**Инесса Олеговна Карелина кандидат педагогических наук, доцент**

 **Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: Курс лекций**

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

***Овладение 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: «Ты за кирпичиками, наверное, поехал. Привези кирпичики, чтобы строить дом. Зайчику 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.

 **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 предметызаместители (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).

 **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»: капитан – матрос - 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 полицейский

 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.

**Формирование сюжетной игры у детей старшего дошкольного возраста.**

Одна из линий развития сюжетной игры дошкольников – игра-фантазирование. Для такой игры необходимо уметь комбинировать разнообразные события, согласовывая в общем сюжете индивидуальные замыслы. Дошкольники еще не могут самостоятельно развертывать игру-фантазирование в чисто речевом плане (без опоры на предметные действия, роль), но возможность перехода на эту новую ступень и освоения указанных умений закладывается уже в старшем дошкольном возрасте. В начале игры дети, как правило, определяют лишь ее тему в общем виде, а дальнейшие события нарастают как «снежный ком». Общий сюжет складывается из предложений участников уже в процессе игры. Согласовывать при этом замыслы в группе, включающей более четырех человек, – непосильная задача даже для старших дошкольников. Но и в небольшой группе игра часто распадается из-за непонимания и невозможности соотнести разнонаправленные предложения участников, либо переходит на накатанные рельсы более простого сюжета.

 Для того чтобы дети могли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно, необходимо овладение новым, более сложным способом построения игры - ***совместным сюжетосложением***. Оно включает умение ребенка выстраивать новые последовательности событий и при этом ориентироваться на партнеров-сверстников: обозначать для них, какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить совсем другие события); умение комбинировать предложенные самим ребенком и другими участниками события в общем сюжете игры.

 Сделать совместное сюжетосложение центром внимания детей можно в совместной со взрослым «игре-придумывании», протекающей в чисто словесном плане. Игра-придумывание позволяет взрослому, будучи партнером детей, ненавязчиво стимулировать их к комбинированию и согласованию разнообразных сюжетных событий. Игра-придумывание первоначально нуждается в смысловых опорах, направляющих воображение участников в общее русло. Такими опорами могут быть известные детям сюжеты. Совместную игру с детьми следует начинать не с придумывания совершенно новых сюжетов, а с частичного изменения – «расшатывания» уже известных; постепенно взрослый переводит детей ко все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

 Наиболее удобными для такого «расшатывания» являются сюжеты волшебных сказок, где общая сюжетная схема включает примерно такую последовательность событий: 1) обнаруживается желание иметь какой-то объект (или его пропажа), вследствие чего герой сказки отсылается (или уходит сам) за ним; 2) герой встречается с «дарителем» волшебного средства и для его получения проходит предварительное испытание (на доброту, смекалку и т. п.); 3) герой получает от «дарителя» волшебное средство или волшебного помощника, с помощью которого достигает искомый объект; 4) герой обнаруживает противника, в руках которого находится искомый объект, и проходит основное испытание (сражается с противником или решает заданные им задачи); 5) герой побеждает противника и получает искомый объект; 6) герой возвращается домой и получает заслуженную награду.

Преобразовывать сказки довольно легко: сохраняя общую смысловую канву событий, надо лишь изменять конкретные условия действий персонажей или самих персонажей, выполняющих в сказке те или иные функции (героя, «дарителя», противника), и получится новая сказка. *Пример: возьмем сказку «Иван-царевич и Серый Волк». В первом событии сказки Царь хочет получить Жар-птицу и отправляет за ней Ивана-царевича. Заменим Жар-птицу другой, трудно достижимой для Царя диковиной – к примеру, новогодней елкой. Пусть он отправит за ней не Ивана-царевича, а слугу (или любого другого персонажа, в восприятии детей положительно окрашенного). Во втором событии герой может встретить вместо Серого Волка другого обладателя волшебного средства (Бабу Ягу, фею и т. п.) и получить волшебный клубочек, ковер-самолет и т. п. С помощью волшебного средства герой попадает в страну, где растут елки, – это третье событие сказки. В четвертом событии герой должен вступить в борьбу с противником. Заменим Царя из сказки о Сером Волке на Змея Горыныча (дракона, злого волшебника и т. п.), охраняющего самую красивую елку в лесу. Победив противника, герой забирает елку и возвращается домой – это пятое событие сказки (здесь можно придумать дополнительные препятствия: на пути герой встречает морского царя, колдунью и т. п., которых он успешно побеждает). И последнее событие – получение награды (полцарства можно заменить любой привлекательной вещью – сто порций мороженого, велосипед и т. п.). При преобразованиях сказки желательно использовать весь арсенал известных детям персонажей и коллизий – сначала из других сказок, а затем и из реалистических историй, кинофильмов и т. п.*

Приведенная схема преобразования сказок нужна не детям, а воспитателю, чтобы развертывать игру-придумывание. Нельзя требовать от детей придумывания «по схеме». В таком случае игра превратится в учебную задачу и потеряет свою привлекательность как импровизация-сотворчество. Другое дело, что дети к пяти годам знают уже много сказок и у них есть интуитивные представления о том, как бывает в сказке. Но поначалу им придумывать легче, отталкиваясь от конкретной опоры – какой-то вполне определенной сказки. Надо сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Это можно сделать, «вспоминая» вместе известную сказку (пересказывая ее, но в непринужденной форме).

*Пример: воспитатель обращается к двоим детям: «Маша, Вася, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого Волка? Что-то я ее немного забыла. Давайте вместе вспомним: немножко расскажет Маша, потом – Вася, потом – я, а затем опять Маша». Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важно лишь, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события. После его изложения взрослый предлагает передать «ход» следующему партнеру: «Ты уже рассказала немного, Маша, теперь пусть расскажет Вася». Если дети забыли часть сказки, можно включиться «вне очереди»: «Я вспомнила, дальше было так...»*

Тем же двоим детям через один-два дня после пересказа воспитатель предлагает: *«Давайте по-новому играть! Будем вместе придумывать одну общую сказку, похожую на сказку про Ивана-царевича и Серого Волка, только немного не такую».* Обычно это предложение с готовностью принимается детьми, но далее следует их вопрос: «А как мы вместе будем придумывать?» Воспитатель поясняет: «Сначала я придумаю, потом Вася, потом Маша, а потом опять я». Начинать преобразование известной сказки проще всего с замены главного героя, его задачи (искомого объекта), волшебного средства. Воспитателю нужно «заготовить» для себя несколько вариантов начала новой сказки (чтобы не растеряться, если один из них будет отвергнут детьми). Однако следует помнить, что в ходе игры дети будут вносить свои предложения, развертывать сюжет по-своему. Придуманная вместе сказка будет отличаться от замысла каждого из партнеров.

*Пример: воспитатель предлагает детям начало сказки: «Царю очень хотелось получить не Жар-птицу, а новогоднюю елку, украшенную игрушками. Он слышал, что это очень красиво. И Царь отправил ее искать... Кого же он отправил?» Поначалу дети подскажут уже известного персонажа: «Ивана-царевича». В этот момент взрослый может внести свое предложение, направленное на дальнейшее изменение сказки: «А у нас будет по-другому. У Царя был слуга, и он его отправил. И пообещал ему...» Если у детей сразу появляются собственные предложения (относительно героя, награды), следует их принять. Затем воспитатель передает «ход» второму участнику игры: «Дальше ты придумывай, Вася!» Следующим событием (как в любой сказке) должна быть встреча с «дарителем» волшебного средства. Ребенок может столкнуть нового героя с привычным Серым Волком или по собственной инициативе ввести какого-то другого «дарителя»: гнома и т. п. Если ребенок придерживается привычного сюжета, можно натолкнуть его на очередное изменение: «Так было в сказке про Серого Волка, а мы ведь немножко по-другому придумываем. Пусть кто-нибудь другой поможет слуге». Затем воспитатель напоминает, что сказку они придумывают вместе и дальше – очередь Маши. Таким образом, сказка постепенно доводится до конца – до получения героем искомого объекта и возвращения.*

С этими же детьми в следующий раз можно придумывать новую сказку, отталкиваясь от «Ивана-царевича и Серого Волка» («Давайте новую сказку придумывать. Не такую, как в прошлый раз, но тоже немножко похожую на сказку про Серого Волка»), или взять в качестве опоры любую другую сказку, по желанию участников («Царевна-лягушка», «По-Щучьему велению» и т. д.). В дальнейших таких играх взрослый стимулирует детей к внесению большего числа изменений в сказку, по сравнению с известной. Для этого целесообразно предлагать начало сказки, сразу соединяя в нем сказочные и реалистические элементы. Чем неожиданней будут предложения воспитателя и детей, тем интереснее игра-придумывание; возникнут оживленные обсуждения – чье предложение лучше, подходит ли оно к уже рассказанному и т. п. *Пример: «Ивану-царевичу захотелось учиться в школе, и он отправился ее искать» и т. п.*

В такой игре ребенок начинает понимать, что замыслы его партнеров могут сильно отличаться от его собственного, и он оказывается перед необходимостью объяснить свой замысел, изменить его в соответствии с предложениями других участников. Конечно, все это приходит не сразу, и тут важна роль взрослого. Он обращает внимание детей на смысловое несоответствие их рассказов: «Что-то мне непонятно. Вася говорил, что Емеля тигра волшебного встретил, а Маша про щуку рассказывает. Как же было дело?» Воспитатель помогает детям избежать ссоры и перейти к обсуждению событий, если один из участников стремится навязать свой замысел: «Вася, мы же общую сказку придумываем. Это несправедливо, если будет только так, как ты хочешь. Давайте вместе подумаем, как интереснее».

Игра-придумывание должна занимать не более 10-15 минут. Желательно участников посадить так, чтобы они видели друг друга. Постепенно в игру можно включать не двух, а трех детей. Привлекательность игры-придумывания для детей во многом зависит от эмоционального поведения взрослого, его способности к импровизации, гибкому реагированию на любые предложения. Вокруг играющих часто собираются «наблюдатели», которые с интересом следят за ходом событий, пытаются предложить свой вариант. Пассивное участие в игре полезно: «наблюдатели» частично осваивают умения согласованно строить новые сюжеты.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события воспитатель может стимулировать детей к соединению сюжетосложения с ролевым взаимодействием. С этой целью взрослый включает детей в игру, где участникам предлагаются роли, принадлежащие разным смысловым сферам – разноконтекстные роли (например: Буратино и воспитатель, принцесса и милиционер, космонавт и учитель, Айболит и солдат, Баба Яга и продавец и т. п.). Игру можно осуществлять в форме «телефонных» разговоров персонажей.

 *Пример: воспитатель предлагает двум детям поиграть вместе с ним и выясняет их намерения. Предположим, один ребенок хочет быть продавцом в магазине. Взрослый же берет себе роль, по смыслу совершенно не связанную с ролью ребенка, например Бабы Яги, и предлагает следующую игровую ситуацию: «В магазине, где работает продавцом Коля, есть телефон. И в моей избушке на курьих ножках тоже есть телефон». Такое сочетание, казалось бы, несовместимых ролей обычно вызывает оживление и интерес у детей. Второму ребенку предлагается такая же роль, как у взрослого: «Таня, давай ты тоже будешь Бабой Ягой, и у тебя тоже будет своя избушка с телефоном». Получив согласие детей на такое распределение ролей, воспитатель – «Баба Яга» звонит своей соседке и развертывает с ней разговор, наводящий на мысль о необходимости взаимодействия с «продавцом»: «Хотела к тебе в гости прилететь, да у меня ступа сломалась. Не знаю, как быть. Как ты думаешь, может быть в магазине их продают? Позвоню-ка я в магазин». В зависимости от ответов «продавца», педагог развертывает сюжет таким образом, чтобы у второй «Бабы Яги» тоже возникла необходимость позвонить в магазин и даже посетить его.*

 Начав игру, взрослый затем сводит свое участие в ней к минимуму или устраняет совсем, дав первоначальный заряд работе детского воображения. В дальнейшем воспитатель продолжает проводить с детьми совместную игру-придумывание, предлагая теперь придумывать не сказки (они уже выполнили свою функцию первоначальной опоры для совместной деятельности), а настоящие истории. Придумывание историй может осуществляться уже в больших группах (до 4-5 человек). Воспитатель, обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуацию, в которой он оказался, цель, которую он должен достичь) или, предложив его сам, в дальнейшем уменьшает свой вклад в игру. На этом этапе не так важен контроль за соблюдением очередности рассказчиков: каждый из детей готов уступить свой ход, если у партнеров появляются интересные предложения. Основой для истории может послужить и прочитанный накануне рассказ («Давайте придумаем новые приключения этого мальчика...»), и реальное наблюдение. Например, дети с огромным интересом наблюдали за появившимися в соседнем дворе пожарными машинами, но что там случилось – никто не знал. Взрослый предлагает: «Давайте придумаем, что там произошло...» Важно учитывать, что такая деятельность будет интересна и привлекательна для детей, если в начальном эпизоде, основе истории, лежит какое-то происшествие, вызывающее их эмоциональное отношение, требующее мобилизации сил персонажей (проявления находчивости, смекалки), преодоления препятствий.

Таким образом, характер игры-придумывания воспитателя с детьми в ходе педагогической работы меняется в определенной последовательности:

1. совместное «вспоминание» (пересказ) известной сказки; 2) частичное преобразование известной сказки; 3) придумывание новой сказки с соединением сказочных и реалистических элементов; 4) развертывание нового сюжета с разноконтекстными ролями в процессе «телефонных разговоров»; 5) придумывание новых историй на основе реалистических событий.

После игры-придумывания со взрослым у детей может возникать желание самостоятельно ее продолжить. Иногда они пытаются развернуть сюжет дальше в речевом плане, но чаще придуманный с воспитателем сюжет служит как бы толчком для игры с распределением ролей, развертыванием действий с игрушками. Педагогу следует поощрять возникающие у самих детей намерения, но ни в коем случае не навязывать им «разыгрывание» придуманного сюжета.

 Однако в ряде случаев систематическая работа по формированию совместного сюжетосложения может быть дополнена воздействием педагога именно на конкретную игру детей. Необходимость в этом возникает, если взрослый замечает, что какая-то группа детей изо дня в день развертывает один и тот же сюжет, где действия участников доведены до шаблона. Еще одна причина – постоянные конфликты между детьми при выборе темы для совместной игры, навязывание ребенком-лидером своего мнения другим. В этих случаях важно организовать подготовительный период к игре, который выполняет функции «расшатывания» шаблонизированных сюжетов, повышения инициативы всех участников. При организации подготовительного периода можно использовать уже накопленный дошкольниками опыт игры-придумывания, где все участники, дополняя друг друга, вводят новые сюжетные события.

*Пример: воспитатель подходит к группе детей и спрашивает: «Ребята, во что вы собираетесь играть?» Получив ответ, предлагает: «Давайте все вместе придумаем, как интереснее играть по-новому». Отталкиваясь от обозначенной детьми темы, педагог стимулирует их к внесению двух-трех вариантов развития событий; сам предлагает дополнительный вариант (типа: «Может быть так... А может быть подругому... А как еще может быть?»).*

В отличие от игры-придумывания в подготовительном периоде не нужно стремиться к четкой последовательности событий. Главное – краткое высказывание разнообразных предложений. Любая инициатива участников должна быть вне критики педагога, тогда дети почувствуют удовольствие от сотворчества. После того, как предложено шесть-семь событий с вариантами (в течение 3-5 минут), воспитатель говорит: «Вот видите, как можно поновому, интересно играть». Поскольку предлагались разные варианты событий, у детей есть новые «идеи» для игры, но нет готового сюжета. Переходя к самостоятельной игре, они отталкиваются от придуманных событий, выбирают тот или иной вариант, предлагают новые коллизии, включают новые роли, т. е. творческая совместная работа продолжается. Всю работу по формированию совместного сюжетосложения можно начинать с детьми старшей группы и продолжать в подготовительной группе детского сада.