

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им.П.М.МАШЕРОВА»

Кафедра коррекционной работы

*Курс лекций по дисциплине*  
**«Теория и методика игровой деятельности дошкольника»**

Автор-составитель: преподаватель Акулович А.Н.

# Теория и методика игровой деятельности дошкольника

## Раздел 1. Развитие игровой деятельности

### Тема 1. Введение. Теоретические основы игры дошкольников

#### Особенности развития игры в раннем детстве и младшем дошкольном возрасте

Дошкольный возраст является ответственным этапом детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка.

Игра в дошкольном детстве имеет высокое развивающее значение. Игры заставляют думать, предоставляют ребенку возможность проверить и развить свои способности, включают его в соревнования с другими сверстниками, участие дошкольников в играх способствует самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества; совершенствуется мышление, развивается планирование, прогнозирование, взвешивание шансов на успех, выбор альтернатив.

Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Эльконин Д.Б. и др. В их работах объясняется сущность детской игры как формы общения (Лисина М.Н.), либо как форма деятельности, в том числе, усвоения деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.), либо как проявление и условие умственного развития (Пиаже Ж.)

Каждый из этих подходов, выделяя какую-то сторону игры, в конечном счете, оказывается недостаточным для объяснения сущности, специфики детской игры в целом.

Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Л.С.Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность дошкольников.

Игра является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. В.А.Сухомлинский подчеркивал, что «игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Прежде всего, игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка - это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Игра человека - порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры - в способности, отображая, преобразовать действительность. Игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра - способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет, и что она воплощает в действительности, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности с тем, чтобы еще глубже выявить другие.

Игра - великое изобретение человека, она имеет для его биологического, социального и духовного развития не меньшее, а может быть, даже большее значение, чем огонь и колесо. В ней, как в зеркале отображалась история человечества со всеми его трагедиями и комедиями, сильными и слабыми сторонами. Еще в первобытном обществе существовали игры, изображавшие войну, охоту, земледельческие работы, переживания и радости. Игра была связана с разными видами искусства: пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магические

действия. К детству, как к особому этапу подготовки ребенка к будущей взрослой жизни предъявлялись все большие и большие требования. Чем выше развитие общества, тем сложнее становится период подготовки ребенка ко взрослой жизни. Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению и по своей природе.

По свидетельству Платона, еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К.Гросс, называя игры "изначальной школой поведения". Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Позицию К.Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра - это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге - песнях, танцах, фольклоре.

В любую историческую эпоху игра привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность воспитывать и обучать ребенка. Ж.Ж.Руссо, Н.Г.Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям. Центром педагогической системы Ф.Фребеля является теория игры. По Фребелю, детская игра - «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра - мостик от внутреннего мира к природе». Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы. К.Д.Ушинский склонялся к пониманию необъятных творческих возможностей человека.

Большой вклад в теорию игры внесли Е.А.Покровский, П.В.Иванова, В.Ф.Кудрявцева, В.Н. Харузина, А.Н.Соболева, О.Н.Капица, Г.С.Виноградова. Все эти исследования относятся к XIX - первой трети XX вв., и ценны, прежде всего, первозданностью своих материалов, извлеченных из самих глубин народной жизни.

В 30-е годы XX столетия предпринимаются попытки создания антологий, которые ставили перед собой задачу ознакомления читателей со всей массой игр. В 1933 году издается книга «Игры народов СССР» В.Н.Всеволодского-Геригросса, В.С.Ковалевой и Е.Н.Степановой. В 70-80 годы появились такие труды как: «Игры народов СССР» составители Л.В.Былеева, В.М.Григорьев - М., 1985; С.К.Якуб «Вспомним забытые игры», - М., 1988; Детские подвижные игры народов СССР: Пособие для воспитателей детского сада. Составитель А.В. Кенеман - М., 1989 и многие другие. Эти труды антологического характера содержат фактический материал, благодаря которому педагоги-воспитатели умело, организовывали учебно-воспитательную работу в детских учреждениях.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку проявить и развить свои способности, включает в повышенный ролевой динамизм современного общества.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций. В.Л.Сухомлинский писал: "Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка... Для него игра - это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития, ...духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества".

Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность А.Макаренко. Он писал: "Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная, ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И мы, педагоги, обязаны уметь играть".

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам процесс, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда страдают. Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей. В игре совершенствуются лишь те действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование, и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

Таким образом, если игровые действия по своему содержанию незначимы для ребенка, то он может и не войти в игру, в игровое состояние, а будет лишь механически исполнять роль, не переживая связанных с ней чувств. Нельзя человека насильно включить в игру, помимо его воли.

Можно сказать, что игра - это метод познания действительности. Он направляется внутренними силами и позволяет ребенку в короткие сроки овладеть первоначальными, но весьма обширными основами человеческой культуры. Возможно, игра прельщает ребенка своим непостижимым многообразием ситуаций, требующих от него активного проявления индивидуальности, сообразительности, находчивости, творчества. Писатель В.Белов в своей книге "Лад" высказал мысль: "Каждый ребенок хочет играть, то есть жить творчески".

При изучении развития детей, видно, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Запорожец и др.) утвердился взгляд на игру как на ведущую деятельность в дошкольный период, а также не исчезающую деятельность в младший школьный период.

А.Н.Леонтьев отмечал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает мощный познавательный мотив, являющийся основой возникновения стимула к учебе. Л.С.Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность ученика. "В школьном возрасте, отмечал он, игра не умирает..., она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...".

Вся детская деятельность синкретична, то есть, в известной степени, слитна и неразделима. В игре синтезируется познавательная, трудовая и творческая активность ребенка. Л.С.Выготский заметил у детей дошкольного возраста появление замысла, что означает переход к творческой деятельности. В раннем детстве ребенок идет от действия к мысли, у дошкольника уже развивающаяся способность идти от мысли к действию, воплощать свои замыслы. Это проявляется во всех видах деятельности, и, прежде всего, в игре. Появление замысла связано с развитием творческого воображения. Творческий характер игры подтверждается тем, что ребенок не копирует жизнь, а, подражая тому, что видит, комбинирует свои представления. При этом он передает свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства. Это роднит игру с искусством, но ребенок - не актер. Он играет для себя, а не для зрителей, он не разучивает роль, а создает ее по ходу игры. Когда ребенок входит в образ, у него живо работает мысль, углубляются чувства, он искренне переживает изображаемые события. О творческом характере детской игры говорят многие деятели искусства. К.С.Станиславский советовал актерам учиться у детей, игру которых отличает «вера и правда». Известный кинорежиссер Г.Л.Рошаль писал: "Всякая детская игра - это всегда мир иллюзий. В этом мире иллюзий ребенок, однако, никогда не теряет своего реального "я". Скача на лошади, стуле, ребенок не думает, что стул под ним - это действительно конь, или стол, на который он карабкается как на гору, - гора. В своей игре он похож на актера (недаром искусство актера называют игрой).

Но творчество не появляется само собой, оно воспитывается, развивается в результате длительной систематической работы педагогов. Развитие игрового творчества проявляется, прежде всего, в постепенном обогащении содержания игры. От богатства и

характера содержания игры зависит развитие замысла и средств изображения задуманного. В игре постепенно развивается целенаправленность действий.

Чтобы понять сущность игры и закономерности ее развития, важно проследить возникновение игры, изучить ее начальные формы.

В первые два года жизни, когда воображение ребенка еще не развито, игры в настоящем смысле слова нет. В этом возрасте можно говорить о подготовительном периоде игры, который часто называют "предметной деятельностью".

Отличие предметной деятельности от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста и состоит в том, что действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни человека.

Большинство исследователей раннего детства считают первыми играми ребенка - игры с его собственным телом.

Лежа на спине, поднимает ноги, дотрагивается до них и опускает. Эти действия еще не игра, но в них имеются зародыши игры: ребенок намеренно производит движения и испытывает от этого удовольствие.

Познавательный характер ранних детских игр еще ярче проявляется во второй четверти года, когда ребенок начинает манипулировать с разными предметами. Дети хватают их, бросают, двигают, мнут, рвут.

В 6-7 месяцев ребенка побуждают к целенаправленным действиям с игрушкой с помощью слов: дай, на, положи, постучи. У детей обнаруживается предпочтение, оказываемое одной какой-нибудь игрушке или предмету.

Как правило, малыш выбирает игрушки, с которыми он может действовать по своему усмотрению. В некоторых случаях они привлекают его яркой окраской, своим звучанием. Однако, интересны и такие факты: ребенок бросает красивую деревянную игрушку ради серой резниовой, которую можно смять, засунуть в рот.

Многие исследователи описывают игры, во время которых ребенок "разговаривает" сам с собой, что-то лепечет, причем много раз произносит один и тот же звук, доставляющий ему удовольствие.

Иногда, случайно возникшая игра повторяется и в следующие дни без изменений, превращаясь как бы в "игру с правилами".

К концу первого года взрослые учат малыша играть в прятки, "ладушки", "сороку-ворону". Обычно, дети быстро усваивают эти игры и активно участвуют в них: сами загибают пальцы, поднимают руки на голову.

Таким образом, игры с правилами возникают уже на первом году жизни и оказывают большое влияние на развитие самостоятельной игровой деятельности.

На втором году жизни продолжают развиваться игры, в которых дети знакомятся с окружающими предметами. Теперь, когда ребенок самостоятельно ходит, его особенно влекут игры, где можно побегать, подвигаться. "Принеси мяч", "Догони шарик", "Догоню, догоню!" - игры, которые предоставят ребенку возможность двигаться. Ребенок с удовольствием роется в корзине для бумаги, переносит вещи и игрушки с места на место.

На втором году жизни круг игрушек расширяется, возникает перенос с одного предмета на другой, похожий на него. Так, если годовалый малыш укладывает спать только ту куклу, которую убаюкивала мама, то в полтора года он начинает укачивать и медведя, и собачку, которые есть в его игровом уголке.

Появляются некоторые попытки конструирования: игры с игрушками-вкладками, с башенкой. Малыш может снять кольца башни и надеть их, но, как правило, не по порядку.

Дети предпочитают играть с мягкими, условно-образными куклами, игрушечными животными, машинами, предметами быта. Действуя с ними, они практически убеждаются в назначении предметов (салятся на машину, пьют из посуды для кукол).

Постепенно увлеченность игрой возрастает, малыши с удовольствием самостоятельно повторяют более аккуратно игровые действия по отношению к себе, к другим лицам, к куклам, игрушечным животным.

Дети выполняют простые игровые задачи с разными игрушками. Их сюжетное содержание - несложные бытовые сценки (кормят кукол, животных, укладывают их спать, катают в коляске), называют игрушки и действия с ними (ляля, киса, спать, кушать). В этом возрасте малыши играют рядом, не мешая друг другу.

Игра, вернее, игровые действия еще неустойчивы, смена игрушек происходит часто, как только другой предмет попадает в поле зрения ребенка. Это объясняется многими причинами: недостаточным пониманием речи взрослого, неустойчивым вниманием, ограниченным кругом действий, которые может проделать ребенок с той или иной игрушкой.

В отношении к игрушкам у детей этого возраста проявляются значительные индивидуальные различия. Одни предпочитают предметы домашнего обихода, другие любят кукол и игрушечных животных. Одних влечет к маленьким предметам, других, наоборот, к крупным, громоздким. Однако, при всем разнообразии вкусов можно отметить и нечто общее: всех детей привлекают такие игрушки и предметы, с которыми можно действовать в соответствии со своими желаниями.

К двум годам при своевременном формировании игры дети с удовольствием принимают игровые задачи, предложенные взрослым, как в прямой, так и в косвенной форме (при наличии соответствующих игрушек): кукле холодно, мишка устал, есть хочет и т.д. Одно и то же игровое действие дети охотно адресуют разным куклам, себе, взрослому. Начинают самостоятельно передавать в игре небольшие ситуации, подмеченные в жизни.

Длительность и увлеченность игрой увеличивается, дети играют до десяти - пятнадцати минут самостоятельно, отображают несколько взаимосвязанных по смыслу действий. Появляются сюжетные сценки, отражающие в разном сочетании детские впечатления об окружающем (быт дома, пребывание в детском учреждении).

Иногда, по своей инициативе по ходу игры ребята обращаются ко взрослому за помощью, ждут от него поддержки, похвалы. Однако, даже к концу второго года жизни они легко могут отвлечься от начатой игры, если взрослый не направляет и не обогащает ее.

К концу второго года жизни дети проделывают игровые действия в жизненно-логической последовательности, начинают использовать не только игрушки, но и заменители реальных предметов (кубик, вместо мыла, палочку вместо термометра).

В целом, можно сказать, что на втором году жизни ребенка происходит закладка основных составляющих игры:

- возникновение интереса к новому виду деятельности;
- умение принять воображаемую ситуацию;
- овладение первыми игровыми действиями, отражающими фрагменты жизненных ситуаций, доступных наблюдению и пониманию;
- появление самостоятельных вариаций одного и того же действия с разными предметами (не только с одной куклой, но и с мишкой, собачкой и другими игрушками);
- становление первых замещающих действий подражательного характера (использование палочки вместо ложки, шарика, вместо яблочка и т.п.).

На третьем году жизни ребенка происходит значительное усиление потребности малыша в игре. Обогащается эмоциональная окраска, ребенок начинает играть дольше и самостоятельнее. Теперь уже ему не столь необходимо постоянное участие взрослого: игрушки сами начинают стимулировать те или иные действия с ними, хотя помощь взрослого все равно необходима. В играх уже проявляются те черты, которые получают развитие впоследствии: подражание взрослому, создание игровых образов, стремление активно действовать, знакомиться с окружающим. Начинает развиваться воображение, в игре появляется роль, а к концу третьего года - несложный сюжет. В этот период происходит переход к настоящей дошкольной игре. Ребенок способен ставить в игре посильную цель, прилагать усилия к ее достижению, находить способы выполнения задуманного. Трехлетние дети способны демонстрировать достаточно высокий уровень игровых навыков, позволяющих воспроизводить сложные схемы действий с предметами, вносить разнообразие. Игра начинает приобретать развернутый характер, единым

смыслом связывается несколько задач (жизненных эпизодов): дети готовят обед, кормят кукол, гуляют с ними, укладывают спать и др. Охотно принимают для игры предметы-заместители, воображаемые предметы, обозначающие отсутствующие предметы и явления. Играя, малыши много разговаривают, дополняя игровые действия словом. Начинают словом обозначать замысел и осознавать условность игры; в их речи появляются слова "понарошку", "как будто".

С переходом к обобщенным действиям появляется основание для содержательного общения детей в игре. Они часто разговаривают с куклой, игрушечными животными как с партнерами по игре. Постепенно роль партнера переносится на сверстников, с которыми легко общаться по ходу игры, то есть которые понимают и смысл воображаемых действий, и значение предметов-заместителей. Дети переходят к играм вдвоем, а затем к групповым играм.

В этом возрасте можно иногда наблюдать, как ребенок отходит от игровой ситуации, предлагаемой взрослым и диктуемой определенным набором игрушек, и создает собственный сюжет, проявляя удивительную изобретательность, что свидетельствует: игра в раннем возрасте может быть творческой.

Дети третьего года жизни начинают отражать в игре свои впечатления и переживания. Задача воспитателя - содействовать тому, чтобы они подражали хорошему примеру, чтобы у них складывались правильные представления, формировались положительные качества.

Для маленького ребенка особенно важно доброжелательное отношение к его игре взрослых, их помощь, участие, руководство. Воспитатель должен уделять внимание каждому ребенку, следить за тем, чтобы он нашел себе любимую игрушку, чтобы ему было радостно и весело.

Дети третьего года жизни начинают объединять в игре различные впечатления, сочетают подражание с выдумкой.

Отметим основное содержание игр:

изображение домашнего труда (дети кормят кукол, одевают их, укладывают спать, готовят им обед);

лечение кукол и игрушечных зверей (малыши смазывают их воображаемой мазью, дают лекарство, кормят);

поездки на транспорте (дети составляют стульчики, берут в руки обручи, бруски - управляют машиной. Одна и та же постройка бывает поездом, автомобилем и т.п.)

катание в тележке и машине кукол, мишек и других игрушек;

изображение музыкального занятия (дети играют на "пианино", поют, пляшут с куклами);

изображение животных (малыши бегают, лают, как собачки, прыгают, как зайчики);

воспроизведение инсценировок (доктор Айболит лечит зверей, куклы поют и читают стихи для мишки и собачки, сами дети выступают - поют и пляшут);

игры со строительным материалом (дети строят домики, горку, забор, мебель. В постройках действуют куклы, игрушечные звери);

игры с песком (малыши лепят кулички, зарывают в песок игрушки, откапывают их).

Для этого возраста также характерны игры, возникающие по ассоциации: дети разговаривают по телефону, катаются на коньках (двигают кирпичики, которые изображают коньки), слушают, как тикают часы (подносят к уху колечко, говорят "тик-так").

Таким образом, на третьем году жизни игра претерпевает значительные изменения, которые заключаются в следующем:

Во-первых, усиливаются игровая мотивация и эмоциональная вовлеченность ребенка в игру: увеличивается длительность игры, ребенок ярче и чаще проявляет различные эмоции, значительно нарастает самостоятельность игровых действий, их независимость от взрослого;

во-вторых, существенно меняется состав игровых действий. Увеличивается не только владение игровыми навыками и число игровых действий, но и их вариативность. На смену

разрозненным действиям двухлеток приходит последовательная и самостоятельная обработка схем одного сюжета. Так, для того, чтобы приготовить кукле обед, ребенок может в течение 15-20 минут резать овощи, складывать их в кастрюлю, помешивать, пробовать на вкус, сервировать стол и пр.

в-третьих, что, пожалуй, самое главное, в репертуар игрового поведения детей прочно входят замещения. Большинство детей в конце 3-его года жизни без труда замещают одни предметы другими, и сами дают им соответствующие названия. Эти замещения часто бывают достаточно оригинальными собственными изобретениями детей. Они и являются первыми "продуктами" детского творчества.

Таким образом, складываются предпосылки сюжетно-ролевой игры, которая будет интенсивно развиваться в дошкольном детстве. В сюжетно-ролевой игре ребенок копирует способы обращения людей с предметами и способы общения друг с другом в различных социальных ситуациях, тем самым лучше усваиваются предметные действия, формы и нормы общения, а также ролевое поведение.

## **Тема 2. Формирование игровой деятельности детей в среднем и старшем дошкольном возрасте**

Период среднего дошкольного возраста - совершенно особенный в развитии ребенка. Именно в этом возрасте возникают и развиваются его важнейшие качества и способности. В игре дети берут на себя роли взрослых людей, воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними. То есть в игре ребенок моделирует мир взрослых, их взаимоотношения. Сюжетно-ролевая игра возникает и достигает своего расцвета в середине дошкольного детства. В такой игре наиболее интенсивно формируются все психические качества и особенности личности ребенка. Игровая деятельность влияет на формирование произвольности поведения и всех психических процессов - от элементарных до самых сложных. Выполняя игровую роль, ребенок подчиняет этой задаче все свои сиюминутные, импульсивные действия. В условиях игры дети лучше сосредотачиваются и больше запоминают, чем по прямому заданию взрослого. Сознательная цель - сосредоточиться, запомнить что-то, сдержать импульсивное движение - раньше и легче всего выделяется ребенком в игре.

Самостоятельность детей в сюжетно-ролевой игре - одна из ее характерных черт. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру, и т.п. Каждый ребенок свободен в выборе средств воплощения образа. При этом нет ничего невозможного: можно, сесть в кресло - «ракету», очутиться на Луне, при помощи палочки - «скальпеля» - сделать операцию. Такая свобода в реализации замысла игры и полет фантазии позволяют дошкольнику самостоятельно включаться в те сферы человеческой деятельности, которые в реальной жизни еще долго будут ему недоступны. Объединяясь в сюжетно-ролевой игре, дети по своей воле выбирают партнеров, сами устанавливают игровые правила, следят за их выполнением, регулируют взаимоотношения. Но самое главное - в игре ребенок воплощает свой взгляд, свое представление, свое отношение к тому событию, которое разыгрывает.

Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин и т. д.), общественные (игры в празднование «Дня рождения города», в библиотеку, школу и т. д.).

На протяжении истории человечества сюжеты детских игр меняются, поскольку зависят от эпохи, особенностей экономики, культурных, географических, природных условий. Так, в играх детей народов Севера отражаются охота на тюленей, моржей, труд оленеводов. Дети, живущие в приморских регионах, играют в кораблестроителей, работают в порту, встречают туристов. Но, кроме того, в каждую эпоху происходили экстраординарные события, которые существенно отражались на жизни людей, вызвали эмоциональный отклик у детей и взрослых. Такие события всегда порождали новые сюжеты детских игр. На протяжении многих лет дети нашей страны играли в Великую Отечественную войну (в сражения, бомбежки, партизан и др.). После полета Ю.Гагарина в космос

дети многих стран мира стали играть в освоение межпланетного пространства (строят ракеты, отправляются на Марс, Луну, работают на космической станции «Мир»).

В истории человечества есть и «вечные» сюжеты детских игр, которые как бы связывают поколения людей: игры в семью, школу, больницу и др. Естественно, эти сюжеты в играх детей разных времен и народов отличаются своим содержанием, как отличаются и в самой жизни.

На границе третьего и четвертого года жизни игры становятся более содержательными, что связано с расширением представлений детей об окружающем мире. Дошкольники начинают комбинировать разные события, включая в игры эпизоды из собственного опыта и из литературных произведений, которые им читали или, что особенно ценно, показывали посредством сюжетно-дидактических игр, иллюстраций в книгах, настольного театра, диафильмов.

На четвертом и пятом году жизни в играх детей наблюдается целостность сюжета, взаимосвязанность отражаемых событий. У дошкольников складывается интерес к определенным сюжетам, в которые они играли и раньше (в семью, больницу, строителей и др.). Дети живо откликаются на новые впечатления, вплетая их, как сюжетные линии, в знакомые игры. Обогащению содержания помогает взаимодействие детей в игре, когда каждый носит что-то свое, индивидуальное. В этом возрасте начинаются обобщение изображаемых ситуаций, которые хорошо освоены ребенком в реальной жизни и не вызывают у него особого интереса. Так, если малыши, играя в детский сад, долго едят, пьют из чашек, то дети пятого года жизни завершают обед, едва поднеся ко рту ложку. А иногда ограничиваются символическими действиями.

В среднем дошкольном возрасте выполнение роли становится значимым мотивом игровой деятельности: у ребенка развивается желание не просто играть, а выполнять ту или иную роль. Смысл игры для дошкольника 4-5 лет заключается в отношениях между персонажами. Поэтому ребенок охотно берет на себя те роли, отношения в которых ему понятны (воспитательница заботится о детях, капитан ведет корабль и т.д.). Ребенок изображает эти отношения в игре с помощью речи, мимики, жестов. В этом возрасте ролевая речь становится средством взаимодействия. Поскольку у детей формируется избирательное отношение к тем или иным ролям, их распределение до начала игры - процесс довольно эмоциональный, поэтому помощь педагога необходима.

Появление коллективной игры создает возможность для быстрого развития и изменения как тематики и содержания, так и структуры игры. В изменении тематики игр детей есть определенная закономерность: от игр на бытовые темы к играм с трудовым, производственным сюжетом, а затем к играм, в которых отображаются различные общественные события и явления.

Развивается и содержание игры. Уже в играх детей среднего дошкольного возраста наряду с действиями начинают отражаться разнообразные общественные отношения, поступки. Мама проявляет заботу о дочке, причем не только кормит, купает, одевает, но и воспитывает, читает книжки, ведет к врачу. В свою очередь врач не только делает уколы, ставит градусник, но и заботливо уговаривает, успокаивает больную. Изменение тематики игр и их содержания связано с расширением их источников.

Постепенно в играх детей среднего дошкольного возраста все большее место начинает занимать опосредованный опыт: знания, полученные из книг, рассказов взрослых (воспитателей, родителей). Меняется и характер непосредственного опыта (дети отражают не только те события, в которых они сами принимали участие, но и те, которые они наблюдали на экскурсиях, прогулках, в повседневной жизни).

Расширение тематики игр, углубление их содержания приводят к изменению формы и структуры игры. По мере развития содержания игры в ее структуре выделяется подготовительный период.

Первоначально в подготовительный период дети только договариваются о теме игры («Во что будем играть?»), иногда распределяют роли. Постепенно в процессе договоренности дети начинают намечать (обсуждать) общую линию развития сюжета игры («Сначала покормим детей, погуляем, а потом будет праздник»). Это уже элементарное планирование. Оно способствует более полному развертыванию содержания игры и уста-

новлении правильных отношений в игре. Потребность в сговоре появляется в связи с развитием игры.

Богатство жизненных впечатлений дошкольников, многогранность отражаемых в играх событий требуют предварительной договоренности. У детей возрастает и требовательность к качеству выполняемых ролей. Довариваясь, дети могут обсудить и распределение ролей, исходя из интересов всех играющих. Это требует многих организаторских умений, знания возможностей друг друга, поэтому довариваться начинают раньше те дети, которые чаще всего играют вместе.

Во многих случаях в подготовительный период дети готовят игровую обстановку (подбирают игрушки, делают недостающие, сооружают постройки и т.д.). Эти умения формируются под руководством воспитателя.

С возрастом увеличивается и количество участников игры. Чем старше становятся дети, тем больше требований они предъявляют к соответствию игрушки игровому замыслу. Старший дошкольник предпочитает более сложную игрушку, приближающуюся к модели предмета.

Основные направления развития сюжетных игр детей среднего дошкольного возраста:

- формируются игровые умения;
- складывается способность ставить и решать игровые задачи;
- развивается взаимодействие со сверстниками в совместных играх.

Развитие игры зависит, прежде всего, от условий жизни и воспитания ребёнка, а значит от нас, близких взрослых. Для того чтобы ребёнок умел хорошо играть, и чтобы игра давала действительный развивающий эффект, необходимо учить его играть, и, прежде всего, готовить к принятию игровой роли.

К пяти годам дошкольники при правильном педагогическом влиянии, обеспечивающем своевременное обогащение жизненного опыта, уже умеют самостоятельно организовывать сюжетно-ролевые, настольно-печатные, подвижные и хороводные игры, имеют опыт постановки игр-драматизаций. Старшие дошкольники имеют уже достаточно широкий круг знаний о социальной и природной среде. Это представления о труде взрослых, о семейных отношениях, праздниках, экспедициях, космических полетах, о жизни города, села, микрорайона и т.д. Сюжеты игр старших дошкольников самостоятельно развиваются на основе наблюдений окружающей жизни, а также знаний, приобретенных на занятиях, при чтении литературных произведений, сказок, при просмотре детских телевизионных передач. В играх развиваются умения связно и последовательно пересказывать сказки, рассказы, диалоги, давать характеристики персонажам, объяснять их переживания, разучивать роли к инсценировкам, играм-драматизациям, театрализованным играм.

Основные направления развития театрализованной игры состоят в постепенном переходе ребенка от игры по одному литературному или фольклорному тексту к игре, подразумевающей свободное построение ребенком сюжета, в котором литературная основа сочетается со свободной ее интерпретацией ребенком или соединяются несколько произведений; от игры, где используются средства выразительности для передачи особенностей персонажа, к игре как средству самовыражения через образ героя; от игры, в которой центром является «артист», к игре, в которой представлен комплекс позиций «артист», «режиссер», «сценарист», «оформитель», «костюмер», но при этом предпочтения каждого ребенка связаны с каким-либо одним из них, в зависимости от индивидуальных способностей и интересов; от театрализованной игры к театрально-игровой деятельности как средству самовыражения личности и самореализации способностей.

Формирование положительного отношения детей к театрализованным играм подразумевает углубление их интереса к определенному виду театрализованной игры, образу героя, сюжету, наличие интереса к театральной культуре, осознание причин положительного отношения к игре, связанного с наличием или отсутствием интереса и способности к самовыражению в театрализованной деятельности.

Новым аспектом совместной деятельности взрослого и детей становится приобщение детей к театральной культуре, т.е. знакомство с назначением театра, историей его возникновения, устройством здания театра, деятельностью людей, работающих в театре, яр-

кими представителями данных профессий, видами и жанрами театрального искусства (драматический, музыкальный, кукольный, театр зверей, клоунада и пр.). В старшем дошкольном возрасте происходит углубление театрально-игрового опыта за счет освоения разных видов игры-драматизации и режиссерской театрализованной игры. Углубление опыта игры-драматизации заключается в том, что дети становятся более активными и самостоятельными в выборе содержания игр, относятся к выбору творчески. Старшему дошкольнику наравне с образно-игровыми этюдами, играми-импровизациями, инсценированием становятся доступны самостоятельные постановки спектаклей из литературных произведений. Например, «Путешествие по сказкам А.С.Пушкина», «Новые приключения героев сказок Ш.Перро» и пр. Опыт режиссерской игры обогащается за счет марионеток, кукол с «живой рукой», тростевых кукол.

Усложняются тексты для постановок. Их отличают более глубокий нравственный смысл и скрытый подтекст, в том числе юмористический. В театрализованной игре начинают использоваться русские народные сказки-басни о животных («Лиса и журавль», «Заяц и еж»), произведения Л.Толстого, И.Крылова; Г.Х.Андерсена, М.Зощенко, Н.Носова. Для старших дошкольников характерны игры «с продолжением». Они осваивают и новую для себя игру «В театр», предполагающую сочетание ролевой и театрализованной игры, на основе знакомства с театром, деятельностью людей, участвующих в постановке спектакля. У детей развиваются специальные умения: быть зрителем и умным, добрым советчиком; быть артистом, развить способности выражать свое отношение к идее спектакля, герою и самовыражаться с помощью комплекса средств невербальной, интонационной и языковой выразительности; быть режиссером-сценаристом, что подразумевает способность воплощать свои замыслы не только собственными силами, но и организовывать деятельность других детей; овладеть некоторыми умениями оформителя-костюмера, т.е. способностью обозначать место «сцены» и «зрительного зала», отбирать, творчески использовать предметы-заместители и самостоятельно изготовленные атрибуты и элементы костюмов, изготавливать афиши, приглашения и пр.

В театрализованной игре дети более ярко и разнообразно проявляют самостоятельность. Достигается это средствами стимулирования их интереса к творчеству и импровизации в процессе придумывания содержания игры и воплощения задуманного образа с помощью средств выразительности. На конкретных примерах необходимо помочь ребенку понять, что «лучшая импровизация всегда подготовлена». Подготовка достигается наличием предшествующего опыта, умением интерпретировать содержание текста и осмысливать образы героев, определенным уровнем освоения разных средств реализации своих задумок и т.д. Решение данной задачи требует предоставления детям права выбора средств для импровизации и самовыражения.

Реализация названных задач и содержания работы с детьми требует соблюдения основных принципов организации театрализованной игры.

Важнейшим является принцип **специфичности** данной деятельности, объединяющей игровой (свободный, произвольный) и художественный (подготовленный, осмысленно пережитый) компоненты.

Принцип **комплексности** предполагает взаимосвязь театрализованной игры с разными видами искусства и разными видами художественной деятельности ребенка.

Согласно принципу **импровизиционности** театрализованная игра рассматривается как творческая деятельность, что обуславливает особое взаимодействие взрослого и ребенка, детей между собой, основу которого составляют свободная атмосфера, поощрение детской инициативы, отсутствие образца для подражания, наличие своей точки зрения у ребенка, стремление к оригинальности и самовыражению.

Все названные выше принципы находят свое выражение в принципе **интегративности**, в соответствии с которым целенаправленная работа по развитию театрализованно-игровой деятельности включается в целостный педагогический процесс, который предполагает организацию работы по театрализации с учетом этапов художественной деятельности.

*Первый этап* посвящен углублению художественного восприятия литературного текста (содержание, смысловой и эмоциональный подтекст и образность). Отсюда и цель

работы - обогащение познавательного и эмоционального опыта по теме и идее произведения для театрализации. Ее реализация требует проведения занятий по познавательному и речевому развитию детей, а также по изобразительной и музыкальной деятельности в соответствии с содержанием литературного произведения. В совместной деятельности воспитателя и детей вне занятий проводятся ознакомление с текстом, работа по углублению восприятия (беседы, рассматривание книжных иллюстраций, слушание и анализ аудиозаписей, дидактические игры, лексические упражнения, викторины и пр.). Материалы предметно-развивающей среды призваны стимулировать интерес детей к общению с книгой.

*Второй этап* имеет целью развитие умений передавать образы с помощью средств невербальной, интонационной и языковой выразительности. Основным методом ее реализации выступают образно-игровые этюды. Создание образа - задача сложная для дошкольников, поэтому необходима специальная работа. Углублению понимания детьми героев литературного произведения, мотивов их поступков, состояний и настроений способствуют занятия по познавательному и речевому развитию, по изобразительной и музыкальной деятельности, подвижные игры с текстами, лексические упражнения, рассматривание разных видов наглядности и т.д. Предметно-развивающая среда должна обеспечивать самостоятельную игровую и художественную деятельность детей на основе текста.

*Третий этап* связан с творчеством ребенка в речевой, игровой и других видах художественной деятельности в процессе освоения игровых позиций «зритель», «артист», «сценарист-режиссер», «оформитель-костюмер». Данная цель может реализовываться как на занятиях по изобразительной деятельности (коллективное рисование афиши, изготовление приглашений), так и в совместной деятельности воспитателя и детей. В старшей группе целесообразны углубленная работа по развитию речевого творчества и ознакомление детей с деятельностью занятых в постановке спектакля. Творчество в самостоятельной игровой и речевой деятельности стимулируется предметной средой.

Организованная таким образом работа будет способствовать тому, что театрализованная игра станет средством самовыражения и самореализации ребенка в разных видах творчества, самоутверждения в группе сверстников. А жизнь дошкольников в детском саду обогатится за счет интеграции игры и разных видов искусства, которые находят свое воплощение в театрально-игровой деятельности.

## **Раздел 2. Роль игровой деятельности во всестороннем воспитании дошкольников**

### **Тема 3. Умственное воспитание детей в игре**

#### **Формирование нравственных основ личности ребенка в процессе игровой деятельности**

Умственное развитие ребенка происходит как в ходе общения со взрослыми, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения. Важнейшую роль при этом играет осуществляемый на занятиях в детском саду процесс умственного воспитания. Умственное воспитание ребенка выступает не только как овладение им знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности.

Введение систематического обучения явилось важным этапом развития дошкольного воспитания. Именно на занятиях процесс обучения может быть построен в соответствии со всеми основными требованиями дидактики, т.к. создаются благоприятные условия для усвоения детьми достаточно сложных знаний, умений и навыков, для формирования различных способностей.

На современном этапе задачи умственного воспитания заключаются в формировании всесторонне развитой личности ребенка, его умственной активности и самостоятельности, творческого отношения к выполнению всех видов детской деятельности, в формировании разнообразных способностей дошкольника. В настоящее время значительно усовершенствовано содержание всех разделов программы воспитания в детском саду. Выполнен ряд важных психолого-педагогических исследований по нравственному, физическому, умственному и эстетическому воспитанию. Разработаны принципы отбора и систематизации знаний дошкольников. На основе этих принципов определен примерный объем систематизированных знаний. При этом учитывалось, что детей надо знакомить лишь с достаточно простыми зависи-

мостями, в процессе познания которых существенную роль играют специфические формы мышления детей-дошкольников, а именно наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий, который существенно влияет на умственное развитие ребенка. Дошкольное детство является оптимальным периодом в умственном развитии человека. Установлено, что возможности умственного развития детей дошкольного возраста очень высоки: дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства предметов и явлений, но и их внутренние, существенные связи и отношения.

В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключения. Например, старшие дошкольники могут понять зависимости между внешним строением животных и условиями их существования. Достаточно легко формируются также и представления об основных условиях роста и развития растений. Однако такое познание осуществляется детьми, как правило, не в понятийной, а в наглядно-образной форме, в процессе предметной деятельности с познаваемыми объектами.

Обучая детей обобщенным способам обследования предметов с помощью специально разработанных систем сенсорных эталонов, можно значительно повысить уровень их зрительного восприятия. В результате такого обучения дети правильно воспринимают сложную форму предметов, оценивают их пространственные отношения, пропорции и т. д. Важное значение для умственного воспитания имеет разработка предметного содержания мыслительной деятельности детей. В ряде исследований показано, что в среднем и старшем дошкольном возрасте оно приобретает значительную широту.

Известно, что овладение каждым типом отношений оказывает существенное влияние на становление и развитие основных форм детского мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного, логического). Так, формирование у детей 2 - 3 лет обобщенных представлений, отражающих отношение «часть - целое», становится основой развития особых умений воспроизводить мысленно скрытые части предмета на основе видимых его частей и оперировать образами этих скрытых частей. Иначе говоря, овладение данным отношением оказывает положительное влияние на становление и развитие наглядно-образного мышления дошкольников.

Приблизительно с 4 лет возможно формирование у детей умений рассматривать предметы в их взаимосвязи и взаимодействии с целыми совокупностями других предметов, выступающими в качестве систем, внутри которых искомый предмет существует и функционирует. Иначе говоря, объектом познавательной деятельности ребенка становится фундаментальное отношение «предмет - система предметов». Процесс овладения данным отношением был прослежен на разных видах детской деятельности.

Овладение отношением «предмет - система предметов» успешно осуществляется детьми также в процессе формирования у них представлений, отражающих существенные зависимости живой и неживой природы (например, зависимость строения органов животного от условий его существования).

Овладение детьми отношением «предмет - система предметов» значительно расширяет возможности их познавательной деятельности, оказывает существенное влияние на развитие поисково-исследовательской деятельности. При этом появляется возможность формирования принципиально нового способа экспериментирования с предметами (как реального, так и мысленного), который заключается в том, что обследуемый ребенком предмет последовательно включается им в различные системы предметов и потому может быть рассмотрен в разных аспектах, с разных сторон.

Изложенные выше положения о предметном содержании мыслительной деятельности дошкольников позволили разработать логическую схему общей организации их познавательной деятельности: от выделения отдельных предметов к прослеживанию системы связей между предметами и далее к выделению отдельных свойств и качеств предметов с последующим их анализом в системе межпредметных функциональных связей.

Рассмотрим кратко, как реализуются данные положения, например, в процессе ознакомления детей с родным краем. Прежде чем излагать сведения о родном крае, необходимо сформулировать у дошкольников самые элементарные общие знания о нашей стране. Важно подвести детей к пониманию того, что родной край - это лишь частица нашей огромной страны. Все особенности родного края (природа, климат) становятся понятнее детям, когда сведения о них даются в связи с самой общей характе-

ристикой разных районов нашей Родины. Родной край является частью большого промышленного района (или сельскохозяйственного), и это проявляется в таких-то его особенностях.

При ознакомлении детей с особенностями родного края (живой и неживой природой, промышленностью, сельским хозяйством) сведения должны даваться в тесной связи с общими знаниями о крае в целом. Так, например, рассказывая о реке, следует подчеркнуть, что это транспортная магистраль, которая связывает между собой самые различные районы родного края, по ней теплоходы перевозят пассажиров и различные грузы; это источник питания (лов рыбы) и источник воды для населения и т. д.

В процессе ознакомления детей старшего дошкольного возраста с родным краем важно сформировать у них представления об окружающей детский сад территории, познакомиться с городом и его окрестностями и на этой основе формировать элементарные географические знания. Например, детям дают задание: придя домой, попросить родителей, чтобы они показали, какие наиболее заметные здания, улицы, площади можно увидеть из окна (или с балкона) квартиры. На другой день им предлагают рассказать о результатах наблюдения. При этом важно обращать внимание на то, с какого этажа велось наблюдение тем или иным ребенком. Следует объяснить, что, чем выше этаж, с которого смотрит ребенок на город, тем более отдаленные городские объекты открываются взору. Детям сообщают, что с самолета виден весь город и даже его пригороды.

Если в окрестностях города есть какая-либо возвышенность, целесообразно в ясный день сводить детей туда на экскурсию, показать им панораму города и прилегающих к нему пригородов. Следует обратить внимание на затянутые дымкой дали и рассказать, что за ними лежат невидимые взору леса и поля, а еще дальше — города. Иначе говоря, необходимо постараться помочь детям выйти мысленно из пространства, непосредственно воспринимаемого, в пространство, которое не может быть воспринято непосредственно.

Для облегчения поставленной задачи можно предложить детям рассмотреть несколько взаимосвязанных разномасштабных планов, отражающих родной город и его окрестности. Такие планы даются в определенном порядке:

- 1) план, на котором изображен детский сад
- 2) план детского сада и прилегающих к нему улиц
- 3) план того района города, в котором расположен детский сад
- 4) план всего города и т. д.

На таких разномасштабных планах можно показать, как последовательно уменьшаются обозначения здания и участка детского сада. Система подобных разномасштабных планов позволяет подвести детей к пониманию того что на небольшом листе бумаги можно изобразить не только целый город, но и ряд городов.

Чрезвычайно важную роль в умственном развитии дошкольников играет ознакомление с изменением и развитием предметов и явлений. В процессе изменений, вызываемых естественными причинами или практическими действиями самого ребенка, предмет предстает в виде последовательных состояний, все более различающихся между собой. Предметная преобразующая деятельность самого ребенка в значительной мере определяет содержание и последовательность получаемой им информации об объектах, что существенно влияет на переработку этой информации, осуществляемую в процессе умственной деятельности. Иначе говоря, в ходе материального действия происходит активизация уже имеющихся у ребенка знаний и умственных действий, осуществляется их дальнейшее развитие и усвоение. При этом мыслительные действия детей, направленные на понимание всех последовательных преобразований объекта, могут достигать значительной сложности.

Внешние материальные действия обуславливают разнообразные и достаточно сложные мыслительные процессы (анализ и сопоставление различных состояний преобразуемого объекта), а также актуализацию знаний детей, на основе которых происходит осмысление получаемой информации. Новое материальное действие может быть достаточно простым, а те психологические процессы, которые оно вызывает, их взаимодействие и результаты этого взаимодействия могут быть достаточно сложными и оказывать существенное влияние на умственное развитие детей.

В связи со сказанным особое значение в процессе ознакомления детей с природой приобретает организация практической деятельности с природными объектами, а также наблюдений за изменени-

ем и развитием явлений живой и неживой природы. Природные изменения, как правило, протекают медленно и захватывают большие отрезки времени (смена времен года, рост и развитие животных и растений и т. д.). И здесь важна систематичность наблюдений в течение длительного времени. Эта работа проводится вне занятий - на прогулках, экскурсиях. Например, в начале, в середине и конце осени воспитатель организует несколько экскурсий в лес, парк и показывает детям последовательные изменения увядающей природы. Особенно полезны такие экскурсии весной - в период наиболее интенсивных изменений, происходящих в растительном и животном мире.

В ходе наблюдения следует обращать внимание дошкольников не только на особенности природы, характерные для данного периода. Важно напомнить, как выглядел этот участок в недавнем прошлом (месяц назад) и как он будет выглядеть через 2 - 3 месяца. Иначе говоря, желательно, чтобы дети ясно представляли себе прошедшие, происходящие на глазах и предстоящие природные изменения. В этом случае они начинают более глубоко понимать наблюдаемое состояние природы и прогнозировать возможные изменения этого состояния через 2 - 3 месяца. Так формируется понимание преемственности и взаимосвязи изменений живой природы, что имеет существенное значение для общего умственного развития детей.

Длительные систематические наблюдения можно проводить при ознакомлении детей с общественными явлениями (например, наблюдение за трудом строителей). Детям можно показать все этапы строительства нового дома: рытье котлована, закладку фундамента, возведение стен и т. д. Для этого достаточно провести несколько экскурсий.

Существенное внимание следует уделять организации практической деятельности детей с различными природными объектами (постройки из песка, камешков, шишек, строительство мостов и плотин на небольших ручейках и т.д.).

В процессе ознакомления дошкольников с природой у них возникает много новых вопросов к воспитателю. Отвечая на эти вопросы, не следует бояться, что какие-то связи и отношения познаваемых явлений останутся детям не до конца ясными. В ходе ответов что-то для ребенка проясняется, однако новые знания, раскрывая новые стороны явлений, влекут за собой и новые вопросы.

В ряде случаев именно не совсем отчетливые знания оказывают существенное влияние на обогащение и развитие основного ядра осознанных, четких знаний. Чем шире у ребенка горизонты не совсем ясных знаний, тем более многообразен и богат процесс их превращения в ясные, отчетливые знания. В этом заключается своеобразный парадокс умственного развития детей.

Знания - это продукт определенных познавательных действий ребенка. При формировании новых знаний необходима и организация новых познавательных действий детей. На основе этих положений в дидактике разработаны разнообразные методы обучения. Методы обучения рассматриваются как способы работы педагога с детьми с целью приобретения последними знаний, умений и навыков, формирования мировоззрения и развития способностей. В обучении познавательная деятельность детей тесно связана с практической деятельностью, имеющей образовательное и воспитательное значение.

Суть метода обучения заключается не только в том, как доносит до детей новые знания педагог, но и в том, какова деятельность самих детей - носит ли она чисто познавательный характер или действия ребенка практические; если она носит чисто познавательный характер, то каковы ее особенности - совершает ли ребенок перцепционные (в основном зрительные) действия с этим предметом или воспринимает чисто словесные объяснения воспитателя.

Мы подчеркиваем именно эту составную часть методов обучения, поскольку в ряде случаев под методами обучения понимается в основном деятельность педагога и в зависимости от этой деятельности получает ту или иную квалификацию метод обучения. Например, педагог организует практическую деятельность детей с изучаемым объектом: наблюдения за поведением, манипулированием и т. д. Если исходить из деятельности педагога, то в данном случае такой метод обучения можно назвать словесным. Но, фактически это не так: ведь деятельность детей носит практический характер и именно практические действия позволяют им обнаружить новые свойства объекта, т. е. усвоенные знания являются продуктом деятельности детей, а не педагога. Решающее значение в усвоении знаний имеет деятельность самого ребенка, ее особенности, характер, хотя она и организуется взрослым. Поэтому при характеристике метода необходимо исходить не столько из характера деятельности педагога,

сколькo из характера познавательной и практической деятельности обучающихся детей. Поскольку в анализируемм случае деятельность детей носит практический характер, то и метод обучения можно будет определить как практический, а не словесный.

Проблема методов обучения получила за последние годы существенное развитие. При разработке этой проблемы дошкольные научные работники опирались на теоретические исследования ведущих педагогов - Ю.К.Бабанского, И.Д.Зверева, И.Я.Лернера, Г.И.Щукиной и др.

Большой интерес представляют исследования Ю. К. Бабанского. Он выделяет три основные группы методов обучения: 1) стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности детей, 2) организация и осуществление учебно-познавательных действий, 3) контроль и самоконтроль эффективности учебно-познавательной деятельности. Данные группы методов имеют различные конкретные формы проявления в зависимости от возрастной специфики обучаемых детей.

Одна из характерных особенностей дошкольников заключается в недостаточном развитии у них произвольных действий, произвольного поведения. Поэтому в дошкольном возрасте основным мотивом учения является познавательный интерес. Именно наличие у ребенка познавательного интереса к учению повышает эффективность процесса обучения и вместе с тем насыщает его положительными эмоциями.

В связи с этим особую роль в процессе обучения дошкольников приобретает первая группа методов - методы стимулирования и мотивации учебно - познавательной деятельности детей, среди которых ведущее место занимают методы, направленные на формирование интереса к учению. Сам же интерес к учению в значительной мере зависит от широты и устойчивости интересов ребенка к окружающим его предметам и явлениям, от умений творчески, со своих детских позиций осмысливать новые факты и события.

Разрабатывая методы формирования познавательных интересов у детей дошкольного возраста, исследователи существенное внимание уделяют созданию специальных условий в ситуациях, в которых дети в полной мере начинают ощущать радость первых открытий, радость самостоятельного добывания новых знаний и конструирования способов умственной деятельности, т.к. эмоциональное состояние ребенка в процессе познавательной деятельности позволяет формировать прочные познавательные навыки.

Разработка методов, направленных на формирование познавательных интересов (в том числе и интересов к учению) у детей дошкольного возраста, является ключевым звеном совершенствования воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. Формирование интереса к учению - это важнейший момент подготовки детей к школе. Опыт школьного обучения показывает, что у отстающих учеников, как правило, слабо развиты познавательные интересы.

Анализируя далее классификацию методов обучения, данную Ю.К.Бабанским, важно рассмотреть вторую группу методов, а именно методы организации и осуществления учебно-познавательных действий. В этой группе Ю.К.Бабансий выделяет следующие три подгруппы методов.

Первая подгруппа - методы организации и осуществления чувственного восприятия учебных объектов, соответствующие наглядным методам. Еще в работах А.П.Усовой создавшей систему сенсорного воспитания детей дошкольного возраста, были детально разработаны методы ознакомления детей с такими чувственно воспринимаемыми качествами предметов, как форма, величина и цвет, разработаны обобщенные схемы обследования формы предметов: от целого к частям и от частей к целому, играющие важную роль в сенсорном воспитании дошкольников.

Вторая подгруппа - методы организации и осуществления мыслительной деятельности детей, соответствующие, в известной мере, словесным методам. Научные работники по дошкольному воспитанию внесли много ценного и в разработку этих методов. Широкое признание получил так называемый метод моделирования, разработанный Д.Б.Эльконным, Л.А.Венгером и др. Этот метод заключается в том, что мышление детей дошкольного возраста развивается с помощью специально разработанных схем и моделей, которые в наглядной, доступной для ребенка форме воспроизводят скрытые свойства и связи того или иного объекта.

Использование этого метода создает для детей возможность получить доступ к скрытым, непосредственно не воспринимаемым свойствам вещей. Кроме того, при овладе-

нии способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений - отношений моделей и оригинала - и, соответственно, формируются два тесно связанных между собой отражения - план реальных объектов и план моделей, воспроизводящих эти объекты. Формирование данных планов отражения имеет решающее значение для развития различных форм детского мышления (наглядно-образного, понятийного).

Третья подгруппа - это методы организации и управления практической деятельностью детей с целью формирования у них новых знаний, навыков и умений. Эта подгруппа соответствует практическим методам обучения, которые нашли широкое применение в дошкольной педагогике. В настоящее время существенное внимание уделяется проблемным методам обучения с целью развития творческого мышления детей (Н.А.Ветлугина, И.Л.Дзержинская, Л.А.Парамонова и др.).

Третья группа методов обучения - методы организации контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности детей, разработка которых ведется в дошкольной педагогике.

Важно подчеркнуть, что в процессе обучения все названные выше методы применяются в тесной взаимосвязи, что способствует решению задач всестороннего развития детей.

Дошкольный возраст - это возраст интенсивного развития творческих способностей детей, период неиссякаемых вопросов, неистощимой фантазии, разнообразия игровых замыслов, и одна из важнейших задач обучения и воспитания состоит в формировании у дошкольников творческого отношения к окружающему миру. Основные формы и методы обучения детей должны быть подчинены решению данной задачи. Особое значение при этом приобретают поиски новых эффективных методов, положительно влияющих на развитие умственной активности и самостоятельности дошкольников.

Нами была разработана новая форма обучения детей творческому процессу познания различных предметов и явлений. Такое обучение осуществлялось путем организации особого вида детской деятельности - экспериментирования.

В самом общем виде эксперимент - это способ материального воздействия человека на объект с целью исследования этого объекта, познания его свойств, связей и т. д. Важнейшая особенность эксперимента состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении. Все эти основные особенности эксперимента, правда еще в зачаточной форме, отмечаются и в экспериментировании детей с предметами и явлениями.

Задача данной деятельности - получение новых сведений о том или ином предмете. При этом у детей ярко выражена установка на получение чего-то нового, неожиданного. Эта деятельность не задается взрослым заранее в виде той или иной схемы, а строится самим дошкольником по мере получения новых сведений об объекте. В процессе экспериментирования с новым объектом и получения новой информации ребенок соответственно может менять направленность этой деятельности. И в этом заключается основа чрезвычайной гибкости детского экспериментирования, способности детей перестраивать свою деятельность в зависимости от полученных результатов. По мере получения новых сведений об объекте ребенок ставит перед собой (явно или неявно) новые, все более усложняющиеся цели и пытается их реализовать.

Для достижения новых целей, поставленных самим ребенком, требуются в ряде случаев новые способы преобразования объекта. Их поиск идет путем опробования старых способов, их комбинирования, перестройки, поэтому пробы и ошибки - обязательный и важнейший компонент детского экспериментирования. Необходимость построения новых способов действия ведет к развертыванию поисковой деятельности, и в этом процессе у детей формируются обобщенные умения опробовать новые объекты с целью обнаружения их скрытых сторон и свойств. В ходе развития поисковой деятельности преодолевается боязнь ошибочности действий, что является важным моментом в развитии детского мышления. Важно, чтобы ребенок умел использовать результаты ошибочных действий, умел извлекать из них нужную информацию.

Часто приходится наблюдать именно проявления скованности детского мышления, стремление мыслить по готовым схемам, получать эти схемы от взрослого. И это результат

определенного способа воспитания и в семье, и в детском саду. Описанная нами форма обучения стимулирует развитие детского мышления, делает его гибким и подвижным.

В целом проблема умственного воспитания дошкольников чрезвычайно сложна и многогранна. В данной главе мы затронули лишь часть вопросов этой проблемы, решение которых представляется актуальным.

За первый год в своем развитии ребенок проходит огромный путь. Он заметно изменяется физически: легко садится, самостоятельно передвигается, держась за барьер манежа или руку взрослого, пытается ходить. В сенсорном развитии происходят следующие изменения: ребенок различает резко контрастные по виду игрушки, предметы, реагирует на музыку, проявляет интерес к окружающим предметам, взрослым, детям, животным, игрушкам. Укрепляете его контакт с близкими людьми, при появлении близкого человека бурно проявляет радость, выражает желание, чтобы его взяли на руки.

Реакции на предметы становятся различными и оживленными (громко смеется, машет руками). Ребенок радуется игрушке, яркому предмету, который двигается. В процессе общения взрослого с ребенком происходит дальнейшее развитие целенаправленных действий, а именно: он перекладывает предметы с одного места на другое, начинает манипулировать ими. Манипулирование с предметами и развитие руки, как органа познания, создает предпосылки для развития мышления. Так, он по-разному катает мяч, закрывает коробку, вкладывает меньшие предметы в большие, вынимает их. Может снимать и надевать на стержень кольца с большими отверстиями, накладывать кубик на кубик. Годовалый ребенок может выполнять несложные функциональные действия с сюжетными игрушками (кормит кошку, собаку). Использует игрушки по назначению: в кроватку кладет куклу, повторяет за взрослыми его действия с игрушкой. Пытается вступить во взаимоотношения с другими детьми: перекликается, улыбается, подходит, протягивает игрушку.

В результате овладения результативными действиями ребенок может выполнять более сложные действия с предметами, развиваются его внимание, память, наглядно-действенное мышление. Он становится более самостоятельным.

К концу первого года жизни у ребенка развивается активная речь. Он воспринимает окружающий мир не только с помощью ощущений и восприятий, но и через слова. По слову взрослого учится действовать (садится, встает, отдает предмет). Произносит за взрослым слоги, упрощенные слова. К концу первого года жизни произносит 10-15 слов.

В настоящее время в дошкольных учреждениях в группах раннего возраста находятся дети в возрасте после одного года. Поэтому рекомендации по умственному воспитанию детей от 9 - 10 месяцев до года могут использоваться молодыми родителями. Воспитатель должен быть осведомлен о методике проведения занятий с годовалыми детьми и рекомендовать ее родителям.

А взрослые должны помнить, что для своевременного умственного развития ребенка следует использовать все свободное время его бодрствования и проводить с ним специальные занятия: по развитию восприятия, речи и ориентировки в окружающей среде, по развитию действий с предметами, движений, по музыке. Их длительность не должна превышать 8 - 10 минут.

К концу года дети должны уметь:

различать предметы по форме (отличать кирпичик от кубика);

взаимодействовать с другими детьми в процессе самостоятельной деятельности: протягивать и отдавать игрушку, искать предмет;

выполнять игровые действия с игрушкой, предметами (катать, кормить, баюкать, водить куклу);

понимать названия нескольких предметов, действий;

знать имена взрослых и детей, выполнять отдельные поручения: найди, отдай, принеси, положи на место, дай;

понимать слово «нельзя», выполнять по словам взрослого разученные ранее действия с игрушками (вынимать и складывать, открывать и закрывать);

произносить 10 упрощенных слов.

Самостоятельная детская деятельность

Вместе со взрослым играть в игры-шутки: «Догонялки», «Идет коза рогатая», «Пальчик-мальчик», «Сорока-сорока», «Поехали-поехали — бух в яму». Действуя с предметами, катать и

находить шарик, мячик; раскладывать кубики, собирать кольца, нанизывать их на палочку; открывать и закрывать матрешку, кастрюльку, ведерко; водить куклу, кормить собачку, доставать палочкой игрушку, строить домик, башенку.

Задания для проверки уровня развития детей:

1. Проверить, умеет ли ребенок играть с игрушками. Игрушки следует разместить в разных местах так, чтобы они привлекали его внимание. Например, куклу накрыть простынкой, мяч положить на стульчик, около кота поставить блюдце. Реакция ребенка: самостоятельно воспроизвести действия. Если ребенок бездействует, можно привлечь его внимание словами: «Покорми куклу, киску, уложи спать мишку».
2. Перед ребенком ставят пять кубиков (деревянных или пластмассовых). Взрослый предлагает: «Попробуй построить дорожку, заборчик». Если ребенок не проявляет интереса, можно показать, как строить с двумя, тремя кубиками. Если ребенок начнет играть с двумя кубиками, можно его заинтересовать: «Теперь поставь еще один кубик, еще один» и т. д. (Из трех проб одна должна быть удачной.)
3. Спросить у матери ребенка, с какой игрушкой любит играть ее ребенок? Как он играет? Предположить описать наблюдаемую игру.

Одной из главных задач умственного воспитания детей второго года жизни является сенсорное развитие. Осуществляется оно главным образом в процессе предметной деятельности. Более тонкими становятся зрительные, слуховые, тактильные восприятия. Ребенок различает не только резко контрастные по форме и величине предметы, но и менее контрастные размеры, устанавливает правильную по размерам последовательность из 5 - 6 колец пирамидки, различает 4 цвета, может выбирать по слову один цвет из 8 предложенных.

Ребенок использует элементарные предметы - орудия: совок, лопатку, молоток. С помощью орудийных действий ему легче понять связь между предметами. Так, ребенок начинает понимать, что ложкой едят, полотенцем вытирают лицо и руки, простынкой укрываются. Постепенно, в результате действий на основе наглядно-образного мышления происходит развитие понятий, а на их основе - обобщающих функций речи. Научив ребенка выполнять действия по слову, взрослый может формировать у него первоначальные моральные представления и оценки. Например, «Оля - хорошая девочка, отдала кубик Коле». В процессе умственного воспитания совершенствуется память, развивается мышление. Речь становится средством общения, средством познания окружающего мира. Ребенок может сказать о том, что видел на прогулке, повторяет за взрослым слова, краткие предложения. Овладение речью влияет на качественные изменения всех психических процессов: восприятия, памяти, мышления. Развитие речи способствует возникновению взаимодействий детей друг с другом в процессе игры, которая приобретает сюжетно-образный характер. Играя, ребенок учится переносить действия с одних предметов на другие: кормить не только мишку, но и зайку, петушка. Под руководством взрослого, он овладевает элементарными умениями конструктивной деятельности: ставит кубик на кубик, выстраивает в ряд вертикально кирпичики. В связи с этим формируются пространственные понятия: рядом, высоко, низко. Интенсивно развивается интерес к окружающему миру, он пытается самостоятельно наблюдать за действиями других детей и взрослых, переносить их действия на самостоятельную деятельность, происходит постепенный переход к ролевой игре. Для того, чтобы умственное развитие ребенка совершенствовалось, необходимо создавать условия, организовывать воспитание и обучение детей на занятиях, наметив при этом конкретные цели: расширение ориентировки в окружающей среде и развитие речи, развитие понимания названий предметов, их качеств, величины, формы, цвета, а также обобщенных понятий и действий, обогащение активного словаря и формирование потребности в общении, развитие целевых действий и общих движений, а также интереса к природе и трудовым действиям взрослых, положительных эмоций, морально-этических и эстетических отношений к воспринимаемым явлениям и предметам.

На втором году ребенок овладевает способами действий с предметами и игрушками, что способствует развитию словаря. Поэтому, занятия с использованием игрушек могут быть различных видов: показ одной игрушки в целях ознакомления с ее особенностями, сравнение двух игрушек, сравнение игрушки с ее изображением на картинке; выбор одной среди нескольких; показ 2 - 3 игрушек; отыскивание игрушек; вылавливание плавающих

игрушек. В основе занятий с игрушками лежат действия детей с ними. Ребенок может рассмотреть, потрогать игрушку, рассказать о ней, выполнить и запомнить действия с нею.

С детьми от 1 года до 1 года 6 месяцев для рассматривания используют картинки, где знакомые живые объекты изображены в действии, затем дети рассматривают картинки с определенным, хорошо знакомым сюжетом. Например: «Мама купает ребенка», «Дети играют». Воспитатель рассказывает о том, что изображено на картинке.

С детьми двух лет занятия по разучиванию стихов и потешек не проводятся, однако, чтением стихов или потешек воспитатель может сопровождать показ, инсценировку. Можно предложить в конце занятия повторить конец фразы потешки или знакомые слова, звукоподражать крику петушка, мяуканью кошки, лаю собаки. Детей старше 1 года 6 месяцев воспитатель побуждает к произношению фраз (повторить предложение, задать вопрос).

Основными методами по развитию речи в этом возрасте являются: показ предметов, картинок с применением пассивных движений, действий с предметами и их называние, со-творчество, частое повторение в различных ситуациях вопросов типа: «Что делать?», «Что это?», «Покажи где?», «Кто это?», «Кто пришел?», закрепление приобретенных ребенком речевых умений в процессе самостоятельной деятельности, в общении со взрослыми и детьми. Воспитатель должен тщательно готовиться к занятию: заранее подобрать игрушки и пособия, продумать ход занятия, методические приемы, заучить потешки, стихи.

Большое значение имеет участие детей в комплексных занятиях, когда учитываются знания и умения приобретенные детьми за определенный промежуток времени.

Во второй группе раннего возраста рекомендуется проводить два занятия по развитию речи, ознакомлению с окружающим. Они проводятся с детьми небольшими подгруппами по 5 - 6 человек, с 1 года 6 месяцев до 2 лет детей объединяют по 8 - 12 человек.

Занятия с одним и тем же программным содержанием планируют по 3 - 4 раза.

На занятиях по развитию речи можно использовать разнообразные приемы: проговаривание слов (совместное, всей группой), а затем простых предложений. Организовываются наблюдения за действиями взрослых (воспитателя, няни) в групповой комнате. На занятиях обязательно используют наглядный материал.

На втором году ребенок овладевает способами действий с предметами и игрушками, что способствует развитию словаря. Поэтому, занятия с использованием игрушек могут быть различных видов: показ одной игрушки в целях ознакомления с ее особенностями, сравнение двух игрушек, сравнение игрушки с ее изображением на картинке; выбор одной среди нескольких; показ 2 - 3 игрушек; отыскивание игрушек; вылавливание плавающих игрушек. В основе занятий с игрушками лежат действия детей с ними. Ребенок может рассмотреть, потрогать игрушку, рассказать о ней, выполнить и запомнить действия с нею.

К концу года дети должны уметь:

понимать слова, обозначающие предметы, которые находятся в комнате и вне ее (посуда, одежда, овощи, фрукты, дерево, дом, машина);

находить и показывать на картинке животных, знакомые игрушки и предметы;

произносить слова: тут, там, здесь, сюда;

строить предложения из 2—4 слов;

отвечать словом или фразой на вопросы: Кто это? Что делаешь? Что это?;

выражать словами просьбу (дай), передавать задание другому ребенку, взрослому.

Па третьем году жизни происходит дальнейшее умственное развитие ребенка. Он подолгу сосредоточивается на действиях с предметами. Совершенствуются его основные движения: ходьба, бег, лазанье, бросание. Движения становятся целенаправленными, разнообразными, действия - целевыми. Одновременно развивается активный словарь ребенка, возрастает понимание речи взрослых. Малыш употребляет почти все части речи, говорит распространенными предложениями, задает много вопросов, может говорить и слушать, понимает короткие рассказы, сказки, стремится расширить сноп круг общения со взрослыми и сверстниками.

Координированными становятся движения руки а глаза, ребенок учится не только видеть, но смотреть и слышать. Теперь уже он способен различать предметы по форме, величине, цвету. Выполняя целевые действия, ребенок пытается установить причинно-следственные связи, решает конкретные, простые задачи. Он свободно ориентируется в

пространстве (в группе, на участке детского сада), знает, что такое далеко, близко, потом, наверху. Личные успехи в практической деятельности, овладение разговорной речью приводят к интенсивному развитию навыков; бытовых, гигиенических, культуры поведения, общения. Играя, ребенок все время пытается что-то делать: строить, копать, переливать воду, переключать предметы. Происходит постепенный переход от сюжетно-образных игр к сюжетно-ролевым, в которых ребенок выполняет действие в соответствии с ролью. В этом же возрасте дети начинают рисовать, лепить, конструировать, оценивать свои действия и действия сверстников по игре. Таким образом, благодаря достигнутым умственным возможностям у детей третьего года жизни совершенствуются речь, мышление, память, воображение, развиваются волевые процессы, возникает потребность в содержательной деятельности, все это следует учитывать в процессе организации воспитания и обучения детей на занятиях.

Для дальнейшего умственного развития и воспитания детей третьего года жизни воспитатель ставит перед собой следующие задачи:

развивать речь детей, знакомить с предметами ближайшего окружения, с явлениями общественной жизни, художественной литературой, природой;

учить устанавливать сходство основных признаков предметов и различие между ними, сравнивать их, устанавливать логические связи между явлениями;

знакомить с цветом, формой, величиной, пространственными и числовыми отношениями;

развивать внимание, память, воображение;

развивать изобразительную и конструктивную деятельность, предпосылки трудовой деятельности;

воспитывать навыки культуры поведения.

К концу года дети должны уметь:

говорить не торопясь, внятно;

отвечать на несложные вопросы воспитателя;

рассказывать об увиденном, о нарисованном на картине в 2 - 4 предложениях, называть предметы домашнего обихода;

различать и называть игрушки, предметы мебели, одежды, посуды, транспорта;

называть по имени и отчеству своих воспитателей, няню, свое имя.

Самостоятельная детская деятельность

Сюжетно-ролевые игры. Развивать несложные сюжеты: «Мама кормит дочку», «Няня убирает комнату», «Шофер ведет машину», «Врач лечит мишку». Брать на себя роль мамы, дочки, врача, шофера. Использовать куклу, мишку в качестве партнеров по игре, развивая в логической последовательности игровые действия. В игре использовать предметы-заменители, строительный материал. Играть небольшими группками по 2 - 3 человека, вступать в речевое общение по игре согласно роли.

Воспитательные возможности игры наиболее полно реализуются при умелом педагогическом руководстве, которое обеспечивает необходимый уровень развития игровой деятельности.

Так, постепенно, в игре идет освоение детьми нравственных норм, растет ответственность за выполнение действий. Психолог Д.Б.Эльконин выделил 3 стадии этого процесса.

1. Ребенок сосредоточен на познании свойств и качеств предметов, возможности действия с ними. Удовлетворив свой интерес к предметам, ребенок начинает проявлять внимание к действиям других детей, играющих рядом. Таким образом, на этом этапе закладывается основа для дальнейшего развития детских отношений.

2. Интерес детей перемещается в сферу взаимоотношений взрослых.

Педагог, руководя игрой, нацеливает детей на освоение нравственных норм, служащих основой гуманных человеческих отношений.

3. Предметные действия, даже самые привлекательные, ребенок подчиняет главной игровой цели, определяемой игровой ролью. Центром внимания становится другой человек. Игровые действия выполняются в ситуации

использования их результата на благо других людей, т. е. деятельность дошкольников приобретает общественную направленность. Основным путем обогащения игры нравственным содержанием лежит через ознакомление детей с явлениями общественной жизни и воспитания положительных отношений к ним.

Обеспечить усвоение норм, регулирующих нравственные отношения, одновременно сохранить творческий, самостоятельный характер игры, возможно лишь при правильном педагогическом руководстве. Так как в играх, не контролируемых взрослыми, могут формироваться такие «законы» детского общества, с которыми в дальнейшем придется бороться. Вот почему необходимо включать игры в учебно-воспитательный процесс, отбирая такие, которые способствовали бы формированию у детей положительных нравственных качеств. В дошкольном учреждении необходимо учить детей играть и руководить этим видом занятий. Игровая деятельность детей всегда связана с возникновением и развитием между ними определенных взаимоотношений. В игре позиция каждого ребенка активна: он играет, пока этого сам хочет и пока ему интересно, активно ищет товарищей для игры, вступает с ними в определенные отношения. Дети сами придумывают игры, организуются для игр, сами разрешают конфликты (или не разрешают - тогда игра распадается), сами создают играющие группы, меняют их состав.

Коллективные игры сплачивают детей, способствуют формированию товарищеских отношений между ними. В таких играх детям необходимо согласовывать свои действия с действиями других участников игры, выполнять общеустановленные правила, быть справедливыми к своим товарищам. Многие детские игры включают в себя элементы состязаний: кто самый меткий, самый ловкий, самый быстрый. В игре кто-то выигрывает, а кто-то проигрывает. Такие ситуации позволяют воспитателю формировать у дошкольников справедливое отношение и к проигравшим, и к собственным успехам, основанное на доброжелательности, желании помочь товарищу, научить его тому, что он еще не умеет делать.

С помощью игровых обращений можно активизировать формируемые у детей нравственные отношения и пополнить развиваемый сюжет многочисленными эпизодами. Педагог легко достигает требуемой цели, если вступает с детьми в ролевые отношения. Советы, предложения, вопросы, напоминания взрослого должны адресоваться ребёнку - исполнителю определённой роли. Педагог руководит игрой, активизируя и совершенствуя нравственный опыт дошкольника. В итоге самостоятельное общение в игре происходит на достаточно высоком моральном уровне и характеризуется длительностью, слаженностью отношений между всеми детьми.

Игра способствует тесному общению детей, установлению контактов между ними, возникновению чувства симпатии и антипатии. Безусловно, активность не у всех детей одинаковая, и этого нельзя не учитывать. Есть дети пассивные, замкнутые, робкие. Именно через игру легче, чем через учение и труд, включить таких ребят в коллективную деятельность, помочь им закрепить свое положение в коллективе детей. Конечно, при этом требуется большой такт со стороны педагога, взрослых. Они не должны навязывать свою волю, обязаны учитывать индивидуальные особенности детей. Замкнутым, пассивным, робким не под силу сразу роль организатора, главного, ведущего в игре. Если им приходится выступать в этой роли по настоянию воспитателя, то они, как правило, с ней не справляются и начинают вообще избегать коллективных игр.

Сюжетно-ролевая игра, являясь ведущей деятельностью дошкольника, обуславливает важнейшие изменения в психологических особенностях личности ребенка.

Педагоги отмечают, что игра воспитывает наблюдательность, ловкость, самообладание и другие черты характера; развивают самостоятельность, организаторские навыки, воспитывают человека.

Условием нравственного развития является развитие произвольности психических процессов и поведения ребенка, а также развитие его самооценки.

Но нравственное развитие обуславливается и тем, как дошкольник усваивает нравственные отношения, существующие в обществе. Возникает вопрос, в какой мере игровая деятельность обеспечивает такое усвоение. Для того чтобы проанализировать проблему

нравственного формирования в процессе игровой деятельности, необходимо рассмотреть строение игры:

1) Игра как единое целое. В ней выделяют разные планы взаимоотношений детей: план сюжетно-ролевых отношений, и план отношений по поводу игры, обеспечивающих распределение ролей и игровых атрибутов, корректирующих выполнение роли. Считается, что ребенок, изображая в сюжете нравственные отношения между людьми, тем самым усваивает их. Следовательно, в этом случае мы говорим об организации игр с "хорошим нравственным содержанием", многократное повторение которых должно привести к закреплению гуманных чувств и отношений, то есть необходимо создавать специальные игровые ситуации, в которых ребёнок будет воспроизводить и закреплять этические представления. Данный подход соответствует дидактическим играм.

2) Игра как средство активного, действенного проникновения ребенка в жизнь взрослых. Игра является условием открытия ребенком человеческих взаимоотношений. Эта необходимость осознания обуславливает наличие в игре двух типов отношений: отношений детей к предметам и отношений между действующими лицами. Принимая в игре на себя какие-либо роли, дети должны вступать в определенные взаимоотношения, не ограниченные действиями с предметами. Отсутствие способов таких взаимоотношений, с одной стороны, и необходимость их использования с другой, является движущей силой проникновения ребенка в мир человеческих отношений. Именно через сюжет игры педагог должен вводить в сферу представления ребенка знания о нормах общественного поведения. Варьирование сюжета игры способствует более глубокому проникновению ребенка в нравственные нормы не только со стороны знаний, но и со стороны развития нравственных качеств самого ребенка. Значит, содержание игры выступает в качестве определяющего фактора для формирования нравственного облика ребенка. Соответственно сюжетно-ролевая игра не может возникнуть, если ребенок не знаком с взаимоотношениями людей, которые он изображает. Вопрос состоит в том, может ли в процессе разыгрывания детьми сюжетных взаимоотношений происходить присвоение ими нравственного содержания.

Если обратиться к процессу формирования нравственного поведения, т.е. представления нравственного содержания, раскрытие нравственного смысла, реализация знаний в значимой ситуации, окажется, что одна вторая компонентов выступает в сюжетно-ролевых отношениях. В самом деле, одним из условий реализации какой-либо роли является выделение ребенком ее содержания. Принимая на себя различные роли, дети за счет изменения позиций могут научиться выделять переживания других людей. Поэтому у детей повышается стремление поступать нравственно.

Ребенок, последовательно разыгрывая все роли в одной игровой ситуации, действительно изменяет свою позицию - это называют "эмоциональной децентрацией", т.е. умением выделять переживания других людей происходящее не только и столько за счет изменения позиции, взятой самой по себе, а за счет того, что изменение позиции приводит к необходимой и возможной координации детьми в сюжетно-ролевой игре различных точек зрения.

Некоторые исследователи основным источником нравственного развития детей, считают отношения, складывающиеся вокруг сюжета. Эти отношения понимаются как сложная система, включающая отношение каждого ребенка к роли, к выполнению ролей другими детьми, вместе с тем "оценку" этих отношений к личности других детей и оценку этой личности. Этот комплекс представляет собой реальные отношения в игре. Уровень развития этих взаимоотношений связан со структурными особенностями сюжета и со степенью развития игровой деятельности в данном коллективе. Сюжетно-ролевые отношения, являясь своеобразным материальным этапом, на который моделируется сфера человеческих взаимоотношений, преимущественно определяют развитие у дошкольников умения выделять и лучше познавать те стороны своих взаимоотношений с другими детьми, которые регулируются нравственными нормами.

Таким образом, для нравственного формирования личности дошкольника значение игры неопределимо, ведь ребёнок формируется при выполнении правил в сюжетно-ролевых отношениях и при общении со сверстниками в реальных отношениях по поводу игры.

## Тема 4. Подвижные игры как средство физического воспитания детей

### Роль игры в эстетическом воспитании дошкольников. Развитие чувств и эмоций

Подвижной называется игра, построенная на движениях. Целевая установка и виды деятельности играющих определяются сюжетом (замыслом, темой) данной игры. Правила уточняют права и обязанности участников, определяют способы ведения и учета результатов игры. Для подвижных игр характерны самостоятельные, творческие двигательные действия (с предметами или без них), выполняемые в рамках правил.

Сюжет, правила и двигательные действия составляют содержание подвижной игры. Содержанием игры обуславливается ее форма, т. е. такая организация действий участников, которая предоставляет возможность широкого выбора способов достижения поставленной цели, удовлетворения самим процессом игры. Содержанием и формой подвижной игры предопределяются следующие ее методические особенности:

- 1) образность;
- 2) самостоятельность действий, ограничиваемая правилами;
- 3) выполнение движений с полной мобилизацией двигательных способностей (элементы соревнования);
- 4) непринужденность, естественность движений;
- 5) выполнение целостных действий и отдельных движений без, строгой регламентации затрачиваемых усилий;
- 6) внезапная изменчивость ситуаций;
- 7) творческая инициативность действий (при этом правильно ориентированных и согласованных);
- 8) присвоение отдельным занимающимся (группе) определенных ролей, устанавливающих обязанности во взаимоотношениях с остальными игроками;
- 9) избирательность способов действий в различных связях и сочетаниях для решения двигательных задач.

Исторически сложившиеся составные части подвижной игры (содержание, форма и методические особенности) позволяют рассматривать ее в качестве одного из важных средств физического воспитания. Это средство, при педагогически оправданном практическом использовании, становится эффективным (игровым) методом физического воспитания.

В теории игры различают два вида подвижных игр: собственно подвижные (элементарные) и спортивные (более сложные). Собственно подвижные (элементарные) игры условно для сокращения называют подвижными играми.

Условия проведения, правила, число участников подвижной игры могут быть различны. От играющих не требуется специальной подготовленности (за исключением случаев участия в плановых календарных соревнованиях по подвижным играм). Названия подвижных игр в разных местностях (и в различных случаях) имеют много вариантов. По своей целенаправленности, а также по особенностям содержания подвижные игры наиболее доступны детям.

В отличие от подвижных игр спортивные игры требуют устойчивых условий проведения, твердых правил, точного числа участников с определенным уровнем подготовленности. Чтобы совершенствоваться в избранной спортивной игре, надо соблюдать определенный режим тренировки. Лучшим игрокам присваиваются спортивные разряды и звания. Названия спортивных игр едины и постоянны.

Спортивные игры (хоккей, баскетбол, футбол, бадминтон, настольный теннис, городки) являются в сущности лишь высшей формой обыкновенных подвижных игр. В подвижных играх и упражнениях, подготавливающих к обучению выбранной спортивной игре, воспитатель ставит самые разнообразные образовательные и воспитательные задачи. Особо благоприятные условия часто создаются для развития точности, ловкости движений, глазомера, ориентации в пространстве. Детям приходится принимать быст-

рые, но разумные решения, что способствует развитию мышления, быстроты двигательной реакции на зрительные и слуховые сигналы.

В играх коллективного характера ставятся одна или две конкретные задачи для воспитания положительных нравственно-волевых черт характера. Непременное выполнение правил подвижных и спортивных игр способствует воспитанию выдержки, честности, справедливости, сознательной дисциплины, ответственности перед командой, взаимопониманию, умению считаться с другими детьми. Дети приучаются оказывать помощь игроку, попавшему в затруднительное положение, иногда даже рискуя потерять любимую роль в игре. Необходимо создать у детей привычку поступаться личными интересами ради достижения общей цели команды. В играх коллективного характера бывают конфликты, споры между детьми. Надо учить детей решать их самостоятельно.

Уже в дошкольном возрасте дети приучаются самостоятельно находить выход из создавшейся игровой ситуации и стремятся к творчеству в игре. Воспитатель для каждого занятия определяет образовательные и воспитательные задачи, постепенно усложняя их в зависимости от развития и подготовленности детей, содержания игр и упражнений.

Подвижные игры создают атмосферу радости и потому делают наиболее эффективным комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Активные движения, обусловленные содержанием игры, вызывают у детей положительные эмоции и усиливают физиологические процессы. Ситуации на игровой площадке, которые все время меняются, приучают детей целесообразно использовать двигательные умения и навыки, обеспечивая их совершенствование. Естественно проявляются физические качества - быстрота реакции, ловкость, глазомер, равновесие, навыки ориентации в пространстве и другие. Необходимость подчиняться правилам и соответствующим образом реагировать на сигнал организует и дисциплинирует детей, приучает их контролировать свое поведение, развивает сообразительность, двигательную инициативу и самостоятельность. Подвижные игры расширяют общий кругозор детей, пополняют их словарный запас, совершенствуют психические процессы. В играх используются основные виды движения: ходьба, бег, метание, лазанье, равновесие, а также упражнения для развития мышц плечевого пояса, мышц верхних и нижних конечностей.

Воспитатель должен проводить игру живо, интересно, эмоционально. Многие игры помогают педагогу воспитывать у детей эстетические чувства. Ритмичность, плавность, точность движений, четкость построения — все это вызывает у детей чувство удовлетворения и содействует пониманию прекрасного. Однако только при правильном руководстве со стороны воспитателя игра может оказывать положительное влияние на ребенка.

Подбирая игру, воспитатель обращается, прежде всего, к программе воспитания и обучения в детском саду, где перечень игр составлен с учетом общей двигательной подготовленности детей конкретного возраста и направлен на решение соответствующих учебно-воспитательных задач. Двигательное содержание игр должно согласовываться с условиями их проведения. Важно учитывать время года и состояние погоды. Выбор игры определяет ее место в режиме дня. На первой прогулке целесообразны игры более динамичные, на второй - игры разные по двигательной характеристике. До начала игры нужно сделать разметку игровой площадки, подготовить нужное оборудование и предметы и удобно их разместить. Сбор детей на игру необходимо проводить в том месте площадки, откуда будут начинаться игровые действия. Проходить он должен быстро и интересно. Поэтому важно заранее продумать приемы сбора и постоянно их варьировать.

Организация малышей на игру требует от педагога большой находчивости. Особенно важно вызвать интерес к игре в самом ее начале. Иногда эти приемы совпадают с приемами сбора детей. Большой эффект дает обыгрывание атрибутов. Например, воспитатель надевает маску-шапочку кошки и говорит: «Смотрите, кто к вам пришел погулять...».

Старшие дети любят и умеют играть. С ними можно договориться о месте и сигнале сбора задолго до начала прогулки. На игровой площадке их собирают при помощи зывалочки. По поручению педагога отдельные дети собирают остальных в установленный срок (пока размещаются атрибуты). В этой группе приемами организации детей выступают песенки, загадки, стихи, сжатые беседы на тему игры. Объяснение правил игры долж-

но быть кратким, понятным, эмоциональным, интересным. Содержание его зависит от возраста, подготовленности детей и вида игры, для двухлетних малышей нет предварительного объяснения игры. Оно ведется поэтапно, то есть в ходе игровых действий. В группе «Почемучки» и «Фантазеры» предварительное объяснение происходит с учетом взрослых психологических возможностей детей. Это учит их планировать свои действия. Очень важна последовательность объяснения: назвать игру и ее замысел, предельно кратко изложить содержание, подчеркнуть правила, напомнить движения (при необходимости), распределить роли, раздать атрибуты, разместить играющих на площадке, начать игровые действия. Нельзя объяснение игры начинать с назначения ребенка на главную роль или с раздачи атрибутов, так как внимание детей к инструкции падает, начинается сбой игровых действий. Если есть в игре слова, то специально их во время объяснения разучивать не следует. Дети запоминают их в ходе игры. Если игра знакома, то с помощью вопросов следует уточнить отдельные моменты.

В игре роли определяют поведение детей. Ведущая роль — всегда соблазн. Распределение ролей используется как удобный момент для воспитания поведения детей. Выбор на главную роль воспринимается как поощрение. Педагог должен следить за движениями дошкольников: поощрять удачное исполнение движений, подсказывать лучший способ действий, помогать личным примером. Важным моментом руководства является участие воспитателя в игре.

Разделение подвижных игр на группы по определенным признакам помогает более отчетливо представить существенные особенности содержания игр, облегчает их выбор.

В педагогической практике используются два основных вида собственно подвижных (элементарных) игр: коллективные и индивидуальные (одиночные) игры. Основное место занимают коллективные игры. Многообразие и широкое применение коллективных подвижных игр требует их классификации.

Современная группировка подвижных игр основана на творческом использовании прогрессивных работ многих отечественных педагогов, врачей и ученых. В этих работах подчеркивается необходимость разносторонней оценки подвижных игр для практики физического воспитания.

Например, К.Н.Грум, исходя из учета особенностей двигательного содержания игр, подразделял их на относительно спокойные, с общим воздействием на организм, и связанные с «механическими перемещениями тела». Кроме того, игровой материал располагался у него по признакам преимущественной упражняемости рук, ног и всего тела. Различались игры «с бегом взапуски и увертыванием», «игры со скаканием», «игры в мяч» и др.

Преподаватель и методист по подвижным играм Н.С.Филитис допускал распределение игр по возрасту, но в довольно широких рамках (8 - 12 и 13 - 17 лет). Н.С.Филитис приводил общие характеристики двигательных действий в рекомендуемых им играх.

Это были первые вехи на пути более глубокой и обоснованной педагогической разработки вопросов деления подвижных игр по возрастным категориям.

Плодотворной явилась оригинальная группировка игр П.Ф.Лесгафта. Избрав принципом подразделения игр характер взаимоотношений играющих, П.Ф.Лесгафт установил основанием для высшей ступени своей группировки «степень сложности игр». Согласно этому основанию игры делились на два типа: 1) «простые», в которых каждый из участвующих преследует свои цели, без отношения к другим играющим, и 2) «сложные», с разделением участников на команды, в которых каждый своими действиями стремится поддерживать интересы целой группы лиц» (т. е. помочь своей команде). На второй ступени группировки игры первого и второго типов делились по признаку преимущественных видов движений: 1) игры с бегом, 2) игры с метаниями. Кроме того, ко второму типу были отнесены «игры с борьбой».

А.С.Макаренко подразделял игры на три стадии соответственно различным периодам воспитания и обучения детей и подростков (1-я стадия - игры для детей до 5 - 6 лет, 2-я стадия - от 5 - 6 до 11 - 12 лет, 3 - я стадия - игры для детей от 11 - 12 лет и старше).

А.С.Макаренко признавал большую жизненную значимость игр в воспитании и обучении. Однако точное распределение игр по стадиям следует считать несколько условным. Например, нередко подростки старше 11 - 12 лет играют в игры, простейшие по характеру организации коллектива, но представляющие значительную трудность в смысле выполнения отдельных приемов.

Известное уточнение в распределение подвижных игр подростков с мячом было внесено А.И.Вишневым и М.С.Козловым, одними из старейших специалистов по игре.

Они различали: 1) игры, в которых ни один игрок команды не вступает в непосредственную борьбу за мяч с игроками другой команды (эстафеты с мячом, волейбол и т. п.); 2) игры с непосредственной, но ограниченной борьбой за мяч между игроками команд соперников («Мяч в центр», «Мяч капитану» и т. п.); 3) игры с непосредственной борьбой соперников за мяч, при неограниченном количестве участников, вступающих в эту борьбу («Борьба за мяч», «Ручной мяч» и т. п.).

Распределение коллективных подвижных игр во многих современных группировках производится по признакам, характеризующим преимущественное соответствие игр тем или другим частным педагогическим задачам.

В ряде методических пособий и руководств подвижные игры группируются по различным признакам. Например, по формам организации занятий с учетом особенностей сезона («летние» и «зимние» игры); по характеру моторной плотности (игры большой, средней подвижности, малоподвижные игры); по преимущественному проявлению у играющих физических качеств (игры, в которых преимущественно проявляются ловкость, быстрота, сила, выносливость, равновесие).

Более общая педагогическая классификация коллективных подвижных игр раскрывает игровую деятельность в общественном значении. Она создана в развитие классификации П.Ф.Лесгафта и подчеркивает идею А.С.Макаренко о возможности использования игр для воспитания детей и подростков в духе понимания интересов коллектива, развития творческих способностей личности через коллектив. Эта классификация отражает рекомендации по делению игр с мячом, предложенные А. И. Вишневым и М. С. Козловым. Принятое распределение игрового материала помогает определять сложность подвижных игр, облегчает установление методической преемственности между ними.

В основу классификации положен принцип взаимоотношений играющих, поскольку специфика коллективных игр и заключается прежде всего в совместной деятельности, в действиях сообща. Поэтому высшая ступень классификации определяется, исходя из характера организации играющего коллектива. На второй ступени материал делится по формам взаимодействий между играющими. Основанием деления игр на третьей ступени являются условия преодоления препятствий, овладения приемами техники и тактикой. Наконец, на низшей ступени классификации игровой материал подразделяется «по типичным действиям с применением тех или других двигательных навыков и умений, а также в зависимости от решения дополнительных задач различной сложности на ориентирование, наблюдательность, слух, что связано с развитием и совершенствованием определенных физических способностей.

Повышение эффективности подвижных игр осуществляется в следующих направлениях:

- повышение физической нагрузки на организм ребенка в игре;
- усложнение содержания игр, широкое использование народных игр, разнообразных эстафет;
- усиление воспитательной роли подвижных игр.

Решение указанных трех направлений достигается следующими путями:

- увеличение расстояния для пробегания в играх с перебежками («Зайцы и волк», «Мы - веселые ребята») на воздухе до 30 - 40 м;
- увеличение продолжительности интенсивных движений в играх с увёртыванием («Хитрая лиса», «Ловишка» и др.). Продолжительность бега без остановки в группе «Почемучки» составляет 35 - 45с, а в группе «Фантазеры» - до 1 - 1,5 мин;

-выбор сразу двух-трех водящих. В этом случае повышается не только физическая нагрузка, но и эмоциональная насыщенность игры, ее психическая напряженность. Обычно ребенок, плохо владеющего двигательными умениями, с низким уровнем развития координации не выбирают ловишкой, так как большинству играющих не составляет никакого труда убежать от него. Роль водящих выполняют дети сильные, ловкие, смелые. При двух-трех ловишках воспитатель имеет возможность без ущерба для играющих назначить на эту роль, например, двух активных и одного малоактивного ребенка. Ход игры не нарушится, а малоактивный ребенок почувствует себя сопричастным к общему результату, успеху. Это вселит в него смелость, веру в себя, избавит от излишней робости, застенчивости;

-оперативный выбор водящих. В подвижных играх используются разнообразные способы выбора водящих: по считалке, по стрелке и т. п. Выбор по считалке знакомит детей с народным творчеством, создает веселое настроение, учит понимать юмор. Но использование такого приема сопряжено с тратой времени, поэтому его рационально применять только в начале игры. При следующих проведениях игры можно обратиться к другим способам: выбор водящего по желанию ребенка, только что выполнявшего эту роль, и по назначению воспитателя. Выбор детьми друг друга укрепляет дружеские взаимоотношения. При назначении водящих воспитателем обязательно дается мотивировка, например: «Сейчас роль волков будут выполнять Оля и Сережа. Они легче всех прыгали». Мотивированный выбор нацеливает детей на качество выполнения тех или иных движений. Целесообразен комбинированный способ: одного водящего назначает воспитатель и предлагает ему выбрать по своему усмотрению еще двух водящих. Эффективен также следующий способ: водящим становится тот, кто первым прибежал к флажку, или кто попал большее количество раз в цель, дальше всех прыгнул.

Нерационально организованная подвижная игра в детском саду может создать условия для формирования антиподов нравственных качеств - лицемерия (ребенок принимает незаслуженную похвалу), заносчивости. Избежать этого помогает преднамеренное усложнение условий для действий водящего и всех остальных играющих. Например, можно поставить перед водящим требование: отметить не менее пяти детей за 30 с. Если требование выполнено ребенком, воспитатель отмечает это, если нет, считается, что он не справился с заданием, и только в том случае, если ребенок запятал намного больше детей (8 - 10), он заслуживает похвалы. Новые правила делают игру более интересной и полезной для детей: рациональное использование текста игр. В тех играх, где дети произносят текст, стоя на месте («Два мороза», «Гуси-гуси» и др.), полностью он может быть воспроизведен только в начале игры, в дальнейшем его рационально сократить и оставить лишь слова: Два Мороза спрашивают: «Кто из вас решится в путь-дороженьку пуститься?» Дети отвечают: «Не боимся мы угроз и не страшен нам Мороз», после чего начинается бег. Это дает возможность увеличить время для интенсивных действий детей;

-создание условий, при которых в течение всей игры обеспечивалась бы примерно одинаковая для всех детей двигательная активность. Во многих играх правилами предусмотрено, что отмеченные дети выходят из игры на время или до ее конца («Удочка», «Мы - веселые ребята» и др.). Но отмеченные, как правило, бывают малоактивные ребята, с плохой координацией. А они-то, как раз, и нуждаются в движении. Поэтому целесообразно не выводить таких детей из игры, а только лишать их права быть выбранными на роль ведущего;

-введение в игру дополнительных или более сложных движений. Например, игру «Карусель» можно провести в два круга на лыжах, а «Мой веселый, звонкий мяч» - на роликовых коньках. Это делает их более трудными, но вместе с тем вызывает больший интерес.

Подбирая игру, воспитатель обращается, прежде всего к Программе воспитания и обучения в детском саду. Программный перечень игр составлен с учетом общей и двигательной подготовленности детей конкретного возраста и направлен на решение соответствующих учебно-воспитательных задач. Программные требования являются критерием и для подбора народных и традиционных для данного региона подвижных игр, для варьирования двигательных заданий в знакомых играх.

Каждая игра должна давать наибольший двигательный и эмоциональный эффект. Поэтому не следует подбирать игры с незнакомыми детям движениями, чтобы не тормозить игровые действия.

Двигательное содержание игр должно согласовываться с условиями проведения. Игры с бегом на скорость, с метанием в подвижную цель или вдаль не имеют эффекта в помещении. Важно также учитывать время года и состояние погоды. Для зимней прогулки, например, логичны игры более динамичные. Но иногда скользкая площадка мешает бегу с увёртыванием. Летом удобно соревноваться в быстром беге, но в очень жаркую погоду лучше такие соревнования не проводить.

Регламентирует выбор игры и ее место в режиме дня. Игры более динамичные целесообразны на первой прогулке, особенно если ей предшествовали занятия со значительным умственным напряжением и однообразным положением тела.

На второй прогулке можно проводить разные по двигательной характеристике игры. Но, учитывая общую усталость детей к концу дня, не следует разучивать новые игры.

Старшие дети любят и умеют играть. С ними можно договариваться о месте и сигнале сбора задолго до начала прогулки. Дети младшего возраста не воспринимают таких методов. Непосредственно на игровой площадке старших детей можно собрать при помощи зазывалочек (Раз, два, три! Играть скорей беги!; Раз, два, три, четыре, пять! Всех зову играть! и др.). Можно в интересной форме поручить отдельным детям собрать остальных в установленный ограниченный срок (пока вращается юла, звучит мелодия, размещаются атрибуты). Можно использовать нестандартные звуковые и зрительные сигналы (спортивный свисток, звонок-колокольчик, гроздь надувных шаров, фланелеграф и т. д.) Эффективны и сюрпризные моменты: играть будут те, кто сумеет пробежать под вращающейся скакалкой, кто сумеет проскользнуть по ледяной дорожке и др.

Организация малышей требует от воспитателя большой находчивости, потому что их нужно еще учить играть, формировать интерес к подвижным играм.

Поэтому, воспитатель, привлекая внимание малышей, демонстративно играет мячом, сопровождая движение стихами: "Мой веселый звонкий мяч...", или кружится, держась за руки с именинником или куклой и напевая песенку "Каравай"; или, подойдя к детям, таинственным голосом предлагает посмотреть, чьи ушки торчат за кустиком, а начерченный на площадке домик, куда приглашает воспитательница, похож на настоящий - с крышей и трубой... Приемы сбора детей на игру нужно постоянно варьировать.

На протяжении всей игры необходимо поддерживать интерес детей к ней разными средствами во всех возрастных группах. Но особенно важно создать его в начале игры, чтобы придать целенаправленность игровым действиям. Приемы создания интереса тесно примыкают к приемам сбора детей. Иногда это одно и то же. Например, интригующий вопрос к малышам: "Хотите быть летчиками? Бегите на аэродром!"

Огромный эффект имеет обыгрывание атрибутов. Например, воспитательница надевает маску-шапочку: "Смотрите, какой большой косопалый мишка пришел к вам играть...", или: "Сейчас я кому-нибудь надену шапочку, и у нас будет зайчик... Ловите его!" Или: "Угадайте, кто прячется за моей спиной?" — говорит воспитательница, манипулируя звучащей игрушкой.

В старших группах приемы создания интереса используются, главным образом, когда игра разучивается. Это чаще всего, стихи, песенки, загадки (в том числе и двигательные) на тему игры, рассматривание следов на снегу или значков на траве, по которым нужно найти спрятавшихся, переодевание и др.

Объяснение игры должно быть кратким и понятным, интересным и эмоциональным. Все средства выразительности — интонация голоса, мимики, жесты, а в сюжетных играх и имитация, должны найти целесообразное применение в объяснениях для того, чтобы выделить главное, создать атмосферу радости и придать целенаправленность игро-

вым действиям. Таким образом, объяснение игры — это и инструкция, и момент создания игровой ситуации.

Содержание объяснения зависит от возраста, подготовленности детей, и вида игры.

В младшей группе объяснение ведется поэтапно, т.е. в ходе игровых действий. Оно может иметь форму двигательного рассказа. Например, игра "Самолеты": "Сидят на скамейке летчики, ждут команды, чтобы отправиться в полет. Вот приходит командир (воспитательница надевает фуражку): "Готовьтесь к полету!", или игра "Воробышки и кот": "Лежит на лавочке кот, греется на солнышке (жест в сторону игрушки). Очень хочется ему поймать какую-нибудь птичку. А в это время воробышки расправили крылышки и полетели искать зернышки..."

Предварительное объяснение игры в средней и старшей группах происходит с учетом возросших психологических возможностей детей. Это учит их планировать свои действия. Принципиально важной является последовательность объяснения, аналогичная арифметической задаче: сначала — условие, потом — вопрос. В практике, к сожалению, распространена ошибка, когда объяснение начинается с назначения ребенка на главную роль, в результате чего внимание детей к инструкции падает, отсюда и сбой в игровых действиях. Аналогичный казус возникает, когда детям перед объяснением игры раздают атрибуты. Последовательность объяснения: назвать игру и ее замысел, предельно кратко изложить содержание, подчеркнуть правила, напомнить движение (если нужно), распределить роли, раздать атрибуты, разместить играющих на площадке, начать игровые действия.

Если в игре есть слова, то специально разучивать их во время объяснения не следует, дети естественно запомнят их в ходе игры. Если игра знакома детям, то вместо объяснения нужно вспомнить с ними отдельные важные моменты. В остальном схема действий воспитателя сохраняется.

Роли определяют поведение детей в игре. Ведущая роль - всегда соблазн. Поэтому во время распределения ролей случаются разные конфликты.

Распределение ролей следует использовать как удобный момент для воспитания поведения детей. Выбор на главную роль дети должны воспринимать как поощрение, как доверие, как уверенность воспитателя в том, что ребенок выполнит важное поручение. Назначение на главную роль — наиболее распространенный прием. Выбор воспитателя должен быть обязательно мотивирован; Например: "Дети, пусть первым ловишкой будет Алик. У него сегодня день рождения. Это наш ему подарок. Согласны?" Или: "Маша первая услышала зазывалочку и быстро прибежала. Она и будет затейница..." Или: "Леночка загадала лучшую загадку про нашу игру. Пусть она назначит лису..."

Для назначения на ведущую роль часто используют считалочки. Дети очень любят шуточные, веселые стихи-считалки, быстро их запоминают. Все участники игры встают в круг, в ряд или садятся на скамейки. Один из них выходит на середину, громко и четко выговаривая слова, произносит считалочку, при каждом слове прикасаясь рукой к играющим и к самому себе. На кого выпадает последнее слово, тот становится водящим. Некоторые считалки содержат вопрос, ответ на который предполагает продолжение расчета, например:

Ехал мужик по дороге,  
Сломал колесо на пороге.  
Сколько гвоздей, говори поскорей,  
Не задумывайся!

На кого выпали слова: «Не задумывайся!», должен ответить, сколько нужно гвоздей (большие числа лучше не называть, иначе долго придется считать).

Считалочки предупреждают конфликты: на кого выпало последнее слово, тот будет водить. По-настоящему считалочки понятны старшим детям: за рукой считающего ревниво следят все. Поэтому делить слова на части нельзя. Считалочка должна быть безукоризненной в педагогическом смысле.

Распределить роли можно при помощи "волшебной" палочки, всевозможных вертушек (юлы, обруча, кеглей и др.), при помощи перехваток и т. д.

Все названные приемы используются, как правило, в начале игры. Для назначения нового ведущего в ходе игры основным критерием является качество выполнения движений и правил. Например: "Быстрее всех прибежал к скамейке Вова. Сейчас он будет ловить". Или: "Дети, какая Света молодчина: и от волка легко увернулась, и Валю выручила. Теперь она будет волком..."

В целом, контроль за ходом игры направлен на выполнение ее программного содержания. Это обуславливает выбор конкретных методов и приемов.

Педагогу необходимо следить за движениями дошкольников: поощрять удачное исполнение, подсказывать лучший способ действия, помогать личным примером. Но большое количество замечаний о неправильном выполнении отрицательно сказывается на настроении детей. Поэтому делать замечания надо в доброжелательной форме.

То же самое касается правил. Охваченные радостным настроением или образом, особенно в сюжетных играх, дети нарушают правила. Не надо упрекать их за это, тем более, исключать из игры. Лучше похвалить того, кто действовал правильно. В доброжелательных реакциях воспитателя особенно нуждаются ослабленные дети. Некоторых из них иногда, придумав удобный повод, нужно исключить из игры на некоторое время (например, помочь воспитателю — подержать второй конец веревочки, под которую подлезает "цыплатки").

Повторение и продолжительность игры для каждого возраста регламентирована программой, но воспитатель должен уметь оценивать и фактическое положение. Если дети во время бега покашливают, значит, они устали и не могут перевести дыхание. Необходимо переключиться на другую, более спокойную игру.

Важным моментом руководства является участие воспитателя в игре. В первой младшей группе обязательно непосредственное участие педагога в игре, который чаще всего сам выполняет главную роль. Во второй младшей группе в знакомых играх исполнение главной роли поручается детям. В средней и старшей группах руководство опосредованное. Но иногда воспитатель участвует в игре, если, например, по условиям игры требуется соответствующее число играющих.

Итог игры должен быть оптимистичным, коротким и конкретным. Малышей надо обязательно похвалить.

Работа по эстетическому воспитанию в детском саду тесно связана со всеми сторонами воспитательного процесса, формы ее организации очень разнообразны, результаты проявляются в различных видах деятельности. Эта работа предусматривает:

- воспитание эстетического отношения к окружающей действительности через ознакомление с общественными и природными явлениями в быту, в процессе труда, игры;
- эстетическое воспитание средствами искусства (художественное воспитание, развитие творческих способностей).

В программе воспитания в детском саду «Пралеска» сформулированы основные задачи развития эстетического отношения к окружающей действительности, интересов, способностей детей. Указан объем знаний, представлений, навыков и умений, которые должен усвоить ребенок с учетом его возрастных возможностей. На основе научных исследований удалось определить объем знаний и навыков по каждому виду художественной деятельности, а также уровень развития способностей и воспитанности детей различных возрастных групп. Хорошие результаты достигаются в том случае, если на каждом этапе обучения и воспитания педагог опирается на уже усвоенное детьми и ориентируется на то новое, что ждет ребенка на более высокой, ступени. Для того чтобы правильно организовать работу по эстетическому воспитанию, целесообразно наметить его примерное содержание, определить конкретные требования, соответствующие общим задачам воспитания, для детей каждой возрастной группы. Это позволит избежать случайностей, стихийности, односторонности в отборе средств и методов эстетического воспитания, поможет педагогам-практикам планировать работу, располагать материал в определенной последовательности, видеть ее конечные цели. Программа эстетического воспитания направлена на формирование восприятия, воображения, памяти и на развитие интересов,

чувств, склонностей и способностей, которые содействуют возникновению активного отношения к жизни. Эстетическое воспитание - процесс сложный. Поэтому мы иногда придерживаемся таких формулировок, как «приучать детей эмоционально воспринимать», «испытывать удовольствие», «любить и стремиться», «проявлять способности» и т. д., конкретизируя, однако, в чем именно это проявляется. Например, возникает требование «проявлять музыкальный и поэтический слух», и тут же поясняется, как можно это проверить и что требуется от детей: «чисто интонировать, определять на слух, правильно ли спета песня, различать высокие и низкие звуки, их силу и высоту, смену темпа в пении, чтении стихов». Эстетическое воспитание не является изолированным от общего педагогического процесса. Пронизывая многие стороны жизни ребенка, оно тесно связано с нравственным, умственным, физическим развитием детей и реализуется в основных формах организации их деятельности: в игре, занятиях, быту, труде, на праздниках и в развлечениях. В числе программных требований названы также навыки культурного поведения: аккуратно одеваться и раздеваться, следить за чистотой и внешним видом и т. д. Эти требования относятся и к физическому развитию, приобретению культурно-гигиенических навыков. Но разве мыслимо эстетическое воспитание ребенка без овладения элементарными нормами поведения? И разве не естественно считать эти скромные и обыденные проявления зарождением эстетических качеств? Впоследствии они позволят подвести ребенка к более глубоким нравственным переживаниям.

Органическое сочетание эстетического и этического наиболее наглядно проявляется в отношении к труду, к общественной жизни. В дошкольном детстве эстетическое отношение к окружающему проявляется в своеобразных формах, постепенно, порой малозаметно. Например, если трехлетние малыши вступают в сюжетную игру по инициативе воспитателя и играют с его помощью, то детям четырех лет воспитатель предлагает играть самостоятельно, и они могут даже придумать сюжет, пятилетним предлагается самостоятельно найти сюжет и развернуть действия, а старшие делают это и по собственной инициативе. Начиная с доступных и простых, требования постепенно усложняются. Так, в младшей группе дети, играя со строительным материалом, расставляют кубики ровно, один к другому. Более старшие - расставляют кубики симметрично по форме и цвету, укладывая их аккуратно и красиво. Некоторые отклоняются от симметрии, проявляя инициативу и выдумку в сочетании линий и красок. Таким образом, в результате выполнения самых простых требований у детей раннего возраста формируется чувство ритма, формы, цвета.

Для того чтобы научиться понимать прекрасное в искусстве и жизни, необходимо пройти длинный, путь накопления элементарных эстетических впечатлений, зрительных и слуховых ощущений, необходимо определенное развитие эмоциональных и познавательных процессов, учитывая возрастные особенности детей.

Возраст детей 2 – 3 года

Используя сюжетные игрушки, подпевать, подплясывать, замечать их облик, цвет костюмов; выполнять несложные игровые действия с образными игрушками; строить заборчики, домики, ворота, аккуратно складывая их из кирпичиков и кубиков, любясь их порядком. В дидактических играх определять высоту звука («На чем я играю?»), его силу («Тихо - громко»), тембр («А кто это?»), темп и ритм («Кукла шагает и бежит»); различать и называть два - три цвета (красный, зеленый; красный, зеленый, желтый), форму предмета (шарик, кирпичик)

Возраст детей 3 – 4 года

Играя в сюжетные игры, использовать знакомые выражения из сказок, стихов, петь и плясать; играя со строительным материалом, расставлять кубики ровно, один к другому, в определенном порядке; раскладывать простейшие формы из мозаики; замечать их красивые сочетания; различать цвета (красный, синий, зеленый, белый, черный, желтый), формы (круглая, прямоугольная), звуки (их высоту, силу, тембр); воспринимать звукоподражание голосам животных, воспроизводить их в словесных дидактических и сюжетных играх; участвовать в подвижных играх, хороводах, соблюдая последовательность и форму

движений (круг, шеренга); с помощью воспитателя определять правильность построения; играть дома в знакомые игры и водить хороводы.

Возраст детей 4 – 5 лет

Участвуя в играх, придумывать сюжеты, проявлять выдумку в использовании различных игрушек и атрибутов; уметь аккуратно и красиво одевать кукол, правильно расставлять кукольную мебель; по своему желанию петь, читать стихи, лепить, рисовать, применяя умения, полученные на художественных занятиях; делать постройки из строительного материала (дом, гараж), стараясь укладывать его аккуратно, красиво, ровными линиями; узнавать и сравнивать основные цвета в дидактических игрушках (башни, грибы, лучинки, шарики), проявлять наблюдательность (запоминать, какого цвета платье у куклы, узнавать одинаковые картинки), различать форму круга, квадрата, треугольника (складывать разборные игрушки, мозаики); различать звуки (колокольчик, ксилофон, барабан), характер музыки (колыбельная, марш, плясовая), тембр голоса (игра «Что кукла делает?»); подражать голосам животных, гудкам поезда, автомобиля; в играх и хороводах соблюдать определенную последовательность движений и построений (круг, пары), вовремя вступать с индивидуальными действиями; дома держать свои игрушки в порядке, следить, чтобы и там было аккуратно и красиво.

Возраст детей 5 – 6 лет

Самостоятельно придумать сюжет для игры, развернуть действие, проявлять себя в определенной роли, подавать реплики, действовать за персонажей, правильно и удобно расставить мебель, вещи, сочетая их по размеру, цвету, назначению; следить за сочетанием цвета в костюмах кукол; использовать полученные на занятиях умения - спеть песню, прочесть отрывок из стихотворения, применить свой рисунок, лепку; играть со строительными материалами, укладывая их симметрично по форме, цвету; проявлять выдумку, отклоняясь от симметрии; узнавать, называть основные и дополнительные цвета, сравнивать их, отдавая предпочтение некоторым; проявлять наблюдательность и внимание при подборе парных картинок (игра типа лото); выполняя работы по образцам картинок (мозаика или подобные ей), узнавать и называть геометрические формы (круг, квадрат, прямоугольник, треугольник), схожие с ними по форме предметы, сравнивать их по величине, окраске, пропорциям (высокий, низкий, широкий, узкий); различать по высоте взятые последовательно два звука на рояле, различать и сопоставлять звучание колокольчика и бубенчика, бубна и барабана, различать музыкальные произведения (музыкальные загадки); проявлять сообразительность в процессе словесных игр; воспроизводить интонации вопроса, просьбы, согласия (стихотворение А.Барто «Кто как кричит?»); уметь самостоятельно организовать подвижную игру, соблюдая точность построения; по своей инициативе водить несложные хороводы, исполнять отдельные роли, применять считалочки; знакомые игры повторять дома; аккуратно хранить свои игрушки, материалы, книги.

Возраст детей 6 – 7 лет

Самостоятельно придумать сюжет игры, намечая его последовательное развитие; провести необходимую подготовку (куклы, костюмы, другие атрибуты и т. д.), распределить роли; правильно использовать характерные особенности игрушек в ситуациях, движениях, репликах; выразительно исполнять роли; использовать в игре умения, полученные на художественных занятиях (сплясать, спеть, прочесть стихи); проявлять инициативу и выдумку в играх со строительными материалами; планируя постройку, красиво сочетать в ней форму, линии, цвет; уметь оценивать качество постройки своих товарищей, отмечая, что именно им удалось хорошо сделать; узнавать и сопоставлять более тонкие цветовые оттенки, формы, пропорции, расположение предметов в пространстве и приводить примеры из жизни, где это встречается (подбери лоскуток, похожий по цвету на твое платье, костюм и т. д.); используя зрительную память, проявлять наблюдательность в играх с картинками (разрозненные иллюстрации раскладывать в определенном порядке, соответствующем развитию сюжета сказки, рассказа); знать особенности звучания различных инструментов: фортепиано, ксилофона, колокольчика, бубенчика, треугольника, барабана, погремушки, бубна («Узнай инструмент», «Повтори звук»); разглядывая картинку, спеть соответствующую ей знакомую песню («Музыкальное лото»); определять высокие и низкие звуки, взятые на фортепиано, ксилофоне (интервалы: большая секунда, терция,

квинта), различать силу звучания (игры типа «Найди предмет»); проявлять сообразительность в словесных играх («Наоборот», «Кто летает?», «И мы»); уметь самостоятельно придумать небольшой рассказ, а также продолжить или закончить рассказ, начатый воспитателем; угадать рифму; запомнить и повторить интонацию вопроса, ответа, удивления («Эхо»); находясь на прогулке, уметь правильно ориентироваться во времени и пространстве, проявляя инициативу, находчивость (использовать пенек, овражек и т. д.); по своему выбору водить хороводы; соблюдать правильное, красивое построение в игре; на физкультурных занятиях показывать ловкость, точность, выразительность движений, уметь сочетать движения с пением; дома, в игровом уголке располагать игрушки и материалы красиво, в определенном порядке; уметь играть самостоятельно.

Игра дошкольника насыщена самыми разнообразными эмоциями: удивлением, волнением, радостью восторгом и т. д. И это дает возможность использовать игровую деятельность не только для развития и воспитания личности ребенка (в частности, для обогащения его эмоционального опыта), но и для профилактики и коррекции его психических состояний. На существование особого, эмоционального плана игры обращали внимание многие психологи. Они подчеркивали, что основной смысл игры заключается в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, что в процессе игры происходят глубокие преобразования первоначальных аффективных тенденций и замыслов, сложившихся в его жизненном опыте. Понимание игры как «эмоционально-действенного освоения мира» (А.Н.Леонтьев) чрезвычайно важно не только для теории, но и для практики работы с детьми. Так, одним из главных условий развертывания сюжетно-ролевой игры считается возможность осуществления действий во внутреннем, воображаемом плане; их исходной, материальной формой являются действия замещения. Однако сам процесс замещения, особенно выбор конкретных заместителей для выполнения игровых действий, определяется, прежде всего, особенностями эмоционального опыта ребенка, его отношением к условной ситуации, к отдельным игровым действиям и игрушкам. Эмоциональные проявления в поведении детей еще ярче обнаруживаются в момент принятия той или иной роли, развертывания собственно игровых действий, развития сюжета (к примеру, на бытовую или сказочную тему). Взаимосвязь между игрой и эмоциональным состоянием детей выступает в двух планах: становление и совершенствование игровой деятельности влияет на возникновение и развитие эмоций; сформировавшиеся эмоции влияют на развитие игр определенного содержания. Эти закономерности проявляются по-разному, в зависимости от возраста детей и уровня развития игровой деятельности. Исходя из конкретного предметного содержания, которое является непосредственным источником детских эмоций, можно говорить о следующих основных линиях развития эмоционального поведения ребенка в игре:

- развитие эмоционального отношения ребенка к игре как деятельности в целом, в отличие от отношения к другим деятельности неигрового типа;
- развитие эмоций, возникающих в ходе ролевых и сюжетных игровых действий с персонажами-куклами;
- развитие эмоциональных отношений со сверстниками в процессе коллективных игр.

Для наиболее полной реализации воспитательных возможностей игровой деятельности и развития эмоциональной сферы детей педагогу необходимо уметь выделять каждую из этих линий и владеть конкретными приемами организации игры.

Эмоциональное отношение ребенка к игре. Внимательно наблюдая за поведением детей в ходе самостоятельно организуемых игр, воспитатель может отметить существенные индивидуальные различия в готовности откликнуться на предложение поиграть, в степени эмоциональной включенности в длительную игру.

Если одни дети с радостью погружаются в мир воображаемых ситуаций и действий, испытывая при этом подлинные и глубокие эмоции, то другие после отдельных неудачных попыток вступить в игру переключаются на занятия иного рода.

Различный характер переживаний, возникающих по ходу игры, позволяет выделить два типа эмоционального поведения детей раннего возраста. У эмоционально активных

детей ярко выражен интерес к игре в целом и к действиям с одним или несколькими предметами. Они играют в течение длительного времени - от тридцати минут до часа. Совершают с игрушками большое количество действий, многие из которых завершаются непосредственными, ярко выраженными реакциями: смехом, удивлением, восторгом и т.д.

Эмоционально подкрепленные действия повторяются многократно и с большим аффективным напряжением: дети не слышат посторонних шумов, не отвечают на обращенные к ним вопросы.

Важно отметить, что многие эмоционально окрашенные действия начинают сопровождаться речью: восклицанием, обращением за помощью к взрослому. На фоне такого рода предметно-игровых действий у детей появляются короткие, осуществляемые в условном плане, собственно игровые действия. Так, например, многократно вкатывая маленькую машинку в гараж и выкатывая из него, малыш восклицает: «Влезла! Выкатилась!» Затем вдруг, подняв машинку и описав ее в воздухе полукруг, произносит: «Поехали на работу!»

У эмоционально пассивных детей игра носит характер беглого, поверхностного ознакомления с игрушками. Общее время их деятельности непродолжительно. Количество манипуляций с предметами незначительно. Успех или неуспех в выполнении отдельных действий не влияет на активность в разворачивании игры. Эмоциональные проявления крайне бедные. Не наблюдается ярко выраженной радости или удивления. Прерывая действия, дети отвлекаются, смотрят по сторонам, прислушиваются к посторонним звукам. Мимика их маловыразительна. Игра почти не сопровождается речью. Инициатива при общении со взрослым отсутствует. Дети охотно соглашаются играть повторно, но, не умея самостоятельно развить игру, всякий раз быстро и без сожаления прекращают ее. Задача воспитателя - сформировать у ребенка устойчивый интерес к игре, желание участвовать в ней, вначале, может быть, на основе подражания взрослому или сверстнику.

Использование показа и словесных указаний помогает эмоционально пассивным детям освоить новые способы элементарных игровых действий с одними и теми же предметами. Педагог должен нацеливать детей на создание игровых ситуаций, естественно вытекающих из предметных действий и являющихся как бы их продолжением. Например, малыши очень любят вкладывать мелкие игрушки в более объемные, а затем высыпать их. Отметив увлеченность ребенка такими действиями, воспитатель может подтолкнуть его к развитию игры, сказав: «Пусть этот гараж станет домиком для твоих утят. Они будут в нем жить. Однажды пришла к ним в гости маленькая девочка, постучала: тук-тук-тук...» и т. д.

Включая малыша в развитие сюжетной ситуации с куклами, взрослый подчеркивает специфику таких игровых действий (обращаться как с человеком) и сопровождает их эмоциональными репликами: «Посадим ее осторожно - она ведь маленькая, может упасть и ей будет больно! Смотри, как замерзла, чем бы ее согреть?» и т. д.

Побуждая ребенка к активной речи, подсказывая сюжетные ситуации и организуя их совместно с ним, заражая своим эмоциональным отношением к действиям, взрослый старается вызвать переживания, центром которых становятся действия с куклами и другими образными игрушками. Также он старается нацелить ребенка на самостоятельное, хотя и незначительное развитие игры, переводя ее тем самым на более высокий уровень. Развитие эмоций, возникающих в ходе действий с персонажами. Эмоциональное отношение ребенка к игровому персонажу важно не только для развития игры, но и для воспитания у него нравственных качеств личности. Воспроизводя в игре отдельные стороны жизни людей и их взаимоотношения, дошкольник активно овладевает нравственными нормами поведения, проникается благородными чувствами и стремлениями. Практика показывает: дети предпочитают одни темы для игр и избегают других. В предпочитаемых играх ярко выступает положительное эмоциональное отношение ребенка к одному из игровых персонажей (маме, командиру и пр.), эмоциональная выразительность игровых действий с этим персонажем.

Иногда помехой для разворачивания игры может оказаться собственный эмоциональный опыт ребенка. С негативной реакцией детей четвертого года жизни воспитатель может столкнуться, предлагая им игру на тему «Больница». Некоторые дошкольники

стойко уклоняются от роли больного, другие же прямо заявляют: «Я не люблю играть в «Больницу». Если тематика определенного круга игр представляет значительный интерес для ребенка, то чрезвычайно важно понять, каким эмоциональным содержанием наполняет он свои действия с игрушками-предметами, игрушками-образами, куклами.

Необходимым условием возникновения полноценной игры является развертывание в ней социального содержания - содержания общения, взаимодействия и взаимоотношений между персонажами. Однако игры детей, даже в старшем дошкольном возрасте, отражают преимущественно предметное содержание. Например, Марина, шести лет, согласившись играть в «Больницу», выбирает роль врача. Лекарства и другие медицинские принадлежности надолго приковывают внимание девочки. Поначалу она никак не реагирует на призывы больного оказать ему помощь, а затем, совершив несколько лечебных манипуляций, оставляет его совсем, погрузившись в предметные действия с пузырьками, бинтами и пр.

Приведем еще один пример. В сюжетной ситуации с образными игрушками (куклой, колобком, мишкой) ребенок совершает такие действия: толкает одной куклой другую, так что она несколько раз падает на пол, поддает колобок ногой, бьет куклу за непослушание и т. д. Подобные действия можно квалифицировать как эмоционально неадекватные в отношении персонажа игры. Если не препятствовать их развитию, они приобретут стереотипный характер, а эмоциональные переживания, сопровождающие эти действия, могут оказаться инертными, трудно поддающимися изменению.

С целью формирования у детей опыта развертывания в игре социального содержания можно использовать сюжетно-ролевую игру. Она должна строиться как совместная деятельность взрослого и ребенка, поначалу принимающих на себя сходные, равноправные роли, причем взрослый ведет игру так, что ребенок вынужден решать игровые задачи, требующие проявления внимания к партнеру, учета его желаний, т. е. активного общения и взаимодействия.

Конкретные приемы руководства такими играми сводятся к следующему. После знакомства с игрушками взрослый предлагает ребенку (или нескольким детям) поиграть в сказку и для этого выбрать понравившийся персонаж. Затем ребенок получает в руки игрушку, символизирующую закрепление за ним роли (например, лисенка). Взрослый аналогично обозначает другую роль и от имени своего персонажа начинает вести игру (сюжеты «День рождения», «Как искали друга» и др.). Роли в таких играх не являются сложными, и дети без особого труда подхватывают диалог. Постановкой определенных игровых задач взрослый добивается все большей ориентации ребенка на общение с партнером, обсуждение способов реализации игровых действий, на элементарное взаимодействие, т. е. добивается развития социального содержания.

Здесь чрезвычайно важны умения воспитателя: неторопливо вести игру; максимально полно развертывать общение и взаимодействие персонажей; постоянно обращаться к партнеру в соответствии с его ролью. Соблюдение данных условий, как правило, приводит к пробуждению у ребенка живого интереса к игре, воображения, игрового творчества.

В процессе игр, содержащих близкие и доступные пониманию детей образы, происходит усиление их интеллектуальной активности, облегчается восприятие условности игровых ситуаций, повышается интерес к общению со взрослым. Эмоциональные оттенки ролевой игры начинают выражаться в движениях ребенка, его мимике. Особую выразительность приобретает сопровождающая игру речь: восклицания, высказывания, реплики и т. д. Постановка задач в такого рода играх требует не просто выполнения определенного игрового действия, но обязательно актуализации эмоционального опыта ребенка, который должен меняться в соответствии с изменением условий игровой задачи и требовать широкого использования эмоционально-выразительных средств.

За собственно игровым содержанием предложенной задачи дети должны почувствовать еще и нравственный подтекст и отразить его в игре. Важно подчеркнуть: развертывание игровых действий вызывает у многих детей существенные затруднения, что свидетельствует о бедности эмоционального опыта, о крайне несовершенных способах его выражения. Для обогащения этого опыта используются различные средства: рассматривание иллюстраций; чтение художественных произведений; введение в игру специальных наборов образных игрушек с ярко выраженным эмоциональным содержанием.

Развитие эмоциональных отношений со сверстниками в процессе игры. Наблюдение за игрой дает возможность определить, как складываются отношения со сверстниками: рады дети

совместной игре или нет, принимает партнер инициативу своего товарища или сопротивляется ей, какие конкретно эмоции при этом испытывает ребенок. Диапазон эмоций, адресованных партнеру по игре, может быть чрезвычайно широким: от полного безразличия и игнорирования до заинтересованности и поддержания эмоциональных контактов, содержательного общения, взаимных действий. Например, реальные отношения в игре маленьких детей в значительной степени определяются их отношением к игрушке, к действиям с ней. Если интерес ребенка сталкивается с таким же интересом сверстника, то возможно возникновение отрицательных эмоций, выражаемых в форме несогласия, недовольства, вплоть до возникновения конфликта. Если детям хорошо знакомы функциональные свойства игрушек, то наблюдается копирование игровых действий, речевых высказываний, эмоций. Понимая, что эмоциональные проявления, возникающие в конкретной игровой ситуации, способны закрепляться и обобщаться, воспитатель должен так организовать игру, чтобы препятствовать возникновению и развитию отрицательных эмоций, проявлению невнимания, агрессивности. Необходимо отметить многообразие вариантов складывающихся в игре реальных отношений между детьми. Суть их различия заключается в предпочтении ребенком игры, совместной со сверстником, со взрослым, или же индивидуальной.

В тех случаях, когда дети стремятся к совместным играм, их поведение зависит от ряда причин:

- а) может ли ребенок видеть, слышать, понимать другого и откликаться на его предложения;
- б) может ли взаимодействовать на речевом уровне и на уровне игровых действий;
- в) свободен ли от эмоциональных стереотипов поведения отрицательного характера и т. д.

Особо следует подчеркнуть, что уровень эмоциональной ориентации ребенка на сверстника, характер эмоциональной отзывчивости обнаруживают тесную связь с уровнем развития игры. Отрицательные эмоции процветают чаще всего тогда, когда дети не умеют организовать и развернуть игру! Раскрывая разнообразное содержание, способы и приемы ведения игры, воспитатель тем самым устраняет почву, на которой возникают конфликты, непонимание. Однако для формирования нравственной ориентации на сверстника необходимо, чтобы педагог умел ставить и решать в процессе игры более конкретные задачи:

- а) подбирать содержание совместных игр, которое способствовало бы развитию разных сторон эмоционального опыта ребенка;
- б) обозначать моменты обязательных контактов между сверстниками, разных по степени сложности (ответы на вопросы, практические действия и т. д.);
- в) идти в игре от простого к сложному, от создания элементарных стереотипов для стимулирования эмоций к неизвестным ранее более сложным ситуациям, требующим определенного эмоционального отношения.

Конечно, при подборе партнеров желательно учитывать сложившиеся между детьми привязанности. Уместно предлагать поначалу и роли, существенно не отличающиеся по содержанию («Пока вы оба будете командирами: ты - командир, и он тоже командир».) Однако большей эффективности можно достичь при участии самого воспитателя в игре. Взяв на себя определенную роль, взрослый косвенно управляет игрой, выводя детей из конфликтных ситуаций и предупреждая их. Это особенно удается в тех случаях, если воспитатель хорошо знает жизненные и игровые интересы детей и деликатно, ненавязчиво использует свои знания для поддержания положительного отношения к игре и партнерам.

### **Раздел 3. Актуальные проблемы игровой деятельности на современном этапе**

#### **Тема 5. Роль игры при подготовке детей к школе**

##### **Игра дошкольников в условиях семейного воспитания**

Подготовить ребенка к школе — это значит воспитать у него осознанное положительное отношение к учебной и общественной деятельности, заставить его понять важность и необходимость обучения в школе, вызвать у него желание стать школьником, возбудить симпатию к ученикам, стремление быть похожим на них, уважение к личности и

профессии учителя, понимание общественно полезной значимости его труда; развить потребность в книге, стремление научиться читать.

Успешность подготовки детей к школе во многом определяется тем, насколько педагог учитывает своеобразие деятельности дошкольников и, в частности, как он использует для этой цели игру. Повышенное внимание к учебному процессу в подготовительной к школе группе иногда приводит к тому, что значение творческой, сюжетно-ролевой игры незаслуженно принижается. А между тем она таит в себе огромные воспитательные возможности именно в подготовке детей к школе. Через игру и в игре постепенно готовится сознание ребенка к предстоящим изменениям условий жизни, отношений со сверстниками и со взрослыми, формируются качества личности, необходимые будущему школьнику. Играя, ребенок приучается действовать в коллективе сверстников, подчинять личные желания интересам товарищей, выполнять установленные правила, прилагать определённые усилия для преодоления встречающихся трудностей. В игре формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, организованность, развиваются творческие способности, умение работать коллективно. Все это необходимо будущему первокласснику.

Воспитанию, развитию и закреплению качеств личности, необходимых будущему школьнику, способствуют такие игры, как «Школа», «Библиотека» и т. п. В них отражаются имеющиеся у детей представления о школе, правилах школьного поведения, требованиях учителя, а также их мечты и желания. Однако, интересной по содержанию, творческому замыслу, с большим количеством ролей игра будет тогда, когда у детей имеются достаточно четкие представления о том, что они собираются изображать. Разрозненные впечатления о школе не всегда отражаются в играх, а если и отражаются, то, как правило, эти игры носят однообразный характер, неглубокий по содержанию. Возникают они в основном по совету воспитателя или по инициативе отдельных, наиболее активных ребят. Остальные дети, не имея достаточных представлений о школе, в начале игры поддерживают инициативу организатора, потом интерес угасает, и они переключаются на другие игры.

Однако не все, что дети узнают о школе, приводит к возникновению у них замыслов, перерастающих в творческую игру. Чтобы вызвать ее, особое внимание при ознакомлении ребят со школьной жизнью следует уделять таким явлениям, которые воздействовали бы на их чувства. Надо не только сообщать детям, что такое школа, обращать их внимание на деятельность учеников, на их отношения между собой и с учителем, рассказывать о лучших учениках (об их ответственном отношении к учебе и общественной работе), возбуждая желание подражать им. Хорошо, если кто-либо из таких учеников выступит перед детьми подготовительной к школе группы и расскажет об интересных школьных делах, о любимом уроке, о том, как ребята помогают друг другу, как проводят отдых, участвуют в труде взрослых.

Методы и приемы, применяемые педагогом для ознакомления детей со школой, должны дополнять друг друга. Различные занятия нужно сочетать с трудом и игрой. Знания, полученные детьми во время экскурсии, наблюдений, целевых прогулок, следует пополнять и уточнять, читая им произведения художественной литературы.

Наблюдения за играми позволяют педагогу определить, какие события школьной жизни более всего волнуют детей; насколько полно отображают ребята знакомые им явления и факты, что еще требует уточнения, как проявляется творчество и инициатива детей при подготовке к игре и по ходу создания игрового образа. Такие наблюдения помогут воспитателю намечать конкретные задачи своей дальнейшей работы.

Поддерживая интерес к играм на школьные темы, надо по ходу игры напоминать детям о том, чем занимаются ученики в школе, с помощью наводящих вопросов восстанавливать в их памяти известные им факты и случаи, вносить предложения, советовать. Например, воспитатель может напомнить, что в школе ребята не только учатся, но и трудятся, занимаются спортом, и тогда при «школе» устраивается спортивный зал и мастерская, «ученики» отправляются в туристический поход или собирают растения для гербария.

Сделают игру интереснее также настольные дидактические игры: «Арифметическое лото», «Сказочная азбука» и др. Если школьники - частые гости в подготовительной

к школе группе, то, выполняя роли учеников в игре, они по ходу ее знакомят ребят с порядками в классе, требованиями учителя. Детям нравится вновь и вновь переживать восхищение, радость, восторг, удивление, которые они испытали при знакомстве с явлением, объектом, событием. Этим объясняется их устойчивый интерес к играм «Первое сентября», «Праздник букваря», «Школьная мастерская», «Соревнование на стадионе». В течение года они отражают эти события в играх разного содержания, причем наблюдается не просто фотографическое отображение знакомых фактов, а сложный синтез реальных явлений с плодами детской фантазии. Именно в игре дети практически реализуют то, что они хотели бы увидеть в школе, в первом классе.

У детей старшего дошкольного возраста со словом школа связывается выполнение определенных требований и к поведению, и к учебным заданиям. Носителем этих требований, как правило, выступает учитель. Наблюдая за тем, как дети играют роль учителя, можно выяснить, как они относятся к этой профессии, как понимают ее значение, что считают наиболее характерным для труда учителя и его отношения к ученикам. В своих суждениях об учителе дети всегда отмечают его высокую требовательность, сравнивают его с воспитателями и родителями. Чтобы уточнить представления дошкольников о труде и общественно полезной значимости профессии учителя, необходимо во время экскурсий в школу, встреч с учителями, чтения произведений художественной литературы специально акцентировать внимание ребят на том, что учитель много знает, что он доброжелательно относится к ученикам, испытывает радость и удовлетворение от их успехов. Нужно рассказать им, что у каждого человека был учитель, который научил его читать и писать. Первого учителя всегда долго помнят и любят. В результате у детей формируется уважение к профессии и личности учителя, что проявляется прежде всего при выборе ими исполнителя этой роли в игре.

Выбирая ребенка на роль учителя, дети начинают тщательно взвешивать его возможности и основательно аргументировать свое решение. Роль учителя привлекает многих детей, но выполняют ее большей частью одни и те же наиболее активные и инициативные. Как же вовлечь в игру застенчивых детей, сделать их исполнителями главных ролей? Часто у ребенка есть интерес к действиям учителя, но робость не позволяет ему предложить себя на эту роль, а товарищи сами не замечают его возможностей. Педагог должен обратить внимание играющих на достоинства каждого ребенка.

Становясь «учителем», ребенок входит в образ, и часто в игре бывает трудно узнать прежде безынициативного воспитанника. Внимание «учеников», поддержка воспитателя, доверие, с которым «ученики» относятся к «учителю», вселяют в него уверенность в своих силах. Так игры детей в школу помогают некоторым из них преодолеть застенчивость, скованность, робость. Если в повседневной жизни ребенок не всегда дисциплинирован, самостоятелен, инициативен, то в игре, выполняя роль учителя и действуя в соответствии с правилами, подчиняясь интересам коллектива, он в корне меняет свое поведение.

Какие же линии отношений отражают дети в играх в школу? Много внимания уделяется отношению учителя к ученикам (он строгий, знающий, требовательный, но к ученикам внимательный и добрый), отношению учеников к учителю (они выполняют все его требования, относятся к нему с уважением и любовью, обращаются с различными вопросами), отношению родителей к учителю и ученикам (интересуются успехами своего ребенка, советуются с учителем, предъявляют определенные требования к поведению своих детей).

В играх в школу большое воспитательное значение имеет стремление ребят подражать любимым героям, желание быть похожими на них. Подражая школьникам, дети эмоционально воспринимают и действительно овладевают нормами поведения, которые лежат в основе взаимоотношений ученика с учителем, учеников между собой. Нормы поведения, обязательные в игре и диктуемые ролью, проявляются и в других видах деятельности (занятия, труд).

Игры в школу способствуют сплочению детского коллектива, развитию у ребят умения трудиться и заниматься сообща. Даже самые застенчивые и робкие на «уроке» чувствуют себя свободней, с удовольствием отвечают на вопросы, быстро входят в образ

ученика, добросовестно выполняют все требования «учителя». В играх на школьные темы проявляются творческие способности и художественные интересы ребят. Они самостоятельно выбирают темы для рисования и лепки, подбирают песни и пляски для «уроков», обдумывают содержание «уроков». Во многих играх старших дошкольников по-прежнему присутствуют куклы. Говорят за них дети. Интересно, что в таких играх на первых порах большое значение придается внешнему оформлению. Например, кукол в школьных формах и с портфелями сажают за маленькие парты, ставят к доске и т. д.

По мере расширения и систематизации представлений детей о школе, развития их творчества меняются изобразительные средства, которыми они пользуются при создании игрового образа в творческих играх.

Постепенно игры в школу становятся еще более выразительными, лучше организованными. В игре дети не только воспроизводят отдельные действия школьников, учителя, изображают деятельность взрослого и детей, их взаимоотношения во всем разнообразии. Таким образом, для ребят становятся важными не только действия сами по себе, но и взаимоотношения людей в процессе действий, моральная сторона поступков. В играх закрепляется положительное отношение детей к школе, которое на первых порах носит еще неустойчивый характер. Школа в сознании ребенка тесно связана с книгой, и потому формирование положительного отношения к школе во многом зависит от воспитания у детей потребности в книге. Раскрыть перед детьми ее познавательную ценность, воспитать потребность в ней, желание научиться читать помогают экскурсии в библиотеку, выставки книг, встречи с людьми, создающими книги, длительные игры по мотивам любимых книг, игры-«путешествия», в которых дети используют сведения, почерпнутые из книг, музыкально-литературные утренники и викторины.

Экскурсии в библиотеку, встречи с писателями, художниками, работниками издательства и типографии также являются стимулом к организации игр, в которых закрепляются имеющиеся у детей представления о значении книги как источника знаний, вырабатывается бережное отношение к ней. Игра в библиотеку становится одной из любимых. Обычно она возникает по инициативе детей. По мере того как дети приобретают новые знания, при умелом руководстве со стороны воспитателя она постоянно углубляется по содержанию, дополняется другими играми, близкими по тематике. Идея создания в группе библиотеки возникает, естественно, после посещения настоящей библиотеки. Ребята долго вспоминают, как много там различных книг, какой читальный зал, и одновременно обсуждают, как можно устроить свою библиотеку. К игре в библиотеку готовятся постепенно: подбирают книги для «книгохранилища», делают читательские билеты и абонементы на каждую книгу, оформляют стенды. Ребята стремятся сделать все, как в настоящей библиотеке.

Началу игры должна предшествовать беседа о том, как нужно обращаться с книгами, в чем состоят основные обязанности библиотекаря, каково значение его работы. Во время игры библиотекарь должен вежливо советовать читателям, какую книгу лучше взять, беседовать с ними по содержанию книги, читатели же должны вести себя в библиотеке тихо, доброжелательно относиться друг к другу.

По мере того, как у детей развивается потребность в книге, у них появляется желание узнать, как создаются книги. Воспитатель должен обратить внимание ребят на то, что рассказы, сказки и стихи пишут писатели и поэты, а делают книги люди разных профессий.

Чтобы показать детям, как много труда вложено в каждую книгу, педагог должен в доступной форме рассказать им о профессии писателя, корректора, наборщика, печатника, переплетчика и подчеркнуть общественно полезную значимость их труда. Он обращает внимание ребят на то, как сделаны и оформлены книги (обложка, титульный лист, страницы, переплет, текст и рисунки), старается организовать встречи с людьми, о профессии которых ребята узнали, а если есть возможность, то и провести экскурсии с небольшими группами в типографию, в переплетную мастерскую. Это даст детям определенную сумму знаний о различных профессиях и будет способствовать воспитанию у них уважения к данному труду, пониманию его пользы, важности. К этой работе следует привлекать и родителей. Теперь при знакомстве с новой книгой детям нужно предложить рассмотреть об-

ложку, где написано название, фамилия автора, издательство, сказать им, кто сделал иллюстрации, вспомнить вместе с ними уже знакомые им книги этого писателя и художника. Умение правильно рассматривать книги постепенно закрепляется и находит практическую реализацию во время игр.

С самого раннего детства развитие ребенка решающим образом зависит от воздействия взрослых. Чем планомернее и систематичнее оно осуществляется, тем результативнее воспитание и обучение малышей.

В детских дошкольных учреждениях воспитание детей проводится по специальной программе, впитавшей все лучшие достижения педагогики и психологии. Но очень важно, чтобы такое же влияние оказывалось на ребенка в семье. Известный педагог В.А.Сухомлинский писал: «По моему глубокому убеждению, педагогика должна стать наукой для всех: для учителей и для родителей».

Только объединив усилия, добившись единства воздействия семьи и яслей-сада, можно разумно решить вопрос, как и чем занять ребенка дома в целях его развития.

Если ребенок не посещает ясли-сад, то вопрос воспитания может быть решен эффективно лишь в том случае, если родители овладеют хотя бы элементарными знаниями педагогики.

Ребенок развивается в деятельности под непосредственным влиянием взрослых, но необходимо помнить, что развитие малыша носит индивидуальный характер, складывается в зависимости от характера окружающей среды, уровня материальной жизни, духовной культуры и т. д. Активность его превращается в определенные виды деятельности, а каждый вид по-своему сказывается на его психическом развитии.

Развитие малыша определяется общением с окружающими его людьми - родителями, братьями, сестрами. Без радости, без положительных эмоций ни один вид деятельности не может оказать влияние на развитие ребенка. Маленькие дети очень эмоциональны, впечатлительны, внимание их неустойчиво, они еще не умеют управлять им. Поэтому, занимая ребенка, воспитывая, надо заинтересовать его, вызвать бодрое, хорошее настроение, активность.

Уклад жизни в семье, взаимоотношения между взрослыми, вся обстановка решающим образом влияет на детей. «Нигде, - пишет русский физиолог И.М.Сеченов,- зависимость психического содержания от окружающей обстановки не отражается с такой поразительной ясностью, как на детях, и зависимость длится не дни, а годы».

Воспитание детей - это ежечасное и ежеминутное занятие, в котором участвуют в основном два человека: отец и мать. Вместе они несут ответственность за то, каким вырастет их ребенок.

Два условия уже с самых ранних лет необходимы для того, чтобы энергия ребенка и его нервная система укреплялись: спокойная жизнерадостность и чувство уверенности. Эти условия зависят от характера окружающей обстановки и социальной среды.

Что такое воспитание в семье? Беседы, наставления? Нет, нет и еще раз нет. Воспитание ребенка в семье - это образ жизни всей семьи в целом, взаимоотношения между членами семьи и, прежде всего, между родителями.

Трудно, пожалуй, найти родителя, который бы не замечал в детях стремления подражать. Вся жизнь ребенка, с первого шага, это стремление быть похожим на взрослых и, прежде всего, на тех, кто всегда рядом - на папу и маму.

Он еще совсем малыш, ваш сын, не умеет говорить, однако уже тянется к книге: «Дай, дай», — он будет читать, перелистывая страницы, как папа. Вашей малышке недавно минул годик, а она уже качает свою любимую куклу, как мама.

К огромному нашему сожалению и огорчению, не всегда игры наших детей так трогательно милы. Как горько видеть, когда, играя «в гости», дети чокаются «рюмками», как взрослые, тянут в ротик карандаш-сигарету, как папа.

Если вы ожидаете ребенка, не о вышитых распашонках и ультрасовременных колясках должна быть первая ваша забота, а о том, какими будете вы - родителями. Чему научите, к чему привьете любовь, какие песни споете, какие сказки расскажете? Сумеете ли

научить удивляться морозному узору на зимнем стекле, распускающейся почке? Сумеете ли научить жалеть бродячего котенка и чувствовать боль сломанной веточки?

Воспитывать вашего ребенка будут и ваш дом (пусть скромно обставленный, но аккуратный и чистый), и яркая чашка, из которой малыш будет пить молоко, и ваше уважительное отношение к его бабушке и дедушке - вашим родителям.

Основой всякой системы воспитания должна быть любовь. «Любовь - творец всего хорошего, возвышенного, сильного, теплого и светлого. Детвора не знает и не понимает, что хорошо и что плохо, надо ее учить. У нее нет еще сильной воли, и надо ей прощать и не сердиться на нее. Мало только сказать: делай так, а этого не делай, наказать, когда не слушается. Тогда лишь боль и страх являются совестью ребенка, и он не сумеет в жизни отличать добро от зла... Ребенок, ... чувствуя любовь родителей... постарается слушаться их, чтобы не огорчать, и если он провинится благодаря своей подвижности, своей детской живости, то сам будет жалеть об этом...» Эти слова принадлежат Ф.Э.Дзержинскому.

Большое значение для всестороннего развития ребенка имеет общение со взрослыми. Сначала это мать, отец, затем товарищ по играм, друг, коллектив и, наконец, общество. С возрастом усложняется и содержание этого общения. Если маленькому ребенку, например, достаточно ласкового любовного отношения, ухода за ним, то потом появляется необходимость, чтобы взрослый принимал участие в его играх и делах. При этом на первый план выдвигается острая потребность в уважении к себе, к своим интересам. К концу дошкольного возраста возникает потребность во взаимопонимании со взрослыми и его сопереживание.

Уважение к ребенку в семье, родительское тепло и доброжелательность, воспитывают в нем благодарность, нежность и признательность на всю жизнь.

К сожалению, взрослые в сутолоке домашних дел и забот не всегда обращают внимание на то, что рядом растет человек! Хотя еще маленький, но уже человек! Папе обязательно нужно почитать газеты, посмотреть этот матч по телевизору или подготовиться к завтрашнему собранию, а маме - постирать, сварить, сшить - да мало ли дома работы! И получается так, что все отмахиваются от вопросов малыша («позже», «потом», «иди, поиграй»), от его просьб помочь в игре, рисовании, лепке, мало разговаривают с ребенком. И недостаточное общение со взрослыми в семье уменьшает и даже глушит потребность в общении. А в результате задерживается развитие ребенка, чахнет его привязанность. Как горько почувствовать это родителям позже.

Уважение к ребенку проявляется в доверии к его возможностям (я сам!), к его относительной независимости от взрослых, к его праву на самостоятельную жизнь (например, в разнообразных играх совместно с товарищами), к праву на человеческое достоинство.

Именно в семье начинают формироваться те качества, чувства, привычки и навыки общественного поведения, от которых зависит, каким вырастет человек. Будет ли он робким, безвольным, озлобленным или духовно богатым, физически красивым, высоконравственным и добрым.

«Уклад жизни в семье, - пишет И.М.Сеченов,— отражается на детях с поразительной яркостью на долгие годы».

Каким же должен быть уклад жизни в семье? Это, прежде всего, нормальные, доброжелательные взаимоотношения взрослых (родителей) между собой. Родители всегда должны помнить о том, что за их действиями, словами следят внимательные и все чутко воспринимающие ребячьи глаза.

В хорошей семье ребенок воспринимает бережное отношение друг к другу отца и матери, взаимопомощь в хозяйственных делах, заботах по уходу за ребенком, о его воспитании, спокойный, приветливый тон в обращении друг с другом - без злости и раздражения, без крика. Крик - это вообще самый яркий признак отсутствия культуры человеческих отношений. Грубый, крикливый тон роняет взрослого в глазах ребенка, особенно старшего дошкольного возраста, который видит в этом беспомощность взрослого.

По этому поводу В.А.Сухомлинский писал: «Часто мы, воспитатели, забываем, что понимание мира начинается у маленьких детей с познания человека. Добро и зло откры-

вается перед ребенком уже в том, каким тоном обращается отец к матери, какие чувства выражают его взгляды, движения».

Разумные, любящие и наблюдательные родители убеждаются на собственном опыте, что семейное воспитание для родителей есть, прежде всего, самовоспитание. У таких родителей требования к ребенку согласованы, едины, предусмотрены и разумны. Они сильны для их малыша, так как отец, мать знают индивидуальные особенности его и возможности данного возраста. Очень важно не превышать требования. Как часто мы не умеем становиться на место человека, от которого требуем. Завышенные требования, непосильные для ребенка, остаются невыполненными, ребенок теряет веру в свои силы, у него гаснет радость, он чувствует свою вину (хотя не виновен). Образуется маленькая трещина в его взаимоотношениях с отцом (матерью). Слишком строгие правила, требования тяжелы не только для ребенка, но и для них самих.

Авторитет родителей. В педагогической практике нередко, к сожалению, приходится предостерегать от упрямства не детей, а родителей: «Я сказал - пусть сделает!» - далеко не самое разумное решение вопроса. Гораздо больше выиграет тот отец (та мать), который, поняв, что требует от ребенка непосильное или слишком резко с ним разговаривает, изменит тон речи и не станет настаивать, а затем вместе с ребенком обсудит, почему так получилось. Какой благодарностью и теплотой ответит на это благородство взрослого трепетное детское сердце, каким примером поведения может стать для него такой поступок отца (матери) в дальнейшей жизни!

Отсутствие согласия в родительских требованиях к ребенку, нежелание или неумение считаться с его интересами и возможностями становится иногда причиной детских неврозов. Ребенок не рождается нервным, он становится им. Особенно, подчеркивают психологи и педагоги, это происходит при так называемом сшибе процессов торможения и возбуждения, когда за один и тот же поступок хвалят, а в другой раз наказывают - в зависимости от настроения. Или, когда отец, требует одно, а мать другое (и наоборот). В такой ситуации ребенок начинает хитрить. Он очень рано улавливает, когда, зачем и к кому обратиться, чтобы добиться своего. Поэтому в семье, где хотят вырастить физически и нравственно здорового человека, должна преобладать атмосфера дружбы и взаимопонимания.

Как правило, мать после декретного (и дополнительного) отпуска выходит на работу. Ей приходится тратить много сил, чтобы совместить свои обязанности на работе с многочисленными заботами по дому. Очень много значит в этот период отношение к ней мужа. Обилие забот утомляет, жена порой может быть раздражительна. Как важно умно погасить это, снять ее нервозность шуткой, облегчить ее усталость улыбкой. Это необходимо не только для нее, но и для ребенка. Душевное состояние матери, ее бодрый и спокойный настрой создают ту общую атмосферу в семье, в которой нуждается ребенок, в которой хорошо всем. Папа в глазах ребенка становится примером для подражания: он тоже начинает жалеть маму, стремится по-своему ей помочь. Так закрепляется чувство нежной заботы друг о друге, и это чувство ребенок пронесет через всю свою жизнь.

Талантливый педагог и прекрасный человек В.А.Сухомлинский мечтал о том, чтобы «каждый отец знал и понимал, какую огромную потребность в нем испытывает ребенок, как он хочет, чтобы рядом был мудрый мужественный мужчина».

Любовью, признательностью и уважением платит ребенок за внимание к нему, к его интересам и потребностям.

При всей занятости родителям и другим взрослым членам семьи надо находить время и возможность уделять внимание детям. Во время воскресного обеда или за ужином, когда вся семья собирается за общим столом, мать, отец или старший брат рассказывает о том, что было на работе (на заводе, в учреждении), в школе. Такие разговоры расширяют познания малыша, помогают ему понять, что за пределами их дома есть большой и интересный мир, пробуждают добрые чувства к тем людям, которые создают много доброго и нужного для всех. Как любят дети такие рассказы!

Ребенку хочется тоже сделать для своих родных что-нибудь приятное: он несет папе и маме тапки, очки, газету. Ребенок постарше помогает убрать посуду, приготовить ужин, полить цветы... Так легко и просто можно и нужно заражать ребенка желанием по-

могать, возбуждать и поддерживать его интерес к окружающему миру, к людям труда, воспитывать уважение к ним и потребность делать для них добро.

## **Тема 6. Нарушения игровой деятельности**

### **Планирование работы по формированию игровой деятельности**

Использование игры для исправления нежелательных особенностей поведения детей. Включение ребенка в игровую деятельность как важное условие устранения детской нервности, внушения ребенку чувства уверенности, веры в свои силы, в свою способность преодолевать препятствия. Роль игры в воспитании детей, трудности в эмоциональном развитии. Использование игровых персонажей для устранения негативных проявлений поведения детей в бытовых ситуациях.

Преимущества перспективного планирования развития игровой деятельности. Разработка плана с учетом комплексной системы педагогических воздействий (ознакомление с окружающим, обогащение игрового опыта детей, изменение предметно-игровой среды, активизирующее общение воспитателя с детьми во время игры).

Отражение в перспективных планах работы воспитателя по развитию игровой деятельности в различных возрастных группах требований «Программы обучения и воспитания в детском саду», познавательных интересов детей, конкретных материальных условий группы. Виды планирования. Требования к составлению перспективного и календарного планов развития игры дошкольников.

Под эмоциональным неблагополучием понимается отрицательное эмоциональное самочувствие ребенка, которое может возникнуть в разных случаях, например при переживании неуспеха в каком-либо виде деятельности, особенно в ситуациях соревнования, иногда при отвращении к определенной пище или в ситуациях жесткой регламентации жизни в детском саду. Однако наиболее острые и устойчивые отрицательные эмоциональные переживания наблюдаются при неудовлетворенности ребенка отношением к нему окружающих людей, особенно воспитателя и сверстников. Острота и длительность этих переживаний свидетельствуют об особой значимости для ребенка-дошкольника благополучных взаимоотношений со сверстниками. Невозможность достигнуть желаемых отношений делает для ребенка их еще более привлекательными и усугубляет его переживания, за которыми, по словам известного психолога Л.И.Божович, «лежит мир потребностей ребенка — его стремлений, желаний, намерений в их сложном переплетении между собой и в их соотношении с возможностями их удовлетворения».

При благоприятных условиях развития устойчивые отрицательные эмоциональные состояния нехарактерны для маленьких детей. При неблагоприятных - у ребенка возникают устойчивые негативные эмоциональные состояния и развивается негативное эмоциональное отношение к определенным сторонам жизни или к людям. С одной стороны, это способствует повышенной заболеваемости в детских садах простудными и другими заболеваниями, в том числе невротами; с другой стороны, приводит к развитию у ребенка нежелательных черт характера (мнительность, тревожность, трусливость и т. п.). По свидетельству врачей и психологов, чаще всего к закреплению отрицательных эмоциональных состояний приводит разрушение социальных связей ребенка с окружающими людьми или приобретение этими связями уродливых, искаженных форм. Повышенная заболеваемость детей в детском саду зависит не столько от различных инфекций, сколько от неблагоприятного для ребенка психологического климата, вызывающего тяжелые переживания. При этом разрушения, наносимые здоровью различными причинами, тем опаснее, чем моложе ребенок. В этих случаях дети реагируют общими соматическими расстройствами: потерей веса, рвотой, ночным недержанием мочи и т. д. В ряде случаев у детей могут быть расстройства вегетативной нервной системы, истерические реакции, ночные страхи и пр. Особенно страдают дети, перенесшие какое-либо заболевание, которое ослабило организм. Именно это слабое место первым реагирует на разрушения, наносимые извне, а в дальнейшем реакция закрепляется по типу образования условных рефлексов.

Дезорганизирующую роль в жизни и деятельности маленьких детей выполняют затянувшиеся отрицательные эмоциональные состояния. Закрепившись, они начинают регулировать психическую деятельность и поведение ребенка нежелательным образом: приводят к отрицательным представлениям о детях в группе, к отрицанию преимущества совместной игры, недоверию, равнодушию. В более позднем возрасте это может привести к формированию негативной жизненной позиции, а в отдельных случаях - к задержке общего психического развития ребенка.

Для выбора эффективных средств воздействия можно условно разделить эмоциональные нарушения на две основные группы. В основе этого деления лежат те сферы жизни ребенка, в которых, прежде всего, проявляется эмоциональное неблагополучие. С одной стороны, оно может проявляться во взаимоотношениях ребенка с другими людьми; с другой - в особенностях внутреннего мира ребенка, в сложности его переживаний и т.д.

Эмоциональное неблагополучие, связанное с затруднениями в общении с другими людьми, может приводить к двум типам поведения.

Первая группа - это дети неуравновешенные, быстро возбудимые. Безудержность эмоций часто бывает причиной дезорганизации их деятельности. При возникновении конфликтов в различных ситуациях взаимодействия со сверстниками эмоции возбудимых детей получают разрядку в бурных аффективных проявлениях: вспышках гнева, громком плаче, отчаянной обиде. В ряде случаев наблюдаются сопутствующие вегетативные изменения: покраснение кожи, усиление потоотделения. Негативные эмоции этих детей могут быть вызваны как серьезными причинами, так и самыми незначительными поводами. Однако, быстро вспыхивая, они также быстро угасают.

Безудержность эмоций, негативные аффективные вспышки приводят к разрушению игры, к конфликтам, к дракам с детьми, а также к негативизму по отношению к чужому замыслу, чужому мнению. Однако эти проявления разрушают лишь наличную ситуацию (игру, прогулку и т.д.). Представления о детях остаются положительными и не препятствуют общению. Эмоциональное неблагополучие этих детей ситуативно и не приводит к образованию устойчивой негативной позиции. В целом у них преобладает положительное отношение к сверстникам, стремление к совместной игре. Эти дети отходчивы, склонны прощать обиды и не придавать значения ссорам.

Вторая группа - дети преимущественно легко «тормозимые», с устойчивым негативным отношением к общению. Как правило, обида, недовольство, неприязнь надолго задерживаются в их памяти, но в проявлении негативных эмоций эта группа детей более сдержанна, чем первая. Дети второй группы избегают общения. Может показаться, что они равнодушны к окружающим, однако наблюдения за ними показывают, как пристально, правда, издали, следят они за событиями в группе и за отношениями воспитателей и детей.

Поза ребенка, следящего взглядом издали за играющими, свидетельствует одновременно об интересе к детям и о готовности в любую минуту уйти. Попытка взрослого привлечь его к совместным делам группы вызывает внезапное отчуждение, демонстрацию показного безразличия ко всем, которое маскирует испуг, неуверенность в себе.

Эмоциональное неблагополучие этих детей сопряжено с нежеланием посещать детский сад, с неудовлетворенностью отношением к ним воспитателя или детей, недовольством детьми, которым они отказывают в общении.

Некоторые особенности внутреннего мира ребенка (например, острая восприимчивость, впечатлительность и др.) могут привести к третьему типу поведения, существенно отличающемуся от двух предыдущих.

Основной чертой третьей группы являются их многочисленные страхи. Следует отличать нормальные проявления страха у детей от страха, как ведущего проявления эмоционального неблагополучия, связанного со сложностью, неустойчивостью внутреннего мира ребенка.

При нормальном эмоциональном развитии страх бывает связан с какими-либо пугающими предметами, животными, иногда с неопределенностью ситуации. Дети могут испытывать страх с шести – восьмилетнего возраста, когда начинают отличать знакомые лица от незнакомых; позже у многих детей обнаруживается боязнь темноты; на некоторых

ошеломляюще действуют громкие звуки. Взрослому подчас трудно понять, почему тот или иной предмет, та или иная ситуация вызывает страх ребенка.

Иначе обстоит дело у детей с эмоциональными трудностями. Их страх вначале не связан с какими-либо предметами и проявляется в форме тревоги, беспредметного, беспричинного страха. В то же время, безусловной перестройки у детей требуют такие негативные эмоции, которые ведут к разрушению деятельности. Эмоции в игре «завораживают, вызывают волнение, азарт и восторг...». Это универсальная возможность возбуждать человеческие чувства являет собой наиболее емкую сферу для проявления всех чувств и эмоций, которые способен испытать человек.

Разнообразие эмоциональных проявлений, наблюдаемых в игре, их богатство обусловлены также одновременным протеканием эмоций, порождаемых, с одной стороны, реальным «Я» ребенка, получающего удовольствие от игры, а с другой — ролью, которую он выполняет. Переживание условности и реальности, по мнению И.Е.Вольперта, является существенным психологическим признаком игры. «Человек в игре знает, что играет, и в то же время ведет и чувствует себя так же, как в ответственных условиях реальной действительности, в связи с чем игра может служить задачам обучения и тренировки. ..Правила игры символизируют те ограничения и препятствия, которые человеку приходится преодолевать в реальной действительности, и эти правила как раз и придают игре тот характер борьбы, который подчас сообщает ей захватывающий интерес».

Формирование в игре новых эмоций связано с тем, что она, по Л.С.Выготскому, «дает ребенку новую форму желаний, т. е. учит его желать, соотнося желание к фиктивному «Я» (т. е. к роли в игре и ее правилу)», т. е. в игре возможны высшие достижения ребенка, которые завтра станут его средним уровнем, его моралью. Эти возможности игры создают особо благоприятные условия для развития личности ребенка, для преодоления им негативных аффективных тенденций и их перестройки.

Основной задачей психокоррекции является устранение искажений в психическом развитии ребенка, перестройка уже неблагоприятно сложившихся новообразований, форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция общего хода развития и воссоздание полноценных обновленных контактов ребенка с миром. Решение этих задач возможно в той мере, в какой психологу удастся дать ребенку в концентрированной форме опыт полноценной, яркой, поистине свободной и развивающей жизнедеятельности. Поскольку игра для дошкольников — это не только наиболее естественная, но и ведущая развитие форма деятельности, в русле которой формируются все основные новообразования, использование игры в качестве основного рычага коррекционной работы представляется наиболее целесообразным. В процессе игровой коррекции решаются следующие конкретные задачи: вызываются у ребенка новые формы переживаний, воспитываются чувства по отношению к взрослому, сверстникам, самому себе, формируется адекватное отношение к себе и другим, развиваются система самооценки и самосознание, повышается уверенность в себе, развиваются и обогащаются приемы общения со сверстниками, отрабатываются новые формы и виды как игровой, так и неигровой деятельности.

Ребенок получает так необходимый для его эмоционального благополучия опыт новых отношений со взрослым и сверстниками, отношений, основанных на уважении и признании авторитета и самооценности ребенка.

В процессе игровой коррекции используются специально разработанные приемы и методы игровых занятий, содержание которых соответствует коррекционным задачам. Некоторые игры были предложены самими детьми и затем вошли как обязательные в процедуру коррекции. На занятиях детям предлагается большой набор сюжетно-ролевых игр, специальные игры-драматизации, в ходе которых реализуется прием десенсибилизации страхов, используются игры, содействующие достижению эмоциональной децентрации, снимающие барьеры в общении.

Детская нервность порождает страхи и питается ими. Сильный страх, переживаемый ребенком, так же пагубен для него, как и чрезмерное горе.

Ребенок не критичен к страху. Разум его - советчик пока плохой. Возникший страх стремительно нарастает, и ребенок или цепенеет, пассивно страдая, или впадает в двигательную бурю и бьется о запертую дверь.

В проблеме детских страхов важны 3 момента. Во-первых, детей никогда не следует пугать ради послушания ничем и никем - ни дядей, ни волком, ни лесом. Пугать чем-либо - значит пугать смертью. В урочный час по мере его развития ребенку указывают на реальные опасности, но никогда не запугивают мнимыми, придуманными коллизиями.

Воспитание страхом - наиболее частая и тяжкая ошибка воспитания. Не утвердив до 2 лет как основу личностной системы отношений основополагающую установку, что, кроме «хочу» и наряду с «можно», есть и то, что «нельзя!» и «надо!», родители неизбежно ограждают ребенка от опасных, постыдных и безнравственных поступков («нельзя!») и побуждают к выполнению требований «надо», запугивая: «нельзя, а то заберет волк, чужой дядя!»; «надо, а то придет бабка-ежка или кашей!». И ребенок воздерживается от запретного и побуждается к необходимому только страхом. В таком случае он не только станет нервным, тревожным, страдающим от страхов, но, что еще хуже, может вырасти трусливым, не ведающим чувства ответственности, долга, достоинства и стыда перед самим собой за свои поступки.

Во-вторых, родители никогда не должны стыдить ребенка за испытываемый им страх. Насмешки над боязливостью ребенка - также жестокость. Стыд и страх взаимосвязаны. Под влиянием насмешек из чувства стыда ребенок начинает скрывать страх, но он не исчезает, а усиливается. И ребенок остается один на один со страхом, несмотря на то, что у него есть родители. Если взрослый не поможет малышу избавиться от страха, страх поработит его психику и он будет чувствовать себя одиноким, незащищенным.

Стремясь избавиться от страха, лишенный помощи родителей, он прибегнет к действиям, которые закрепятся как вредные привычки: начнет сосать язык, палец и т. д.

В-третьих, ребенка никогда не следует оставлять одного в незнакомой ему обстановке, в ситуации, когда возможно появление чего-то неожиданного для него. Ребенок должен оказываться в неизвестной еще ему ситуации только рядом со взрослыми. В противном случае появление страхов неизбежно.

Происхождение страхов у детей - достаточно сложная проблема. В психотерапевтических играх изживаются тяжелые детские страхи, вскрывается их суть. В возникновении страхов велика роль инстинкта самосохранения, предписывающего остерегаться неведомого. Поэтому и пугается ребенок при громком, непонятном ему звуке, боится неизвестных предметов, чужих людей и даже собственных родителей, когда их облик изменен до неузнаваемости, например, новой шубой, большой мохнатой шапкой, и ребенок может не сразу их узнать. Страхи порождает и боль. Отсюда страх высоты, лестниц у упавших с высоты и сильно ушибившихся детей. Врожден идущий от инстинкта самосохранения страх потери матери и отсюда — страх одиночества. Изначально человеку присущ страх перед темнотой. Фантазия, необходимая для творческого познания, в то же время служит почвой для возникновения страхов. Ребенок одушевляет природу. В сказках действуют животные и растения, они живут человеческими страстями, любят и ненавидят, благодарят и наказывают, и это также страшит.

Однако основные причины страхов у детей - неуверенность в себе, порождающая робость, тревожность, несамостоятельность, а также те недостатки и ошибки умственного воспитания, которые ведут к неведению, к снижению уровня ориентации ребенка в окружающем его мире. Чего ребенок не понимает, того он и боится. Уровень умственного развития, таким образом, имеет прямое отношение к характеру детских страхов, и ключ к пониманию детских страхов заключается в анализе его вопросов. Он спрашивает до 2 лет «что это?» и «кто это?» не только для того, чтобы знать, что есть что и кто есть кто, но и для того, чтобы знать, опасны или безопасны эти «что» и «кто». И до 2 лет основные страхи — страхи перед незнакомыми предметами, людьми, животными. С 2 до 3 лет ребенок задает вопросы «где?», «куда?», «откуда?» и «когда?». Возникают страхи пространства (глубоко-глубоко, далеко-далеко, сзади, в углу, в лесу, на крыше, на чердаке и т. д.), темного времени суток (вечером, поздно-поздно, ночью). Вместе с вопросом «почему?» (от 3 до 4 лет) о непонятных действиях и поступках людей, сказочных персонажей возникает и страх перед тем, что непонятно. И ребенок с тревогой спрашивает: «А что он делает, почему так делает?» И если страх невелик, то он естествен и побуждает задавать вопрос «почему?», чтобы узнать о еще неизвестных ему вещах.

К 5 годам ребенок начинает задавать вопрос «что будет?», и с этим приходит страх за последствия своих поступков. Ему внушили: «Будешь плохо себя вести, и тебя заберет «злой дядя», Баба-Яга, волк...» или: «Тогда заболеешь, увезут в больницу...», «Придут разбойники...»,

и он боится всего этого. В этом возрасте малыш постигает свою беспомощность и сложность окружающего его мира, с этого возраста он начинает задумываться о смерти. Возникают вопросы: «А я не умру?», «А ты, мама, не умрешь?» Страх смерти естествен для человека. Этот страх — корень всех страхов. Ребенок может бояться Бабы-Яги, волка и «чужого дяди», бояться многих объектов, иметь множество различных страхов, но за ними стоит одно - страх смерти. Поэтому борьба со страхами — прежде всего борьба со страхом смерти.

Полноценное умственное воспитание, полноценность ответов на вопросы ребенка, а с этим - и полноценная ориентированность ребенка в окружающем его мире - профилактика детских страхов.

Поскольку за всеми страхами ребенка стоит неосознаваемый или осознаваемый страх смерти, то и профилактика страхов - воспитание оптимизма, воспитание уверенного в себе, самостоятельного, знающего то, что положено знать по возрасту об опасностях и угрозах, но относящегося к этому оптимистично. Ребенка следует уберечь от непосильных для него переживаний — неблагоприятного финала болезней близких людей, тяжелых происшествий (например, транспортных катастроф), присутствия при смерти и на похоронах. Об этом не следует говорить при ребенке.

Страхи изживаются и в игре. Игра - лучшая психотерапия. Играя, можно побегать за волком (один из играющих надевает маску волка) с ружьем. И теперь уже боится, просит прощения за свои проделки волк. В игре можно и самому побыть волком, Бабой-Ягой, попугать маму и бабушку, посмеяться над их страхом. Смех убивает страх! Таким образом, и в игре, как в глубокой древности в обряде, страх изживается символическим действием, когда страх побеждается, когда превращается в обыденное.

что положено знать по возрасту об опасностях и угрозах, но относящегося к этому оптимистично. Ребенка следует уберечь от непосильных для него переживаний — неблагоприятного финала болезней близких людей, тяжелых происшествий (например, транспортных катастроф), присутствия при смерти и на похоронах. Об этом не следует говорить при ребенке.

Планирование работы по развитию игровой деятельности дошкольников осуществляется путем составления планов - перспективного, календарного.

Правильно составленный перспективный план, в котором учитывается система педагогических воздействий, направленных на поэтапное формирование игры, окажет воспитателю неоценимую помощь в работе.

Перспективные планы целесообразно составлять в период подготовки к новому учебному году, чтобы воспитатели имели возможность заранее подобрать необходимые материалы - иллюстрации, книги, игрушки, предметы-заместители, изготовить необходимые ролевые атрибуты.

Преимущество перспективного планирования заключается в следующем. Во-первых, можно предусмотреть последовательно решение программных задач по разделу «Игра». Во-вторых, имея план, воспитателю при формировании игры легче учитывать и использовать в игре знания, умения и навыки, получаемые детьми на занятиях и в повседневной жизни. В-третьих, наряду с обогащением сюжетной линии можно постепенно усложнять и способы игрового воспроизведения действительности. В-четвертых, планирование помогает осуществлять преемственность в работе воспитателей одной группы.

План разрабатывается с учетом системы педагогических воздействий, которая включает в себя ознакомление с окружающим в активной деятельности, обогащение игрового опыта; изменение предметно-игровой среды; активизирующее общение воспитателя с детьми в процессе игры.

Окружающая ребенка действительность является источником, питающим игру. Исходя из программных требований в каждой возрастной группе, можно наметить круг явлений, предназначенных для ознакомления с окружающим. Если полученные представления затронут мысли и чувства детей, они могут найти отражение в играх. Например, во второй младшей группе составляется перспективный план, предусматривающий обогащение знаний о труде повара, шофера, врача и т.д., в средней группе - о видах транспорта, расширение представлений о труде работников детского сада. При этом следует учитывать конкретные условия. Так, если в группе много мальчиков, можно наметить более подробное знакомство с профессией шофера. В течение года интересы детей меняются,

например им хочется узнать о работе водолазов, рыбаков, пожарных. Это нельзя заранее учесть в перспективном плане, но можно внести определенные уточнения при написании календарных планов.

Перспективный план по развитию игровой деятельности детей может состоять из тем: «Ознакомление с окружающим в активной деятельности», «Обогащение игрового опыта», «Изменение предметно-игровой среды», «Активизирующее общение взрослого с детьми в процессе игры».

В теме «Ознакомление с окружающим в активной деятельности» указываются те занятия, которые обогащают знания детей и могут быть источником развития игры. Здесь же планируется работа по углублению знаний детей о том или ином явлении окружающей действительности: рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы, встречи с людьми разных профессий и др. Далее планируются разнообразные мероприятия с учетом знаний, полученных детьми в процессе ознакомления с окружающим.

В теме «Обогащение игрового опыта» раскрываются постепенно усложняющиеся умения, которые воспитатель передает детям в разных играх (играх-инсценировках, дидактических, сюжетно-дидактических, подвижных играх с сюжетным содержанием, играх имитационного характера, а также в индивидуальных, коллективных и совместных играх воспитателя с детьми).

В теме «Изменение предметно-игровой среды» планируется постепенное ее усложнение в течение года. Тематика игрушек соотносится с представлением детей об окружающем. Для совершенствования предметных способов планируется использование не только игрушек, но и им хочется узнать о работе водолазов, рыбаков, пожарных. Это нельзя заранее учесть в перспективном плане, но можно внести определенные уточнения при написании календарных планов.

В планах воспитательно-образовательной работы почти не прослеживается перспектива постепенного формирования сюжетно-ролевой игры. Зачастую усложнение сюжета понимается как простое увеличение количества выполняемых игровых действий на заданную тему. Не учитывается развитие умения творчески комбинировать игровые эпизоды, самостоятельно переносить жизненные впечатления в игру. Совершенно отсутствует в планах такой важный показатель развития игры, как постепенное усложнение способов игрового воспроизведения окружающей действительности. Нет указания и о том, как подводить детей к использованию предметов-заместителей, воображаемых предметов, как обучать более сложным ролевым способам действий и высказываний.

При планировании основных видов контроля следует опираться на следующую классификацию:

Виды контроля:

1. Фронтальный (комплексный).

Методическим обеспечением фронтального контроля является программа.

2. Тематический:

а) поисковый;

б) итоговый.

Методическим обеспечением тематического контроля является план, памятка.

3. Оперативный:

а) сравнительный;

б) предупредительный;

в) текущий.

Для оперативного контроля методическим обеспечением являются схемы, шкалы, анализы.

Для урегулирования объема вопроса в плане работы дошкольного учреждения предлагается фронтальный контроль использовать в случае жалоб на негуманное отношение педагога к детям, низкий образовательный уровень в группе или с целью обобщения уровня работы педагога. Тематический контроль проводится 1-3 раза в год. Итоговый контроль проводится 2 раза в год. Оперативный контроль проводится по мере необходимости.

Выделяют следующие формы контроля: комплексный, самоконтроль, взаимоконтроль, планово-административный, стихийно-административный.

При проведении контроля используют различные методы: наблюдение, беседа с воспитателем, детьми, родителями, анализ документов, диагностика (срезы, тестирование, анкетирование), интервью.

Фронтальный контроль ставит своей целью получить общее представление о работе воспитателя, об уровне педагогического процесса в целом в той или иной группе, о стиле работы данного воспитателя. Этот вид контроля предполагает посещение группы в течение целого дня или даже нескольких дней. Такая проверка дает возможность видеть, как работает воспитатель с группой в целом и с каждым ребенком в отдельности, организованы ли дети, чем они интересуются, как усваивают программный материал, какие у них умения и навыки, как воспитатель проводит занятия, режимные процессы, как руководит играми и трудом детей, как организует их быт и развлечения. Этот вид контроля предполагает ознакомление с документацией воспитателя, детскими работами, оснащением педагогического процесса, изучается также план и ход самообразования воспитателя.

Тематический контроль - самый распространенный вид контроля в дошкольных учреждениях. Он предполагает изучение системы работы воспитателя в пределах определенной темы, предусмотренной программой. В группах, где работают опытные, с высоким уровнем педагогического мастерства воспитатели, проводится тематический контроль с целью изучения системы работы этих воспитателей и распространения передового опыта.

В группах, где работают молодые воспитатели, может осуществляться предупредительный контроль. Предупредительный контроль должен сочетаться с инструктированием и должен носить обучающий характер. Он проводится в форме наблюдения за педагогическим процессом или в форме беседы с воспитателем. В содержание предупредительного контроля входят выявление готовности педагогов к рабочему дню, определение, насколько они владеют методикой воспитания и обучения, как внедряют передовой практический опыт. Главная цель этого вида контроля - предупредить возможные ошибки в работе педагога, особенно начинающего, способствовать улучшению его деятельности.

Отличительной особенностью сравнительного контроля является анализ и оценка педагогического процесса одного воспитателя в сравнении с опытом работы другого. Сравняться может работа воспитателей параллельных групп. Например, наблюдаются занятия с одним и тем же программным содержанием у двух воспитателей, сравниваются используемые методы и приемы обучения, организация самостоятельной деятельности детей на занятиях, полученные результаты, уровень умственного и нравственного развития детей.

Сравнительный контроль целесообразно применять, проверяя выполнение отдельных разделов программы, анализируя качество знаний, умений и навыков детей у разных воспитателей.

Сравнительный контроль может проводиться в форме наблюдения за работой воспитателей, анализа планов, детских работ и другой документации. Сравнительный контроль помогает распространению лучшего опыта, улучшению учебно-воспитательного процесса и способствует повышению общепедагогического уровня воспитателей во всех группах.

Эффективным будет любой вид контроля только в том случае, если он тщательно подготовлен. Прежде всего, необходимо четко определить цель проверки, ознакомиться с планом воспитателя, соотнося его с требованиями программы воспитания и обучения в детском саду, просмотреть предыдущие записи анализа результатов проверки, изучить детские работы, предварительно побеседовать с воспитателем, детьми, ознакомиться с новинками методической литературы, материалами обобщения передового педагогического опыта и с данными научных исследований. Наконец, разрабатывается краткий, но четкий план проверки, в нем намечаются вопросы, ответы на которые собираются получить в процессе проверки. А.И.Васильева рекомендует о намеченном посещении группы предупредить педагога заранее в том случае, если это посещение делается с целью исправления замеченных ранее недостатков. Необходимо чаще посещать группы без всяких предупреждений или предупредить воспитателя в день проверки, утром.

О предстоящей проверке выполнения требований программы по какому-либо разделу воспитателя предупреждают заранее. Замечания высказываются педагогу в спокойной обстановке после занятий. Нельзя вмешиваться в ход работы воспитателя, за исключением тех случаев, когда ребенку грозит какая-нибудь опасность.

При наблюдении делаются записи в установленной форме: указывается цель контроля; далее – краткий, последовательный ход занятия, игры, режимного момента, используемые воспитателем средства, методы и приемы работы; затем, фиксируются действия детей, их ответы на вопросы воспитателя, ход и качество выполнения ими заданий, уровень, вырабатываемых у них умений и навыков; и, наконец, отмечается эффективность используемых методов и приемов, удачные педагогические находки, а также, недостатки, их причины; в заключение указываются предложения к устранению недостатков и совершенствованию работы воспитателя в группе. В итоге делается общий вывод и оценка уровня проведения занятия или режимного процесса и даются конкретные рекомендации к улучшению и совершенствованию работы воспитателя, указываются пути устранения недостатков. Важным этапом контроля является беседа с воспитателем. Полученный фактический материал используется в беседе с воспитателем по итогам проверки. Каждая запись датируется, отмечаются тема и цель наблюдения, анализ, выводы и предложения.

Контроль дает положительный эффект, если проверяется исполнение принятых указаний, рекомендаций, решений. Систематический контроль – это не только проверка исполнения сделанных ранее указаний и предложений, но и сравнение дел в группе за определенный отрезок времени

Осуществление различных видов и форм контроля дает возможность изучить постановку воспитательно-образовательной работы в детском учреждении, помочь работе воспитателя.