети без капли сомнения изображают то, что видели, когда с мамой ходили в магазин или больницу. Но зачастую

воспитатель пытается прервать игру ребёнка и тем самым навязать ему свой вариант игры, забывая о том, что в современном мире у детей сложился новый современный взгляд на эти игры.

Модные и современные игрушки такие как Гуджитсу, Сиренеголовые, pop it, simple dimple, сквиш и.т.д. дети с большим удовольствием играли бы в группе. Но то, что было совсем недавно в моде через полгода не находит отклика и интереса у ребенка. Где же нам найти столько разных и популярных игрушек. Здесь на помощь ребятам пришли игрушки заместители. Мы сами не заметили, как дети, вдохновляясь этими игрушками начали делать их из конструктора Lego, «Строителя» придумывая разные образы и сюжеты. А мы с удовольствием наблюдали и, если нужна была помощь помогали.

Современные дети очень изменились и игрушки стали другие, но игра продолжает оставаться ведущей деятельностью в период детства. И это самое главное ведь игра дает ребёнку самое главное – знания, умения, навыки и всестороннее развитие».



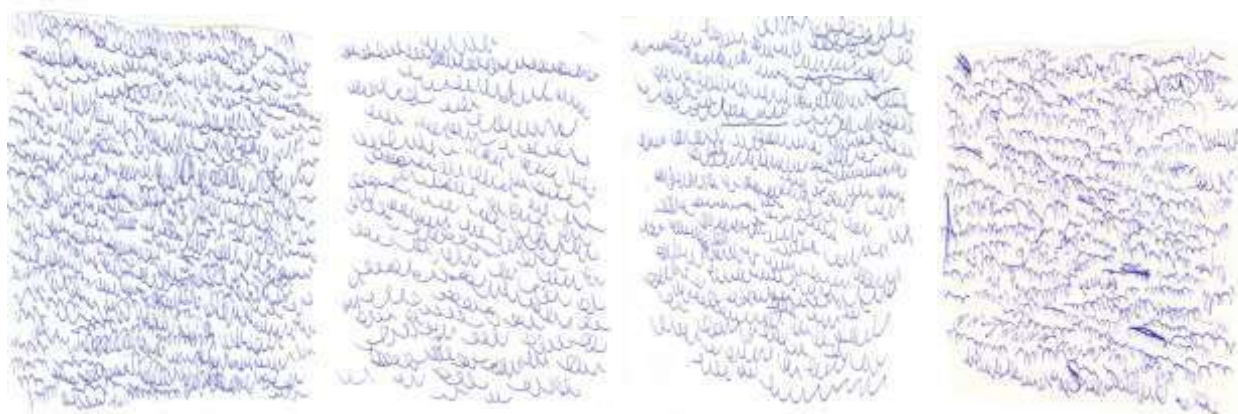


Комментарий научного руководителя

Коллеги отметили очень важные моменты, которые нужно обязательно брать на вооружение. Действительно, если речь идет о каких-то традиционных сюжетах, то игра по ним, если в игру включен воспитатель, превращается в какое-то скучное и не всегда понятное детям разыгрывание. А у детей – свой опыт, свое видение и понимание ситуации, которое важно пережить и осмыслить в игре.

Приведу пример из собственного опыта. В те годы поликлиники еще не были оснащены компьютерами, но на врачей уже «повесили» огромную отчетность. Поэтому приход к врачу глазами ребенка выглядел так: врач не смотрел горлышко и не слушал ребенка фонендоскопом, за выделенные на прием 12 минут он должен был успеть заполнить всю необходимую документацию, поэтому врач ничего не делал, только писал, писал, писал, заполняя отчетные бланки, медицинскую карту, рецепты, справку...

И вот четырехлетний ребенок, придя домой, села играть в доктора. Она не стала искать себе халат и фонендоскоп. Поставила вокруг себя какие-то пузырьочки, ватку, листочки, взяла ручку и... игра началась. Вся игра состояла в том, что она сидела и сосредоточенно писала, писала, писала... Если бы ребенка такого возраста попросить «написать» столько текста, ни один ребенок это произвольно сделать бы не смог. А в игре – пожалуйста! Она же – доктор!



Современные дети, действительно, играют иначе, они отображают в игре тот мир, который они видят вокруг себя. И попробовать его увидеть глазами ребенка – это очень важно для нас. Не зря еще Д.Б. Эльконин любил цитировать строки из стихотворения И.Н. Федорова: «Есть, не в пример наукам хитрым, совсем не хитрая одна: распознавать по детским играм, чем озабочена страна». Тенденции современного мира педагоги могут вылавливать из игр детей, но для этого не нужно навязывать свои.

3. Играющий педагог (представленность идеальной формы игры)

Практикум «Как научить педагогов играть?»

Выше мы уже неоднократно говорили о том, что для становления игры как деятельности необходимо присутствие в жизни детей так называемой «идеальной формы» игры, взаимодействуя с которой дети будут присваивать себе

культурный опыт соответствующей деятельности. Носителями этого опыта традиционно были более старшие, уже играющие, дети, а с середины прошлого века эта функция легла и на плечи взрослых – педагогов и родителей.

Как научить педагогов играть? Формы могут быть разные. Коллеги **МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска, Иркутской области** (см. подробное описание в тексте «Наблюдения за переменами в игре» в Практикуме к главе «Условия для развития игры») и из **дошкольного отделения ГБОУ Школа №1861 "Загорье", г. Москва** организовывали для педагогов постоянно действующие семинары или методические встречи, на которых «учились играть», обсуждали, как обогатить знания и опыт детей, кто может выступать носителем игровой культуры, какие потребности у детей разного возраста в игровом опыте? Помимо организации реальных игр и обсуждений педагоги анализировали видеоролики игр. Данные встречи позволили педагогам разобраться не только в теоретических аспектах темы, сфокусировать оптику на критериях настоящей игры, но и понять, как необходимо на практике сопровождать игру.

Для организации таких встреч могут использоваться как видеосъемки самих педагогов, так и бесплатные ресурсы НИИ ВОО «Воспитатели России», ссылки на которые приведены во введении к этому пособию.

Отчасти эту функцию сейчас выполняет для всех педагогов это пособие.

Рефлексию этого важного опыта мы представим ниже

Workshop – эффективная форма развития игровой компетенции педагогов

МБДОУ «Детский сад №6 «Золотой петушок», г. Лесной, Свердловская область

Коллеги из детского сада № 6 «Золотой петушок» г. Лесной поделились с нами своим опытом обогащения условий для детской игры в условиях ДОО.

Эффективной формой совместной деятельности с педагогами в нашем детском саду является Workshop. Workshop – эффективная форма развития игровой компетенции педагогов. Workshop – совместная деятельность по выявлению проблем и определению путей их решения. Во время совместной деятельности с педагогами сформулировали следующие проблемы и определили пути решения выявленных проблем:

- Недостаточно жизнь детей насыщена яркими эмоциями, событиями / Насыщение жизни детей событиями, экскурсиями, походами, встречами.

- Дефицит времени на игру в режиме детского сада / «Лазейки» для свободной игры: до завтрака, после сна, на прогулке. **Пятница-День игры.**

- Недостаточно места для детской игры / Расширение игрового пространства: спальная, раздевальная, туалетная комнаты. Сохранение построек, игрового пространства детей для продолжения игры на следующий день. Ввести правило: оставлять знаки, которые будут обозначать, что постройка еще нужна для игры.

- Отсутствие пространства для разновозрастного детского сообщества, опосредованной передачи старшими детьми игрового, коммуникативного опыта младшим / Создание открытого образовательного пространства Open space для самостоятельного воплощения детских игровых замыслов. Посещение детьми Open space 2 раза в неделю: 1 раз с детьми разных групп, 1 раз в неделю индивидуально по технологии «Время выбора».

- Недостаточно в группах мебели, оборудования, позволяющего детям самостоятельно его трансформировать и маркировать игровое пространство / Обогащение среды групп легкой, на колесиках мебелью, кусками ткани, мягкими модулями, подушками, пледами, палатками, ширмами.

- Недостаточно созданы условия для разных видов игр в разных возрастных группах. / В младших группах обогатить

среду игровыми режиссерскими полями, предметами-заместителями, в средних группах обогатить образную игру элементами костюмов, в старших группах-бросовым материалом, инструментами (скотч, степлер, ножницы, веревки) для самостоятельного создания атрибутов, игрового пространства.

- Недостаточно у педагогов представлений о игровых методиках, технологиях/ Комплексный метод сопровождения и развития самодеятельных сюжетных игр С.Л. Новоселовой, а также методы и приемы таких авторов как Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, О.В. Солнцева, Е.Е. Кравцова.

- Недостаточно представлений у педагогов о методах поддержки режиссерской, образной, сюжетно-ролевой игры детей разного возраста 3-7л. / Анализ видеороликов этих видов игр детей 3 и 7 лет. Разработка сравнительных таблиц с учетом возраста детей.

- Недопонимание родителями зачем детям играть/ Знакомство родителей с возрастными новообразованиями ребенка, которые формируются в ходе ведущего вида деятельности –игры и которые важны для будущего обучения: формирование внутреннего плана деятельности (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин), знаковой функции сознания (знаковой деятельности) (Л.С. Выготский), произвольности поведения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, З.В. Мануйленко, Е.О. Смирнова), становление познавательного мотива как основы будущего учебного мотива (С.Л. Новоселова, В.В. Назаренко). Объяснение и показ родителям того, как самодеятельная игра способствует формированию данных новообразований, и с какими трудностями столкнется ребенок в дальнейшем, если его игровая деятельность в дошкольном возрасте будет депривирована.

- Не умение педагогов отказаться от директивных методов/ Освоение косвенных методов. Создание провокаций в среде. Использование приемов типа «похулиганим» (термин Е. Кравцовой). Практикум для педагогов «Похулиганим: как

ставить перед детьми новые игровые задачи». Просмотр и анализ обучающих мультфильмов:

- «Тима и Тома» – «Детский сад без взрослых», где подсказываются недирективные методы помощи детям.
- Мультфильм «Остров»: Как придумывать сюжетные линии? С помощью реплик, команд то одного, то другого героя продолжается игра: «Сели на мель!», «Акулы, спасаемся!», «Земля. Спасены!».
- Мультфильм «Дочки-матери»: Как распределять роли?
- Мультфильм «Принцесса»: Как играть дальше, что делать, если роль не интересна?
- Мультфильм «Большая уборка»: Как использовать предметы-заместители (стул - верный конь, старое одеяло – домик, газета – бумажный змей).
- Мультфильм «Птичка»: Как создавать образ?
- Мультфильм «Прятки»: Как важно соблюдать правила.

Педагогическая диагностика сформированности игры

Привычный многим воспитателям способ диагностики (идуший еще со времен ФГТ) выглядит примерно так: нужно взять соответствующие «простыни», где прописаны показатели развития и далее ставить баллы или плюсы и минусы. Потом убрать заполненную «простынь» и достать в случае какой-то проверки или иной необходимости. Очевидно, подобный способ условной «диагностики» малопродуктивен: отнимает много времени и не имеет никакого смысла.

В настоящий момент сотрудниками Лаборатории развития ребенка МГПУ разработана шкала «Поддержка детской игры» (ПДИ) [88], которая скоро ожидаются к выходу из печати; и для тех, кто понимает важность детской игры, хочет создавать условия для ее развития, это будет важный и нужный инструмент не столько оценки, сколько рефлексии и оптимизации на основе полученной оценки тех условий, которые созданы в ДОО для развития и поддержки детской игры. Процедура предполагает оценку игрового пространства, времени на игру и специфику переходов между игрой и другими видами деятельности, материалов для игры, особенностей косвенного и прямого воздействия взрослого на игру, а также взаимодействия детей между собой в игре и разновозрастного общения.

Согласно ФОП (п. 16.1) «Педагогическая диагностика достижений планируемых результатов направлена на изучение деятельностных умений ребёнка, его интересов, предпочтений, склонностей, личностных особенностей, способов взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Она позволяет выявлять особенности и динамику развития ребёнка, составлять на основе полученных данных индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной программы, своевременно вносить изменения в планирование, содержание и организацию образовательной деятельности». Для нас здесь особенно важно начало определения:

«**изучение деятельностных умений ребёнка**», потому что на основе уже освоенных способов действий, составляющих **зону актуального развития ребенка**, мы можем определять те способы действий, способы организации игры, которые еще не проявляются в деятельности ребенка, **составляют его зону ближайшего развития**. Мы выделяем становление этих способов как педагогическую задачу и далее работаем над созданием условий для их становления.

В качестве практикума можно попробовать провести рефлексию видео играющих детей с целью педагогической диагностики и постановки педагогических задач.

Практикум по главе

Самодеятельная игра детей 4-5 лет

**МБДОУ д/с № 14 «Колобок» г. Усть-Илимска,
Иркутской области**



Ссылка на видео:

https://drive.google.com/file/d/1Ix1YZVW7EmMSiakNQg6Qt2F1Az3vRkeT/view?usp=share_link

Начнем с того, что мы наблюдаем в отношении условий: времени на игру достаточно, в наличии большое число неструктурированных материалов, взрослый не регламентирует деятельность детей, которые выступают субъектами собственной деятельности, могут ставить свои цели, могут развивать игру по собственному замыслу... Это всё безусловные плюсы и хороший результат деятельности педагога, понимающего ценность игры.

Однако если мы говорим об игре как деятельности, к тому же – развивающейся деятельности, то нужно обратить внимание 1) на содержание деятельности, 2) на соотнесенность ее развития с возрастными показателями, 3) на дефициты в

развитии игры данных конкретных детей, 4) поставить педагогические задачи в отношении развития игры детей.

Итак, начинаем наблюдение.

Дети уютно обустроились в коробке: «К нам нельзя! У нас тут места нету». Это обживание своего пространства в сочетании с извечным детским желанием «забиться в уголок». Это отзвуки эволюционно значимой и сохранившейся по сей день потребности «в безопасном месте», которая в современных условиях, очевидно, уже не актуальна, однако до сих пор нахождение подобного «местечка» переживается всеми детьми разных поколений как состояние комфорта и удовлетворенности. Те, кто там сидит, не намерены пока вылезать, а те, кто их видит – хотят туда же. Игра ли это? Пока трудно сказать – мы не знаем содержания смыслового поля детей – что там происходит? Звучащая фраза одного из детей: «Это как в сказке!». И затем идет явное означивание: «Это дом будет!», т.е. предметам уже присваиваются игровые значения, но игровых действий пока нет. Чуть позже звучит другое поименование: «Это будет пещера!».

Буквально несколько слов опять про эстетику детского и взрослого пространства: традиционно здесь наблюдается диапазон взрослых реакций от «кошмар» до «уют и радость для детей». Можно встретить возражения воспитателей: «Ну хотят дети играть в домик – ну и поставьте им домик. Есть пластмассовые, есть из ткани – но это красиво, эстетично и никакого беспорядка!». Однако на самом деле именно такие условия, какие представлены на видеоролике, идеально подходят для игры: дети обозначили коробку как дом, но дальше мы видим, как будут возникать другие идеи. Что будем делать с пластмассовым домом, если ему нужно будет стать пещерой, ковром-самолетом или ракетой или батискафом? Кроме того, именно желание иметь нечто, чего пока нет, т.е. дефицит, недостаток чего-то, или «нереализуемые тенденции» [7], т.е. нереализуемые непосредственно желания ребенка (по Л.С. Выготскому) побуждают детей к деятельности, созиданию,

творчеству (обратим внимание на еще один домик детей из картонок и тканей справа в группе).

Но вернемся к игре. Сидение в коробке-домике-пещере без смысла (а игры нет, т.к. нет ролей, соответственно – нет сюжета, **нет пока смыслового поля** – обратим на это внимание!) быстро наскучило, дети в коробке перегруппируются, и тут звучит идея одного из детей: «А давайте, огромный длинный, ковер-самолет сделаем! Давайте?». Поскольку взаимодействия между детьми не наблюдается (никто не отвечает: «Давай! Я тоже буду! А как мы его будем делать? И т.п.»), то сложно сказать, случайно или как отклик на идею «самолета» в руках одной из девочек появляется штурвал, а мальчики что-то выстраивают из картонок... Но ролей так и не возникает: девочка со штурвалом обыгрывает его, манипулирует с ним, ее действия, скорее, даже не игровые, и уж тем более не ролевые, а именно **манипулятивные**. И это сразу сигнал для наблюдающего за деятельностью детей воспитателя: вот первая реальная педагогическая задача по развитию игры этих детей «здесь и сейчас»: **отсутствие ролей, непроявленность (из-за неумение выстраивать?) ролевого поведения, взаимодействия**. Второй дефицит, который обнаруживается: неустойчивость замыслов: ковер-самолет начали делать – бросили, штурвал ребенок взял, обыграл, ни пилотом, ни капитаном не стал. Потом идея «ковра-самолета» снова была озвучена (так удерживают всё-таки?), сели его рисовать, но замысел тут же меняется на «город», а затем, не успевают его реализация начаться, – девочка вытаскивает у всех картонку, и замысел опять исчезает... Фиксируем дефицит: **дети не умеют договариваться, они сразу действуют, и своими действиями нарушают замыслы собственные и других**. При этом у них явно «действие идет от вещи, а не от мысли», в то время как в игре, снова процитируем Л.С. Выготского, «действие идет от мысли, а не от вещи» [7, с. 69]. Только к концу ролика мы видим еще не договор, но уже

информирование, как девочка «превратила» исходный домик-пещеру в «стол», разложила на нем продукты и начала трапезу.

В силу того, что замыслы детей неустойчивы (предыдущий отмеченный нами дефицит) – протеста на прекращение деятельности у других детей нет, смена замыслов идет быстро, т.е. **не создаются условия для становления целенаправленной деятельности: даже игровые действия не очень проявлены, чаще наблюдается манипуляция предметами.**

Новая идея: «Я придумала!» (что именно придумала, не объясняется, но действия ребенка всё поясняют остальным: коробка поставлена, на ней можно рисовать. Рефлексия увиденного: **у детей отсутствует общее смысловое поле, они не всегда пользуются речью для фиксации задумки, для ее объяснения другим и последующего согласования замыслов.** Это означает, что их игра не может (не имеет даже шансов) вырваться из предметного визуального поля в смысловое, так и остается на уровне предметного действия. А ведь это средний дошкольный возраст! Таким детям вполне доступно ролевое поведение, удержание замысла...

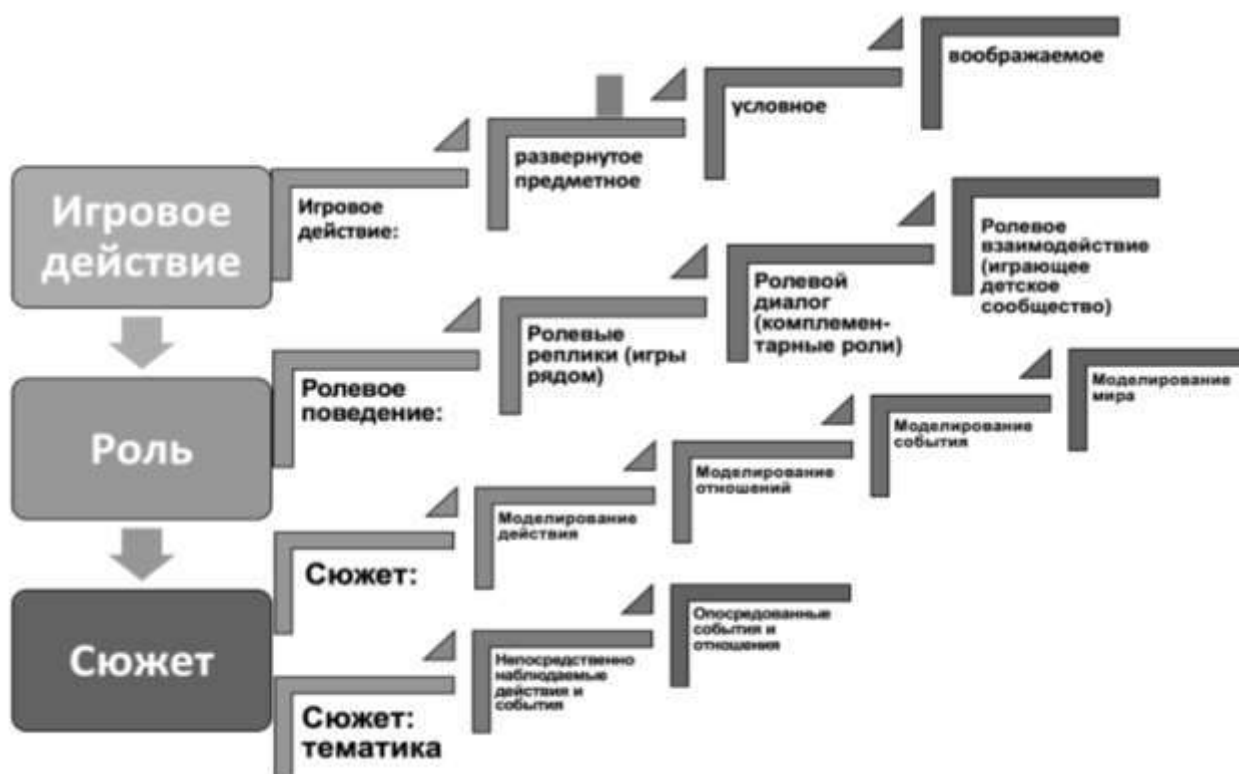
Наблюдаем дальше: сосредоточенная деятельность детей по разрисовыванию неустойчиво поставленной коробки быстро переходит в игру-экспериментирование «толкание коробки». Это весело, коробка переворачивается, цели опять меняются, а крики соседней играющей группы: «Дождь! Дождь!» полностью разрушают и эту деятельность, все разбегаются.

Сюжетов как таковых нет (дети не удерживают задачу, не могут еще развивать ее как раз в силу того, что не удерживают), но охотно откликаются на проблемные ситуации. Возможно, пока цепочки проблемных ситуаций какое-то время стоит создавать воспитателю, а потом смотреть, как дети присваивают это умение. Ролевого поведения тоже нет, и здесь без играющего носителя игрового опыта не обойтись.

Итак, задачи ясны. Соотнесем наши наблюдения результатов с планируемыми результатами по ФОП:

Требования ФОП		Результаты наблюдений
ребёнок называет роль до начала игры, обозначает новую роль по ходу игры	-	Роли вообще не обозначаются и не проявлены
активно использует предметы-заместители	+/-	У детей есть хорошие условия для использования предметов-заместителей, однако в рамках данного видео дети их не используют в замещающей функции, только в «натуральной»
предлагает игровой замысел и	-/+	Игровой замысел называет, но не может разъяснить для других детей.
проявляет инициативу в развитии сюжета,	-	Поскольку у детей еще нет роли, то нет сюжета как взаимодействия персонажей. Сюжета как последовательности событий тоже по сути нет, т.к. здесь мы наблюдаем разрозненные игровые задачи.
активно включается в ролевой диалог,	-	Нет ролей – нет ролевых диалогов.
проявляет творчество в создании игровой обстановки;	+	Да, дети свободно преобразуют игровое пространство.

И можно обратиться к таблице, размещенной в главе «Онтогенетическое развитие игры»: мы видим на видео реализацию условного игрового действия и моделирование действия (по линии «сюжет»). Ставим задачи создания ситуаций, побуждающих детей к ролевым репликам, к принятию роли, и по мере овладения ролью переходим к ситуациям моделирования отношений.



Теперь про последующее решение поставленных педагогических задач.

Чего точно **не надо делать**: не нужно втягивать детей в разыгрывание, в котором воспитатель будет жестко держать игровую линию. А что стоит делать? Перед игрой или на этапе обыгрывания поинтересоваться, кто кем будет, что он будет делать. Наблюдать, насколько детьми удерживается замысел. Обязательно воспитателю включаться самому в игру с той или иной яркой ролью, демонстрировать образцы ролевого поведения, вовлекать детей в ролевые диалоги. Обратит внимание на то, что дети не создают игровых атрибутов и не ищут их среди готовых. Их поведение полевое: увидел – обыграл, переключился на другое. Периодическими (не очень частыми) вопросами, можно уточнять у ребенка что-то по поводу реализации его игрового замысла. **Фактически – помогать удерживать задачу.** Также воспитателю можно начать создавать самостоятельно какие-то атрибуты для своей роли из поделочных материалов, привлекая внимание детей к этому процессу.

Поддержка развития и организации игры в условиях семьи

Работа с родителями всегда составляла одну из важнейших, а в современных условиях одновременно одну из сложнейших линий работы ДОО.

В силу доступности разнообразной информации современные родители считают себя достаточно компетентными в вопросах воспитания детей. Эта уверенность нередко накладывается на высокие родительские амбиции, в результате родитель активно реализует линию акселерации (ускорения) детского развития, без понимания действия реальных механизмов, которые стоят за становлением тех или иных психических процессов. Как наиболее яркий пример расхождения родительских планов и представлений, который постоянно фиксируют психологи в сочетании с жалобами на поведение и способности своего ребенка, звучит так:

– Он не слушается, делает все по-своему, неуправляемый, когда ему какая-то идея в голову придет – он обязательно задуманное сделает, даже когда я запрещаю.

– Что Вы хотели бы в такой ситуации?

– Чтобы он был послушным, исполнительным, спокойным, управляемым.

– А какими качествами он должен обладать в будущем, когда вырастет?

– Быть самостоятельным, инициативным, творческим, предприимчивым...

– А теперь соотнесите Ваши требования и Ваши планы. Как из послушного ребенка вырастет инициативный? Из исполнительного – самостоятельный? Из управляемого – творческий и предприимчивый?

Я не случайно привела этот типичный диалог, потому что очень часто родительское требование о том, чтобы ребенок был готов к школе, выливается в требование посадить его за стол и постоянно давать всякие задания, заполнять рабочие тетради и вообще тренироваться, тренироваться и тренироваться.

И только в рамках бесед на родительских собраниях родитель вдруг открывает для себя, что «Недоигравшие дети едва ли смогут хорошо учиться в школе. Скажем определеннее: **ничто так не препятствует созданию психологического фундамента школьной готовности, как ранняя и форсированная подготовка дошкольников к школе на специальных «тренировочных» занятиях.** [35, с. 112, выд.авт.]. И тогда начинает меняться отношение к игре, и тогда родитель начинает видеть ее ценность, поддерживать, не подменять гаджетом или электронными игрушками. Только здесь есть одно серьезное «НО»: убедить в этом родителя сможет только педагог, который сам искренне в этом убежден, который понимает, что такое настоящая игра, может создавать для нее условия и погружать в нее детей. В противном случае это останется декларацией, в которую ни сам педагог, ни тем более родитель, не верят. И тогда шансы на полноценное развитие ребенка (добавим: на развитие в соответствии с требованиями ФГОС ДО) сокращаются катастрофически.

По каким линиям важно вести работу с родителями:

1) Информирование родителей. Объяснение родителям значимости игры. А как объяснить значимость? Только через то, что значимо для родителей – готовность ребенка к школе, его развитие, его способность справляться с задачами, которые ставит жизнь. И такие семинары проходили в дошкольном отделении ГБОУ Школы № 1861 "Загорье", г. Москвы. Сейчас **ВОО «Воспитатели России»** предоставляет широкие и современные возможности для просвещения родителей, записав [цикл вебинаров для родителей по самым разным направлениям, в т.ч. по игре.](#)

2) Вовлечение родителей. Мало объяснить, что это важно, нужно еще и показать, КАК ИМЕННО это делается, как играть с ребенком, чтобы это было интересно и ребенку и самому родителю. И здесь важно самим понимать, во что и для чего мы вовлекаем родителей. Поэтому проведение с родителями совместных мероприятий, погружений и прочее – очень важный шаг. Но не менее важно, чтобы этот шаг не

оказался фальстартом, чтобы родитель не ушел таким же, каким пришел, а «унес в кармане» новый способ, новый прием, новое понимание, как это можно делать.

Практикум по главе

Поддержка детской игры в условиях семьи

МБДОУ № 9 города Боготол Красноярского края

Здравствуйте, уважаемые педагоги и родители, к вам обращаются воспитатели детского сада № 9 города Боготола Красноярского края! Если вы очень заняты, а ребенок просит поиграть с ним, не отказывайте ему в этом. И вот почему.

«Жил мудрец на свете, который знал ответы на все вопросы. Но один человек захотел доказать обратное. Зажав в ладонях бабочку, он спросил: «Скажи, мудрец, какая бабочка у меня в руках мертвая или живая?». А сам думает: «Скажет живая - я ее раздавлю в ладонях, скажет мертвая - выпущу и она полетит». Мудрец подумал и ответил: «Все в твоих руках».

Поэтому всем нам важно, чтобы в наших общих руках, ребенок чувствовал себя любимым, красивым, нужным, а главное – успешным. А это невозможно без тесного взаимодействия семьи и детского сада. Предлагаем вместе разобраться в понятии, что же такое игра в современном дошкольном детстве и чем она отличается от не-игры?

Рассмотрим три ключевые признака игры, опираясь на статью Е.О. Смирновой «Игра в современном дошкольном образовании».

Игра – это принципиально свободная активность детей, в ней не может быть принуждения и контроля со стороны взрослых. Взрослые не должны вмешиваться в игру, управлять ею, не могут прекратить или запретить какое-либо игровое действие. Как же взрослый может участвовать в игре? Наблюдать, помогать или присоединяться как равный по просьбе ребенка.

Игра доставляет удовольствие. Она вызывает эмоциональный подъем, причем связан он с самим процессом

игры, а не ее результатом или внешней оценкой. Это принципиально отличает игру от других видов детской деятельности. Даже ограничения, которые дети сами устанавливают (в виде правил игры или характеристик роли), работают на удовольствие. Играющие дети получают удовольствие от того, что они сами строят воображаемую ситуацию и выполняют принятые ими роли и соблюдают собственные правила. Они сами хотят действовать правильно, в соответствии со своими представлениями о должном.

Игра – всегда проба. Ситуация «понарошку», «как будто» создают уникальную возможность безопасного риска, пробы себя или предмета игры. Из-за спонтанности игра не может подчиняться строгому плану, обязательным правилам, тем более – программе. Без импровизации игра теряет свое назначение и функцию. В ней всегда есть неожиданность, сюрприз. «Такая спонтанная импровизация становится источником поиска новых замыслов и решений. Она стимулирует творческую активность детей, их самовыражение. Благодаря этому игра становится источником творческого воображения и общей креативности». Для взрослых это означает, что в игре нужно принять именно детскую спонтанность и активность, позволить воображаемой ситуации стать как бы реальной и не пытаться управлять ею со своей, взрослой позиции. Это означает, что детская игра должна оставаться свободной.

Какие же необходимы условия для развития игры ребенка-дошкольника?

Игра имеет свою динамику. Определенные этапы развития игры требуют правильного поведения взрослых. Рассмотрим концепцию развития игры Е.Е. Кравцовой. Автор так описывает этапы по возрастам.

В 2-3 года ребенок занят режиссерской игрой – он разыгрывает простые сюжеты с разными предметами, превращая их во что или в кого угодно. «Очень важно поэтому (даже необходимо!), чтобы первые игры малыша развивались по самостоятельно придуманным им сюжетам. Конечно, эти

сюжеты еще очень просты, они могут состоять всего из одного-двух предложений, но они принадлежат самому ребенку – его воле, его желанию, его замыслу». Для нас это означает первый опыт замысла и самостоятельности в воображаемой ситуации. Уже здесь очевидно, что предметы без определенных функций лучше подходят для игры, чем готовые игрушки. Кубики и цилиндры, пустые бутылки или палочки на этом этапе не менее ценны, чем машинки или пластмассовые овощи. Ведь кубик можно превратить во что угодно, а машинка предполагает лишь конкретное действие с ней. Здесь взрослому важно и предоставлять материал, способствующий формированию действия замещения (так называемый «неоформленный материал» – куски ткани, шишки, палочки и др.), и показывать примеры замещения.

В три года в жизни ребенка появляется новый вид игры – образно-ролевая, где он сам превращается в кого-то или во что-то. Изображает из себя (без дополнений предметами 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. «Образно-ролевая игра дает возможность малышу по-новому общаться с взрослыми. От непосредственного общения, от привычных слов, от уже знакомых интонаций ребенок научается переходить к контекстному, выдуманному им самим, новому и оригинальному типу общения».

С 4 до 6-7 лет господствующим видом игры становится сюжетно-ролевая. В мнимой ситуации дети берут на себя роли и разыгрывают какой-то сюжет. Их фантазия безгранична, а роли и сюжеты поражают разнообразием. Так должно быть, однако в современном детстве сюжетно-ролевая игра значительно беднеет. Отчасти причина кроется в

пренебрежении двумя предыдущими этапами развития игры. Но главная причина – слабая представленность содержания взрослой жизни понятным для детей образом. Очень трудно изображать папу – менеджера или маму – финансового консультанта. Содержание взрослой жизни нужно представлять детям специально, т.е. рассказывать о местах и событиях, при совместных посещениях магазина или кафе, обращать внимание на то, кто и что здесь делает. И главное, придавать этому большое эмоциональное значение. Это первое, что требуется от взрослого.

Второе – это обеспечение правильным игровым материалом. Готовые игрушки – «взрослые» предметы в миниатюре (маленький пылесос, кассовый аппарат и т.п.) – скорее бонус, чем необходимость. Конечно, есть важные атрибуты, которые помогут ребенку начать игру: кукольная коляска, фуражка капитана корабля и тому подобное. Эти предметы нужны. Но не менее важным является «многофункциональный материал» – отрезки ткани, чурочки, картонные детали или пластмассовые крупные конструкторы и многое другое. Важно обращать внимание на то, что показалось интересным ребенку, что он смог превратить в игровой материал и не спешить отбирать это или запрещать. Наиболее яркий пример этого – строительство домиков. Даже при наличии готовых детских палаток, наибольшее удовольствие вызывает возможность построить себе укрытие из табуретов и одеяла. И с точки зрения развития игры взрослые должны всячески способствовать таким превращениям и даже учить им.

Третья важная особенность сюжетно-ролевой игры заключается в том, что **сюжет развивается вызовом и поиском ответа на него**. Когда ребенок начинает создавать трудность (вызов) в игре и ищет возможности ее разрешения, то он учится принимать решения по преодолению наличной ситуации, что и является становлением инициативности. Здесь взрослый должен уметь быть равноправным партнером в игре, нельзя допустить, чтобы инициативность взрослого подавила зарождающуюся инициативность детей. Основная задача

такого партнерства: образец ролевого поведения и образец создания проблемной ситуации (вызова).

Следующий этап развития игры – игра с правилом: жмурки, прятки, казаки-разбойники. Такие игры не должны исключаться из детской жизни. Именно здесь происходит перенос опыта владения собой в роли в произвольное поведение. Важно также предлагать детям придумывать свои игры, свои правила. Здесь роль взрослого может быть и партнерская в совместном придумывании игры, и экспертная, если детям нужно, чтобы их рассудили в конфликтной ситуации.

И завершающий этап (по Е.Е. Кравцовой) – это возвращение к режиссерской игре уже на новом уровне, когда ребенок сам разыгрывает большие сюжеты с игрушками, иногда даже не производя с ними никаких действий, а только озвучивая их. Здесь важно поддерживать интерес ребенка, подключаясь к такой игре и показывая ее значимость. Иногда партнерская позиция и не нужна. Бывает, что происходит заминка в игре, и нужен толчок, то есть вызов, тогда нужна позиция помощника, который может подсказать направление, в котором нужно выстраивать вызов.

Таким образом, когда педагог или родитель включается в игровую деятельность детей, важно учитывать, сколько ребенку лет, и какая игра для него является развивающей.

Знаете ли вы, какие универсальные условия необходимы для развития игры?

Во-первых, для разворачивания игры нужно время. Это условие специально не оговаривалось выше, но если внимательно отнестись к описанию процесса игры, оно подразумевается. **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 40-60 минут.**

Во-вторых, игровой **материал должен быть многофункциональным**. Многофункциональный материал может быть двух видов:

- неоформленный – отрезки ткани, чурочки, картонные детали и многое другое;

- оформленный многофункциональный – деревянные или пластмассовые крупные конструкторы, ширмы, игрушки, которым взрослые иногда и не представляют иного применения, кроме как использования их по прямому назначению (например, шкафчик для кукольной одежды дети могут превратить в печку или в дом).

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

В-третьих, позиции взрослого в игре должны быть разными в зависимости от игровой ситуации и от уровня игровой инициативы детей. Исходя из педагогического опыта, накопленного многими поколениями педагогов в России и в целом мире, 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 ребенок либо совсем не умеет играть, либо когда в игре нет организующего лидера, и примитивные игровые действия повторяются по нескольку раз. Важно не путать позиции организатора и партнера и стремиться минимизировать первую. Партнером быть легко, если педагогу или родителю нравится играть.

- «Помощник» - задает вопросы на осмысление сюжета, ролевых взаимодействий, необходимых атрибутов, организации пространства. Вопросание помогает осознать свои ролевые отношения, сюжетную линию, что может быть полезным в определенной дозе.

Задавать вопросы уместно тогда, когда действие началось, но появилась заминка, или же педагог или родитель видит, что действие могло бы быть разнообразнее (то есть у него

появилось предположение, что игра скоро станет скуднее). Но вопросы почти всегда разрушают игру. И здесь важно всегда предполагать то действие, которое последует после ответа на вопрос: вернет ли ребенка в игру и развернет игру в более интересное русло или разрушит ее.

Иногда в этих случаях уместнее могут оказаться быстрые ненавязчивые подсказки. Подсказки помогают сдвинуться с места, если игра идет по кругу, или же на грани рассыпания у детей, которые уже достаточно инициативны в игре. Например, дети захотели играть в поход, «построили» палатку, сели в нее и остановились, не зная, что дальше делать. Взрослый подошел и сказал, что в походном лагере часто разводят костер для тепла, приготовления еды, используют дым как средство от мошек. И дети развернули деятельность вокруг этого элемента сюжета, распределив роли и обязанности. А далее они самостоятельно вспомнили, что еще можно делать в походе.

Взрослый может предлагать необычные материалы и обсуждать способ их использования; может показывать возможности многофункционального материала тогда, когда детям не хватает атрибутов, когда не видят, что можно внести в игру, чтобы двигать сюжет, когда возникают затруднения в изготовлении атрибутов.

- Активное «ничегонеделание»: наблюдает и осознает ход игры, анализирует игровую ситуацию «Здесь и сейчас». Эта позиция должна быть всегда, когда дети самостоятельно играют. Подчас педагоги или родители 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 или родитель может что-то делать параллельно, но только тогда, когда уже приобретет 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.

Необходимо подчеркнуть, что все вышеперечисленные позиции важны для становления игровой инициативы, потому что остается фактом то, что одни взрослые предпочитают не вмешиваться в игру, не видя трудностей ребенка в игровой деятельности, другие стремятся организовать игру, путая позиции партнера и организатора.

В-четвертых, воспитателю или родителям необходимо предоставлять детям впечатления и эмоциональную окраску обсуждаемых событий. Просмотр театральных представлений, экскурсии, необычные события в детском саду или группе – главное в этих мероприятиях то, чтобы они были местом, фактом, объектом для удивления ребенка. Не менее важно организовать обсуждение этих событий, но здесь есть обязательное условие: без эмоциональной заинтересованной включенности взрослого обсуждение обречено на монолог в пустоту, так как беседа напрямую не является возрастно-адекватным методом воздействия на дошкольников.

В-пятых, можно использовать вспомогательные средства в других видах деятельности, способствующие развитию игры. Кроме непосредственного включения взрослого в игру, есть упражнения, задания, помогающие передать ребенку средства, которые способствуют продвижению игры вперед. Следующие упражнения необязательны, но опробованы педагогами и, с их точки зрения, действенны:

- Упражнения на замещение. Здесь любые модификации упражнения подойдут: можно сесть с детьми (с ребенком) в кружок (друг напротив друга) и по очереди говорить, как можно использовать какой-либо предмет; или с несколькими детьми (ребенком) из некоторых несюжетных (лучше неоформленных) предметов разыграть настольную сказку.

- Игры-упражнения в перевоплощение. Здесь тоже могут быть различные варианты: уметь угадать, кого или что изображает ребенок только по его движениям; можно выдать всевозможный материал и предложить изготовить костюм своего образа и другое.

- Упражнения по созданию новых сюжетов, историй. В педагогической литературе можно найти разные варианты обучения сюжетосложению: от «расшатывания» известных сюжетов до придумывания историй по кругу.

- Проигрывание или создание сказки. Это целенаправленная режиссерская игра, где ребенок или несколько детей вместе с взрослым проигрывают известную сказку либо создают свою в зависимости от возраста. Здесь важны в равной мере и сюжет, и взаимодействие героев, и создание пространства.

- Создание своего мира. Здесь место для полета фантазии ребенка, где каждый может из всевозможных мелких игрушек, неоформленного материала создать мир, в котором ему хочется жить, или оформить 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 ребенка, как можно использовать весь имеющийся материал под свой замысел.

- Пространственная игра. Детям (ребенку) отделяется ширмами кусок большого пустого пространства, предлагается большой конструктор, ткани и прочий крупный строительный материал. Мелкого же материала дается минимум – только тот, что позволяет закрепить крупные детали. Предлагается поиграть в этом пространстве либо обустроить его, как хочется. Специальное обращение внимания к пространству позволяет более осознанно его использовать в дальнейшем в игре.

На этом фантазия педагога или родителя не должна останавливаться. Можно придумать еще варианты упражнений.

Отдельно нужно упомянуть про игры с правилами в старшем дошкольном возрасте, которые могут развивать инициативность, а не просто формировать умения следовать правилу. В играх с правилами детей 6-7 лет важно не упустить момент, когда ребенку интересен уже не процесс игры, а выделение правил, их изменение, выстраивание отношений с детьми и с взрослыми по осознаваемым и согласованным правилам.

Можно использовать игры, где есть разные игровые способы, есть возможность менять правила; также можно предлагать детям самим придумывать игры, создавать ситуации необходимости договора.

В-шестых, идентификация и принадлежность к какой-либо группе. Это условие описываем последним, но для игры оно скорее первоочередное. 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 (семьи) влияют на сплочение детей, и если таковых нет, то стоит придумать и ввести в жизнь группы (семьи). Можно специально организовывать игры, направленные на развитие чувства общности со сверстниками, эмоций и чувств, направленные на другого – игры в кругу. С такими играми можно познакомиться в книге Е.О. Смирновой, В.М. Холмогорова «Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция».

Родительская Игротека «Вместе здорово играть».

Важным результативным направлением в работе нашего детского сада является создание в каждой группе родительской Игротеки. В групповых помещениях, приемных (где позволяет площадь) воспитатели организовали пространство для взаимодействия детей с родителями. При организации игротеки привлекли родителей. Предварительно в группах прошла акция для родителей «Игрушки и игры для игротеки». В начале учебного года проводим анкетирование, по итогам получаем представление о характере детско-родительских отношений. В течение недели на этих пространствах проходит Игротека. Как говорила С. Новоселова «Что нужно, чтобы ребенок играл? Ему нужны яркие, разнообразные жизненные впечатления, которые он получает в повседневной жизни, – образ мира. Нужно, чтобы ребенок научился играть, общаясь с родителями и другими детьми. Ему нужно место для игры, игрушки и другие игровые объекты, игровые средства. И внимание родителей, их участие,

сочувствие, подсказка – как сама же игра. Игра – это очень серьезно, но и весело! Играйте с детьми!». Отметили, что в игре дошкольник стал проявлять свою инициативу и творческую активность. Именно в игре дети учатся контролировать и оценивать себя, понимать, что они делают, и (это главное) начинают хотеть действовать правильно. Самостоятельное регулирование своих действий превращает ребенка в сознательного субъекта своей жизни, делает его поведение осознанным и произвольным. Идея создания родительской Игротеки возникла после того, когда воспитатели нашего детского сада провели опрос среди детей и родителей и выяснили, что дети испытывают недостаток внимания и общения со стороны родителей. У родителей чрезмерная занятость, отсутствие общих интересов и точек соприкосновения у членов семьи, неумение взрослых организовать совместную игровую деятельность.

Обучаемся, играя!

Исходя из задач Игротеки, работа также ведется по обучению родителей различным видам игр, чтобы они потом обучали своих детей игре, совместно играли с ними, развивали их игровые навыки. Потому что не всегда представляют родители правила организации игры. Не во всех семьях есть игровой уголок. Игрушки хранятся в беспорядке в ящиках, коробках, тумбочках. Не пересматривается в зависимости от возраста состав игрушек. Как правило, родителям главное купить детям как можно больше игрушек, и притом сложных и дорогих, чтобы доставить ребенку больше удовольствия и способствовать их развитию, но в этом они ошибаются. Дети ценят игрушки не с той точки зрения, с которой ценят их взрослые. Детям в игрушках дороги побуждения, толчки к собственному творчеству и гибкий материал для выражения их замыслов. Для этого в детском саду организованы различные формы работы: проведение узкими специалистами игр с ребенком совместно с родителями, обучающие консультации по организации игры и развитию игровых навыков в семье, ознакомление родителей с разработанными играми по всем

направлениям развития ребенка дошкольного возраста, выполнение рекомендаций специалистов в домашних условиях. Задача специалиста – продемонстрировать несколько вариантов игр, проконсультировать родителей по поводу игр и игрового материала в связи с той или иной ситуацией развития ребенка. Основной отличительной чертой нашей игротеки является то, что каждым специалистом разработана и составлена картотека разных видов игр, которые они рекомендуют родителям. Тематика игр психологического характера: развитие внимания (произвольность, переключаемость, устойчивость); развитие памяти (произвольного запоминания, словесно-логической); мышления (логического, наглядно-образного); восприятие цвета и формы. Игры, подобранные логопедом, направлены на развитие речи, звуковой культуры речи, на развитие мелкой моторики рук. Тематика игр музыкального руководителя разделена на два вида: игры на развитие музыкального слуха и музыкальных способностей. Инструктор по физической культуре оказывает помощь родителям в развитии игровых навыков детей, проводит подвижные игры на развитие основных видов движения и физических качеств. Совместная работа с родителями показывает, что родители заинтересованы в развитии своего ребенка и являются полноправными партнерами.

Чтобы с игрой не возникали проблемы в семье, наши воспитатели разработали педагогические рекомендации или правила, с которыми мы хотим с вами поделиться.

Педагогические рекомендации (или правила для родителей).

1. Взрослые не имеют права вмешиваться в свободную игровую деятельность, запрещать или прерывать ее. Они могут только наблюдать, участвовать или помогать по просьбе ребенка.

2. Помните. Игра приносит эмоциональный подъем, источником удовольствия является сам процесс деятельности, а не ее результат или ее оценка.

3. Игровая деятельность не может подчиняться какой-либо программе, обязательным правилам или строгому плану.

4. Игровая среда создается в соответствии с возрастными особенностями, с учетом уровня развития ребенка. Она должна быть динамичной. Атрибуты расположены в легко доступном для детей месте.

5. В месте общего сбора, при планировании или рефлексии, выбор позиции «глаза на одном уровне» (взрослому присесть на корточки, стульчик). Эта позиция исключает пространственное доминирование родителя и смягчает разницу в физическом росте ребенка. Чтобы все участники разговора могли видеть друг друга, оптимальным для этого является форма круга, тогда сразу создается атмосфера доверия, открытости, равноправия.

6. Не стоит разговаривать с играющим ребенком, находясь далеко от него и повышая при этом голос. Нужно подойти к нему и ни в коем случае не подзывать его к себе.

7. Избегайте отрицательных оценок, запретов, окриков, замечаний, суждений типа «ты прав», «ты не прав», «плохо», «хорошо».

8. В игровых ситуациях, когда действия ребенка подвергают опасности его самого или других детей, требуется пресекать такие действия. Поэтому в воспитательных целях любые проступки ребенка нужно обыгрывать через сюжетно-ролевую игру.

9. Чтобы ребенок захотел играть, он, прежде всего, должен почувствовать и увидеть, что вы искренне хотите играть с ним. Поза, жесты, телодвижения, тон и интонация вашего голоса, выражение лица, энергия, которая от вас исходит, выражают ваш интерес к ребенку и к его игре. Самое важное в игре – это ваше отношение к ней.

10. Уважайте мнения и чувства ребенка. Вступая в диалог с ребенком, постарайтесь в беседе с ним держать паузу. Помните – это время принадлежит ребенку. У каждого человека есть потребность высказаться, быть выслушанным и понятым.

Анкета для родителей.

1. В какую игру вы играли недавно с ребенком?
2. Если ребенок попросит поиграть с ним, ваши действия.
3. В какие игры чаще играет ваш ребенок?
4. При выборе новой игрушки что учитываете, чем руководствуетесь?
5. В какие игры вы играли в детстве, рассказываете ли ребенку?
6. Если сломалась игрушка, как вы поступаете в таких случаях?
7. Где играет ваш ребёнок дома. Какие условия созданы?
8. Если в семье есть старшие брат или сестра, наблюдаете ли вы, во что играют дети? Организуют ли старшие дети игры?
9. Какие игрушки любимые у ребенка?
10. Кто чаще играет с ребенком: мама или папа?

Литература

1. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника: книга для воспитателей детского сада и родителей. М.: Просвещение: Учебная литература, 1996.
2. Смирнова О.Е. Игра в современном дошкольном образовании // Психологическая наука и образование psyedu.ru 2013, № 3.
3. Смирнова О.Е., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: ВЛАДОС, 2005.
4. Юстус Т.И., Дударева А.И., Короткова Ю.А., Кривецкая Е.А., Матвеюк Н.М. Создание условий для становления инициативности дошкольников в детском саду (методические рекомендации). Красноярск, 2015.

Игротека



Ссылка на видео

[https://drive.google.com/file/d/1pxda3uaEHU8CmA0_QpFLr2p14MYnBTwv/vi
ew?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1pxda3uaEHU8CmA0_QpFLr2p14MYnBTwv/vi
ew?usp=sharing)

Комментарий научного руководителя

Текст, который можно сразу использовать в рамках родительского собрания или распечатать для родителей и предлагать для ознакомления полностью или фрагментами

Видео важно проанализировать вместе.

Итак, предложить время и материалы для совместной деятельности – это огромный шаг к **налаживанию детско-родительских отношений** (и это очень важно подчеркнуть!). Осталось разобраться с вопросом, **способствует ли это развитию самостоятельной игры**.

Последнее будет зависеть от организации. Очевидно, что в данных условиях о развитии игры как ведущей деятельности речь не идет, для совместной деятельности предлагаются **другие игры**. И здесь при организации совместного игрового взаимодействия детей и родителей педагогам важно подумать о том, **какие проблемы здесь есть, и как эти проблемы можно решить**.

Первая и основная проблема современного родителя – **«когда играть и во что играть»**. И уже тот факт, что в рамках мероприятия родителям предоставляются время и материалы – это ценно, и эта задача решается. Но есть и еще одна родительская проблема: **«как играть»**? Обычно, с этим возникают серьезные проблемы. Родитель, желая показать, что он «хороший родитель», старательно руководит ребенком, следит за правильностью его действий, боится ошибок (своих и ребенка), в результате веселая игра превращается в напряженный и скучных «экзамен». Это первое. Второе: в этих условиях родитель реализует **привычную устойчивую стратегию взаимодействия с ребенком**. Как дома. И новый формат организации деятельности не создает условий для того,

чтобы в стратегии взаимодействия родителя поменялось хоть что-то. А можно ли создать такие условия? Вполне. Например, объединить родителей и детей в подгруппы (хотя бы по 4 человека, 2x2) для совместной групповой деятельности, чтобы каждый родитель смог увидеть игровые стратегии другого родителя и другого ребенка. Или, например, предложить родителям на время мероприятия «поменяться» детьми, чтобы получить возможность столкнуться с «сопротивляемостью материала» и другими способами взаимодействия с ребенком, это бывает очень интересно и полезно. Родителям можно было предложить какой-нибудь «инструмент» иного выстраивания отношений с собственным ребенком (например, «Сегодня мы будем играть так, словно Вы – ребенок, а Ваш ребенок на время игры станет Вашим родителем. Согласны?») и т.п.

Почему стоит предлагать подобные вещи? Обратите внимание на речь мам у песочницы с подсветкой (там лучше всего слышны диалоги): «Я тебе сейчас сделаю песочек, и ты порисуешь», другая мама просто рисует руками ребенка. А потом просто забирает у него инициативу, потому что ей самой интересно. А потом предоставляет ребенку действовать, но не совместно (обогащая деятельность ребенка), а просто стоит рядом и не вмешивается. Вообще внимательное наблюдение за действиями родителей показывают, как часто они делают что-то **вместо** детей, чтобы было «правильно и красиво», т.е. дают детям четкую установку на **достижения**, но не **развитие** (пробное действие, еще раз пробуем, как интересно получилось! и т.п.). Соответствует ли это требованию **поддержки детской активности и инициативы** по ФГОС ДО? Вопрос риторический. Поэтому задачей педагога как раз становится создание условий для изменения привычных родительских шаблонов.

Роль родителей в игровой деятельности дошкольников

МБДОУ ДС «Чебурашка» г. Волгодонска

Материал предоставлен педагогом-психологом Шевченко Е.И.:

Современные родители знают: игра нужна и важна для ребенка. Но в тоже время большинство родителей не реагируют на просьбу детей: «Поиграй со мной!». Почему же родители отмахиваются от желания ребенка? Все просто, они не знают, как играть с детьми, какие игры бывают. Не догадываются, что игре тоже нужно учиться.

Мы пригласили родителей в детский сад и предложили организовать совместную игру, которую они должны были придумать сами, используя для этого весь имеющийся материал. Предварительно мы убрали все покупные игрушки. Играть мы начали, уютно расположившись у камина. Его сделали из картонных коробок. «Огнем» стали красные ленты. Вместо ковра на пол постелили покрывало. Родителям задали вопрос: «Вспомните, какие игры и игрушки любили вы в детстве. Что приносило вам истинную радость? Строить железную дорогу? Переодевать Барби?». Мама и папа вспомнили, в какие игры они играли сами в детстве. Поступило несколько предложений: «Путешествие», «Оздоровительный комплекс», «Караоке» все эти игры объединили в единый сюжет. Распределили роли. Затем приступили к созданию игровой среды. Использовали для этого все, что имелось в группе: природный материал, ткань,



проволоку, бумагу, карандаши, клей, пластилин, конструктор, коробки. В ходе подготовки игровой среды появились мини группы. Родители обговаривали возможные сюжеты, которые появятся в ходе игры.

Приступив к игровой деятельности, родители испытали трудность: **они не могли выстроить диалог между собой, и игра остановилась.** В помощь родителям использовали карточки, на которых символами отобразилась направленность вопроса. Например, карточка с изображением человека с пристегнутым ремнем ориентирует на предложение стюардессы «Пристегните ремни»; изображение стакана с трубочкой «Не желаете ли вы сока» и т.д. С помощью этого метода игра продолжилась. В затруднительных ситуациях участники игры помогали друг другу.



Не секрет что воспитанием ребенка в основном занимается мама. Мы решили привлечь пап к игровой деятельности детей. Предложили папам бросовый материал: картонные коробки, деревянные ящики, пластиковые бутылочки, цветной скотч, фломастеры. Подкладочную ткань. Необходимо было из предложенного материала придумать спортивную настольную

игру. Обладая незаурядным мышлением, папы создали из картонных коробок футбольное поле, из пластиковых бутылок игроков. Деревянные бруски стали трибунами. Распределили между собой роли. Затем состоялся футбольный матч.

Игра с ребенком важна, полезна и увлекательна - как для самого ребенка, так и для родителей. И когда ребенок просит "Поиграй со мной", не спешите ему отказывать. Играйте вместе!

Комментарий **научного руководителя:**

Сама идея проводить вместе с родителями сюжетные игры - очень перспективна. Постановка задачи - совместная придуманная самостоятельно игра с использованием случайных бросовых и поделочных материалов - тоже именно то, что нужно освоить (вспомнить) родителю!

Очень важное наблюдение, сделанное педагогами: **родителям было трудно выстроить диалог**. Это сейчас глобальная проблема: диалог - это один из элементов ролевого поведения, а с ролевым поведением мы массово наблюдаем серьезные проблемы: и у родителей, и у значительной части воспитателей, и (соответственно) у детей. Педагоги МБДОУ ДС «Чебурашка» предложили родителям вариант с карточками. Использование внешнего средства - это разумный ход, но он может быть опасен для ситуации самостоятельной игры, т.к. **провоцирует движение «от вещи, а не от мысли»**, **возврат в оптическое поле**, потребность в «подсказке». Поэтому данный прием можно использовать 1-2 раза в совсем сложных ситуациях, а потом лучше не давать (особенно детям



на постоянной основе) подобные карточки, а предложить нечто подобное: «Помнишь, прошлый раз мы использовали карточки? **Хочешь сам нарисовать такие, которые помогут тебе в этот раз?**». Это переводит проблему и «орудие» в смысловое поле самого ребенка и способствует интериоризации инструмента.

Пример того, как можно сделать игрушку-самоделку (особенно вместе с папой!) – это важный и хороший ход на этапе создания предметной среды собственной игры.

Игры дома

Дошкольное отделение ГБОУ Школа № 1861 "Загорье", г. Москва.

В детских садах Школы № 1861 «Загорье» для в рамках организации работы инновационной площадки воспитатели, чтобы понять, а что же такое детская игра в глазах родителя, попросили родителей сделать видеоролики о том, как их детки играют дома. Конечно, не все родители были готовы к этому, но все-таки часть родителей предоставили съемки, и мы смогли посмотреть на детскую игру глазами родителя



Ссылка на видео:

https://drive.google.com/file/d/1PNL9UpU_2YETud9HBYGNLJpkYiLkA0qc/view?usp=share_link

Комментарий научного руководителя:

Итак, детская игра в глазах родителей это:

- 1) создание фигурок из пластилина с помощью формочек (но в «необычных» условиях песочницы с подсветкой);
- 2) игра в дидактическую игру на координацию и мышление;
- 3) наблюдение за заводной машинкой;

4) «Глажка» практически натуральным утюгом настоящей футболки (т.е. предметное действие);

5) Собираение разрезных картинок;

6) Досуговая игра по типу «Дженга»;

7) Рисование мелками на асфальте;

8) Сюжетная режиссерская игра с замком и сюжетными фигурками;

9) Работа в дидактических тетрадках / **игра «в школу»?** (для младшей это познавательная деятельность, для старшей уже вполне может быть игровая)

10) Катание паровозиков по ленте;

11) Собираение деревянных фигур по схеме и раскрашивание ее;

12) Режиссерская игра с куклами в среде «Лего».

А теперь проанализируем результаты деятельности детей дома.

Мы видим, что из 12 пунктов на собственно ведущую деятельность приходится 2,5 пункта (в отношении старшей девочки – 3, в отношении младшей 2). Остальные виды деятельности при том, что они даже в языковой традиции могут называться «игрой», но по сути своей игрой с мнимой ситуацией, т.е. игрой как ведущей деятельностью не являются. При этом мы понимаем, что это съемка, что это съемка по заданию, стало быть, мы видим самый прекрасный фасад этого здания. Можно предположить, что в обычное время дети играют и в гаджеты, которые не попали на видео и т.п. Но даже на «парадном фасаде» место игры как ведущей деятельности не слишком велико. А ведь это только игра. Если мы впишем ее в целостный процесс жизни ребенка (где есть режимные моменты, занятия, совместная с родителями неигровая деятельность и пр.), то 20%, которые мы видим на графике, превратятся в лучшем случае в 3-5% жизни ребенка.



Отсюда следует вывод о необходимости разъяснения родителям значимости этой деятельности, вовлечение их в сюжетные игры для понимания, что сюжетная игра – это не сценарий чего-то, что важно донести до ребенка взрослым, это проживание ребенком значимого для него события. И взрослый может оказать неоценимую помощь ребенку как в самом этом проживании, так и в обогащении детского игрового опыта. Именно в ходе таких совместных игр устанавливаются наиболее доверительные детско-родительские отношения.

Заключение

Итак, данное пособие в прямом смысле слова **наглядно** показывает нам, что такое детская игра, как ее долгое время рассматривали в дошкольном традиционном образовании, когда видели в игре исключительно «средство воспитания», и как выглядит «настоящая» детская игра, та самая, в которой присутствует воображаемая ситуация, созданная самими детьми, которая реализуется через выход в смысловое поле, та, о которой писали классики нашей отечественной психологии.

Мы видели, как зарождается игра, как иногда забавно смотрится она в период своего становления, но при этом какое мощное действие на развитие ребенка она оказывает. Мы видели, как развивается игра от возраста к возрасту и научились диагностировать игру и ставить педагогические задачи ее развития. Потому что планируемые результаты, которые обозначены в Федеральной образовательной программе в отношении развития игры, не смогут быть решены через образовательные задачи других образовательных областей.

Мы внимательно познакомились с условиями, необходимыми для развития игры. Наглядно увидели, что просто предоставленное детям время и материалы в отсутствие идеальной формы развития, которая присваивается ребенком в совместной деятельности с носителем соответствующего культурного опыта, развития игры не произойдет, она останется на уровне своих натуральных проявлений, свойственных и животным, она не станет специфически человеческой деятельностью, развивающей ребенка.

И мы подняли проблемы, связанные с включением игры в образовательное пространство семьи с тем, чтобы донести до родителей огромную важность этой незатейливой деятельности.

И завершить это пособие хочется цитатой из работы Л.С. Выготского «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка»:

«Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных.

По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [7, с. 74-75].

Литература

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. – М.: Просвещение, 1987. – 143 с.
2. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. – М.: Акрополь, 2018. – 212 с.
3. Бенуа А. Мои воспоминания. Том первый. (Глава 3. Любимые игрушки). – М.: Наука, 1980. – С. 208-215
4. Богоявленская Д.Б. У меня было два учителя. // Психология в вузе. 2003. № 1, 2. – С. 102-111.
5. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста. // В кн.: Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. – М.: Линка-Пресс, 2006. – С. 157-179.
6. Венгер Л.А. Психологическая характеристика деятельности ребенка. – М., 1968. – 19 с.
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6. – С. 62-76.
8. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Удмуртский университет, 2001. – 304 с.
9. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
10. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
11. Гаспарова Е. М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1985 – 24 с.
12. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М. «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.

13. Гладких Н.В. Маленькие боги (Во что играли советские дети в 1970-е годы) // Ситуация постфольклора: Городские тексты и практики. М.: Форум, 2015. С. 181–200

14. Гринявичене Н.-Э. Т. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. – Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1989. – 15 с.

15. Дольник В.Р. Непослушное дитя биосферы. Беседы о поведении человека в компании птиц, зверей и детей. СПб.: ЧеРо-на-Неве, Петроглиф, 2004. – 352 с.

16. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

17. Зворыгина Е.В. Первые сюжетные игры малышей. – М.: Просвещение, 1988. – 94 с.

18. Зворыгина Е.В. Я играю! – М.: Просвещение, 2007. – 111 с.

19. Иванова В.Т. О красоте профессии воспитателя, или Беседы обо всем на свете. СПб.: Образовательные проекты, 2016. 100 с.

20. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста. / Под ред. А.В. Запорожца, Т.А. Марковой. – М.: НИИ общ. педагогики, 1978 – 155 с.

21. Инструкция по введению очага и детского сада (1919 г.) // История советской дошкольной педагогики: Хрестоматия / сост. Н.Б. Мчедлидзе и др. - М., 1988. – С. 54-57.

22. Кассиль Л.А. Кондуит и Швамбрания; Дорогие мои мальчишки. Линия связи. – М.: Правда, 1979. – 463 с.

23. Кейра Ф. Детские игры: Исследование о творческом воображении у детей. – М.: кн. маг. В.В. Думнова п/ф "Насл. бр. Салаевых", 1908. – 111 с.

24. Келар-Турска М. Традиция и ребенок: как играли дети в польской деревне. // В кн.: Универсальное и национальное в дошкольном детстве. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1994. – С. 57-61.

25. Кириллов И.Л. Индивидуально-стилевые особенности сюжетной игры старших дошкольников. // Современное образование: проблемы и подходы. – М., 1999. – С. 65-72.

26. Концепция дошкольного воспитания (ВНИК «Базовая школа» под редакцией В.В. Давыдова и В.А. Петровского) // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. – С. 10-23.

27. Концепция дошкольного воспитания (НИИ дошкольного образования АПН СССР) // Дошкольное воспитание. 1989. № 9. – С. 48-69.

28. Короткова Н., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников. // Дошкольное воспитание. 1997. № 6. – С. 9-16.

29. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение, 1996. – 160 с.

30. Кравцова Е.Е. Игра на весь мир. // Газета «Первое сентября». 2001. № 54. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=200105408>

31. Кравцова Е.Е. Игра и произвольность. // Дошкольное воспитание. 2017. № 11. – с. 12-19.

32. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. 1996. № 6. – С. 64-76.

33. Кротов А.В. Страна К.К.Р., 07.07.1984 –31.12.1990. М.: ГЕО, 2005. – 132 с.

34. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании. – М.: МАКС Пресс, 2005. – 396 с.

35. Кудрявцев В.Т. Развивающее дошкольное и начальное образование: линии преемственности // Развитие теории и практики учебной деятельности: научная школа В.В. Давыдова: монография по материалам междунар. сетевой науч. конф. – Волгоград: изд-во ВГСПу «Перемена», 2016. – С. 98–122.

36. Ладыгина-Котс Н.Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. – М.: Гос. Дарвиновский музей, 1935. – 596 с.

37. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры. // Проблемы развития психики. / 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 481-508.
38. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
39. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений. Том 1. – М.: Физкультура и спорт, 1951. – 444 с.
40. Лиотор Н. Детские сады в Бельгии // Дошкольное воспитание. 1912. № 2. – С. 94–100.
41. Лойтер С.М. Детские игровые утопии, или игра в страну-мечту [Электронный ресурс]. Культура детства. URL: <http://childcult.rsuh.ru/article.html?id=59508> (дата обращения: 18.03.2022).
42. Мануйленко З.В. Руководство играми детей в детском саду. Методическое письмо. – М.: Учпедгиз, 1953. – 64 с.
43. Махлах Е.С. Психологические особенности ролевой игры в школьном возрасте. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1955. – 15 с.
44. Менджерицкая Д.В. Педологические извращения в теории и методике игры. // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. – С. 42-52.
45. Менджерицкая Д.В. О детских играх. // В кн.: Игры детей. – М.: Учпедгиз, 1948. – 136 с.
46. Методические письма по дошкольному воспитанию. Письмо тринадцатое. Игра и труд дошкольника. Издание 4-е. – М.-Л.: Гос.изд-во, 1930. – 48 с.
47. Мид М. Культура и мир детства. М.: Наука, 1988. – 429 с.
48. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М.: Изд-во ГНОМ и Д., 2001. – 89 с.
49. Мухина В.С. Близнецы. – М.: Народное образование, 1997. – 607 с.
50. На крыльях детства: примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ИД Карапуз, 2014. – 202 с.

51. Новикова Т.С. Значение игры для формирования учебной деятельности. // Журнал практического психолога. 2005. № 6. – С. 65-76.

52. Новоселова С. Л. Генетически ранние формы мышления. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 320 с.

53. Новоселова С.Л. Игра: определение, происхождение, история, современность // Детский сад от А до Я. 2003. № 6. С. 4–13

54. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. 1997. № 3. – С. 84-87.

55. Новоселова С.Л. Система «Модуль - игра». Новая развивающая предметно-игровая среда для дошкольников и педагогическая технология ее использования. – М.: ООФ «Социальное развитие России», 2004. - 40 с.

56. Об игровой деятельности детей в дошкольных учреждениях. // Дошкольное воспитание. 1977. № 12. – С. 13-15.

57. Обухов А.С., Мартынова М.В. Фантазийные миры игрового пространства детей мегаполиса: страна К.К.Р. Антона Кротова и его друзей. // Какорея. Из истории детства в России и других странах. – М., Тверь: Научная книга, 2008. – С. 231-345.

58. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. – СПб.: Речь, 2007. – 276 с.

59. Оталора М.К. Игра, её место и развитие у детей индейских племен Колумбии. Дис. ... канд.психологических наук: 19.00.07. – М., 2006. – 199 с.

60. Палагина Н.Н. Воображение на ранних стадиях онтогенеза: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.07. – М., 1992. – 42 с.

61. Печерская В., Мусатова С. Постановление ЦК ВКП(б) в действии (из практики детских садов Московской обл.) // Дошкольное воспитание. 1937. № 1. – 85-91.

62. Поздняк Л. Д.В. Менджерицкая – исследователь игры детей дошкольного возраста. // Дошкольное воспитание. 1995. № 12. – С. 9-12.

63. Поливанова К.Н. Психологический анализ возрастной периодизации // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. – С. 26–31.

64. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста. – М.: Психология, 2003. – 348 с.

65. Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966. – С. 352 с.

66. Пухова Т.И. Игра на этапе манипулирования и экспериментирования у мальчиков. // Психолог в детском саду. 2007. № 4. – С. 100-116.

67. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 713 с.

68. Салова Ю.Г. Игровое пространство советского ребенка-дошкольника в 1920-е годы. // Какорея. Из истории детства в России и других странах. – М., Тверь: Научная книга, 2008. – С. 114-123.

69. Смирнова Е.О. Игра в современном дошкольном образовании // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2013. № 3. – С. 92-98.

70. Татищева Е. Искали, создавали, находили. // Дошкольное воспитание. 1967. № 11. – С. 23-28.

71. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. – М., Л.: ОГИЗ, 1934. – 40 с.

72. Трапер А.Е. Мой мир солдатиков. // На путях к новой школе. 2004. № 2. – С. 32-34.

73. Трифонова Е.В. Игры с макетами. // Обруч. 2010. № 2 – С. 32-35.

74. Трифонова Е.В. Организация развивающей предметно-игровой среды: еще один взгляд на проблему. // Современный детский сад. 2010. № 4 – С. 35-43.

75. Трифонова Е.В. Четыре лица детской игры // Исследователь/Researcher. 2020. № 4 (32) с. 72–98.

76. Трифонова Е.В. Игра как ведущая деятельность дошкольника. XX век: путь от творчества к регламентации // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2017. № 2 (40). С. 108–120.

77. Трифонова Е.В. Детская игра с позиций культурно-исторической психологии: подмена, утрата и воссоздание идеальной формы деятельности в образовательном пространстве. // Культурно-историческая психология. 2022. Том. 18, № 3. С. 5–12.

78. Усова А.П. Забавы и развлечения детей в детском саду и дома. В помощь воспитателю детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1944. – 31 с.

79. Усова А.П. Педагогика игры и ее насущные проблемы // Дошкольное воспитание. 1963. № 1. – С. 49-55.

80. Усова А.П. Руководство творческими играми детей // Дошкольное воспитание. 1947. № 8. – С. 5-13.

81. Ученые кафедр дошкольной педагогики – практике // Дошкольное воспитание. 1966. № 2. – С. 36-41.

82. Чуковский К. И. От двух до пяти. // В кн.: Сочинения в двух томах. Том I. – М.: Правда, 1990. – 653 с.

83. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

84. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы дошкольной игры. // В кн.: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. – М., 1948. – 132 с.

85. Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 24 с.

86. Эльконинова Л.И. Специфическая функция игры и обучение дошкольников. // В кн.: Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С. 23-28.

87. Эльконинова Л.И., Григорьев И.С. Опыт и перспективы исследования детской игры в рамках культурно исторической психологии //

Культурно историческая психология. 2015. Т. 11. № 3. – С. 16-24.

88. Якшина А.Н., Ле-ван Т.Н., Зададаев С.А., Шиян И.Б. разработка и апробация шкалы оценки условий развития игровой деятельности детей в дошкольных группах // Современное дошкольное образование. – 2020. – №6(102). – С. 21–31.

Об авторе

Трифонова Екатерина Вячеславовна

- Кандидат психологических наук.
- Доцент Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ».
- Соавтор программ дошкольного образования «Истоки», «Мир открытий», «Теремок».
- Имеет свыше 130 публикаций, из них 26 книг.
- Член Президиума Федерального экспертного совета ВОО «Воспитатели России».
- Преподаватель АНО ДПО «НИИ дошкольного образования «Воспитатели России».



**Курсы повышения
квалификации АНО ДПО «НИИ
Дошкольного образования
«Воспитатели России»**

Трифонова Екатерина Вячеславовна

**ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ИГРЫ
В УСЛОВИЯХ ДОО И СЕМЬИ**

Интерактивное пособие

Электронное издание

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка Е.В. Змановская

Подписано к использованию 14.06.2023
4,952 Mb, 50 электрон. опт. диск. CD-ROM. Заказ 219.
Систем. требования: ПК 486 или выше; 8 Mb ОЗУ;
Windows95 или выше; 640 × 480; 4-CD-ROM дисковод.

ОО «Воспитатели России»
129110, Россия, Москва, Банный переулок, 3
Тел: +7 (495) 146-68-46



**Всероссийская общественная организация
содействия развитию профессиональной
сферы дошкольного образования
«Воспитатели России»**

129110, Россия, Москва, Банный переулок, 3

 **+7 (495) 146-68-46**

 **vospitateli.org**

 **vk.com/vosprf**



ПРИ ПОДДЕРЖКЕ

ФОНДА ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ