**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК**

**ПРИ ОБУЧЕНИИ ОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО И СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выполнил: Воспитатель МАДОУ №157

Филиппова Валентина Анатольевна

 Г. Уфа 2016

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

## Общение как фактор формирования личности

* 1. Особенности коммуникативной деятельности детей 3-5 лет
	2. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника

ГЛАВА 2 МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1 Овладение игровыми умениями в раннем возрасте (1,5-3 года)

2.2 Формирование сюжетной игры у детей младшего дошкольного возраста.

2.3 Формирование сюжетной игры у детей среднего дошкольного возраста.

Заключение

Список литературы

**ВВЕДЕНИЕ**

В последнее время педагоги и родители все чаще с тревогой отмечают, что многие дошкольники испытывают серьезные трудности в общении со сверстниками и окружающими их взрослыми, это, как правило, выражается в неумении находить подход к партнеру по общению, поддерживать и развивать установленный контакт, согласовывать свои действия в процессе любой деятельности, адекватно реагировать и выражать свою симпатию к конкретному ребенку, отмечаются сложности в умении сопереживать в печали и радоваться успеху другого человека.

В то время как, умение общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения и взаимодействовать, сотрудничать и сосуществовать с людьми, в целом, это необходимые составляющие полноценно развитой и самореализованной личности, это залог успешного психического здоровья человека.

Потребность в общении друг с другом у ребенка возникает уже на 3 году его жизни. Как показывают исследования Шипицыной Л.М., ранние формы общения во многом определяют их дальнейшее развитие и влияют на личность человека, на его отношение к окружающим людям, к себе, к миру. Если у ребенка недостаточно сформирована способность к общению в детстве, то в дальнейшем у него могут возникнуть межличностные и внутриличностные конфликты, которые у взрослого человека разрешить очень сложно, а иногда и невозможно.

В период активных преобразований в дошкольной педагогике, поиска путей гуманизации воспитательно-образовательной работы с детьми и построения новых моделей взаимодействия взрослого и ребенка, внимание ученых и практиков обращено к методам формирования навыков общения, в том числе, к игровой деятельности. Так как исследования отечественных психологов (Леонтьева АН, Эльконина Д. Б. и т.д.) показали, что развитие ребенка происходит во всех видах деятельности, но, прежде всего, в игре.

Ведь именно для детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности является игра. Сущность игры как ведущего вида деятельности заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра - есть, своего рода, средство познания ребенком действительности.

В игре ребенок учиться подчинять свое поведение правилам игры, познает правила общения с людьми, развивает свои умственные способности, познавательные интересы, приобретает навыки общения. Педагогам и родителям особенно важно осознать, какого рода игры, занятия и ситуации способны подтолкнуть малыша к общению и какой вклад в его речевое развитие вносит их собственная речь.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

##

## Общение как фактор формирования личности

Общение является чрезвычайно сложным и емким понятием. Часто оно трактуется как взаимодействие двух и более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной деятельности. С позиции отечественного деятельностного подхода, общение - это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

Общение является достаточно многогранным явлением. Оно представляет собой и отношение людей к друг к другу, и их взаимодействие, и обмен информацией между ними, их духовное взаимопроникновение. Аспект личностного отношения - лишь один из компонентов, одна из граней этого явления.

Общение направлено на установление психического контакта между людьми, целью его является изменение взаимоотношения между людьми; установление взаимопонимания, влияние на знания, мнения, отношения, чувства и другие проявления направленности личности; средством – различные формы самовыражения личности.

В последнее время в науке наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». В психологии более правильно установить следующее отношение между ними. Коммуникация – более широкое понятие по объёму. Коммуникация – связь, взаимодействие двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передаётся сигнал, несущий информацию, а общение предполагает передачу информации. Содержанием общения выступают научные и житейские знания. В общении могут быть переданы навыки и умения.

Общение - актуальная проблема, волнующая умы человечества, исследованием которой занимались А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов.

В общении происходит обмен информацией, смыслами, возникают межличностные отношения, раскрывается и формируется характер, ребенок овладевает различными социальными ролями, получает возможность обеспечить свою идеальную представленность в другом человеке, персонализироваться. Коммуникативные способности, умение контактировать с окружающими людьми – необходимая составляющая самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности к нему окружающих людей. Формирование этих способностей – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

На важность формирования умения общаться, в дошкольном возрасте в особенности, указывают многочисленные исследования (Е.В.Бондаревская, Т.А.Репина, Е.О.Смирнова).

Человеческое общение напоминает своеобразную пирамиду, состоящую из четырех граней: мы обмениваемся информацией, взаимодействуя с другими людьми, познаем их и, вместе с этим, переживаем собственные состояния, возникающие в результате общения. Общение можно рассматривать как способ объединения людей, а также как способ их развития. Общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность. То есть, общение выступает важнейшим фактором психического развития человека.

Давыдов В.В. выделил основные структурные компоненты общения:

*Предмет общения* - это другой человек, партнер по общению как субъект.

*Коммуникативные мотивы* - это то, ради чего предпринимается общение.

*Действие общения* - это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект.

*Задачи общения* - это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения.

*Средства общения* - это способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемые в процессе общения (вербального или невербального) одного человека другому:

* экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук, тела и т.д.)
* предметно-действенные средства (предметные движения, позы, приближения, удаления, вручение предметов, притягивание или отталкивание человека и т.д.)
* речевые средства общения (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

*Продукты общения -* образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения – это, прежде всего, «общий результат» взаимоотношения, становление образа самого себя и партнеров по общению.

Общение ребенка со взрослым имеет принципиальную особенность, отличающую его от общения детей друг с другом. В диаде ребенок – взрослый ведущая, доминирующая роль принадлежит взрослому.

Именно слова и поступки взрослого определяют характер и дальнейшее развитие его взаимодействия с ребенком, и именно ошибки взрослого, как правило, являются причинами возникающих между ребенком и взрослым конфликтов. Дефицит общения со взрослыми на ранних этапах развития отрицательно сказывается не только на умственном развитии ребенка, но и на развитии его личности в целом. Недостаток внимания со стороны взрослых, игнорирование ребенка могут привести к невротизации, психическим и психосоматическим заболеваниям, глубоким личностным нарушениям.

В процессе психического развития его общение со взрослыми развивается и проходит ряд последовательно сменяющихся этапов. Психолог М.И.Лисина (1986) рассматривает общение как особую коммуникативную деятельность, в основе которой лежит потребность в общении и содержание которой меняется на каждом возрастном этапе.

Так, выделяется четыре формы общения ребенка со взрослым в первые 7 лет его жизни:

1. *Ситуативно-личностная форма общения.* Возникает в онтогенезе в 2-6 мес. В основе этой формы лежит потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Это общение занимает место ведущей деятельности в младенческом возрасте. Эта первая форма проявляется в виде «комплекса оживления», т.е. эмоционально-положительной реакции ребенка на взрослого, сопровождающейся улыбкой, активными движениями, вокализацией, фиксированием взгляда на лице взрослого и прислушивание к его голосу. Все это свидетельствует о том, что ребенок перешел на новый этап развития. Контакт со взрослым необходим ему, и он активно требует общения.

К концу первого полугодия жизни возникает ситуативно-деловая форма общения со взрослым.

1. *Ситуативно-делавая форма общения.* Проявляется в онтогенезе второй и существует у детей от 6 мес. до 3 лет. Основной потребностью выступает потребность в сотрудничестве в рамках основной ведущей деятельности периода раннего возраста - предметно-орудийной деятельности. Главные поводы для контакта детей со взрослыми связаны теперь с их общим делом – практическим сотрудничеством, и потому на центральное место среди всех мотивов общения выдвигается деловой мотив. Ребенок и взрослый, выступающий как организатор и помощник, вместе манипулируют предметами, выполняют все более сложные действия с ними. Взрослый показывает, что можно делать с разными вещами, как их использовать, раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот сам не в состоянии обнаружить. Постепенно предметная деятельность преобразуется. Ребенок овладевает речью.

С появлением первых вопросов ребенка: «Почему?», «Зачем?», «Откуда?», «Как?» - начинается новый этап в развитии общения ребенка и взрослого. Это внеситуативно-познавательное общение.

1. *Внеситуативно-познавательная форма общения*. **С**уществует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), в основе ее лежит потребность в уважительном отношении взрослого. Это общение побуждается познавательными мотивами, помогает детям расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений, узнать о существовании причинно следственных отношений между предметами и явлениями. Их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере.

К концу дошкольного возраста у детей появляется высшая для этого периода форма общения внеситуативно-личностная.

1. *Внеситуативно-личностная форма общения* возникает на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Ведущий мотив общения – личностный. Как отмечает М.И.Лисина, эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных отношений, те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе родителей и т.д. Ребенок учится ориентироваться в группе, устанавливает многообразные отношения с окружающими людьми. Он усваивает правила общения, понятия о своих правах и обязанностях. Ребенок приобщается к моральным и нравственным ценностям общества, в котором живет.

**1.2 Особенности коммуникативной деятельности детей 3-5 лет**

Нормы поведения, усвоенные ребенком в семье, отражаются на процессе его общения со сверстниками в свою очередь, многие качества, приобретенные ребенком в детском коллективе, привносятся им в семью.

Интерес к сверстникам проявляется несколько позднее, чем интерес к взрослым. Общение ребенка со сверстниками складывается в различных объединениях. На развитие контактов с другими детьми влияет характер деятельности и наличие у ребенка умений её выполнения.

Группа детского сада - это первое социальное объединение детей, в котором они занимают различное положение. В дошкольном возрасте проявляются различные взаимоотношения – дружеские и конфликтные, здесь выделяются дети, испытывающие трудности в общении. С возрастом отношение дошкольников к сверстникам меняется, они оценивают не только по деловым качествам, но и личностным, прежде всего нравственным. Это обусловлено развитием представлений о нормах морали, углублением в понимании содержания нравственных качеств.

Для выявления особенностей коммуникативной деятельности детей следует более подробно рассматривать возрастную динамику личностного взаимодействия.

Итак, в группах младших дошкольников часто наблюдается деятельность детей по типу «рядом, но не вместе», часто можно заметить, как ребенок разговаривает с собой или игрушкой. Это стадия предсотрудничества со сверстниками в процессе предметных отобразительных действий (каждый «водит» свою машинку, «укачивает свою куклу»). Постепенно появляется совместное действие между детьми, но вначале оно представляет собой механическое слияние, соучастие, в котором взаимное согласование имеет минимальное выражение. Со временем совместное действие приобретает элементы сотрудничества, которые проявляются в установлении эмоциональных, избирательных контактов со сверстниками, в объединении детей на основе общего игрового интереса («Кто пойдет играть в «гараж»?). для большинства детей этого возраста невероятно трудно вести себя по отношению к другим детям дружелюбно, доброжелательно, вместе добиваться каких-либо результатов. Дети, которые уже овладели этим умением, часто бывают несправедливо строги к тем, кто от них отстает, поэтому в совместной игре может возникнуть конфликт. Большая роль в правильной организации общения принадлежит взрослому.

У ребенка рождается субъективное отношение к сверстнику как партнеру совместной деятельности, без которого «играть неинтересно». Интенсивно развивается осознание ребенком себя как субъекта совместной деятельности, особенно в сюжетно-ролевых играх. В них дошкольник начинает ориентироваться не только на сюжет, но и на сверстника, сферу его интересов, уровень возможностей и умений. У детей появляется стремление к налаживанию сотрудничества для достижения общего результата. Создаются первые игровые объединения, но они имеют, в большинстве случаев, неустойчивый характер. Преобладают диады, реже – триады, по половому составу преобладают «чистые» микрообъединения у младших дошкольников.

 Главным требованием, предъявляемым сверстнику перед принятием его в совместную игру, является владение игровыми операциями. Дети определяют свое отношение к сверстнику скорее эмоционально, чем рационально, оценивая поступки другого. Источником оценочных суждений, а в итоге и оценочных отношений, выступают взрослые. К ним часто обращаются младшие дошкольники с целью уточнения правил взаимодействия. В конце 4-го года жизни отношения между детьми становятся более устойчивыми. Заметнее выступают некоторые симпатии и антипатии.

Преобладающей формой общения в начале младшего дошкольного возраста выступает эмоционально-практическое. Основные поводы для общения друг с другом возникают в процессе игры, занятий, выполнения бытовых обязанностей. Дети хотят привлечь к себе внимание, получить оценку себя. Заметна избирательность общения.

В среднем дошкольном возрасте ведущей деятельностью постепенно становится сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях начинают появляться общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Ребенок начинает принимать во внимание интерес партнеров. Постепенно развивается умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети начинают осознавать эффективность совместно организованной деятельности. В этом возрасте преобладают устойчивые диады и появляются объединения, включающие в 3 и более человек. В группах 5-го года жизни преобладают «чистые» по полу объединения детей, в этом возрасте уже более четко отмечаются разделения «групповых ролей» - «звезды», «непринятые». Так, значимыми характеристиками «звезд» выступают: умение организовать игру, стремление к справедливости, доброта, дружелюбие, внешняя привлекательность, широта кругозора. «Непринятых» детей характеризуют дефекты нравственно-волевой сферы, замкнутость, непривлекательность. Взаимоотношения дошкольников 5-го года жизни определяются, главным образом, наличием или отсутствием у ребенка нравственных качеств, которые имеют важное значение для всей группы. Поэтому педагогу необходимо повышать социометрический статус детей в группе, организовывая правильно общение, чтобы у детей не появились негативные эмоциональные состояния.

На 5-м году сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной, строится на основе сотрудничества. Ребенок стремится привлечь к себе внимание. В общении возникает феномен «невидимого зеркала»: в сверстнике ребенок видит себя, и видит пространство положительно. Ребенок в процессе общения со сверстниками оценивает себя и задумывается над тем, застенчив ли он или назойлив, скромен или самонадеян, сдержан или расторможен.

Таким образом, можно сказать, что, позволяя ребенку все, что делают другие дети в его возрасте, мы - взрослые даем ему возможность понять, как надо и как не следует себя вести в обществе людей.

Хотелось бы заметить, что уровень развития взаимодействия детей 3-5 лет зависит от многих факторов, и, прежде всего от тех условий, в которых ребенок находится не только в детском саду, но и дома, а также на улице. Все эти факторы в совокупности оказывают большое влияние на формирование личности ребенка, определяя степень развития его чувств, эмоций, представлений и знаний, а также его умений применять их в своей деятельности, его навыков коллективной жизни.

* 1. **Игра как ведущий вид деятельности дошкольника**

Дошкольный возраст является периодом вхождения ребёнка в мир социальных отношений через общение. И ребёнок входит туда через реальные и игровые отношения с взрослыми и сверстниками. Поскольку ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, то в игровой деятельности происходит социализация ребёнка. В формировании социального опыта ребёнка участвуют родители, дети, взрослые, т. е. те люди, которые окружают его в повседневной жизни. Задача современного дошкольного учреждения состоит в том, чтобы из его стен вышли воспитанники не только с определенным запасом знаний, умений и навыков, но и люди самостоятельные, обладающие определённым набором нравственных качеств.

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта обучения детей производится в игре, т. к. игра составляет основное содержание жизни ребёнка дошкольного возраста и является его деятельностью. Она активизирует ум и волю ребёнка, глубоко затрагивает его чувства, повышает жизнедеятельность организма, способствует физическому развитию. Игра нужна, чтобы ребёнок рос здоровым, жизнерадостным и крепким. В игре ребёнок развивается как личность, у него формируются те стороны психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его социальной практики.

Стандарт дошкольного образования выдвигает ряд требований к социально-личностному развитию его воспитанников. К числу этих требований относятся:

-          развитие положительного отношения ребёнка к себе, окружающему миру;

-          создание условий для формирования у ребёнка положительного самоощущения — уверенности в своих возможностях, в том, что он хороший, что его любят;

-          формирование у ребёнка чувства собственного достоинства, осознания своих прав и свобод (Например, право иметь собственное мнение, выбирать друзей, игрушки, виды деятельности, иметь личные вещи, по собственному усмотрению использовать личное время);

-          воспитание положительного отношения ребёнка к окружающим людям — уважения и терпимости к детям и взрослым независимо от социального происхождения, расовой и национальной принадлежности, языка, вероисповедания, пола, возраста, личностного и поведенческого своеобразия, уважения к чувству собственного достоинства других людей, их мнениям, желаниям, взглядам;

-          приобщение детей к ценностям сотрудничества с другими людьми: оказание помощи при осознании необходимости людей друг в друге, планировании совместной работы, соподчинении и контроле своих желаний, согласовании с партнёрами по деятельности мнений и действий;

-          развитие у детей чувства ответственности за другого человека, общее дело, данное слово;

-          создание коммуникативной компетентности ребёнка — распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих, выражение собственных переживаний;

-          формирование у детей социальных навыков: освоение различных способов разрешения конфликтных ситуаций, умений договариваться, соблюдать очерёдность, устанавливать новые контакты.

Основными методами социально-личностного развития детей дошкольного возраста выступают:

-          организация жизненных и игровых развивающих ситуаций, обеспечивающих детям возможность осваивать опыт поведения и доброжелательного отношения к сверстникам и близким взрослым;

-          инсценировки с игрушками, демонстрирующие детям образцы правильного поведения и взаимоотношений в детском саду и в семье;

-          общение и совместная деятельность с воспитателем как средство установления доверия, обогащения социальных представлений и опыта взаимодействия;

-          наблюдение за действиями и отношениями взрослых в детском саду (Например, повар, няня, врач, дворник, воспитатель);

-          образные игры-имитации, хороводные, театрализованные игры для развития эмоциональной отзывчивости и радости общения со сверстниками;

-          чтение стихов, потешек, сказок на темы доброты, любви к родителям, заботы о животных и т. п.;

-          рассматривание сюжетных картинок, иллюстраций в целях обогащения социальных представлений о людях (взрослых и детях, ориентировки в ближайшем окружении (в группе ДОУ и в семье);

-          сюжетные игры, объединяющие детей общим сюжетом, игровыми действиями, радостью отражения ролей взрослых (врач, продавец, парикмахер, моряк).

Через игру ребёнок знакомится с отношениями людей, различными профессиями, пробует себя в разных социальных ролях. Однако, наблюдая за игрой детей, можно заметить, что не все дети умеют играть. Это кажется невероятным, но это так. Основным препятствием в развитии самостоятельной игры является неправильное воспитание в раннем возрасте. Не приученный действовать самостоятельно, ребёнок нуждается в помощи взрослых при столкновении с самыми незначительными трудностями. Вторым препятствием в развитии игр являются неблагоприятные жизненные условия, когда ребёнка изолируют от окружающих.

В работе с детьми каждый педагог использует различные виды игр.

Виды игр для развития ребенка

-          подвижные игры,

-          ролевые игры,

-          настольные игры,

-          дидактические игры,

-          театрализованные игры и др.

Подвижные игры очень рано входят в жизнь ребенка. Растущий организм постоянно требует активных движений. Все дети без исключения любят играть с мячом, скакалкой, любыми предметами, которые они могут приспособить к игре. Все подвижные игры развивают как физическое здоровье ребенка, так и его интеллектуальные способности. Они несут, кроме интереса для ребенка, еще оздоровительную нагрузку и эмоционально-психическую разрядку. Кроме того, подвижные игры учат детей инициативе и самостоятельности, преодолению затруднений — развивая в них рефлексию и волю.

Таким образом, спецификой подвижных игр является то, что их использование дает не только физическое, но и эмоциональное удовлетворение. Эти игры создают большие возможности для проявления инициативы и творчества детей, поскольку кроме богатства и разнообразия движений, предусмотренных правилами, дети обладают свободой их применения в различных игровых ситуациях.

Ролевые игры, являются прекрасным тренировочным залом для подготовки ребенка к жизни в обществе. В каждой игре, независимо от того, играет ребенок один или вместе с другими участниками игры, он выполняет определенные роли. Играя, ребенок берет себе определенную роль и выполняет действия героя игры, осуществляя поступки, присущие этому персонажу.

В игре необходимо следить за тем, чтобы не появлялось зазнайство, не проявлялось превышение власти командных ролей над второстепенными. Неподчинение в игре может разрушить игру. Необходимо следить за тем, чтобы у роли было действие. Роль без действия мертва, ребенок выйдет из игры, если ему нечего делать. Самая убедительная игра может стать неинтересной для тех ребят, которые окажутся не у дел. Заинтересованность определяется теми возможностями, которые предоставляются ребенку в игре ролью. Нельзя использовать в игре отрицательные роли, они приемлемы только в юмористических ситуациях.

Для ребенка очень важно распределение ролей. Проигрывание всевозможных ролей поможет детям справиться с трудностями. Чем старше ребенок, тем более тщательно он следит за справедливым распределением ролей, целенаправленнее выбирает роли для себя. Ребенок, как правило, берет на себя роли, соответствующие его полу. Если он играет один, то эти роли выражают увиденный ребенком тип поведения взрослого. Если это мальчик, то он водит машину, строит дом, приходит с работы домой и пр. Если же играет девочка, то она выбирает роль мамы, врача, учительницы. Если же речь идет о групповых играх, то ребенок в три года не разделяет особенно половую принадлежность игровой роли и мальчик с удовольствием играет роль мамы или учительницы.

Настольно-печатные игры — это игры малой подвижности, но большую направленность имеют на развитие процессов мышления, памяти, воображения. Все они красочные и привлекательные для малышей. Это такие игры как «Лото», «Мозаики», «Домино» и др.

Дидактические игры предназначены для детей, которые участвуют в учебном процессе. Они используются педагогам как средство обучения и воспитания. Учитывая тот факт, что дидактическая игра направлена, прежде всего, на умственное развитие ребенка, не надо забывать и то, что ее польза зависит от того, сколько радости её решение приносит ребенку.

Дидактическая игра выступает как средство всестороннего воспитания личности ребенка. С помощью дидактических игр детей приучают самостоятельно мыслить, использовать полученные знания в различных условиях в соответствии с поставленной задачей. Многие дидактические игры ставят перед детьми задачу рационально использовать имеющиеся знания в мыслительных операциях: находить характерные признаки в предметах и явлениях окружающего мира; сравнивать, группировать, классифицировать предметы по определённым признакам, делать правильные выводы, обобщения.

При организации дидактических игр, способствующих социально- личностному развитию ребенка, с детьми перед педагогом ставятся следующие задачи:

-          учить детей выстраивать доверительные, партнерские отношения со сверстниками в процессе игрового общения;

-          развивать умение понимать, слушать и слышать друг друга;

-          развивать способность аргументировать свою точку зрения, свои высказывания;

-          воспитывать в детях желание общаться с ровесниками, усваивая при этом некоторые общие правила поведения;

-          помочь детям понять, что вместе играть интереснее.

Режиссерская игра — это детская игровая деятельность, которая тем богаче и разнообразнее, чем интереснее реальная жизнь ребенка, чем обширнее его информация об окружающем мире. Режиссерские игры, в которых ребенок заставляет говорить, выполнять разнообразные действия кукол, действуя и за себя и за куклу. Режиссерская игра — важнейший фактор социализации дошкольника.

Игры-драматизации создаются по готовому сюжету из литературного произведения или театрального представления. План игры и последовательность действий определяется предварительно. Такая игра более сложна для детей. Игры — драматизации помогают детям больше понимать идею произведения, чувствовать его художественную ценность, положительно влияют на развитие выразительности речи и движений.

В работе с детьми используются сказки социального характера, в процессе рассказывания которых дети узнают о том, что нужно находить себе друзей, что одному бывает скучно, грустно (сказка «Как грузовичок друга искал»); что нужно быть вежливым, уметь общаться при помощи не только вербальных, но и не вербальных средств общения («Сказка о невоспитанном Мышонке»).

В работе по социально-личностному развитию ребенка в игре, не малое значение уделяется и взаимодействию с родителями. Родителям даются рекомендации, консультации по проведению и организации игр дома между детьми и совместно с ними.

*Как же взрослому вести себя в игровой деятельности, в которую включен ребенок?*

От поведения взрослых во многом зависит мера открытия ребенком через игру новых жизненных ситуаций. Играя, взрослый вводит в мир игры необходимые нормы общественной жизни, необходимые для усиления социального опыта ребенка.

Каждый ребёнок — это отдельный мир, со своими правилами поведения, со своим сводом законов. Помочь детям в обретении самих себя в мире и мира в себе — наша основная взрослая задача.

В заключение хотелось бы отметить, что показателем правильно организованной игры детей является их хорошее настроение, разнообразное использование освоенных навыков, положительные взаимоотношения. Именно в игре, совместно со взрослыми, ребенок приобретает необходимые для жизни в обществе полезные навыки.

**ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РУКОВОДСТВА СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРОЙ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**2.1Овладение игровыми умениями в раннем возрасте (1,5-3 года).**

Дети 1,5 – 3 лет овладевают азами сюжетной игры – условным игровым действием, замещающим реальное действие с «настоящими» вещами. Условное действие всегда включает в себя два плана – это то, что делает ребенок фактически, и то, что это действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Например, ребенок в игре кормит куклу. Он может осуществлять условное действие кормления посредством игрушечной ложки, т. е. сюжетной игрушки – копии настоящей вещи. Ребенок может кормить куклу палочкой – действовать с предметом-заместителем, мало похожим на ложку. И, наконец, он может лишь осуществлять движения, напоминающие кормление ложкой – действовать с воображаемым предметом.

Пока ребенок играет один, для него вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер – взрослый или сверстник, он тоже должен понимать смысл этого действия. Для этого ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета («Я кормлю», «Это у меня ложка»).

*Задача педагога* – сформировать у ребенка к трем годам умения развертывать условные действия с сюжетной игрушкой, предметом-заместителем и воображаемым предметом, связывать два-три игровых действия в смысловую цепочку, словесно обозначать их, продолжать по смыслу действие, начатое партнером-взрослым, а затем сверстником.

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

Необходимо научить детей парному взаимодействию с одним предметом: катать друг другу мяч, тележку, сообща собирать одну пирамидку, строить башню из кубиков и т. п. Такая работа по организации взаимодействия детей на доступном им уровне позволяет обеспечить большую самостоятельность детей, ориентацию на сверстников, заложить основу совместной сюжетной игры в будущем.

Совместную сюжетную игру следует организовывать в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей. Наиболее удобно это делать перед полдником и после него, когда малыши находятся в помещении групповой комнаты. Организовав самостоятельную деятельность всех детей группы на доступном для них уровне (предоставив предметы для манипулирования, сюжетные игрушки, материалы для конструирования), воспитатель может уделить время для игры с одним ребенком или парой детей с целью формирования у них игровых умений.

Первоначально необходимо решить задачу формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками. Для этого педагог развертывает сюжетную игру на виду у детей, «одушевляя» кукол или других игрушечных персонажей, приписывая им понятные детям желания.

***Пример:*** *воспитатель усаживает за игрушечный стол куклу (мишку, зайца) размером не менее 50 см, ставит перед ней игрушечную тарелку, кладет ложку (соответствующих размеров) и обращается к детям: «Вы играете, и я поиграю с куклой. Я сейчас ее покормлю, она есть хочет. Вот здесь каша в тарелке. Кушай, дочка!» Берет ложку и несколько раз (5-6) подносит ее ко рту куклы, сопровождая свои действия словами: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая у меня дочка, ест кашу!»*

Дети должны видеть, что воспитатель искренне заинтересован игрой, эмоционально относится к куклам (хочет им помочь, радуется или печалится за них). Такая игра педагога – важное условие втягивания малышей в условную ситуацию. Эмоциональная окраска действий взрослого, позиция «играющего» сразу же привлекает внимание малышей. Как правило, они наблюдают за игрой воспитателя: одни подходят к нему, другие, отвлекшись от своих игрушек, следят за его действиями издали. Если кто-то из детей занят своей игрой, не надо настаивать на том, чтобы он прекратил ее.

Начатая воспитателем игра может продолжаться уже с вовлечением в нее какого-то определенного ребенка, в данный момент наиболее расположенного к общению со взрослым.

***Пример:*** *обращаясь к ребенку, воспитатель предлагает: «Давай играть. Вот мишка и кукла сидят за столом. И ты с ними садись. А я вас кормить буду!» Взрослый помогает ребенку сесть за стол и «кормит» всех поочередно. Делает он это полушутя, улыбаясь, давая понять малышу, с которым играет, и всем детям, наблюдающим за ними, что все это понарошку, а не серьезная процедура еды. В игру можно включить еще одного ребенка: «Я не успеваю всех кормить сразу. Маша, помоги мне, покорми мишку».*

Аналогичным образом можно поиграть с детьми, используя и другие сюжетные ситуации.

***Пример:*** *воспитатель готовит для игры большую куклу и кровать соответствующего размера. Берет куклу и говорит так, чтобы было слышно детям: «Ты спать хочешь, поэтому и капризничаешь! Давай, я тебя покачаю, песенку спою! (Садится на детский стульчик, баюкает куклу.) Все, глазки закрылись, теперь дочка спит, тихонечко в кроватку ее положу!» (Кладет куклу в кровать.) Можно тут же привлечь к игре одного из детей: «Маша, зайка тоже, наверное, спать хочет. Побаюкай его, уложи в кровать».*

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) в самостоятельной деятельности. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п. Воспитатель использует простые и понятные детям ситуации: кукла хочет есть – не хочет есть, хочет спать – не хочет спать и т. п. Причем ограничивается включением в игру каждый раз двух-трех действий в рамках одной сюжетной ситуации. На этом этапе предлагаются игровые предметы, имитирующие реальные, – это помогает детям понять смысл игровой ситуации, включиться в нее. Условность подчеркивается тем, что взрослый в своей комментирующей речи вводит в игру воображаемые элементы: кормит кашей, которой нет, моет водой, которая не течет из игрушечного крана, приписывает кукле (облик которой не изменяется) разные эмоциональные состояния.

По мере освоения детьми действий с сюжетными игрушками педагог переходит к игре, включающей уже не одну, а две сюжетные ситуации, связанные друг с другом: варит кашу на игрушечной плите и кормит ею кукол; кормит кукол и укладывает их спать; купает куклу и укладывает ее спать и т. д. Сюжеты с двумя взаимосвязанными ситуациями позволяют воспитателю вовлекать ребенка в игру так, чтобы его игровые действия не просто повторяли, но и продолжали по смыслу действия партнера-взрослого.

***Пример:*** *воспитатель берет мишку, разговаривает с ним: «Мишка, ты что такой грустный? Есть хочешь?» Обращается к наблюдающему за игрой малышу: «Петя, свари мишке кашу. Он хочет есть». Обычно ребенок с удовольствием варит кашу на игрушечной плите, причем делает он это очень быстро, не желая надолго отвлекаться от действий взрослого (ставит кастрюлю на плиту и тут же снимает с репликами типа: «Уже!», «Вот каша!» и т. п.). Воспитатель в это время ставит на стол тарелку, берет ложку, говорит мишке: «Сейчас Петя нам кашу принесет. Будешь есть, а потом спать». Кормит мишку. Затем обращается к другому малышу: «Сережа, мишка поел. Теперь ему спать пора. Уложишь его спать?» И т. п.*

После того, как дети научились развертывать игру с сюжетными игрушками, подключаться к игровым действиям партнера-взрослого и дополнять их своими действиями, воспитатель переходит к реализации следующей задачи – формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период воспитатель наряду с сюжетными игрушками – подобиями реальных вещей (игрушечными кастрюлями, кроватками, утюгами и пр.) использует в совместной игре с детьми предметы-заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.). Необходимость самому использовать предмет-заместитель возникает у ребенка только тогда, когда он уже включен в условную ситуацию игры, хочет ее продолжить и не видит подходящей сюжетной игрушки.

***Пример:*** *воспитатель, предварительно убрав игрушечные ложки и приготовив небольшую палочку, начинает играть: «Мишка есть хочет, покормлю его кашей. Вот тарелка, а ложки нет. А, вот у нас ложка (берет палочку)! Ешь, мишка» (кормит палочкой вместо ложки). Далее взрослый обращается к одному из детей, наблюдающих за игрой: «Не наелся еще мишка. Покорми ты его еще. Вот тебе ложка (дает палочку). Это у нас как будто ложка! А я пока кровать ему приготовлю».*

Аналогично воспитатель может ввести в игру кубик (брусочек и т. п.) вместо мыла, развертывая ситуацию купания.

***Пример:*** *«Сейчас будем дочку мыть, она купаться хочет. Надо в ванну воды теплой налить. Вот здесь налью (подходит к игрушечному крану или просто к стене). Все, вода готова. Иди купаться, дочка, водичка хорошая. Сейчас намылю тебя. Где мыло? Забыла принести. Дима, принеси мне тот кубик (заранее приготовлен и лежит на соседнем столе). Спасибо, это у меня как будто мыло. Буду им мыть». Воспитатель трет куклу мылом-кубиком. Обращается к одному из детей: «У твоего зайца лапки грязные. Разве можно с грязными лапками садиться обедать? Надо помыть. Вот тебе мыло (дает кубик), помой зайке лапки!»*

При введении в игру предметов-заместителей взрослый должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намыливать мишку мылом-кубиком), но и словесно указывать на условное значение предмета *(«Это у нас мыло», «Это как будто ложка» и т. п.*), смысл производимого с ним действия (*«Намылю мишке лапки, хорошо мылится мыло» и т. п.*). В этот период словесные комментарии взрослого необходимы, так как без них действие может остаться непонятным ребенку. Следует стимулировать и самих детей обозначать игровые действия словом (*«Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб» и т. п.*).

Детям раннего возраста свойственно употреблять предмет-заместитель в самостоятельной деятельности именно в том условном значении, в котором его использовал взрослый (например, вместо ложки – палочку, и только ту, которую ввел в игру воспитатель). Поэтому в дальнейших совместных играх следует расширять круг действий с предметами-заместителями: придавать одному и тому же предмету различное условное значение (например, в одной игре палочку использовать как ложку, в другой – как градусник, в третьей – как расческу и т. д.); вводить разные предметы-заместители для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, один раз в игре вместо мыла взять кубик, в следующий раз – брусочек и т. п.).

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

На первых порах, для того чтобы малыши могли развертывать игровые действия самостоятельно, воспитателю следует сохранять предметно-игровую среду, а в последующие дни специально ее организовывать, подбирая те же игрушки, которые использовались в совместной игре с детьми, или аналогичные им по смыслу. При этом надо предоставить возможность нескольким детям одновременно развертывать привлекающие их сюжеты. Так, если воспитатель поиграл с ребенком в «купание куклы», можно поставить в игровом уголке еще 1-2 игрушечных тазика, положить кубик-мыло, чтобы и другие дети могли поиграть.

Задача воспитателя – продумать, какие игрушки заменить аналогичными, какие на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего.

 ***Пример:*** *в игровом уголке рядом с куклами педагог располагает в ящичке постельные принадлежности, но при этом убирает игрушечные кроватки. Если ребенок не найдет сам, чем их заменить, взрослый помогает ему: «Давай кровать из стульев сделаем».*

У некоторых детей могут отмечаться стереотипные манипуляции с игрушками, «застревание» на одном и том же игровом действии (его многократное повторение). В таких случаях полезно подключение воспитателя к уже возникшей игре ребенка с целью расширения смысла игровой ситуации.

***Пример:*** *малыш бесконечно варит что-то на игрушечной плите (ставит на нее одну кастрюлю, потом вместо нее другую, помешивает в ней палочкой). Взрослый может усадить рядом за стол мишку и начать с ним разговаривать: «Хочешь есть, мишка? Видишь, Коля что-то варит в кастрюле. Коля, ты что варишь? Кашу? Уже, наверное, сварилась, готова. Мишка как раз есть хочет» и т. п. В такой ситуации ребенок скорее всего с легкостью перейдет от приготовления каши к кормлению голодного мишки.*

Если воспитатель замечает, что кто-то из детей обнаруживает «пристрастие» к какой-то одной игрушке, оставаясь на уровне простых манипуляций с ней, он подключается к его деятельности, затеяв как бы параллельную игру: ребенок манипулирует предметом, а взрослый через рассказ приписывает его действиям сюжетный смысл.

***Пример:*** *воспитатель замечает, что малыш бесцельно катает игрушечный грузовик. Чтобы наполнить действия ребёнка смыслом, взрослый говорит: «Твой грузовик за кирпичиками, наверное, поехал. Привезет кирпичики, чтобы строить дом. Зайцу нужен дом. Где же у нас кирпичики?» После такого включения в смысловой контекст деятельность ребенка станет более осмысленной: он начнет искать кирпичики, возить их в кузове.*

В принципе, воспитатель может обыграть любое случайно возникшее у ребенка действие с предметом, придав ему условное значение.

***Пример:*** *малыш, находясь рядом с кукольным столом, вертит в руках зелёный мяч. Педагог говорит: «Вася, это у тебя арбуз? Куклам хочется сладкого!» и т. п. Приписывание предмету подобного условного значения первоначально вызывает изумление, удивление ребенка и сразу же - радость, смех, желание действовать с предметом в его необычном качестве.*

К двум годам, когда ребенок усваивает действия «понарошку», нужно включать в игру, наряду с предметом-заместителем, и воображаемый предмет, с которым осуществляется игровое действие (причесываться расческой, которой нет, есть воображаемое мороженое и т. п.).

***Пример:*** *во время игры взрослый протягивает ребенку руку с воображаемой конфетой: «Аля, возьми конфетку, угости мишку». Если малыш не принимает этого предложения, воспитатель сам угощает мишку воображаемой конфетой: «Мишка, попробуй, какая вкусная. Аля, у меня еще одна есть (берет со стола еще одну воображаемую конфету). Вот, попробуй и ты».*

По мере овладения детьми условным игровым действием воспитатель может переходить от совместной игры с 1-2 детьми к совмещению такой деятельности с игрой, позволяющей включать большее количество детей – всех желающих, откликающихся на предложение взрослого поиграть вместе с ним. В такой игре с несколькими участниками можно обойтись и без игрушек-персонажей, развертывая сюжет таким образом, чтобы дети направляли условные действия с заместителями и воображаемыми предметами на самих себя, а не только на кукол.

***Пример:*** *воспитатель ставит в ряд несколько стульчиков и говорит: «Это автобус. Я поеду на автобусе в лес. Кто хочет со мной поехать? Садитесь в автобус. У нас большой автобус, все поместятся. Я вас повезу. Где мой руль? Поехали. Ррррр (изображает шум мотора). Би-би! Ррррр. Все дети едут. Далеко, далеко. Остановились. Давайте пойдем все в лес погулять. Выходите. Будем собирать ягоды (взрослый срывает воображаемую ягодку и «ест» ее). Вы тоже собирайте ягоды. А теперь надо ехать обратно. Садимся в автобус. Сейчас он поедет. Никто в лесу не остался?» И т. п. Подобным образом можно отправиться в лес собирать грибы (тоже воображаемые, а в качестве реалистической опоры дать детям маленькие корзинки); в парк, где малыши будут собирать красивые опавшие листья; есть мороженое (воображаемое или в виде брусочков из строительного набора).*

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

Воспитатель должен направлять ребенка на дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. переводить детей к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета. Сам участвуя в игре, он развертывает сюжет таким образом, чтобы действие одного из малышей было адресовано сверстнику, как бы «замыкает» детей друг на друге.

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

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, обрамляя его сюжетным контекстом.

***Пример:*** *дети, расположившись друг против друга, катают туда и обратно тележку. Воспитатель усаживает возле одного из малышей куклу небольшого размера, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Их можно перевозить в вашей машине. Сережа, ты нагружай. Теперь отправляй машину Гале. У ее куклы нет дома. Галя, а ты разгружай машину. Она снова поедет за кирпичиками к Сереже. Когда все кирпичики перевезете, можно будет вместе строить кукле дом».*

В ходе таких игр малыши начинают сами обращаться к партнеру-сверстнику, требуя от него соответствующих смыслу сюжетной ситуации игровых действий (*«Давай кирпичики!», «Вари кашу!», «На, ешь мороженое!» и т. п.*), т. е. действует вместе в рамках пока еще очень простого общего сюжета.

Структура сюжетов: однотемные, одноперсонажные сюжеты, где игровые действия в основном направлены на игрушку-персонаж; сюжет включает 1-3 последовательных, известных детям из реального опыта события (купать и кормить куклу; готовить обед и кормить куклу и т.п.).

Если дети третьего года жизни в самостоятельной игре развертывают цепочки из двух-трех действий с сюжетными игрушками, включают в игру отдельные предметы-заместители, называя действия с ними, могут вызвать с помощью игрушки или краткого речевого обращения ответное игровое действие сверстника, это говорит о том, что самые *простые игровые умения у них сформированы.*

**2.2 Формирование сюжетной игры у детей младшего дошкольного возраста.**

Трехлетний ребенок способен овладеть ролью – более сложным смысловым и структурным узлом игры. Прежде всего, ребенку нужно уметь принять на себя игровую роль (понимать, что он сейчас, в игре, не Петя, а водитель) и обозначить ее для партнера. Ролевое поведение всегда имеет два аспекта: первый – характерные для роли действия с предметами (доктор делает укол, водитель ведет машину и т. п.); второй – «ролевая» речь, обращенная к партнеру (доктор узнает у пациента, что его беспокоит и т. п.). Поэтому, чтобы полноценно владеть игровой ролью, ребенку необходимо уметь не только осуществлять определенные условные предметные действия, но и говорить с партнером как носителем другой игровой роли (как «доктор» с «пациентом», а не как Петя с Машей), т.е. уметь развертывать специфическое ролевое взаимодействие – ролевой диалог, изменять в ходе игры ролевое поведение в зависимости от роли партнеров, менять свою игровую роль в зависимости от развертывающегося сюжета (например, побыв пациентом, стать при необходимости медсестрой, затем врачом и т. п.).

Таким образом, для детей четвертого года жизни достаточно уметь принимать и обозначать игровую роль, реализовывать специфические ролевые действия, направленные на партнера-игрушку, развертывать парное ролевое взаимодействие, элементарный ролевой диалог с партнером-сверстником.

*Задача воспитателя* – построить совместную игру таким образом, чтобы ее центральным моментом стало ролевое поведение. Внимание ребенка необходимо перевести от действий с игрушками на взаимодействие с партнером-взрослым.

Чтобы правильно строить свою игру с ребенком, воспитателю важно осуществлять соответствующий подбор игровых ролей. В этом плане различаются «взаимодополнительные» роли, где основная роль (мама, врач, продавец, учитель) требует для своего воплощения дополнительной роли (дочка, больной, покупатель, ученик), и «независимые» роли (водитель, строитель, пожарник и др.), связь которых с другими ролями является опосредованной.

Для формирования ролевого поведения следует начинать совместную игру с детьми, используя взаимодополнительные роли – для начала это должны быть парные роли, хорошо знакомые ребенку (*мама - дочка, бабушка - внучка, мама - сын, или доктор - больной, продавец - покупатель и т. п.*). Такие роли сразу ориентируют детей на партнера и смещают акцент игры с предметного действия на ролевое взаимодействие. Воспитатель может строить совместную игру с детьми, постепенно ее усложняя: первоначально взрослый берет на себя основную роль и втягивает ребенка в совместную игру, предлагая ему дополнительную роль; в дальнейшем воспитатель подключается к игре, берет на себя уже дополнительную роль, а затем уступает ее другому ребенку, т. е. ориентирует детей друг на друга, на ролевое взаимодействие.

***Пример:*** *воспитатель достает коробку с «медицинскими принадлежностями» (фонендоскоп, шприц, пузырек для «микстуры», палочку, замещающую градусник), надевает белую шапочку и начинает играть роль доктора: «Я – доктор. Буду детей лечить. Здесь у меня больница. Мишка, ты заболел? Что у тебя болит? Покажи горлышко. Сейчас тебе температуру измерим (ставит палочку-градусник). Теперь послушаю тебя. У тебя ангина». Пообщавшись с персонажем-игрушкой, воспитатель вовлекает в игру одного из детей (хорошо, если это будет ребенок, у которого в руках кукла и т. п.): «Катя, твоя дочка тоже заболела? Веди ее в поликлинику. Я – доктор, полечу ее. Что у твоей дочки болит?» Процедура лечения повторяется с 2-3 куклами или зверюшками, которых приводят в поликлинику дети. Затем воспитатель (доктор) может полечить кого-нибудь из детей: «Вася, ты как будто заболел. Сейчас доктор тебя полечит. Здравствуйте, больной. Что у вас болит?». После такой игры с воспитателем игрушки предоставляются в распоряжение детей: «Кто теперь хочет быть доктором? Петя? Надевай шапочку. Теперь ты будешь доктором, будешь лечить детей».*

Непременным условием игры педагога с детьми является неоднократное называние им своей роли (*«Я – доктор, полечу больного мишку» и т. п.*) и обращение к партнеру (игрушечному персонажу или ребенку) как носителю роли (*«Заходите, больной» и т. п.*). Аналогично можно развернуть игру, где воспитатель – продавец, а дети – покупатели. При этом взрослый осуществляет лишь самые необходимые действия с предметами, основное внимание должно быть направлено на взаимодействие, ролевой диалог с покупателями.

Когда дети получают уже «обыгранные» игрушки, они начинают развертывать в самостоятельной деятельности цепочки ролевых действий, внося в них свои вариации (т.к. у каждого ребенка есть опыт общения с доктором, наблюдений за действиями продавца). В самостоятельной игре ребенок обычно берет на себя основную роль (доктора, мамы), а его действия направлены на партнера-игрушку, у некоторых детей появляется ролевая речь, обращенная к игрушечному персонажу. Однако на этом этапе дети не обозначают вербально свою игровую роль (игра носит индивидуальный характер). Воспитателю следует наблюдать за игрой детей; когда цепочка ролевых действий осуществлена ребенком, можно связать для него эти действия с называнием роли: *«Ты доктор? Лечил больного мишку?»* и т. п. Такие подытоживания важны для осознанного принятия ребенком игровой роли, самостоятельного ее называния.

В самостоятельной деятельности детей могут появиться не только основные роли, вынесенные из игры с воспитателем, но и «независимые». «Независимые» роли чаще появляются в игре мальчиков (они рулят, как водители, маршируют и стреляют, как солдаты, и т. п.). Однако такое подражание часто не сопровождается осознанием роли, ребенок затрудняется ответить на вопрос, кем он был в игре. В таких случаях воспитателю целесообразно подключиться к игре ребенка, используя дополнительную по смыслу роль.

***Пример:*** *один из мальчиков, сидя на скамейке, крутит игрушечный руль. Педагог спрашивает: «Петя, ты кто? Водитель? У тебя какая машина? Легковая? Ах, автобус. Можно я буду пассажиром? Мне нужно на вокзал (в цирк, в бассейн и т. п.). Водитель, ваш автобус довезет меня до вокзала? Скоро мы приедем? Спасибо».*

Ролевое подражание может возникнуть у ребенка по отношению к любой социальной роли, к любому сказочному или литературному персонажу. Задача воспитателя – угадать, что делает ребенок, подключиться к его игре, найдя подходящую по смыслу дополнительную роль и развернуть ролевое взаимодействие. Цель педагога – не приведение к единообразию игры всех детей в рамках «заданных» сюжетов и ролей, а развитие игры каждого ребенка с опорой на его личные интересы.

Замыкание детей друг на друга может осуществляться в совместной игре воспитателя с двумя детьми. Прием остается тем же – использование парных взаимодополнительных ролей. Но при этом роль, которую берет на себя воспитатель, как бы удваивается – такая же роль предлагается одному из детей, при этом взаимодействие взрослого с ребенком, выполняющим основную роль, служит моделью для второго ребенка, участвующего в игре. Тематика игры может быть любой: воспитатель либо сам начинает совместную игру с детьми, либо предлагает ребенку присоединиться вместе с ним к уже начатой игре сверстника. Таким образом, дети оказываются перед необходимостью ролевого взаимодействия друг с другом, хотя бы и кратковременного.

***Пример:*** *педагог привлекает к игре двоих детей: «Саша, Катя, давайте вместе играть. Хотите, в магазин? Здесь у нас будет магазин игрушек (расставляет на столе несколько мелких игрушек). Кто будет продавцом? Ты, Саша? А мы с Катей тогда будем покупателями. Я первая пришла в магазин». Взрослый развертывает ролевой диалог с ребенком, выполняющим основную роль (разговор «покупателя» с «продавцом»), а затем уступает место второму ребенку, выполняющему дополнительную роль: «Я уже все купила, теперь, Катя, твоя очередь покупать».*

Аналогично можно поиграть в «доктора – больных», «водителя – пассажиров» и т. п.

Присоединиться к уже начатой кем-либо из детей игре следует ненавязчиво.

***Пример:*** *Витя в одиночестве вращает штурвал. Воспитатель предлагает другому: «Коля, давай вместе с Витей поиграем. Он на корабле куда-то плывет. Витя, ты кто? Капитан? Можно, мы с Колей будем матросами? Я матрос. Капитан, приказывайте, что мне делать. Наблюдать за берегом в бинокль? Коля, ты тоже спроси у капитана, что тебе делать...»*

В ходе таких совместных игр воспитатель своими вопросами, репликами старается максимально активизировать ролевую речь детей. Чтобы выделить для детей ролевой диалог как необходимое условие совместной игры, целесообразно пользоваться минимальным числом игрушек. Переключение детей на речевое взаимодействие в игре можно сделать отчетливым, используя особые методические приемы. Одним из них является создание разговорной ситуации с помощью игрушки – телефона. Использовать этот прием можно только в том случае, если дети представляют себе назначение телефона. Ввести детей в смысловую ситуацию можно, организовав первоначальную игру по мотивам стихотворения К. Чуковского «Телефон».

***Пример:*** *воспитатель вносит в группу три игрушечных телефона (лучше, если у них будут заблокированы диски, чтобы избежать излишних манипуляций с ними) и предлагает: «Давайте поиграем в телефон. Я как будто Чукоша. У меня телефон звонит. Дзинь. Беру трубку. Коля, давай, ты мне звонишь. Кто говорит? Слон?». Взрослый – «Чукоша» развертывает ролевой диалог со «Слоном» и далее поочередно с несколькими персонажами стихотворения, роли которых последовательно предлагаются желающим. Повторения точного текста стихотворения совершенно не нужно, достаточно лишь приблизительного воспроизведения его смысла. Затем телефоны предоставляются в самостоятельное пользование детей.*

Через день-два можно приступить к свободной игре в «телефонный разговор» с парами детей. Игра строится на основе уже известных детям сюжетов с парными взаимодополнительными ролями («дочки–матери», «больница», «магазин» и т. п.). Первоначально, чтобы помочь детям включиться в «телефонные разговоры», воспитатель распределяет роли следующим образом: себе берет основную (напр., доктора), а детям предлагает одинаковые дополнительные (пациентов).

***Пример:*** *расположившись так, чтобы все участники были обращены лицом друг к другу (за столиком или на ковре по кругу), воспитатель предлагает роли двоим вовлеченным в игру детям: «Давайте опять поиграем, только по-другому. Как будто вы дома и у каждого из вас телефон. А мой телефон находится в больнице. Я доктор. Вы как будто заболели, звоните мне и вызываете врача. Дзинь... У меня телефон звонит. Алло! Это доктор у телефона. Кто мне звонит? Больная девочка? Что у тебя болит?». Воспитатель развертывает ролевой диалог с одним ребенком (выясняет характер заболевания, предлагает прийти в больницу или, наоборот, обещает приехать домой и т. п.). Затем переходит к взаимодействию со вторым участником: «Опять у меня телефон звонит. Дзинь... Это доктор слушает. Кто звонит? Еще один больной?» Диалог со вторым ребенком-пациентом строится аналогично, но взрослый несколько изменяет содержание своих вопросов, реплик, отталкиваясь от ролевых высказываний ребенка.*

Если дети с трудом втягиваются в ролевой диалог, можно продолжить игру: доктор звонит сам каждому из пациентов, узнает, как выполняются его советы. Не следует резко обрывать игру, лучше предложить смысловое обоснование для ее окончания: *«Теперь у доктора перерыв на обед. Пойдемте посмотрим, что ребята делают»*. Если вокруг собрались дети-наблюдатели, воспитатель может обновить состав играющих: *«Катя и Коля, вы уже выздоровели и пошли гулять, а мне другие больные позвонили»*. Если первоначально в таких играх дети будут отвечать скупо, односложно, можно подсказать содержание ответов (*«Маша, а ты скажи: «Это больная звонит. Доктор, у меня высокая температура». И т. п.*). Уже вторая, третья пары детей будут вести себя в игре более свободно, понаблюдав за своими сверстниками.

Чтобы поддержать интерес к такого рода играм, воспитатель может каждой последующей паре предлагать иные ролевые связи. Например, после телефонных разговоров доктора с пациентами развертывать телефонные разговоры продавца и покупателей и т. д. Если дети настаивают на ролях, которые были у предыдущей пары, можно менять содержание сюжетных коллизий (воспитатель становится продавцом не в магазине игрушек, как раньше, а в булочной).

Подбор ролей для каждой пары детей должен опираться на тематику, привлекающую именно этих детей, пусть даже сама сюжетная коллизия выглядит несколько неправдоподобно для реальной жизни (например, капитан может разговаривать по телефону со своими матросами, волк - с поросятами Наф-Нафом и Ниф-Нифом и т. п.). На первых порах желательно привлекать к игре детей с хорошо развитой речью, легко вступающих во взаимодействие со взрослым. С застенчивыми лучше начинать игру один на один, без присутствия наблюдателей-сверстников.

На следующем этапе взрослый не только развертывает «телефонный» ролевой диалог с каждым из участников поочередно, но и стимулирует диалог детей друг с другом. Наиболее подходящим для такой игры является набор «семейных» ролей: *мама - папа - дочка; мама - папа - сын; мама - дочка - бабушка и т. п.*

***Пример:*** *воспитатель берет на себя роль мамы и звонит по телефону одному из участников игры – папе, обращаясь к нему с поручениями: сходить после работы в магазин, а сейчас позвонить домой дочке, узнать, как у нее дела, и попросить ее подмести пол и т. п. В соответствии с такой сюжетной ситуацией папа вынужден звонить дочке (второму ребенку, участвующему в игре). Затем воспитатель-мама может позвонить дочке и попросить теперь уже ее с какой-либо целью позвонить папе на работу.*

Педагог должен понимать, что он организует такого рода игры вовсе не для того, чтобы все дети начали самостоятельно играть в «телефонные разговоры». Главное в том, что теперь в самостоятельной игре действия детей с игрушками будут в большей степени сопровождаться ролевыми диалогами, появится называние своей роли партнеру-сверстнику и ролевое обращение к нему, дети будут более свободно вступать в игровые контакты.

Еще одним приемом, способствующим развитию умения называть свою роль, развертывать простой ролевой диалог, является игра воспитателя с небольшой подгруппой детей по мотивам известных им сказок, персонажи которых выполняют однотипные действия («Репка», «Теремок», «Колобок», «Три поросенка», «Волк и козлята» и т. п.).

Здесь воспитатель берет на себя роль первого появляющегося в сказке или основного персонажа (например, Мышки-норушки, Колобка, Волка) и последовательно вовлекает детей в игру, развертывая ролевое взаимодействие поочередно с каждым (с Лягушкой-квакушкой, Ежиком и т. д. в «Теремке»; с Зайцем, Медведем и т. д. в «Колобке»). Игры по сказочным сюжетам очень удобно проводить на прогулке. Теремок, домик поросят может быть обозначен чертой на земле, скамейками. Для таких игр не нужны игрушки и ролевые атрибуты, достаточно словесного обозначения ролей, ролевые диалоги не «замаскированы» предметными действиями. Игра должна быть импровизацией, а не «театральным действием», достаточно воссоздания общего смысла сказки. К такой игре воспитатель может привлечь 3-4 детей, большее количество нецелесообразно, за исключением тех случаев, когда дети сами изъявляют желание подключиться к игре (тогда можно «продублировать» дополнительные роли, например, Колобок встретится еще с одним Зайцем или Медведем).

Сюжеты игр, которые развертывает воспитатель, должны быть однотемны и построены в основном на парных ролях, тесно связанных по смыслу. Даже если в игру включается несколько участников, она все равно развертывается как последовательное взаимодействие основного персонажа (роли) с однотипными дополнительными (продавец взаимодействует с одним покупателем, а затем с другим, врач – с одним пациентом, а затем с другим).

Воспитатель может планировать свою работу по формированию ролевого поведения у детей следующим образом: каждый день играть не менее чем с 1-2 детьми (или 1-2 парами) по 7-10 минут, а также с небольшой подгруппой (по 10-15 минут). Для этого следует использовать время, отведенное режимом для самостоятельной деятельности детей. Игры типа «телефонный разговор» целесообразно вводить во втором полугодии с детьми не младше 3,5 лет.

*Показатели успешности формирования ролевого поведения у детей четвертого года жизни следующие:* развертывание в самостоятельной деятельности специфических ролевых действий и ролевой речи, направленной на кукольных персонажей; парное ролевое взаимодействие со сверстником, включающее называние своей роли; ролевое обращение, короткий диалог. Следует иметь в виду, что эпизоды ролевого взаимодействия со сверстником еще очень кратковременны.

Самостоятельная игра детей во многом зависит от предметно-игровой среды и подбора соответствующего игрового материала. Такая среда должна организовываться воспитателем вместе с детьми (а в дальнейшем и самими детьми) непосредственно перед игрой. Для обозначения условного игрового пространства целесообразно иметь пару складных деревянных рам, которые легко превратить в контуры автобуса, парохода, самолета, 2-3 ширмы высотой 50-100 см (которыми можно отгородить «больницу», «теремок» и т. п.). Кроме разнообразных сюжетных игрушек (кукол, зверюшек, посуды, штурвалов и рулей на подставках, телефонов - переносных и укрепленных на стене, тематических наборов для игры в «больницу», «магазин», «парикмахерскую» и т. п.), ролевых атрибутов, необходимы предметы-заместители (детали строительных наборов разной величины, мячики разных цветов и размеров, брусочки, веревочки, палочки). Очень важно, чтобы дети располагали мелкими игрушками для индивидуальной и совместной режиссерской игры (сказочные и «семейные» персонажи, солдатики, домики, кукольная мебель, автомобили).

**2.3 Формирование сюжетной игры у детей среднего дошкольного возраста.**

*Задача воспитателя* в работе с детьми пятого года жизни – формировать умения изменять ролевое поведение в соответствии с разными ролями партнеров, менять игровую роль и вновь обозначать ее для партнеров в процессе развертывания игры. Действительно, чтобы подключиться к игре сверстников, ребенок должен найти себе роль, подходящую по смыслу к их ролям, в ходе игры соотносить свои действия с действиями разных партнеров. Могут возникнуть ситуации, когда дети играют вдвоем-втроем, а по ходу развития сюжета появляются новые персонажи. Тогда важно, чтобы ребенок умел сменить первоначальную принятую роль на новую.

Решение этой задачи возможно в совместной игре воспитателя с детьми, где взрослый является не руководителем, а партнером. Игра должна развертываться особым образом, так, чтобы для ребенка открылась необходимость соотнесения его роли с другими ролями, а также возможность смены роли в процессе игры для развертывания интересного сюжета. Это возможно при соблюдении воспитателем двух условий:

1) использование многоперсонажных сюжетов с определенной ролевой структурой, где одна из ролей непосредственно связана со всеми остальными;

2) отказ от однозначного соответствия числа персонажей (ролей) количеству участников игры (персонажей в сюжете должно быть больше, чем участников).

Любую интересующую детей тему можно представить так, чтобы одна из ролей (основная) была по смыслу связана с несколькими другими. Возможный состав ролей принимает вид «куста», например к теме «Поездка на пароходе»:

*матрос*

*капитан пассажир*

*водолаз*

Такой сюжет развертывается постепенно – в первом событии в игре взаимодействуют «капитан» и «матрос», во втором – «капитан» и «пассажир», в третьем – «капитан» и «водолаз». Таким образом, одна роль («капитан») включается уже не в единичную, а во множественные ролевые связи. Ребенок-«капитан» вынужден все время изменять свое ролевое поведение в соответствии с новой ролевой связкой.

Для того чтобы ребенок открыл возможность смены роли в процессе игры, необходимо соблюдение второго условия: персонажей (ролей) 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, одному из них придется по мере появления в сюжете новых персонажей менять роль (побыть сначала «матросом», потом «пассажиром» и т. д.). При этом сюжет не должен быть задан, спланирован заранее; новый персонаж (роль) появляется в процессе самой игры. Общая схема сюжета (независимо от его конкретной тематики) будет выглядеть следующим образом:

*дополнительная роль 1 (событие 1)*

*основная роль дополнительная роль 2 (событие 2)*

*дополнительная роль 3 (событие 3)*

Для детей пятого года жизни достаточно 2-3 дополнительных ролей в таком сюжете. Пример «кустов» ролей:

*дочка (сынок) пассажир*

*мама папа водитель бензозаправщик*

*бабушка механик*

Если для использования в игре реалистической тематики воспитателю придется подумать о том, как построить возможный «куст» ролей, то сказочные сюжеты уже имеют такую ролевую структуру (главный герой сказки обычно последовательно взаимодействует с остальными персонажами). Примеры сказочных «кустов»:

*мать мачеха*

*девочка гуси-лебеди Золушка фея*

*волшебная река принц*

Подбирая особым образом роли в смысловом «кусте», можно не просто сделать акцент на многообразии ролевых связей, но и выделить типы отношений между людьми. Так, роли могут быть связаны между собой специфическими функциями, которые один человек осуществляет по отношению к другому (врач лечит больного), более сложными отношениями управления-подчинения (врач отдает распоряжения медсестре, милиционер указывает водителю на нарушение правил), отношениями взаимопомощи (водитель помогает своему товарищу исправить поломку, врач лечит больного). Чтобы включить в игру различные типы отношений, можно строить «куст» ролей следующим образом:

*пациент пассажир*

*врач медсестра водитель милиционер*

*другой врач водитель другой машины*

Введение в конце игры еще одной основной роли очень полезно, так как общение двух одинаковых персонажей (инициатором которого является взрослый) помогает ребенку отчетливее представить смысловые связи ролей, активизирует ролевой диалог.

Приведенные схемы помогут воспитателю правильно развертывать совместную игру с детьми. Однако, даже если педагог планирует какой-либо сюжет, для детей он должен выглядеть импровизацией – интересным предложением, вносимым по ходу игры партнером-взрослым. Начинать такую работу целесообразно с каждым из детей индивидуально. Наиболее подходящее время – утренние и вечерние часы, когда детей в группе немного и воспитатель может уделить ребенку 7-15 минут.

На первом этапе игра строится таким образом, чтобы у ребенка была основная роль, а взрослый при развитии сюжета последовательно меняет свои роли.

***Пример:*** *мальчик любит играть в «водителя». Педагог говорит: «Вася, давай с тобой играть. Вот тебе машина. Ты будешь водитель? А я - пассажир». Во время «поездки» развертывает ролевой диалог с «водителем», а затем вводит в сюжет следующее событие, требующее появления нового персонажа: «Давай мы как будто на красный свет поехали, и милиционер нас остановил. Я теперь буду милиционером». После выяснения обстоятельств с «милиционером» можно ввести третье событие, требующее появления еще одного персонажа: «Давай рядом с твоей машиной поедет еще одна - грузовик. Я теперь водитель грузовика. Моя машина вдруг сломалась. Я тебе сигналю, чтобы ты остановился и помог ее починить». И т. д.*

Если у ребенка возникают собственные предложения в ходе игры, необходимо их принять. По возможности воспитатель должен включить их в общую схему сюжета. Например, мальчик может отвергнуть предложение о встрече с милиционером: *«Нет, мы на заправку поехали, за бензином».* В таком случае взрослый вводит в игру другой персонаж*: «Хорошо. Я теперь бензозаправщик, на станции бензин наливаю. Водитель, сколько вам бензина?».*

Играя с ребенком, педагог использует минимальное количество игрушек, чтобы манипуляции с ними не отвлекали внимания от ролевого взаимодействия. Если по ходу игры требуется изменение предметной ситуации (обозначение бензоколонки, второго автомобиля), то взрослый организует его с помощью детских стульев, веревочек, ширмочек или просто называет: *«Здесь будет дом»*, так чтобы ролевое взаимодействие практически не прерывалось. Не нужны в такой игре и специальные атрибуты, они слишком жестко закрепляют роль за участником. Меняя свои роли в ходе игры, взрослый все время фиксирует на этом внимание ребенка (*«Я теперь тоже водитель, я уже не пассажир»*), активизирует его ролевую речь своими вопросами и репликами, стимулирует ролевые обращения к последовательно появляющимся персонажам.

С дошкольниками, у которых менее развито ролевое поведение, целесообразно развертывать игру по мотивам сказочных сюжетов, хорошо им известных. Дети в таком случае чувствуют себя уверенно, так как ожидают появления определенного персонажа. При этом ребенку предлагается роль главного героя, а взрослый последовательно меняет роли. Игра должна носить характер импровизации, без точного повторения текста сказки.

***Пример:*** *«Давай ты Емеля, а я щука... А теперь я вельможа, который приехал к Емеле... А теперь я царь».*

С каждым ребенком игру по такой схеме (со сменой ролей взрослым) желательно развернуть 2-3 раза (каждый раз меняя конкретную тематику). После этого воспитатель может переходить к следующему этапу – учить детей менять первоначально взятую роль в ходе развертывания игры. С этой целью используются те же, что и раньше, схемы сюжетов, но теперь взрослый берет себе основную роль, а ребенку предлагает дополнительную.

***Пример:*** *«Давай играть, я - врач, а ты - больная, пришла ко мне на прием... Как будто больная ушла, а ко мне пришла медсестра, чтобы помочь. Давай ты теперь медсестра...» И т. д.*

Сюжетное событие, вводимое взрослым, чтобы оправдать появление нового персонажа, должно быть достаточно интересным, тогда у ребенка возникнет желание сменить роль на новую. Если партнер сопротивляется смене игровой роли, взрослый не должен настаивать, лучше отложить это до следующего раза и попробовать на другой тематике. Инициатива ребенка (который сам может предложить новый персонаж) должна быть принята и поддержана. Аналогично происходит смена ролей в игре по мотивам сказок. Теперь уже воспитатель берет на себя роль главного героя, а партнеру предлагает быть «всеми остальными, по очереди» *(«Давай играть в Емелю? Я буду Емелей, а ты щукой. Согласен? А потом ты будешь вельможей...»)*. С каждым ребенком проводятся 2-3 игры на разные сюжетные темы.

Педагог не всегда располагает реальными возможностями часто играть с каждым ребенком, поэтому необходимо играть с подгруппой. Воспитатель выбирает одного из детей в качестве основного партнера. Если ребенок уже занят игрой, педагог подключается к ней, если нет - предлагает основную роль (например, «врача»), а себе берет дополнительную («пациента»).

***Пример:*** *начав игру, воспитатель привлекает к исполнению роли «пациента» еще нескольких детей: «Давайте вы тоже заболели и пришли к доктору!» Взрослый активно взаимодействует с ребенком, выполняющим основную роль. «Полечившись» и уступив место следующему «пациенту», воспитатель меняет свою роль: «Я теперь медсестра. Доктор, давайте я вам буду помогать». Затем на роль «медсестры» снова привлекается кто-нибудь из детей (из «пациентов», ожидающих своей очереди), а взрослый становится другим «врачом». Меняя роли в игре, воспитатель каждый раз развертывает новый диалог со своим основным партнером (разговаривает с «врачом» как «пациент», как подчиняющаяся ему «медсестра», как равный товарищ по работе). При этом последовательная смена ролей взрослым и его изменяющееся взаимодействие с ребенком-«врачом» являются моделью развертывания игры для других, включенных в нее детей. В такую игру можно намеренно вовлечь от 3 до 7 человек. Если к ней стихийно присоединяются и другие дети, не следует этому мешать («пациентов», «пассажиров», «покупателей» может быть сколько угодно).*

Ребенок может овладеть умением менять роль даже без индивидуальной работы с ним, путем подражания педагогу (например, если взрослый превращается из «пассажира» в «матроса», то кто-то из «пассажиров» тоже объявляет: *«И я теперь матрос!»*).

Вовлечение детей в игру (или подключение к игре) осуществляется только по их желанию. Также дети должны иметь полную свободу выхода из игры, перемещения по групповой комнате и переключения на другие занятия.

**Заключение**

«Ядром» социально-нравственного развития дошкольника является: умение хорошо ориентироваться в правилах культуры поведения; в овладении навыками всевозможных способов построения, поддержания и развития взаимоотношений, основанных на принятии активной позиции партнера, чуткости к эмоциональному состоянию партнера по общению (умение сопереживать в неудачи, радоваться за успех другого); умение согласовывать свои желания с мнением других участников взаимодействия; умение аргументировано и спокойно доказать свою точку зрения; умение справедливо и адекватно оценивать себя и других партнеров по деятельности; умение регулировать своё поведение в соответствии с нормами поведения.

Особенности коммуникативной деятельности детей 3-5 лет требуют от взрослого поиска новых эффективных путей нормализации и развития у детей коммуникативных навыков, которые предполагают адекватные проявления межличностного взаимодействия в процессе разнообразной деятельности как с взрослыми, так и в кругу сверстников. Важно во время начать работу по формированию этих навыков, т.к. находясь постоянно в обществе, ребенок должен строить адекватные отношения с этим обществом и учиться управлять своим поведением в любой ситуации.

Каждый период жизни и развития ребенка характеризуется определенным ведущим видом деятельности. В психологии под ведущей деятельностью понимается та, в процессе которой происходят качественные изменения в психике детей, формируются и развиваются основные психические процессы и свойства личности, появляются психические новообразования, характерные именно для данного конкретного возраста.

Так, в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является (от 3-6,7 лет) игра. Её сущность заключается в том, что дети отражают в ней различные стороны жизни, особенности взаимоотношений взрослых, уточняют свои знания об окружающей действительности. Игра - есть, своего рода, средство познания ребенком действительности. В ней ребенок познает правила общения с людьми, учиться строить свои отношения с окружающей действительностью, развивает свои умственные способности и познавательные интересы, которые особенно важны для успешного обучения в школе. Игра для ребенка – это серьезное занятие.

Содержание развивающих игр и игровых упражнений коммуникативной направленности таково, что позволяет использовать их как одно из эффективных средств социально-нравственного развития детей младшего и среднего дошкольного возраста.

Список литературы

1 Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М., 2008.

2 Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Организация сюжетной игры в детском саду. – М., 2004.

3 Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: курс лекций:учебно-методическое пособие / сост. И. О. Карелина. – Рыбинск: филиал ЯГПУ, 2012. – 68

4 Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.,2005.

5 Штольц Х., Рудольф Р. Как воспитывать нравственное поведение?: Кн. для учителя: Пер с нем. – М.: Просвещение, 1996.

6 Азбука нравственного воспитания/ Под ред. И. А. Каирова, О. С. Богдановой. – М.: Просвещение, 1996.

7 Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., Педагогика,1986.

8 Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2006.