

## Организация игры в первой младшей группе

Полноценное развитие игры дошкольника во многом зависит от того, насколько успешно проходит ее освоение в период раннего возраста. К трем — трем с половиной годам у детей необходимо сформировать азы сюжетной игры — умение осуществлять разнообразные условные игровые действия.

Начиная работу по формированию сюжетной игры, воспитатель должен исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, приобретенный в семье. (Приведенные в этой главе рекомендации по организации игры могут использоваться по отношению к детям достаточно широкого возрастного диапазона: от полутора до трех — трех с половиной лет.)

Формирование сюжетной игры должно осуществляться на фоне постоянной (на протяжении всего года) организации воспитателем условий для элементарного предметного взаимодействия детей друг с другом.

В психологических и педагогических исследованиях показано, что интерес к сверстникам обнаруживается у детей достаточно рано, уже в начале второго года жизни. Однако, если не учить детей играть друг с другом, устанавливать содержательное взаимодействие, они могут неадекватно реагировать на действия сверстников, воспринимать их как угрожающие. Это нередко порождает неблагоприятную эмоциональную атмосферу в группах, где есть дети раннего возраста, приводит к отрицательным эмоциональным переживаниям детей (плач, крики и т. п.).

(Начинать формирование простейшего взаимодействия между детьми можно, используя любые «катающиеся» предметы (мячик, тележка и т. п.), которые стимулируют детей к взаимоподражательным, зеркальным действиям, направленным друг на друга. Для проведения такой работы нужны скамеечка или банкетка (не менее полутораметровой длины) и мячик.

Воспитатель предлагает одному из детей встать у конца скамеечки, сам встает у другого конца и обращается к ребенку: «Давай поиграем! Будем мячик катать!» Взрослый прокатывает мяч по скамейке к ребенку и стимулирует его ответное действие: «А теперь ты мне!» Достаточно 4—6 обменов мячом, чтобы ребенок освоил такого рода действия. Можно поиграть так со всеми малышами поочередно.

Чтобы переключить в дальнейшем детей на партнеров-сверстников, надо продемонстрировать им целостную схему взаимодействия. Для этого воспитатель может покатать мяч вдвоем с няней: «Ребята, посмотрите, как мы с няней поиграем!.. Кто теперь так хочет поиграть?»

Воспитатель помогает желающим занять места у концов скамейки и дает им мячик. Можно также пригласить в группу старших детей (шести лет) и попросить их показать малышам, как вдвоем катать мячик. Двух-трех показов достаточно, чтобы дети усвоили схему парного взаимодействия. Каждый раз воспитатель может организовать с двумя-тремя парами детей такое взаимодействие с общим предметом. Освоив его при помощи воспитателя,

дети легко вступают во взаимодействие со сверстником самостоятельно, если в их распоряжение предоставляются необходимые предметы (пара скамеечек, мячи). Чтобы избежать однообразия в деятельности, воспитатель может предлагать детям для катания и другие игрушки (тележки, вагончики, грузовички), заменять скамеечку ковровой дорожкой такой же длины (скамейка или дорожка нужны для того, чтобы определить места играющих детей, направление движения игрушки).

После показа всем детям образца взаимодействия двух взрослых или двух старших детей для успешного последующего самостоятельного взаимодействия малышей очень важной является помощь воспитателя на начальной стадии их взаимодействия. Следует помочь детям правильно выбрать место (встать с двух концов скамейки или ковровой дорожки при катании мяча), обратить внимание детей друг на друга: «Кто хочет покатать мячик? Ты, Сережа. Вставай здесь! С кем ты будешь играть? Со Светой? Ну иди, Света, вставай вот сюда, с другой стороны скамеечки. Сережа, кати мячик к Свете. А теперь Света — к Сереже. Хорошо дети играют с мячом. А вот у нас еще мячи. Кто тоже хочет играть?» С этими словами воспитатель организывает взаимодействие еще одной-двух пар детей.

Дальнейшая совместная игра воспитателя с детьми с целью формирования предметного взаимодействия может принимать другие формы (совместная постройка башни из кубиков, сбор пирамидки и т. п.). Например, воспитатель предлагает двум малышам: «Давайте построим башню. Я положила первый кубик. Петя, теперь ты клади кубик, сверху. А теперь — Оля. Теперь опять Петя. Получится высокая башня. Ох, сломалась башня! Давайте, снова строить!» Таким же образом можно организовать совместную сборку пирамидки. Каждый раз воспитатель может организовать взаимодействие двух-трех пар детей.!

Организация условий для совместных предметных действий очень быстро дает результат — изменяется эмоциональная атмосфера в группе: исчезают слезы и крик, реже становятся ссоры из-за игрового предмета, дети легко вступают в контакт по собственной инициативе. (Такая работа по организации взаимодействия детей на доступном им уровне позволяет обеспечить большую их самостоятельность, ориентацию на сверстников, заложить основу совместной сюжетной игры в будущем)

Параллельно с формированием предметного взаимодействия в парах детей воспитатель должен решать задачи формирования условного игрового действия, замещающего реальное действие с «настоящими» вещами.

Условное действие всегда включает в себя два плана — это то, что делает ребенок фактически, и то, что данное действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Например, ребенок в игре кормит куклу. Он может осуществлять условное действие «кормления» посредством игрушечной ложки, т. е. сюжетной игрушки-копии настоящей вещи. Ребенок может кормить куклу палочкой — действовать с предметом-заместителем,

мало похожим на ложку. И наконец, он может лишь осуществлять движения, напоминающие «кормление» ложкой, — действовать с воображаемым предметом. Пока ребенок играет один, ему вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер — взрослый или сверстник, — он тоже должен понимать смысл этого действия. По степени «понятности» для партнера три типа игрового действия существенно различаются. Если действие с сюжетной игрушкой говорит само за себя, то смысл действий с предметом-заместителем и воображаемым предметом может быть не вполне ясен. Для того чтобы быть понятым партнером, ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета («Я кормлю», «Это у меня ложка»).

(Задача педагога — сформировать у ребенка к трем годам умения разворачивать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником. В практике работы воспитателей наиболее распространенным приемом руководства игрой детей раннего возраста являются так называемые игры-инсценировки. Предполагается, что они способствуют расширению детских представлений и тем самым обогащают содержание самостоятельной игры ребенка. Кроме того, педагогами культивируется «игра рядом», т. е. ребенка приучают сосредоточенно играть, перенося в свою деятельность полученное из игры-инсценировки дидактическое содержание и не вмешиваясь в игру сверстника. Такие установки и приемы не вполне эффективны в плане формирования у детей игровых умений. Игра-инсценировка, по сути, рассчитана на решение дидактических задач; содержание, разворачиваемое в ней педагогом, «закрывает» от ребенка само условное действие. Культивирование же «игры рядом» замедляет появление у детей умений вступать в игровые контакты друг с другом, препятствует ориентации на сверстника как возможного партнера по игре.

Наиболее эффективно формирование игровых умений осуществляется в совместной игре взрослого с ребенком (детьми), где взрослый выступает для ребенка одновременно как партнер и носитель формируемого способа игровой деятельности.

Для успешного формирования игровых умений у детей раннего возраста воспитателю необходимо разворачивать совместную игру с детьми, изменяя характер участия в ней ребенка в такой последовательности: 1) привлекать ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия сюжетными игрушками; стимулировать его к продолжению, дополнению по смыслу игрового действия партнера-взрослого; 2) привлекать ребенка к осуществлению условного действия с заместителями и воображаемыми предметами; 3) ориентировать ребенка на продолжение, дополнение игрового действия партнера-сверстника, стимулировать словесное обозначение игровых действий.

Совместную сюжетную игру с детьми воспитателю следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удобным является время перед полдником и после него, когда дети находятся в помещении групповой комнаты. Организовав самостоятельную деятельность всех детей группы на доступном для них уровне (предоставив детям предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования), воспитатель может уделить время для игры с тем или иным ребенком или с парами детей, преследуя цели формирования у них игровых умений.

Первоначально педагог решает задачу формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками. Для этого он разворачивает сюжетную игру на виду у детей, одушевляя кукол или других игрушечных персонажей. Это легче всего сделать, приписав им какие-либо близкие и понятные детям желания. Делать это нужно примерно следующим образом. Воспитатель усаживает за детский столик куклу (мишку, зайца размером не менее 50 см), ставит на стол игрушечную тарелку, кладет ложку (соответствующих кукле размеров). Обращаясь к детям, говорит: «Вы играете, и я поиграю с куклой. Я сейчас ее покормлю, она есть хочет. Вот здесь кашка в тарелке, давай кушать, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5—6) подносит ее ко рту куклы. При этом разговаривает с куклой: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая, ест кашу!»

Такая игра воспитателя — это не специально организованное занятие, где взрослый беспристрастно, с дидактическими целями демонстрирует детям тот или иной «сюжет». Дети должны видеть, что воспитатель искренне заинтересован игрой, эмоционально относится к куклам (хочет им помочь, радуется за них или печалится). Такого рода игра педагога необходима для втягивания малышей в условную ситуацию, для возникновения у них желания включиться в нее.

Не нужно специально организовывать детей, ставить их возле себя. Достаточно первоначального обращения к детям. Эмоциональная окраска действий взрослого, необычность его позиции «играющего» сразу же привлекают внимание детей. Как правило, малыши внимательно наблюдают за игрой взрослого: одни подходят к нему, другие — «замирают» на месте и, отвлекшись от своих игрушек, следят за действиями взрослого. Если кто-то из детей занят собственной игрой, не надо настаивать на том, чтобы он ее прекратил.)

Начатая воспитателем игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым. Обращаясь к нему, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» Взрослый помогает ребенку сесть за стол и «кормит» всех поочередно. Делает он это полушутя, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это понарошку,

а не серьезная процедура еды. В игру можно включить еще одного ребенка. «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку».

Аналогичным образом можно поиграть с детьми, используя и другие сюжетные ситуации. Например, воспитатель готовит для игры большую куклу и игрушечную кровать, соответствующую размеру куклы. Берет куклу и говорит так, чтобы было слышно детям: «Ты спать хочешь, поэтому и капризничаешь! Давай, я тебя покачаю, песенку спою!» (Садится на детский стульчик, баюкает куклу.) «Все, глазки закрылись, теперь она спит, тихонечко в кроватку положу!» (Кладет куклу в кровать.) Можно тут же привлечь к игре одного из детей: «Маша, зайка тоже, наверное, спать хочет. Побаяужай его, уложи спать!»

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) самостоятельно. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п.

Воспитатель использует простые и понятные детям ситуации: кукла хочет есть — не хочет есть, хочет спать — не хочет спать, хочет купаться — не хочет купаться и т. п. Причем ограничивается включением в игру каждый раз двух-трех действий в рамках одной сюжетной ситуации.

На данном этапе игровые предметы, используемые воспитателем в игре, должны имитировать реальные, это поможет пониманию детьми смысла игровой ситуации, включению в нее. Условность, мнимость игровой ситуации подчеркивается тем, что взрослый в своей комментирующей речи вводит в игру воображаемые элементы: кормят кашей, которой нет; моют водой, которая не течет из игрушечного крана; кукле (облик которой не изменяется) приписывают разные эмоциональные состояния (хочет есть, плачет, смеется и т. п.). При этом сам предмет, которым оперирует ребенок, пока еще должен быть очень похож на настоящий.

По мере освоения детьми действий с сюжетными игрушками воспитатель переходит к игре, включающей уже не одну, а две смысловые ситуации, связанные друг с другом: «варит» кашу на игрушечной плите, а затем «кормит» ею кукол; «кормит» кукол, а затем укладывает их спать; «купает» куклу, а затем «укладывает» ее спать; «стирает» кукольное белье в игрушечном тазике, а затем «гладит» его утюгом и т. д. Еще раз напомним, что все эти сюжеты игры включают в себя действия, уже известные, понятные детям, наблюдаемые ими в реальности.

Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют воспитателю вовлекать ребенка в игру таким образом, чтобы его игровые действия не просто повторяли, но дополняли, продолжали по смыслу действия взрослого. Делать это можно примерно так. Воспитатель берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, почему ты такой грустный? Есть хочешь? Дать каши?» Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Петя, свари мишке кашку.

Он есть хочет». Обычно ребенок с удовольствием «варит» кашу на игрушечной плите, причем делает он это очень быстро, не желая надолго отвлекаться от действий взрослого (кастрюля ставится на плиту и снимается с репликами типа: «Уже!», «Вот каша!» и т. п.). Воспитатель в это время ставит на стол тарелку, берет ложку. Обращается к мишке: «Сейчас Петя нам кашку принесет. Будешь есть, а потом спать». «Кормит» мишку. Затем обращается к другому малышу: «Сережа, мишка наш поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» и т. п. (Если дети затрудняются в чем-то, воспитатель помогает им, подсказывает, где взять игрушки, с чего начать действия и т. п.)

После того как дети научились разворачивать игру с сюжетными игрушками, подключаться к игровым действиям партнера-взрослого и дополнять их своими действиями, воспитатель переходит к реализации следующей задачи — формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период воспитатель наряду с сюжетными игрушками — подобиями реальных вещей (игрушечными кастрюлями, кроватками, утюгами и пр.) использует в совместной игре с детьми предметы-заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.).

Необходимость самому использовать предмет-заместитель возникает у ребенка только тогда, когда он уже включен в условную смысловую ситуацию игры, хочет ее продолжать и не видит «здесь и сейчас» подходящей сюжетной игрушки. Например) воспитатель, предварительно убрав игрушечные ложечки и приготовив небольшую палочку, начинает играть: «Мишка есть хочет, покормлю его кашей. Вот тарелка, а ложечки нет. А вот у нас ложка (*берет палочку*)! Ешь, мишка (*кормит мишку палочкой вместо ложки*)». Далее взрослый обращается к одному из наблюдающих за игрой детей: «Не наелся еще мишка. Покорми ты его еще. Вот тебе ложка! (*дает палочку*). Это у нас как будто ложка! А я пока кроватку ему приготовлю».

Аналогичным образом воспитатель может внести кубик (брусочек и т. п.) вместо мыла, разворачивая в игре, к примеру, ситуацию «купания». Воспитатель обращается к детям: «Сейчас будем дочку мыть, она купаться хочет. Надо в ванну водички теплой налить. Вот здесь налью (*подходит к игрушечному крану или просто к стене*). Шшш... Налила воды. Давайте мне дочку! (*кукле*) Иди купаться, водичка хорошая. Сейчас намылю тебя. Где мыло? Забыла принести. Дима, принеси-ка мне вон тот кубик (*кубик заранее приготовлен, лежит на соседнем столе*). Спасибо, это у меня как будто мыло. Буду им мыть». Воспитатель «моет», трет куклу мылом-кубиком. Обращается к одному из детей: «У зайца твоего лапки грязные. Как он будет с грязными лапками за стол садиться? Надо помыть. Вот тебе мыло (*дает кубик*), помой зайке лапки».

При введении в игру предметов-заместителей воспитатель должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намыливать мишку мылом-кубиком), но и словесно обозначать условный предмет («Это у нас мыло», «Это как будто ложка» и т. п.), смысл производимого с ним действия («Намылю мишке лапки, хорошо мылится

мыло» и т. п.), делать это неоднократно в ходе игры, чтобы для ребенка полнее выступала условность игрового предмета и действия. Именно в этот период словесные комментарии взрослого особенно необходимы, так как без них условное действие может остаться непонятным ребенку. В то же время следует стимулировать и самих детей обозначать игровые действия словом («Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб»? и т. п.).

Важно иметь в виду, что детям раннего возраста свойственно употреблять предмет-заместитель в самостоятельной деятельности именно в том условном значении, в котором его использовал взрослый в совместной игре с детьми (например, вместо ложки используется только палочка, и именно та, которую ввел в игру взрослый; ребенок может, играя самостоятельно, специально разыскивать именно ее). Поэтому воспитателю в дальнейших совместных играх с детьми следует расширять круг действий с предметами-заместителями: использовать один и тот же предмет для выполнения разных игровых действий, т. е. придавать ему различное условное значение (например, в одной игре палочка используется как ложка, в другой — та же палочка — градусник, в третьей — расческа и т. д.); использовать разные предметы-заместители для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, в первый раз в игре вместо мыла берется кубик, в следующий раз — плоская коробочка, брусочек и т. п.).

Следует также учитывать тот факт, что дети, особенно раннего возраста, нуждаются для развертывания игры в реалистических предметных опорах: сюжетных игрушках, копирующих настоящие вещи. Если предоставить ребенку только предметы-заместители без сюжетных игрушек, ему будет трудно уловить смысл игровой ситуации даже в совместной игре со взрослым, а его самостоятельная деятельность сведется к простому манипулированию предметами. Поэтому предмет-заместитель всегда должен сочетаться с сюжетной игрушкой (если хлеб замещается кубиком, то тарелка, на которой он лежит, должна быть «как настоящая», если мыло замещается бруском, то необходим игрушечный тазик, в котором стирают, и т. п.).

На первых порах для того чтобы дети могли развертывать игровые действия самостоятельно, воспитателю следует сохранять предметно-игровую среду, а в последующие дни специально ее организовывать, подбирая те же игрушки, которые использовались в совместной игре с детьми, или аналогичные им по смыслу. При этом надо предоставить возможность нескольким детям одновременно развертывать в самостоятельной деятельности привлекающие их сюжеты игры. Так, если воспитатель поиграл с ребенком в «купание куклы», можно поставить в игровом уголке еще 1-2 игрушечных тазика, положить кубик-мыло, чтобы и другие дети могли поиграть. Неподалеку воспитатель может подготовить предметную обстановку для игры по тем сюжетам, в которые он уже раньше играл с детьми: посадить за детские столы 2-3 куклы, перед одной из них поставить тарелку, положить палочку вместо ложки; посуда для остальных кукол должна находиться рядом в открытом шкафчике, чтобы дети ее видели и свободно

могли ею пользоваться. Аналогичным образом создаются предметные ситуации и для игр на другие темы.

По мере работы с детьми, предметно-игровая среда при сохранении стабильных ключевых игровых предметов (игрушечные персонажи, кухонная плита, кровати для кукол, умывальник и т. п.) должна периодически частично изменяться педагогом. Сюжетные игрушки и предметы-заместители, дополняющие ключевую ситуацию, могут все больше отличаться от тех, которые использовались взрослым в совместной игре с детьми. Воспитатель должен продумывать, какие игрушки он может заменить аналогичными, какие — на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего. К примеру, в игровом уголке рядом с куклами воспитатель располагает в ящичке постельные принадлежности, но при этом убирает игрушечные кровати. Если ребенок сам не найдет, чем их заменить, воспитатель может помочь ему: «Давай кровать из стульев сделаем» и т. п.

Обычно дети, поиграв ранее со взрослым или просто понаблюдав его игру с другим ребенком, начинают осуществлять игровые действия самостоятельно, с предоставленными в их распоряжение разнообразными игрушками и предметами-заместителями. При этом, как правило, сохраняя общий смысл игровой ситуации (кормить, варить, купать и т. п.), они вносят в нее свои изменения — дополняют действиями, почерпнутыми из собственного опыта, осуществляют игровые действия с другими, ранее не использовавшимися предметами-заместителями, переносят игровые действия на новых персонажей (например: воспитатель мыл куклу в тазике, ребенок после — по своей инициативе — начинает «мыть» лапы всем зверюшкам под игрушечным краном, прикрепленным к стене, «моется» сам кубиком-мылом и т. п.). Такого рода инициативные игровые действия являются показателем усвоения ребенком условных действий с предметами.

Однако, даже если воспитателем создана соответствующая игровая обстановка, у ряда детей могут отмечаться стереотипные манипуляции с игрушками, «застревание» на одном и том же игровом действии (его многократное повторение). В таких случаях полезным является подключение воспитателя к уже возникшей игре, игровым действиям ребенка. Это подключение должно преследовать цель расширения смысла игровой ситуации для малыша. Оно может реализовываться через игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу действия ребенка и стимулирующие его переход к новому действию. Например, если ребенок бесконечно «варит» что-то на игрушечной плите (ставит на нее одну кастрюлю, потом вместо нее другую, помешивает в ней палочкой), воспитатель может усадить рядом за стол мишку и начать с ним «разговаривать»: «Хочешь есть, мишка? Видишь, Петя что-то варит в кастрюле. Петя, ты что варишь? Кашу? Уже, наверное, сварилась, готова. Мишка как раз есть хочет» и т. п. В такой ситуации ребенок скорее всего с легкостью перейдет от «приготовления» каши к кормлению «голодного» мишки.

Если воспитатель замечает, что кто-то из малышей обнаруживает пристрастие к определенной игрушке, оставаясь на уровне простых бесцельных манипуляций с нею, можно подключиться к его самостоятельной деятельности, затеяв как бы параллельную с ребенком игру: ребенок манипулирует предметом, а взрослый в вербальной форме, через рассказ «приписывает» сюжетный, условный смысл этому простому предметному действию. Например, воспитатель замечает, что один из малышей постоянно манипулирует игрушечным грузовиком — прокатывает его, дергает за колеса и т. п. Воспитатель может наполнить смыслом действия ребенка: «Твой грузовик за кирпичиками, наверное, поехал. Привезет кирпичики, чтобы строить дом. Зайцу нужен дом. Где же у нас кирпичики?» и т. п. После такого включения в смысловой контекст деятельность ребенка станет более осмысленной: он начнет искать «кирпичики», возить их в кузове грузовика и т. п.

Внимательно наблюдая за самостоятельной деятельностью детей, воспитатель может «обыграть» таким образом любое случайно возникшее у ребенка действие с предметом, придав ему условный, сюжетный смысл. Например, малыш, находясь рядом с кукольным столом, вертит в руках зеленый мяч. Воспитатель говорит: «Вася, это у тебя арбуз? Куклам хочется сладкого!» и т. п. Такое «приписывание» предмету условного значения (происходит ли это в совместной игре взрослого с детьми, в которую он специально их втягивает, или при подключении взрослого к уже возникшим самостоятельным действиям ребенка с предметом) первоначально вызывает изумление, удивление ребенка, затем — радость, смех, желание продолжать действовать с предметом в его необычном, условном значении. Такие реакции детей свидетельствуют о том, что условное игровое действие ими действительно «открыто», осознано и теперь уже войдет в арсенал их действий.

(Как уже было сказано, в игре воспитателя с детьми сначала используются сюжетные игрушки, а затем к ним добавляются предметы-заместители, но какой-то элемент игровой ситуации всегда является воображаемым (каша, вода и т. п.), однако это не предмет, с которым в игре непосредственно выполняется действие (предметом оперирования является не каша, а ложка, не вода, а мыло и т. п.). К двум годам, когда ребенок уже усвоил действия «понарошку», т. е. для него открылась условность действия с предметом, нужно включать в игру наряду с предметом-заместителем и воображаемый предмет, с которым осуществляется игровое действие (например, причесываться расческой, которой нет, брать воображаемое яблоко, конфету и т. п.). Воспитатель, играя с детьми, протягивает ребенку руку с воображаемой конфетой: «Аля, возьми конфетку, угости мишку». Если ребенок не принимает этого предложения, взрослый сам угощает мишку воображаемой (отсутствующей) конфетой: «Мишка, попробуй, какая вкусная. Ест, улыбается. Аля, у меня еще одна есть (*берет со стола еще одну воображаемую конфету*). Вот, попробуй и ты» и т. д.

Овладение ребенком действиями с предметами-заместителями, воображаемыми предметами, самостоятельное включение их в простенькую игровую ситуацию свидетельствуют о том, что ребенок усвоил азы сюжетной игры.

В большой группе детей (20—25 человек) на формирование у них условных действий с предметом, умений развертывать двухфазные сюжеты воспитатель затрачивает 2—3 месяца. В дальнейшем его совместная игра с детьми должна строиться уже на большем учете степени продвинутости детей в овладении игровыми умениями: менее продвинутые дети должны чаще вытягиваться воспитателем в совместную с ним игру.

По мере овладения детьми условным игровым действием воспитатель может переходить от совместной игры с одним-двумя малышами к совмещению такой деятельности с игрой, позволяющей включать большее количество детей — всех желающих, откликающихся на предложение взрослого поиграть вместе с ним. В такой игре с несколькими участниками можно обойтись и без игрушек-персонажей, развертывая сюжет таким образом, чтобы дети направляли условные действия с заместителями и воображаемыми предметами на самих себя, а не только на кукол (это важно для дальнейшего развития игры). К примеру, воспитатель ставит в ряд несколько стульчиков и говорит: «Это автобус. Я поеду на автобусе в лес. Кто хочет со мной поехать? Садитесь в автобус. У нас большой автобус, все поместятся. Я вас повезу. Где мой руль? Поехали. Рrrrrr (*изображает шум мотора*). Би-би! Рrrrrr. Все дети едут. Далеко, далеко. Остановились. Давайте пойдем все в лес погулять. Выходите. Будем собирать ягоды (*взрослый срывает воображаемую ягодку и «ест» ее*). Вы тоже собирайте ягоды. А теперь надо ехать обратно. Садимся к автобус. Сейчас он поедет. Никто в лесу не остался?» и т. п. Подобным образом можно отправиться в лес собирать грибы (тоже воображаемые, а в качестве реалистической опоры дать детям маленькие корзинки); в парк, где малыши будут собирать красивые опавшие листья, есть мороженое (воображаемое или в виде брусочков из строительного набора).

Воспитатель может придумать множество таких простых сюжетов; главное, чтобы они были понятны детям и стимулировали развертывание условных действий с заместителями или воображаемыми предметами.

Итак, дети научились самостоятельно развертывать игровые действия, дополнять по смыслу действия взрослого в совместной с ним игре. В то же время систематическая организация условий для парного предметного взаимодействия дала свой результат — дети уже в известной мере ориентированы друг на друга, на совместные действия. Теперь воспитатель может направлять ребенка на дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. переводить детей к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета. Участвуя в игре, воспитатель развертывает сюжет таким образом, чтобы действие одного из малышей было адресовано сверстнику, он как бы «закрывает» детей друг на друге. Например, развертывая «кормление»

кукол, говорит: «Вася уже тарелку для каши приготовил. Настя, подай ему, пожалуйста, кастрюльку с кашей»; играя с детьми в «поездку в лес» предлагает: «Маша, какую большую ягоду ты нашла (*ягода воображаемая*). Угости ею Диму» и т. п.

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, как бы обрамляя его сюжетным контекстом. К примеру, дети, расположившись друг против друга, катают туда и обратно тележку. Воспитатель усаживает возле одного из малышей куклу небольшого размера, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Их можно перевозить в вашей машине. Сережа, ты нагружай. Теперь отправляй машину Гале. У ее куклы нет дома. Галя, а ты разгружай машину. Она снова поедет за кирпичиками к Сереже. Когда все кирпичики перевезете, можно будет вместе строить кукле дом». В ходе таких игр малыши начинают сами обращаться к партнеру-сверстнику, требуя от него соответствующих смыслу сюжетной ситуации игровых действий («Давай кирпичик!», «Вари кашу!», «На, ешь мороженое!» и т. п.), т. е. действуют вместе в рамках пока еще очень простого общего сюжета.

Совместная игра воспитателя с одним-двумя или несколькими малышами, как правило, привлекает внимание и других детей группы. Наблюдение за такой игрой служит дополнительным источником обогащения игрового опыта детей.

Приведем конкретный пример организации воспитателем игры с детьми от 1 года 10 мес. до 2 лет. 6 мес. в условиях групповой комнаты.

Воспитатель ставит на маленький стол, расположенный недалеко от игрушечного умывальника, пластмассовый тазик, говорит достаточно громко, чтобы слышали дети, но не привлекает их специально к игре.

Воспитатель: Сейчас зайчика буду купать. Он грязненький, чумазенький. Зайчик, хочешь купаться?

— Хочу! (*измененным голосом, за зайчика*)

— Ну, давай! Вот я уже тазик приготовила!

К столу подходят трое детей, с интересом наблюдают за действиями воспитателя.

Воспитатель: Сейчас воду налью (*подходит к игрушечному крану, как будто поворачивает его*). Тссс... Вода льется горячая. Давай, зайчик, иди купаться. Не хочешь? Что? Вода горячая? (*обращается к стоящему рядом малышу*) Дима, налей сюда еще холодной водички, а то очень горячо!

Дима (*берет тазик, подходит с ним к умывальнику, подставляет под кран*): Тссс... (*подражает взрослому*).

Воспитатель: Ну, зайчик, теперь вода хорошая. Дима подлил холодненькой. Садись в таз (*усаживает зайца в таз*).

К столу подходят еще несколько детей, также сосредоточенно наблюдают, как и ранее подошедшие.

Воспитатель: А чем мыть-то? Мыло забыла взять. Паша, принеси мыло!

Паша недоумевающе смотрит на воспитателя, направляется в умывальную комнату, за настоящим мылом.

Воспитатель: О, Паша, дай-ка мне из коробки кубик. Это у нас будет мыло, понарошку.

Паша приносит кубик, смеется.

Воспитатель: Давай, зайчик, я тебя намылю, головку, лапки, ушки твои длинные. Все, помыла. Олечка, налей, пожалуйста, нам воды в ковшик. Будем чистой водой зайчика поливать.

Оля берет ковшик, но никаких действий не осуществляет. Отдает ковшик Паше. Паша (очень оживлен, улыбается) подходит к умывальнику, подставляет ковшик под кран.

Паша: Тсссс... На, вот! *(отдает ковшик воспитателю)*.

Воспитатель: Спасибо! Вот как зайчика водичкой полью. Он рад, смеется. Все, кончилась вода. Оля, налей нам еще! Оля *(теперь уже охотно идет с ковшиком к крану)*. Тсссс... *(«наливает» воду, несет ковшик воспитателю)*.

Воспитатель: Принесите-ка мне простынку, зайца вытереть!

Вася: Где?

Воспитатель показывает на кукольный уголок. Вася и Паша бегут в кукольный уголок, вместе несут простынку с кукольной кровати.

Воспитатель: Вот хорошо. Сейчас заверну зайчика. Света, поддержи его. Зайчик спать хочет. Тише, не шумите. Зайка уснул.

Света: Аааа... аа.. *(держит зайца на руках, укачивает)*.

Паша: Тише! Тише!

Дима: Тише!

Воспитатель: Львенок тоже мыться хочет. Кто его помоем?

Паша приносит большого льва, пытается посадить его в тазик. Пыхтит. Ничего не получается, лев не помещается в таз.

Паша *(оборачивается к воспитателю, горестно)*: Никак!

Воспитатель: А давай ему лапы помоем. Ты льва поддержи, а Дима его помоем.

Паша несет льва к умывальнику, Дима идет вслед за ним.

Дима *(как бы поворачивает кран)*: Тсссс...

Паша *(держит льва)*: Мыло! Надо мыло!

Оля: На! *(подает Паше мыло-кубик)*.

Паша и Дима моют льву лапы кубиком.

Света: Все! Спать!

Дети оживлены, не расходятся.

Воспитатель: Можно и куклу помыть, и мишку. Я еще тазики принесу.

Дети продолжают сами, с различными вариациями «купать» кукол.

Овладение детьми разнообразными условными игровыми действиями в совместной игре со взрослым приводит к усложнению их самостоятельной деятельности, расширению круга смысловых ситуаций, которые они стремятся воссоздать в своей игре.

Проверить продвижение детей в освоении игровых умений воспитатель может, наблюдая за их самостоятельной деятельностью. Если дети в самостоятельной игре развертывают цепочки из 2—3 действий с сюжетными игрушками, включают в игру отдельные предметы-заместители, называя действия с ними, могут вызвать с помощью игрушки или краткого речевого обращения ответное игровое действие сверстника — можно считать, что самые простые игровые умения у них сформированы.

При этом воспитатель должен учитывать, что у каждого ребенка свои темпы освоения элементарных игровых умений, каждому требуется разная «доза» совместной игры со взрослым, наблюдения за игрой взрослого с другими детьми.

Воспитатель также должен иметь в виду, что дети третьего — четвертого года жизни в связи с психофизиологическими особенностями еще не способны к длительному сосредоточению, для них характерно постоянное стремление к двигательной активности. Поэтому частое перемещение детей по групповой комнате, смена ими занятий при кратковременном сосредоточении на сюжетной игре — нормальная картина в периоды самостоятельной деятельности. Кратковременными являются и эпизоды взаимодействия ребенка со сверстниками: он часто переходит от взаимодействия с партнером к индивидуальным действиям, вновь возвращается к партнеру и подключается к привлечшим его внимание действиям другого ребенка. Эти моменты нужно учитывать, чтобы избежать «заорганизованности» детей в промежутках времени, отведенных для свободной самостоятельной деятельности.

Необходимо также учитывать, что в реальном педагогическом процессе формирующие воздействия воспитателя и самостоятельная игра детей не разнесены во времени: воспитатель играет с детьми и создает условия для их самостоятельной игры постоянно на протяжении всего года. Ежедневно воспитатель может охватывать формирующими воздействиями несколько детей следующим образом: совместная игра с 1—2 детьми (или 1—2 парами детей), совместная игра с небольшой подгруппой детей. Игра воспитателя с 1—2 детьми или подгруппой должна занимать не более 7—10 минут. Педагог по своему усмотрению распределяет эту нагрузку на весь день, используя все периоды времени, отведенные режимом для игры и свободных занятий детей. В первом полугодии воспитатель в основном решает задачи формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками и предметами-заместителями, элементарного предметно-игрового взаимодействия ребенка со сверстником, используя втягивание одного-двух детей в игру со взрослым, организуя групповые игры, требующие от всех участников однотипных условных игровых действий. Во втором полугодии воспитатель формирует у детей умение выстраивать в игре смысловые цепочки из 2—3 игровых действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Средством формирования и здесь является совместная игра воспитателя с детьми, в которой он развертывает двухфазные, а затем и более сложные сюжеты.

Реализуемое таким образом формирование у детей условных игровых действий соответствует общим принципам организации сюжетной игры, о которых мы говорили в предыдущей главе: *формирование условного игрового действия происходит в совместной игре взрослого с ребенком (детьми), где взрослый делает акцент на условном действии с предметом и начинает ориентировать ребенка на вербальное обозначение смысла этого действия, на обращение игрового действия к партнеру-сверстнику.* Уже на этом этапе организация игры носит двучастный характер: совместная игра взрослого с детьми сочетается с самостоятельной игрой самих детей.