

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»  
ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Допустить к защите ИАК

\_\_\_\_\_  
Зав. кафедрой \_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

## Итоговая аттестационная работа

на тему «Развитие речи ребенка третьего года жизни в сюжетно-отобразительной игре»

**Выполнил слушатель**

\_\_\_\_\_  
*фамилия*

\_\_\_\_\_  
*имя, отчество*

**Научный руководитель:**

\_\_\_\_\_  
*ученая степень, звание*

\_\_\_\_\_  
*фамилия, имя, отчество*

**Оценка** \_\_\_\_\_

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Подпись \_\_\_\_\_

*(Председатель ИАК)*

## Оглавление

Введение .....	3
Глава 1. Теоретические основы развития сюжетно-отобразительной игры .....	5
1.1 Понятие игры и её значение в воспитании дошкольников .....	5
1.2 Предметная деятельность; ее роль в развитии сюжетно-отобразительной игры .....	8
1.3. Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей 3-го года жизни .....	13
1.4 Обеспечение игрушками сюжетно-отобразительной игры; примерный перечень сюжетных игрушек .....	20
Выводы по первой главе .....	21
Глава 2. Условия организации сюжетно-отобразительной игры .....	23
2.1 Педагогические принципы организации сюжетно-отобразительных игр	23
2.2 Методика проведения и осуществления сюжетно-отобразительных игр	24
Выводы по второй главе .....	37
Глава 3. Реализация условий развития сюжетно-отобразительной игры у детей 3-го года жизни.....	39
3.2. Комплекс сюжетно-отобразительных игр для детей 3-го года жизни...	39
Заключение .....	41
Библиографический список .....	44
Приложение 1 .....	47

## Введение

Дошкольное детство – первая ступень в психическом развитии ребенка, его подготовка к участию в жизни общества. По утверждению отечественных психологов основным видом деятельности, в котором происходит всестороннее развитие дошкольников, является игра.

Развивающее значение игры многообразно. Она вносит вклад в познание ребенком окружающего мира, в развитие его мышления, чувств, воли, в формирование взаимоотношений со сверстниками, становление самооценки и самосознания.

Проблема игры как деятельности, имеющей особое значение в жизни ребенка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.). Согласно позиции ученых, игра представляет собой важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребенка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин). Она содержит образец будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребенка форме.

Особый характер носит игра, которую дети создают сами, воспроизводя в ней то, что им близко и интересно. Такие игры называются творческими, сюжетными. Сюжетная игра – игра самостоятельная. В ней игровой сюжет определяется играющими, нет заданной программы поведения детей и открытых правил, действия ребенка в воображаемой ситуации выступают на первый план. Но на сегодняшний день существует такая проблема: дети перестают играть. Игру и живое общение со сверстниками все чаще стали заменять телевизоры и компьютеры. Замыкаясь на них, дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее отзывчивыми к чувствам других. Поэтому очень важно начать работу, направленную на развитие эмоциональной сферы уже с раннего возраста.

Большие возможности для развития эмоциональной сферы малыша предоставляет игра. В раннем возрасте основой становления личности ребёнка является сюжетно-отобразительная деятельность. Миновав её, невозможно рассчитывать на полноценное взросление человека. Поэтому очень важно на данном этапе осуществлять правильное педагогическое руководство игрой. Для этого очень важно знать условия организации и развития сюжетно-отобразительной игры. Отсюда следует, что тема данного исследования «Условия организации и развития сюжетно-отобразительной игры детей 2-го и 3-го года жизни» на сегодняшний день достаточно актуальна.

**Цель работы** – анализ и рассмотрение условий организации сюжетно-отобразительной игры; разработка и апробирование комплекса сюжетно-отобразительных игр для детей 3-го года жизни.

**Задачи:**

1. Подобрать и проанализировать литературу по проблеме исследования.
2. Выявить значение сюжетно-отобразительной игры в развитии и воспитании детей и 3-го года жизни.
3. Выявить основные этапы развития сюжетно-отобразительной игры.
4. Разработать комплекс сюжетно-отобразительных игр для детей и 3-го года жизни.

**Объект:** – процесс игровой деятельности детей в раннем возрасте.

**Предмет:** условия организации и развития сюжетно-отобразительной игры у детей 3-го года жизни.

**Методы исследования:** **теоретические:** анализ и обобщение информации по проблеме исследования представленной в психолого-педагогической литературе; **эмпирические:** наблюдение, беседа, сравнение, анализ.

# **Глава 1. Теоретические основы развития сюжетно-отобразительной игры**

## **1.1 Понятие игры и её значение в воспитании дошкольников**

Игра – это вид непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в её результате, а в самом процессе игры. Имеет важное значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. Игра сопровождает человека на протяжении всей его жизни, тесно переплетаясь с повседневной деятельностью, спортом, искусством и т.д. По сути дела, игра – это имитация какого-либо действия, совершаемого в реальной жизни. Играть можно в войну, в больницу, в магазин и т.д. Но самое главное, что разграничивает игру и реальную деятельность – это её непродуктивность. То есть, играя в войну, дети не по-настоящему убивают, а играя в больницу – не по-настоящему лечат. [Букатов, 2003. С. 17]

Игры в нашей жизни имеют весьма разнообразное значение. Особое значение имеют игры для воспитательной и учебной деятельности. Они способствуют развитию мышления, воображения, воспитывают двигательную активность, смелость, сообразительность, инициативу, умение постоять за себя. Игра помогает педагогу приблизиться и лучше узнать их.

Совместная игра уникальный вид сотрудничества между ребятами и взрослыми. В ней все равны: мама, папа, педагог, ребенок. Не случайно психологи считают, что подлинно демократические отношения между взрослыми и детьми возможны только в игре.

Собственная деятельность человека играет ведущую роль в его развитии. Эта деятельность меняется с возрастом. Существующие в мире игры содержат все основные виды человеческой деятельности, и каждая игра вносит свой вклад в психическое и физическое развитие детей.

Современная система образования ставит во главу гуманистический подход к ребенку (отсутствие какого-либо насилия), как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении ее интересов и прав. На первый план выдвигается идея обеспечения полноценного проживания ребенком дошкольного периода детства, когда он чувствует себя не просто опекаемым, но активным деятелем, постоянно открывающим что-то новое и общающимся таким образом к окружающей жизни.

«Детская игра - это не забава». П.Ф. Лесгафт любил повторять это выражение, так как видел в игре детей своеобразную форму деятельности, при помощи которой они готовятся к жизни, приобретают определенные навыки и привычки, усваивают социальный опыт, формируют в себе черты будущего характера. Детская игра - это не бесполезное препровождение времени, а «умный педагогический прием воспитания юной личности». [Букатов, 2003. С. 42]

Игра - это работа детей. В ходе игры малыши всерьез заняты овладением новыми для них сенсорными и моторными навыками. Игра расширяет познания ребенка о себе и о мире, дает ему ощущение господства над тем, что его окружает. Играя, ребенок накапливает знания, осваивает язык, общается и развивает воображение. Игра - это работа детей, но следует понимать, что сама по себе игра, которая не контролируется педагогом, не приносит ожидаемых результатов

Одним из главных значений игры является развитие физических качеств ребёнка. Как уже отмечалось выше, игра, - это единственный не насильственный способ заинтересовать ребёнка в выполнении каких-либо действий, направленных на развитие физических качеств, таких как быстрота, ловкость, сила, выносливость и гибкость. Главная роль здесь отводится педагогу, который должен целенаправленно, используя научный подход, подбирать комплекс игр.

Игру можно рассматривать и как форму деятельности в условных ситуациях, направленную на воссоздание и усвоение общественного опыта,

фиксированного в социально закреплённых способах осуществления предметных действий, в предметах культуры и науки. В игре воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, подчинение которым обеспечивает познание и усвоение предметной и социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. В игре складывается и совершенствуется управление поведением, так как отличительным признаком развертывания игры являются быстро меняющиеся ситуации, в которых оказывается объект после действий с ним, и столь же быстрое приспособление действий к новой ситуации. В игре происходит формирование произвольного поведения ребенка, его социализация.

Характерной особенностью игры является ее двупланность, присущая и драматическому искусству, элементы которого сохраняются в любой коллективной игре. С одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, осуществление которой требует действий, связанных с решением вполне конкретных, часто нестандартных задач, с другой - ряд моментов этой деятельности носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью и многочисленными привходящими обстоятельствами. Двупланность обуславливает развивающий эффект игры.

В игре возникают новые отношения к действительности. Игра есть новый аспект в развитии речи. Игра - первые основы профессиональной деятельности. Игра дает возможность научиться тому, как надо жить. И умственные, и физические навыки ребенка, и его особые способности, и его обычная психическая реакция - все это обусловлено характером игры.

Воспитание дошкольника направлено на передачу детям определённых, первоначальных навыков, необходимых ему в дальнейшем для обучения в школе и просто для жизни. Но у детей отсутствует понимание о необходимости получения этих навыков и знаний, и если взрослый человек может осознанно и целенаправленно учиться чему-либо, то у ребёнка такая целенаправленность отсутствует. Нельзя ребёнка заставить слушать наставления о правильном поведении в обществе, так как ему это будет не интересно. Дети с

удовольствием занимаются только тем, что нравится им самим. Ребёнок не может воспринимать то, что ему не интересно.

Поэтому самым любимым и естественным занятием для детей является игра. Ребёнок начинает играть, практически, с первых дней своей жизни. Сначала он исследует предметы, затем он их пробует в движении, затем меняет местами. Уже к трём годам ребёнок начинает моделировать сложные игровые ситуации. Играющий ребёнок сосредоточен, у него в глазах заметен интерес к предметам его игры. А самое главное заключается в том, что маленьких детей никто не учит играть. Они сами водят кубики по полу, издавая при этом звуки машин, они сами сводят игрушки вместе, изображая их общение. Дети просто подражают окружающему их миру и пытаются перенести этот мир ближе к себе, воплощая в доступных им предметах. Так к одному году самостоятельная деятельность ребенка с предметами и игрушками начинает протекать преимущественно в форме отобразительной игры. Отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определенного эффекта. Например, если восьмимесячный ребенок берет куклу в руки, заглядывает ей в лицо, рассматривает ей одежду и волосы, то есть знакомится с ней как с объектом, то годовалый уже прижимает куклу к себе, покачивает ее, подражая действиям взрослого, что является началом формирования сюжетно-отобразительной игры.

## **1.2 Предметная деятельность; ее роль в развитии сюжетно-отобразительной игры**

К одному году самостоятельная деятельность ребенка с предметами и игрушками начинает протекать преимущественно в форме отобразительной игры. Отдельные предметно-специфические операции переходят в ранг действий, направленных на выявление специфических свойств предмета и на достижение с помощью данного предмета определенного эффекта.

Многими исследователями доказано, что возникновение ролевой игры генетически связано с формированием предметных действий в раннем детстве. Под предметными действиями понимают исторически сложившиеся, закреплённые за определёнными предметами общественные способы их употребления. Носителями предметных действий являются взрослые люди. На предметах не указаны общественные способы их использования, и они не могут быть открыты ребёнком самостоятельно, в ходе простого манипулирования, без помощи и руководства со стороны взрослых. [Доронова, 2002. С. 49-55, 49-50]

Основным, по мнению отечественных психологов и педагогов, является путь совместной деятельности со взрослыми, в которой взрослые постепенно передают ребёнку общественно-выработанные способы употребления предметов. Взрослые организуют действие ребёнка по образцу, а затем осуществляют функции поощрения и контроль за ходом осуществления и формирования этих действий. [Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада, 2003. [С.314 ].

Д. Б. Эльконин приводит наблюдения, подтверждающие это. Например, «Мать причёсывает Андрея щёткой для волос. Затем даёт щётку ему в руки, направляет его руку со щёткой к его волосам, и они вместе производят действия причёсывания. Теперь Андрей, подходя к зеркалу и увидев щётку для волос, берёт её правильно за ручку, направляет к своей голове и делает несколько движений по волосам или возле них. Очень часто при этом прикасается к волосам тыльной поверхностью щётки, и конечно, никакого причёсывания не происходит». [Эльконин, 1999. С.112]

Автор приходит к выводу, что образец действия, который взрослые предлагают ребёнку, не может быть усвоен сразу, ибо та физическая форма предметов, которая определяет всю операционно-техническую сторону, ещё не выделяется ребёнком. Ребёнок в раннем детстве принимает из образца действия лишь его общую схему, которая связана с общественным назначением предмета, т. е. только одну сторону предметного действия. Другая сторона — операционно-техническая, которая должна учитывать физические свойства

предмета, — развивается позже и значительно дольше. Возникают две различные деятельности. Одна — это деятельность со значением вещей, с обобщенными схемами их использования, применительно ко все более и более разнообразным ситуациям. Вторая — это утилитарная деятельность, в которой необходимо добиться результата практического применения предмета. [Теплюк, 2007. С.71].

Действия детей с предметами по их функциональному назначению (отображение действий взрослых), без получения конкретного, практического результата, приводят к формированию игровой деятельности.

Если понаблюдать за тем как ребенок начинает действовать с предметами, то можно заметить два типа переноса действий. [Смирнова, 2007. С.21]. В первом случае имеет место перенос действия с предметом, усвоенного в одних условиях, в другие условия. Например, ребенок освоил схему действия причесывания настоящим гребешком собственной головы, а затем начинает причесывать гребешком куклу, игрушечную лошадку, медведя. Во втором случае имеет место осуществление того же действия, но уже предметом-заместителем, например, действия причесывания, но не гребешком, а деревянной палочкой: себя, куклы, лошадки. В первом случае предметом, с которым производилось действие, был гребешок, во втором — куклы и лошадки. В обоих типах переноса осуществляется, с одной стороны, обобщение действий, с другой — отделение схемы действий от предмета.

В раннем возрасте впервые происходит замещение одного предмета другим при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом, отсутствующим в данный момент. То есть появляются зачатки игры.

Исследования Ф. И. Фрадкиной под руководством А. Н. Леонтьева (проведены на материалах наблюдений за детьми от одного до трех лет, воспитывающимися в условиях интерната, а также на материалах наблюдений за развитием собственной дочери) показали, что действия ребенка с предметами формируются в совместной деятельности с ухаживающими за ним

взрослыми. Фрадкина описывает ситуации, когда девочка всегда убаюкивает и кормит только тех животных, на которых эти действия были показаны воспитательницей. Для ребенка в этой ситуации развития еще не имеет значение наличие или отсутствие сходства игрушки с предметом, моделью или копией которого она является. Важно только, чтобы это была та самая игрушка, с которой взрослый играл вместе с ребенком. [Леонтьев, 1996. С. 25-27.]

Игровые действия детей второго года жизни носят ярко выраженный подражательный характер: ребенок причесывает куклу расческой, поит мишку из чашки, то есть выполняет знакомые по опыту действия. Различные ситуации представляют собой ряд отдельных эпизодов, объединенных между собой случайными связями.

При появлении яркого или нового предмета ребенок легко уходит от сюжета, его действия снова становятся предметными, процессуальными: ребенок угощает куклу соком из стакана и сразу начинает многократно переливать из нового кувшина в стакан и обратно (или, накладывая в тарелку «конфеты» — шарики, начинает их катать и бросать). В действиях детей наблюдается полифункциональное использование предметов: ребенок вытирает платочком глаза мишки, и тут же платочек становится для того одеялом. Для ребенка не важен предмет, главное — выполнить необходимое действие. [Печора, 2007. С.78].

Игра детей значительно обогащается, если на занятиях знакомить детей с функциональным использованием различных предметов, предлагать ситуации, где нужно использовать изученный предмет, и заменять его другим «игровым» предметом. [Игра дошкольника, 2005. С. 14].

Одна из характерных особенностей игры детей второго года жизни заключается в том, что им не требуется участие многих сверстников. Дети играют «рядом», в одиночку, их общение незначительно, а игровое пространство невелико. Ребенок 1,5-2 лет еще не воспринимает сверстника как партнера по игре, для него главным и необходимым партнером пока является взрослый. Этот факт во многом обусловлен недостаточным развитием активной

речи маленьких детей. Малыш понимает пояснение взрослого по поводу условности наименования игрового предмета и выполняемого с ним действия. Однако он еще не может самостоятельно убедить сверстника в том, что условно кубик — это мыло и что он сейчас «моет им руки», что куклу он качает на руках, потому что она «плачет, не хочет спать», и т. п. Отсюда — непонимание смысла игровых действий одного ребенка другим, невозможность их согласовать, построить совместную игру.

Экспериментальное исследование, проведенное Н. Я. Михайленко, Н. Н. Поддьяковым и др. показывает, что умение ребенка играть вместе со сверстником следует формировать именно в русле предметной деятельности — в ситуации взаимодействия детей с одним общим предметом (например, мячом, тележкой и др.), что позволяет выделить сверстника как партнера по игре. Владение детьми предметным взаимодействием позволит взрослому ввести в их совместную деятельность уже более сложные — условные — игровые действия. [Михайленко, 2009. С.27-32].

На первом этапе формирования совместной предметной деятельности у детей 1,5-2,5 лет требуется выбирать такие действия, которые могли бы осуществляться малышами без развернутых речевых обращений друг к другу. Действия должны быть одинаковыми для каждого ребенка (то есть иметь опору в тенденции детей к взаимоподражанию), а их продолжительность — определяться не результатом действия (т. е. не требуется достижения результата), а зависеть только от интереса к этой деятельности самих детей. Например, можно организовать катание или бросание мяча, изготовление насыпи из песка при помощи совка и ведерка, перепрыгивание через лежащие на земле прыгалки и др. Совместные действия должны осуществляться с одним предметом, что обуславливает направленность детей друг на друга: инициативное действие одного ребенка вызывает ответное действие другого. [Смирнова, 2002. С. 70-73, 70]

Однако ученые обратили внимание, что малыши с удовольствием принимают участие в игре, организованной и поддерживаемой взрослым, но

как только взрослый выключается из игры, она тут же распадается. Не возникает самостоятельных совместных действий и после поочередной игры взрослого с каждым ребенком. Взрослый, являясь эмоционально значимой и очень привлекательной фигурой для детей, «заслоняет» ребенку сверстника как партнера по игре и мешает ему выделить целостную схему взаимодействия (ребенок просто не может, видя игру взрослого с другим малышом, удержаться в позиции наблюдателя). Для того чтобы дети раннего возраста получали целостный образец взаимодействия, а взрослый оказывался как бы непричастным к детской деятельности, необходимо организовывать наблюдения за совместными предметными действиями детей старшего дошкольного возраста.

Педагогическими воздействиями решается двоякая задача: «открытие» ребенку условного игрового сюжетного действия и «открытие» сверстника как возможного партнера по игре. В ходе специально организованного взрослым предметно-игрового взаимодействия детей возникает устойчивое внимание ребенка к действиям сверстника, появляется простейшая самостоятельная совместная игра, то есть складывается необходимая основа для формирования в дальнейшем более сложных форм совместной сюжетной игры.

При правильной организации воспитательной работы уже в первой половине второго года жизни дети начинают переходить от действий, основанных на свойствах предметов и игрушек, к отражению практических смысловых связей между ними, то есть к обыгрыванию доступных пониманию ребенка сюжетов из его жизни. Наступает следующий этап развития игры — она становится сюжетно-отобразительной.

### **1.3. Формирование сюжетно-отобразительной игры у детей 3-го года жизни**

И. О. Ивакина выделяет три уровня сюжетно-отобразительной игры [Ивакина, 1995. С. 38]:

Высокий уровень сформированности сюжетно-отобразительной игры предполагает, что замысел у ребенка возникает преимущественно по собственной инициативе, только в некоторых случаях взрослый приходит ему на помощь. В игре малыш отображает знакомые события, комбинируя их между собой. Заинтересовавшие его события могут повторяться многократно. Самостоятельно ребенок может ставить 5-6 игровых задач, и лишь иногда ему требуется незначительная помощь взрослого. Игровые задачи могут быть как взаимосвязаны между собой, так и разрознены. У ребенка хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразны по степени обобщенности. Ребенок самостоятельно использует в играх знакомые и новые предметы-заместители, воображаемые предметы. Иногда малыш принимает на себя роль взрослого, в некоторых случаях обозначает ее словом. Игра преимущественно носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет большой интерес к играм сверстников.

При среднем уровне развития сюжетно-отобразительной игры замысел ее появляется как по инициативе ребенка, так и после предложения взрослого. В игре отображаются знакомые события, играющий с удовольствием повторяет какую-то одну ситуацию. Игровые задачи (от 3 до 5) ребенок ставит как самостоятельно, так и с помощью взрослого; у него сформированы предметные способы решения игровых задач. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности могут быть как развернутые, так и обобщенные. Ребенок самостоятельно использует в играх только знакомые предметы-заместители в известном значении, по мере необходимости включает в игру воображаемые предметы (возможна и помощь взрослого в выборе). Роли взрослого малыш не принимает. Игра носит индивидуальный характер, но ребенок проявляет интерес к играм сверстников.

Ребенку с низким уровнем сюжетно-отобразительной игры чаще всего требуется помощь взрослого в появлении замысла. Он отображает знакомые события, многократно повторяя одну ситуацию. Игровые задачи ему помогает ставить взрослый, лишь в отдельных случаях игровые задачи малыш ставит

самостоятельно (не более двух). Предметные способы решения игровых задач недостаточно сформированы. Игровые действия чаще однообразные, по степени обобщенности — только развернутые.

Ребенок не использует в играх предметов-заместителей и воображаемых предметов. Игра индивидуальная, малыш почти не проявляет интереса к играм сверстников.

Дети, обладающие как высоким, так и низким уровнем развития сюжетно-отобразительной игры, нуждаются в педагогическом руководстве. Отсюда следует, что успешное формирование игры зависит от того, насколько педагог правильно ориентируется в психологическом содержании игры на каждом этапе ее развития. [Ивакина, 1995. С. 39].

Педагог, руководя игрой детей раннего возраста, использует методы, обеспечивающие развитие мышления, речи, самостоятельности и творчества ребенка.

Игра в форме детской самодеятельности в наибольшей степени влияет на психическое развитие ребенка. В этом заключается ее педагогическая ценность.

Термин «руководство игрой», обозначающий в педагогической литературе по дошкольному воспитанию совокупность методов и приемов, направленных на организацию конкретных игр детей и овладение ими игровыми умениями, используется в единстве с термином «формирование». Основная цель педагога — последовательно руководить процессом формирования самостоятельной игры каждого ребенка и играющего коллектива в целом.

При руководстве игрой недопустимо прямое обучение игровому действию без учета жизненного опыта, интересов каждого ребенка. [Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада, 2003. С. 35]

Главное в игровой задаче — воображаемая цель, понятная и близкая ребенку по его личному опыту. Игровая задача определяется смыслом той жизненной ситуации, которую ребенок отражает в игре. Игровые задачи могут

быть разными: умыть, причесать или покормить куклу; вылечить зайца; построить дом для лисички, привезти для него кубики и т.д. [Ивакина 1995. С.50]. Для достижения выбранной цели ребенок на основе своего жизненного опыта использует в условном плане тот или иной способ действия и средства для его выполнения.

Способы решения игровой задачи – игровые действия разной степени сложности и обобщенности, эмоционально-выразительные средства, позднее – речевые высказывания. Они постепенно заменяют некоторые игровые действия и выразительные жесты. Средства для решения игровой задачи – образные игрушки, игровой материал, замещающий игрушки, жесты, слова, обозначающие воображаемые, отсутствующие предметы и действия. Глубина отображения смысла жизненной ситуации выражается в том, какие способы и средства использует в игре ребенок.

Преобладающим способом решения игровых задач для детей раннего возраста является способ, где происходит игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации. Однако при целенаправленном формировании игровых действий уже с 1 г. 4 мес. малыши с удовольствием используют предметы-заместители, с 1 г. 7 мес. – 1 г. 9 мес. – воображаемые предметы, а с 2 лет 7 мес. переходят к четвертому способу решения игровых задач – активной замене хорошо усвоенных действий словом. При этом условия для игры они готовят сами.

Для развития игры как самостоятельной детской деятельности начиная с первых этапов ее развития важно формировать умения принимать от взрослого игровые задачи, затем ставить и самому решать их поэтапно, усложняющимися способами и средствами. Новый игровой способ, новое игровое умение ребенок, как правило, сам не может открыть, он его усваивает незаметно для себя в процессе совместной игры и доверительного общения со старшими (хорошо играющими детьми, взрослыми). Для усвоения вновь приобретенных игровых способов, игровых умений важно, чтобы малыш не только самостоятельно повторил этот способ в тех же ситуациях. Так постепенно дети

приобретают новый, отличающийся от практического, игровой опыт. Чем больше игровых умений у детей, тем он богаче, тем выше уровень игры.

Основные проблемы руководства игрой – учет возрастных особенностей детей при решении игровых задач, развитие игровой деятельности, ее зависимость от ряда условий, способствующих отражению опыта ребенка в игре. [Ивакина, 1995. С.58].

Жизненный и игровой опыт детей помогает им творчески воспроизводить действительность. Это возможно лишь при комплексном руководстве игрой, системном подходе к ее формированию. Стержнем системного подхода является сама игровая деятельность, учитывающая возрастные закономерности развития детей. Каждый возрастной этап требует изменений в содержании работы с детьми.

Сущность комплексного метода руководства игрой в том, что для формирования игры на каждом этапе необходимы не только особые приемы, а единый комплекс обязательных педагогических мероприятий, вытекающих из природы игры. Компоненты комплексного метода следующие:

- планомерное обогащение жизненного опыта детей;
- совместные обучающие игры педагога с детьми, направленные на передачу детям игрового опыта, игровых умений;
- своевременное изменение игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта;
- активизирующее общение взрослого с детьми в процессе их игры, направленное на побуждение и самостоятельное применение детьми новых способов решения игровых задач, на отражение в игре новых сторон жизни.

Традиционно эти педагогические условия можно отнести к прямым и косвенным методам руководства игрой: обогащение жизненного опыта, изменение игрового материала оказывают косвенное влияние на развитие игры, в то же время иногда взрослые непосредственно «учат» детей играть. Обычно предпочтение отдается косвенным методам и приемам.

Комплексный метод руководства процессом формирования игры не только подтверждает правомерность такого предпочтения, но и обосновывает его в связи с новым подходом к игре как решению игровых задач самими детьми.

Все источники информации (наблюдения, занятия, средства искусства, художественное слово), если они интересны детям, будят их мысль, удивляют, волнуют, не оставляют эмоционально равнодушными. Это способствует возникновению того, что ребенок, активный участник реальной жизни, желает сделать больше, чем может в своем возрасте. Эта возникшая потребность делать как взрослый, поступать как взрослый может быть реализована в игре. Многие конкретные интересные действия людей, их поступки становятся мотивом, предметом детских игр. Важно, чтобы дети приобщались к интересному, прекрасному, загадочному, а позднее – к героическому. В игре заложены большие возможности для творческого воспроизведения разных событий.

В совместных обучающих играх воспитатель вычленяет главное в событиях, участниками и наблюдателями которых являлись воспитанники. Дети учатся переводить свой жизненный опыт в игровой условный план, решать и ставить нужные игровые задачи разными способами. При общении детей, отличающихся по возрасту и уровню развития игры, игровой опыт происходит стихийно.

Передача игрового опыта может быть организована двумя формами:

- специально обучающие игры (показы-инсценировки, разнообразные театрализованные игры; игры занятия, рекомендованные Р.И. Жуковской; сюжетно-дидактические и сюжетно-подвижные и музыкальные игры);
- игра воспитателя с детьми, когда участие педагога может быть длительным или фрагментарным.

Передача игрового опыта совмещает в себе и воображаемую ситуацию, и интересную событийную сторону (сюжет). В зависимости от этапа игры на

первый план выступают наиболее значимые для последующего развития игры способы воспроизведения действительности. Они могут быть связаны как с событийной (развитием сюжета), так и с содержательной стороной игры (обобщенностью игрового действия, отображением отношений между людьми). Например, на втором году жизни дети учатся переносить в игру доступные бытовые сценки, на третьем году – сказочные элементы или фрагменты из трудовой, общественной жизни людей. Вначале малыши учатся выполнять действия с сюжетно-образными игрушками, затем – с предметами-заместителями и воображаемыми предметами.

Большое значение имеют игровые проблемные ситуации, которые создаются благодаря изменению игровой среды и активному общению. Игровые проблемные ситуации ставят детей перед необходимостью использовать ранее полученные впечатления и побуждают детей к поиску новых знаний.

Современное изменение игровой среды, подбор игрушек и игрового материала, разного по тематике и образному решению, помогают ребенку восстановить в памяти недавние впечатления, побуждают к самостоятельной игре.

Общение взрослого с детьми в процессе игры, усложняющиеся игровые проблемные ситуации, побуждают детей к самостоятельному поиску новых игровых задач, новых способов их решения. Такое общение взрослого с детьми чаще происходит в форме вопроса, совета, подсказки.

Детям раннего возраста можно предлагать разные варианты одной и той же игровой задачи (покормить куклу, игрушечного медведя, петушка). Это подчеркивает условность игры, побуждает детей переносить игровые действия на новые предметы, в новые условия, а не ограничивать его поведение образом, заданным в совместных играх или показах-инсценировках.

#### **1.4 Обеспечение игрушками сюжетно-отобразительной игры; примерный перечень сюжетных игрушек**

По мере обогащения практического и игрового опыта детей должно увеличиваться количество игрушек, разных по тематике (нужно больше разнообразных игрушек, отображающих животных, предметы бытового назначения, транспорт). Вместе с тем очень важно умело подыскать игрушки по их образному решению так, чтобы они радовали, были понятны и удобны в игре.

Детям второго года жизни необходимо давать игрушки не только промышленного производства, но и искусно сделанные родителями, воспитателями, старшими детьми из дерева, другого безопасного материала (машины, лодки), сшитые из ткани (куклы и др.). В игрушках самоделках взрослые могут передать то, что дорого и любимо детьми.

Кроме готовых игрушек, детям следует предлагать для игры материал, который образно не оформлен (например, кружок вместо тарелки, свернутую пушистую ткань вместо котенка).

Какие игрушки необходимы для игры в разные возрастные периоды раннего возраста, какими качествами они должны обладать? [Смирнова Е. О, 2007. С.68]

Для детей до 1 г. 6 мес. необходимы обобщенные по образу, условные сюжетно-образные игрушки, в них должны быть представлены лишь основные детали, например, у куклы — глаза, нос, рот, волосы, руки, ноги, простое платье. Хороши куклы и игрушки, изображающие животных, сделанные из мягких, материалов, лучше из ткани разных цветов и фактуры. Они могут быть объемными и плоскими. Наиболее удобны для этого возраста игрушки размером от 15 до 30 см. Неудобны для малышей куклы с жесткими руками и ногами, которых нельзя завернуть, поставить, посадить, на стул. Желательно, чтобы в распоряжении ребенка были разные игрушки одного названия, чтобы он мог их сравнивать, обобщать, совершать аналогичные игровые действия.

После полутора лет для игр детей необходимы разнообразные сюжетно-образные игрушки, в которых представлено больше деталей. Например, хорошо, если у куклы обозначены пальцы на руках, ногах, есть бант на голове, туфли и т. д. Кукла должна быть подвижной, со сгибающимися руками и ногами — от этого она становится более похожей на человека. Ее можно посадить, провести по полу, уложить на кровать.

Сюжетно-образные игрушки могут быть распределены в разных местах групповой комнаты. При этом следует продумать, какими игрушками, не мешая занятиям других детей, малыши могут играть индивидуально, в какие — группками, как объединить по смыслу ряд сюжетно-образных игрушек. Например, «жилую комнату» - расположить надо рядом с «кухней», изолировать их невысокой прозрачной устойчивой ширмой. Гараж для машин — близко от строительного материала и недалеко от свободной части групповой комнаты, по которой дети могут возить машины. [Смирнова Е. О., 2007. С.66].

### **Выводы по первой главе**

Становление сюжетно-отобразительной игры — одна из главных линий развития детей раннего возраста. В основе ее лежит стремление ребенка подражать взрослому. В процессе игры, так же, как и в предметной деятельности, он постигает общественную функцию предметов, усваивает смыслы человеческой деятельности. Игра позволяет ребенку расширить границы своих практических возможностей, воспроизводя действия взрослых в условном плане. Особенность таких игр заключается в том, что в них многократно воспроизводится процессуальная сторона деятельности взрослых, а результат является мнимым, воображаемым.

На втором году жизни происходит становление основных компонентов процессуальной игры. У детей появляется интерес к действиям в воображаемой ситуации; возрастает количество и разнообразие действий с предметами,

игровые действия становятся более самостоятельными, устойчивыми, осознанными и обобщенными. Усложняется структура игровой деятельности: игровые действия связываются в цепочки; дети начинают использовать предметы-заместители.

На третьем году возрастает самостоятельность ребенка в игре, действия его становятся более вариативными и разнообразными, расширяется репертуар игровых сюжетов; в них начинает отражаться логическая последовательность событий. Игровые замещения становятся более осознанными, игра приобретает творческий характер. В конце раннего возраста появляются элементы ролевого поведения.

Сюжетно-отобразительная игра способствует развитию речи, наглядно-образного мышления, воображения; в ней складываются предпосылки для возникновения сюжетно-ролевой игры — ведущей деятельности в дошкольном возрасте.

## **Глава 2. Условия организации сюжетно-отобразительной игры**

### **2.1 Педагогические принципы организации сюжетно-отобразительных игр**

Для того, чтобы процесс формирования сюжетно-отобразительной игры проходил естественно и правильно, воспитателю необходимо знать основные принципы организации сюжетных игр. Также важно помнить, что целью педагогических воздействий по отношению к игре должна быть не «коллективная проработка знаний» (или «тем» — «Стройка», «Космос», «Магазин» и т. п.), а формирование игровых умений, обеспечивающих самостоятельную творческую игру детей, в которой они по собственному желанию реализуют разнообразные содержания, свободно вступая во взаимодействие со сверстниками в небольших игровых объединениях. [Михайленко, 2009. С.11]

Михайленко Н.Я и Короткова Н.А выделяют следующие педагогические принципы организации сюжетных игр:

1. Воспитатель должен играть вместе с детьми
2. Воспитатель должен играть с детьми на протяжении всего дошкольного детства, но на каждом его этапе следует разворачивать игру таким образом, чтобы дети сразу «открывали» и усваивали новый, более сложный способ ее построения
3. Начиная с раннего возраста и далее на каждом этапе дошкольного детства необходимо при формировании игровых умений одновременно ориентировать ребенка как на осуществление игрового действия, так и на пояснение его смысла партнерам — взрослому или сверстнику
4. На каждом возрастном этапе педагогический процесс организации игры должен носить двучастный характер, включая моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создание условий для самостоятельной детской игры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на каждом возрастном этапе педагогический процесс организации сюжетной игры должен включать моменты формирования игровых умений в совместной игре воспитателя с детьми и создания условий для самостоятельной игры дошкольников.

С возрастом детей должна меняться форма совместной игры со взрослым и увеличиваться доля самостоятельной игры в рамках отведенного режимом времени.

## **2.2 Методика проведения и осуществления сюжетно-отобразительных игр**

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

Начиная работу по формированию сюжетной игры, воспитатель должен исходить не только из паспортного возраста детей, но и учитывать общий уровень развития ребенка, имеющийся у него опыт жизни в детском саду, а также игровой опыт, приобретенный в семье.

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

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

Условное действие всегда включает в себя два плана - это то, что делает ребенок фактически, и то, что данное действие означает, какой смысл оно имеет. Одно и то же смысловое содержание может быть реализовано в разных по типу условных действиях. Пока ребенок играет один, ему вполне достаточно подразумевать смысл осуществляемого действия. Но если появляется партнер - взрослый или сверстник, - он тоже должен понимать смысл этого действия. По

степени «понятности» для партнера три типа игрового действия существенно различаются. Если действие с сюжетной игрушкой говорит само за себя, то смысл действий с предметом-заместителем и воображаемым предметом может быть не вполне ясен. Для того чтобы быть понятым партнером, ребенку нужно назвать, пояснить само игровое действие или условное значение предмета «Я кормлю», «Это у меня ложка». [Михайленко, 2009. С. 21]

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

В практике работы воспитателей наиболее распространенным приемом руководства игрой детей раннего возраста являются так называемые игры-инсценировки. Предполагается, что они способствуют расширению детских представлений и тем самым обогащают содержание самостоятельной игры ребенка. Кроме того, педагогами культивируется «игра рядом», т. е. ребенка приучают сосредоточенно играть, перенося в свою деятельность полученное из игры-инсценировки дидактическое содержание и не вмешиваясь в игру сверстника. Такие установки и приемы не вполне эффективны в плане формирования у детей игровых умений. Игра - инсценировка, по сути, рассчитана на решение дидактических задач; содержание, разворачиваемое в ней педагогом, "закрывает" от ребенка само условное действие. Культивирование же "игры рядом" замедляет появление у детей умений вступать в игровые контакты друг с другом, препятствует ориентации на сверстника как возможного партнера по игре.

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

Для успешного формирования игровых умений у детей раннего возраста воспитателю необходимо разворачивать совместную игру с детьми, изменяя характер участия в ней ребенка в такой последовательности:

1) привлекать ребенка к осуществлению необходимого по смыслу игры условного действия с сюжетными игрушками; стимулировать его к продолжению, дополнению по смыслу игрового действия партнера-взрослого;

2) привлекать ребенка к осуществлению условного действия с заместителями и воображаемыми предметами;

3) ориентировать ребенка на продолжение, дополнение игрового действия партнера-сверстника, стимулировать словесное обозначение игровых действий. [Михайленко, 2009. С.25]

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

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

дочка!» Берет ложку и несколько раз (5-6) подносит ее ко рту куклы. При этом разговаривает с куклой: «Ешь, открывай рот! Вот какая хорошая, ест кашу!» .

Такая игра воспитателя - это не специально организованное занятие, где взрослый беспристрастно, с дидактическими целями демонстрирует детям тот или иной «сюжет». Дети должны видеть, что воспитатель искренне заинтересован игрой, эмоционально относится к куклам (хочет им помочь, радуется за них или печалится). Такого рода игра педагога необходима для втягивания малышей в условную ситуацию, для возникновения у них желания включиться в нее. [Михайленко, 2009. С.27]

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

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

Важно в этот период обеспечить малышам возможность развернуть игровые действия с куклой (мишкой, зайцем) самостоятельно. Для этого нужно посадить несколько игрушечных персонажей за столы (в удобном для детей месте), поставить перед ними тарелки, положить ложки (игрушечные, больших

размеров, даже настоящие чайные) или подготовить пару игрушечных кроваток и стульчиков и т. п.

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

На данном этапе игровые предметы, используемые воспитателем в игре, должны имитировать реальные, это поможет пониманию детьми смысла игровой ситуации, включению в нее. Условность, мнимость игровой ситуации подчеркивается тем, что взрослый в своей комментирующей речи вводит в игру воображаемые элементы: кормят кашей, которой нет; моют водой, которая не течет из игрушечного крана; кукле (облик которой не изменяется) приписывают разные эмоциональные состояния (хочет есть, плачет, смеется и т. п.). При этом сам предмет, которым оперирует ребенок, пока еще должен быть очень похож на настоящий. [Михайленко, 2009. С.28]

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

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

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

После того как дети научились разворачивать игру с сюжетными игрушками, подключаться к игровым действиям партнера-взрослого и дополнять их своими действиями, воспитатель переходит к реализации следующей задачи формированию игрового действия с предметом-заместителем. В этот период воспитатель наряду с сюжетными игрушками - подобиями реальных вещей (игрушечными кастрюлями, кроватками, утюгами и пр.) использует в совместной игре с детьми предметы - заместители (например, палочку вместо ложки, кубик вместо мыла и т. п.). [Михайленко, 2009. С.29]

Необходимость самому использовать предмет-заместитель возникает у ребенка только тогда, когда он уже включен в условную смысловую ситуацию игры, хочет ее продолжать и не видит «здесь и сейчас» подходящей сюжетной игрушки.

При введении в игру предметов-заместителей воспитатель должен не только осуществлять игровые действия с ними (подносить ложку-палочку ко рту куклы, намыливать мишку мылом-кубиком), но и словесно обозначать условный предмет ("Это у нас мыло", «Это как будто ложка» и т. п.), смысл производимого с ним действия ("Намылю мишке лапки, хорошо мылится мыло" и т. п.), делать это неоднократно в ходе игры, чтобы для ребенка полнее выступала условность игрового предмета и действия. Именно в этот период словесные комментарии взрослого особенно необходимы, так как без них условное действие может остаться непонятным ребенку. В то же время следует

стимулировать и самих детей обозначать игровые действия словом ("Чем ты свою куклу кормишь? Ах, это у тебя хлеб"? и т. п.).

Важно иметь в виду, что детям раннего возраста свойственно употреблять предмет-заместитель в самостоятельной деятельности именно в том условном значении, в котором его использовал взрослый в совместной игре с детьми (например, вместо ложки используется только палочка, и именно та, которую ввел в игру взрослый; ребенок может, играя самостоятельно, специально разыскивать именно ее). Поэтому воспитателю в дальнейших совместных играх с детьми следует расширять круг действий с предметами-заместителями: использовать один и тот же предмет для выполнения разных игровых действий, т. е. придавать ему различное условное значение (например, в одной игре палочка используется как ложка, в другой - та же палочка - градусник, в третьей - расческа и т. д.); использовать разные предметы-заместители для выполнения одного и того же по смыслу игрового действия (например, в первый раз в игре вместо мыла берется кубик, в следующий раз - плоская коробочка, брусочек и т. п.). [Михайленко, 2009. С.31]

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

На первых порах для того чтобы дети могли развертывать игровые действия самостоятельно, воспитателю следует сохранять предметно-игровую среду, а в последующие дни специально ее организовывать, подбирая те же игрушки, которые использовались в совместной игре с детьми, или

аналогичные им по смыслу. При этом надо предоставить возможность нескольким детям одновременно развлекаться в самостоятельной деятельности привлекающие их сюжеты игры. Так, если воспитатель поиграл с ребенком в «купание куклы, можно поставить в игровом уголке еще 1-2 игрушечных таза, положить кубик-мыло, чтобы и другие дети могли поиграть. Неподалеку воспитатель может подготовить предметную обстановку для игры по тем сюжетам, в которые он уже раньше играл с детьми: посадить за детские столы 2-3 куклы, перед одной из них поставить тарелку, положить палочку вместо ложки; посуда для остальных кукол должна находиться рядом в открытом шкафчике, чтобы дети ее видели и свободно могли ею пользоваться. Аналогичным образом создаются предметные ситуации и для игр на другие темы. [Михайленко, 2009. С.33]

По мере работы с детьми, предметно-игровая среда при сохранении стабильных ключевых игровых предметов (игрушечные персонажи, кухонная плита, кровати для кукол, умывальник и т. п.) должна периодически частично изменяться педагогом. Сюжетные игрушки и предметы-заместители, дополняющие ключевую ситуацию, могут все больше отличаться от тех, которые использовались взрослым в совместной игре с детьми. Воспитатель должен продумывать, какие игрушки он может заменить аналогичными, какие - на время убрать из поля зрения детей, чтобы у них возникла необходимость самостоятельного поиска подходящего предмета взамен недостающего.

Обычно дети, поиграв ранее со взрослым или просто понаблюдав его игру с другим ребенком, начинают осуществлять игровые действия самостоятельно, с предоставленными в их распоряжение разнообразными игрушками и предметами-заместителями. При этом, как правило, сохраняя общий смысл игровой ситуации (кормить, варить, купать и т. п.), они вносят в нее свои изменения - дополняют действиями, почерпнутыми из собственного опыта, осуществляют игровые действия с другими, ранее не использовавшимися предметами-заместителями, переносят игровые действия на новых персонажей (например: воспитатель мыл куклу в тазике, ребенок

после - по своей инициативе - начинает «мыть» лапы всем зверюшкам под игрушечным краном, прикрепленным к стене, «моется» сам кубиком-мылом и т. п.). Такого рода инициативные игровые действия являются показателем усвоения ребенком условных действий с предметами.

Однако, даже если воспитателем создана соответствующая игровая обстановка, у ряда детей могут отмечаться стереотипные манипуляции с игрушками, «застревание» на одном и том же игровом действии (его многократное повторение). В таких случаях полезным является подключение воспитателя к уже возникшей игре, игровым действиям ребенка. Это подключение должно преследовать цель расширения смысла игровой ситуации для малыша. Оно может реализовываться через игровые действия взрослого, дополняющие по смыслу действия ребенка и стимулирующие его переход к новому действию.

Если воспитатель замечает, что кто-то из малышей обнаруживает пристрастие к определенной игрушке, оставаясь на уровне простых бесцельных манипуляций с нею, можно подключиться к его самостоятельной деятельности, затеяв как бы параллельную с ребенком игру: ребенок манипулирует предметом, а взрослый в вербальной форме, через рассказ «приписывает» сюжетный, условный смысл этому простому предметному действию. Например, воспитатель замечает, что один из малышей постоянно манипулирует игрушечным грузовиком - прокатывает его, дергает за колеса и т. п. Воспитатель может наполнить смыслом действия ребенка: «Твой грузовик за кирпичиками, наверное, поехал. Привезет кирпичики, чтобы строить дом. Зайцу нужен дом. Где же у нас кирпичики?» и т. п. После такого включения в смысловой контекст деятельность ребенка станет более осмысленной: он начнет искать «кирпичики», возить их в кузове грузовика и т. п. [Михайленко, 2009. С.34].

Внимательно наблюдая за самостоятельной деятельностью детей, воспитатель может «обыграть» таким образом любое случайно возникшее у ребенка действие с предметом, придав ему условный, сюжетный смысл.

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

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

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

В большой группе детей (20-25 человек) на формирование у них условных действий с предметом, умений развертывать двухфазные сюжеты воспитатель затрачивает 2-3 месяца. В дальнейшем его совместная игра с детьми должна строиться уже на большем учете степени продвинутости детей в овладении игровыми умениями: менее продвинутые дети должны чаще втягиваться воспитателем в совместную с ним игру. [Михайленко, 2009. С.35].

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

Итак, дети научились самостоятельно развертывать игровые действия, дополнять по смыслу действия взрослого в совместной с ним игре. В то же время систематическая организация условий для парного предметного взаимодействия дала свой результат - дети уже в известной мере ориентированы друг на друга, на совместные действия. Теперь воспитатель может направлять ребенка на дополнение по смыслу условных действий сверстника, т. е. переводить детей к элементарному взаимодействию в рамках общего сюжета. Участвуя в игре, воспитатель развертывает сюжет таким образом; чтобы действие одного из малышей было адресовано сверстнику, он как бы «замыкает» детей друг на друге. Например, развертывая «кормление» кукол, говорит: «Вася уже тарелку для каши приготовил. Настя, подай ему, пожалуйста, кастрюльку с кашей»; играя с детьми в «поездку в лес» предлагает: «Маша, какую большую ягодку ты нашла (ягода воображаемая). Угости ею Диму» и т. п.

Важно также использовать возникающее между детьми простое предметное взаимодействие, как бы обрамляя его сюжетным контекстом. К примеру, дети, расположившись друг против друга, катают туда и обратно тележку. Воспитатель усаживает возле одного из малышей куклу небольшого размера, а возле второго кладет несколько кубиков и предлагает: «Вот кирпичики. Их можно перевозить в вашей машине. Сережа, ты нагружай. Теперь отправляй машину Гале. У ее куклы нет дома. Галя, а ты разгружай машину. Она снова поедет за кирпичиками к Сереже. Когда все кирпичики перевезете, можно будет вместе строить кукле дом». В ходе таких игр малыши начинают сами обращаться к партнеру-сверстнику, требуя от него соответствующих смыслу сюжетной ситуации игровых действий («Давай кирпичик!», «Вари кашу!», «На, ешь мороженое!» и т. п.), т. е. действуют вместе в рамках пока еще очень простого общего сюжета. [Михайленко, 2009. С.37]

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

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

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

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

Воспитатель также должен иметь в виду, что дети третьего - четвертого года жизни в связи с психофизиологическими особенностями еще не способны к длительному сосредоточению, для них характерно постоянное стремление к двигательной активности. Поэтому частое перемещение детей по групповой комнате, смена ими занятий при кратковременном сосредоточении на сюжетной игре - нормальная картина в периоды самостоятельной деятельности. Кратковременными являются и эпизоды взаимодействия ребенка со сверстниками: он часто переходит от взаимодействия с партнером к индивидуальным действиям, вновь возвращается к партнеру и подключается к привлечшим его внимание действиям другого ребенка. Эти моменты нужно учитывать, чтобы избежать «заорганизованности» детей в промежутках времени, отведенных для свободной самостоятельной деятельности. [Михайленко, 2009. С.37]

Необходимо также учитывать, что в реальном педагогическом процессе формирующие воздействия воспитателя и самостоятельная игра детей не разнесены во времени: воспитатель играет с детьми и создает условия для их самостоятельной игры постоянно на протяжении всего года. Ежедневно воспитатель может охватывать формирующими воздействиями несколько детей следующим образом: совместная игра с 1-2 детьми (или 1-2 парами детей), совместная игра с небольшой подгруппой детей. Игра воспитателя с 1-2 детьми или подгруппой должна занимать не более 7-10 минут. Педагог по своему усмотрению распределяет эту нагрузку на весь день, используя все периоды времени, отведенные режимом для игры и свободных занятий детей. [Михайленко, 2009. С.41]

В первом полугодии воспитатель в основном решает задачи формирования у детей условных действий с сюжетными игрушками и

предметами-заместителями, элементарного предметно-игрового взаимодействия ребенка со сверстником, используя втягивание одного-двух детей в игру со взрослым, организуя групповые игры, требующие от всех участников однотипных условных игровых действий. Во втором полугодии воспитатель формирует у детей умение выстраивать в игре смысловые цепочки из 2-3 игровых действий с сюжетными игрушками, предметами-заместителями и воображаемыми предметами. Средством формирования и здесь является совместная игра воспитателя с детьми, в которой он развертывает двухфазные, а затем и более сложные сюжеты.

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

### **Выводы по второй главе**

Исходя из всего вышеизложенного приходим к выводу о том, что основными принципами организации и проведения сюжетно-отобразительных игр являются:

- совместная игра с ребенком;
- учет индивидуального жизненного опыта детей;
- эмоциональное общение с детьми;
- организация совместной игры воспитателя и в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей;

- обогащение игрового опыта ребенка в самостоятельной деятельности, на занятиях, в домашних условиях вместе с родителями;
- обновление игровых уголков, изменение и усложнение игрового материала;
- варьирование игровой задачи: перенос знакомых действий с одного предмета на другой;
- введение в игру игрушек-заместителей;
- осторожное использование прямых методов руководства игрой (показ игровых действий);
- широкое использование косвенных словесных указаний воспитателя, направляющих игру;
- использование проблемных ситуаций и словесных инструкций в процессе занятий с детьми и их самостоятельной деятельности;
- включение родителей в педагогический процесс по организации игровой деятельности с детьми раннего возраста в условиях ДОУ и семьи, их педагогическое просвещение.

## **Глава 3. Реализация условий развития сюжетно-отобразительной игры у детей 3-го года жизни**

### **3.2. Комплекс сюжетно-отобразительных игр для детей 3-го года жизни**

Проанализировав литературу по развитию сюжетно-отобразительной игры, был подобран следующий комплекс игр:

#### ***Игра «Посуда для куклы Маши»***

*Цель:* увлечь ребенка игровыми сюжетами, отражающими знакомые бытовые ситуации, связанные с конкретным способом приема пищи и необходимой для этого посудой. Закрепить представление о функциональном назначении отдельных предметов столовой и чайной посуды

**Потребуется:** кукла среднего размера (40-53см), кукольная чайная и столовая посуда.

*Ход игры.* Ситуативно вводите в сюжет то один, то другой предмет, побуждая ребенка к решению задачи, поиску выбору вещи, например, «Что же Маше нужно, чтобы выпить чай? Чашка! А что нужно, чтобы есть суп? Тарелка и ложка! Где же ты видишь их? Покажи!»

В конце занятия ребенок кормит и поит куклу. Таким образом, предметы кукольной посуды переходят в его «хозяйство»

#### ***Кукла Маша собирается на прогулку***

*Цель:* расширить представления о знакомых ребенку предметах верхней одежды

*Потребуется:* кукла среднего размера (30-40см), коляска для куклы, кукольная одежда: платье, кофточка, юбка, носочки, фартучек и т.д.

*Ход игры*

Кукла Маша собирается вместе с малышом на прогулку. Нужно обратить внимание ребенка на то, что, выходя на улицу, люди одеваются по погоде, чтобы им было не холодно и не жарко.

В первой части занятия проводится аналогия с одеждой самого малыша.

Во второй части нужно вместе одевать куклу на прогулку. Неторопливо покажите всю одежду куклы и разъясните назначение каждого предмета, называйте, предлагайте взять в руки то одну, то другую вещь, отмечайте её цвет. При этом используйте игровые приемы: разговаривайте за игрушку, обращайтесь к ребенку с вопросами, попросите повторить новые слова и т.п.

Третья часть занятия связана с выносом куклы на улицу, помещением ее в коляску и катанием по ровной дорожке.

***Игра-занятие «Купаем куклу Машу»***

*Цель:* помочь детям узнать о гигиене и частях тела

*Потребуется:* мочалка, мыло (можно заменить маленькой квадратной игрушкой) и шампунь (маленькая бутылка с водой)

*Ход занятия:*

Помочь детям вымыть куклу, используя мочалку, «мыло», «шампунь». Рассказывать и показывать, что необходимо делать

***Игра «Найди кукле место»***

*Цель:* Сформировать представление о величине предметов и их совместимости

*Потребуется:* маленькая кукла, большая кукла, стульчик и посуда для маленькой и большой куклы

***Ход игры:***

Показать детям куклу и рассказать о каждой из них в отдельности. При этом подробно описывать их внешний вид. Например, «Эта кукла большая, с голубыми глазами, светлыми волосами, в красивом красном платье.»

Затем нужно поиграть в чаепитие. Усадить большую куклу на маленький стульчик, с которого она будет падать. Объяснить, что большой кукле нужен большой стульчик. То же самое проделать с маленькой куклой, усадив ее на большой стульчик, и объяснить, что маленькой кукле нужен маленький стульчик.

Когда получится разместить кукол за игрушечным столом, нужно поставить перед большой куклой маленькую чашку, а перед маленькой куклой большую чашку. С помощью наводящих вопросов о размерах этих предметов побудить детей поменять чашки, объяснить, почему это необходимо сделать.

Кроме игр с куклами в работе по развитию сюжетно-отобразительной игры можно использовать и другие игры, например, с машинками. (см. Приложение 1)

**Заключение**

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Ранний возраст является наиболее ответственным периодом жизни человека, когда формируются наиболее фундаментальные способности, определяющие дальнейшее развитие человека. В этот период складываются такие ключевые качества как познавательная активность, доверие к миру, уверенность в себе, доброжелательное отношение к людям, творческие возможности, общая жизненная активность и многое другое. Однако, эти качества и способности не возникают автоматически, как результат физиологического созревания. Эти качества необходимо формировать. И лучшего средства для воспитания личности ребенка чем игра не найти. В игре

ребенок может все. Игра для ребёнка – наиболее доступный способ познания мира вещей с его разнообразием свойств, качеств и мира людей со сложными взаимоотношениями, в котором ему предстоит жить. Для взрослого же игра ребёнка ещё и своеобразный экран, который высвечивает всё, что усвоил малыш на очередном этапе своего развития. Поэтому очень важно уделять игре большое внимание, особенно в раннем возрасте. Основным видом игры считается сюжетная, так как в ней ребенок отображает все свои впечатления и внутренние переживания.

Сюжетно-отобразительная игра важнейший этап в становлении сюжетно-ролевой игры. И от того как она будет развита зависит очень многое в развитии чувственной и эмоциональной сферы ребенка. Для того, чтобы правильно развить у детей навыки сюжетно-отобразительной игры и научить их играть, педагогу необходимо придерживаться определенных принципов и условий организации сюжетно-отобразительной игры. Исходя из данной работы они следующие:

- совместная игра с ребенком;
- учет индивидуального жизненного опыта детей;
- эмоциональное общение с детьми;
- организация совместной игры воспитателя и в отрезки времени, отведенные режимом для свободных занятий детей;
- обогащение игрового опыта ребенка в самостоятельной деятельности, на занятиях, в домашних условиях вместе с родителями;
- обновление игровых уголков, изменение и усложнение игрового материала;
- варьирование игровой задачи: перенос знакомых действий с одного предмета на другой;
- введение в игру игрушек-заместителей;

- осторожное использование прямых методов руководства игрой (показ игровых действий);
- широкое использование косвенных словесных указаний воспитателя, направляющих игру;
- использование проблемных ситуаций и словесных инструкций в процессе занятий с детьми и их самостоятельной деятельности;
- включение родителей в педагогический процесс по организации игровой деятельности с детьми раннего возраста в условиях ДООУ и семьи, их педагогическое просвещение.

В данной дипломной работе мы рассмотрели теоретические основы развития и организации сюжетно-отобразительной игры, представили методику проведения и осуществления сюжетно-отобразительных игр. Практический опыт работы подтверждает теоретические основы проблемы исследования.

Таким образом, приходим к выводу о том, что цель дипломной работы была достигнута.

**Библиографический список**

1. Бабаева Т.И. «Занятия с малышами в детском саду» /М.Линка-Пресс, 2002
2. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры. М., 1997
3. Бойченко Н.А. «Сюжетно ролевые игры дошкольников», Киев «Радянская школа», 2008г.
4. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. - М.: МПСИ, ФЛИНТА, 2003
5. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. – С.Пб., Речь, 2005
6. Венгер Л.А. Сюжетно-ролевая игра и психическое развитие ребенка // Воспитание детей в игре. – М., 1996.
7. Волина В. Учимся играя. М., 1994
8. Воспитание детей раннего возраста в условиях семьи и детского сада. Сборник статей и документов /Под ред. Т. И. Оверчук. – С-Пб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003.
9. Выготский Л.С. Из записок конспекта к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Д.Б. Эльконин. Психология игры. – М., 1999.
- 10.Выготский Л.С. Психология развития человека.-М:Изд-во Смысл;Изд-во Эксмо,2005. 136с.
- 11.Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста.- М.: Владос, 2007. - 304 с
- 12.Доронова, Т.Н. Использование игровых методов и приемов при обучении детей от 2 до 7 лет / Т.Н. Доронова // Ребенок в детском саду. – 2002. – № 2. – С. 49-55., 49-50
- 13.Ивакина И.О. Руководство творческими сюжетно-ролевыми играми дошкольников /И.О.Ивакина. - Пенза, 1995. – 218 с
- 14.Иванкова Р.А. Планирование педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры у детей раннего и дошкольного возраста //

- Дошкольное воспитание: Традиции и современность. – М., 2002 - №4-51-57
15. Игра в педагогическом процессе образовательных учреждений. Материалы научно-практической конференции преподавателей и студентов учебных педагогических заведений. 16 марта 1999 г. / Отв. редактор Т.А. Куликова. – М., 2000.
16. Игра дошкольника. Доронова Т.Н., Доронов С.Г. - М: Детям XXI века, 2005. - 62 с.
17. Игрушки для развития детей раннего возраста: Предметно-методический комплект для занятий и игр с детьми раннего возраста /Доронова Т. Н., Доронов С. Г. – М: Детям XXI века, 2005. – 62 с.
18. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника // Под ред. Л.А. Парамоновой, А.Н. Давидчук, К.В. Тарасовой и др. – М., 1997.
19. Картушина М.Ю. Забавы для малышей. – М.: ТЦ «Сфера», 2006г.
20. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., переработ. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 416 с.
21. Короткова Н.А. Сюжетная игра старших дошкольников (5-7 лет) // Ребенок в детском саду. 2006, №5, с.83.
22. Кряжева Н.Л. развитие эмоционального мира детей. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004г
23. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Психологическая наука и образование. -1996.- №3-25-27
24. Материалы Московского городского конкурса «Первые шаги» (Модель воспитания детей раннего возраста). – М.: Линка – Пресс. 2002г.
25. Михайленко Н, Короткова Н. Организация сюжетной игры в детском саду. Изд-тво: Линка-Пресс, 2009. - 96 с.
26. Развивающие игры с малышами до трёх лет: популярное пособие для родителей и педагогов. / составитель Галанова Г.В. – Ярославль, 1998г.

27. Развитие и обучение детей раннего возраста в ДОУ: Учебно-методическое пособие / составитель Дёмина Е.С. – М.: ТЦ «Сфера», 2006г.
28. Радуга. Программа и руководство для воспитателей первой младшей группы детского сада. – Сост. Т.Н.Доронова. – М., 1993
29. Смирнова, Е.О. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности /Е.О.Смирнова//Дошкольное воспитание. – 2002. - №4.
30. Смирнова Е. О., Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста/Е.О.Смирнова, Л.Н.Галигузова, С. Ю.Мещерякова. – М: Мозаика-Синтез, 2007.
31. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений / Г.А.Урунтаева. - М., 2001.
32. Теплюк С. Н. Дети раннего возраста в детском саду: Программа и методические рекомендации [Текст] /С.Н.Теплюк, Г.М.Лямина, М.Б.Зацепина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 112 с
33. Шаграева О.А. Детская психология: Теоретический и практический курс- Учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М • Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 2001. -368 с
34. Шитова Т.П. Развитие фантазии и творчества дошкольников в сюжетно-ролевых играх /Ребенок в детском саду. 2004, №6, с.33
35. Шмаков С. А. Её Величество - Игра. М., 1996.
36. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999. – 360 с.

**Приложение 1****Примерный перечень сюжетно-отобразительных игр****С/о игра «Семья»:**

«Стирка кукольного белья»

«Приготовление обеда»

«День рождения мамы»

«Сделаем уборку»

**С/о игра «Магазин игрушек»****С/о игра «Детский сад»****С/о игра «Шофер везет продукты в детский сад»****С/о игра «Больница»:**

«Полечим курочке горлышко»

«Заболела кукла Катя»

«Лечим птичку»

**С/о игра «Парикмахерская»****С/о «Автобус»****С/о игра «Пароход»**