**Научно-практическая статья**

**«Освоение старшими дошкольниками субъектной позиции**

**в режиссёрской игре».**

**Т. А. Биктагирова**

 Игра - ведущий вид деятельности дошкольника. Этот постулат детской психологии известен всем. Какой же вид игровой деятельности является наиболее важным для старших дошкольников? Классически дошкольный возраст определяется как период сюжетно-ролевой игры. По мнению А.Н. Леонтьева только к концу дошкольного возраста происходит переход к «рубежным» формам игры - игре-фантазированию, драматическим играм, играм с правилами Концепциями игровой деятельности последних лет ( Е.Е. Кравцова -психолог, Н.Я. Михайленко- педагог - психолог и другие) убедительно доказано, что развитие игры в дошкольном детстве – процесс сложный. Развитие этой деятельности начинается с сюжетно - отобразительной игры и индивидуальной режиссёрской игр, которые затем образуют две самостоятельные линии становления игры: сюжетно - отобразительная игра перерастает в сюжетно- ролевую, а индивидуальная режиссёрская игра продолжает развиваться вплоть до конца дошкольного возраста. Благодаря обществу сверстников режиссёрская игра из индивидуальной превращается в развёрнутую форму коллективной деятельности. Это позволяет говорить о ребёнке старшего дошкольного возраста как о субъекте режиссёрской игры.

 В то же время особенности освоения режиссёрской игры, специфика руководства этой деятельностью изучены в незначительно степени. Режиссёрская игра – это разновидность сюжетной игры, которая заключается в том, что ребёнок организует деятельность как бы извне, как режиссёр, строя и развивая сюжет, управляя игрушками и комментируя их действия.

 Актуальность проблемы освоения ребёнком позиции субъекта игровой режиссёрской игры обусловлена социокультурным значением этой деятельности. Поэтому режиссёрская игра - важнейший фактор социализации дошкольника и в то же время одно из немногих средств, которое позволяет взрослому узнать, на какие социальные ценности ориентирован ребёнок, что его волнует, чем он интересуется.

 Ребёнок подобно режиссёру представляет, как будут взаимодействовать разные персонажи, что в результате этого произойдёт – он смотрит на воображаемые события и оценивает их с разных позиций. Научившись действовать в режиссёрской игре, ребёнок легче овладевает общением со сверстниками. Таким образом, режиссёрская игра – естественное средство, обеспечивающее познание и оценку окружающей действительности, становления самостоятельности.

 Необходимость изучения условий освоения детьми позиции субъекта режиссёрской игры обусловлена её значением в жизни дошкольника. Однако внимание исследователей в большей степени направлено на изучение сюжетно-ролевой игры. Так, разработана целостная педагогическая технология развития игрового творчества дошкольников в данном виде деятельности (Н.Я. Михайленко педагог - психолог, Н.А. Короткова -психолог). Исследования, рассматривающие подходы к организации режиссёрской игры, обеспечивающей развитие игрового творчества в режиссёрской игре, не существует.

 В основе данной работы лежит предположение о том, что в старшем дошкольном возрасте ребёнок способен освоить позицию субъекта деятельности в совместной режиссёрской игре. В то же время существует противоречие между признанием самоценности режиссёрской игры в жизни дошкольника, пониманием её развивающего потенциала и существующими походами к педагогическому руководству её развитием. Выделенное противоречие свидетельствует об актуальности проблемы разработки педагогической технологии, обеспечивающей освоение ребёнком старшего дошкольного возраста позиции субъекта игровой деятельности.

 Общеизвестно, что игры современных дошкольников существенно отличаются от того, во что играли дети 1970-1999-х г.г. Изменение детской субкультуры требует изучения вопроса о содержании игровой деятельности дошкольника, условиях создания предметно – игровой среды, о роли педагога в этом процессе. Это определило цель эксперимента - разработать педагогическую технологию, направленную на освоение позиции субъекта в режиссёрской игре.

Задачи:

* отобрать содержание игровой деятельности, соответствующее интересам ребёнка старшего дошкольного возраста,
* разработать и экспериментально проверить педагогическую технологию, направленную на освоение позиции субъекта,
* обеспечить предметно-игровую среду материалом, способствующим реализации детской активности в игре.

Предполагалось, что освоение позиции субъекта в режиссёрской игре окажет влияние на эмоциональное благополучие ребёнка в группе детского сада.

 На этапе констатирующего эксперимента были поставлены следующие задачи:

* Изучить особенности освоения позиции субъекта игровой деятельности детьми старшего дошкольного возраста;
* исследовать влияние позиции субъекта игровой деятельности на эмоциональное благополучие ребёнка в группе;
* изучить роль методики руководства игровой деятельностью в педагогическом процессе в освоении детьми позиции субъекта.

В эксперименте участвовали 24 ребёнка 6-го года жизни, посещающих детский сад №40 «Золота рыбка» г. Нижнивартовска.

 По поставленным задачам было проведено три серии экспериментов. Использовались методы: беседа, наблюдение за игровой деятельностью детей, их общением во время игры в утренние часы и после дневного сна.

 Наблюдения за игровой деятельностью детей выявили четыре уровня освоения позиции субъектов игровой деятельности. Для *первого уровня* (20 % детей) характерно использование игрушки в качестве партнёра, что заменяет игровое общение со сверстниками. У детей данного уровня наблюдается несформированность обозначающих и поясняющих действий, они не умеют согласовывать замысел с другими детьми. Они принимают позицию «наблюдателя» за играми других детей или позицию «разрушителя», *что не позволяет ребёнку стать субъектом игровой деятельности*.

 Для *второго уровня (25% детей)* освоения позиции субъекта игровой деятельности характерны короткие игровые диалоги, слитые с единым построением сюжета. Дети не удерживают цели организационного общения, не умеют согласовывать замыслы со сверстниками, что приводит к прекращению деятельности как совместной или конфликтам. Следовательно, *проявления позиции субъекта в совместной игровой деятельности выражены у детей недостаточно,* так как проявления самостоятельности в творчестве минимальны.

 Для *третьего уровня (40 %)* характерна предварительная разработка замысла. Но недостаточная ориентированность на сверстника как на партнёра по совместной игре, противоречия между игровыми замыслами детей и способами их реализации в воображаемом плане и построении организационного общения делают *проявления позиции общения позиции игровой деятельности неустойчивыми.*

 *Для четвёртого уровня ( 15 % детей)* характерно дальнейшее развитие игрового замысла. Эмоциональный фон играющих детей положительный. Они умеют объяснять замыслы, адресовать обращения к партнёру, обратиться с просьбой или предложением. *Проявление позиции субъекта в игровой деятельности начинают приобретать устойчивый характер.*

 Анализ показал, что уровень освоения детьми позиции субъекта игровой деятельности ниже возможного для детей старшего дошкольного возраста. Необходимо отметить, что только для детей третьего и четвёртого уровня освоения позиции субъекта в игровой деятельности характерна положительная направленность общения со сверстниками. В ходе изучения игровой деятельности детей и её руководства было обнаружено, что в обследуемой группе набор предметов и игрушек ограничен и не соответствует интересам и возможностям старших дошкольников. Воспитатели пытаются установить содержательные связи между познавательной и игровой деятельностью. Но знания, получаемые детьми в процессе обучения, недостаточно конкретизированы, что затрудняет их перенос в игру. Поэтому содержание игр является бедным и однообразным, а уровни освоения детьми позиции субъекта игровой деятельности низкими.Данные, полученные в эксперименте, позволили перейти к разработке технологии, обеспечивающей освоение ребёнком позиции субъекта игровой деятельности.

 В связи с выявлением четырёх уровней развития игровой деятельности детей, была вскрыта целесообразность использования пошаговой педагогической технологии.

 **Первый этап** был связан с развитием игровых умений и навыков организованного игрового общения детей с низким уровнем. Требовало развития у них следующих умений:

* формулировать тему будущей игры,
* распределять роли между игрушками и создавать игровой образ, развивать сюжет по ходу игры;
* выполнять как главные, так и второстепенные роли; строить организационное общение с партнёром.

 Использовались индивидуальные игры с детьми на основе содержания мультфильмов, знакомых детям. Вначале сам воспитатель формулировал тему игры, распределял роли между игрушками, развивал сюжет, управлял игрушками, озвучивал их, играл увлечённо, эмоционально, вызывая тем самым желание ребёнка включиться в игру. Далее было необходимо создать условия для развития умения совместно с партнёром создавать игровую обстановку, распределять игровые персонажи. С этой целью использовались игры по готовому сюжету, которые вводились при помощи приёма «Письмо из английского детского сада». В этом письме подробно описывался сюжет игры английских детей. В конце спрашивалось, понравилась ли детям их игра. Предлагалось поиграть в неё, если понравилась. После прочтения письма проводилась беседа, в ходе которой детям были заданы вопросы:

- Понравилась ли вам игра английских детей?

- Какие персонажи понравились больше всего? Какие у них характеры?

- Какие игрушки и предметы нужны для этой игры?

 Предлагалось подобрать игрушки и поиграть в такую же игру. После разыгрывания сюжета отмечались успехи детей, подчёркивалось, что интересно играть тогда, когда дети умеют договариваться , могут играть вместе. Для осознания успехов детям предлагалось написать ответное письмо и рассказать, что больше всего понравилось, что нового придумали. Важно было дать возможность детям с низким уровнем освоения позиции субъекта игровой деятельности попробовать себя исполнителями ролей, почувствовать успех в совместной деятельности. Воспитатель выступал в играх как партнёр детей, помогая согласовывать их действия с действиями партнёров по игре. Постепенно у детей появилось стремление реализовывать игровой замысел, который принимался партнёром и который затем изменялся в зависимости от собственной цели. При создании игровых образов стали отражаться отношения между персонажами. Сверстник стал восприниматься как партнёр по игре. Позиция педагога также менялась: если в начале этапа он управлял развитием сюжета, то потом стал намеренно «сбивать» детей с разыгрывания стандартного сюжета, заставляя детей искать пути выхода из созданной сюжетной ситуации.

 Для дальнейшего освоения позиции субъекта игровой деятельности требовалось развитие умения составлять сюжет игры.

**Второй этап технологии** был связан с развитием сюжетной линии, творческих и коммуникативных умений детей, необходимых для создания выразительных игровых образов и согласования замыслов. Так как структура игрового и сказочного сюжета очень близка, то была выбрана сказка « Золотой ключик». Эта сказка отображает жизненные ситуации, которые понятны детям. После прочтения сказки было проведено обсуждение характеров, их эмоционального состояния, рисование портретов героев, «словесное рисование», выявляющее отношение ребёнка к герою, проведены образные этюды.

 Развитие режиссёрской игры тесно связано с созданием игровой обстановки, что делает необходимым включение детской продуктивной деятельности в игру. Дети изготовили из пластилина героев сказки, игровое поле, на котором разместилась обстановка для действий персонажей. В игре наблюдалось принятие детьми игровых замыслов друг друга, действие в соответствии с характером персонажа, проявлялась самостоятельность. Таким образом, игровая обстановка выступала в качестве «пускового механизма», помогающего детям разворачивать содержание игровой деятельности. Но совместное предварительное построение сюжета требовало помощи и координации со стороны воспитателя. Требовалось дальнейшее развитие самостоятельности.

 **Третий этап** технологии был направлен на развитие у детей умений, обеспечивающих самостоятельное создание новых игр, закрепление умений игрового организационного общения. Решение задач опиралось на самостоятельное придумывание детьми новой страны, по которой могли бы путешествовать Буратино с друзьями. Было задумано создать игровой материал. Изготовлению игрового материала предшествовало обсуждение его содержания со всей группой детей. После обсуждения было решено дать название «Страна Чудес», так как оно объединяет то, что придумали дети: там могут жить и звери, и люди, и добрые волшебники. На игровом поле дети изобразили извилистую дорогу, которая проходила через реку, горы, леса, деревню и приводила в замок волшебника. Введение нового игрового материала привело к возникновению новой игры. Дети были самостоятельны, и вмешательства взрослого не требовалось. Они сочиняли и разыгрывали истории про новые путешествия Буратино и его друзей. Игровое поле помогало им заранее предвидеть результат игровой деятельности, оставляя простор для игрового творчества. Структура игрового материала побуждала самостоятельно составлять сюжет, использовать речевые и изобразительные умения. Об освоении детьми позиции субъекта режиссёрской игры свидетельствовали данные контрольного эксперимента:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Параметры исследования** | **Высокий уровень** | **Средний уровень** | **Низкий уровень** |
| Оригинальность игровых замыслов. | 35% | 52% | 8% |
| Самостоятельность в составлении сюжетов игры. | 37% | 54% | 7% |
| Творчество при создании образов игровых персонажей | 35% | 52% | 10% |
| Направленность на сверстников как партнёров по игровой деятельности. | 38% | 54% | 10% |
| Аргументированность высказываний и оценок. | 38% | 54% | 10% |
| Итого | 37% | 54% | 9% |

 Приведённые данные убедительно доказывают преимущество пошаговой технологии в освоении позиции субъекта в режиссёрской игре. Исследования показали необходимость гибкой тактики руководства игровой деятельностью: *первоначально* требовалось индивидуальное взаимодействие педагога с ребёнком в совместной игре*. На втором этапе* реализации технологии взрослый выступал как помощник детей в организации игровой деятельности и регуляции игрового общения; *на третьем этапе*, где основной задачей было развитие самостоятельности детей в играх, педагог наблюдал за детской игровой деятельностью, помогая при необходимости советом.

 Таким образом, проведённый формирующий эксперимент позволил проследить путь освоения детьми старшего дошкольного возраста позиции субъекта игровой деятельности. Результатом эксперимента стало самораскрытие детей в игре, становление детского игрового сообщества, в котором почти каждый смог найти своё место. В итоге был сделан вывод о том, что для развития умения составлять сюжет игры эффективным является творческое преобразование литературной сказки.

 Развитие сюжета как способа построения игры потребовало создания игрового материала, который динамично изменялся по мере развития у детей умения структурировать сюжет.

 В ходе исследования вскрыта целесообразность использования пошаговой педагогической технологии, обеспечивающей нарастание самостоятельности и творчества детей в игровой деятельности.

 Нарастание самостоятельности детей в игровой деятельности требует гибкой тактики руководства, где позиция педагога постепенно меняется: педагог- носитель игровых умений и умений организационного общения в игре, педагог- координатор игровых замыслов и общения детей, педагог- наблюдатель за играми детей и помощник в случае затруднений.

**Используемая литература:**

!. Л.А. Абрамян «Игра дошкольника», Москва, «Просвещение», 1989г.

2.А.К. Бондаренко «Воспитание детей в игре»,Москва, «Просвещение», 1988г.

3. К.Ю. Белая «Разноцветные игры»,Москва. «Линка-Пресс», 2007г.

4. В.Я. Воронова «Творческие игры старших дошкольников»,Москва, «Просвещение», 1981г.

5. М.А. Васильева «Руководство играми детей в дошкольных учреждениях», Москва,«Просвещение»1986г.

6. Н.В. Краснощёкова «Сюжетно- ролевые игры для детей дошкольного возраста»,

Ростов-на- Дону, «Феникс»,2007г.

7. З.А. Михайлова «Игра и дошкольник», Санкт- Петербург, «Детство-Пресс», 2004г.

8. Д.В. Менджерицкая «Воспитателю о детской игре»,Москва, «Просвещение»,1982г.