



**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

Факультет дошкольного образования

Кафедра педагогики и психологии детства

**ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ПЯТОГО ГОДА
ЖИЗНИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ**

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»

Проверка на объем заимствований

69,41 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«05» 12 2018 г. Зав. кафедрой

ПиПД


Емельянова И.Е.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-202-137-2-1

Комарова Ольга Борисовна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры ПиПД

Кириенко Светлана Дмитриевна

**Челябинск
2019**

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх.....	12
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх	12
1.2. Особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.....	18
1.3. Педагогические условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.....	20
Выводы по первой главе	
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре	35
2.1. Состояние проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре в практике дошкольного образовательного учреждения	35
2.2. Реализация педагогических условий по формированию игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре	64
2.3. Результаты опытнo-экспериментальной работы и их интерпретация..	77
Выводы по второй главе.....	87
Заключение	89
Список литературы	92
Приложение	

Введение

Актуальность темы исследования. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указано, что игра является основным видом деятельности ребенка дошкольного возраста, эффективным средством формирования его личности. В игре дошкольник приобретает первоначальные знания об окружающем мире, у него интенсивно развиваются психические функции и интеллектуальные способности, формируются нравственные качества, определенное отношение к людям и труду, вырабатываются черты характера, а также навыки социального поведения.

Игра есть самостоятельная деятельность - дети самостоятельно осуществляют выбор игры и ее организацию. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки товарищей и свои собственные[12].

В разном возрасте дети воспринимают игру по - разному, но на пятом году жизни у ребенка появляется интерес к общению с взрослыми и сверстниками. В этот период времени ребенок пытается «примерить» на себя различные социальные роли, дублирует действия других людей (как взрослых, так и детей), начинает обосновывать свои действия, ориентироваться в социуме. Однако в процессе игры ребенок как бы выходит из подчинения взрослому и действует свободно, проявляя свои чувства, желания. Воображение, фантазия помогают ребенку восполнить пробелы в знаниях об окружающем мире и замещать необходимые для игры предметы. Игра в данном случае - своеобразный мостик, дающий возможность ребенку переходить от действительности в область фантазии и наоборот.

Воспитательное значение игры во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от знания им психологии

ребенка, учета его возрастных и индивидуальных особенностей, от правильного методического руководства взаимоотношениями детей, от четкой организации и проведения всевозможных игр. При этом основная задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызвали бы общность чувств и действий, способствовать установлению между детьми отношений, основанные на дружбе, справедливости, взаимной ответственности.

Таким образом, игра является очень важной составляющей в жизни ребенка, но в современном мире дети играют, в основном, в компьютерные игры, а взрослые мало времени уделяют своим детям, редко занимаются с ними полезными для развития видами деятельности.

Формирование игрового взаимодействия детей является одной из важнейших проблем современного общества. Актуальность заявленной нами темы подтверждается социальным заказом общества. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, в том числе и поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства.

На сегодняшний день программы дошкольных образовательных учреждений, в рамках реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования должны быть ориентированы на формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, организацию совместных видов деятельности детей со сверстниками и взрослыми, видов деятельности способствующих развитию мышления, воображения и детского творчества, личностного и художественно-эстетического развития ребенка.

На *научно-теоретическом* уровне актуальность исследования формирования игрового взаимодействия у детей дошкольного возраста обусловлена недостаточной теоретической разработанностью

определенного комплекса формирования игрового взаимодействия у детей. Об этом свидетельствуют существующее большое количество работ по проблеме игровой деятельности (Л.С. Выготский, Л.Н. Галигузова, С.Л. Новоселова, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин и др.); исследований феномена общения и формирования коммуникативной деятельности в дошкольном детстве (М.И. Лисина, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина и др.), однако недостаточным рассмотрением вопроса именно игрового взаимодействия.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что, несмотря на разработки зарубежных и отечественных ученых, которые служат теоретической основой проблемы формирования игрового взаимодействия у детей дошкольного возраста, недостаточно методических разработок, обеспечивающих процесс ее решения необходимыми технологическими средствами. Как показывают исследования Л. С. Выготского, Л. И. Божович, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Л. С. Славиной, Ф. И. Фрадкиной, Д. Б. Эльконина игровые умения развиваются именно в сюжетно-ролевой игре дошкольника.

Однако, по мнению специалистов, детские игры стали бессодержательными, игровые действия однообразными, дети не способны адаптировать определенный сюжет к новым обстоятельствам. Причина того, что игра зачастую не достигает своих развитых форм у детей дошкольного возраста, заключается в некоторых особенностях современных условий жизни ребенка (общение со сверстниками в одновозрастной группе, специализированное обучение, исчезновение многодетных семей).

Анализ научной литературы позволил выявить ряд *противоречий*, имеющих в педагогическом сопровождении формирования игрового взаимодействия у детей. *Это противоречия между:*

- возможностями целенаправленного формирования игрового взаимодействия детей в условиях разнообразных педагогических

ситуаций и содержательной, технологической не разработанностью методов и форм в теории дошкольного образования;

- разработанностью в педагогических исследованиях методов руководства игрой и неумением дошкольных работников использовать их для формирования игрового взаимодействия детей друг с другом.
- развивающим потенциалом игровой деятельности и его недостаточным практическим использованием в формировании способов взаимодействия дошкольников.
- необходимостью формирования игрового взаимодействия дошкольников и недостаточным количеством методических материалов, позволяющих реализовать сюжетно-ролевую игру в детском саду.

Кроме того, еще остаются неизученными педагогические условия формирования игровых умений детей дошкольного возраста в условиях ДОО. Поиск педагогически эффективных путей разрешения данных противоречий, требующих выявления научно обоснованных подходов к формированию игрового взаимодействия детей дошкольного возраста, составляет *проблему исследования*, которая актуальна как для теории, так и для практики дошкольного образования.

Актуальность проблемы исследования обусловила выбор его темы **«Формирование игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх»**

Выбор темы определил цель, объект, предмет и задачи исследования.

Цель исследования - выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх.

Объект исследования - процесс формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

Предмет исследования - педагогические условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

В основу исследования положена **гипотеза о том**, что формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни будет проходить эффективнее при реализации следующих педагогических условий:

1.Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

2.Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

3.Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

В соответствии с выдвинутой гипотезой определена необходимость постановки и решения **следующих задач**:

1.Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

2.Изучить особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

3.Определить критерии формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

4.Разработать и апробировать условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

-основные положения деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, и др.), который предполагает насыщение образовательного процесса формами активности, организации разнообразных видов деятельности;

-положения личностно-ориентированного подхода (Н.Я. Михайленко, А.В. Запорожец, А.С. Белкин, Л.В. Трубайчук и др.), в основе которого лежит признание индивидуальности каждого ребенка, обладающего неповторимым личностным опытом;

-основы теории коммуникации (Р.О. Якобсон, М.А. Василик, А.П. Панфилова, И.А. Зимняя, М.С. Каган,); учения о коммуникативном образовании (О.Ю.Афанасьева, Е.Ю. Никитина, и др.); учения о диалогической речи дошкольника (Н.К. Усольцева, А.В. Чулкова, А.Г. Арушанова, Н.В. Дурова, А.Н. Соколова, Р.А. Иванкова и др.);

-общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л.С. Выготский, А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др.).

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовался **комплекс методов**, адекватных объекту и предмету исследования: общетеоретический (анализ психолого-педагогической, научно-методической, справочно-энциклопедической литературы и нормативных документов по проблеме исследования), эмпирический (изучение, анализ, обобщение опыта, наблюдение, анкетирование); методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных.

Исследование проводилось в три этапа:

Первый этап (сентябрь-декабрь 2017г.) – *поисково-констатирующий*. Это этап теоретического осмысления проблемы исследования, изучения состояния ее разработанности в научно-методической литературе. Осуществлялся и анализ практического состояния проблемы, определялись теоретические и методологические основы исследования. Были определены методологические предпосылки, цели, задачи научного поиска, формировалась гипотеза, разрабатывались программа и методика исследования. На данном этапе составлен план экспериментальной работы, организовано проведение констатирующего

этапа с целью определения направлений исследования, разработки методики экспериментальной работы.

Второй этап (январь-октябрь 2018 г.) – *реализующий* – связан с организацией и проведением формирующего этапа в естественных условиях детского сада с целью проверки эффективности предложенной нами стратегии формирования игрового взаимодействия, анализом и обработкой материалов исследования, внедрением в практику результатов исследования.

Третий этап (ноябрь 2018 - январь 2019 г.) – *контрольно-обобщающий*, на котором изучались результаты контрольного этапа экспериментальной работы, обработка материалов экспериментальной работы, определялась эффективность организации процесса формирования игрового взаимодействия у детей в ДООУ, проведена систематизация результатов исследования и их интерпретация, сформулированы основные выводы.

Экспериментальной базой исследования явилось МАДОУ «Детский сад № 348 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие дети пятого года жизни, из числа которых были сформированы экспериментальная и контрольная группы.

Теоретическая значимость исследования:

1. Охарактеризован и теоретически обоснован процесс формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.
2. Определены специфические особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.
3. Теоретически выявлены педагогические условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

Практическая значимость исследования состоит в следующем:

- определены и охарактеризованы критерии и уровни сформированности игрового взаимодействия у детей пятого года жизни;

- в проектировании и апробации комплекса мероприятий по формированию игрового взаимодействия у детей пятого года жизни;
- в использовании материалов исследования в образовательной деятельности образовательных дошкольных учреждений.

Обоснованность и достоверность результатов исследования определяется тщательным анализом психолого-педагогической и методической литературы по проблеме; выбором комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; разнообразием источников информации; использованием методов математической статистики при обработке экспериментальных данных, подтверждении гипотезы; а также эффективными результатами внедрения методических разработок в практику учреждения дошкольного образования.

Личное участие автора состоит в разработке комплекса мероприятий по формированию игрового взаимодействия у детей пятого года жизни; в получении научных результатов, изложенных в диссертации.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством:

- осуществления экспериментальной деятельности в период с 2017 по 2019 гг.;
- заочного участия автора в конференциях различного уровня.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Определяем, что игровое взаимодействие детей пятого года жизни представляет собой организованную систему игровой активности взаимодействующих индивидов, в которой формируются умения в области общения.
2. Предлагаем педагогические условия, направленные на формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.
3. Доказываем, что эффективность внедрения педагогических условий формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- использованием методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре;
- использованием упражнений, направленных на развитие творческого воображения;
- организацией игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Структура и объем работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и списка литературы, включающего 60 наименований. Текст работы иллюстрирован таблицами и рисунками, отражающими основные положения и результаты.

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх

1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх.

Рассмотрим сущность понятия «взаимодействие». Совместная деятельность (или взаимодействие) - это организованная система активности взаимодействующих индивидов, направленная на целесообразное производство (воспроизводство) объектов материальной и духовной культуры, и где отличительными признаками являются:

- пространственное и временное сопричастие участников, создающее возможность непосредственного личного контакта между ними. В том числе обмена действиями, обмена информацией, а также взаимной перцепции;
- наличие единой цели предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающего общим интересам и способствующего реализации потребностей каждого из включенных в совместную деятельность индивидов;
- наличие органов организации и руководства, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями, либо распределены между ними;
- разделение процесса совместной деятельности между участниками, обусловленное характером цели, средств и условий ее достижения, составом и уровнем квалификации исполнителей.

Это предполагает взаимозависимость индивидов, проявляющуюся либо в конечном продукте совместной деятельности, либо в самом процессе его производства; возникновение в процессе совместной деятельности межличностных отношений, образующихся на основе предметно заданных функционально-ролевых взаимодействий и приобретающих со временем относительно самостоятельный характер.

По нашему мнению, положительные взаимоотношения между сверстниками в группе детского сада проявляются, развиваются и совершенствуются в совместной деятельности.

Согласно культурно – исторической концепции Выготского Л.С. именно в совместной деятельности ребенка со сверстниками и с взрослыми формируются все специфические человеческие психические процессы [7].

Вопросы изучения совместной деятельности детей дошкольного возраста рассмотрены в трудах Сохина Ф.А., Тихеевой Е. И. и других авторов.

Начиная с 70-х годов XX века, стало активно разрабатываться понятие «совместная деятельность».

В работах Репиной Т.А. и Сергеевой Т. отмечается, что совместная деятельность объединяет взрослых и детей общей целью, заданием, радостями, огорчениями, переживаниями за общее дело. В ней имеет место распределение обязанностей, согласованность действий. Участвуя в совместной деятельности, ребенок учится уступать желаниям сверстников и требованиям взрослого или убеждать их в своей правоте, прилагать усилия для достижения общего результата [21].

Мы считаем, что совместная деятельность дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения происходит как в рамках непосредственно образовательной деятельности, так и в процессе непосредственного общения воспитанников в разных видах деятельности. По мнению разных авторов, выделяется структура совместной деятельности:

- общий мотив, побуждающий общность индивидов к выполнению совместной деятельности, то есть непосредственная побудительная сила;
- совместные действия, направленные на реализацию текущих и перспективных задач совместной деятельности и выполняемые с помощью многочисленных средств осуществления совместной деятельности, причем как индивидуальных, так и групповых средств, способов, приемов;
- общий результат, полученный группой участников совместной деятельности.

Здесь важное значение имеет не только общий объективный результат, но и его субъективное отражение индивидуальными и коллективным субъектами. Конечный результат совместной деятельности может выражаться через субъективные индивидуальные и групповые оценки достигнутого в совместной деятельности.

В ходе совместной деятельности для участников чрезвычайно важно не только обмениваться информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность.

Мы согласны с мнением Мухиной В.С. в том, что совместная деятельность – это такая деятельность, которая осуществляется двумя или более участниками, характеризуется единством по месту, времени и действию, общей целью, и осуществляется посредством инициативной координации и управления действиями друг друга, внутри общего способа действия, происходящих на фоне совместных переживаний с учетом особенностей каждого участника. Совместную деятельность следует отличать от деятельности «рядом, но не вместе [17].

Исследователи Т.А. Репина, Р.Б. Стеркина считают, что отношения дошкольников со сверстниками существенно влияют на развитие творческого потенциала личности ребёнка, а общение в продуктивной

деятельности может оказывать стимулирующее влияние на их отношение к заданию и друг к другу [22].

Рояк А.А, Терещук Р.К. говорят о том, что если потребность ребёнка в общении или совместной деятельности со сверстниками не удовлетворена, и она ничем не компенсируется в дошкольном возрасте, то у ребёнка возникает состояние крайнего эмоционального неблагополучия [20].

В трудах Галигузовой М.П. и др., подтверждается возможность совместной деятельности как средства формирования коммуникативной культуры [8].

По мнению Андреевой Г.М., Бодалева А.А человек с высоким уровнем коммуникативной культуры наиболее успешен в межличностных отношениях, так как обладает эмпатией, доброжелательностью, аутентичностью, открытостью, восприимчивостью, любознательностью [1].

В работах таких авторов как Лисина М.И., Проняева С.В. определены элементы коммуникативной культуры (наличие установки на реализацию способностей каждого; готовность к сотрудничеству; речевая культура), знания об общении способах, правилах его осуществления, комплекс коммуникативных умений, совокупность личностных свойств, обеспечивающих продуктивность общения [15].

Смирнова Е.О., Арушанова А.Г., Бычкова С.С. отмечают, что на этапе дошкольного детства формируются основы коммуникативной культуры и прежде всего, ее деятельностный и когнитивный компоненты, что позволяет ребенку занять позицию субъекта общения со сверстниками [25].

В работах Репина А.А., Стеркина Р.Б. отмечается, что в старшем дошкольном возрасте складываются предпосылки для овладения детьми умениями совместной деятельности на основе сотрудничества,

многие виды деятельности протекают в форме совместной деятельности (важной стороной которой является общение) [21].

По мнению Смирновой О.Е. сотрудничество – это взаимодействие, при котором дети заняты общим делом, согласовывают свои действия, учитывают активность партнера для достижения общего результата [25]. А по мнению Римашевской Л.С. сотрудничество характеризуется согласованной деятельностью с партнером или партнерами по взаимодействию, активной помощью друг другу, способствующей достижению целей каждого и общих целей совместной деятельности.

Наряду с этим в сотрудничестве возникает общая содержательная основа взаимодействия, эмоциональное единство его участников, осуществляется обмен мнениями, идеями, мыслями, информацией между ними, что позволяет согласовать, объединить, координировать общие усилия для достижения общей цели [23].

Разделяя позицию автора, мы считаем, что для сотрудничества характерны согласованные действия участников, направленные на решение принимаемых всеми задач при общем взаимопереживании за результаты совместной деятельности.

Проблема общения дошкольников всегда была актуальной в исследованиях зарубежных и отечественных деятелей педагогики и психологии.

И это неспроста, так как общение друг с другом в дошкольном возрасте вполне закономерное явление. Дети любят делиться своими впечатлениями во время разных видов деятельности. Совместные игры детей не проходят без общения, которое является ведущей потребностью детей. Без общения со сверстниками у ребенка можно наблюдать определенные психические нарушения.

Таким образом, мы проанализировали различные трактовки понятия совместная деятельность дошкольников и считаем, что в целом в совместной деятельности дети учатся строить свое поведение в

соответствии с потребностями и желаниями товарищей, помогать им для достижения коллективного результата. Общие цели, задания, интересы детей в процессе такой деятельности способствуют воспитанию положительных взаимоотношений между сверстниками.

Логика научного исследования предполагает рассмотрение понятия «игровое взаимодействие», лежащего в основе изучаемой нами проблемы.

Таким образом, подводя итоги по данному параграфу, мы делаем выводы:

1. Сущность понятия «взаимодействие» включает в себя обеспечение условий:

- организованность системы активности взаимодействующих индивидов;
- непосредственный личный контакт между участниками (обмен действиями, информацией и т.д.);
- единая цель предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающая общим интересам и потребностям каждого участника;
- разделение процесса совместной деятельности между участниками.

1. Нами было проанализировано состояние проблемы игровое взаимодействие в педагогических и психологических исследованиях, уточнено понятие «игровое взаимодействие».

2. Мы отмечаем, что игровое взаимодействие представляет собой организованную систему игровой активности взаимодействующих индивидов, в которой формируются умения в области общения.

1.2. Особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни

В предыдущем параграфе мы рассмотрели теоретическую основу нашего исследования (Выготский Л.С., Мухина В.С., Репина Т.А., Римашевская Л.С., Смирнова О.Е., Сохин Ф.А., Тихеева Е. И. и др.), раскрыв ключевое и сопутствующие ему понятия. В данном пункте мы приступим к раскрытию особенностей формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

К 5 годам возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Дети старшего дошкольного возраста внимательно наблюдают за действиями сверстников и эмоционально включены в них. Часто вопреки правилам игры они стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход.

Конкурентное, соревновательное начало в общении детей в 5 лет сохраняется. Однако наряду с этим у детей старшего дошкольного возраста появляется умение видеть в партнере не только его игрушки, промахи или успехи, но и его желания, предпочтения, настроения.

Дети старшего дошкольного возраста уже не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: им интересно, что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел. В этих наивных вопросах отражается зарождение бескорыстного, личностного отношения к другому человеку.

В пятилетнем возрасте у многих детей возникает желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Зависть, злорадство, конкурентность проявляются достаточно остро в пятилетнем возрасте. Однако стоит отметить, что иногда дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесников.

К концу старшего дошкольного возраста между детьми возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются первые ростки дружбы. Дошкольники собираются в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Споры и проблемы возникают в основном в связи с тем, «кто с кем дружит», или «водится».

Ребенок может серьезно переживать отсутствие взаимности в таких отношениях. Ребенку необходимо с кем-то поделиться своими бедами, высказать свои обиды. Серьезное и сочувственное отношение близких взрослых, их совет, поддержка помогут ребенку пережить эти первые переживания и найти себе друзей. Тем более что дети ссорятся и мирятся очень легко и, как правило, быстро забывают обиды [26].

Мы считаем, что такова в общих чертах логика развития отношения к сверстнику в старшем дошкольном возрасте. Но она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей. Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в отношении ребёнка к сверстникам, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и в конечном счёте особенности становления личности. В игре могут прослеживаться два вида отношений детей:

- игровые отношения, которые определяются содержанием, правилами игры;
- реальные отношения, которые проявляются по поводу игры (сговор на игру, распределение ролей, выход из конфликта, установление правил).

Подведем итоги второго параграфа.

1. В период дошкольного детства игровое взаимодействие сохраняет ведущую роль в сюжетно-ролевой игре. К 5 годам возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Дети старшего дошкольного возраста внимательно наблюдают за действиями сверстников и эмоционально включены в них. Часто вопреки правилам игры они стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход.

2. Старшему дошкольному возрасту присуще возрастание дружелюбности и эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность и переживания сверстников, возникновение устойчивых избирательных привязанностей, появление первых ростков дружбы.

1.3. Педагогические условия формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни

В данном параграфе мы считаем целесообразным раскрыть выделенные нами условия на теоретическом уровне, исходя из анализа психолого-педагогической литературы.

С точки зрения этимологии «условие» можно рассматривать как обстоятельство, которое напрямую влияет на что-либо. С другой стороны под условиями можно также подразумевать и обстановку, которая окружает какой-либо процесс или явление.

Согласно работам Д. Иванова понятие «условие» нужно рассматривать как некую философскую категорию, которая позволяет выразить отношение чего-либо к окружающим его обстоятельствам и явлениям, без которых это что-то не может существовать. Это «что-то» является чем-то обусловленным. Условия же – это внешнее по отношению к чему-то разнообразие существующего мира. Л.Я. Лозован дает свою оценку термину «педагогические условия». С его точки зрения это комплекс взаимосвязанных между собой условий, которые необходимы для организации воспитательного и образовательного процессов для достижения тех или иных образовательных или воспитательных задач.

В основу исследования положена гипотеза о том, что формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни будет проходить эффективнее при реализации следующих педагогических условий:

1.Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

2.Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

3.Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Рассмотрим более подробно педагогические условия с теоретической точки зрения.

Первое педагогическое условие - использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

В своей работе мы используем подход к руководству играми в исследованиях Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой. Они обращают внимание на то, что целью педагогических воздействий по обогащению сюжетно-ролевой игры должна быть не «коллективная проработка знаний», а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях[34].Авторы предлагают рассматривать руководство сюжетно-ролевой игрой, как процесс постепенной передачи дошкольникам усложняющихся способов построения игры. Передача способов осуществляется в совместной игре взрослого и детей. Учеными выделяется следующие способы построения игры:

– последовательность предметно-игровых действий, с помощью которых дети имитируют реальное предметное действие, используя соответствующие предметы, игрушки (в 1,5 – 3 года);

– ролевое поведение, с помощью которого ребенок имитирует характерные для персонажа действия, используя речь, предметы (в 3-5 лет);

– сюжетосложение, посредством которого ребенок выстраивает отдельные элементы сюжета в целостное событие (в 5-7 лет).

Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой были сформулированы принципы организации сюжетной игры в детском саду:

1. Для того, чтобы дети овладели игровыми умениями, воспитатель должен играть вместе с ними.

2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом возрастном этапе разворачивать игру особым образом, так чтобы сразу «открывался» и усваивался новый, более сложный способ её построения.

3. Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка, как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам – взрослому или сверстнику.

Однако, эти принципы «повиснут в воздухе», если не будет определена реальная опора, на которую может опираться воспитатель при формировании игровых умений у детей: на каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен включать моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создания условий для самостоятельной игры дошкольников [34].

Содержание сюжетно-ролевой игры воплощается ребенком с помощью роли, которую он на себя берет. Роль - средство реализации сюжета и главный компонент сюжетно-ролевой игры.

Для ребенка роль - это его игровая позиция: он отождествляет себя с каким-либо персонажем сюжета и действует в соответствии с представлениями о данном персонаже. Всякая роль содержит свои правила поведения, взятые ребенком из окружающей жизни, заимствованные из отношений в мире взрослых. Так, мама заботиться о детях, готовит им еду, укладывает спать; учительница говорит громко и четко, строгая и требует внимания на ее уроках. Подчинение ребенка правилам ролевого поведения

является важнейшим элементом сюжетно-ролевой игры. Отступление кого-либо и играющих от правил вызывает протесты у партнеров по игре. То есть, для детей дошкольного возраста роль - это образец того, как надо действовать. Исходя из этого образца, ребенок оценивает поведение участников игры, а затем и свое собственное.

На протяжении дошкольного детства развитие роли в сюжетно-ролевой игре происходит от исполнения ролевых действий к ролям-образам. У младших дошкольников преобладают бытовые действия: варить, купать, мыть, возить и пр. Затем появляются и ролевые обозначения, связанные с теми или иными действиями: я - мама, я - шофер, я - врач. Взятая роль придает определенную направленность, смысл действиям с предметами: мама выбирает для игры игрушки или предметы, необходимые для приготовления обеда, купания ребенка; врач подбирает для лечения карандаш-градусник, рвет бумажки для горчичников, наливает воображаемое лекарство и т.п.

В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4-5 лет заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитатель заботится о детях, капитан ведет корабль и т.д.). Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов. В этом возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Смысл игры заключается в типичных отношениях лица, роль которого выполняет ребенок, с другими лицами, роли которых берут на себя другие дети. В играх появляются ролевые диалоги, с помощью которых выражаются отношения между персонажами, устанавливается игровое взаимодействие. Для качества выполнения роли важно отношение к ней ребенка.

Таким образом, главными структурными компонентами творческой сюжетно-ролевой игры являются сюжет, который представляет собой отражение ребенком окружающей его действительности; содержание - это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их деятельности, и развитие и усложнение, которого осуществляется по следующим направлениям:

- усиление целенаправленности, а значит, и последовательности, связанности изображаемого;

- постепенный переход от развернутой игровой ситуации к свернутой, обобщение изображаемого в игре (использование условных и символических действий, словесных замещений);

роль - средство реализации сюжета.

Второе педагогическое условие-использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

Творчество – способность решать старые задачи новыми методами или применять старые методы для решения новых задач. К творчеству также можно отнести сам процесс придумывания новых, еще неизвестных задач. Одной из ключевых частей творчества является воображение, которое заключается в способности придумывать новые образы, новые решения, новые задачи.

Существуют различные классификации видов воображения, каждая из которых имеет в своем основании какой-либо из существенных признаков воображения.

1. По признаку активности различают пассивное, созерцательное воображение с его произвольными формами (грезы, сновидения) и активное, деятельное воображение. При активном воображении образы всегда формируются сознательно с условием поставленной цели.

2. В зависимости от самостоятельности и оригинальности образов воображения бывает воссоздающим и творческим.

Воссоздающее воображение – это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, схема, нотная запись и т.п.). Этот вид воображения широко используется в разных видах деятельности человека, в том числе и в обучении. Ведущую роль в нем играют образы памяти. Воссоздающее воображение играет важную роль в процессе коммуникации и усвоении социального опыта.

Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов. Почти вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей.

У детей дошкольного возраста воображение начинает развиваться к 2 годам. Первые, пока еще совсем несложные фантазии можно заметить в играх малышей. В дальнейшем фантазия, воображение начинает активно развиваться после 3 лет, потому что опыт малыша становится богаче, расширяются его интересы, усложняется круг действий. Ребёнок 3 – 4 лет иногда путает воображаемое с действительным - то, что он выдумал, с тем, что правда происходило.

В возрасте 4-5 лет воображение становится творческим - сюжеты детских игр, рисунков, выдуманных рассказов становятся богаче и разнообразнее. Ребёнок сочиняет рассказы, создает новых персонажей, ищет способы осуществить свои творческие замыслы, придумывает новые игры. Но детям еще трудно фантазировать, не действуя при этом. Значит, чтобы воображать, фантазировать, детям 4-5 лет надо действовать, то есть строить, рассказывать, рисовать и т.д.

В 5 лет ребёнок уже может фантазировать мысленно - придумывать необыкновенные истории, фантастических животных, сказочные сюжеты и многое другое. В этом возрасте начинают закладываться основы творческого воображения. Взрослые обязательно

должны помочь развитию у каждого ребенка этой уникальной способности. Для достижения этой цели существует множество разнообразных способов:

1. Для развития творческого воображения необходимо обогащать жизненный опыт дошкольников – читать детям сказки, стихи и художественные рассказы, рассматривать иллюстрации в книгах

2. Воображение формируется в процессе творческой переработки того, что произошло. Нужно учить детей рисовать все то, что они видели, рассказывать обо всем, что они пережили.

3. Поощрять рисунки и лепку по замыслу. При необходимости обсудить вместе с ребенком задуманный сюжет, помочь мысленно увидеть задуманное.

4. Поощрять детское сочинительство во всех его проявлениях: сказки, рассказы, стихи.

5. Дети должны как можно больше играть. Игра – лучший вид деятельности для дошкольника, в котором развивается творческое воображение.

6. Дошкольникам должны быть доступны всевозможные конструкторы. Чем больше видов конструкторов предлагается ребенку, тем в большей степени развивается его творческое воображение.

7. Использовать для развития творческого воображения у дошкольников специальные игры и упражнения.

Третье педагогическое условие-организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Изучая этот вопрос в психолого-педагогической литературе, мы подчёркиваем, что большую роль в развитии ребенка-дошкольника играет организация образовательного пространства. В

отечественной педагогике и психологии термин «среда» появился в 20-е годы, когда достаточно часто употреблялись понятия «педагогика среды» (С.Т.Шацкий), «общественная среда ребенка» (П.П. Блонский), «окружающая среда» (А.С. Макаренко), «предметно-развивающая среда» (Федеральные государственные требования). Это понятие с течением времени приобретало различные наименования в науке, но смысловое значение во всех них было схоже.

Итак, С.А. Козлова под предметно-развивающей средой понимает совокупность природных и социальных культурных предметных средств, удовлетворяющих потребности актуального, ближайшего и перспективного развития ребенка. В то время как В.А. Петровский рассматривает развивающую среду в качестве специальным образом организованного окружающего пространства ребенка, способного оказывать позитивное влияние на самообучение и саморазвитие ребенка [47]. По мнению С.Л. Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [45]. С позиций психологического контекста, по мнению Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др., развивающая среда — это определенным образом упорядоченное образовательное пространство.

Таким образом, для данного исследования наиболее целесообразным является понятие В.А. Петровского, который под развивающей средой понимает специальным образом организованное окружающее пространство ребенка, т.к. исходя из рассматриваемой нами проблемы, наиболее важна организация не материального мира вокруг ребенка, а прежде всего пространства, связанного с взаимоотношениями, общением со взрослыми и

сверстниками, психологическим и эмоциональным климатом в коллективе, который оказывает решающую роль в его актуальном и ближайшем развитии.

Очевидно, что в целом ряде исследований последовательно и обстоятельно доказывалось, что объектом воздействия педагога должен быть не ребенок, не его черты и даже не его поведение, а условия, в которых он существует: внешние условия — среда, окружение, межличностные отношения, деятельность. А также внутренние условия — эмоциональное состояние ребенка, его отношение к самому себе, жизненный опыт, установки [46]. Данную проблему рассматривают Т.В. Антонова, Т.Н. Доронова, Л.М. Кларина, С.Л. Новоселова, Л.А. Парамонова, В.А. Петровский, А.И. Арнольдова, Е.В. Бондаревской, С.И. Григорьева, И.А. Колесниковой, Ю.С. Мануйлова, А.В. Мудрак и др.

Тем не менее, следует отметить, что В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина и др. разработали Концепцию построения развивающей среды для организации жизни детей и взрослых в детском саду, в которой определены принципы лично- ориентированной модели построения развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении [50]. Для нашего исследования представляют интерес следующие из них:

1. Принцип дистанции, позиции при взаимодействии. Одно из главных условий лично-ориентированного подхода к процессу обучения и воспитания является установление контакта между детьми и взрослыми, общения с ребенком на основе пространственного принципа «глаза в глаза».

2. Принцип активности. В устройстве детского сада заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослых.

3. Принцип эмоциональности среды, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия ребенка и взрослого. Среда должна пробуждать у детей активность, давать им возможность осуществлять разнообразные виды деятельности, получать радость от них, и вместе с тем окружающая обстановка должна иметь свойства при необходимости «гасить» такую активность.

4. Принцип открытости — закрытости. Открытость Природе — такое построение среды, способствующее единству Человека и Природы (организация «зеленых комнат»). Открытость Культуре — присутствие элементов настоящей «взрослой» живописи, литературы, музыки. Открытость Обществу — обстановка детского сада соответствует сути понятия «Мой дом». Открытость своего «Я», собственного внутреннего мира ребенка.

5. Принцип учета половых и возрастных различий детей. Предполагает построение среды с учетом половых различий, предоставление возможностей как мальчикам, так и девочкам проявлять свои склонности в соответствии с принятыми эталонами.

Однако следует учесть, что в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования также обозначены принципы развивающей предметно-пространственной среды [64]. Рассмотрим их в ключе формирования игрового взаимодействия:

Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Прежде всего, реализация этого принципа предполагает использование различных форм, методов, приемов и прежде всего средств в установлении контакта с ребенком, повышении уровня его взаимодействия со сверстниками;

Трансформируемость пространства предполагает возможность

изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. Так, например, для развития игры дети должны иметь возможность самостоятельно изменять игровое пространство (передвигать мебель, перемещать игровые модули на место, удобное для игры, и т. п.);

Доступность среды предполагает: доступность для воспитанников всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность; свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности. В данном ракурсе она должна предполагать наличие необходимого материала и игровых пособий, чтобы не создавать конфликтных ситуаций, а наоборот развивать отзывчивость, умение соподчинять свои желания и интересы и партнера по игре;

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Прежде всего, среда должна способствовать формированию социально-адекватных межличностных отношений и общению детей как в группе, так и с педагогом.

Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.;
- наличие полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности (в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре).

Вариативность среды предполагает:

- наличие различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;

- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую активность детей.

С.Л. Новоселова выделяет элементы предметно-развивающей среды и рассматривает понятие «предметно-игровая среда» как составляющую «развивающей предметной среды», определяет принципы её организации и состав. Предметно-игровая среда рассматривается как фактор, стимулирующий игровую деятельность ребенка. Предметно-игровая среда предусматривает: подбор и размещения игрушек (детализированных и условных), игровых модулей, макетов, предметов-заместителей, разных игровых атрибутов с учетом особенностей развития игровой деятельности в разные возрастные периоды дошкольного детства и формирование у детей тех или других игровых действий с этими игровыми материалами.

Формирование игровых умений детей старшего дошкольного возраста связано с обогащением предметно-игровой среды и должно быть основано на следующих принципах:

- принцип «свернутости» игрового материала в игровых модулях;
- постепенный отказ от тематических игровых зон;
- насыщение игрового пространства многозначными и неопределенными предметами;
- создание условий для самостоятельного определения детьми индивидуального и совместного игрового пространства.

Таким образом, развивающая предметно-пространственная среда является одним из важных компонентов развития личности ребенка дошкольного возраста. Концепция построения

развивающей среды В.А. Петровского и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет одними из важнейших принципов построения среды такие, как взаимодействие ребенка с окружающим миром, общение со взрослым, эмоциональное благополучие ребенка в группе.

Таким образом, подводя итоги данного параграфа, сделаем следующие выводы:

1. Вслед за Ю.К. Бабанским, А.Я. Найн, В.А. Сластениным и др., под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, направленных на решение поставленных исследовательских задач.

2. Нами были поставлены и раскрыты следующие педагогические условия, которые способствуют эффективному формированию игрового взаимодействия у детей пятого года жизни:

- Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.
- Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения
- Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

3. Мы предполагаем, что педагогические условия формирования игрового взаимодействия детей 5-го года жизни должны работать в комплексе. Данное предположение мы проверим во второй главе нашего исследования.

Выводы по первой главе

Анализируя выше сказанное можно сделать выводы:

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы пришли к следующему определению ключевого понятия:

Сущность понятия «взаимодействие» включает в себя обеспечение условий:

- организованность системы активности взаимодействующих индивидов;
- непосредственный личный контакт между участниками (обмен действиями, информацией и т.д.);
- единая цель предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающая общим интересам и потребностям каждого участника;
- разделение процесса совместной деятельности между участниками.

Нами было проанализировано состояние проблемы игровое взаимодействие в педагогических и психологических исследованиях, уточнено понятие «игровое взаимодействие». Мы отмечаем, что игровое взаимодействие представляет собой организованную систему игровой активности взаимодействующих индивидов, в которой формируются умения в области общения.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни и пришли к выводу, что в период дошкольного детства игровое взаимодействие сохраняет ведущую роль в сюжетно-ролевой игре. К 5 годам возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Дети старшего дошкольного возраста внимательно наблюдают за действиями сверстников и эмоционально включены в них. Часто вопреки правилам игры они стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ход. Детям 5-го года жизни присуще возрастание дружелюбности и эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность и переживания сверстников, возникновение

устойчивых избирательных привязанностей, появление первых ростков дружбы.

В третьем параграфе мы раскрыли и теоретически обосновали выделенные нами педагогические условия гипотезы.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни будет проходить эффективнее при реализации следующих педагогических условий:

- 1.Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

- 2.Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

- 3.Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни, мы можем приступить ко второй части нашей работы, выделению критериев гипотезы и апробированию их на практике.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по формированию игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре

2.1. Состояние проблемы формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре в практике дошкольного образовательного учреждения

Цель экспериментальной работы – определить влияние условий организации образовательного процесса в ДОО на формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре. Данная цель определила ряд задач, решаемых нами в ходе педагогического эксперимента:

- определить реальное (наличное) состояние формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре;
- экспериментально проверить влияние предложенного нами комплекса педагогических условий на формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре;
- на основе результатов экспериментальной работы разработать комплекс практических мер, определяющих качество и эффективность процесса формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре в системе дошкольного образовательного учреждения.

Цель настоящего параграфа – рассмотреть организацию педагогического эксперимента (цель, задачи, методы, этапы и условия экспериментальной работы), представить методы доказательства гипотезы, определить критерии и показатели, характеризующие уровни формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре в практике дошкольного образовательного

учреждения, апробировать комплекс педагогических условий, обеспечивающих формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «Детский сад № 348 г. Челябинска». Для проведения эксперимента нами были сформированы экспериментальная (ЭГ) и контрольная группы (КГ). В эксперименте участвовало 50 детей в возрасте 5-6 лет (по 25 человек в каждой из групп). Участвовали родители и педагоги.

Опытно-экспериментальная работа проводилась поэтапно. Этапный подход подразумевает, что осуществление любого педагогического эксперимента проходит минимум в два – максимум в три этапа (подготовительный, основной, заключительный), на каждом из которых проводится соответствующий этапу тип эксперимента (констатирующий, формирующий, контрольный).

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходный уровень формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни в системе дошкольного образовательного учреждения.

Исходя из цели исследования, нами была определена задача экспериментальной работы: изучить уровень сформированности игрового взаимодействия у детей пятого года жизни.

Поставленная задача решалась с помощью разнообразных методов исследования: наблюдение, анализ детской деятельности, экспертная оценка.

Проанализировав исследование Т.Н. Дороновой, мы выделили следующие критерии: замысел игры, сюжет игры, роль, ролевые действия, ролевая речь (см. табл.1).

Критерии и уровни формирования игровых умений у детей 5 лет

Критерии	Характеристика
1	2
1. Замысел игры	<p>Низкий уровень –1 балл</p> <p>Отсутствие подготовительного этапа игры (игра «с ходу»). Толчок к игре – игрушка, попавшая в поле зрения ребенка. Использование предметов-заместителей вызывает затруднение, ребенок предпочитает действовать с реальными предметами.</p>
	<p>Средний уровень – 2 балла</p> <p>В структуре игры выделяется подготовительный период: дети договариваются о теме игры, четко обозначают и распределяют роли, обсуждают основное направление развития сюжета. Выбирают в соответствии с сюжетом место для игры, игрушки и предметы подбирают в соответствии с ролью. Активно используют предметы-заместители.</p>
	<p>Высокий уровень – 3 балла</p> <p>В игре четко выделяется подготовительный этап: выбор темы, активное, заинтересованное участие в совместном сюжетосложении, согласованное распределение ролей. У ребенка наблюдается проявление инициативы и творчества в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры и с учетом мнения партнеров по игре, использование различных атрибутов, предметов-заместителей, самоделок, дополнение игровой обстановки по ходу игры.</p>
2. Сюжет игры	<p>Низкий уровень –1 балл</p> <p>Центральным содержанием игры являются однообразные действия с определенными предметами без соблюдения соответствия игрового действия реальному («мама» кормит «дочку»). Ребенок воспроизводит элементарные игровые сюжеты, затрудняется самостоятельно придумывать новый вариант сюжета.</p>
	<p>Средний уровень – 2 балла</p> <p>Воспроизведение разных по содержанию сюжетов с отражением ряда сюжетных логических эпизодов. Содержанием игры становится выполнение вытекающих из роли действий. Наличие специальных разнообразных действий, передающих характер отношения к другим участникам игры.</p>

	<p>Высокий уровень – 3 балла</p> <p>Сюжеты с использованием мотивов знакомых сказок. Нестандартные сюжеты на основе личных впечатлений. Творческое сюжетосложение: новые идеи, проявление инициативы в развитии сюжетных логических эпизодов. Основное содержание игры — действия, связанные с передачей отношения к другим людям, выступающие на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.</p>
3.Роль	<p>Низкий уровень –1 балл</p> <p>Роль лишь называется ребенком и намечается некоторое разделение действий, согласно роли. Данная роль реализуется ограниченным количеством действий, связанных с ней.</p>
	<p>Средний уровень – 2 балла</p> <p>Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка. В одной и той же игре ребенок может выполнять разные роли.</p>
	<p>Высокий уровень – 3 балла</p> <p>Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении игры ребенок ведет линию поведения, отражающую роль. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Ребенок свободно переходит от одной роли к другой в зависимости от игрового замысла и развития сюжета.</p>
4. Ролевые действия	<p>Низкий уровень –1 балл</p> <p>Действия однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций, которые логически не перерастают в другие за ними следующие действия. Легко нарушается логика действий без протестов со стороны детей.</p>
	<p>Средний уровень – 2 балла</p> <p>Действия становятся разнообразными. В принятой роли ребенок передает систему действий и характер игрового персонажа.</p>
	<p>Высокий уровень – 3 балла</p> <p>Действия разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры. Действия разворачиваются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Нарушение логики действий и правил отвергается.</p>

5. Ролевая речь	Низкий уровень – 1 балл Присутствуют реплики, сопровождающие выполняемые игровые действия с партнером-игрушкой. Отдельные внеролевые диалоги с играющим рядом ребенком.
	Средний уровень – 2 балла Специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем. Параллельно присутствует и внеролевая речь.
	Высокий уровень – 3 балла Речь носит активный ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

В таблице 2 представлена характеристика уровней формирования игровых умений детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 2

Уровни сформированности игровых умений у детей 5 лет

Низкий	Средний	Высокий
Ребёнок тяготеет к однообразным элементарным игровым сюжетам, затрудняется самостоятельно придумать новый вариант сюжета или новые игровые действия. В общей игре вступает в конфликты, не пытается вникнуть в общий замысел. Нуждается в постоянной помощи воспитателя для установления игрового взаимодействия со сверстниками. В игре с воспитателем проявляет интерес к его игровым действиям, но испытывает трудности в ролевом диалоге. В играх с правилами путает последовательность действий, вступает в игру раньше сигнала. Затрудняется назвать	Ребёнок накапливает игровой опыт. Воспроизводит разные сюжеты. В игровом сюжете отражает ряд сюжетных логических эпизодов. Называет себя в игровой роли, проявляет интерес к игровому взаимодействию. В одной и той же игре может исполнять разные роли. В игровой обстановке использует реальные предметы и их заместители. Сохраняет доброжелательные отношения к партнёрам по игре. Знает несколько подвижных игр и хороводов. В играх с правилами принимает игровую задачу, проявляет интерес к результату, выигрышу,	Ребёнок самостоятельно играет в разнообразные игры. Охотно отвечает на вопросы о любимых игрушках. Хорошо взаимодействует в подгруппе детей, выступает инициатором новых идей и ролей. Проявляет творчество в создании игровой обстановки и развитии сюжета. Внимателен к выполнению правил другими играющими, отстаивает их выполнение. Отражает в играх содержание литературных произведений. Активен в ролевом диалоге, любит игры познавательного содержания с элементами соревнования. Знает разные игры: подвижные, хороводные, настольно-

любимые игры.	иногда нарушает правила (слабый самоконтроль).	печатные, словесные и пр.
---------------	--	---------------------------

В ходе наблюдения за игровой деятельностью детей по каждому критерию ребенку присваивается определенное количество баллов. Общая сумма баллов позволит определить общий уровень развития игровых умений:

- высокий уровень – 13-15 баллов;
- средний уровень – 8-12 баллов;
- низкий уровень – 7 и меньше баллов.

Перейдем к описанию констатирующего этапа экспериментальной работы. Целью данного этапа являлось определение исходного уровня сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста. Для работы были выбраны две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ) группы в количестве 25 человек каждой из групп.

Рассмотрим далее результаты двух групп по каждому из критериев сформированности игровых умений.

Первичные результаты исследования экспериментальной группы по критерию «уровень замысла игры» занесены в сводную таблицу 3.

Таблица 3

Уровень замысла игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АА	2	Средний
2	БП	2	Средний
3	БК	3	Высокий
4	ВС	1	Низкий
5	ГР	2	Средний
6	ДО	1	Низкий

7	ЕИ	1	Низкий
8	ЗН	3	Высокий
9	ИА	2	Средний
10	КВ	1	Низкий
11	КС	1	Низкий
12	ЛК	3	Высокий
13	МБ	1	Низкий
14	МД	2	Средний
15	МК	1	Низкий
16	НР	3	Высокий
17	ПЛ	2	Средний
18	РА	2	Средний
19	РС	2	Средний
20	СД	2	Средний
21	ТГ	3	Высокий
22	УО	1	Низкий
23	ФП	2	Средний
24	ЭС	2	Средний
25	ЯИ	2	Средний

График процентного соотношения уровня замысла игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе показан на рисунке 1.

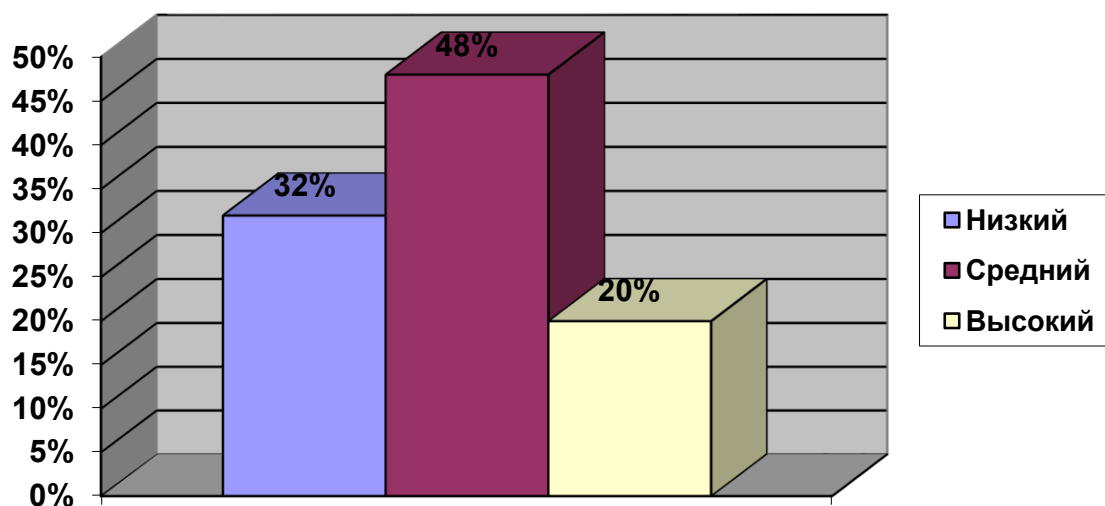


Рисунок 1 – Уровень замысла игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 20% опрошенных ЭГ (5 чел.) высокий уровень замысла игры, у 48% (12 чел.) средний уровень. Низкий уровень замысла игры был выявлен у 32% опрошенных ЭГ (8 чел.).

Первичные результаты исследования контрольной группы по критерию «уровень замысла игры» представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень замысла игры на констатирующем этапе в контрольной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АГ	1	Низкий
2	АР	1	Низкий
3	БВ	3	Высокий
4	ВК	2	Средний
5	ВР	1	Низкий
6	ГО	3	Высокий

7	ДИ	1	Низкий
8	ЕН	2	Средний
9	ИС	2	Средний
10	ИУ	2	Средний
11	КР	2	Средний
12	ЛВ	2	Средний
13	ЛК	3	Высокий
14	МВ	1	Низкий
15	МС	2	Средний
16	НИ	1	Низкий
17	НЛ	3	Высокий
18	ПА	2	Средний
19	РР	1	Низкий
20	СА	3	Высокий
21	СГ	2	Средний
22	ТО	2	Средний
23	ТЮ	2	Средний
24	ЭК	2	Средний
25	ЯА	2	Средний

График процентного соотношения уровня замысла игры на констатирующем этапе в контрольной группе показан на рисунке 2.

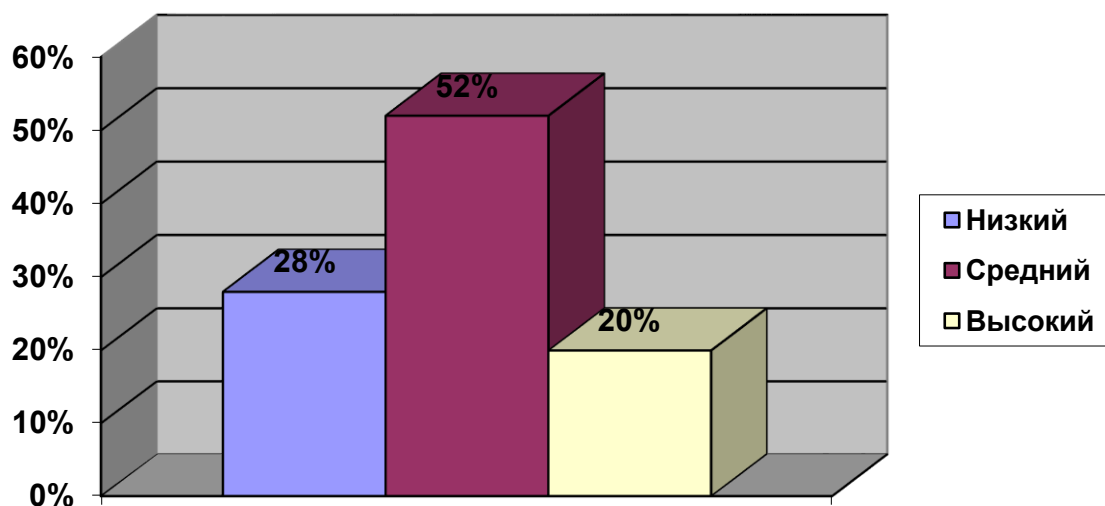


Рисунок 2 – Уровень замысла игры на констатирующем этапе в контрольной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 20% опрошенных КГ (5 чел.) высокий уровень замысла игры, у 52% (13 чел.) средний уровень. Низкий уровень замысла игры был выявлен у 28% опрошенных КГ (7 чел.).

Первичные результаты исследования экспериментальной группы по критерию «уровень сюжета игры» представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровень сюжета игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АА	1	Низкий
2	БП	2	Средний
3	БК	2	Средний
4	ВС	1	Низкий
5	ГР	1	Низкий

6	ДО	2	Средний
7	ЕИ	1	Низкий
8	ЗН	2	Средний
9	ИА	2	Средний
10	КВ	1	Низкий
11	КС	1	Низкий
12	ЛК	3	Высокий
13	МБ	1	Низкий
14	МД	2	Средний
15	МК	2	Средний
16	НР	3	Высокий
17	ПЛ	1	Низкий
18	РА	3	Высокий
19	РС	2	Средний
20	СД	3	Высокий
21	ТГ	2	Средний
22	УО	1	Низкий
23	ФП	1	Низкий
24	ЭС	2	Средний
25	ЯИ	2	Средний

График процентного соотношения уровня сюжета игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе показан на рисунке 3.

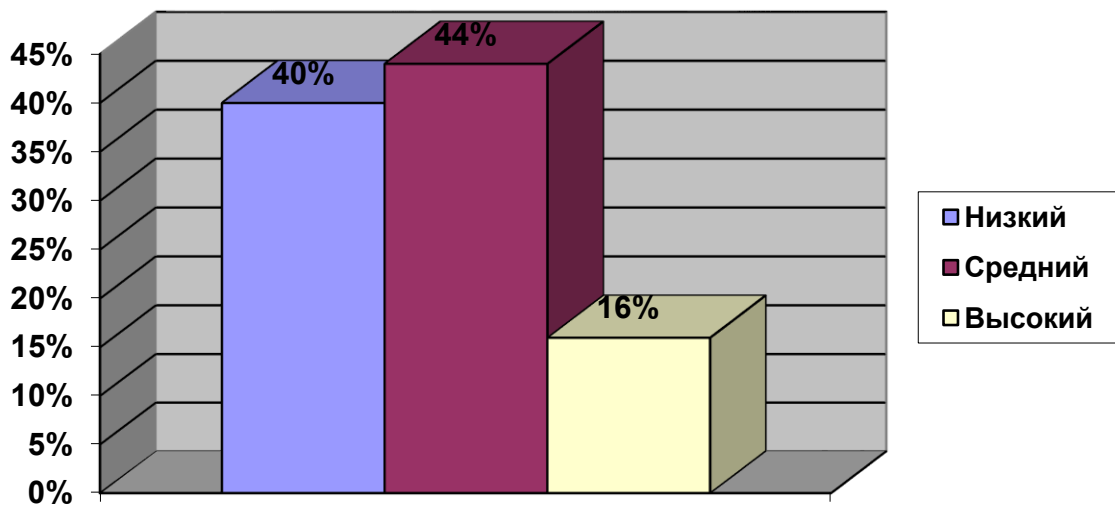


Рисунок 3 – Уровень сюжета игры на констатирующем этапе в экспериментальной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 16% опрошенных ЭГ (4 чел.) высокий уровень сюжета игры, у 44% (11 чел.) средний уровень. Низкий уровень сюжета игры был выявлен у 40% опрошенных ЭГ (10 чел.).

Первичные результаты исследования контрольной группы по критерию «уровень сюжета игры» были представлены таблице 6.

Таблица 6

Уровень сюжета игры на констатирующем этапе в контрольной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АГ	2	Средний
2	АР	1	Низкий
3	БВ	2	Средний
4	ВК	2	Средний
5	ВР	1	Низкий
6	ГО	2	Средний

7	ДИ	1	Низкий
8	ЕН	1	Низкий
9	ИС	2	Средний
10	ИУ	2	Средний
11	КР	1	Низкий
12	ЛВ	2	Средний
13	ЛК	2	Средний
14	МВ	1	Низкий
15	МС	1	Низкий
16	НИ	1	Низкий
17	НЛ	2	Средний
18	ПА	2	Средний
19	РР	2	Средний
20	СА	2	Средний
21	СГ	1	Низкий
22	ТО	3	Высокий
23	ТЮ	2	Средний
24	ЭК	3	Высокий
25	ЯА	2	Средний

График процентного соотношения уровня сюжета игры на констатирующем этапе в контрольной группе показан на рисунке 4.

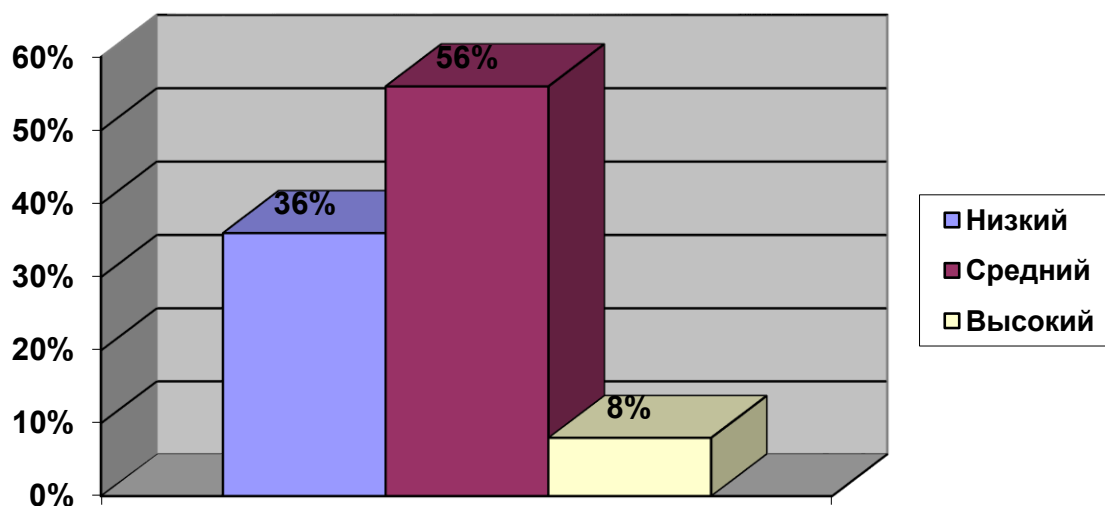


Рисунок 4 – Уровень сюжета игры на констатирующем этапе в контрольной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 36% опрошенных КГ (9 чел.) высокий уровень сюжета игры, у 56% (14 чел.) средний уровень. Низкий уровень сюжета игры был выявлен у 8% опрошенных КГ (2 чел.).

Первичные результаты исследования экспериментальной группы по критерию «уровень понимания ролей» представлены таблице 7.

Таблица 7

Уровень понимания ролей на констатирующем этапе в экспериментальной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АА	2	Средний
2	БП	2	Средний
3	БК	2	Средний
4	ВС	1	Низкий
5	ГР	1	Низкий

6	ДО	1	Низкий
7	ЕИ	1	Низкий
8	ЗН	3	Высокий
9	ИА	3	Высокий
10	КВ	1	Низкий
11	КС	2	Средний
12	ЛК	2	Средний
13	МБ	1	Низкий
14	МД	2	Средний
15	МК	2	Средний
16	НР	2	Средний
17	ПЛ	2	Средний
18	РА	2	Средний
19	РС	2	Средний
20	СД	2	Средний
21	ТГ	3	Высокий
22	УО	1	Низкий
23	ФП	2	Средний
24	ЭС	2	Средний
25	ЯИ	2	Средний

График процентного соотношения уровня понимания ролей на констатирующем этапе в экспериментальной группе показан на рисунке 5.

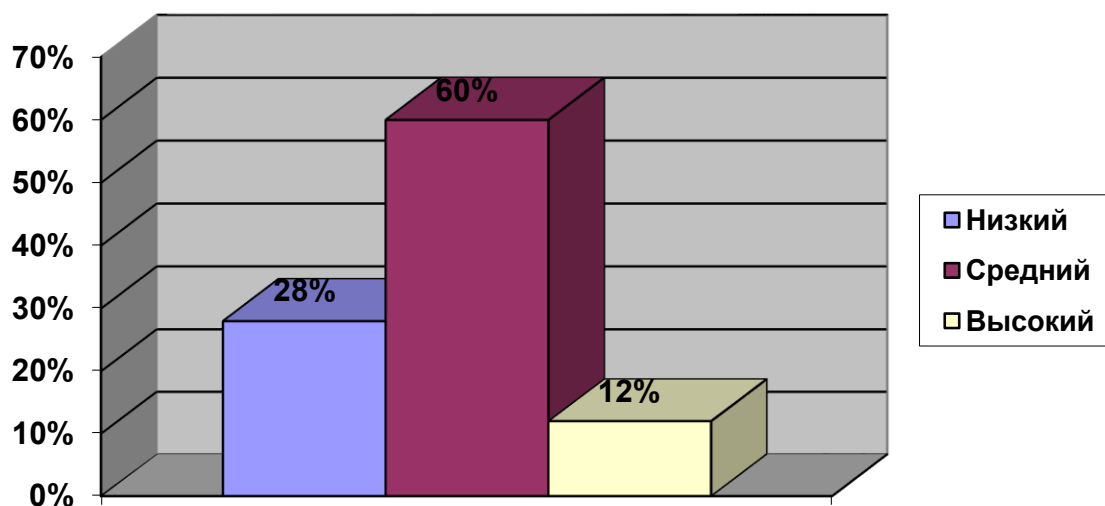


Рисунок 5 – Уровень понимания ролей на констатирующем этапе в экспериментальной группе

Исследование позволило установить, что только у 12% опрошенных ЭГ (3 чел.) высокий уровень понимания ролей, у 60% (15 чел.) средний уровень. Низкий уровень понимания ролей был выявлен у 28% опрошенных ЭГ (7 чел.).

Первичные результаты исследования контрольной группы по критерию «уровень понимания ролей» представлены таблице 8.

Таблица 8

Уровень понимания ролей на констатирующем этапе в контрольной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АГ	1	Низкий
2	АР	1	Низкий
3	БВ	3	Высокий
4	ВК	2	Средний
5	ВР	1	Низкий
6	ГО	3	Высокий

7	ДИ	1	Низкий
8	ЕН	2	Средний
9	ИС	2	Средний
10	ИУ	2	Средний
11	КР	2	Средний
12	ЛВ	2	Средний
13	ЛК	2	Средний
14	МВ	1	Низкий
15	МС	1	Низкий
16	НИ	1	Низкий
17	НЛ	3	Высокий
18	ПА	2	Средний
19	РР	2	Средний
20	СА	3	Высокий
21	СГ	2	Средний
22	ТО	2	Средний
23	ТЮ	2	Средний
24	ЭК	2	Средний
25	ЯА	2	Средний

График процентного соотношения уровня понимания ролей на констатирующем этапе в контрольной группе показан на рисунке 6.

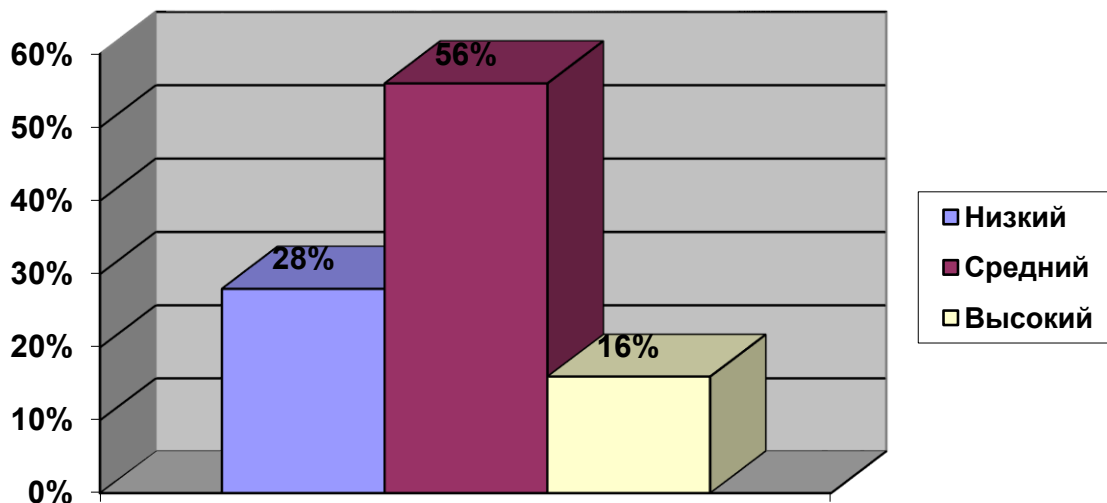


Рисунок 6 – Уровень понимания ролей на констатирующем этапе в контрольной группе

Исследование позволило установить, что только у 16% опрошенных КГ (4 чел.) высокий уровень понимания ролей, у 56% (14 чел.) средний уровень. Низкий уровень понимания ролей был выявлен у 28% опрошенных КГ (7 чел.).

Первичные результаты исследования экспериментальной группы по критерию «уровень сформированности ролевых действий» занесены в таблицу 9.

Таблица 9

Уровень сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в экспериментальной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АА	2	Средний
2	БП	2	Средний
3	БК	3	Высокий
4	ВС	1	Низкий
5	ГР	1	Низкий

6	ДО	1	Низкий
7	ЕИ	1	Низкий
8	ЗН	3	Высокий
9	ИА	2	Средний
10	КВ	1	Низкий
11	КС	1	Низкий
12	ЛК	3	Высокий
13	МБ	1	Низкий
14	МД	1	Низкий
15	МК	1	Низкий
16	НР	3	Высокий
17	ПЛ	2	Низкий
18	РА	2	Средний
19	РС	2	Средний
20	СД	3	Высокий
21	ТГ	3	Высокий
22	УО	1	Низкий
23	ФП	2	Средний
24	ЭС	2	Средний
25	ЯИ	1	Низкий

График процентного соотношения уровня сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в экспериментальной группе показан на рисунке 7.

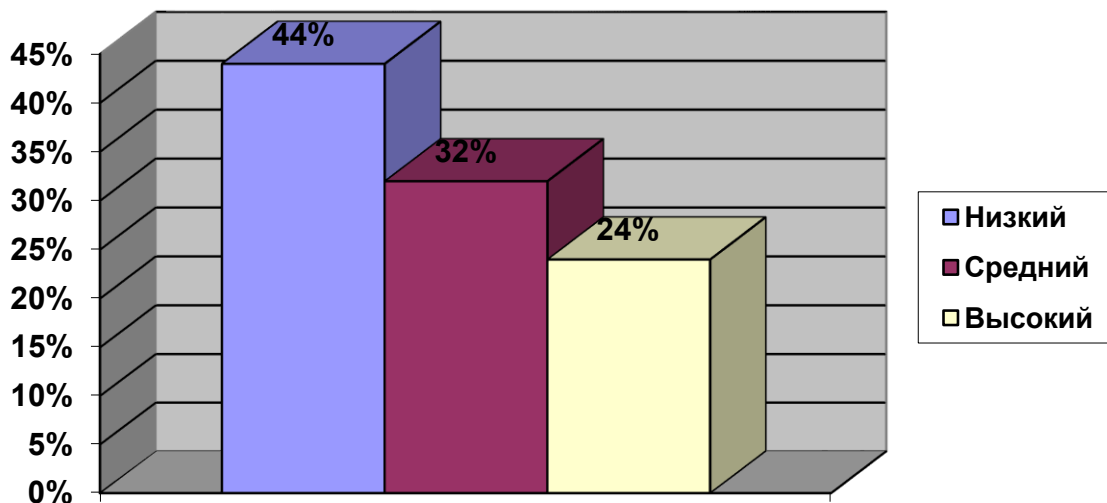


Рисунок 7 – Уровень сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в экспериментальной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 24% опрошенных ЭГ (6 чел.) высокий уровень сформированности ролевых действий, у 32% (8 чел.) средний уровень. Низкий уровень сформированности ролевых действий был выявлен у 44% опрошенных ЭГ (11 чел.).

Первичные результаты исследования контрольной группы по критерию «уровень сформированности ролевых действий» представлены таблице 10.

Таблица 10

Уровень сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в контрольной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АГ	1	Низкий
2	АР	1	Низкий
3	БВ	3	Высокий
4	ВК	2	Средний

5	ВР	1	Низкий
6	ГО	3	Высокий
7	ДИ	1	Низкий
8	ЕН	2	Средний
9	ИС	2	Средний
10	ИУ	1	Низкий
11	КР	2	Средний
12	ЛВ	2	Средний
13	ЛК	3	Высокий
14	МВ	1	Низкий
15	МС	1	Низкий
16	НИ	1	Низкий
17	НЛ	3	Высокий
18	ПА	2	Средний
19	РР	1	Низкий
20	СА	3	Высокий
21	СГ	2	Средний
22	ТО	2	Средний
23	ТЮ	2	Средний
24	ЭК	3	Высокий
25	ЯА	2	Средний

График процентного соотношения уровня сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в контрольной группе показан на рисунке 8.

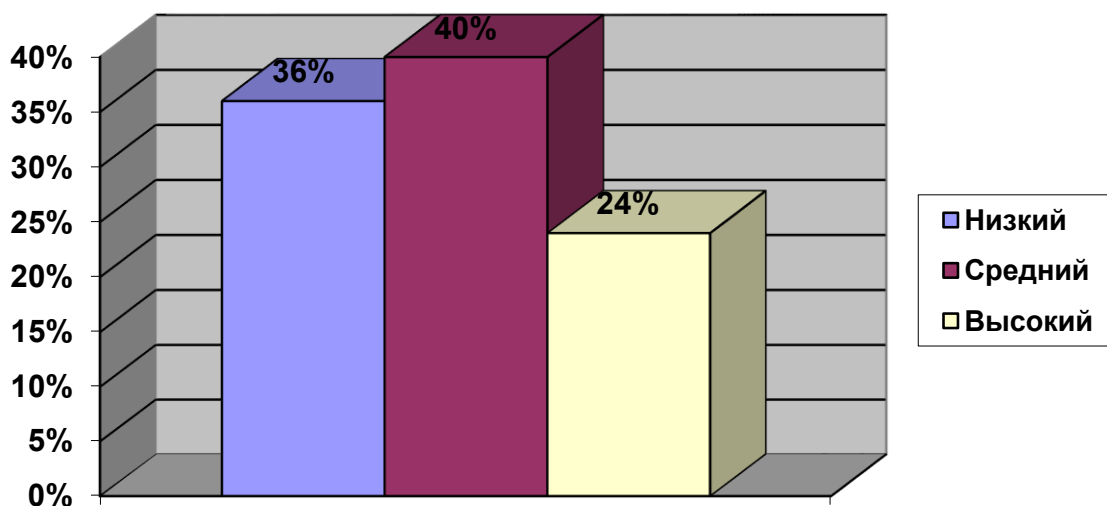


Рисунок 8 – Уровень сформированности ролевых действий на констатирующем этапе в контрольной группе

С помощью диагностической методики было выявлено, что у 24% опрошенных КГ (6 чел.) высокий уровень сформированности ролевых действий, у 40% (10 чел.) средний уровень. Низкий уровень сформированности ролевых действий был выявлен у 36% опрошенных КГ (9 чел.).

Первичные результаты исследования экспериментальной группы по критерию «уровень ролевой речи» представлены таблице 11.

Таблица 11

Уровень ролевой речи на констатирующем этапе в экспериментальной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АА	1	Низкий
2	БП	2	Средний
3	БК	3	Высокий
4	ВС	1	Низкий

5	ГР	1	Низкий
6	ДО	1	Низкий
7	ЕИ	1	Низкий
8	ЗН	2	Средний
9	ИА	1	Низкий
10	КВ	1	Низкий
11	КС	1	Низкий
12	ЛК	2	Средний
13	МБ	1	Низкий
14	МД	2	Средний
15	МК	2	Средний
16	НР	2	Средний
17	ПЛ	3	Высокий
18	РА	2	Средний
19	РС	2	Средний
20	СД	2	Средний
21	ТГ	2	Средний
22	УО	1	Низкий
23	ФП	1	Низкий
24	ЭС	2	Средний
25	ЯИ	2	Средний

График процентного соотношения уровня ролевой речи на констатирующем этапе в экспериментальной группе показан на рисунке 9.

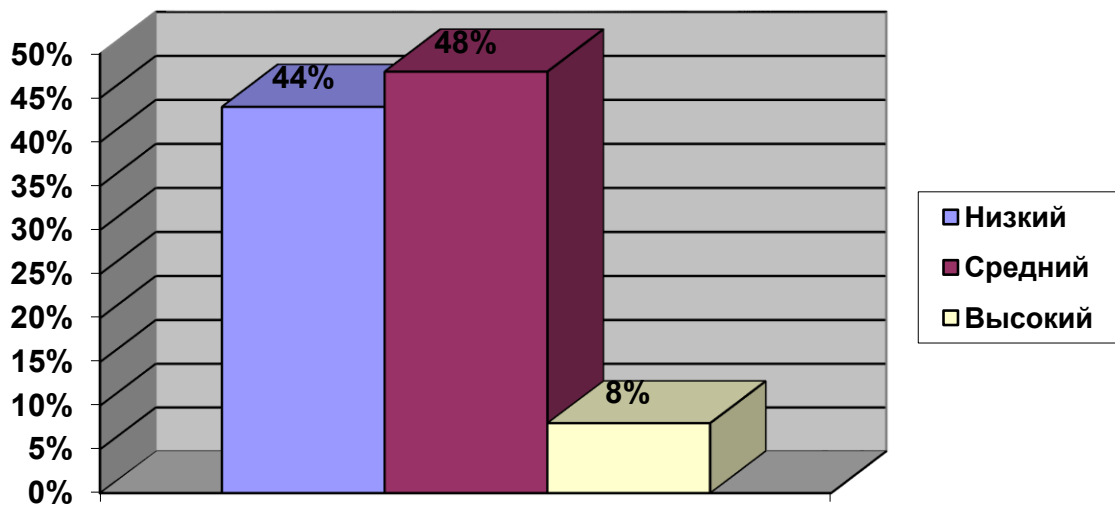


Рисунок 9 – Уровень ролевой речи на констатирующем этапе в экспериментальной группе

Исследование позволило установить, что только у 8% опрошенных ЭГ (2 чел.) высокий уровень ролевой речи, у 48% (12 чел.) средний уровень. Низкий уровень ролевой речи был выявлен у 44% опрошенных ЭГ (11 чел.).

Первичные результаты исследования контрольной группы по критерию «уровень ролевой речи» представлены таблице 12.

Таблица 12

Уровень ролевой речи на констатирующем этапе в контрольной группе

№	ФИО	Балл	Уровень
1	АГ	1	Низкий
2	АР	1	Низкий
3	БВ	2	Средний
4	ВК	2	Средний
5	ВР	1	Низкий
6	ГО	2	Средний

7	ДИ	1	Низкий
8	ЕН	1	Низкий
9	ИС	2	Средний
10	ИУ	2	Средний
11	КР	1	Низкий
12	ЛВ	2	Средний
13	ЛК	3	Высокий
14	МВ	1	Низкий
15	МС	1	Низкий
16	НИ	1	Низкий
17	НЛ	2	Средний
18	ПА	2	Средний
19	РР	2	Средний
20	СА	2	Средний
21	СГ	3	Высокий
22	ТО	2	Средний
23	ТЮ	2	Средний
24	ЭК	2	Средний
25	ЯА	2	Средний

График процентного соотношения уровня ролевой речи на констатирующем этапе в контрольной группе показан на рисунке 10.

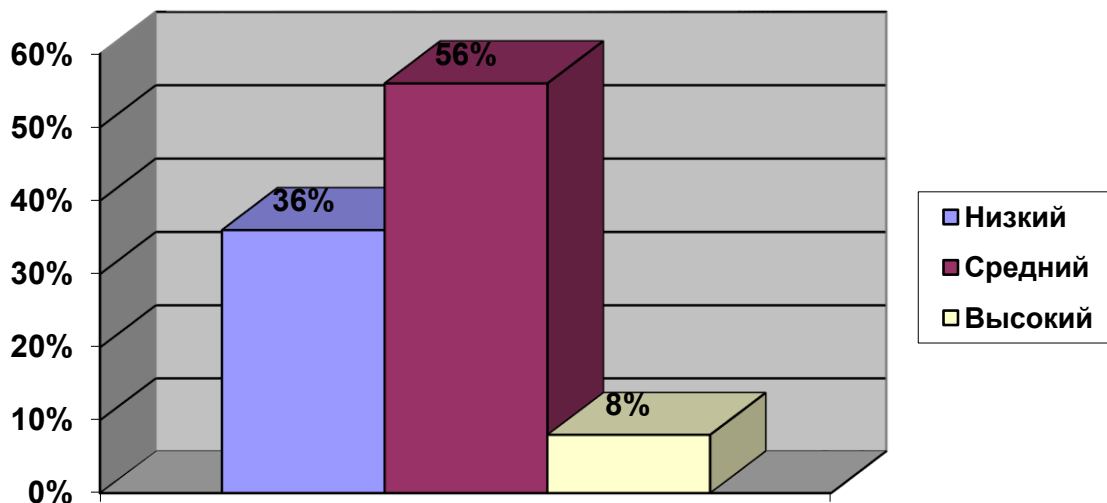


Рисунок 10 – Уровень ролевой речи на констатирующем этапе в контрольной группе

Исследование позволило установить, что только у 8% опрошенных КГ (2 чел.) высокий уровень ролевой речи, у 56% (14 чел.) средний уровень. Низкий уровень ролевой речи был выявлен у 36% опрошенных КГ (9 чел.).

Полученные результаты по всем критериям и общему уровню сформированности игровых умений у детей двух групп представлены в таблице 13.

Таблица 13

Результаты констатирующего этапа эксперимента (в % отношении)

Группа	Уровни		
	высокий	средний	низкий
ЭГ	20	48	32
КГ	20	52	28

Проведенный анализ показал, что к высокому уровню отнесено 20% детей экспериментальной группы и 20%- контрольной. Для этих детей характерно следующее: началом игры ребенок продумывает замысел игры,

выбирает тему игры, принимает активное, заинтересованное участие в совместном сюжетосложении, в распределении ролей.

У ребенка наблюдается проявление инициативы и творчества в создании игровой обстановки в соответствии с темой игры и с учетом мнения партнеров по игре, использование различных атрибутов, предметов-заместителей, самоделок, дополнение игровой обстановки по ходу игры. Ребенок предлагает для игры сюжеты с использованием мотивов знакомых сказок или нестандартные сюжеты на основе личных впечатлений, т.е. ему присуще творческое сюжетосложение: новые идеи, проявление инициативы в развитии сюжетных логических эпизодов.

Основное содержание игры – действия, связанные с передачей отношения к другим людям, выступающие на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.

Роль, которую выполняет ребенок, ясно очерчена и выделена. На протяжении игры ребенок ведет линию поведения, отражающую роль, он свободно переходит от одной роли к другой в зависимости от игрового замысла и развития сюжета. Игровые действия ребенка очень разнообразны и отражают богатство действий лица (персонажа), изображаемого ребенком в игре.

Ясно выделены игровые действия, направленные к разным персонажам игры, они развертываются в последовательности, строго воссоздающей реальную логику или логику сюжета произведения (сказки). Нарушение логики действий и правил ребенком категорически отвергается.

Речь ребенка носит активный ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

К среднему уровню отнесено 48% детей экспериментальной группы и 52% - контрольной. Для этих детей характерно следующее: ребенок договаривается о теме игры, четко обозначает свою роль, обсуждает с другими детьми основные направления развития сюжета. Ребенок вместе

с другими детьми выбирает в соответствии с сюжетом место для игры, игрушки и предметы в соответствии с ролью.

В игре ребенок воспроизводит разные по содержанию сюжеты с отражением ряда сюжетных логических эпизодов. Содержание игры – выполнение вытекающих из роли игровых действий.

У ребенка фиксируется наличие специальных разнообразных действий, передающих характер отношения к другим участникам игры. Выбранная ребенком роль определяет и направляет поведение ребенка в игре. В одной и той же игре ребенок может выполнять разные роли. В принятой роли ребенок передает систему действий и характер игрового персонажа. Для ребенка характерна специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью, выполняемой товарищем, параллельно присутствует и внеролевая речь – общение с другими детьми не по сюжету игры.

К низкому уровню отнесено 32% детей экспериментальной группы и 28% - контрольной. Для этих детей характерно следующее: ребенок начинает играть «с ходу», нет подготовительного этапа игры. Использование предметов-заместителей вызывает затруднение, ребенок предпочитает действовать с реальными предметами. Центральным содержанием игры являются однообразные действия с определенными предметами без соблюдения соответствия игрового действия реальному («мама» кормит «дочку», шофер ездит на машине туда-сюда и т.п.).

Ребенок воспроизводит элементарные игровые сюжеты, затрудняется самостоятельно придумывать новый вариант сюжета. Роль лишь называется ребенком и намечается некоторое разделение действий, согласно роли. Данная роль реализуется ограниченным количеством действий, связанных с ней.

Игровые действия ребенка однообразны, состоят из ряда повторяющихся операций, которые логически не перерастают в другие за

ними следующие действия. Легко нарушается логика действий без протестов со стороны детей.

Ролевая речь не представлена, присутствуют отдельные реплики, сопровождающие выполняемые игровые действия с партнером-игрушкой и отдельные внеролевые диалоги с детьми, играющими рядом с ребенком.

Кроме того, для дальнейшей достоверности оценки опытно-экспериментальной работы было отмечено, что уровень сформированности игровых умений в группах примерно одинаков. Имеются некоторые различия в количестве детей с низким и средним уровнем. Данные различия не превышают 4% и не достигают уровня статистической значимости.

Подведем итог констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

1. Основная цель опытно-экспериментальной работы – проверка выдвинутой в исследовании гипотезы. Положения гипотезы проверялись в ходе реализации педагогических условий на базе МАДОУ «Детский сад № 348 г. Челябинска.

2. Экспериментальная работа проводилась в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Целью констатирующего этапа явилось изучение исходного уровня сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста.

3. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали недостаточный уровень сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста, что делает необходимым совершенствование этих умений. Особенно в части игрового взаимодействия. Было выявлено, что в экспериментальной группе 32% детей с низким уровнем развития, 48% со средним и 20% с высоким, в тоже время как в контрольной группе низкий уровень – 28%, средний – 52%, высокий – 20%.

4. Для повышения уровня сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста требуется внедрение комплекса педагогических условий, обозначенных в нашей гипотезе. Основные направления проведенной работы на формирующем этапе эксперимента будут представлены в параграфе 2.2. настоящего исследования.

2.2. Реализация педагогических условий по формированию игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевой игре

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике дошкольной образовательной организации и выявив исходный уровень сформированности игровых умений у детей старшего дошкольного возраста, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании работы по реализации выявленных педагогических условий. В нашей работе были выделены следующие положения гипотезы:

1. Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

2. Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения

3. Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Реализация первого условия - использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

Косвенные приемы – без непосредственного вмешательства в игру (внесение игрушек, создание игровой обстановки до начала игры).

Прямые приемы – непосредственное включение педагога в игру (ролевое участие в игре, участие в сговоре детей, разъяснение, помощь,

совет по ходу игры, предложение новой темы игры и др.). Воспитатель оказывает влияние и на выбор темы и на развитие ее сюжета, помогает детям распределять роли, наполняя их нравственным содержанием.

В работе с детьми были использованы методы и приемы, описанные Коротковой Н.А., которые выработаны в рамках комплексного подхода руководства игрой. Комплексный метод руководства представляет собой систему педагогических воздействий, способствующих развитию самостоятельной сюжетной игры детей, исходя из ее возрастных особенностей и потенциальных возможностей развития интеллекта ребенка.

Этот метод включает в себя следующие компоненты:

- планомерное педагогически активное обогащение жизненного опыта детей;

- совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта традиционной культуры игры; - своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;

- активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых способов решения игровых задач и новых знаний о мире.

Для детей 5-го года жизни эти компоненты имеют свою специфику. Рассмотрим их подробнее.

Приемы прямого руководства.

- Включение педагога в игру, принятие на себя роли (главной или второстепенной) – не часто, по необходимости (показ речевого образца, коллективное обсуждение ролевого поведения играющих после игры).

Приемы косвенного руководства.

- обогащение социального опыта детей через все виды деятельности (наблюдения, экскурсии, чтение художественной литературы, просмотр детских телепередач, беседы)

- привлечение детей к изготовлению атрибутов и оформлению игровых полей.

Создание условий для развития творческой сюжетно-ролевой игры:

- создание предметно- игровой среды (тематические игровые уголки, характерные для младшего и среднего возраста – «Больница», «Парикмахерская», где характерным образом расположено игровое оборудование и игрушки, не свойственны для старшего возраста)

- расположение разнообразного игрового материала в прикладах (коробки, контейнеры, ящички с условными и реалистичными игрушками и атрибутами,

- включение с среду «игрушек-полуфабрикатов» для изготовления самоделок,

- пополнение и обогащение игровой среды в соответствии с полученными на занятиях знаниями.

Помощь взрослого:

- вспомнить более подходящие для игры события, установить их последовательность

- спланировать ход игры, последовательность действий

- распределить роли, согласовать замысел

- помощь в решении игровых задач, поддержание познавательного интереса в игре,

- наблюдение за игрой детей,

- направление замысла и действий детей (совет, подсказка, вопрос, изменение игровой среды)

- создание проблемных ситуаций (гибкое воздействие на замысел игры, развитие сюжета, усложнение способов отображения действительности,

- создать игровую ситуацию,

- индивидуальная работа (ребенок не владеет игровыми способами, можно использовать опыт хорошо играющих детей.)

Задача воспитателя в работе с детьми 5-го года жизни:

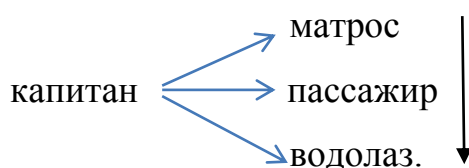
- Формировать умение изменять своё ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнёров.
- Формировать умение менять игровую роль и обозначать свою новую роль для партнеров в процессе развертывания игры.

Для формирования умений необходимо соблюдение двух условий:

-использование многоперсонажных сюжетов, где одна из ролей связана с другими ролями;

-выбирать такие сюжеты, где заведомое число персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников.

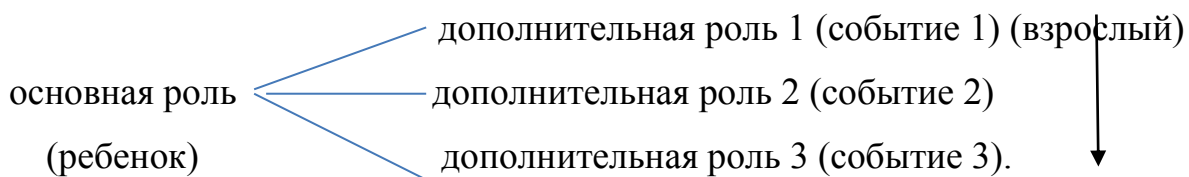
Остановимся подробнее на структуре сюжетов. Возможный состав ролей принимает вид «куста». Например, тема игры «Поездка на пароходе»:



В первом событии в игре взаимодействуют капитан и матрос, во втором — капитан и пассажир, в третьем — капитан и водолаз.

Таким образом, роль капитана включается не в единичную связь, а во множественные ролевые связи. Поэтому, ребенок, выполняя роль капитана, вынужден все время изменять свое ролевое поведение. Для того чтобы ребенок имел возможность менять роли в процессе игры, необходимо соблюдение второго условия, о котором мы говорили: персонажей (ролей) в сюжете должно быть больше, чем участников игры. Например, если в приведенном сюжете распределить роли между четырьмя участниками, необходимость их менять в ходе игры не возникает. А, если участников будет только двое, тогда одному из них придется побыть сначала «матросом», потом «пассажиром» и т. д.).

Общая схема сюжета будет выглядеть следующим образом:



На первом этапе, формируем умение гибко менять ролевое поведение на изменившуюся роль партнера.

Воспитатель, предлагает ребенку основную роль, на себя берет дополнительную, например, игра (доктор-пациент). После того, как сюжет проигран, и «доктор вылечил пациента», взрослый предлагает новый персонаж: «Давай больной ушел, а к доктору пришла медсестра, чтобы ему помогать. Таким образом, взрослый меняет свою роль, вербально обозначая новую («Я теперь медсестра»), затем развертывает взаимодействие с ребенком, исходя уже из своей новой роли. («Доктор, давайте я вам помогу, инструменты собираю»). Пациентом может быть и кукла, или кто-то из желающих детей, но первый ребенок («доктор»), остается основным партнером взрослого. Затем на роль «медсестры» можно привлечь другого ребенка, например (из пациентов, ожидающих своей очереди), а взрослый становится «другим врачом». При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком- «врачом» являются как бы **моделью** развертывания игры для других, включенных в нее детей.

Примеры таких сюжетов.

Мама – дочка- папа – бабушка; шофер- пассажир-бензозаправщик- механик;

Продавец – покупатель- шофер, который привозит продукты – директор магазина.

Таким же образом, по этой модели, воспитатель играет с ребенком, используя не реалистические, а сказочные сюжеты, многие из которых имеют такую ролевую структуру.

Например, сказка «Геремок». Воспитатель предлагает ребенку роль основного персонажа («Давай ты был мышка»), а сам последовательно выполняет роли остальных персонажей.

Например:

Девочка – мать – гуси-лебеди – волшебная река;

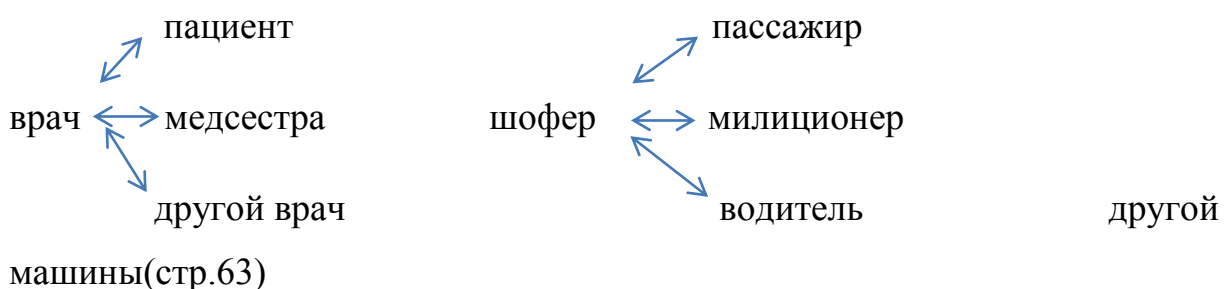
Золушка – мачеха – фея – принц

Айболит – больной воробей – шакал-почтальон – Бармалей.

Известно, что в ролевой игре у ребенка развивается эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческих действий и отношений.

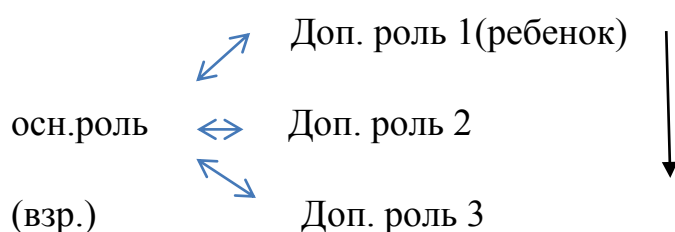
Подбирая роли в смысловом «кусте», можно выделить типы отношений между людьми. Так, роли могут быть связаны между собой специфическими функциями, которые один человек осуществляет по отношению к другому (например, врач лечит больного, продавец снабжает покупателя продуктами, вещами и т. п.)

Более сложными отношениями управления-подчинения (например, врач отдает распоряжения медсестре, милиционер указывает шоферу на нарушение правил и т. п.). И, наконец, дружескими отношениями, отношениями взаимопомощи, которые для детей ярче раскрываются на примере одинаковых ролей (например, шофер помогает своему товарищу исправить поломку, врач советуется с коллегой и т. п.) Чтобы включить в игру различные типы отношений, можно строить «куст» ролей следующим образом:



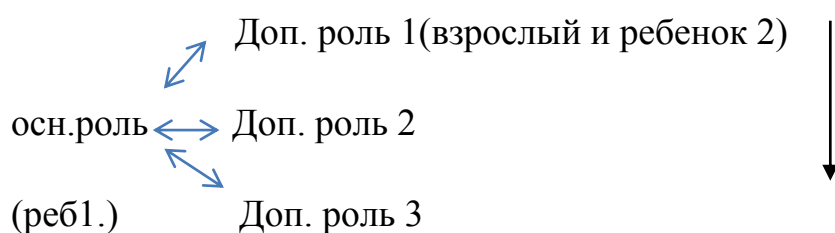
После того, когда ребенок был носителем основной роли, происходит переход к следующему этапу: учить детей менять первоначально принятую роль в ходе игры. Игра происходит следующим образом: взрослый берет себе основную роль, а ребенку предлагает дополнительную. Например, воспитатель предлагает ребенку: «Давай играть, я буду врач, а ты — больная и ты пришла ко мне на прием... Давай, как будто больная ушла, и пришла медсестра мне помочь. Давай, ты теперь медсестра...» и т. д., далее разворачивается взаимодействие в соответствии с новой ролью ребенка.

По мере смены событий, появляется такой смысловой куст.

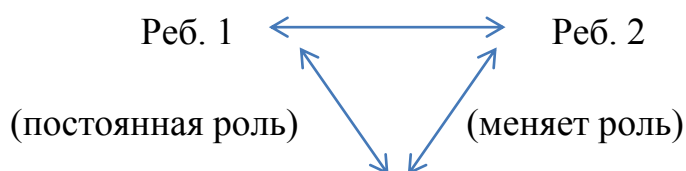


Таким образом, обратите внимание, если изначально в средней группе ребенок выполнял основную роль, а взрослый дополнительные — демонстрируя при этом смены ролей. То теперь, именно ребенок выполняет дополнительные роли, сменяя их последовательно. Это более сложная задача. Отмечу, что даже если воспитатель планирует заранее какой-либо сюжет, для детей он должен выглядеть импровизацией — интересными предложениями, вносимыми по ходу игры партнером-взрослым. Если у ребенка возникают собственные предложения в ходе игры — необходимо принять их, включая гибко в общую схему сюжета. Аналогичным образом можно предлагать смену ролей и в игре по мотивам сказочных сюжетов. Воспитатель принимает роль главного героя сказки, а партнеру предлагает быть «всеми остальными по очереди» («Давай я теперь буду колобком, (берет на себя основную роль), а ты будешь всеми остальными, по порядку. Сюжет разыгрывается снова, воспитатель подсказывает ребенку моменты смены роли. (А теперь колобок встретил

медведя. Давай, ты теперь не заяц, а медведь.) Хотелось бы отметить, что вовлечение детей в игру (или подключение к их игре) осуществляется только по их желанию. Так же дети имеют полную свободу «выхода» из игры, перемещения по групповой комнате и переключения на другие игры и занятия. В дальнейшем формируем следующее умение: использовать смену роли в совместной игре только со взрослым, но и сверстниками. Так, воспитатель подключается к уже начатой игре, берет на себя дополнительную роль и привлекает на такую роль еще одного ребенка. Например, (Саша, ты капитан? Женя, а давай мы будем вместе пассажиры.) Затем воспитатель предлагает новый сюжет игры, и просит сделать это другому участнику игры (Женя, давай мы теперь матросы) Таким образом стимулируется смена роли ребенком не только со взрослым, но и со сверстником.

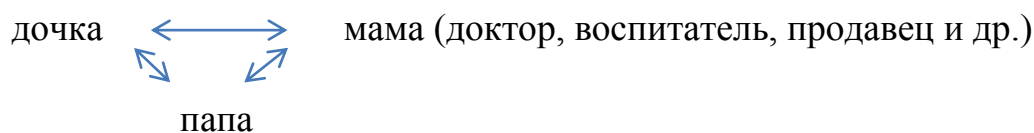


Далее, для формирования умения менять первоначально принятую роль в ходе игры как со взрослым, так и со сверстником, используется сюжет с тремя взаимосвязанными ролями. Смысловый куст выглядит следующим образом:



Взр. (постоянная роль)

Например, семейные роли, одна из них меняется на профессиональную:



Здесь, воспитатель втягивает двоих детей игру «телефонный разговор», где, один ребенок имеет постоянную роль, у взрослого такая же постоянная роль, другой ребенок меняет роли. Взрослый обозначает роли и разворачивает ролевое взаимодействие. А затем вводит сюжет с новым персонажем и предлагает одному из детей сменить роль. Например, (Маша, давай ты теперь не мама, а доктор. Доктор звонит.. и т.п.). Одна из семейных ролей меняется на профессиональную, и теперь, Маша взаимодействует с дочкой и папой уже не как мама, а как доктор. Т.е. изменяет свое ролевое поведение и ролевой диалог и по отношению к взрослому и в отношении сверстника. Следующая задача, которая решается во втором полугодии в средней группе – это развивать у детей умение подключаться к игре двоих сверстников. На этом этапе смысловой кулст ролей тот же, с тремя взаимосвязанными ролями. Воспитатель подключает к уже возникшей игре двоих детей, берет себе подходящую по смыслу роль и привлекает на такую же роль еще одного ребёнка, действует с ним синхронно. После кратковременного участия в игре, показав третьему участнику возможности взаимодействия с первыми двумя, воспитатель незаметно выходит из игры, оставляя детей играть самостоятельно.

Таким образом, руководство игрой стимулирует гибкое ролевое поведение и смену роли. Дети свободнее вступают во взаимодействие, подключаются к уже играющим сверстникам, беря подходящие по смыслу роли. В игре ребенок не только согласованно взаимодействует с одним-двумя сверстниками, но и моделирует ролевой диалог с партнером-игрушкой, с воображаемым партнером, т. е. устанавливает разнообразные ролевые связи в игре.

Реализация второго условия - использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

Воображение — это способность человека к созданию нового образа, основываясь на ресурсах своей памяти. Дети 5-летнего возраста в своих фантазиях уже могут опираться на прочитанную сказку, просмотренный мультфильм или что-то другое. Комбинируя в своём воображении ситуации из разных источников, ребёнок создаёт что-то своё, что ему нужно сейчас.

Выделяют следующие группы игр по развитию воображения:

Словесные:

словесный разбор какой-то темы;

продолжение сказки или придумывание рассказа;

игры со словами.

Предметные: игры с использованием предметов, в том числе ролевые.

Настольные: игры за столом с соблюдением определённых правил, могут использоваться фишки, карточки и другие атрибуты.

При реализации второго условия мы применяли ряд упражнений на развитие творческого воображения. Подробно они представлены в Приложении 1.

Для реализации второго условия также в работе с детьми были использованы методы развития творческого воображения: бином фантазии, префиксы фантазии, автором которого является известный итальянский писатель Джанни Родари. Один из самых известных приёмов фантазирования, придуманный Джанни Родари, называется «Бином фантазии». С помощью Бинома можно не только изобретать новые необычные предметы или совершенствовать имеющиеся, но и сочинять фантастические рассказы и интересные истории.

Чтобы не натолкнуться на выбор ассоциативно связанных слов, можно воспользоваться разными способами:

- два участника придумывают слова одновременно, не советуясь и не зная, какое слово будет выбрано вторым участником;

- ребёнок, не умеющий читать, ткнёт пальцем в далеко отстоящие друг от друга страницы словаря, книги, газеты;

- использовать Круги Луллия;

- предложить выбрать одно слово из мира природы, а другое — из рукотворного; или одно одушевленное, а другое – не одушевленное;

- предложить группе детей нарисовать предметные картинки, затем все листочки перемешиваются и берутся по два произвольно.

Суть метода – сочинение истории, рассказа или стихотворения на основе объединения пары несвязанных между собой слов с помощью предлогов или падежных окончаний. Существует алгоритм работы по методу:

1. Выбор двух слов, не связанных между собой по смыслу.
2. Составление (запись) возможных сочетаний этих слов с помощью предлогов и изменения падежных окончаний.
3. Выбор варианта, который может послужить основой для придумывания конкретной ситуации.
4. Сочинение рассказа или истории.
5. Запись рассказа или его схематическое изображение, рисование иллюстраций.

Использование игровых упражнений

В работе с детьми были использованы такие упражнения «Снежный ком», «Представь свое имя в движении», «Представься с помощью куклы», «Передача чувств», «Тихий разговор» и др. (см. Приложение 1).

Реализация третьего условия - организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Для реализации этого педагогического условия нами обогащалась развивающая предметно-пространственная среда. В группе оборудование и пособия размещены таким образом, чтобы дети могли легко подбирать игрушки, комбинировать их «под свои игровые творческие замыслы». В связи с тем, что игровые замыслы детей весьма разнообразны, вся игровая стационарная мебель используется многофункционально для различных сюжетно-ролевых игр. Универсальные игровые макеты располагаются в местах, легкодоступных детям. Макеты переносные (чтобы играть на столе, на полу, в любом удобном для ребенка месте). Тематические наборы мелких фигурок-персонажей размещаются в коробках, поблизости от макетов (так, чтобы универсальный макет мог быть легко и быстро «населен», по желанию играющих). Также в процессе игры активно включали предметы-заместители, которые могут стать основным игровым материалом. В силу своей неопределенности такого рода материал требует включения воображения ребенка и открывает огромные возможности для разнообразного использования. Предметы-заместители в группе находились в свободном доступе, чтобы дети могли легко ими пользоваться.

При организации предметного игрового пространства необходимо учитывать, что любой игровой сюжет разворачивается в определенном пространстве – в доме, в магазине, в лесу, на поле сражения и т.д. Создание такого пространства – важная составная часть сюжетно-ролевой игры. Организации ролевой игры требует большого свободного пространства (потому что перемещается в нем сам ребенок, а не куклы), в то же время слишком большие, несоразмерные детям пространства затрудняют ролевую игру.

Тяготение дошкольников к небольшим игровым группировкам и динамика игрового процесса (соединение нескольких детей в общей игре, переход части детей от одной подгруппы к другой, возникновение новых объединений) во время свободной деятельности были учтены при

организации предметной игровой среды - ведь игра развёртывается не в пустом пространстве.

Детям 5-го года жизни необходима легко трансформируемая, вариативная среда для свободной деятельности, в том числе и для сюжетной игры. Такая среда и наполнение её соответствующим игровым материалом дали детям возможность по желанию или объединяться в игре, или развёртывать индивидуальную игру, или присоединяться к другой подгруппе.

Дело в том, что каждое, даже ненадолго складывающееся, игровое сообщество хочет иметь своё игровое пространство, как бы застолбить его («Здесь мы играем»), задать пространственные границы, отделиться от игры других. Эти временно устанавливаемые границы избавляют от ненужных конфликтов, от борьбы за пространство.

Но мало того, что в течение «игрового времени» меняется число игровых группировок, что уже само по себе диктует необходимость подвижности, трансформируемости среды, ещё и игровые замыслы детей очень разнообразны, могут меняться изо дня в день, каждый раз требуя иначе выстроенного пространства игры. Обеспечить гибкую, вариативную среду нам помогли универсальные маркеры игрового пространства (крупные объёмные модули, элементы напольных строительных наборов, невысокие трёхстворчатые ширмы, складные низкие пятистворчатые рамы-ширмы) и, конечно, многотемные макеты: макеты-модели (кукольный дом-театр-почта-магазин) .

Универсальные маркеры позволяют отграничить пространство игры и в то же время не препятствуют сюжетному движению в силу своей мобильности, трансформируемости. Они в любой момент могут быть включены в новое игровое пространство или просто переобозначены в соответствии с вводимым сюжетным событием, так как не несут на себе никакой собственной смысловой нагрузки - могут быть всем, чем угодно.

Многотемные макеты также задают пространственные границы игры. Хотя они и намекают на какие-то смысловые контексты, эти намёки так неопределённые, неоднозначны, что несут в себе потенциал самых разнообразных сюжетных движений.

Кроме того, макеты - очень подвижный игровой материал. Это их свойство может в значительной мере расширить весьма ограниченное реальное пространство: макеты можно использовать и на полу, и на рабочих столах, и в спальне, и в раздевалке.

Подробное использование игрового оборудования представлено в Приложении 3.

Таким образом, для формирования игрового взаимодействия были реализованы вышеобозначенные педагогические условия.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень сформированности игрового взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию педагогических условий по формированию игрового взаимодействия у детей. Контрольно-обобщающий этап экспериментальной работы был направлен на уточнение и конкретизацию основных положений гипотезы, обобщение и оформление результатов педагогического исследования.

Основные задачи контрольно-обобщающего этапа:

- выявление эффективности проводимой работы по формированию игрового взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста;
- формулировка выводов квалификационного исследования.

Для определения эффективности реализации комплекса педагогических условий и выявления динамики уровня сформированности

игровых умений детей в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень сформированности игрового взаимодействия детей пятого года жизни в сюжетно-ролевых играх.

Для исследования эффективности проведенной работы было проведено итоговое тестирование.

Результаты тестирования групп прошли качественное сравнение, чтобы узнать повысился ли уровень игрового взаимодействия.

Статистическую обработку результатов исследования проводили методами математической статистики. Для подтверждения выдвинутой в работе гипотезы при обработке полученных данных был использован подсчет критерия U Манна – Уитни.

Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. 1-м рядом (выборкой, группой) мы называем тот ряд значений, в котором значения, по предварительной оценке, выше, а 2-м рядом - тот, где они предположительно ниже.

Для подтверждения гипотезы после проведения занятий мы провели итоговое тестирование двух групп испытуемых.

Результаты тестирования групп прошли качественное сравнение, чтобы узнать произошло ли повышение в параметрах уровня развития игровых умений.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности замысла игры в группах представлены в таблице 14 и на рисунке 11.

Результаты контрольного среза по изучению
уровня сформированности замысла игры

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	40% (10 чел.)	20% (5 чел.)
Средний	56% (14 чел.)	52% (13 чел.)
Низкий	4% (1 чел.)	28% (7 чел.)

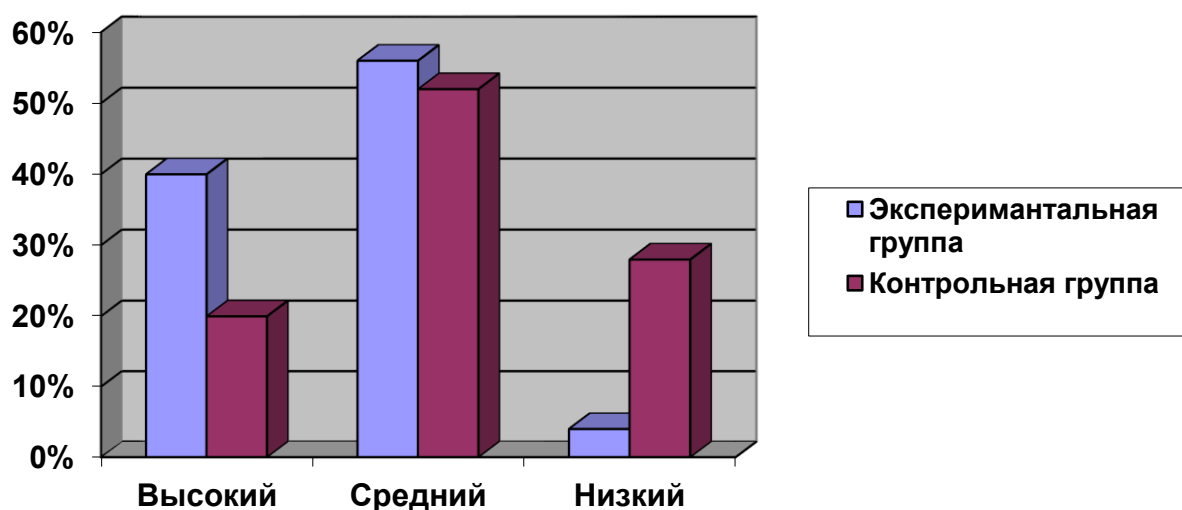


Рисунок 11 – Результаты контрольного среза по изучению
уровня сформированности замысла игры

Из таблицы 14 и рисунка 11, мы видим, что уровень замысла игры у детей экспериментальной группы повышается и на контрольном этапе имеются различия в уровнях замысла игры в двух группах. Так в экспериментальной группе на контрольном этапе в 2 раза больше число тех, у кого выявлен высокий уровень замысла игры. Кроме того в 7 раз меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности сюжета игры представлены в таблице 15 и на рисунке 12.

Таблица 15

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности сюжета игры

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	52% (13 чел.)	36% (9 чел.)
Средний	44% (11 чел.)	56% (14 чел.)
Низкий	4% (1 чел.)	8% (2 чел.)

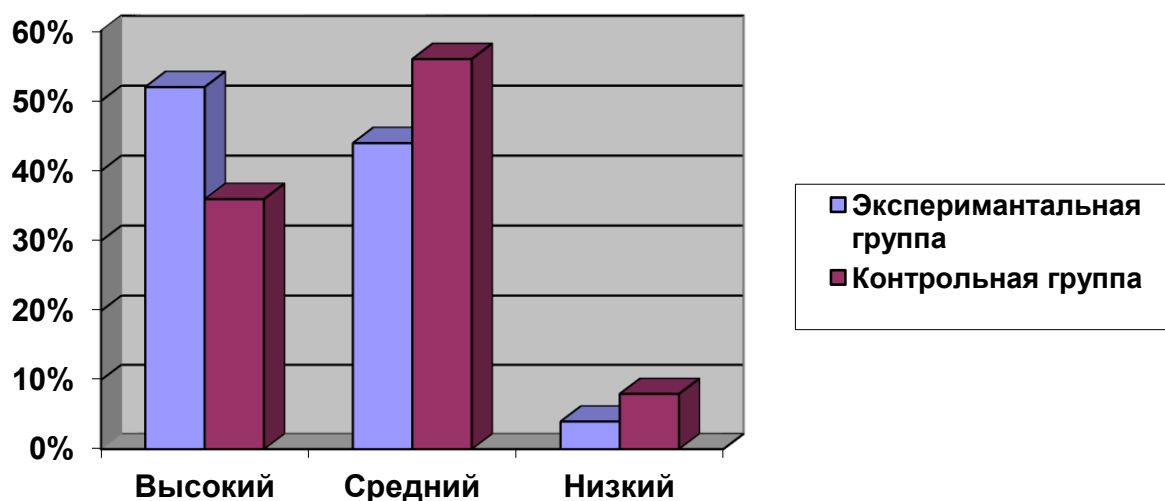


Рисунок 12– Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности сюжета игры

Из таблицы 15 и рисунка 12, мы видим, что уровень сюжета игры у детей экспериментальной группы повышается и на контрольном этапе имеются различия в уровнях сюжета игры в двух группах. Так в экспериментальной группе на контрольном этапе на 16% больше доля тех, у кого выявлен высокий уровень сюжета игры. Кроме того в 2 раза меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности понимания ролей представлены в таблице 16 и на рисунке 13.

Таблица 16

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности понимания ролей

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	36% (9 чел.)	16% (4 чел.)
Средний	44% (11 чел.)	56% (14 чел.)
Низкий	20% (5 чел.)	28% (7 чел.)

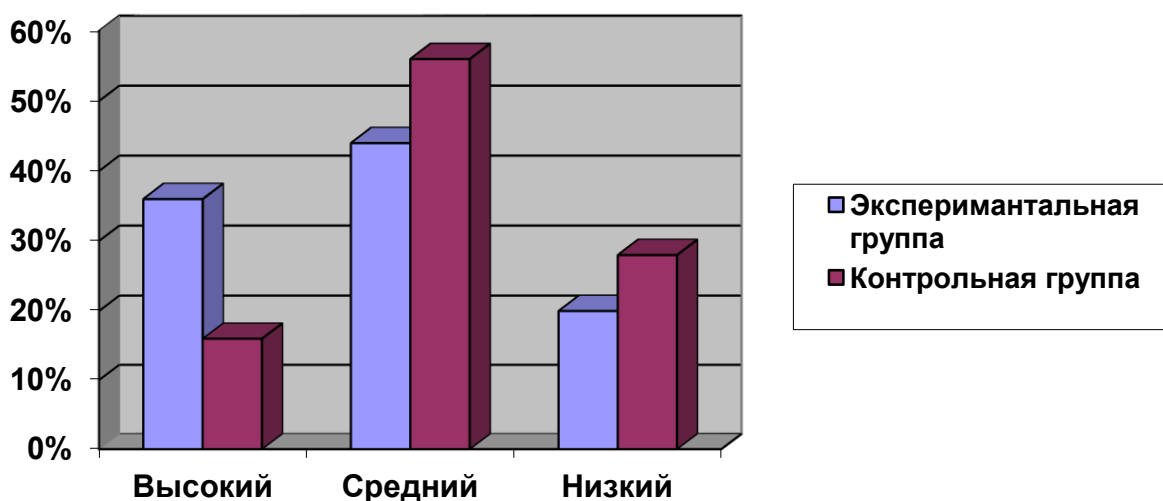


Рисунок 13 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности понимания ролей

Из таблицы 16 и рисунка 13, мы видим, что уровень понимания ролей у детей экспериментальной группы повышается и на контрольном этапе имеются различия в уровнях понимания ролей в двух группах. Так в экспериментальной группе на контрольном этапе в 2 раза больше доля тех, у кого выявлен высокий уровень понимания ролей. Кроме того на 8% меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевых действий представлены в таблице 17 и на рисунке 14.

Таблица 17

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевых действий

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	48% (12 чел.)	24% (6 чел.)
Средний	32% (8 чел.)	40% (10 чел.)
Низкий	20% (5 чел.)	36% (9 чел.)

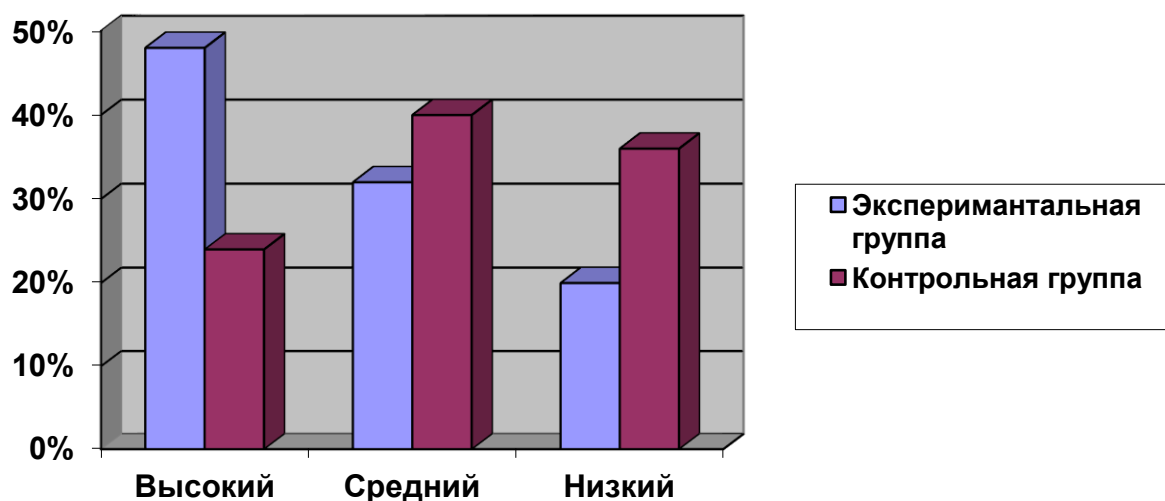


Рисунок 14 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевых действий

Из таблицы 17 и рисунка 14, мы видим, что уровень сформированности ролевых действий у детей экспериментальной группы повышается и на контрольном этапе имеются различия в уровнях сформированности ролевых действий в двух группах. Так в экспериментальной группе на контрольном этапе в 2 раза больше доля тех, у кого выявлен высокий уровень сформированности ролевых действий.

Кроме того на 16% меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевой речи представлены в таблице 18 и на рисунке 15.

Таблица 18

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевой речи

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	40% (10 чел.)	8% (2 чел.)
Средний	56% (14 чел.)	56% (14 чел.)
Низкий	4% (1 чел.)	36% (9 чел.)

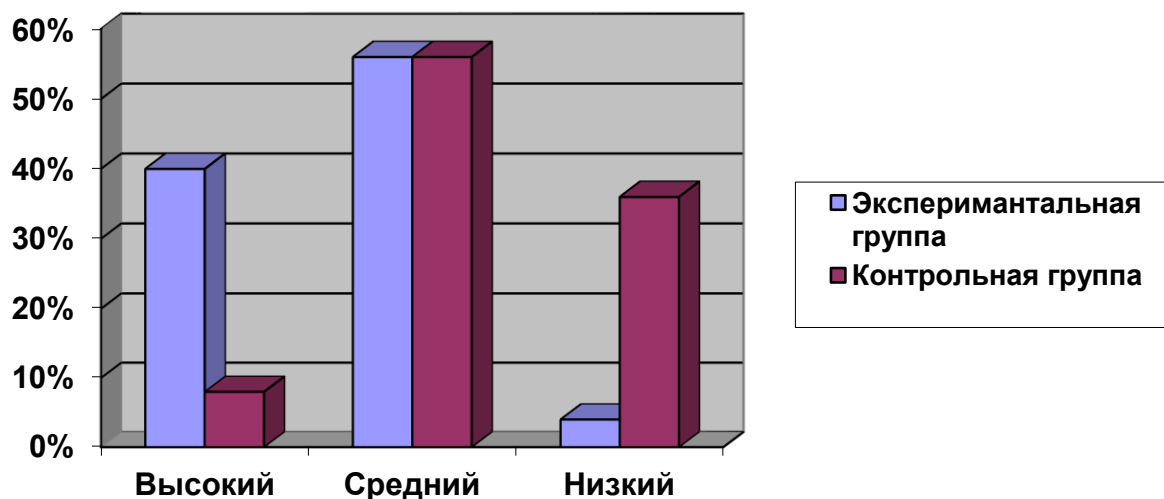


Рисунок 15 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности ролевой речи

Из таблицы 18 и рисунка 15, мы видим, что уровень ролевой речи у детей экспериментальной группы повышается и на контрольном этапе имеются различия в уровнях ролевой речи в двух группах. Так в

экспериментальной группе на контрольном этапе в 5 раз больше доля тех, у кого выявлен высокий уровень ролевой речи. Кроме того в 9 раз меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности игровых умений представлены в таблице 19 и на рисунке 16.

Таблица 19

Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности игровых умений

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий	44% (11 чел.)	20% (5 чел.)
Средний	48% (12 чел.)	48% (12 чел.)
Низкий	8% (2 чел.)	32% (8 чел.)

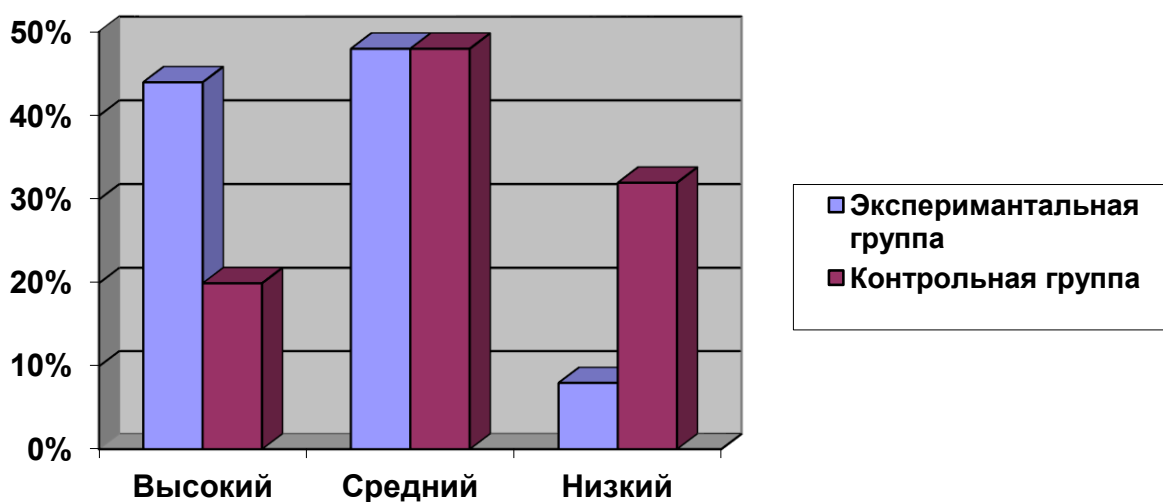


Рисунок 16 – Результаты контрольного среза по изучению уровня сформированности игровых умений

Из таблицы 19 и рисунка 16, мы видим, что уровень развития игровых умений у детей экспериментальной группы повышается и на

контрольном этапе имеются различия в уровнях развития игровых умений в двух группах. Так в экспериментальной группе на контрольном этапе на 22% больше доля тех, у кого выявлен высокий уровень развития игровых умений. Кроме того в 4 раза меньше доля тех, у кого уровень данного показателя низкий.

Для того чтобы установить достоверны ли различия и подтвердить, либо опровергнуть гипотезу при обработке полученных данных был использован подсчет критерия U Манна – Уитни.

Гипотезы U - критерия Манна-Уитни

H0: Уровень признака в группе 2 не ниже уровня признака в группе 1.

H1: Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1.

В данном случае под группой 2 мы берем данные на контрольной группы, так как предположительно именно они ниже.

В таблице 20 с помощью критерия U Манна – Уитни были обработаны данные групп по уровню развития игровых умений:

Таблица 20

Мат. Обработка данных по уровню развития игровых умений

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	11	28	6	6.5
2	12	32	5	3
3	15	49	13	39
4	7	8.5	10	22.5
5	9	16.5	5	3
6	9	16.5	13	39
7	8	12	5	3
8	14	45.5	8	12
9	13	39	10	22.5

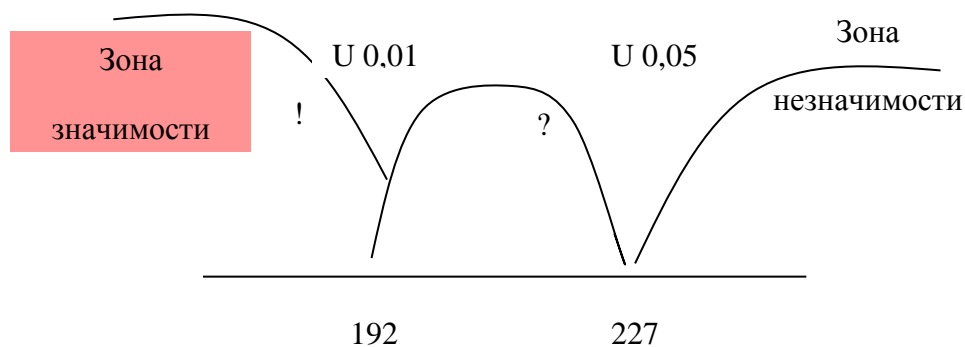
10	9	16.5	9	16.5
11	10	22.5	8	12
12	15	49	10	22.5
13	7	8.5	13	39
14	12	32	5	3
15	11	28	6	6.5
16	14	45.5	5	3
17	13	39	13	39
18	14	45.5	10	22.5
19	13	39	8	12
20	14	45.5	13	39
21	15	49	10	22.5
22	8	12	11	28
23	12	32	10	22.5
24	13	39	12	32
25	12	32	10	22.5
Суммы:		782		493

Результат: $U_{эмп} = 168$

Критические значения

$U_{кр}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
192	227

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{эмп}(168)$ находится в зоне значимости.

Таким образом, H_0 отклоняется, принимается H_1 . Уровень признака в группе 2 ниже уровня признака в группе 1. То есть между результатами тестов на уровень развития игровых умений у дошкольников двух групп на контрольном этапе, существуют достоверные различия.

Итак, мы видим, что существуют достоверные различия между результатами тестов на уровень развития игровых умений в двух группах на контрольном этапе. тогда как на констатирующем этапе их не было. То есть, проведя расчеты критерия U Манна – Уитни, можно сказать, что проведенные занятия способствуют повышению уровня развития игрового взаимодействия.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в формировании у детей экспериментальной группы игрового взаимодействия. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно формировать игровое взаимодействие детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по второй главе

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована экспериментальная работа на базе МАДОУ «Детский сад № 348 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. Результаты констатирующего этапа показывают, что формирование

игрового взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня сформированности игрового взаимодействия, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

Заключение

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию игрового взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. В рамках исследования решался ряд задач.

Решая первую задачу, проанализировав психолого-педагогическую литературу мы пришли к следующему определению ключевого понятия:

Сущность понятия «взаимодействие» включает в себя обеспечение условий:

- организованность системы активности взаимодействующих индивидов;
- непосредственный личный контакт между участниками (обмен действиями, информацией и т.д.);
- единая цель предвосхищаемого результата совместной деятельности, отвечающая общим интересам и потребностям каждого участника;
- разделение процесса совместной деятельности между участниками.

Нами было проанализировано состояние проблемы игровое взаимодействие в педагогических и психологических исследованиях, уточнено понятие «игровое взаимодействие». Мы отмечаем, что игровое взаимодействие представляет собой организованную систему игровой активности взаимодействующих индивидов, в которой формируются умения в области общения.

Решая вторую задачу, мы рассмотрели особенности формирования игрового взаимодействия у детей пятого года жизни и пришли к выводу, что в период дошкольного детства игровое взаимодействие сохраняет ведущую роль в сюжетно-ролевой игре. К 5 годам возрастает дружелюбность и эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность и переживания сверстников. Дети старшего дошкольного возраста внимательно наблюдают за действиями сверстников и эмоционально включены в них. Часто вопреки правилам игры они стремятся помочь

сверстнику, подсказать ему правильный ход. Детям 5-го года жизни присуще возрастание дружелюбности и эмоциональной вовлеченности ребенка в деятельность и переживания сверстников, возникновение устойчивых избирательных привязанностей, появление первых ростков дружбы.

В третьем параграфе мы раскрыли и теоретически обосновали выделенные нами педагогические условия гипотезы.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно формирование игрового взаимодействия у детей пятого года жизни будет проходить эффективнее при реализации следующих педагогических условий:

- 1.Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

- 2.Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения.

- 3.Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Решая третью задачу, в результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, формирование игрового взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным при обеспечении следующих условий:

- 1.Использование методов и приемов формирования ролевого поведения детей в сюжетно-ролевой игре.

2. Использование упражнений, направленных на развитие творческого воображения

3. Организация игровой предметно-пространственной среды с наличием материальных объектов, позволяющих дошкольникам

осуществлять самостоятельный выбор содержания игровой деятельности, способов и средств ее осуществления.

Решая четвертую задачу, мы проанализировали результаты двух групп на контрольном этапе эксперимента. Результаты экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем исследуемого показателя.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

Список литературы

1. Алиева, С.В. Социальная педагогика: Учебное пособие / А.В. Иванов, С.В. Алиева. - М.: Дашков и К, 2013. - 424 с.
2. Алиева Э.Ф. Организация пространства в детских садах Гамбурга и Веймара // Научно-публицистическая газета Федерального института развития образования Министерства образования и науки Российской Федерации «Горизонты современного образования» / Алиева Э.Ф., Радионова О.Р., Загвоздкин В.К.–2013. –Март. –№ 3 (66). – С. 1, 4.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2014. – 424 с.
4. Бабаева, Т.И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду / Т.И. Бабаева., Л.С. Тимашевская. – Санкт- Петербург: Детство- Пресс, 2014 – 224 с.
5. Бабаева, Т.И. Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А.Г Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – Санкт-Петербург: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2014. – 352 с.
6. Бодалев, А.А. Личность и общение: Избр. Тр. – Москва: АСТ, 2013. – 271 с.
7. Будже Т.А. Методические рекомендации по организации образовательной деятельности дошкольных образовательных организаций в условиях реализации ФГОС ДО/Будже Т. А., Докукина О. С., Никитина Т. А. –М.: Московский центр качества образования, 2014. – 160 с.
8. Веннецкая, О.Е., Доронов, С.Г., Доронова, Т.Н [и др.] Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Миры детства» разработана в Федеральном институте развития образования в соответствии с Федеральным государственным

стандартом дошкольного образования / под ред. Т.Н. Дороновой.- М.: ФГАУ ФИРО, 2014 .- 176 с.

9. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А.Н. Веракса. – Москва: Мозаика – Синтез, 2014. –112 с.

10. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования \ Л.С. Выготский. – Москва: Астрель, 2014. – 448 с.

11. Глаголева, К.С. Л.С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка / К.С. Гаголева // Молодой ученый. 2017. - №4. - С. 324-326

12. Давидчук, А. Н., Селихова Л. Г. Дидактическая игра - средство развития дошкольников 3-7 лет. Методическое пособие.- М.: Сфера, 2013.- 176 с.

13. Дерманова, И.Б.Методика «Поделки игрушки» / Диагностика эмоционально-нравственного развития / И.Б.Дерманова. – Санкт-Петербург: – 2014. – 45 – 46 с.

14. Детство: примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева[и др.] —СПб.: 2014. -321с.

15. Дмитриева, Е.Е. Проблемные дети. Развитие через общение.- М.: Астрель, 2013.- 68 с.

16. Доронов, С.Г. Мозаичные макеты-карты//Обруч. - 2011. - № 6.

17. Жукова, В.Ф. Психолого-педагогический анализ категории «Психологическая готовность» // Известия ТПУ. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskiy-analiz-kategorii-psihologicheskaya-gotovnost> (дата обращения: 11.12.2018).

18. Иванкова, Р.А. Истоки диалога. Книга для воспитателей Серия «Исток» / Р.А. Иванкова, А.Г. Арушаева, Е.С. Рычагова, Н.В. Дурова. – Мозаика-Синтез. – Москва: – 2013 – 40 с.

19. Играем вместе с детьми: развитие игровой деятельности у детей. Программа по обучению, воспитанию и развитию детей

дошкольного возраста / под ред. С.А. Лебедевой. –М.: ИЛЕКСА, 2014. – 165 с.

20. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений.- СПб.: Питер, 2013.- 576 с.

21. Карабанова О.А., Алиева Э.Ф. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.–М.: Федеральный институт развития образования, 2014. –96 с.

22. Карабанова, О.А., Доронова, Т.Н., Соловьёва, Е.В. Развитие игровой деятельности детей 2-8 лет. Методическое пособие.- М.: Просвещение, 2015 - 64 с.

23. Козлова С.А., Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва: Академия, 2016. – 416 с.

24. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Общение и возрастные особенности / Я.Л. Коломинский. – Минск: БГУ – 2001. – 234 с.

25. Комментарии к ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]: Письмо Минобрнауки России от 28 февраля 2014 г. No 08-249 // Городской методический центр. –режим доступа: <http://mosmetod.ru>.

26. Концепция развития дошкольного образования в России (2013–2020): методология, теория, технология. Кудрявцев В.Т. [и др.].–М: Федеральный институт развития образования, 2013–144 с.

27. Короткова, Н.А. Сюжетная игра дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 2016. – 256 с.

28. Короткова, Н.А. Передача родителям способов игры с детьми//Ребёнок в детском саду. - 2004. - № 3,4

29. Короткова, Н.А., Кириллов, И.Л. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников// Дошкольное воспитание. -1997. - № 6
30. Кукушкина, Е.Ю., Самсонова Л. В. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду: метод. пособие/ Е.Ю. Кукушкина, Л.В. Самсонова - М.: ТЦ Сфера, 2013. - 128 с
31. Куницына, В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – СПб.: Питер, 2013. - 544 с.
32. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2016. – 276 с.
33. Лысюк, Л.Г. Различные планы взаимодействий детей в игровой деятельности: на материале усвоения ребенком нравственных норм : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07. - Москва, 1981. - 206 с
34. Микерина, А.С. Познавательное развитие детей дошкольного возраста в свете выхода Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования / А.С. Микерина // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 12. – 63 – 67 с.
35. Мирофанова О.Н., Малмыго Н.П. Игровые упражнения в процессе социализации ребенка 4–5 лет // Современный детский сад. – 2010. –№ 6. –С. 60.
36. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду/Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова.–Москва: Психологический институт РАО МоиПН, 2013. –115 с.
37. Михайленко, Н.Я. Педагогические принципы организации сюжетной игры/ Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание.–2013. –№4–23-30с.
38. Мудрик, А.В. Социализация и воспитание подрастающего поколения / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2014.№.4 (35). С. 44–51

39. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. - М.: Академия, 2013. - 240 с.
40. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2015. – 384 с.
41. Неверова, А. А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста. Актуальные вопросы современной психологии: материалы 3международной научной конференции. – Челябинск: Два комсомольца. – 2015. – 102 – 106 с.
42. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений; в 3 кн.: Гуманит изд. / Р.С. Немов. –ВЛАДОС, 2014. – 688 с.
43. Новикова Л. З., Рябова Н. Н. Влияние сюжетно-ролевой игры на формирование книжной культуры у дошкольников // Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — №1. — С. 43-46.
44. Новоселова, С.Л. Игра и вопросы всестороннего воспитания детей / С.Л. Новоселова, Е.В. Зворыгина // Дошкольное воспитание. – 2003.– №10. – С. 7-12
45. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4.
46. Орлов, А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум / А.А. Орлова, А.С. Агафонова. – М.: Академия, 2004. – 256с.
47. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. —М.: 2014. –354 с.
48. Открытия. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Е. Г. Юдиной. —М.: 2015.—160с.
49. Парамонова Л.А., Т.И. Алиева. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Истоки». –2015. – 192 с.

50. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М.: Просвещение, 2003– 102 с.
51. Пичугина, Н.О. Дошкольная педагогика: учебник / Н.О. Пичугина, С.В. Ассаулова, Г.А. Айдашева. – Москва: Феникс, 2015.–342 с.
52. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Миры детства» / под редакцией Дороновой Т.Н. – М.: 2014. – 176 с.
53. Родари Дж. Грамматика фантазии / Дж. Родари— М.: Прогресс, 1990.
54. Римашевская, Л.С. Технология развития навыков сотрудничества устарших дошкольников. Учебно-методическое пособие / Л.С. Римашевская. – Москва: – Центр педагогического образования, 2014.- 112 с.
55. Сивашинская, Е.Ф. Педагогические системы и технологии: конспект лекций / Е. Ф. Сивашинская, В. Н. Пунчик. – Мозырь: Содействие, 2015. – 215с.
56. Смирнова, Е.О. Игра в современном дошкольном образовании [Электронный ресурс] / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. –2013. –Но 3. –Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/3402.phtml>.39
57. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – Москва: – Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. – 2015. – 158 с.
58. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–24.
59. Соколова, М. В. Исследование домашней игровой среды ребенка дошкольного возраста / М. В Соколова // Современное дошкольное образование. –2012. –Но 6. –С. 7–13

60. Столяренко, Л.Д. Социальная педагогика: Учебник для вузов / Л.Д. Столяренко, И.В. Самыгин. - М.: Дашков и К, 2015. - 272 с.
61. Сюжетно-ролевые игры на прогулке [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. –режим доступа: <http://m.nportal.ru>.
62. Фадеева, Е.М. Совместная деятельность педагога и детей: пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / Е.М. Фадеева. – Пермь. – ИРО. – 2008.
63. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Электронный ресурс consultant.ru(дата обращения: 11.12.2018)
64. Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования / Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г.
65. Чернышова, Л.И. Психология и педагогика: Учебное пособие / Л.И. Чернышова, Э.В. Островский; под ред. Э.В. Островский. - М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА-М, 2013. - 381 с.
66. Шмалов, С.А Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмалов. -М.: Новая школа, 2014. – 117 с.
67. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. –Москва : Владос, 2013. –368 с.

Игровые упражнения, способствующие развитию творческого воображения

1. Упражнение «На что похожи наши ладошки»

Цель: развитие воображения и внимания.

Предложить детям обвести красками или карандашами собственную ладошку (или две) и придумать, пофантазировать «Что это может быть?» (дерево, птицы, бабочка и т.д.). Предложить создать рисунок на основе обведенных ладошек.

2. Упражнение «Танец».

Цель: развитие эмоциональности и творческого воображения.

Предложить детям придумать свой образ и станцевать его под определенную музыку. Остальные дети должны угадать, какой образ задуман. Варианты – образ задан, все дети танцуют одновременно («распустившийся цветок», «ласковую кошку», «снегопад», «веселую обезьянку» и т. д.).

3. Игра «Камешки на берегу».

Цель: учить создавать новые образы на основе восприятия схематических изображений.

Используется большая картина, изображающая морской берег. Нарисовано 7-10 камешков разной формы. Каждый должен иметь сходство с каким – либо предметом, животным, человеком. Воспитатель рассказывает: «По этому берегу прошел волшебник и все, что было на его пути, превратил в камешки. Вы должны угадать, что было на берегу, сказать про каждый камешек, на кого или на что он похож.» Далее предложить детям придумать историю про свой камешек: как он оказался на берегу? Что с ним произошло? И т.д.

4. Упражнение «Волшебная мозаика».

Цель: учить детей создавать в воображении предметы, основываясь на схематическом изображении деталей этих предметов.

Используются наборы вырезанных из плотного картона геометрических фигур (одинаковые для каждого ребенка): несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин.

Воспитатель раздает наборы и говорит, что это волшебная мозаика, из которой можно сложить много интересного. Для этого надо разные фигурки, кто как хочет, приложить друг другу так, чтобы получилось какое-то изображение. Предложить соревнование: кто сможет сложить из своей мозаики больше разных предметов и придумать какую-нибудь историю про один или несколько предметов.

5 . Игра «Волшебные картинки».

Цель: учить воображать предметы и ситуации на основе схематических изображений отдельных деталей предметов.

Детям раздаются карточки. На каждой карточке схематическое изображение некоторых деталей объектов и геометрические фигуры. Каждое изображение расположено на карточке так, чтобы оставалось свободное место для дорисовывания картинки. Дети используют цветные карандаши.

Каждую фигурку, изображенную на карточке, дети могут превратить в картинку какую они захотят. Для этого надо пририсовать к фигурке все, что угодно. По окончании рисования дети сочиняют рассказы по своим картинам.

6. Игра «Чудесный лес».

Цель: учить создавать в воображении ситуации на основе их схематического изображения.

Детям раздаются одинаковые листы, на них нарисовано несколько деревьев, и в разных местах расположены незаконченные, неоформленные изображения. Воспитатель предлагает нарисовать цветными карандашами лес, полный чудес, и рассказать про него сказочную

историю. Незаконченные изображения можно превратить в реальные или выдуманные предметы. Для задания можно использовать материал на другие темы: «Чудесное море», «Чудесная поляна», «Чудесный парк» и другие.

7. Игра «Перевертыши».

Цель: учить создавать в воображении образы предметов на основе восприятия схематических изображений отдельных деталей этих предметов.

Детям раздаются наборы из 4 одинаковых карточек, на карточках абстрактные схематичные изображения. Задание детям: каждую карточку можно превратить в любую картинку. Наклейте карточку на лист бумаги и дорисуйте цветными карандашами все, что хотите, так, чтобы получилась картинка. Затем возьмите еще одну карточку, наклейте на следующий лист, опять дорисуйте, но с другой стороны карточки, то есть превратите фигурку в другую картинку. Можно переворачивать при рисовании карточку и лист бумаги так, как хочется! Таким образом, можно карточку с одной и той же фигуркой превратить в разные картинки. Игра длится до тех пор, пока все дети не закончат дорисовывать фигурки. Затем дети рассказывают о своих рисунках.

8. Упражнение «Сказка – рассказ».

Цель: развитие творческого воображения, умение отличать реальность от фантазии.

После прочтения сказки дети с помощью воспитателя отделяют в ней то, что может произойти реально, от того, что является фантастическим. Получаются две истории. Одна полностью фантастична, другая полностью реальна.

На что это похоже?

Для развития детского воображения очень полезны игры, в которых ребенок вместе со взрослым придумывает, на что похож тот или иной бесформенный материал или объект. Уже на втором году жизни дети

способны увидеть в таких материалах что-то знакомое. Играть в такие игры можно, например, на прогулке. К таким играм относится совместное разглядывание облаков, наблюдение за их движением, изменением конфигураций, поиск в них знакомых фигур (облако может быть похоже на подушку, на кошечку, на лежащую собачку, на птичку и т.п.). Знакомые образы можно увидеть в отражениях в лужах, в комке глины, в неопределенном рисунке на платянице или на курточке.

Волшебные фигурки

Достаньте коробку с небольшими кубиками и скажите ребенку: «Знаешь, это волшебные кубики. Из них можно сделать любую фигурку. Хочешь, я соберу из них звездочку?». Выложите кубики уголками так, чтобы получилась звездочка. Затем предложите малышу самому собрать такую же фигурку, спросите, что малыш хочет сделать еще.

От вашей фантазии зависит, сколько фигурок вы можете предложить ребенку. Это могут быть цветочки разных цветов и размеров, большая и маленькая клумбы, любые ритмические композиции.

Представь себе, что ты...

Эта игра — разновидность известного всем со студенческой скамьи «Крокодила». Она способствует развитию не только воображения, но и актерского мастерства. Играть в нее можно на занятиях, прогулках и даже в гостях. Причем число участников не ограничено.

Ход игры:

- Загадайте ребенку слово и попросите его изобразить. Начинать игру нужно со слов: «Представь, что ты... арбуз (медведь, грузовик, доктор, камень и т. д.)»
- Сообщите, что вы забыли слово, которое загадали малышу, и постарайтесь «угадать» изображаемое ребенком. Не торопитесь с правильным ответом. Сделайте вид, что никак не получается —

выдвигайте смешные версии. Но не переусердствуйте, 2–3 ошибки достаточно.

- Потом обязательно похвалите ребенка и предложите ему угадать слово, которое вы будете изображать.

Что будет, если...?

В этой игре вы и ребенок будете оперировать словесными образами. Для подкрепления фантазии продукт воображения можно фиксировать на бумаге.

Ход игры:

- Попросите ребенка рассказать, что будет, если... любое фантастическое действие (у холодильника вырастут ноги, слон проглотит дом, рыба купит шубу и т. д.).
- Внимательно слушайте рассказ малыша и можете даже нарисовать комикс на бумаге.
- Если ребенок затрудняется самостоятельно фантазировать, помогите ему: задавайте наводящие вопросы, предлагайте свой вариант развития событий.

Помощь художнику

Эта игра направленно развивает творческое воображение ребенка. Вариантов ее несколько. Это и рисование по точкам, и дорисовывание второй половинки картинки, и раскрашивание, и детализация рисунка, и многое другое.

Кстати, для подобной игры вовсе необязательно самостоятельно подготавливать исходный материал. Можно приобрести уже готовые раскраски с заданиями для детей 4–5 лет. Нужно сразу отметить, что такие же дидактические материалы есть и для более старшего возраста. Они помогают развивать творческое воображение и мелкую моторику рук, что благотворно сказывается на подготовке к школе.

Игры для развития воображения у дошкольников 6–7 лет

К этому возрасту у детей большой багаж знаний, умений, образцов поведения и прочих образов, которыми они могут оперировать. Поэтому основная задача — научить составлять планы и комбинировать различные образы. При этом ребенок уже должен четко понимать, как бывает в реальности, а как нет. Справиться с этими задачами помогут игры:

- Чудо-лес
- Цепочка ассоциаций
- Писатель

Чудо-лес

Эта игра способствует развитию творческого воображения. Для нее понадобится листок с нарисованными заранее несколькими деревцами и разнообразными точками, линиями, фигурками и «загогулинами». Задача ребенка — превратить все это в лес. Причем по желанию взрослого это может быть настоящий лес или фантастический. Обязательно уточните этот момент, когда будете давать задание ребенку.

Точно по такому же принципу можно создать «чудо-поляну», «чудо-океан», «чудо-Африку» и прочие «чудесные» картины. После рисования можно продолжить «работу» с полученными изображениями. Например, попросите ребенка составить рассказ по нарисованной им картине. И опять же, только от вас зависит, будет ли рассказ фантастическим или реалистическим.

Цепочка ассоциаций

Эта игра напоминает всем известную игру «Слова». Но в отличие от нее ребенку следует подбирать не слово на последнюю букву, а слово соответствующее эпитету. Например, такая цепочка может выглядеть следующим образом: «кот-полосатый-матрас-мягкий-мех-шуба-...»

Продолжать игру можно сколь угодно долго.

Также для развития воображения будет хорошо поиграть в видоизмененную игру — в «Цепочку противоречий».

Ход игры:

- Называется слово
- Ребенок говорит: «Это хорошо, потому что...»
- Взрослый опровергает аргумент: «Это плохо, потому что...»
- Ребенок опять хвалит аргумент взрослого и так далее.

Пример подобной игры: Лето — хорошо, потому что можно загорать на пляже. Загорать на пляже плохо, потому что можно сгореть на солнце. Сгореть на солнце хорошо, потому что мама будет мазать спинку кремом и угостит вкусностями.

Эта игра учит критическому восприятию прописных истин и позволяет ребенку уйти от стереотипного мышления. К тому же «Цепочка противоречий» развивает способность во всем видеть только хорошее, что пригодится малышу и во взрослой жизни.

Упражнение «Что мы представляем, когда слушаем музыку»

Цель: релаксация, развитие воображения.

Дети сидят на стульчиках (лежат на ковриках).

Педагог предлагает детям закрыть глаза, послушать музыку, а затем рассказать о своих представлениях и впечатлениях.

Игра «Картинки - загадки»

Цель: развитие мышления, речи и воображения.

На столе стоит коробка с 12 предметными картинками. Педагог предлагает одному из детей подойти к столу, взять картинку и составить описание предмета, изображенного на ней, в форме загадки. Тот, кто угадает, о каком предмете идет речь, становится водящим.

Упражнение «На берегу моря»

Цель: релаксация, развитие воображения.

Педагог включает кассету, на которой записан шум моря. Дети лежат на ковре и слушают музыку. Педагог предлагает детям рассказать о том, что они «видят» в своем воображении.

Упражнение «Тренировка эмоций»

Цель: развитие эмоциональной сферы детей, творческого воображения.

Педагог просит детей:

- нахмуриться, как
 - осенняя туча,
 - злая волшебница,
 - обиженный человек;
- улыбнуться, как:
 - солнце,
 - хитрая лиса,
 - Буратино,
 - Карабас-Барабас;
- разозлиться, как:
 - злой волшебник;
- испугаться, как:
 - ребенок, потерявшийся в лесу,
 - заяц, увидевший волка;
- удивиться, как будто увидел чудо.

Игра «Выбери девочку»

Цель: развитие произвольного контроля, наблюдательности, воображения.

Педагог зачитывает детям стихи А. Барто. К магнитной доске прикреплены карточки с изображением веселой, грустной, испугавшейся, злой девочки. Детям предлагается выбрать изображение девочки, наиболее подходящую к тексту:

Зайку бросила хозяйка -

Под дождем остался заяк.

Со скамейки слезть не мог,

Весь до ниточки промок.

Педагог: «Какая девочка бросила зайку?»

Идет бычок, качается,

Вздыхает на ходу:

-Ох, доска кончается,

Сейчас я упаду!

Педагог: «Какая девочка испугалась за бычка?»

Уронили мишку на пол,

Оторвали мишке лапу.

Все равно его не брошу -

Потому что он хороший.

Педагог: «Какая девочка пожалела мишку?»

Я люблю свою лошадку,

Причешу ей шерстку гладко,

Гребешком приглажу хвостик

И верхом поеду в гости.

Педагог: «Какая, девочка любит свою лошадку?»

Задание «Дорисуй»

Цель: развитие воображения, образного мышления, пальчиковой моторики.

На столе перед каждым ребенком находится карточка с ничего не обозначающими изображениями, простой карандаш. Педагог предлагает детям дорисовать изображения так, чтобы получилась законченная картинка. По окончании рисования дети поочередно рассказывают о своих рисунках.

Игра «Превратись в ...»

Цель: развитие воображения, эмоционально-выразительных движений, внимания, памяти.

Педагог предлагает детям выбрать 4 любые картинки с изображением животных. Дети выбирают карточки, на которых нарисованы, например, волк, лиса, заяц, кошка, лев, обезьяна, медведь, и принимают характерные позы этих животных. Затем включают музыку, дети движутся по кругу или танцуют. Когда музыку выключат и прозвучит команда (например, «Медведь»), дети быстро принимают соответствующую позу.

Метод маленьких человечков

Цель:

- развитие творческого воображения детей;
- развитие устной речи детей.

Методика проведения: Ребята, как вы думаете, чем будет отличаться жизнь великана от нашей? А жизнь лилипутов?

Представьте себе человека, который может изменить свой рост, становясь то великаном, то лилипутом. Где он будет жить? Чем будет заниматься?

Составьте об этом рассказ.

В конце занятия – обсуждение рассказов.

Мнение-шутка

В группе кого-то «загадывают». Ведущий находится за пределами комнаты и не знает, кого загадали. Вернувшись, он задает всем участникам игры вопросы, которые начинаются с фразы «Что, если бы это был...» и далее следуют нестандартные сравнения. Например, «Что, если бы это была лампочка, книга, фильм, животное и т. п.?». Такие приемы помогают ребятам больше узнать о себе, о других. При этом они оперируют понятиями, учатся находить точные характеристики, убедительные аргументы. Такой вид работы позволяет развивать у детей образное мышление, способствует активизации навыков работы в коллективе.

Снежный ком

Цель: позволяет детям скорее запомнить имена друг друга, установить контакт.

Ход игры: Первый участник (например, слева от ведущего) называет свое имя. Следующий повторяет его, затем называет свое. И так по кругу.

Упражнение заканчивается, когда первый участник назовет по именам всю группу.

Представь свое имя в движении

Цель: игра помогает детям запоминать имена своих товарищей, вызывает положительные эмоции и формирует чувство группового единства. В этом

упражнении каждый получает шанс выразить себя и привлечь к себе внимание.

Ход игры: Дети сидят в кругу. Поочередно, по часовой стрелке, дети делают телодвижения, подсказывающее их имя. Упражнение более эффективно, если попросить всех повторять имена и телодвижения

Представься с помощью куклы (с 5 лет)

Цель: помогает снять напряжение и неуверенность, позволяет детям лучше узнать друг друга. Материал: две куклы разного пола, желательно в рост ребенка, или перчаточные куклы.

Ход игры: Ребенку предлагают представиться с помощью куклы и рассказать о себе. Ведущий и дети могут задавать вопросы, уточнять. Например: Твоя любимая игра? Как в нее играть? Любимое животное? Почему? Самая вкусная еда на свете? О чем ты мечтаешь? и т. д.

Передача чувств

Цель: научить детей передавать различные эмоциональные состояния невербальным способом.

Ход игры: Ребенку дается задание передать «по цепочке» определенное чувство с помощью мимики, жестов, прикосновений. Когда дети передали его по кругу, можно обсудить, какое именно настроение было загадано. Затем ведущим становится любой желающий. Если кто-то из детей хочет побыть ведущим, но не знает, какое настроение загадать, воспитатель может помочь ему, подойдя и подсказав ему на ушко какое-нибудь настроение

Цвета эмоций

Цель: развитие воображения, выразительных движений.

Ход игры: Выбирается водящий, по сигналу он закрывает глаза, а остальные участники задумывают между собой один из основных цветов. Когда водящий откроет глаза, все участники своим поведением, главным образом эмоциональным, пытаются изобразить этот цвет, не называя, а водящий должен его отгадать. Можно разделить на две команды, при

этом одна команда будет изображать цвет (поочередно или одновременно, а вторая — отгадывать.

Ролевое проигрывание ситуаций

Цель: упражнение выполняется в парах, оно направлено на конкретную проработку, применение "волшебных" средств понимания, развитие эмпатии, использование уже знакомых средств понимания.

Ход игры:

Воспользовавшись "волшебными" средствами понимания, дети должны помочь:

- 1) плачущему ребенку, он потерял мячик;
- 2) мама пришла с работы, она очень устала;
- 3) товарищ в группе сидит грустный, у него заболела мама;
- 4) ваш друг плачет, потому что упал и ему больно;
- 5) девочка попросила тебя ей сделать аппликацию...

Необходимо подобрать столько ситуаций, чтобы каждый ребенок смог выполнить задание.

БИНОМ ФАНТАЗИИ

Одним из эффективных методов развития творческого воображения и причинно-следственного стиля мышления является «Бином фантазии», автором которого является известный итальянский писатель Джанни Родари.

Приставка «би-» обозначает «два»: би-нокль, би-план, би-цепс и др. Соответственно, «бином» — это «состоящий из двух частей». Для использования Бинома фантазии берутся два слова, лучше случайных, никак не ассоциирующихся друг с другом. Джанни Родари проводил такую аналогию: как один электрод не вызовет искру – необходимо два электрода, так и для фантазии необходимо два слова, провоцирующих друг друга, соседство которых необычно и необъяснимо на первый взгляд.

«Надо, чтобы два слова разделяла известная дистанция, чтобы одно было достаточно чуждым другому, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным, - только тогда воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между указанными словами родство, создать единое, в данном случае фантастическое, целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать. Вот почему хорошо, когда "бином фантазии" определяется случаем. Бином фантазии используется в двух сферах развития воображения:

- для генерирования идей новых объектов или преобразования имеющегося объекта;
- для получения идей написания сказочных или фантастических рассказов (речетворчество).

Сочетание двух несвязанных между собой слов осуществляется через изменение падежных окончаний и использование предлогов.

Например: ПЧЕЛА и ЛАМПА. Лампа-пчела

- Пчелиная лампа
- Ламповая пчела

- Пчела В лампе
- Лампа В пчеле
- Пчела ИЗ лампы
- Лампа ИЗ пчелы
- Пчела НА лампе
- Лампа НА пчеле
- Пчела ПОД лампой
- Лампа ПОД пчелой
- Пчела МЕЖДУ лампами
- Лампа МЕЖДУ пчелами

Алгоритм работы по методу:

1 шаг. Постановка цели (создание нового или совершенствование имеющегося объекта; получение идеи для написания фантастического рассказа).

2 шаг. Выбор двух слов, не связанных между собой по смыслу. В случае усовершенствования имеющегося объекта одно из слов будет обозначать этот объект.

3 шаг. Составление (запись) возможных сочетаний этих слов с помощью предлогов и изменения падежных окончаний.

4 шаг. Рассмотрение полученных сочетаний, их оценка и отбор наиболее полезных для реализации или наиболее интересных для написания рассказа.

В работе с детьми дошкольного возраста есть свои нюансы. Так как мы используем изображения, схемы, рисунки для обозначения определенных слов и предлогов, дети зачастую воспринимают слова слишком предметно, отталкиваясь от предложенного образа. Поэтому следует обращать внимание на то, что каждый образ имеет разнообразные варианты воплощения.

Так, например:

- Пчела может быть реальным насекомым, стилизованной поделкой, нарисованной и т.п.

- Лампы бывают настольными, карманными, потолочными и др.

- Предлоги могут обозначать разные сочетания: ИЗ – может быть как сделанный/состоящий ИЗ..., так и «выходящий», извлекаемый ИЗ..., и т.д.

Пример организации игры.

1 шаг. В преддверии Нового года предлагается придумать новые интересные новогодние украшения и/или оформление помещения.

2 шаг. Двум детям предлагается выбрать, не советуясь, две картинки: из серии новогодней атрибутики и любую на выбор.

ЕЛКА и ЗЕРКАЛО.

3-4 шаг. Составление возможных сочетаний с использованием схем предлогов и падежных окончаний. Обоснование – как такое сочетание возможно.

Зеркальная елка – искусственная елочка из блестящей зеркальной мишуры.

Елочное зеркало – настенное зеркало в форме елки.

Зеркало на елке – маленькие зеркала-елочные украшения. В них будут отражаться огоньки гирлянды, другие игрушки, и елка будет выглядеть более нарядно даже с небольшим количеством украшений.

Елка на зеркале – наклейки на зеркала, трафареты.

Зеркало в елке – футляр для карманного зеркальца, наподобие пудреницы, в виде елочки.

Елка в зеркале – поставить елку напротив большого зеркала: будет казаться, что в комнате 2 елки.

Зеркало под елкой – зеркальная подставка-крепление для большой новогодней елки.

Елка под зеркалом – верхушка для елки в виде крутящегося зеркально шара: отражая огоньки гирлянды и елочные игрушки, шар будет отбрасывать блики на потолок, стены, пол.

Зеркало над елкой – Потолочная зеркальная наклейка, украшенная снежинками, можно объемными – создает эффект снежного неба.

Елка над зеркалом – композиция, воссоздающая участок леса с ледяной гладью озера, которое изображает зеркало и возвышенным берегом, на котором находится елка.

И т.д.

5 шаг. Отбор вариантов и обсуждение возможностей реализации идей. При необходимости – альтернативные средства и способы реализации. Расширение возможностей — приветствуется.

Зеркало можно заменить фольгой. Изготовление елочных игрушек из фольги. Наклеить на окна трафареты. Создать настольную композицию в виде участка леса с озером, с использованием маленькой елочки, снеговичка из ваты, фигурок зверей и Деда Мороза.

ПРЕФИКСЫ ФАНТАЗИИ

Не так-то просто с нуля сочинить рассказ, да еще такой, который понравится ребенку. А надо ли начинать «с нуля»? Достаточно взять какой-нибудь префикс (например, «не» или «дважды») и добавить его к уже существующим словам. «Я придумал целую страну с отрицательным префиксом, – пишет сеньор Родари, – где вместо пушки в ходу «непушка», применяемая не для ведения войны, а для ее «отведения». «Осмысленная бессмыслица» – вот что это такое». Префикс «дважды» дарит нам двойное перо, которое служит двойной срок (а может быть, двум школьникам близнецам). Еще писатель выдумал «антизонт», но так и не придумал ему практическое применение. Может быть, у вас получится? Джанни Родари называет такие приставки «префиксами фантазии» и уверяет, что с их помощью проще простого буквально на ходу сочинять веселые истории.

Для детей дошкольного возраста префиксы желательно изобразить схематически. Игра проводится в парах или группах детей.

Один ребёнок придумывает слово. Другие дети присоединяют к этому слову префиксы. Префиксы могут быть абсолютно любыми: пере-, при-, анти-, сверх - супер-, би-, не-, без- бес-, на-, под-, пред- и т.д.

После этого детьми придумывается история, связанная с этим новым словом. Как вариант, можно использовать и слово исходное и с новым префиксом в одной истории, а то и с несколькими префиксами одновременно.

Приложение 3

Инициативная игра взрослого с использованием готового маркера игрового пространства

Пример - инициативная игра взрослого с использованием готового маркера игрового пространства - макета скотного двора. Это деревянный сруб на подставке с открытой передней стенкой, к нему прилагаются разборная изгородь и деревянные фигурки домашних животных. Прежде всего надо расположить макет так, чтобы открыть возможность достраивания игрового пространства. Я беру макет и переносу его на сведенные столы ближе к центру комнаты. Теперь к нему можно подойти со всех сторон. Начинаю манипулировать «населенниками» скотного двора.

Митя (подходит ко мне). Здесь сарай и коровы.

Настя (тоже подходит к столу). А ещё курочки.

Рядом с нами присаживается за стол Артём.

В. А пастух где же? Кто присматривает за животными?

Артём (приносит маленькую фигурку человечка). Вот! (Ставит возле макета.)

Настя (приносит человечка побольше). Вот!

В. О! Пастух и пастушка! Они пасли животных.

Дети расставляют фигурки животных, ставят изгородь.

Подходят и подсаживаются к столу Паша и Полина.

В. А давайте им на машине привезли сено!

Митя (бежит в другую часть комнаты, приносит маленькую пожарную машину). Вот!

В. Это какая машина?

Митя. Пожарная.

В. Ну на неё сено неудобно грузить. Это тушить пожар.

Митя. Давай пожар был!

Митя с Артёмом, который принёс ещё и маленькую полицейскую машину, «тушат пожар» за скотным двором (у них в руках машинки и человечки).

Митя. Мы потушили пожар!

В. Вот и хорошо, теперь всё в порядке на скотном дворе.

В это время Настя привозит большой грузовик, он гораздо больше самого макета.

В. Этот нам, пожалуй, великоват.

Кто-то из девочек, порывшись в ящике с игрушками, извлекает и приносит небольшой самосвал.

В. Эта машина в самый раз. А где же сено?

Дети ищут заместители сена, удачная идея - нагружают в самосвал карандаши, привозят к скотному двору.

В. Отличное сено!

Дети расставляют вокруг кормушки животных, наклоняют их над сеном (животные «едят»).

Настя. Они поели!

В. А давайте они пошли на луг пастись!

Я беру два платка зелёного цвета и пёстрый. Кладу оба возле макета.

В. Это трава на лугу. И цветы. Коровы любят полакомиться.

Дети водят животных по импровизированному лугу.

Полине приходит в голову ещё одна идея. Она приносит грудку цветных карандашей и высыпает их внутрь макета.

Полина. Это дрова!

Итак, макет обрастает деталями. Кое-что можно и подсказать.

В. Можно для пастухов дом сделать. А то им жить негде.

Митя. А я гараж построю!

Дети приносят несколько коробок с мелкими строительными деталями из дерева и плоскими геометрическими фигурами из пластмассы. Кто-то принёс бросовый материал (крышки, шнурки). Желаящих обустроить игровое пространство человек семь.

В. Здесь тесновато. Давайте и там строить (показываю на соседние столы).

Митя. А давайте на подоконнике!

В. Давайте!

Дети переносят строительные материалы на подоконник, я переставляю туда же и сам макет. Вместе перемещаем «насельников».

Все увлечены устройством игрового пространства вокруг макета. Строят кто что хочет, называют свои сооружения, обсуждают. Быстро возникают дом, гараж, дорога, которые тут же заполняются разными фигурками-человечками и животными. Образовалось несколько игровых центров: мы с Настей и Полиной возле самого макета, Митя и Паша рядом строят гараж для самосвала, Артём чуть поодаль, один, выкладывает на подоконнике несколько деревьев из плоских геометрических фигур, ещё двое детей строят дорогу из деревянных планок.

Подходит Марк, наблюдает за нами, в руках у него игрушечный автобус.

Настя и Полина снова воспроизводят жизнь на скотном дворе: животные поели сена, пошли на луг, снова поели сена.

Марк вертит автобус в руках, не решается присоединиться к нам, но и не уходит. Можно «зацепиться» за его игрушку и помочь ему включиться в игру.

В. А давайте на автобусе ещё другие пастухи приехали!

Марк. Да! (Усаживает в автобус несколько человечков, везёт их к скотному двору.)

В. Коровы захотели пить. Где у них поилка? Может быть, это? (Кладу возле макета одно резиновое кольцо.)

Марк (подхватывает идею). Я построю колодец! (Строит из брусочков сруб колодца.) Там ведро! (Ставит в колодец цилиндр из строительного набора.)

Марк отлучается и возвращается с игрушечным кувшинчиком, «наливает» в него воду из ведра-цилиндра, а затем «выливает» её в кольцо-поилку.

Все увлечены игрой, никто друг другу не мешает, время от времени дети вступают во взаимодействие, комментируют свои действия для партнёров. Кто-то продолжает дополнять игровое пространство новыми деталями,

кто-то вновь и вновь воплощает в функциональных игровых действиях нехитрые события жизни скотного двора (поить- кормить, пасти на лугу).

Я попробую всё же вывести детей из «кругового сюжета», а заодно связать разные части игрового пространства, возникшего вокруг макета.

В. А давайте овечка пошла одна в дремучий лес и заблудилась! Смотрите, Артём целый лес построил!

Беру фигурку овечки и веду её к плоским ёлкам, выложенным Артёмом на ковре.

Артём. Подождите, я ещё не доделал! (Спешно заканчивает свою работу.)

В. А пастух (вывожу человечка из построенного детьми домика) говорит: «Где наша овечка?»

Митя (очень эмоционально). Её нашли! (С воем выводит из своего гаража полицейский автомобиль, везёт по дороге, усаживает на него овечку и возвращает на скотный двор.) Нашли! Нашли!

На этом наше время исчерпывается и игру приходится постепенно заканчивать. Но! Макет, выстроенный детьми, остаётся нетронутым. И, если столы нужны для другой деятельности, макет можно перенести в другое место. Стоило взрослому немного обыграть макет, как он тут же «оброс» дополнительным игровым пространством. Это достраивание (пространственное воплощение жизни скотного двора) осуществлялось параллельно и перемежалось с функциональными действиями (кормить-поить, пасти, тушить пожар, спасти овечку), целенаправленным поиском предметов-заместителей. В общем смысловом поле игры нашлось место и продвинутым, инициативным детям, и менее активным, и любителям строить, и любителям функциональных игровых действий - они как бы дополняли друг друга. Все были вместе, но никто не мешал соседям. Это и есть игровое взаимодействие. И среда этому способствовала!

Использование объёмных модулей для создания условного пространства

В нашей группе есть крупные объёмные модули. Их создали сами дети с родителями и педагогами. Материалом послужили картонные

коробки разного размера и вида. Они лёгкие, следовательно удобно детям их переносить с места на место, сооружать всевозможные конструкции. Коробки покрашены краской разного цвета и покрыты плёнкой.. Детям очень нравится использовать их для создания какого-либо пространства для игры.

Например, предложила им построить из модулей корабль. Вместе мы обозначили контур корабля, возвели трубы (из цилиндров), на носу (треугольный модуль) примостили круглую подушечку вместо штурвала. Тут же кто-то уселся у штурвала, а остальные расположились на палубе. Я присоединилась к ним. Мы «плывём на корабле». Уже этим дети чрезвычайно довольны.

Но всё же не мешает ввести следующее событие (это просто сделать, если обозначить цель нашего путешествия): «Давайте мы плыли на Северный полюс. А там мы встретили Белого медведя. (Выхожу из корабля.) Я - Белый медведь! Давайте вы предложили Белому медведю поехать в наш зоопарк, и он согласился!»

Идея принимается, и все участники путешествия возвращаются на корабле «в Челябинск». По ходу дела не было инициативных предложений со стороны детей, они с удовольствием принимали вводимые мной события. Только один мальчик обозначила свою игровую роль. Когда я стала Белым медведем, он заявил: «А я Белый медвежонок!» Так что в зоопарк поплыли два медведя. Остальные дети, человек шесть, были заняты обживанием нового для них игрового пространства - достраивали и усовершенствовали сам корабль. То есть в данном случае главное для них - устроить корабль (условное пространство) и «плыть на корабле» неважно в каком качестве и куда. Очевидно, что наиболее притягательными для участников были пространственная и функциональная проекции события, хотя за ними угадывался ролевой фон (капитан и матросы).

После того, как медведей поселили в зоопарк, пришла идея отправиться к Деду Морозу.

В. А куда же мы отправились?

Лена. К Деду Морозу!

Совершенно неожиданное для меня, но интересное предложение. Надо принять эту творческую инициативу (я, честно говоря, думала, что дети предложат события из прошлой игры и мне придётся самой вносить разнообразие в сюжет).

В. Ладно, давайте мы приплыли! Кто будет Дедом Морозом?

Маша. Вы!

Остальные вторят ей.

В. Хорошо, я теперь не матрос, а Дед Мороз! (Ухожу из корабля в противоположную часть комнаты.) Здесь мои владения!

Предлагаю детям обустройство владений Деда Мороза. Теперь уже наш корабль превращается в снежный дом Деда Мороза. Для этого используем отрезки белой ткани. Дети находят мишуру, дождь для ёлки. Дом получился волшебным.

Но Дед Мороз всех морозит, замораживает.

А давайте я буду матросов замораживать, превращать в ледяные фигуры!

Вот уже четверо матросов по очереди, после краткого диалога, заморожены. Дети очень увлечены, но мне надо что-то придумать: что делать с застывшими, как статуи, детьми? Необходимо какое-то событие с обратным ходом. И тут помогает метод Бином фантазии. Если посох мой замораживает, значит что поможет разморозить матросов?

Лена. Антипосох! Он наоборот, разморозит! Вот он!(берёт гимнастическую палку)

Она могла дотронуться до замороженных матросов и разморозить их! И команда благополучно отплывает. Все спасены.

Я продемонстрировала детям возможность смены ролей: ролевые диалоги сопровождались и функциональными игровыми действиями и периодическим перестраиванием условного пространства (корабль, дом Деда Мороза). Игровые модули разнообразили игру, были использованы с

перевоплощением замысла. И это способствовало развитию игрового взаимодействия. Особенно подчеркну возросшую инициативу детей и в ролевых диалогах, и в выстраивании предметного пространства игры, его преобразовании по мере развёртывания сюжетных событий.