

Дружба



О. А. Карабанова
Т. Н. Доронова
Е. В. Соловьёва

Развитие игровой деятельности детей 2—8 лет

Методическое пособие
для воспитателей

Москва
«Просвещение»
2015



ПРОСВЕЩЕНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

Серия «Радуга» основана в 2008 г.

Карабанова О. А.

К21 Развитие игровой деятельности детей 2—8 лет : метод. пособие для воспитателей / О. А. Карабанова, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва. — М. : Просвещение, 2015. — 64 с. — (Радуга). — ISBN 978-5-09-033693-2.

В пособии дана характеристика игры как ведущей деятельности дошкольника, показано её место в процессе психического развития ребёнка. Подробно рассмотрены вопросы использования игровой мотивации на занятиях, а также возможности использования игры как средства коррекции.

Пособие предназначено для воспитателей, психологов, руководителей ДОО, широкого круга читателей.

УДК 373.2
ББК 74.100.58



Учебное издание

Серия «Радуга»

Карабанова Ольга Александровна
Доронова Татьяна Николаевна
Соловьёва Елена Викторовна

Развитие игровой деятельности детей 2—8 лет

Методическое пособие для воспитателей

Центр дошкольного образования
Руководитель Центра *О. А. Скоролупова*
Заместитель руководителя Центра *Ю. П. Леонова*
Ответственный за выпуск *Н. Е. Емельянова*
Редактор *М. Е. Панкратьева*
Художественный редактор *Е. В. Дьячкова*
Технический редактор *П. А. Притуманова*
Корректор *А. А. Бочарова*

Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93—953000. Изд. лиц. Серия ИД № 05824 от 12.09.01. Подписано в печать 04.06.14. Формат 84×108¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Pragmatica C. Печать офсетная. Уч.-изд. л. 5,10. Тираж 5000 экз. Заказ №2445-14.

Открытое акционерное общество «Издательство «Просвещение».
127521, Москва, 3-й проезд Марьиной рощи, 41.

Отпечатано в филиале «Смоленский полиграфический комбинат»
ОАО «Издательство «Высшая школа».
214020, г. Смоленск, ул. Смольянинова, 1.
Тел.: +7(4812)31-11-96. Факс: +7(4812)31-31-70.
E-mail: spk@smolpk.ru <http://www.smolpk.ru>

ISBN 978-5-09-033693-2

© Издательство «Просвещение», 2015
© Художественное оформление.
Издательство «Просвещение», 2015
Все права защищены



Введение

Игра загадочней всего
И бескорыстнее на свете.
Она всегда — ни для чего,
Как ни над чем смеются дети...

З. Гиппиус

Методический комплект примерной основной образовательной программы «Радуга» включает пособия, обновлённые и доработанные в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования¹ (ФГОС ДО, Стандарт). Данное пособие отражает деятельность педагогов по развитию игровой деятельности как ведущей деятельности детей дошкольного возраста, созданию условий для её развития.

Стандарт разработан на основе Конституции Российской Федерации², законодательства Российской Федерации и с учётом Конвенции ООН о правах ребёнка³, направлен на реализацию заложенных в указанных документах принципов, в том числе принципа реализации основной образовательной программы дошкольного образования в формах, специфических для детей дошкольного возраста, прежде всего в форме игры⁴.

Игровая деятельность является ведущей деятельностью ребёнка дошкольного возраста, а также специфической формой реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Поэтому педагогу дошкольной образовательной организации необходимо иметь представление об этапах развития детской игры и о возможностях участия взрослого в ней.

Авторский коллектив не разделяет идеологию руководства детской игрой, но подчёркивает её роль в развитии ребёнка именно в качестве самостоятельной формы детской активности.

Эта книга написана с целью обратить внимание педагогов и воспитателей на те аспекты традиционной самостоятельной детской деятельности, которые наиболее значимы для практики дошкольной образовательной организации.

Д. Б. Эльконин в приложении к книге «Психология игры» приводит выдержки из записок Л. С. Выготского: «Игра — преобладающий или ведущий тип деятельности? Может быть, она только ЗЕРКАЛО процессов, совершающихся в других областях? Нельзя принимать зеркальное отображение за изображаемый предмет, хотя можно через зеркальное изображение изучать предмет».

Сходную мысль высказал значительно раньше и К. Д. Ушинский: «Взрослые могут иметь только одно влияние на игру, не разрушая в ней характера игры, а именно — доставление материала для построек, которыми уже самостоятельно займётся сам ребёнок».

Но не должно думать, что этот материал весь можно купить в игрушечной лавке.

Вы купите для ребёнка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и перестраивать купленные вами игрушки не по их назначению, а

¹ Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрирован в Минюсте России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384), вступил в силу с 1 января 2014 г.

² Российская газета, 25 декабря 1993 г.; Сборник законодательства Российской Федерации, 2009, № 1, ст. 1, ст. 2.

³ Сборник международных договоров СССР, 1993, выпуск XLVI.

⁴ Пункт 1.2 ФГОС дошкольного образования.

по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни, и вот об этом-то материале должны больше всего заботиться родители и воспитатели».

Рассматриваемые в данной книге виды игровой деятельности дошкольников, значение сюжетно-ролевой игры для формирования основных психологических новообразований дошкольного возраста, технологии использования игровых методов в реализации различных образовательных областей соответствуют идеологии ФГОС ДО как стандарта условий, создаваемых для развития ребёнка. Согласно Стандарту, задачи педагога в развитии игровой деятельности:

- обеспечить развивающую игровую предметную среду;
- предоставить время, свободное от организованных взрослыми форм деятельности, в режиме дня;
- создать атмосферу эмоционального комфорта и безопасности для всех детей группы, которая позволит им свободно реализовать собственные игровые замыслы.

Мы подчёркиваем, что необходим контроль соблюдения правил и норм поведения в группе со стороны взрослого, чтобы исключить возможность причинения физических или психологических травм детьми друг другу.

Но как же игровая деятельность может быть рассмотрена в контексте целостного педагогического процесса?

Особенностью методического арсенала, предлагаемого программой «Радуга», является использование игровых приёмов при организации взрослым образовательной работы. Описание принципов такой работы было впервые предложено в исследованиях С. Г. Якобсон и Т. Н. Дороновой в рамках руководства изобразительной деятельностью детей дошкольного возраста как формы эстетически-художественного развития.

Учёт возрастных этапов становления игровой деятельности позволяет адекватно использовать игровые формы с целью обеспечения условий для интеллектуального как формы познавательного развития детей.

Мы рекомендуем педагогам также прочитать раздел, посвящённый коррекционной работе. Он позволит повысить общую профессиональную психологическую компетентность и подскажет возможные варианты поведения при включении детьми взрослого в свои игры.

Книга «Развитие игровой деятельности детей 2—8 лет» позволит педагогам осмыслить и понять, что:

Игра даёт взрослому возможность узнать и понять внутренний мир ребёнка.

Игра может опосредовать диалог с ребёнком.

Игра помогает сделать образовательный процесс более увлекательным и мотивированным.

Через игру взрослый может помочь ребёнку пережить и осмыслить различные ситуации его жизни и найти новые способы поведения в них.

Игра — золотой ключик к ларцу дошкольного детства...



Сюжетно-ролевая игра как зона ближайшего развития ребёнка-дошкольника

Историческая обусловленность игры

Проблема игры как деятельности, имеющей особое значение в жизни ребёнка, всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития (В. Штерн, Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). В отечественной психологии сформировался взгляд на игру как на важнейшую и чрезвычайно эффективную в детском возрасте форму социализации ребёнка, обеспечивающую освоение мира человеческих отношений (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин). Она содержит образец будущей взрослой жизни в понятной и доступной для подражания ребёнка форме. Игра не разъединяет, а, напротив, объединяет мир взрослых и мир детей, обеспечивая создание условий для психического развития и взросления, подготовки ребёнка к будущей жизни.

В отечественной психологии сюжетно-ролевая игра понимается как деятельность, социальная по происхождению, содержанию и структуре (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин). Д. Б. Эльконин считал, что игра — это «воссоздание человеческой деятельности, при котором из неё выделяется её социальная, собственно человеческая суть — её задачи и нормы отношений между людьми».

Он высказал гипотезу, что в истории человечества сюжетно-ролевая игра возникает на определённой стадии развития общества. Усложнение производства, с одной стороны, делает невозможным участие ребёнка в реальной социальной производительной деятельности, а с другой — требует от него ориентировки в системе задач, ролей и правил поведения во взрослом сообществе. Ролевая игра, по мнению Д. Б. Эльконина, является особой символично-моделирующей деятельностью, позволяющей осуществить эту ориентировку. Гипотеза учёного получила подтверждение в историко-этнографических и межкультурных исследованиях игры детей.

Структура игровой деятельности

Д. Б. Эльконин предлагает различать сюжет и содержание игры.

Сюжет

Сюжет — это та сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты.

Игры с бытовым сюжетом

Игры в семью, в детский сад, игры, моделирующие различные события из жизни ближайшего социального окружения ребёнка (прогулка, празднование дня рождения, приготовление обеда и пр.).

Игры с производственным сюжетом

Эти игры направлены на познание системы социальных отношений общества в рамках производительной деятельности и включают игры в стройку, в больницу, в магазин, в школу, в поезд и пр.

Игры с общественно-политическим сюжетом

Такие игры представлены в первую очередь играми на военно-исторические темы (в войну, в индейцев, в партизан), а также возникшими в последнее время играми в выборы Думы и президента, в митинги, в сбор подписей и т. д.

В дошкольном возрасте спектр сюжетов игры ребёнка расширяется от бытовых к производственным и общественно-политическим.

Содержание игры

Содержание игры — это содержание деятельности людей, которое воспроизводится играющим ребёнком в ходе развёртывания сюжета, моделирование социальных и межличностных отношений и жизненных событий и ситуаций. Содержание не остаётся неизменным на протяжении дошкольного детства, а развивается, отражая развитие познания ребёнком мира, — от внешних предметно-предметных сторон человеческой деятельности к её внутренним смыслам и нравственно-ценностным нормативам.

В начале дошкольного возраста содержание игры ребёнка составляет воспроизведение простых операций с предметами и последовательности предметных действий, затем в качестве содержания выступает уже воспроизведение социальных ролей в соответствии с заданными нормами и правилами и, наконец, на более позднем этапе — воспроизведение социальных и межличностных отношений.

Это можно проследить на примере игры ребёнка в «дочки-матери». Сначала её содержанием является выполнение отдельных действий из репертуара ролевого поведения матери: приготовление обеда, раскладывание пищи на тарелки, разливание чая в чашечки и пр., т. е. исключительно предметно-манипулятивные действия социальной направленности. Действие обладает самоценностью, и на первый план выступает его предметно-операциональная сторона, тогда как межличностно-смысловая сторона игрового действия ещё не занимает центрального места для субъекта игры. В игре не находят должного отражения социальное содержание действий, направленность действия на партнёра: играющий ребёнок часто забывает накормить куклу, не заботится о том, сыта ли она, нравится ли дочке еда и пр. Интерес для него представляет сама возможность действовать с предметом, подражая взрослому, повторять те действия и операции, которые он наблюдал у взрослых. Затем в центре внимания ребёнка оказывается собственно социальная сторона действия, и игровые предметные действия трансформируются в целостное ролевое поведение, обращённое к партнёру: мать кормит ребёнка, её заботит, вкусна ли, полезна ли еда, и т. д. Само предметное действие выступает в его отношении к другому человеку, причём само действие оказывается обусловленным целой системой норм и правил, определяющих ролевые отношения между людьми. Мать решает, чем и когда кормить ребёнка, потому что она несёт за него ответственность и обладает в диаде «родитель — ребёнок» правом принятия решений.

И наконец, при высоком уровне развития сюжетно-ролевой игры на авансцену выходит воспроизведение плана смыслов межличностных и социальных отношений: мать любит ребёнка, заботится о нём, стремится, чтобы ему было хорошо, — моделирование аффективной стороны социального взаимодействия в игре позволяет подойти к воспроизведению смысла изображаемых в игре отношений между персонажами.

Мотивы игры

Вопрос о мотивах детской игры является одним из центральных в понимании её психологических механизмов. Мотивы игры определяются, с одной стороны,



стремлением ребёнка быть таким, как взрослый, действовать так, как взрослый, а с другой — внутренней логикой хода его психического развития.

По выражению Л. С. Выготского, игра представляет собой реализацию в воображаемом плане (воображаемой ситуации) мотивов и потребностей, которые не могут быть реализованы в обычной деятельности.

Игра возникает как следствие формирования обобщённых аффектов, связанных с желаниями и мотивами, которые в силу возрастных особенностей ребёнка не могут найти своего выражения при сохранении тенденции к немедленной реализации желаний. Взрослые, предоставляя ребёнку игрушки, демонстрируя способы действий с ними и подчёркивая сходство игровых действий с реальными, стимулируют его к игре и подкрепляют её.

Д. Б. Эльконин, говоря о характере игровых мотивов, подчёркивает их социальное значение.

Игровые мотивы реализуют потребность ребёнка жить совместной со взрослыми жизнью, участвовать в социальной деятельности, занимать определённое место в обществе.

Именно поэтому сюжетно-ролевая игра возникает лишь на определённом этапе исторического развития общества, когда мотивы ребёнка войти во взрослую жизнь уже не могут быть непосредственно удовлетворены. Таким образом, игра становится способом участия ребёнка в жизни взрослых, благодаря которому возможно развитие новых социальных потребностей и мотивов, возникновение новых видов отношения ребёнка к действительности.

Д. Б. Эльконин различает следующие **структурные компоненты игры**:

- роль;
- игровые действия;
- игровое употребление предметов (замещение);
- реальные (партнёрские) отношения между играющими детьми.

Эти структурные компоненты не рядоположны: центральным и определяющим компонентом, единицей игры является роль.

Роль как правило: развитие игровой деятельности и становление произвольности в дошкольном возрасте

Роль воспроизводит определённую социальную позицию, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Она отражает систему социальных ожиданий общества от человека, занимающего эту позицию, в скрытом виде содержит в себе систему правил и норм, регламентирующих ролевое поведение в соответствии с этими ожиданиями. Роль, таким образом, неразрывно связана с правилом, в обобщённом виде представляющим сценарий, последовательность и средства её выполнения.

В зарубежной психологии господствует точка зрения, согласно которой игра — это свободная от ограничений и запретов деятельность детей, где всё может быть всем и где нет ничего невозможного. Она позволяет ребёнку уйти от жёсткого диктата социальной среды, быть свободным в выражении любых желаний.

По мнению Л. С. Выготского, игра, напротив, изначально регламентирована логикой социальных отношений, воплощённой в правиле, и потому является школой произвольности, воли и морали. Свобода в игре иллюзорная: реализация роли, привлекательной для ребёнка, требует от него подчинения правилу, отражающему логику социальных отношений и норм взаимодействия в обществе. Роль раскры-

вает для ребёнка смысл правила, делает возможным адекватное его понимание, разумное принятие и свободное подчинение ему.

Развитие игровой деятельности в дошкольном детстве предполагает последовательное формирование произвольности как способности строить своё поведение и деятельность в соответствии с заданными образцом и правилами. Д. Б. Эльконин выделяет четыре стадии в развитии способности ребёнка подчинять свои действия правилу.

Первая стадия. Правила не выделяются ребёнком и не выполняют своей регулирующей поведением функции, что часто приводит к нарушению самой логики выполнения роли в игре.

Вторая стадия. Выполнение роли уже подчиняется правилу, реализуясь в игровых действиях ребёнка, но сами правила ещё не осознаются.

Третья стадия. Правило осознаётся и формулируется ребёнком, но преимущественно в ситуациях конфликтов по поводу игры, когда оно необходимо для обоснования правильности того или иного ролевого поведения. Поэтому очевидна необходимость коллективной совместной игры детей и её приоритетность по сравнению с индивидуальной игрой с точки зрения развития произвольности поведения.

Четвёртая стадия. Правило осознаётся, формулируется ребёнком уже как основание его ролевого поведения, а выполнение роли регулируется правилом. Принимая роль, ребёнок берёт на себя обязательство подчиняться правилам.

Развитие игрового действия и становление внутреннего плана действий

Роль реализуется в игровых действиях, которые первоначально воспроизводят действия реальные, но по мере развития ребёнка приобретают всё более обобщённый и сокращённый характер при сохранении логики и последовательности их осуществления. В дальнейшем они могут перейти во внутренний план через этап их речёвого выполнения (ребёнок уже не действует игровым предметом, а рассказывает о действии). Так, в младшем школьном возрасте нередко можно наблюдать внешне бездеятельного ребёнка, который мысленно совершает подвиги и мужественно преодолевает препятствия. Его игра полностью осуществляется во внутреннем плане — в фантазии, воображении.

Что же определяет выбор и выполнение роли? Намерение диктует выбор игрового предмета и ролевое поведение или сама игрушка, попавшая в руки ребёнка, обуславливает сюжет игры и последовательность игровых действий? Известно, что соотношение «игровой предмет — выбор и принятие роли» меняется в зависимости от возраста.

Первоначально принятие ребёнком на себя той или иной роли определяют игровой предмет и выполняемое с ним игровое действие. В зависимости от того, какая игрушка попадёт в руки ребёнка, он становится доктором, шофёром или учителем.

Затем уже сама роль начинает задавать выбор игровых предметов, последовательность и содержание игровых действий. Сначала ребёнок решает, во что он будет играть и кем будет в игре, а потом осуществляет целенаправленный подбор игрушек и игровых предметов. Планирование сюжета игры и предварительное принятие роли в значительной мере влияют на игровое употребление предметов, делая необходимым их замещение в тех случаях, когда соответствующие роли и сюжету игрушки отсутствуют и ребёнок вынужден обращаться к игровому переименованию предметов.





Игровое употребление предметов может реализовываться как в форме использования изобразительных игрушек (предметов, представляющих собой уменьшенную копию реальных вещей, специально созданных обществом для организации игры ребёнка), так и в форме замещения одних предметов другими (с соответствующим переименованием). Замещение представляет собой важнейшую характеристику сюжетно-ролевой игры.

Основу игры, по словам Л. С. Выготского, составляет создание мнимых, воображаемых ситуаций, для которых характерно расхождение видимого поля (реальных объектов и их значений) и смыслового поля (присвоенных в результате символизации значений). Действуя в воображаемой ситуации, ребёнок руководствуется смысловым, а не наглядным предметным полем, таким образом избавляясь от ситуационной связанности вещами и вместе с тем сохраняя опору на предметы-заместители при выполнении игровых действий. Психологическая особенность сюжетно-ролевой игры состоит в том, что она представляет собой воображение в наглядно-действенной форме: ребёнок, используя какой-либо предмет в качестве заместителя реальных предметов, осуществляет символизацию, т. е. происходит дифференциация означаемого и означающего — и рождение символа.

Д. Б. Эльконин указывает на двойную символизацию детской игры:

- при игровом употреблении предметов;
- при принятии ребёнком роли взрослого.

При переносе действия с одного предмета на другой и его переименовании происходит, по сути, превращение предмета в игрушку. Благодаря символизации ребёнок освобождается от жёсткой связанности предмета и действия.

Опробуя предмет в игре в соответствии с приписываемыми ему смыслами, он получает возможность увидеть его с различных точек зрения, выделить и обобщить значение действия.

Обобщённое воспроизведение ребёнком последовательности действий, выражающих социальную суть принятой роли, позволяет ему осуществить ориентировку в моделируемых социальных отношениях и создаёт условия для их познания и усвоения.

Таким образом, игра является промежуточным звеном между ситуационной связанностью мышления ребёнка раннего возраста и мышлением, оторванным от реальной ситуации.

Реальные отношения сверстников в игре и социальное развитие ребёнка

Ещё один компонент структуры сюжетно-ролевой игры — это **реальные отношения** между играющими детьми как партнёрами по совместной игровой деятельности.

Функции реальных отношений включают:

- планирование сюжета игр;
- распределение ролей, игровых предметов;
- контроль за развитием сюжета и выполнением ролей сверстниками-партнёрами;
- коррекцию игры.

Если игровые отношения определяются содержанием выполняемых детьми ролей, то их реальные отношения зависят от особенностей личностного развития.

По мнению А. П. Усовой, С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк, реальные отношения, возникающие у детей в ходе игры, играют существенную роль в развитии коммуникативной и социальной компетентности ребёнка, в его нравственном развитии.

В сюжетно-ролевой игре моральные и нравственные нормы поведения открываются ребёнку в процессе моделирования социальных отношений путём проигрывания ролей. Осуществляется активная ориентировка в этих нормах, познание и в определённой мере осознание нравственных оснований межлических отношений.

Однако присвоение моральных норм как регуляторов поведения происходит в реальных отношениях детей как партнёров по игре.

В диссертационном исследовании В. С. Мустафиной установлено, что дошкольники значительно чаще оказывают помощь сверстнику в игровых отношениях, чем в реальных партнёрских. Вместе с тем была выявлена зависимость выполнения (невыполнения) нравственной нормы взаимопомощи от эмоционального отношения ребёнка к сверстнику. Дети предпочитали оказывать помощь скорее привлекательным, чем непривлекательным партнёрам.

Исследования также показали, что на выполнение детьми нормы в реальных (партнёрских) отношениях влияет и уровень развития игровой деятельности. Дети, характеризующиеся высоким уровнем развития игровой деятельности, чаще выполняют моральную норму взаимопомощи по отношению как к привлекательному, так и к непривлекательному сверстнику. Такая зависимость может быть объяснена тем, что высокий уровень развития игры основывается на активном сотрудничестве детей, требующем налаживания контактов и установления взаимопонимания, на общей ориентации ребёнка на сверстника. Чем более развита сюжетно-ролевая игра, тем выше ориентация на партнёра и соответственно устойчивее тенденция выполнять нравственную норму.

В обучающем эксперименте, участниками которого стали дети, не выполнявшие норму взаимопомощи в отношении как привлекательного, так и непривлекательного сверстника и характеризовавшиеся низким уровнем игровой деятельности, была организована серия коллективных сюжетно-ролевых игр. Использовались специальные приёмы организации игровых и реальных (партнёрских) отношений между играющими детьми.

В качестве приёмов организации игровых отношений выступили:

- 1) последовательная смена ролевых позиций ребёнка в игре (смена ролей);
- 2) создание игрового сотрудничества между партнёрами (переход от игры «рядом» к игре «вместе» с акцентированием игрового взаимодействия персонажей);
- 3) ориентация детей на чувства и переживания игровых персонажей;
- 4) создание средствами игры повышенной напряжённости ролевых отношений с целью усиления эмоционального компонента восприятия детьми проигрываемых ситуаций (экспериментатор активно участвовал в игре, внося в развёртывание сюжета события, усиливающие общий драматизм и требующие оказания помощи персонажам, попадающим в затруднительные положения).

Для организации реальных (партнёрских) отношений детей по поводу игры были использованы следующие приёмы:

- 1) совместное обсуждение сюжета и содержания игры с целью её совместного планирования;
- 2) обсуждение начального замысла игры и распределение ролей (причём экспериментатор распределял роли таким образом, чтобы каждый из детей смог поочерёдно побывать во всех ролях — как основных, так и второстепенных);
- 3) знакомство с игровым материалом и распределение игрушек;
- 4) совместная подготовка игровой площадки и оформление игрового пространства.

Как выяснилось, специальная организация сюжетно-ролевой игры детей оказала положительное влияние на процесс присвоения ими нормы взаимопомощи. Испытуемые, принявшие участие в обучающем эксперименте, продемонстрировали прирост «помогающего» поведения в отношении как привлекательных, так и непривлекательных сверстников. У них возросла потребность в общении и совместной деятельности со сверстниками, коммуникативная компетентность (умение устанавливать контакт, договариваться о взаимодей-



ствии, конструктивно разрешать конфликты и пр.) и в целом изменилось отношение к сверстнику (усилились доброжелательность, симпатия и сочувствие).

Таким образом, игровые и реальные отношения детей в игре взаимообусловлены и находятся в сложной зависимости: игровая компетентность влияет на партнёрское взаимодействие, а характер партнёрского взаимодействия, в свою очередь, определяет характеристики игровой деятельности, в том числе и уровень развития самой игры.

Феномен влияния реальных межличностных отношений детей дошкольного возраста на уровень игровой деятельности стал предметом специального анализа в исследовании О. А. Карабановой. Задача состояла в изучении влияния характера межличностных отношений партнёров по игре на уровень игровой деятельности и на особенности реальных отношений по поводу игры, в частности на характер регуляции игры партнёрами.

В исследовании влияния особенностей реальных отношений детей в игре на уровень игровой деятельности учитывались две характеристики межличностных отношений детей в рамках диадического взаимодействия: социометрический статус и коммуникативная установка в отношении сверстника. Автор исследования ограничилась двумя крайними полюсами: авторитарной установкой, реализующей стремление к безоговорочному лидерству, неучёт позиции, желаний и интересов партнёра, жёсткое настаивание на своём решении в случае конфликта, и кооперативной установкой, для которой характерны стремление к равноправию в принятии решений, уважение и интерес к позиции партнёра, готовность к поиску компромиссных решений в случае конфликта.

Для нивелирования фактора привлекательности партнёра для групповой игры пары подбирались таким образом, чтобы оба ребёнка относились друг к другу нейтрально, без выраженной симпатии или антипатии. Рассматривалось игровое взаимодействие **трёх типов диад**, подобранных в соответствии с указанными критериями.

Первый тип: низкий социометрический статус — высокий социометрический статус, авторитарная коммуникативная установка.

Здесь были объединены популярный ребёнок с направленностью на неограниченное лидерство и власть и непопулярный ребёнок, отвергаемый сверстниками в своей группе детского сада.

Второй тип: низкий социометрический статус — высокий социометрический статус, кооперативная установка.

Непопулярный ребёнок был объединён в пару с популярным ребёнком, стремящимся к сотрудничеству и готовым к уступкам и компромиссам.

Третий тип: низкий социометрический статус — низкий социометрический статус. Этот тип объединял двух непопулярных детей.

В исследовании сравнивались особенности игры детей в группе и игры индивидуальной. Наиболее благоприятным с точки зрения развёртывания сюжетно-ролевой игры и её регуляции оказался второй тип «низкий социометрический статус — высокий социометрический статус, кооперативная установка». Только в этом случае наблюдалось возрастание уровня игровой деятельности, устойчиво высокая и в некоторых случаях средняя интенсивность игровой мотивации; в парах преобладало позитивное отношение к игре и партнёру; интенсивность регулирующей речи была весьма высокой, причём доминировали конструктивные формы речевых высказываний — планирование и инструкции. Игра либо заканчивалась после завершения сюжета по решению обоих партнёров или экспериментатора, либо дети принимали решение перейти к другому, более привлекательному для них занятию.

Иная картина наблюдалась в диадах типа «низкий социометрический статус — высокий социометрический статус, авторитарная коммуникативная установка». Для таких пар характерно резкое снижение уровня игровой деятельности по сравнению с индивидуальной игрой. Мотивация менялась от высокой (в начале игры) к низкой, а отношение ребёнка к игре и партнёру чаще всего было двойственным, что находило отражение и в низкой продолжительности игры. В этом случае она завершалась ссорой партнёров или отказом продолжать игру. Интенсивность регулятивной речи была минимальной в сравнении с другими диадами, причём значительно чаще встречались неэффективные речевые высказывания (команды, приказания, требования). В некоторых случаях групповая игра трансформировалась в индивидуальную.

Отличительной чертой игры в диадах малопопулярных детей была её высокая продолжительность при высокой или умеренной мотивации и в целом при положительном или нейтральном отношении к партнёру. В таких диадах обнаружена максимальная интенсивность регулирующей речи с преобладанием советов, инструктирования и объяснений. Вместе с тем низкая интенсивность планирующей речи отражала начальную робость и определённую настороженность в отношении партнёра, которые постепенно преодолевались. Игра прекращалась чаще всего по указанию экспериментатора либо после её завершения.

Итак, наиболее благоприятными партнёрами, формирующими зону ближайшего развития способности регулировать своё поведение и деятельность, для детей с трудностями в общении (низким социометрическим статусом) являются сверстники с высоким социометрическим статусом и кооперативной направленностью.

Реализуемые ими партнёрство и взаимодействие стимулируют развёртывание планирования, регуляции и контроля совместной деятельности и тем самым обеспечивают возрастание уровня совместной игры по сравнению с индивидуальной. Это обстоятельство важно учитывать при организации занятий по игротерапии и игровой коррекции, при подборе детей в группу для повышения эффективности достижения развивающих, воспитательных, коррекционно-профилактических и терапевтических целей.

Мы видим, что индивидуальная сюжетная и режиссёрская игра, которая, безусловно, способствует психическому развитию ребёнка, развивая его познавательную сферу, символическое и наглядно-образное мышление, не обеспечивает, однако, в полной мере его социально-личностного развития. Дефицит групповой совместной игровой деятельности является фактором риска развития личности ребёнка, выражается в коммуникативных проблемах на последующих возрастных стадиях.

Уровни развития детской игры

Д. Б. Эльконин выделяет четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры на протяжении дошкольного детства.

Первый уровень

Центральным содержанием игры являются преимущественно предметные действия. Фактически роли в игре есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из характера производимых ребёнком действий. Как правило, нет предварительного планирования игры: дети не называют ролей, а обозначают их только после совершения игрового действия. Действия однообразны и обнаруживают тенденцию к многократному повторению, их логика легко нарушается. Слож-





ная последовательность действий, составляющих ролевое поведение, ребёнком в игре не воспроизводится.

Второй уровень

Основным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. В игре воспроизводится достаточно сложная цепочка действий. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется диапазон видов игровых действий. Возможности замещения ограничены. Игровое переименование предметов нестойкое, новое значение предметов-заместителей быстро теряется. Дети называют роли, однако принятие ребёнком той или иной роли решающим образом определяет выбор игрового предмета и само игровое действие.

Третий уровень

Основным содержанием игры является выполнение ребёнком роли и связанных с ней действий. Возникает предварительное планирование игровой деятельности, контроль за выполнением ролей и его коррекция. Роли ясные, чёткие, определяются детьми до начала игры и обуславливают логику и характер действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Эти действия становятся разнообразными, обобщёнными, часто выполняются только в речевом плане (называются). Возникает специфическая ролевая речь, отражающая отношения между персонажами; расширяются возможности замещения: новое игровое значение предмета достаточно устойчиво, но лишь тогда, когда предмет-заместитель не имеет чётко фиксированной предметной функции, т. е. в случаях неформальных предметов-заместителей. Правило в явно открытой форме не представлено, но фактически регулирует выполнение ролей и актуализируется при нарушении логики игровых действий.

Четвёртый уровень

Центральным содержанием игры является выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Осуществляется предварительное планирование: формулируется замысел игры, распределяются роли и игровые предметы, иногда определяются правила игры. Роли ясные и чёткие, их выполнение регулируется правилом. Речь выразительна, развёрнута и носит явно ролевой характер. Действия логичны и разнообразны, развёртываются в чёткой последовательности. Удельный вес речевых действий возрастает. Ребёнок вычлняет из реальной жизни правила и демонстрирует подчинение им в игре. Широко используется замещение. Дети обнаруживают способность к устойчивому сохранению новых игровых значений даже в условиях использования в качестве заместителей предметов, имеющих чётко фиксированную функцию.

На протяжении дошкольного детства можно наблюдать динамику развития игры от первого уровня (в младшем дошкольном возрасте) к четвёртому (в старшем дошкольном возрасте).

Виды игровой деятельности дошкольника

В дошкольном возрасте в контексте сюжетно-ролевой игры возникают и развиваются новые виды игр, имеющие важное значение для умственного и личност-

ного развития ребёнка. К ним следует отнести подвижные игры с правилами, игры-драматизации, результативные игры и дидактические игры.

Подвижные игры с правилами

Подвижные игры с правилами (кошки-мышки, колдунчики, прятки, «Море волнуется...» и т. д.) представляют собой вариант сюжетно-ролевых игр с редуцированными ролями, скрытой воображаемой ситуацией и развёрнутыми правилами. Главный смысл такой игры — достижение цели в условиях строгого выполнения правила, обязательного для всех участников. Здесь в центре внимания ребёнка находится правило, при нарушении которого игра разрушается. Хотя подвижные игры с правилами входят в игровой репертуар детей уже трёх-четырёх лет, смысл правила и соответственно психологическое содержание игр с правилами меняются на протяжении дошкольного детства. В исследовании И. Я. Лейбман, посвящённом становлению произвольности в дошкольном возрасте, особое внимание уделено анализу динамики отношения детей дошкольного возраста к игровому правилу.

Для **младших дошкольников** (три-четыре года) игровое правило выступает как алгоритм, диктующий последовательность действий с игровым предметом или движений. Основной смысл игры — точное воспроизведение последовательности действий или движений, заданных правилом. Функционально-целевой смысл правила (для чего и почему необходимо осуществить данные действия и движения) для ребёнка остаётся скрытым. Так, например, для детей младшего дошкольного возраста смысл правил игры в колдунчики заключается в том, что необходимо быстро бегать и приседать на корточки. При этом, преследует ли ребёнка водящий или нет, значения не имеет. Дети с увлечением воспроизводят внешний рисунок движений, заданных правилом, не заботясь об их целесообразности применительно к целостному контексту скрытых ролевых отношений. Поэтому, если правило задаёт достаточно сложную последовательность действий и движений, оно не сохраняется и не выполняется детьми — и игра разрушается, что, впрочем, чаще всего не слишком их заботит, и они с увлечением продолжают воспроизводить отдельные операции и движения.

В **среднем и старшем дошкольном возрасте** целевое назначение каждого из действий и движений, заданных правилом, осваивается ребёнком и функционально-целевой смысл правила начинает доминировать над операционально-техническим. В спорах, связанных с корректностью соблюдения правил детьми, теперь уточняется выполнение их технической стороны (например, достаточно ли низко присел ребёнок, как его осалили, что именно считать состоявшимся касанием и пр.). Причём если в среднем дошкольном возрасте целевой смысл правила достаточно подробно обсуждается детьми (зачем надо убежать от колдунчика, почему следует присаживаться лишь в тех случаях, когда возникает реальная угроза, что тебя осалят), выступая предметом их активной ориентировки, то в старшем дошкольном возрасте, определив цель игры, дети сосредоточивают своё внимание на обсуждении и выработке операционного алгоритма правила (засчитывается ли касание за одежду, как долго можно сидеть в домике, меняют ли водящего, если ему никак не удаётся кого-либо осалить, и пр.).

Таким образом, подвижные игры с правилами занимают важное место в арсенале игр современных детей. Являясь коллективными, они создают зону ближайшего развития для формирования коммуникативной и социальной компетентности детей, а также для формирования способности произвольно регулировать своё поведение и для развития сенсомоторных качеств.





Игры-драматизации

Игры-драматизации представляют собой намеренное, произвольное воспроизведение определённого сюжета в соответствии с заданным образцом — сценарием игры. Жёсткость сценария может быть различной: от драматизации сказки, рассказа, истории с полным и точным воспроизведением сюжетной линии, последовательности событий и действий героев, их характера и отличительных черт, чувств и переживаний до свободного развития сюжетных линий исходного литературного материала. Игры-драматизации, основанные на литературном и кинематографическом материале, как никакие другие, сосредоточивают внимание ребёнка на аффективной стороне межличностных отношений, создают условия для формирования эмпатии, повышения чувствительности к собственным чувствам и переживаниям и чувствам других людей. Психологический механизм развития эмпатии проявляется в принятии ребёнком роли героя произведения, характер, особенности мировосприятия и переживания жизненных событий которого заданы сценарием драматизируемого произведения, и в смене ролевых позиций, позволяющей ребёнку увидеть одно и то же жизненное событие глазами разных его участников.

Игры-драматизации широко используются в психокоррекционной практике и воспитательной работе с детьми.

Результативные игры

Результативные игры занимают промежуточное место между процессуальными (каковыми являются ролевые игры) и продуктивными видами деятельности. При сохранении свёрнутой ролевой структуры и мнимой ситуации цель игры состоит в достижении результата, «тестирующего» уровень развития определённой способности, умения, навыка ребёнка. В этом смысле результативные игры создают условия для осознания ребёнком своих возможностей и умений, обеспечивая формирование адекватной самооценки и направленности на выработку у себя определённых качеств. Успех и достижение высокого игрового результата обеспечивают удовлетворение потребности ребёнка в социальном признании. Вместе с тем хроническая неуспешность, подкреплённая неадекватным отношением взрослых и сверстников (насмешки, поддразнивание, порицание и др.), может привести к дестабилизации самооценки ребёнка-неудачника, снижению уровня самопринятия, искажению мотивационной сферы с преобладанием мотивации избегания и даже к изоляции его в группе сверстников.

Особое место в ряду результативных игр занимают фортунные игры — игры с правилами на выигрыш, зависящий в определённой степени от случайности, удачи (фортуны), например от выпавшего на кубике числа. Такие игры моделируют ситуацию переживания «успех—неуспех», обусловленного случайными, внешними по отношению к способностям и свойствам человека факторами. Играя в подобные игры, дети учатся преодолевать эмоциональный дискомфорт, связанный с проигрышем, без самообвинения и агрессии, сопереживать партнёру в случае его неудачи и радоваться вместе с ним его успеху (исследования В. С. Мухиной).

Дидактические игры

Дидактические игры занимают промежуточное место между сюжетно-ролевыми играми и учебной деятельностью. Их отличительная черта определяется специфическими по сравнению с сюжетно-ролевой игрой учебно-познавательными мотивами и задачами. Они обеспечивают адекватную дошкольному возрасту постанов-

ку учебных задач, в ходе реализации которых происходит усвоение способов действий, умений, навыков, знаний при сохранении игрового контекста и смысла деятельности. Помимо общеразвивающего значения, дидактические игры с успехом могут быть использованы для решения задач коррекции умственного и речевого развития дошкольников.

Значение сюжетно-ролевой игры для формирования основных психологических новообразований дошкольного возраста

Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, являясь ведущим типом деятельности, определяет развитие всех существенных сторон личности ребёнка, подготавливает переход его на новую возрастную стадию развития.

Д. Б. Эльконин выделяет четыре основные линии влияния игры на психическое развитие ребёнка:

- развитие мотивационно-потребностной сферы;
- преодоление познавательного «эгоцентризма» ребёнка;
- формирование идеального плана;
- развитие произвольности действий.

Результатом развития мотивационно-потребностной сферы является формирование у ребёнка стремления к социально значимой деятельности и мотива занять новую социальную позицию, обеспечивающих психологическую готовность ребёнка к поступлению в школу и обучению в ней (исследования Л. И. Божович).

Благодаря игре происходит изменение психологической формы мотивов от досознательных, аффективно окрашенных непосредственных желаний к мотивам, имеющим «форму обобщённого намерения, стоящим на грани сознательных» (Д. Б. Эльконин).

В игре формируется первичное соподчинение мотивов. Л. С. Выготский считал, что сознательный волевой выбор возможен лишь в случае оперирования смыслами при отрыве от ситуации собственно выполнения действия. Игра, обеспечивающая отрыв смысла от действия, создаёт условия для появления соподчинения мотивов.

Сюжетно-ролевая игра в силу своего особого строения содержит возможности преодоления познавательного «эгоцентризма» (Ж. Пиаже) как абсолютизации собственной позиции и невозможности её соотнесения с другими возможными познавательными позициями. Принятие ролей в игре и замещение делают необходимой координацию различных позиций её участников и различных точек зрения партнёров на предмет и роль. В процессе игры дети должны учитывать позиции друг друга в соответствии с ролевыми отношениями, с собственной ролью и ролью партнёра, с практикой действий с предметами в зависимости от игрового и реального значения и координировать свою позицию с позицией партнёра по игре.

Л. С. Выготский главное значение детской игры видел в коренном преобразовании сознания, заключающегося в отрыве значений от вещи, внутреннего от внешнего, т. е. в формировании идеального плана сознания. Он рассматривал игру как естественную, стихийно сложившуюся практику поэтапной отработки умственных действий на основе функционального развития игровых действий от развёрнутых и выполняемых с реальными игрушками и предметами-заместителями к речевым, а затем умственным. Действия в уме, составляя основу идеального плана, раскрывают путь к развитию наглядно-образного мышления, высших форм перцептивной деятельности, воображения.





Наконец, игра как деятельность, реализация которой требует от ребёнка отказа от сиюминутных желаний и подчинения правилу в пользу выполнения принятой на себя роли, обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения. Произвольное поведение, осуществляемое и контролируемое ребёнком в соответствии с образцом и правилом, становится доступным ему благодаря принятию роли и взаимному контролю со стороны участников игры.

Таким образом, произвольными становятся сенсомоторные функции (А. В. Запорожец), память (З. М. Истомина), поведение (З. В. Мануйленко).

Использование игровых методов и приёмов при обучении продуктивной деятельности детей 2—8 лет

Общеизвестно, что обучать детей дошкольного возраста надо играя. Поэтому в своей работе воспитатели стремятся максимально использовать игровые методы и приёмы. В комплекте методического обеспечения к программе «Радуга» им уделяется особое внимание. Отличительной особенностью этих методов является то, что они построены с учётом развития сюжетно-ролевой игры и представляют собой определённую дидактическую систему.

Принцип отбора игровых методов обучения

Одна из основных задач, стоящих перед педагогами, которые работают по программе «Радуга», — предоставление детям возможности радостно и содержательно прожить период дошкольного детства. Это значит, что взаимодействие воспитателя с детьми как в повседневной жизни, так и в процессе обучения должно исключать принуждение. Но как этого достичь, если ребёнок развивается под воздействием обучения и каждый возраст создаёт наиболее благоприятные возможности для усвоения определённых знаний, овладения определёнными умениями и навыками, которые становятся основой дальнейшего его развития? Одним из путей достижения данной цели является использование при обучении детей игровых методов и приёмов.

В настоящее время разработано много игровых методов и приёмов обучения, но, к сожалению, многие из них не всегда эффективны. В одних случаях созданная педагогом игровая ситуация не увлекает детей, не доставляет им, подобно свободной игре, радости и не развивает их. В других игровые методы и приёмы не способствуют эффективному овладению умениями и навыками, ради которых они, собственно, и используются.

Рассмотрим это на конкретных примерах.

Воспитатели часто прибегают к такому игровому приёму, как **приход в гости к детям того или иного игрового персонажа**. Педагог изображает стук в дверь, а затем, открыв её, объявляет детям, что к ним кто-то пришёл. Возрастной диапазон использования этого игрового приёма — от двух до восьми лет. Но если малыши двух-трёх лет с неподдельным, искренним интересом относятся к приходу игрушки или куклы бибабо, то для старших детей такой приём не только не эффективен, но и способен вызвать даже плохо скрываемую насмешку.

Младшие и старшие дошкольники по-разному воспринимают просьбы игрового персонажа: малыши — с готовностью помочь, а старшие — индифферентно. Дети двух-трёх лет, которые уже освоили игровое действие (действие понарошку), действительно готовы помочь игрушке и выполнить её просьбу. Но такая игрушка должна стать в буквальном смысле слова ближе к ребёнку, чтобы он мог взять её в руки, произвести с ней какие-то действия. Только после этого малыш, может быть, захочет что-то для неё сделать. Но, как правило, игрушкой-гостем манипулирует педагог, а детям удаётся в лучшем случае лишь погладить её. В результате, кроме эффекта новизны, никакого эмоционального и игрового воздействия этот игровой приём не оказывает. И если по окончании такого занятия поинтересоваться у детей, для кого они, например, лепили орешки, пекли печенье и т. д., они ответят: «Для тёти воспитательницы» или «Для белочки, которая есть у тёти» и т. д.





В работе с детьми пяти—восемью лет используемые на практике игровые приёмы тоже не всегда способствуют эффективному решению учебных задач. Например, часто воспитатели предлагают при выполнении задания **перевосплощаться в те или иные образы**: при рисовании фруктовых деревьев — в садовников, при создании изображений по мотивам народного декоративно-прикладного искусства — в народных мастеров и т. д.

Такой приём является педагогически неверным, ибо он:

- содержит требование разыграть заданный взрослыми сюжет;
- не способствует обогащению содержания игровой роли, которую принял на себя ребёнок, так как для проведения подобной работы требуется знакомство педагога со специальной литературой, а также (в доступной форме) с профессиональными функциями садовника, архитектора и др. Всё это требует времени, что невозможно сделать при создании игровой мотивации.

Данный игровой приём неэффективен для решения изобразительных задач ещё и потому, что принятие ребёнком роли не влияет на повышение уровня его представлений об изображаемом объекте и не способствует формированию изобразительных умений и навыков.

Следовательно, такого рода мотивация не оказывает положительного влияния ни на развитие игры, ни на эффективность обучения. Вместе с тем на проведение игровых форм затрачивается определённое время (больше половины всего занятия), а практическая часть работы значительно сокращается, что отрицательно сказывается на овладении детьми изобразительными умениями и навыками и на развитии их творчества.

Как видим, недостатков в использовании игровых методов и приёмов много. Мы хотели бы обратить внимание читателей на главное — на беспорядочность в их использовании и несоответствие игровых методов способам построения сюжетно-ролевой игры на разных возрастных этапах дошкольного детства.

Согласно исследованиям, проведённым Н. Я. Михайленко и Н. А. Коротковой, с двух до восьми лет дети постепенно овладевают тремя способами построения сюжетно-ролевой игры:

- предметно-действенный способ — на этапе раннего и младшего дошкольного возраста;
- ролевой способ — в среднем дошкольном возрасте;
- сюжетосложение — условно можно отнести к старшему дошкольному возрасту.

Каждый этап самоценен и является мощным средством развития ребёнка, формирования его личности. Кроме того, игра, соответствующая возрасту, доставляет детям ни с чем не сравнимую радость и позволяет взрослым эффективно управлять их действиями.

В основе отбора и использования игровых методов и приёмов лежит следующий принцип: игровые методы и приёмы должны соответствовать способам построения сюжетно-ролевой игры детей данного возраста. Рассмотрим конкретные примеры.

В **младшем дошкольном возрасте** сюжетно-ролевая игра характеризуется осуществлением игровых действий (покатать машину, разгрузить или загрузить её, покормить куклу, уложить её спать и т. п.). Следовательно, при обучении младших дошкольников игровые методы и приёмы должны использоваться с учётом развития игровых действий ребёнка, а также с прямым их включением в процесс обучения: нарисовал дорогу, а затем проехал по ней на маленькой игрушечной машине; загрузил машину, нарисовав в кузове то, что она перевозит; слепил из глины или пластилина печенье — покормил (понарошку) игрушку, которая находится рядом, и т. п.

В среднем дошкольном возрасте для сюжетно-ролевой игры детей характерно принятие роли и ролевое поведение (в роли зайчика ребёнок строит для себя дом, готовит обед и т. п.). Следуя вышеуказанному принципу, по которому уровень развития игры должен соответствовать игровым методам, при обучении детей среднего дошкольного возраста важно использовать приёмы: принятие роли и ролевое поведение. Так, например, в роли зайчат дети могут заготавливать овощи — лепить морковь, свёклу и т. п.

В старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевая игра находится в фазе сюжетосложения: дети могут придумывать, комбинировать и развивать сюжет игры на основе личного опыта, знакомства с художественными произведениями, различных событий, фантазирования и т. п. Следовательно, при обучении детей старшего дошкольного возраста игровые методы и приёмы должны включать игровую мотивацию на основе сюжетосложения. В содержании игровой мотивации различные события, действия героев из художественных произведений могут быть объединены в сюжет, интересный для современного ребёнка и побуждающий его к выполнению учебных заданий.

В учебно-методическом пособии Т. Н. Дороновой¹ даны примерные конспекты занятий, в которых предлагаемые игровые методы и приёмы разработаны в соответствии с уровнем развития игры детей каждого возраста.

Но это вовсе не означает, что воспитатели, работающие по программе «Радуга», должны проводить занятия только по предложенным в пособии конспектам. Каждый педагог может сам придумать игровые методы и приёмы обучения, но условием педагогического творчества является следование названному выше принципу.

А теперь покажем на примере занятий по изобразительной деятельности, как можно реализовать этот принцип на каждом возрастном этапе дошкольного детства.

Игровая мотивация

Учёные установили, что решающую роль в принятии или непринятии ребёнком учебной задачи играют мотивы — то, ради чего осуществляется деятельность, в частности, это относится к решению учебной задачи. При различной мотивации одна и та же задача может либо выполняться с различной степенью активности и настойчивости, вследствие чего и осуществляемые действия изменяют свой характер и свою эффективность, либо не выполняться. Мотивы, таким образом, определяют не только принятие задачи и приобретение ею актуального смысла для ребёнка, но и динамическую характеристику выполняемого действия, то количество энергии, которое ребёнок готов на него затратить.

Общеизвестно, что взаимосвязи между мотивами и задачами могут быть сложными и разнообразными. Если деятельность имеет сложную структуру, то мотив может по-разному связывать задачу с её разными компонентами, усиливая действие одних и подавляя другие. При этом побудительная сила мотива при прочих равных условиях возрастает, когда он наиболее прямым и очевидным образом связан со стоящей перед ребёнком задачей.

Вместе с тем, как справедливо отмечает Я. З. Неверович, нередко даже положительные мотивы для ребёнка оказываются недейственными, да и само развитие их постепенно сходит на нет, если малыш не владеет способами их реализации. В связи с этим возникает необходимость вместе с формированием мотивов обучать ребёнка и определённым способам действия.

¹ Доронова Т. Н. Художественное творчество детей 2—8 лет. Методическое пособие для воспитателей. — М.: Просвещение, 2014.





Итак, для того чтобы у детей возникло желание выполнить учебное задание, воспитателю надо провести специальную работу, направленную вначале на формирование игровой мотивации, а затем на постановку игровой и учебной задачи.

Проведённые психолого-педагогические исследования убедительно показывают, что дети дошкольного возраста достаточно чётко отличают игру от трудовой и учебной деятельности. Вторжение в сферу игры ребёнка — дело тонкое и деликатное. Для ребёнка-дошкольника действия взрослого, направленные на его воспитание и обучение, вполне понятны. Но когда воспитатель начинает с детьми играть, то они относятся к этому достаточно настороженно: действительно ли он будет играть или только притворяется и хочет использовать игру в каких-то целях? Поэтому, для того чтобы с помощью игровой мотивации повлиять на детей, педагогу самому следует осуществить переход из одной деятельности в другую, принять позицию равного с ребёнком партнёра, а по ходу руководства детской деятельностью стараться не «соскальзывать» с игры, сохраняя игровой характер деятельности с её специфическими признаками (двойным планом действий, необязательностью и свободой выбора действий партнёрами и т. п.).

Сложность выполнения этого требования состоит в том, что на каждом возрастном этапе вслед за изменениями способов сюжетно-ролевой игры должна меняться и игровая мотивация. В результате педагогу следует создавать игровую мотивацию с учётом способов построения сюжетно-ролевой игры.

Так, **в работе с детьми трёх-четырёх лет** необходимо:

- одушевлять игрового персонажа, который на занятии будет выступать в качестве партнёра ребёнка при выполнении задания и в последующей игре;
- использовать различные сюжеты для побуждения детей к более сложным способам построения игры по окончании занятий, переходу от условных предметных действий к ролевому поведению;
- осуществлять превращение одних предметов в другие, пользоваться предметами-заместителями и многое другое.

В пособии для воспитателей Т. Н. Дороновой и С. Г. Якобсон¹ показано, как может быть выполнена эта работа. Например, чтобы привлечь внимание маленьких детей к приёмам работы краской, используется одушевление изобразительных материалов: кисти, которыми рисуют дети, превращаются в девочек-кисточек.

Воспитатель показывает детям Королеву-кисточку и рассказывает:

«В некотором царстве жила-была Королева-кисточка, и было у неё в королевстве много девочек-кисточек. Девочкам-кисточкам очень хотелось рисовать, и они поехали в один детский сад, чтобы вместе с ребятами сделать много красивых рисунков. Но скоро три девочки-кисточки вернулись все в слезах».

Дальше воспитатель ведёт свой рассказ от лица двух персонажей Королевы-кисточки и одной из девочек-кисточек.

Королева-кисточка. Почему ты плачешь?

Девочка-кисточка. Дорогая Королева! Знаете, к каким плохим детям я попала! Они опускали меня в краску вот так (показывает на середину металлической части).

Воспитатель опускает кисточку в краску до середины металлической части.

Девочка-кисточка. Ой! Глаза щиплет, в рот попало, как невкусно, помойте меня скорей! (Воспитатель споласкивает кисточку в воде.)

Меня надо опускать в краску до середины ворса (показывает). Когда в краске только волосики, мне не больно, я всё вижу и могу хорошо рисовать. А потом надо ещё не забывать снять лишнюю краску о край баночки.

¹ Доронова Т. Н. Художественное творчество детей 2—8 лет. Методическое пособие для воспитателей. — М.: Просвещение, 2014.

Игровая мотивация особенно эффективна, если ребёнок действует с игрушкой, занявшей определённое место в мире его переживаний (например, игрушка выступила в роли послушного и ласкового друга, понимающего его с полуслова, освободила от чувства одиночества в отсутствие мамы), но для этого работа по одушевлению игрушки должна проводиться заранее, в процессе сюжетно-ролевой игры.

Для побуждения детей к более сложным способам построения игры предлагается следующий приём.

К моменту окончания работы большинством детей воспитатель голосом имитирует телефонный звонок, делает вид, что берёт телефонную трубку, и начинает разговор с мамой-зайчихой: «Алло! Это мама-зайчиха? Здравствуйте. Не беспокойтесь, пожалуйста, все ваши детки у нас. Ребята приготовили травку и накормили их. Вы хотите о чём-то ещё попросить детей? Пожалуйста!» Обращаясь к детям, педагог говорит, что мама-зайчиха просит их взять чашки, стаканы или мисочки, налить в них молоко, подогреть и дать зайчатам. А потом, когда зайчата попьют молока, поиграть с ними.

Если выполнение предложенных игровых действий вызывает у детей трудности, воспитатель показывает, что нужно делать с помощью предметов-заместителей (кубиков, кеглей, цилиндров — налить молоко в цилиндр, подогреть его на кубике или другом замещающем плиту предмете и т. д.) или без них.

В работе с детьми четырёх-пяти лет игровые методы и приёмы строятся на ролевом поведении, поэтому при проведении работы по созданию игровой мотивации педагог должен уметь:

- принимать нужную роль и действовать в этой роли;
- заинтересовывать детей ролями и обеспечивать их действия содержанием, которое способствовало бы вхождению в роль.

Для этого можно воспользоваться следующим приёмом.

Педагог говорит детям: «Давайте с вами поиграем. Я — мама-зайчиха. Живу со своими зайчатами в маленьком домике на опушке леса. Каждое утро кормлю своих малышей вкусным завтраком. А когда они убегают поиграть на полянку, занимаюсь огородом, на котором выращиваю вкусные овощи для своих любимых малышей. А вы хотите поиграть со мной в эту игру? Кем бы вы хотели быть?» Дети принимают на себя роли зайчат, хотя не исключены и другие предложения.

Далее воспитатель проводит работу по вхождению в эти роли. Он может предложить детям сбежать на огород и полакомиться овощами, поиграть на полянке в жмурки или салочки, вместе с мамой-зайчихой прогуляться по лесу и т. п.

В работе с детьми пяти-восьми лет, когда сюжетно-ролевая игра находится на уровне сюжетосложения, при построении игровой мотивации педагог должен уметь:

- отбирать яркие и выразительные образы, способствующие развитию у детей внутреннего сопереживания героям и желания оказывать им практическую помощь;
- представлять сюжет, используя ролевое поведение и привлекая все возможные средства для беспредметного игрового действия — мимику, изобразительные действия, интонации и т. п.

Эта работа может быть проведена воспитателем на основе как собственного творчества, так и художественных произведений. Так, чтобы вызвать у детей интерес к работе с цветом, можно прибегнуть к следующей игровой мотивации.

Воспитатель берёт в руки лист белой бумаги, показывает его детям и читает стихотворение В. А. Приходько «Белый город»:



Этот город —
Белый город.
Он под белым полотном.
Очевидно, белый город
Околдован колдуном...

После того как дети выразят желание помочь жителям заколдованного города, они начинают расколдовывать белый город, изображая красками то, что им запомнилось из текста стихотворения или хотелось бы нарисовать. По окончании занятия воспитатель располагает все детские рисунки на большом листе бумаги и поздравляет детей с победой: белый город расколдован и спасён!

Как подготовить воспитателей к эффективному созданию игровой мотивации с учётом способов построения сюжетно-ролевой игры?

Во-первых, можно предложить педагогам потренироваться в развёртывании сюжета как:

- смысловой цепочки предметных действий;
- цепочки специфически ролевых действий (ролевых диалогов);
- последовательности взаимосвязанных событий.

Во-вторых, можно использовать специальные упражнения на фантазирование и тренировку воображения с магическим «если бы», цель которых — научить переключаться с реальной жизни на воображаемую. Назовём лишь отдельные приёмы:

- воспроизведение «биографий» различных предметов — спичечного коробка, коробки из-под конфет, чашки, часов и т. п.;
- рассматривание кусочков древесной коры, лоскутков ткани и т. п., чтобы определить, на что они похожи;
- придумывание рассказов о том, что было с героями той или иной живописной картины до того, как их изобразил художник, и после;
- «обфантазирование» имеющихся рядом предметов (умение в стульях видеть пни, в люстре — сказочную птицу, в ковре — цветущую лужайку и т. п.) и использование их при разыгрывании различных сценок (осмотр зала музея, прогулка в лесу, переход реки вброд и т. п.).

Безусловно, кроме предложенных приёмов, методисты детских садов смогут подобрать и множество других и отобрать для работы с воспитателями те из них, которые действительно способны повлиять на развитие творчества детей и повышение уровня педагогической культуры.

А сейчас рассмотрим особенности работы педагога по созданию игровой мотивации на разных возрастных этапах.

Педагогическая технология

Для того чтобы у детей младшего дошкольного возраста возникло желание выполнить учебное задание, воспитатель очень кратко, но достаточно убедительно рассказывает им вымышленную историю о нуждах и заботах каких-либо игровых персонажей (зайчиков, кукол и др.) и побуждает детей помочь им. При этом следует учитывать, что ребёнок этого возраста готов помогать не вообще, а только конкретному персонажу, обратившемуся за содействием лично к нему. Поэтому каждый малыш обязательно должен получить свою игрушку, которой он будет помогать.

Целесообразно, чтобы в рассказах воспитателя действовали в основном одни и те же герои. Тогда дети полюбят их, приобретут устойчивый интерес к их жизни и происходящим с ними событиям. Использование таких рассказов для выполнения заданий предполагает наличие в группе достаточного количества мелких игрушек.

В конспектах, которые даны в «Радуге», действующими лицами многих рассказов являются зайчата, но воспитатель может заменить их любыми другими зверушками — белками, мышатами, ежами и др. Можно придумать и свои рассказы, построив их по такому же принципу. Было замечено, что особенно охотно дети помогают не просто зверушкам, а именно их детёнышам.

Павлик М. (3 года 1 месяц), изобразив одним мазком кисти траву, категорически отказывался продолжать работу над рисунком, ссылаясь на то, что он устал. Когда же воспитатель сказал ему, что у коровы, для которой он рисовал траву, есть сынок — телёночек и его тоже надо угостить травой, ребёнок ответил: «Детей кормить надо» — и охотно нарисовал много травы.

В работе с детьми среднего возраста мы предлагаем **два типа игровой мотивации.**

Первый тип. Создание изображения для вымышленных игровых персонажей.

Второй тип. Создание изображения, когда дети принимают на себя определённую роль и действуют в ней.

Дети этого возраста обожают сказки о приключениях маленького народца — гномов, фей, эльфов и других мифических существ. Нередко они выдумывают себе маленьких товарищей по играм, которых никто не видит. Очевидно, необходимостью подобных персонажей для нормального развития детей можно объяснить их наличие в фольклоре практически всех народов.

На занятиях с мотивацией первого типа мы предлагаем детям создавать изображения для листовичков, хотя вовсе не обязательно использовать именно этих персонажей, можно выбрать других представителей маленького народца. Главное — это должны быть вымышленные герои.

Занятие начинается с создания игровой мотивации. Для этого вы кратко, но достаточно убедительно рассказываете детям о нуждах или потребностях листовичков.

Затем осуществляется постановка игровой задачи (помочь листовичкам — заготовить для них фрукты), а на её основе — учебной («Я научу вас лепить или рисовать для листовичков фрукты»).

Показ способов изображения проводится исключительно по просьбе детей, так как на занятии каждый ребёнок работает над своим содержанием.

Все замечания, указания, направленные на совершенствование и выразительную передачу изображений, можно осуществлять только в игровой форме, рассказывая ребёнку, как его работа будет воспринята листовичками (или другими персонажами).

Эту работу на пятом году жизни лучше проводить циклами по два-три занятия, поскольку дети не могут сразу полностью включиться в работу, лишь постепенно у них расширяется круг изображаемых предметов или всё более совершенствуется изображение одного вида.

Женя К. (4 года 4 месяца) начал лепить овощи. Вылепив несколько картофелин, он перешёл к лепке свёклы. На втором занятии мальчик сразу приступил к лепке стручка гороха. Вначале стручок и горошины он изобразил по отдельности. Затем, подумав, расположил горошины сверху стручка. Но, очевидно, такое решение ему не понравилось, и он смял вылепленное в комоч. Вторая попытка лепки стручка оказалась удачной. Женя вылепил отдельно две половинки стручка, затем соединил их боковые створки и аккуратно вложил внутрь горошины. «Зелёный горошек», — с гордостью объяснил он детям. В течение нескольких дней мальчик хранил вылепленный стручок в маленькой коробочке, показывал его детям и воспитателю, а затем подарил листовичкам.

Рассмотрим пример создания игровой мотивации второго типа.

Предложите детям поиграть и, после того как они согласятся, возьмите на себя роль мамы-зайчихи. Поинтересуйтесь, кем хотели бы быть дети. Обычно они при-





нимают роль зайчат, но иногда мальчики хотят быть папами, дядями и др. Соглашайтесь со всеми предложениями детей и по ходу занятия обращайтесь к ним в соответствии с принятыми ими ролями.

Организируйте малышей, чтобы они в течение одной-двух минут производили какие-либо действия в роли зайчат (они могут полакомиться вкусной морковью, попрыгать, погулять по лесу и т. п.). Затем поставьте игровую задачу: мама-зайчиха, опасаясь за жизнь зайчат, предлагает им сделать щиты с изображениями деревьев, за которыми они могли бы спрятаться от волка, а потом учебную: «Я научу вас делать щиты и рисовать деревья».

Для изготовления щита дети складывают лист бумаги пополам и располагают его согнутой стороной вверх. При рисовании деревьев возникает серьёзная трудность: у мамы-зайчихи не оказалось дома зелёной краски. Но она знает, как получить зелёный цвет: надо смешать синюю и жёлтую краски. На большом листе бумаги продемонстрируйте последовательность смешивания красок:

- 1) на палитру наносим пятно синей краски;
- 2) после синей краски кисть промываем и высушиваем;
- 3) концом кисти набираем жёлтую краску и смешиваем её с синей до получения зелёного цвета.

Проконтролируйте действия детей. Все замечания и указания осуществляйте только в игровой форме. Предложите нарисовать деревья как настоящие.

Когда большинство детей закончат рисовать, объявите о приближении к их домику волка.

Помогите ребятам расставить щиты-рисунки на ковре и спрятаться за ними.

Опишите приближение волка и его действия: «Притаились зайчата и ждут. А волк уже совсем близко. Потянул он носом воздух: «Ох, как вкусно зайчатами пахнет!» Подходит серый к домику зайчат и видит много-много деревьев: «Видно, я не туда попал. Возле заячьей избушки такие красивые деревья никогда не росли». (Рассматриваются две-три лучшие работы.) Походил волк, походил, да так и ушёл ни с чем в лес. Зайчата выскочили из-за деревьев, подбежали к маме-зайчихе. А она рада, что детки её живы и здоровы».

За умение смешивать краски, за рисунки деревьев и смелость мама-зайчиха угощает всех настоящей морковью. Следующее занятие, посвящённое закреплению полученных навыков в смешивании цветов, можно провести аналогично первому, немного изменив мотивацию. Например, воспитатель в роли мамы-зайчихи с грустью рассказывает детям-зайчатам о том, что их семье предстоят новые испытания. Дело в том, что серый волк рассказал хитрой лисе о своей неудаче: «Носом чую, что зайчата где-то здесь, рядом, а найти их не могу. Кругом только деревья зеленеют». Выслушала лиса волка и говорит: «Глупый ты, глупый волк! Зайцы тебя перехитрили. Это были не настоящие деревья, а нарисованные. Скажи, у них были толстые и тонкие ветви?» «Не помню, — отвечает волк, — но я теперь обязательно обращу на это внимание».

В результате психолого-педагогических исследований было установлено, что потребность в игровой мотивации сохраняется и в старшем дошкольном возрасте. Дети пяти лет вначале принимают учебные задания только в том случае, если полученные знания и навыки можно сразу же использовать в игре, рисовании или в другой достаточно привлекательной деятельности. И только к концу дошкольного детства становится возможным сознательное усвоение ими знаний впрок, понимание того, что эти знания будут нужны в будущем.

Использование игровой мотивации позволяет в процессе выполнения задания формировать действие самоконтроля.

Занятие «Мишка у гимнастической стенки»

Цели. Развивать наблюдательность; учить детей рисовать игрушечного медвежонка, правильно передавая форму головы, туловища, лап, их соотношение по величине. При передаче пропорций тела в качестве условной мерки можно использовать расстояние между ступеньками гимнастической стенки, добиваясь при этом выразительности образа.

Материал. Простые графитные карандаши, гуашь, бумага, игрушечный медвежонок, большой лист бумаги с изображением гимнастической стенки (для воспитателя), половина большого листа бумаги с изображёнными на расстоянии 10 см друг от друга вертикальными линиями.

Ход занятия. Воспитатель показывает детям игрушечного медвежонка и рассказывает, что медвежонку очень хочется иметь свой портрет на фоне гимнастической стенки, но сам без помощи ребят он не сможет его нарисовать. Педагог приставляет медвежонка к листу бумаги с изображением гимнастической стенки, и дети определяют, сколько пролётов занимают его ноги (1), туловище (2), голова (1), лапы (1). Затем воспитатель рисует мелом на доске мишку, у которого голова равна туловищу, а ноги в два раза длиннее (или короче), и объясняет, что это неправильное изображение мишки. Чтобы передать пропорции его тела, можно нарисовать простым карандашом одинаковые по высоте ступеньки (провести на листе горизонтальные линии между двумя вертикальными), вспомнить, сколько пролётов занимали ноги, туловище, голова и лапы у плоскостного мишки, и сделать так же.

Тем детям, которые испытывают трудности в выполнении задания, воспитатель показывает, как надо рисовать мишку: круглая голова, немного вытянутая в стороны; туловище овальной формы. Особое внимание обращают на расположение лап, а также на величину, форму и расположение ушей, глаз и носа. При этом следует пояснить детям, что каждый из них может нарисовать мишку весёлым или грустным, озорным или застенчивым и т. п.

Особое значение игровая мотивация имеет при формировании у детей старшего дошкольного возраста способности к взаимодействию друг с другом. Ребёнку-дошкольнику сложно понять ряд преимуществ коллективной работы: благодаря участию всех детей можно создать изображение скорее и выполнить больший объём работы. Чтобы воспитатель мог наглядно убедить ребят в этом, может быть использована игровая мотивация, которая в старшем дошкольном возрасте строится на основе сюжетосложения.

Рассмотрим такого рода игровую мотивацию на примере.

Занятие «Яблоня»¹

Цели. Формировать у детей заинтересованное отношение к общему продукту совместной деятельности; побуждать их упражняться в изображении листьев и яблок.

Материал. Наборное полотно с изображением дерева; несколько игрушечных зайцев, гуашь.

Ход занятия. Рассматривание с детьми листьев на деревьях и кустарниках, растущих на участке детского сада, яблок. Чтение сказки В. Сутеева «Мешок яблок». Воспитатель напоминает детям сказку про зайца и яблоки и говорит, что сегодня они узнают продолжение этой сказки.

Заячьей семье очень понравилось яблоко, которое принёс папа-заяц, но каждому достался только маленький кусочек, и все попросили его сходить и принести ещё яблок. Папа-заяц взял большой мешок, двум старшим зайчатам дал по ма-

¹ Занятия по обучению детей взаимодействию друг с другом разрабатывались авторами пособия совместно с С. Г. Яковсон.





ленькому мешку, и они втроём отправились в лес. Семья весело шла, и зайчата всё время спрашивали, скоро ли они увидят волшебную яблоню.

— Вот она наконец, — сказал папа-заяц.

Но тут он посмотрел на яблоню и испугался: дерево стояло всё чёрное и за-сохшее. Ни листьев, ни яблок на нём не было, а многие ветки обломались.

— Где же яблоки? — удивились зайчата. — Что случилось с бедной яблоней?

— А вы разве не знаете? — спросил дятел. — Пошёл ядовитый дождь — листья и яблоки сразу почернели и съёжились, веточки засохли, и на яблоне теперь больше ничего не будет расти.

Зайцы очень расстроились. Они жалели красивое дерево, а кроме того, им очень хотелось вернуться домой с яблоками.

— Слушай, дятел, — сказал папа-заяц, — неужели нельзя помочь бедной яблоне?

— Помочь можно, — ответил дятел, — но только очень трудно. Вы должны найти детей, которые нарисуют для яблони много красивых листьев и яблок, и тогда она оживёт.

— Где же нам найти таких детей? — закричали зайчата.

— Не знаю, — застучал дятел, — в лесу их нет.

Воспитатель обращается к детям: «Ребята, где же зайчикам найти помощников?» Если они долго не отвечают, он прямо спрашивает, не хотят ли они помочь зайчикам и оживить яблоню. Получив утвердительный ответ, воспитатель задаёт вопрос по очереди двум-трём детям, сможет ли каждый из них один нарисовать листья и яблоки для всего дерева. Как правило, дети понимают, что одному с такой работой не справиться, и отвечают: «Мы будем рисовать все вместе». После того как дети выразили готовность оживить дерево, воспитатель вынимает листы из уголков наборного полотна и по одному раздаёт их детям. Таким образом, у каждого ребёнка оказывается изображение части дерева, на котором он должен нарисовать листья и яблоки.

По мере завершения работы воспитатель готовые рисунки прикрепляет в соответствующие номеру листка места в наборном полотне. Если работы нуждаются в длительном просушивании, наборное полотно нужно положить горизонтально на стол и вставлять рисунки в таком положении. В конце занятия воспитатель спрашивает у детей, ожило ли дерево и кто его оживил.

Надеемся, что приведённые примеры убедили в необходимости использования игровой мотивации, а также продемонстрировали её особенности при обучении детей младшего, среднего и старшего возраста.

Далее остановимся на вопросах, связанных с особенностями руководства детской деятельностью, осуществляемой на основе игровой мотивации.

Руководство выполнением задания

В результате экспериментальной работы было установлено, что эффективность игровых методов и приёмов во многом определяется качеством руководства детской деятельностью как в процессе проведения занятия, так и по его окончании. При этом важно помнить, что содержание, формы и методы руководства на каждом возрастном этапе должны быть различными и связаны они с особенностями развития игры и спецификой овладения детьми изобразительной деятельностью.

Осуществляя руководство выполнением задания, воспитатель максимально использует игровые формы воздействия на детей. Указывая ребёнку на тот или иной недостаток в его работе, важно подчеркнуть, какие неудобства или трудности создаёт это для игрового персонажа. Например, если малыш нарисовал домик без окон, следует сказать, что бедный зайка будет сидеть в темноте, и т. п. Дети младшего возраста весьма чувствительны к отрицательной оценке своих работ.

Критические замечания по поводу рисунка малыш воспринимает как выражение плохого отношения взрослого к нему самому («Анна Ивановна меня не любит»). Наши наблюдения показали, что оценивать работы целесообразнее по ходу занятия, а не в конце его. При этом и замечания, и подсказка, как исправить работу, должны исходить не от воспитателя, а от игрового персонажа. Это он, зайчонок, просит малыша, например, нарисовать дверь для его домика.

Предлагаемая нами форма занятий благоприятствует продолжению и развитию игры после выполнения детьми учебного задания. Включившись уже с самого начала занятия в воображаемую ситуацию и с удовольствием пребывая в ней, дети воспринимают новые игровые действия как естественное продолжение предыдущих игр.


Для того чтобы объединить основную часть занятия с последующей игрой в логическое целое, вводится ещё один персонаж. В приведённом нами примере это мама тех зайчат, которые обратились к детям за помощью. Сначала она интересуется результатами работы детей, затем просит позаботиться о малышах до её прихода за ними. От лица подобного персонажа воспитатель может предложить выполнить те или иные игровые действия, которые будут способствовать формированию или закреплению нужных навыков и умений. То обстоятельство, что все дети играют в рамках общего сюжета (вводят своих подопечных к врачу и т. д.), обеспечивает заимствование ими друг у друга разных игровых действий, возникновение интересных поворотов в игре и в конечном итоге её развитие. Педагогу легко включиться в такую игру в качестве равноправного её участника. Взяв на себя подобную роль, он на личном примере показывает детям образцы ролевого поведения. С ребятами, закончившими игру раньше других, воспитатель проводит индивидуальные беседы. Они очень важны, потому что способствуют установлению доверительных отношений между педагогом и воспитанниками. Поскольку продолжительность занятия невелика, целесообразно проводить беседы в то время, когда большая часть группы занята игрой (на глазах у воспитателя). Желательно, чтобы тема беседы отвечала учебному и игровому содержанию занятия. Ребёнок, делясь с воспитателем впечатлениями о том, как он только что рисовал (лепил), осознаёт, чему он научился, что сделал хорошего и как будет поступать в дальнейшем. Для стимулирования развития игры рекомендуется строить беседу как разговор двух игровых персонажей, например мамы-зайчихи и зайчонка. За зайчиху говорит воспитатель, за зайчонка — ребёнок. В ходе беседы ребёнок получает практические навыки ведения ролевого диалога, столь важные для становления ролевой игры. Необходимо подчеркнуть, что развитие речи детей не является целью таких индивидуальных бесед. Поэтому, если ребёнок затрудняется ответить на какой-либо вопрос, не следует требовать этого (особенно в начале года) и тем более добиваться развёрнутой формы ответа. Можно подсказать малышу, что он должен говорить за своего персонажа. Самое главное — создать атмосферу живого и интересного общения.

Особое внимание хотелось бы обратить на тот факт, что сам по себе рисунок или лепка не самоцель. Их отличает примитивная выразительность, связанная как с особенностями восприятия ребёнка, так и с его способностями. Нельзя забывать, что представления ребёнка о предмете сохраняют лишь отдельные его качества, которые произвели на него наибольшее впечатление. Эти представления не остаются неизменными, они постепенно преобразуются. Кроме того, происходит процесс их обобщения.

В рисунке дети воспроизводят не то, что они видели, а то, что они себе представили, вообразили.

Движения руки четырёхлетних детей в значительной степени уже сформированы, хотя ещё и недостаточно скоординированы. Действия ребят, как правило, ещё





неуверенные, скованные, неточные. В силу этого на начальных этапах обучения малыши всецело поглощены процессом нанесения линий, пятен, зрительный же контроль за направлением движения часто отстывает или вообще сведён до минимума. Сосредоточив внимание на проведении линий, ребёнок как бы забывает о форме, которую необходимо передать. При обучении рисованию детей этого возраста возникают серьёзные трудности.

Изучая особенности изобразительной деятельности детей пятого года жизни, отечественные и зарубежные учёные (Е. А. Флёрина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Г. Гарднер, В. Ловенфильд, В. Ломберт Бриттен и др.) выделяют два типа маленьких рисовальщиков — визуализаторы и коммуникаторы.

К первому типу относятся дети, которые рисуют с упоением. Их занимает качество рисунка. Они проявляют интерес к форме, строению предметов, к декорированию изображения, тщательно прорисовывают детали, отдельные элементы.

Ко второму типу относятся те дети, для которых рисунок не самоценен, а является лишь частью сюжета, игры, которая разворачивается в его воображении. Таких детей не интересует качество работы. Они дополняют свой рисунок речью, игровыми действиями.

Очевидно, что так по-разному можно проявить себя только в процессе свободного рисования, создавая изображения, наполненные не учебным, а собственным, детским содержанием.

Известный детский психолог Л. Ф. Обухова предлагает различные подходы к руководству рисованием в зависимости от выделенных двух типов маленьких рисовальщиков: «Зная эти особенности развития изобразительной деятельности, взрослый может целенаправленно руководить творческими проявлениями детей. Одних он может направлять на плоскость рисунка и показывать другим, как изображение связано с игрой, сказкой, драматизацией. При этом взрослый, занимающийся с ребёнком, сам может и не быть хорошим рисовальщиком. Если он не умеет рисовать, он может играть с ребёнком на равных. Взрослый просто в силу своего опыта владеет языком изображения лучше, чем ребёнок. Он может подсказать ребёнку конкретные приёмы схематизации».

Названные в методическом обеспечении к программе «Радуга» формы игровой мотивации очень способствуют этому. Так, действуя в роли зайца, ребёнок спокойно воспринимает критические замечания педагога, не обижается и относится к критике как к выполнению определённых правил игры, в которую вместе с ним играет воспитатель. Благодаря этому у него формируется положительное отношение к неудаче, желание довести начатое дело до конца и добиться результата.

Под воздействием игровых форм руководства у детей раньше начинают формироваться предпосылки самооценки и самоконтроля, особое внимание этому воспитатели должны уделять в старшем дошкольном возрасте.

Взросшая активность, сознательность, самостоятельность, качественное изменение воображения позволяют шестилетним детям проявлять инициативу и творчество в различных видах изобразительной деятельности. В связи с общим развитием и накоплением опыта, с ростом культуры зрительного восприятия и наблюдательности дети в этом возрасте становятся способны на решение более сложных задач.

Как и в игре, но только с помощью изобразительных материалов, ребята производят различные действия и взаимоотношения людей, животных и сказочных персонажей, получая от этого большое удовольствие.

Рисование и лепка могут использоваться ребёнком и как продуктивные виды деятельности: понадобилась в игре военная техника, которой нет среди игрушек, — нарисовал её и вырезал; нет у куклы красивого бального платья — можно реализовать свои мечты на бумаге, играя с бумажной принцессой, и т. п.

Однако ребёнок шести лет не в состоянии длительное время плодотворно работать над созданием изображения и даже самые яркие и интересные художественные образы не может воплотить сразу. Из-за отсутствия сил и времени он создаёт как бы эскиз того, что хотел бы изобразить. Но такой рисунок-эскиз не может доставить ему радость, принести желаемое удовлетворение.

Нельзя забывать и о том, что эти дети скоро пойдут в школу и их ведущей деятельностью станет учение. Но фактический возраст сам по себе не обеспечит изменение их сознания и отношения к учению. Такие качества личности, которые позволят малышу сознательно добиваться желаемого результата, контролировать свои действия при письме, не плакать, обнаружив ошибку, не появятся сами по себе. Поэтому очень важно организовать процесс обучения изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста так, чтобы при создании изображения каждый ребёнок добивался нужного результата.

Вместе с тем успехи и неудачи в выполнении заданий действуют на большую часть детей шестилетнего возраста так же, как и раньше: успех радует, вдохновляет на дополнительные усилия, а неудача приводит к растерянности и отказу от выполнения задания.

Тем не менее именно в старшем дошкольном возрасте у многих детей возникает новое отношение к неудачам: они стремятся преодолеть трудности и добиться результата. Задача взрослого состоит в том, чтобы поддержать эти усилия, научить ребёнка не драматизировать неудачи, а относиться к ним как к естественному процессу («Не ошибается тот, кто ничего не делает»).

Было установлено, что психологически правильная организация деятельности старших дошкольников состоит в том, чтобы, опираясь на игру, постепенно подводить их к выполнению учебных заданий.

Поэтому на протяжении нескольких лет (с пяти до восьми) соотношение заданий, даваемых в игровой и учебной форме, должно меняться. В начале учебного года могут преобладать задания в форме игры, руководство и анализ детских работ желательно проводить также в игровой форме. К концу старшего дошкольного возраста игровые формы руководства должны постепенно «сворачиваться». Вполне достаточно сказать детям: «А вы хотите познакомиться с новым приёмом работы краской?»

Кроме того, к концу старшего дошкольного возраста становится возможным учить детей различать игровые и учебные задания, понимать, что учебное задание является обязательным и его необходимо выполнять независимо от того, хочешь тебе этого или нет. В самих же игровых формах обучения следует подчеркнуть моменты, важные для овладения предпосылками учебной деятельности: точное выполнение правил, строгое распределение действий между участниками и т. п.

В разработанном для воспитателей годовом планировании работы с детьми пяти-шести лет по изобразительной деятельности занятия построены таким образом, что благодаря игровым методам и приёмам внимание ребёнка постепенно переводится с результата выполняемых действий на способ его получения, т. е. от практических действий к учебным.

Одним из важнейших условий подготовки детей к школе является обучение их взаимодействию друг с другом. При этом было установлено, что взаимодействие не возникает само по себе и не формируется на традиционных занятиях рисованием и лепкой. Необходима специальная работа, которая может осуществляться одновременно с обучением детей рисованию.

Работа по данному направлению начинается с формирования у детей заинтересованного отношения к общему продукту.

Важно показать детям, что все вместе они могут сделать то, что не под силу одному. Поэтому на первых занятиях общий продукт должен создаваться всей





группой. Вначале детям нужно дать почувствовать, что такой продукт — это качественно новое целое, для этого мы предлагаем строить занятие так, чтобы он был кому-то нужен именно как целое.

Дальнейшая работа будет направлена на формирование совместной деятельности двух детей. Очень важно, чтобы взаимодействие воспринималось ими как действительно необходимое условие успеха предстоящей работы. Поэтому вначале они должны договориться, кто будет рисовать предмет, который может быть на картинке в единственном числе (предположим, солнце). Целесообразно заранее показать, к каким нелепостям могут привести несогласованные действия: например, если на общей картинке про двух жадных медвежат будут нарисованы две головки сыра, то это будет уже картинка не про жадных, а просто про двух медвежат с головками сыра.

Предметом обсуждения и согласования должны последовательно становиться также время года, погода, момент жизни персонажей, который будет отображён на рисунках.

Дальнейшие занятия направлены на формирование у детей умения согласовывать друг с другом свои рисунки. Опыт работы многих педагогов по данной методике показывает, что некоторые дети рисуют общие картинки и в свободное от занятий время. Как правило, они работают на одном листе. В пары объединяются дети, связанные личными дружескими отношениями. При этом ни в коем случае нельзя навязывать ребёнку партнёра, выбранного вами. Важно высказывать одобрение по поводу дружной работы таких ребят, демонстрировать их рисунки (если они получились удачными) другим детям.

В заключение ещё раз подчеркнём, что работа с детьми от двух до восьми лет по программе «Радуга» предполагает широкое использование игровых методов и приёмов обучения.

Желательным условием педагогического творчества является следование названному выше принципу: игровые методы и приёмы должны соответствовать способам построения сюжетно-ролевой игры детей данного возраста.

Руководство обучением детей осуществляется с учётом психологических особенностей каждого возраста, специфики рисования и лепки как художественных видов деятельности и игровых форм воздействия на детей.

Использование игровых форм и приёмов в интеллектуально-познавательном развитии детей 2—8 лет

Изложенный выше принцип соответствия уровня используемых на занятиях игровых средств и приёмов общему уровню развития игровой деятельности ребёнка необходимо соблюдать не только на занятиях продуктивной деятельностью.

Рассмотрим динамику использования игровых приёмов на занятиях интеллектуально-познавательными видами деятельности по возрастным группам.

Возрастная группа	Ведущий тип игры	Игровые приёмы
Первая младшая	Предметно-манипулятивная	Внесение дидактических игрушек
Вторая младшая	Сюжетно-ролевая на стадии игрового действия	Использование дидактических игрушек. Игровая мотивация при закреплении навыка
Средняя	Сюжетно-ролевая на стадии игровой ситуации и роли	Одушевление чисел и превращение их в персонажи сюжетной истории
Старшая	Сюжетно-ролевая на стадии сюжетосложения	Составление и решение задач
Подготовительная	Игра с правилами	Использование дидактических игр с правилами: настольных, подвижных

Обращаем ваше внимание на то, что игровая мотивация в привычном понимании и занимательность используются в данной системе работы очень ограниченно, а именно только для отработки какого-либо навыка, которая требует монотонных многократных повторений.

Предметно-манипулятивная игра и интеллектуальное развитие ребёнка младшего возраста

Предметно-манипулятивная игра соответствует тому этапу развития ребёнка, когда его мышление носит наглядно-действенный характер. По своему существу она не является предшественницей игры сюжетной и стоит в истоке иной линии развития ребёнка — развития абстрактного воображения, художественного творчества и научного познания. В ней нет второго психологического дна, нет символизации. Двухлетний ребёнок, который тянет за собой на верёвочке машинку, не играет в шофёра, везущего овощи в магазин, — ему доставляет удовольствие сам процесс катания. Отец спрашивает двухлетнего сына, который тянет за собой на верёвочке машинку: «Павлуша, во что ты играешь?» Павлуша отвечает: «Я не играю, я вождю!»

Двухлетний малыш, который ставит кубик на кубик, не строит башню или колодец. Его цель — добиться, чтобы постройка не упала. Он с удовольствием возьмёт любой конструктор и будет собирать из него не самолёт и не парополёт, а просто некую конструкцию. Это чистое творчество и чистое познание. Ребёнок





подойдёт к аквариуму и будет бросать туда разные предметы, чтобы понаблюдать, что тонет, а что нет. Когда ему попадают в руки фломастеры или краски, он чертит по бумаге и радуется появляющимся линиям или цветовым пятнам и их сочетаниям. Он исследует пластические возможности глины, воска, пластилина, сминает и рвёт бумагу без конкретной цели — из чистой любознательности.

В этот период для интеллектуального развития ребёнка решающее значение имеет богатство окружающей его среды.

Желательно, чтобы он имел возможность познакомиться с разнообразными материалами: деревом, глиной, тканями, металлом.

Необходимы различные игрушки:

- движущиеся — на палочке, с верёвочкой, с пультом управления, заводные, на батарейках, механические типа богородской игрушки;
- для отработки сериации по размеру — типа пирамидок и матрёшек контрастных размеров;
- озвученные, в которых используются разные принципы извлечения звука;
- конструкторы, мозаики, изобразительные материалы и т. д.

Именно в этом возрасте на уровне действия формируются предпосылки для появления в дальнейшем, в возрасте пяти—пяти с половиной лет, такого качества мышления, как обратимость, при выполнении прямых и обратных действий, которые так увлекают детей двухлетнего возраста: положить — вынуть, открыть — закрыть, выдвинуть — задвинуть, застегнуть — расстегнуть и т. п.

По сравнению с домашней предметная среда в детском саду сильно рафинирована. Дома ребёнка окружают всевозможные предметы, которыми он манипулирует с позволения взрослого (или без него). В детском саду сделано всё для того, чтобы избежать любых неожиданностей. В распоряжении детей оказываются практически только игрушки (дома же малышей привлекают в первую очередь вещи взрослых), большинство из которых рассчитано на сюжетное употребление. Но ребёнок двух-трёх лет часто использует их не как символические заместители аналогичных взрослых вещей, он разбирает игрушки на части, чтобы узнать, как они устроены. В этом смысле для него нет разницы между папиными часами и пластмассовым крокодилом Геной: оба предмета с восторгом будут разобраны. Взрослые называют такой способ обращения с предметами словом «ломать» и относятся к нему соответственно — сугубо негативно. Однако с позиции содействия развитию правильнее назвать эти действия исследованиями и всячески приветствовать их.

Заметим, что в процессе исследования и у взрослых учёных изучаемый материал, как правило, уничтожается: исходное вещество в ходе реакции выпадает в осадок или испаряется, лягушка превращается в препарат и т. д.

Итак, пресекать ломание игрушек и наказывать за это не следует.

Не всегда правомерно требовать от малыша и того, чтобы он снова собрал разобранную игрушку, так как в большинстве случаев ему это ещё не под силу. С психологической точки зрения нельзя признать правильной и идею не давать ребёнку те игрушки, которые он может сломать. Напротив, в этом возрасте ему надо давать именно такие игрушки, которые можно и интересно разбирать.

Участие взрослого в этой предметно-манипулятивной игре не требуется — разве что он может разделить радость открытия, продумать разнообразную, богатую, изменяющуюся развивающую среду для ребёнка, дать ему время, место и возможность этой игрой заняться.

Предметно-манипулятивная игра имеет большое значение для развития у ребёнка воображения, которое является основой творческих способностей. Умение комбинировать предметы необходимо во многих видах художественного творчества, в частности, таких, как дизайн, архитектура, моделирование.

Взрослые смогут поддержать в детях эту способность к «исследованию», если сами поймут ценность такого «бесцельного» творчества или познания и смогут вспомнить, какую радость они приносят человеку именно своей необязательностью, непрacticностью и ощущением свободы.

Английский физик Джеймс Клерк Максвелл мог в разгар званого обеда, забыв об окружающих, заняться игрой со столовыми приборами, лучом света, отражением от стакана или капли воды. Будучи подростком, играя с булавками и нитками, он установил, как с их помощью можно начертить овал, а потом пришёл к объяснению законов отражения света. В те времена он был ещё настолько молод, что его доклад в Королевском Эдинбургском научном обществе вынужден был читать кто-то другой, поскольку человек в коротких штанишках ещё не мог выступать с кафедры. Тот же Максвелл настолько скучал на уроках, что был исключён из школы за нерадивость.

Во второй младшей группе (возраст 3—4 года) на занятиях математикой новым видом манипулятивной игры может стать процесс аппликации с математическим содержанием.

По ходу занятий дети создают абстрактные геометрические панно. Для того чтобы панно получилось декоративным и выполняло свои дидактические функции, необходимо соблюдать следующие условия:

- дети получают готовые, вырезанные воспитателем формы для наклеивания;
- эти формы сильно различаются по размеру и включают две-три очень большие фигуры и четыре-пять очень маленьких фигур;
- формы отличаются по цвету и сделаны из разных материалов (фольги и картона, ткани и дерматина, газетной и журнальной бумаги);
- фигуры даны всех возможных видов (например, если это панно «Треугольники», то оно включает треугольники тупоугольные и «очень остроугольные», прямоугольные, с неравными сторонами);
- можно предложить детям изображения предметов, имеющих определённую форму — пирамиды, настенных треугольных часов, крыши дома, деталей конструктора и т. п.

Панно помещается на стене в группе и не снимается в течение всего учебного года. Его дидактическая цель — сформировать у ребёнка на уровне образа представление об определённом классе фигур.

Фактически вы создадите серию дидактических плакатов по математике. Их можно многократно использовать и при работе в других группах, и для повторения материала.

Главное условие сохранения именно игрового характера занятия — большая степень свободы выбора самим ребёнком материала и способов его использования.

Например, дети выполняют коллективную абстрактную аппликацию на тему «Круги». Для этого им предлагаются круги самого разного размера и цвета, и каждый ребёнок сам выбирает круги, произвольно располагает их на общем листе, повторяет эту операцию столько раз, сколько захочет.

В младшем возрасте большое значение для интеллектуального развития детей имеют дидактические игрушки, занятия с которыми обеспечивают осуществление ребёнком операции сериации, в частности по размеру, в процессе предметных манипуляций. Это игрушки типа пирамидок и матрёшек или иных вкладывающихся друг в друга форм.

Зрительный анализ формы совершенствуется в ходе игр с различными видами сортировщиков (геометрических форм-вкладышей плоскостных и объёмных).





Превращение понятия в персонаж и разворачивание сюжета о нём

При переходе на стадию наглядно-образного мышления возникает необходимость в новом подходе к организации развивающей педагогической работы с детьми. Формируемые математические представления являются абстрактными понятиями. Введение их при опоре только на речь, особенно в младшем возрасте, пока и сама речь находится в фазе активного развития и становления, не достаточно эффективно. Понятие необходимо как-то сенсуализировать, сделать воспринимаемым как обобщённый информативный образ. В результате развития собственно сюжетной игры возникает возможность персонифицировать понятие в новый вымышленный персонаж, несущий существенные признаки вводимого понятия.

Так, появление цветных человечков позволяет сделать знакомство детей с основными цветами — красным, синим и жёлтым — интересной историей, повышает эффективность запоминания, которое в возрасте трёх-четырёх лет остаётся произвольным. Человечки выполняют в данном случае роль сенсорных эталонов. Реальность «человечек любит всё красное» как мотивирующее обоснование задания на классификацию по цвету выглядит для ребёнка значительно более интересным (если человечки сделаны качественно и вызывают интерес и симпатию детей и сам педагог с удовольствием играет с ними и в них) и убедительным, чем простое требование «выбери все красные», которое для малыша лишено личного смысла.

Важно, что персонаж сам является носителем того содержания, на которое в данном занятии мы хотим обратить внимание ребёнка. Этим он отличается от сказочных героев, выполняющих только развлекательную функцию.

Поясним сказанное на примере.

Занятие «Город цветных человечков. Красный»

Изготавливается человечек-гномик, с головы до ног одетый в красное. По характеру это активный, энергичный персонаж, постоянно находится в движении, громко и довольно быстро говорит. Он приносит детям картинки с изображением разных предметов красного цвета, в том числе красный круг и красный треугольник. Педагог ведёт занятие от его имени. «Здравствуйте, дорогие ребята! Привет вам из Города цветных человечков! У каждого из вас, наверное, есть свой любимый цвет. Какой цвет ты любишь, Петя? А ты, Маша? Вы ещё не догадались, какой мой любимый цвет? Да, конечно, это красный, красный, красный! Скорее скажите, что бывает красного цвета? (Следует перечисление, в котором воспитатель уже от своего лица наводит детей на перечисление красных овощей, фруктов. Затем можно обсуждать, что означает красный сигнал светофора, красная окраска шляпки ядовитого гриба мухомора и божьей коровки. Какое впечатление производит автомобиль красного цвета? красное платье? туфли? перчатки?)

Друзья, я принёс вам много красивых красных картинок. Не сделаете ли вы украшение для моего дома — красное и красивое?»

Дети получают поднос с вырезанными заранее картинками, на которых изображены самые разнообразные предметы красного цвета, и составляют коллективную аппликацию. Красный человечек предлагает повесить работу на стену в группе и прощается, обещая, что в следующий раз к детям придёт новый гость.

Вариант занятия. Украшение красного платья принцессы кусочками цветной бумаги разных оттенков красного цвета.

Занятие «Город цветных человечков. Жёлтый»

По характеру это также активный персонаж, но уравновешенный, говорит он громко, но спокойно. «Здравствуйте, ребята! Я Жёлтый человечек. Мой любимый

цвет жёлтый. Кому из вас нравится этот цвет? Что бывает жёлтым? (По ходу обсуждения желательно вспомнить цветы жёлтого цвета: подсолнух, одуванчик, мать-и-мачеху, а также жёлтого цыплёнка, жёлтые листья осенью.) Друзья, я принёс вам жёлтые картинки. Не сделаете ли вы украшение и для моего дома?»

Важно учитывать, что сюжеты предлагаемых картинок должны быть интересны не только для девочек, но и для мальчиков и включать не только цветы, но и автомобили.

Занятие «Город цветных человечков. Синий»

По характеру этот персонаж спокойный, мало двигается, говорит негромко, медленно. Занятие проводится аналогично рассмотренным выше. Следует вспомнить синее море, небо, синие и голубые цветы (незабудки, колокольчики).

Средний возраст является совершенно особым по отношению как к младшему, так и к старшему дошкольному возрасту. В этом возрасте, как ни в каком другом, дети с удовольствием слушают волшебные сказки. Эксперимент показал, что самый эффективный способ сделать информацию интересной для ребёнка четырёх-пяти лет — это одушевление. В средней группе центральной задачей программы формирования элементарных математических представлений является знакомство с числами первого десятка. Именно они одушевляются и становятся персонажами в этой возрастной группе. Не Карлсон, не лисичка, а ожившие числа сами рассказывают о себе.

Числа являются перед детьми в образе мужских (нечётные числа) и женских (чётные числа) персонажей с разными характерами — так их представлял себе Пифагор.

При этом педагог приводит в качестве примеров только те случаи, в которых данное число выступает как существенный, характерный, отличительный признак объекта или явления: число лепестков у цветка, ног у живого существа, лучей у звезды и т. п. В сознании ребёнка каждое число связывается по принципу ассоциативной связи с целым классом интересных и красивых, эмоционально окрашенных представлений и образов.

Персонажей можно сделать из картона с использованием аппликации из цветной бумаги, но можно сразу изготовить Математический театр в коробке.

Математический театр в коробке

Возьмите большую картонную коробку. Передняя часть такой коробки должна быть открытой, как окно. На эту часть прикрепите занавес так, чтобы его можно было отодвигать в сторону. Внутреннюю часть коробки лучше окрасить в нейтральный цвет. Задняя стенка может быть сделана из ткани. На неё вы сможете крепить декорации и другие элементы оформления. В верхней части коробки сделайте две-три горизонтальные прорези на разной глубине так, чтобы можно было сверху водить кукол-персонажей, держа их за палочки. Между прорезями сделайте два-три перехода с одной линии на другую. Внутри коробки прикрепите также раздвижные тканевые кулисы.

Персонажей изготавливают из картона или тонкого пенопласта, который обтягивают тканью или оклеивают цветной бумагой, украшают бусами, кусочками ткани, меха. К верхней части куклы присоединяют палочку для управления. Желательно сделать и боковые палочки — это позволит подвесить куклу на прорези.

На занавесе и заднике театра можно укрепить картинки, иллюстрирующие проявления данного числа. На сцене следует расположить различные предметы, также с этим числом связанные. Наконец, персонаж может приносить для детей развивающие книги, слайды, видеофильмы по своей теме. При подготовке занятий желательно использовать музыкальное сопровождение.

Знакомство с каждым числом предполагает цикл занятий.



Структура цикла знакомства с числом включает:

- праздник — знакомство с новым числом и появление этого числа в качестве персонажа Математического театра в коробке;
- рассказ о проявлении числа в природе, быту и пр.;
- рисование и лепку цифры, рассматривание её в разном графическом исполнении;
- создание абстрактного геометрического панно по соответствующему классу геометрических фигур;
- составление коллективного коллажа на тему изученного числа (страницы), который затем помещается на стену в группе, где он, как и числовой фриз, находится до конца учебного года. В конце года фриз используется в качестве декорации к математическому спектаклю.

Числовой фриз — это последовательность из девяти страниц, расположенных в порядке возрастания представленных на них чисел. Каждая такая страница — это тематический коллаж. В технике коллективной аппликации дети собирают на лист плотной бумаги или картона все фотографии и изображения, которые украшали во время занятий задник и занавес Математического театра. Сюда же помещаются наиболее выразительные и интересные рисунки детей. Обязательно разместите на листе соответствующую цифру, исполненную в разных шрифтах, разного размера и цвета. Коллаж должен быть максимально декоративным и интересным. Он помещается на стену в группе и постепенно наращивается. К концу года все девять страниц фриза будут заполнены.

Итогом может стать **математический спектакль**, в нём дети будут играть роли чисел, с которыми они познакомились в течение года. Этот спектакль охотно посмотрят и родители, и дети других групп, обучающиеся по иным программам. И сами исполнители получают удовольствие от участия, поскольку материал, который они будут рассказывать, им хорошо знаком, а играть они будут принцев и принцесс, красиво одетых и необычных. Подготовка к спектаклю позволяет повторить и закрепить пройденное и способствует приобретению детьми нового навыка, имеющего решающее значение в старшем дошкольном возрасте, — навыка рассказывать другим интересно и понятно о том, что узнал сам.

Сюжетосложение и решение арифметических задач

В возрасте около пяти лет в развитии ребёнка происходит большой скачок: выход за пределы ситуации настоящего времени в плане сознания, появление временной перспективы и способности удерживать в сознании цепочку взаимосвязанных событий, разные состояния вещества или процесса. В игровой деятельности это находит отражение в появлении сюжетности. Дети начинают играть «сериалами», продолжают начатую игру изо дня в день, стремясь сохранять созданную игровую обстановку.

Формирование способности представлять и удерживать в сознании цепочку взаимосвязанных событий позволяет ребёнку перейти от рассмотрения статичных групп и оценивания их количественной характеристики к ситуациям изменения количества. Действительно, чтобы сравнивать группы по количеству, т. е. отвечать на вопрос, чего стало больше или меньше после определённого события, необходимо обладать способностью удерживать в сознании одновременно либо две группы предметов, либо два состояния (было и стало) одной и той же группы. В дошкольной арифметике все задачи сводятся к таким ситуациям.

Если для взрослого не имеет значения, какие именно события стоят за математическими действиями, и важна только собственно математическая модель ситуации, то для ребёнка, наоборот, мотивирующим фактором оказывается конкрет-

ное содержание истории, в которую включено собственно математическое задание. Это особое, мотивирующее, значение сюжета первыми осознали авторы занимательных учебников для малышей. Безусловно, юмористически окрашенные задачи доставляют детям удовольствие и вызывают у них больший интерес, нежели стандартные. Содержание задачи обязательно, на наш взгляд, должно быть сюжетным рассказом, историей, богатой интересными деталями.

Отметим, что для разных детей нужны разные сюжеты. В ходе эксперимента установлено, что одни дети любят сюжеты про военные действия, другие — истории о животных, третьи — о пище, четвёртые — семейные (хозяйственные) истории, пятые — о технике. Безусловно, этот перечень может быть продолжен. А какие истории предпочитают дети из вашей группы?

Общеизвестно, что детям особенно нравятся истории про них самих, и составленные ими задачи чаще всего начинаются со слов «У меня было...».

Большой интерес у детей вызывают задачи, придуманные их сверстниками. Составление задач открывает возможности для развития воображения и речи: для того чтобы другие дети смогли решить задачу, автор вынужден излагать её последовательно и связно, а условие задачи — это не что иное, как монолог. При этом развивается умение произвольно контролировать свою речь, осознанно её строить, что важно в работе с детьми старшего возраста.

Игры с правилами и интеллектуальное развитие

В старшем дошкольном возрасте большое значение приобретают разнообразные игры с правилами, в том числе настольно-печатные с дидактическим и познавательным содержанием типа лото, «Поле чудес», «Что? Где? Когда?» и т. п. Дети очень любят играть во взрослые интеллектуальные игры. Отметим, что ведущим мотивом оказывается возможность участия ребёнка в общении со взрослым на равных, в партнёрской ситуации. Партия в шашки, домино или шахматы (например, с бабушкой) может стать излюбленной формой досуга ребёнка. Некоторые дети очень любят различные головоломки.

Значение игр с правилами для психического развития ребёнка подробно проанализировано на с. 13—16 данного пособия.



Игровые методы психотерапии и коррекции в работе с детьми

Игра как средство психотерапевтической работы

Развитие теории и практики использования игры в терапевтических и коррекционных целях достаточно долго осуществлялось в рамках двух подходов: первоначально в психоаналитическом, а с 50-х годов XX столетия в гуманистически ориентированном.

В настоящее время в нашей стране метод игровой терапии получил широкое распространение (А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, В. В. Столин и др.). Отличительной особенностью его применения является обогащение теории и практики игротерапии на основе теории психического развития ребёнка и теории детской игры, разработанной в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина.

В основе игровой терапии, центрированной на ребёнке, лежит представление о том, что отношения и связь человека с людьми составляют необходимое условие его личностного развития. Основная задача коррекции состоит в создании или восстановлении значимых отношений между ребёнком и взрослым.

Игра как деятельность, свободная от принуждения, подчинения, страха и зависимости, представляет собой, по мнению сторонников недирективной терапии, единственный вид активности, в котором ребёнок получает возможность свободного, беспрепятственного самовыражения и исследования собственных чувств и переживаний. Игра позволяет ему освободиться от груза эмоциональной напряженности, обусловленной сложностью реальных жизненных отношений между ним и взрослым. Она становится, таким образом, эффективным средством для решения не только коррекционных, но и профилактических задач. Такое понимание значения игротерапии для личностного развития ребёнка позволяет рекомендовать её для широкого применения во всех детских учреждениях и коллективах.

Сторонники центрированной на ребёнке терапии главное значение придают реальным взаимоотношениям ребёнка и взрослого в процессе игры. Взрослый в игротерапии реализует двойную функцию:

- во-первых, он выступает в качестве идеального родителя, который посредством эмпатического принятия обеспечивает ребёнку переживание чувства самоценности и облегчает самопринятие;
- во-вторых, он выступает в качестве партнёра по игре, открывая ребёнку возможность приобрести новый позитивный опыт равноправного сотрудничества и кооперации, где каждый участник взаимодействия имеет свободу выбора поступка и право принятия на себя ответственности.

Принципиально новый характер и содержание отношений между ребёнком и взрослым уничтожают традиционную для нашей системы воспитания дистанцию между ними и в значительной степени приводят к возрастанию социальной компетентности ребёнка. Как указывает Д. Б. Эльконин, «трудности поведения, которые подвергаются коррекции этим видом терапии, в большинстве своём вызываются конфликтными отношениями между взрослыми и детьми, именно поэтому практика отношений нового типа со взрослым может приводить к коррекции».

Таким образом, **основными показаниями для проведения игротерапии** согласно гуманистическому подходу выступают:

- нарушение роста Я и формирования Я-концепции;
- низкая степень самопринятия, высокая социальная тревожность, неуверенность в себе и в своих силах;

- отсутствие базового доверия к миру и враждебность по отношению к окружающим;
- эмоциональная лабильность, неустойчивость.

Цель терапевтической работы — утверждение уникальности Я ребёнка и его самоценности без попыток изменения личности, принятие его таким, какой он есть.

Соответственно, **задачами игротерапии** выступают:

- расширение репертуара форм самовыражения ребёнка;
- оптимизация общения в системе отношений «ребёнок — взрослый», формирование социальной компетентности ребёнка во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками;
- развитие способности эмоциональной саморегуляции и достижение эмоциональной устойчивости;
- гармонизация развития Я-концепции, повышение степени самопринятия и уверенности в себе.

Основными **функциями игротерапевта** являются:

- создание атмосферы принятия ребёнка, эмоциональное сопереживание ему, отражение и вербализация его чувств и переживаний в адекватной возрастно-психологическим особенностям форме;
- организация условий, которые позволили бы ребёнку на игровом занятии испытать чувства уверенности в себе и гордости за свои достижения.

В. Акслайн даёт подробную характеристику **принципов организации игротерапии**.

Принцип безусловного принятия ребёнка. Реализуется в установлении равноправных отношений в системе «ребёнок — взрослый», принятии ребёнка таким, какой он есть, в отказе от попыток изменить его личность; в предоставлении ребёнку инициативы и права определять сюжет, тему и содержание игровых сессий.

Принцип недирективности. Находит своё воплощение в отказе терапевта от попыток вмешательства в игру с целью манипулировать ребёнком и управлять его поведением, а также в сведении к минимуму числа ограничений и запретов, вводимых терапевтом в игру.

Принцип центрации на чувствах и переживаниях ребёнка. Позволяет выразить их и назвать с помощью речи, а также создать условия для самопознания.

Механизмом коррекционного воздействия в гуманистической игротерапии является диалогическое общение со взрослым, в котором ребёнок получает новый позитивный опыт построения значимых межличностных отношений, создающий необходимые предпосылки самоопределения и самоактуализации его личности.

Критериями эффективности игротерапии в рамках гуманистически ориентированного подхода являются:

- гармонизация Я-концепции, возрастание самопринятия;
- преодоление разрыва между Я-реальным и Я-идеальным;
- повышение уверенности в себе и своих возможностях;
- позитивная динамика эмоционального развития ребёнка, рост творческого начала личности (направленного на преодоление, а не на адаптацию как генеральную стратегию личностного развития).

Организация занятий игротерапией

Организация сессий игротерапии предполагает оборудование игровой комнаты, подбор игрушек и набор детей в терапевтическую группу.





Игровая комната

Игровую комнату следует оборудовать таким образом, чтобы можно было обеспечить:

- организацию и проведение самых разнообразных видов игр:
 - сюжетно-ролевых;
 - игр-драматизаций;
 - подвижных игр с правилами (салочки, жмурки, прятки и др.);
- организацию и проведение упражнений под музыку;
- организацию и проведение занятий рисованием и лепкой;
- проведение групповых и индивидуальных игровых занятий;
- физическую и личностную безопасность всех участников занятий.

Игровая комната должна предоставлять детям максимальные возможности свободной деятельности и вместе с тем полностью исключить любую угрозу их физическому здоровью и безопасности.

Для обеспечения чувства личностной безопасности участники игровых занятий должны иметь свободу выбора: участвовать в коллективной игре или предпочесть индивидуальную деятельность. Пространство игровой комнаты нужно организовать так, чтобы при желании ребёнок мог в любой момент изменить свою позицию в отношении участия в игре — от активного участника до наблюдателя за игрой сверстников. Такая практика свободного включения и выхода из игры является важным условием формирования у ребёнка способности самостоятельно регулировать свою деятельность в условиях коллективной деятельности и сотрудничества.

В игровой комнате необходимо создать атмосферу уюта, комфорта, которые стимулировали бы творческую активность ребёнка и обеспечивали условия для его свободного самовыражения.

Размеры игровой комнаты должны быть таковы, чтобы все участники могли свободно взаимодействовать друг с другом и в то же время имели бы возможность при желании перейти к индивидуальной игре. Слишком маленькие размеры комнаты создают тесную пространственную близость участников занятий и вызывают напряжение и тревожность, а также не позволяют создать необходимые для эффективной работы зоны для различных видов игр (например, сюжетно-ролевой игры с куклами, подвижных игр с правилами, игр-упражнений на релаксацию) и занятий изобразительной деятельностью. Но если комната слишком велика, она может спровоцировать хаотическую ненаправленную активность ребёнка — бегание, прыжки, лазанье, крики и т. п.

Традиционный набор мебели для игровой комнаты включает:

- шкафы с открытыми и закрытыми полками для игрушек, игр, бумаги, красок, карандашей, мячей, для хранения документации и методических материалов психолога;
- длинный низкий вытянутый стол с расположенным на нём кукольным домом для игр в семью;
- круглый стол, покрытый клеёнкой или пластиком для занятий рисованием и лепкой (его можно заменить двумя сдвинутыми столами, расположенными таким образом, чтобы дети размещались лицом друг к другу для кооперации и сотрудничества);
- рабочее место для психолога (расположить небольшой стол так, чтобы психологу было удобно наблюдать за поведением детей);
- детские стулья и стул для взрослого;

- для определённых игр и упражнений нужны большая доска с мелом, раковина с водой, ковёр и большие подушки на полу;
- для выполнения упражнений, предполагающих зрительный контроль детей за своими действиями, желательно иметь большое зеркало на стене (в случае необходимости его можно задёрнуть занавеской);
- ряд игр (типа «Создай свой мир») требует наличия ящика с песком размером 1 × 1 м. Его можно разместить на полу или на специальном низком столе (на клеёнке) и оборудовать совками, лопатками, ведёрком;
- при расстановке мебели необходимо запланировать уголок уединения — это может быть отдельно стоящий детский стол со стулом.

В состав оборудования игровой комнаты входят также магнитофон или проигрыватель с необходимым набором пластинок или аудиозаписей.

Игрушки и игровые предметы

Игрушки и игровые предметы должны обеспечивать:

- возможность проигрывания всех значимых для детей дошкольного и младшего школьного возраста сфер деятельности, в которых могут возникать трудности общения и конфликты: общение в семье, общение вне семьи — в школе, в детском саду, со сверстниками, воспитателями, учителями;
- возможность выражения негативных эмоциональных состояний (злости, гнева, обиды, ревности) и отношений эмоциональной зависимости, привязанности, отвержения;
- развитие личностных качеств (позитивного образа Я, самопринятия, преодоления страха и чувства тревоги), формирование уверенности в себе, целенаправленности и произвольности;
- умственное развитие (развитие восприятия, сенсомоторных качеств, наглядно-образного мышления, памяти, внимания, воображения).


В числе игрушек и игровых предметов должны быть сюжетные игрушки, игровые предметы с фиксированной функцией, неоформленные игровые предметы, которые могут быть использованы и как предметы-заместители для сюжетно-ролевой игры, и как игровые предметы для неструктурированных игр (игр-манипуляций, не имеющих чётко структурированного сюжета и роли).

Приведём примерный перечень игрушек и игровых предметов, отвечающих указанным выше требованиям.

Для игры в семью

- Набор кукол для изображения мамы, папы, бабушек, дедушек, других родственников, братьев и сестёр, в том числе кукла-младенец. Последний персонаж может быть использован для моделирования отношений конкуренции и ревности между братьями и сёстрами либо для выражения собственной беспомощности, эмоциональной зависимости путём самоидентификации играющего с куклой-младенцем.
- Набор кукольной мебели, включая кровати (укладывание спать персонажей в игре в семью позволяет увидеть, кто, где, в какой пространственной близости находится от остальных членов семьи, и тем самым получить исчерпывающее представление об эмоциональных отношениях в семье и о межличностной дистанции).
- Кукольная посуда — чашки, тарелки, ложки, бутылочка с соской (ситуация кормления часто является причиной конфликтов в семье).



- 
- Ванночка и горшок (приучение ребёнка к туалету, самостоятельности также бывает источником конфликтов, особенно для детей младшего дошкольного возраста).

В набор игрушек рекомендуется включать также куклу с непрорисованным лицом, что позволяет ребёнку осуществить идентификацию её с любым «значимым другим» или с самим собой в случае актуализации защитных механизмов, сопротивления, а также на ранних стадиях реализации игровой коррекции. При физических дефектах или заболеваниях ребёнка в состав игрушек целесообразно включать куклу, обладающую тем же дефектом (например, в очках или на костылях, с заметными шрамами на лице и пр.).

Игрушки не должны быть слишком большими, чтобы ребёнок мог легко и удобно держать их в руке и манипулировать ими. Куклы надо отбирать гибкие и прочные, чтобы ребёнок мог свободно придавать им желаемую позу.

Для игры в детский сад (в школу)

Соответствующий набор кукол (для изображения учителя, воспитателя, родителей, сверстников), а также парты (столы), кровати (для игры в детский сад), доска с мелом (для игры в школу).

Для игры в больницу (в доктора)

Кроме набора кукол и необходимой мебели, нужно иметь игрушечный набор лечебных инструментов — шприцы, термометр, бинты и пр.

Для сюжетных игр

Помимо кукол-людей, полезно иметь также комплект игрушечных животных, которые могли бы заменить людей (при наличии, например, барьеров, препятствующих моделированию в игре семейных отношений). Разнообразие набора животных позволит ребёнку осуществить выбор соответствующего персонажа для идентификации и даст психологу, наблюдающему за его игрой, ценный диагностический материал, который поможет выявить как личностные особенности ребёнка, так и особенности переживания им своих отношений со значимыми людьми. В такой набор необходимо включать диких, агрессивных животных (волк, крокодил, дракон), благодаря которым ребёнок сможет выразить агрессию в социально приемлемой форме. Широко используются наборы животных и для игродраматизаций по сюжетам известных сказок.

Выразить агрессию помогут также военные игрушки (игрушечные пистолеты, автоматы, наручники, щит и меч, игрушечные солдатики с соответствующим армейским оборудованием, включая военную технику), шумовые музыкальные игрушки (барабан, бубны, горн).

Помимо обычных кукол, весьма полезно в коррекционных целях использовать кукол для кукольного театра (надевающих на руку или пальчиковых кукол). Само физическое действие — надевание на руку этих кукол для разыгрывания сюжета — облегчает принятие ребёнком роли и идентификацию его с персонажем, с которым он теперь составляет как бы единое физическое целое. Действие перевоплощения является мостиком из мира реальности в мир воображения и позволяет ребёнку в щадящей форме воспроизвести, разыграть конфликтную травмирующую ситуацию и найти её решение. Такую же психологическую функцию выполняют маски различных персонажей сказок, в том числе животных, надевая которые ребёнок как бы присваивает себе определённые личностные качества и свойства. В наборе необходимо предусмотреть и наличие транспортных игрушек (машины, обязательно грузовая машина, самолёт, лодка, корабль). С их помощью

путём перемещения в пространстве ребёнок может выразить в сюжетно-ролевой игре эмоциональное отношение к значимым для него лицам. Приближение к ним символизирует симпатию, потребность близости, желание общения, удаление — неприязнь, ревность, стремление избежать контакта, неприятие, уход от коммуникации. Кроме того, транспортные игрушки дают ребёнку возможность в ходе выполнения игрового действия безбоязненно исследовать игровую комнату, приблизиться к психологу и интересующим его сверстникам, сохраняя при этом необходимую меру личностной безопасности.

Для выражения конструктивных и деструктивных намерений, проигрывания конфликтных ситуаций полезны строительные наборы — конструкторы различной величины, от маленьких до больших, в рост ребёнка. Большие кубы и параллелепипеды должны быть лёгкими, не представлять опасности для здоровья ребёнка (можно использовать картонные ящики, обшитые материей), быть доступными для свободного манипулирования (что утверждает его могущество над вещами, его Я) и не причинять ему морального ущерба. Из такого набора можно построить дом, пещеру, крепость.

В качестве строительного материала хорошо использовать большие мягкие подушки или тряпичные лёгкие валики (в частности, для игры «Осада крепости»). Для организации игр и регуляции поведения детей полезно иметь часы со стрелками, песочные часы (для игр-соревнований), два игрушечных телефона (для облегчения общения с замкнутыми детьми), волшебную палочку, шапку-невидимку и пр.

Для подвижных игр и игр-соревнований

Необходимы мячи (большие и маленькие), кегли, мишень с дротиками.

Нужно предусмотреть наличие предметов, которые могут быть использованы в качестве предметов-заместителей в игре (кубики, лоскутки, палочки, пуговицы, скакалка, одеяло или занавеска).

Для занятий изобразительной и конструктивной деятельностью

Нужны цветная бумага различных размеров, краски, кисти (большие и маленькие), цветные и простые карандаши, ластик, пластилин, глина, конструктор, мозаика, ножницы с тупыми концами, баночки для воды (не стеклянные).

Игрушки следует размещать в отведённых для них местах в определённом порядке так, чтобы ребёнок, освоив этот порядок, мог сам достать интересующую его игрушку и вернуть её на место. Вся атмосфера игровой комнаты должна внушать ребёнку уверенность в порядке, стабильности и постоянстве мира. Последнее замечание относится к тому, кто наводит порядок в игровой комнате. А в решении вопроса, чья это обязанность, все практики игротерапии проявляют единодушие: не ребёнка. Приводить игровую комнату в порядок должен ассистент психолога или другое лицо.

Комплектование детей в группу игротерапии

В зависимости от состава участников игровых занятий различают две формы коррекционной работы: индивидуальную и групповую игротерапию. Несмотря на очевидные различия, они едины в том, что фокусом психологического воздействия в обоих случаях является отдельный ребёнок, а не группа в целом. В игротерапии не ставятся групповые цели и задача достижения групповой сплочённости. Такая задача может быть поставлена при особых условиях: например, если работа ведётся с классом или группой детской организации при наличии общих социально значимых групповых целей и конфликтности, отсутствии кооперативных отношений в группе (классе).





По мнению подавляющего большинства специалистов в области игровой терапии, групповая игротерапия, безусловно, обладает большей эффективностью и лишь она позволяет обеспечить гармоническое развитие личности, способной достигнуть оптимального баланса между автономией и независимостью, с одной стороны, и умением строить отношения кооперации и сотрудничества — с другой. Однако уже само наличие широкой практики индивидуальной игротерапии свидетельствует о том, что нередко предпочтение отдаётся именно индивидуальной работе с ребёнком. Когда проблемы ребёнка концентрируются вокруг социального приспособления, показана групповая игротерапия. Если же проблемы лежат в сфере эмоциональных отношений и эмоционального развития, более эффективной на начальных этапах занятий оказывается индивидуальная игротерапия.

Целостный процесс игротерапии включает два этапа:

- этап индивидуальной игротерапии. В благоприятных условиях он может быть сведён к знакомству ребёнка с психологом и установлению с ним первичных отношений доверия и взаимопонимания;
- этап групповой игротерапии, обеспечивающий обобщение приобретённого ребёнком на игровых сессиях позитивного опыта и перенос его в реальную практику социальных отношений.

Главным критерием для выбора групповой формы является наличие у ребёнка социальной потребности в общении, мотивов социального одобрения, стремление к высокому социальному статусу. Только при условии сформированности системы социальных мотивов и коммуникативной направленности оправдано включение его в группу. При их отсутствии необходимо начинать с индивидуальной работы.

Сделать вывод о сформированности социальных мотивов можно лишь на основе изучения истории развития ребёнка с учётом результатов его психологического обследования. Особое внимание при анализе анамнестических данных следует обратить на случаи разлучения ребёнка с матерью и бедность социального опыта в раннем возрасте (до трёх лет), на характер эмоциональных взаимоотношений в семье с родителями и другими детьми и на особенности взаимодействия со сверстниками в детском саду.

Следует также принять во внимание уровень умственного развития малыша, его эмоциональное состояние (депрессия, стресс) на момент принятия решения о форме игротерапии, а также варианты реагирования на ограничения или успех.

Наконец, нужно учитывать уровень развития игровой деятельности ребёнка, значимость для него игровых мотивов. Так, низкий уровень сформированности игры может стать препятствием для включения его в группу, поскольку в сочетании с агрессивностью, гиперактивностью и неуправляемостью поведения такой ребёнок внесёт в группу деструктивное начало и в силу неумения сотрудничать со сверстниками явится источником дестабилизации групповых отношений. Для таких детей в качестве начальной формы рекомендуется индивидуальная игротерапия, обеспечивающая минимальный необходимый опыт сюжетно-ролевой игры со взрослым, либо другие виды коррекционной работы, например арт-терапия.

Основные показания для проведения групповой игротерапии:

- трудности коммуникации: низкий уровень коммуникативной компетентности, несформированность коммуникативных действий и операций, неумение согласовывать свои действия с партнёрами, отсутствие адекватных способов разрешения конфликтных ситуаций, необщительность, замкнутость (при условии сложившейся потребности в общении), социальная изолированность, низкий социометрический статус;

- социальный инфантилизм: низкий уровень сформированности широких социальных мотивов, неудовлетворительная или неадекватная ориентировка в системе социальных норм и правил, неотчётливые и размытые представления о социальных ролях и системе социально одобряемых отношений;
- трудности произвольной регуляции поведения и деятельности: принятие и сохранение цели; отсутствие или низкий уровень развития способности планировать свои действия в соответствии с поставленной задачей; неумение контролировать свои действия и предвидеть их последствия; неспособность правильно оценивать результаты действия, вносить необходимые коррективы в деятельность, действовать в соответствии с заданным образцом и правилом; импульсивность и ненаправленность; «полевой» тип поведения и деятельности, чрезмерная зависимость от взрослого, проявляющаяся в сверхпослушании и безоговорочном признании его авторитета во всех сферах жизнедеятельности;
- нарушения поведения: умеренная агрессивность, вредные привычки (сосание пальца, грызение ногтей и пр.), отказ от пищи, трудности кормления, воровство (если совершается только дома);
- трудности эмоционального развития: неадекватная или неполная ориентировка ребёнка в эмоциональных состояниях и чувствах как собственных, так и другого человека; сложности проявления чувств и переживаний в речи и трудности осознания эмоциональных состояний; неспособность к эмпатии при наличии потребности в общении с другим человеком, несформированность социальных эмоций;
- трудности личностного развития, не соответствующие реальным: представления о своих качествах, способностях и возможностях; самооценка; полоролевая идентификация (как правило, у мальчиков);
- страхи определённых объектов, действий и событий; реакция избегания их, высокая ситуативная и личностная тревожность.

Отметим, что при наличии фобий индивидуальная игротерапия часто оказывается неэффективной, так как предоставляет ребёнку широкие возможности избежать «опасных» объектов и событий благодаря свободе в выборе сюжета игры и перспектив его развития, игрушек, игровых предметов и действий. В то же время индивидуальная игротерапия по сравнению с групповой формой лишает ребёнка возможности наблюдать модель бесстрашного поведения сверстника по отношению к пугающему его объекту или событию.

Показаниями для индивидуальной формы игротерапии являются:

- несформированность социальной потребности в общении с другими людьми — взрослыми и сверстниками, крайний эгоизм и себялюбие;
- актуальное стрессовое состояние ребёнка: депрессия, посттравматический стресс, фрустрация, эмоциональный шок, связанные с потерей близкого человека (смерть, развод родителей), катастрофой, насильственными действиями, тяжелой травмой; острое эмоциональное переживание разлуки с близкими людьми (длительная госпитализация матери); длительная социальная и эмоциональная депривация;
- явное асоциальное поведение: крайняя агрессивность, часто немотивированная, проявляющаяся в форме физической и вербальной агрессии (сквернословие, обзывание, намеренное уничтожение личности другого человека в вербальной форме, сопровождаемое вспышками неуправляемой и ничем не обоснованной ярости с телесными проявлениями — ребёнок бледнеет или краснеет, кричит, заходится в крике, его начинает бить дрожь, наблюдаются произвольные тики, заикание и пр.), жестокость по отношению к другим людям; нескрываемое демонстративное курение (в младшем школьном воз-





расте), широкое использование нецензурных слов и брани в общении, воровство у сверстников;

- детская ревность по отношению к братьям и сёстрам, принимающая форму острого аффективного переживания либо проявляющаяся в агрессивном жестокости поведении по отношению к братьям и сёстрам или родителям (опасность включения такого ребёнка в группу без предварительной индивидуальной работы чревата переносом отношений конкуренции и борьбы с братом или сестрой за расположение, внимание и любовь родителей на отношения с психологом, ведущим занятия в группе, и сверстниками. Этап индивидуальной работы предоставит ребёнку в конфликтной ситуации возможность эмоционального реагирования в социально приемлемых формах, а установление эмоционально-позитивного, «принимающего» отношения со взрослым-психологом упрочит его уверенность в себе, повысит степень самопринятия и самооценности);
- ускоренное сексуальное развитие: повышенный интерес к вопросам пола, явно выраженная тенденция к эксгибиционизму, подглядыванию за сверстниками своего и противоположного пола, открытый детский онанизм.

Во всех перечисленных случаях вопрос о продолжительности индивидуальной игротерапии и переходе к групповой игротерапии решается психологом в зависимости от содержания проблемы, динамики игровой терапии и достигнутых результатов.

Определение величины, состава и композиции группы игровой терапии является прерогативой психолога, организующего и проводящего игровые занятия. Успех игротерапии, её эффективность в значительной степени предопределяются подбором состава участников группы, умением сделать каждого её члена не потребителем, а активным и полезным, помогающим партнёром как для сверстников, входящих в ту же группу, так и для самого психолога-игротерапевта в реализации поставленных коррекционных целей. Искусство психолога состоит в том, чтобы в каждом ребёнке за всеми трудностями и проблемами его развития, сложностью и неоднозначностью его личности увидеть те его сильные психологические качества, которые могли бы сработать на успех групповой игротерапии, стать для других детей моделью для подражания, обеспечить его принятие группой и возможности для самораскрытия и саморазвития.

Установка психолога на использование психологических резервов личности каждого члена группы для преодоления трудностей и конфликтов всех участников занятий имеет огромное значение.

Величина группы варьируется в зависимости от степени тяжести и характера проблем участников, уровня сформированности у них игровой деятельности, от возраста детей, опыта психолога, ведущего коррекционные занятия, и организационно-материальных условий работы.

Рекомендуемые размеры группы — от трёх до семи человек, в отдельных случаях — до девяти. Для начинающего свою психологическую практику специалиста целесообразно ограничиться группой из трёх—пяти детей. Если в состав группы входят ребята с достаточно неблагоприятными вариантами личностного развития, полезно ограничить размеры группы пятью участниками.

В игровой группе не должно быть более одного ребёнка с поведением, которое может представлять угрозу физической или личностной безопасности остальных её членов.

Иногда наряду с «возмутителем спокойствия» следует включить в группу «нейтрализатора» — относительно благополучного ребёнка с выраженной просоциальной ориентацией и направленностью на сверстника, с достаточной социальной компетентностью и умением справедливо разрешать конфликтные ситуации, с вы-

соким уровнем развития игровой деятельности. Такой «нейтрализатор» фактически становится помощником и партнёром психолога в управлении и регуляции деятельностью группы, придавая ей более конструктивный характер.

Величина группы также не должна превышать пяти человек, если в ней подавляющее большинство детей находятся на первом или втором уровне развития игры (по Д. Б. Эльконину, об этом см. с. 12 настоящего издания).

Ещё один момент, заслуживающий обсуждения при формировании группы, — чётным или нечётным должно быть число её участников. Как правило, для занятий игровой коррекцией рекомендуется набирать нечётное число детей. При чётном возникает возможность образования диад, играющих парами, устойчиво и стабильно, что может привести к ригидности либо к закреплению старых неадекватных форм взаимодействия со сверстниками с фиксированными неадекватными ролями, которые дети стремятся реализовать на игровых занятиях. Нечётное число участников способствует большей динамичности отношений в группе, гибкости ролевых позиций, создаёт более широкие возможности для апробирования ребёнком различных социальных ролей. Оно как бы стимулирует детей к экспериментированию в сфере социальных отношений (одному участнику не хватает партнёра — и он вынужден искать его).

Возраст участников. Игровые занятия могут быть рекомендованы детям от трёх до девяти-десяти лет. При комплектовании группы используется разновозрастной принцип: дети по возрасту не должны различаться более чем на 12 месяцев.

Композицию группы определяет то, с какими проблемами приходят на занятия её участники и какие коррекционно-развивающие цели преследуются. Считается, что группа должна быть разнородной и подбираться по принципу дополнения, включая детей с различными синдромами так, чтобы участники её имели возможность, наблюдая за поведением сверстника, подражать адекватным, социально поощряемым моделям. Однако имеется весьма обширный положительный опыт объединения в одной группе детей с близкими, почти тождественными трудностями развития — страхами, повышенной тревожностью (А. И. Захаров, А. С. Спиваковская, А. М. Прихожан). Авторы справедливо обосновывают такую композицию группы возможностью осуществления прицельной коррекции с помощью специально отобранных узконаправленных игр и игровых упражнений. Однако даже при правомерности существования таких специализированных по проблеме развития групп принцип дополнения сохраняет свою силу в отношении более частных проявлений синдрома. Например, в случае фобий общим радикалом является наличие страха, который тем не менее различается по различным объектам: страх темноты, одиночества, собак, лифта, страх незнакомых людей и пр. Таким образом, и в условиях однородной группы ребёнок, боящийся темноты, может стать моделью бесстрашного поведения для сверстника, испытывающего страх перед собаками, и наоборот.

Принцип дополнения находит выражение также в том, что в одну группу подбираются дети с разными личностными чертами, темпераментом. Кроме того, в группу необходимо включать детей разного пола с различными (мужественным и женственным) типами поведения.

Нежелательно, чтобы в одной группе находились дети, контактирующие вне ситуации коррекционных занятий. Эта рекомендация обусловлена высокой вероятностью привнесения из реальной жизнедеятельности на игровые занятия тех неадекватных форм социального взаимодействия и общения между сверстниками, которые и стали одним из источников возникновения трудностей развития ребёнка. Вместе с тем одной из реалий психологической практики в детских организациях является необходимость работать с уже сложившимися групповыми коллек-





тивами. В этом случае уже при отборе детей в коррекционные группы следует избегать объединения в одной группе сверстников, находящихся в конкурентных, конфликтных отношениях, поведенческим выражением которых выступает агрессия, сопротивление и конфронтация.

Особое внимание необходимо уделить тем детям, которые находятся в очень тесных и на первый взгляд дружеских отношениях (постоянно проводят вместе время, играют, оказывают предпочтение друг другу). В ряде случаев такие диады бывают связаны устойчивыми позиционно-ролевыми отношениями типа «безоговорочное лидерство — подчинение и послушание» с жёстко фиксированными и закреплёнными ролями. Таких детей полезно включать в разные группы. Если всё же по каким-то причинам это сделать невозможно, нужно взять под контроль развитие отношений в этой паре с целью расшатывания её сложившейся позиционно-ролевой структуры, неблагоприятно сказывающейся на личностном развитии обоих детей — как лидера, так и принявшего позицию «снизу».

Ко всем перечисленным выше рекомендациям по формированию композиционного состава группы необходимо добавить ещё одно безусловное требование, выполнение которого является своеобразным тестом эффективности подбора детей в группу. Это требование свободы самовыражения каждого ребёнка в группе без страха, обид и отвержения партнёрами. Этот неукоснительный принцип организации игровых занятий обеспечивается не только нормами и правилами, регламентирующими активность детей на таких занятиях, не только тактикой поведения психолога, но и умелым подбором участников группы. В частности, ни в коем случае нельзя допускать доминирования асоциальных детей на игровых занятиях — и чисто количественно, и по возможностям лидерства в общении и игре они должны быть уравновешены сверстниками с адекватной социальной направленностью.

Существуют открытые и закрытые группы, которые различаются постоянством состава участников. Открытые группы принимают новых членов практически на любом этапе работы. Закрытые формируются до начала занятий, и в дальнейшем их состав не изменяется даже при количественном сокращении. Традиционно указывается на необходимость придерживаться принципа закрытости группы. Это обосновывается динамикой развития эмоциональных и социальных отношений в группе и трудностями взаимной адаптации нового члена группы, ещё не освоившего эти отношения, и остальных её членов. В действительности правило закрытых групп достаточно часто нарушается, и большинство групп фактически являются открытыми. Для смягчения возможных негативных явлений следует избегать включения в группу новых членов на этапе временного обострения эмоциональных негативных переживаний и ухудшения поведения детей. Новому члену группы следует оказать необходимую помощь в освоении норм и правил, регулирующих деятельность группы.

Игровая терапия эффективна при решении следующих задач:

- снижение агрессивного поведения ребёнка;
- улучшение эмоционального состояния детей после развода родителей;
- улучшение эмоционального состояния детей, подвергавшихся насилию, и заброшенных детей;
- коррекция затруднений в чтении;
- коррекция отставания в речевом развитии;
- лечение заикания;
- облегчение состояния при психосоматических заболеваниях — астме, колите, аллергиях;
- снижение тревоги при расставании с близкими и других проблемах.

Этапы индивидуальной игровой терапии¹

Основная задача первого этапа — установление доверительного контакта с ребёнком, снятие напряжения. Важно, чтобы ребёнок понял заинтересованность в нём взрослого и одновременно нежелание взрослого мешать ему, ограничивать его активность. На первом этапе дети, как правило, не интересуются игрушками, отказываются от контакта со взрослым, пугаются новой обстановки. Обычно это продолжается в течение одного—трёх сеансов. В этот период нужно, не форсируя терапию, создать условия для снятия чувства тревожности у ребёнка, для возникновения доверия к терапевту. Для этого психологу следует использовать тактику выжидания, отказаться от всякого словесного вмешательства в действия ребёнка: любая инструкция или оценка (в том числе и похвала) задаёт определённое направление действиям растерянного в незнакомой обстановке ребёнка, ограничивает его спонтанную активность. Малыш может пойти на поводу у экспериментатора или подчиниться его указаниям, тем самым отказавшись от проявлений спонтанной активности, что противоречит основной цели игровой терапии.

Итак, **на первом этапе игровой терапии** психолог не даёт ребёнку никаких словесных указаний, кроме одного: «Ты можешь играть во что хочешь». Он не пытается расшевелить ребёнка, не задаёт никаких вопросов и не даёт никаких оценок, предоставляя ему полную свободу. Лучшие способы воздействия на данном этапе — это ласковая улыбка и поощрительный кивок головой. Реализация такой тактики требует от психолога выдержки, терпения и исключительного внимания к ребёнку. Даже если ребёнок в течение всего сеанса остаётся неподвижным, нельзя побуждать его к игре; нужно дать ему возможность осмотреться, помня, что большинству детей на это требуется значительное время.

А. С. Спиваковская приводит пример, иллюстрирующий описанную тактику: Серёжа М. (6 лет 5 месяцев) обращал на себя внимание общей пассивностью, отказом от общения с детьми. В группе он не подключался к занятиям, играм детей, не интересовался игрушками.

1-й игровой сеанс

Серёжа приведён в игровую комнату экспериментатора. Стоит у двери.

Э. Посмотри, Серёжа, вот так ты можешь здесь играть, все игрушки предоставлены тебе, играй как хочешь.

Серёжа. Я не хочу играть.

Э. Ты делай всё что хочешь, а я пока займусь своими делами.

Садится за стол, начинает писать. Серёжа стоит у двери, равнодушно смотрит по сторонам: «Я не люблю играть». Так он стоит около 12 минут, периодически повторяя, что не хочет или не любит играть.

Экспериментатор продолжает писать, не проявляя никаких признаков нетерпения или беспокойства. Серёжа начинает время от времени с любопытством поглядывать на взрослого, но никаких вопросов не задаёт. Экспериментатор поднимает голову, смотрит на мальчика, дружески улыбается ему, затем продолжает писать. Серёжа подходит к нему, стоит и смотрит на игрушки: «Тут дом не достроен, кто-то дом тут строит». Вопросительно смотрит на экспериментатора.

Э. Да, дом не достроен (говорит это как бы мимоходом, продолжая своё дело).

Серёжа подставляет несколько кубиков к постройке, дом с грохотом разваливается. Равнодушно отходит в сторону: «Экскаватор тут зачем-то поставили». Крутит ручки экскаватора, поднимает ковш. Экспериментатор одобрительно смотрит на ребёнка.

Серёжа. Дом построю, а затем рушить буду.

Э. Ты будешь строить дом, а затем разрушать?

¹ См.: Спиваковская А. С. Психотерапия: игра, детство, семья. — М., 2000.





Серёжа. Построю и разрушу! (Крутит рычаги экскаватора, нагружает кубики, затем строит дом, потом с грохотом его разваливает).

В дальнейшем, оставаясь дружелюбным, внимательным, но ненавязчивым, экспериментатор может более активно включаться в игру ребёнка, повторяя его действия, а если ребёнок пользуется речью, то и его высказывания. Очень эффективный способ побуждения ребёнка к самостоятельным замечаниям по поводу игры — называть предметы, которыми он манипулирует. Так, если ребёнок что-то шепчет, перебирая игрушки, психолог может также шёпотом называть игрушки, заинтересовавшие ребёнка. Таким образом экспериментатор становится как бы зеркалом, отражающим то, что делает ребёнок. Повторение слов и действий малыша позволяет ему понять, что его принимают, в нём заинтересованы, что взрослый одобряет его и его действия с игрушками.

По мнению А. С. Спиваковской, в результате такой тактики уже после нескольких сеансов становятся заметны особые отношения, связывающие психолога и ребёнка. Совершенно пассивные дети, увидев экспериментатора, встречают его улыбкой и стараются привлечь его внимание. Дети, не реагирующие на предложение педагога поиграть в группе, при первом же подобном предложении психолога берут его за руки. Причём изменение поведения детей не связано с тем, что психолог, занимающийся игровой терапией, провёл с ними больше времени, чем педагоги. Напротив, педагоги и врачи отделений общались с детьми почти ежедневно, а психолог — только несколько раз в неделю, но он в ходе игровой терапии использует наиболее адекватные для ребёнка способы взаимодействия.

На втором этапе психолог начинает активно включаться в игры ребёнка (в директивной терапии), оставаясь внимательным и дружелюбным к нему, или разговаривать с ребёнком по поводу его игры (в недирективной терапии). В этот период усилия взрослого направлены на уменьшение беспорядочной двигательной активности малыша, ограничение эгоцентрической речи и стимуляцию речи, обращённой ко взрослому.

На последних игровых сеансах состояние и поведение детей обычно существенно меняются: они перестают испытывать опасения или страхи, чувствуют себя естественно и свободно, общаются друг с другом и с психологом, начинают использовать большее количество игрушек. Расширяется действенный план игры.

Заключение

Авторы надеются, что эта книга позволила вам систематизировать представления о месте и значении игры в процессе психического развития ребёнка в период дошкольного детства.

Конкретные рекомендации по организации необходимых условий для содействия развитию игровой деятельности детей, которому в программе «Радуга» придаётся очень большое значение, представлены в книгах по планированию работы для каждой возрастной группы.

Так, в книге **для первой младшей группы** описано создание развивающей среды, обеспечивающей разворачивание предметно-манипулятивной игры, которая способствует своевременному интеллектуальному развитию ребёнка. Дано также описание специальных игр, которые предлагается использовать в адаптационный период для установления и укрепления контакта взрослого с каждым из детей. Эти игры отражают специфику потребности детей в индивидуальном контакте и учитывают особенность ситуации группы, в которой одновременно находятся 10—15 малышей.

В книге **для второй младшей группы** описана система работы, которая поможет детям научиться принимать на себя роли.

В **среднем возрасте** значительное внимание следует уделить разворачиванию ролевых диалогов с детьми.

В **старшем возрасте** важно передать инициативу сюжетосложения детям и научиться играть с детьми, исполняя предлагаемые ими взрослому роли в той мере, которая желательна для детей.

Развивающая среда наполняется игрушками в соответствии с возрастными интересами детей: куклы разного размера, по возможности разного пола и возраста, мягкие игрушки, коляски, транспорт, строительный материал, игрушки для традиционных игр в семью, врача, магазин, а также в соответствии с особенностями национальных культур детей, посещающих группу.

Во всех возрастных группах активно используются народные игры.

Дидактическая игра для малышей представлена через дидактические игрушки; в последующих возрастных периодах требуются настольно-печатные игры.

В старшей возрастной группе детей знакомят с некоторыми интеллектуальными играми.

В занятия по физической культуре включаются элементы спортивных игр.

В каждой возрастной группе создаются условия для разворачивания игры-театрализации.

Отметим, что и для школьника, и для взрослого человека игра также важна. Она входит как творческая составляющая в различные виды профессиональной деятельности. При необходимости игра используется и в терапевтических целях.

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть: игра имеет колоссальный развивающий потенциал при условии, если остаётся самостоятельной деятельностью детей. Сюжеты детских игр — отражение окружающей их социальной жизни во всей её полноте и многообразии. Источниками для них становятся не только сцены жизни, но и сюжеты, почерпнутые из книг, кино, телевидения. Поэтому игры детей постоянно меняются.

В игре нет места педагогической директиве, но есть место для партнёрства, основанного на глубоком и искреннем уважении к внутреннему миру другого, пусть и маленького, человека, заглянуть в который нам и помогает окошко с волшебным названием «ИГРА»...





Приложение

Народные игры в развитии ребёнка

Народные игры являются признанным средством развития детей. Вместе с тем педагогу важно понимать, какую задачу ему поможет реализовать та или иная игра. Предлагаемая классификация позволит более целенаправленно использовать различные игры в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками.

Игры, в которых удовлетворяется потребность ребёнка в приятном физическом контакте со взрослым

Возраст детей. От рождения до выпуска из детского сада.

Цели игры. Установление индивидуального эмоционального контакта; снятие напряжения; доставление ребёнку удовольствия. Ритмическая стимуляция как средство восстановления эмоционального равновесия.

Примеры. Игры на коленях, игры с покачиванием, подбрасыванием, похлопыванием.

Взрослый качает ребёнка на коленях и приговаривает:

А тпру, тпру, тпру! А тпру, тпру, тпру!
Не вари кашу круту,
Вари жиденькую, вари мяконькую
Да молошненькую!

Тюшки, тютюшки, на горе пичужки,
Там Ванюшка был, пичужку поймал.

Чук, чук, чук, чук, наловил дед щук,
Бабка рыбку пекла, сковородка уткла.

А тари, тари, тари, куплю Маше янтари,
Останутся деньги, куплю Маше серьги,
Останутся пятаки, куплю Маше башмаки,
Останутся грошики, куплю Маше ложки,
Останутся полушки, куплю Маше подушки.

Скок-поскок, молодой дроздок
По водичку пошёл, молодичку нашёл.
Молодиченька, невеличенька,
Сама с вершок, голова с горшок.

Поехали с орехами
На бочке, на бочке
По гладенькой дорожке,
Рысью, шагом —
Бух в яму!

Едут, гонят
Семеро на конях.
Все на лошадаках
В красных шапках.
По нырочкам —
Да в яму бух!

Игры с повторяющимся циклическим сюжетом

Возраст детей. От 2 лет до выпуска из детского сада.

Цели игры. Формирование представления об упорядоченной последовательности.

Примеры. «Бабушка, бабушка, купим курочку...», «Жил я у пана...», «Станем мы, милая, добра наживать, поедем на ярмарку, станем торговать...», «Пошла коза по орехи...».

Бабушка, бабушка, купим курочку...

Взрослый начинает, а дети повторяют и изображают действия животных.

Бабушка, бабушка, купим курочку,

Бабушка, бабушка, купим курочку,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим уточку,

Бабушка, бабушка, купим уточку,

А уточка носок, носок *(рукой изображают волнообразное движение)*,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим индюшонка,

Бабушка, бабушка, купим индюшонка,

Индюшонок шалды-балды *(руками, согнутыми в локтях, помахивают как крыльями)*,

А уточка носок, носок *(рукой изображают волнообразное движение)*,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим кошечку,

Бабушка, бабушка, купим кошечку,

А кошечка мяу-мяу *(руками изображают мягкое движение лапками)*,

Индюшонок шалды-балды *(руками, согнутыми в локтях, помахивают как крыльями)*,

А уточка носок, носок *(рукой изображают волнообразное движение)*,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим собачонку,

Бабушка, бабушка, купим собачонку,

Собачонка ав-ав-ав *(кистями рук изображают, как собачка лает)*,

А кошечка мяу-мяу *(руками изображают мягкое движение лапками)*,

Индюшонок шалды-балды *(руками, согнутыми в локтях, помахивают как крыльями)*,

А уточка носок, носок *(рукой изображают волнообразное движение)*,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим поросёнка,

Бабушка, бабушка, купим поросёнка,

Поросёнок хрюки-хрюки *(руками вокруг носа изображают пяточок)*,

Собачонка ав-ав-ав *(кистями рук изображают, как собачка лает)*,

А кошечка мяу-мяу *(руками изображают мягкое движение лапками)*,

Индюшонок шалды-балды *(руками, согнутыми в локтях, помахивают как крыльями)*,

А уточка носок, носок *(рукой изображают волнообразное движение)*,

А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах *(руками изображают, как курочка клюёт)*.

Бабушка, бабушка, купим жеребёнка,

Бабушка, бабушка, купим жеребёнка,



Жеребёнок цоки-цоки (кулачками изображают цоканье копыт),
Поросёнок хрюки-хрюки (руками вокруг носа изображают пяточок),
Собачонка ав-ав-ав (кистями рук изображают, как собачка лает),
А кошечка мяу-мяу (руками изображают мягкое движение лапками),
Индюшонок шалды-балды (руками, согнутыми в локтях, помахивают как крыльями),
А уточка носок, носок (рукой изображают волнообразное движение),
А курочка по зёрнышку кудах-тах-тах (руками изображают, как курочка клюёт).

Пальчиковые игры

Возраст детей. От 2 лет до выпуска из детского сада.
Цели игры. Развитие мелкой моторики кистей рук.
Примеры. «Пальчик-мальчик» с вариациями, «Сорока-ворона».

Сорока-сорока

Взрослый приговаривает и загибает пальцы ребёнка.

Сорока, сорока, кашку варила, деток кормила,
Этому дала (загибают большой пальчик),
Этому дала (загибают указательный пальчик),
Этому дала (загибают средний пальчик),
Этому дала (загибают безымянный пальчик),
А вот этому не дала — он дров не рубил,
Воды не носил, кашку не варил (теребят мизинец).

Сорока-ворона кашку варила, деток кормила,
Этому дала в мисочке (загибают большой пальчик),
Этому дала в плошечке (загибают указательный пальчик),
Этому дала в половничке (загибают средний пальчик),
Этому дала в ложечке (загибают безымянный пальчик),
А этому в напёрсточке (загибают мизинец).

Сорока-ворона кашку варила, деток кормила,
Этому дала на блюдечке (загибают большой пальчик),
Этому — на тарелочке (загибают указательный пальчик),
Этому — на ложечке (загибают средний пальчик),
Этому — поскрёбышки (загибают безымянный пальчик),
А этому ничего: он за водой не ходил,
Дров не носил, кашки не варил (теребят мизинец).

Пальчик-мальчик

Взрослый соединяет большой палец ребёнка с каждым из пальцев по очереди, начиная с указательного и кончая мизинцем.

Пальчик-мальчик, где ты был?

С этим братцем щи варил,
С этим братцем в лес ходил,
С этим братцем кашу ел,
С этим братцем песни пел.

Большаку дрова рубить,

А тебе — воду носить,
А тебе — печь топить,
А тебе — тесто месить,
А малышке песни петь,

Песни петь да плясать, родных братьев потешать.

Идут четыре брата навстречу старшему:

- Здравствуй, большак!
- Здорово, Васька-указка, Мишка-серёдка, Гришка-сиротка да крошка Тимошка.

Коллективные хороводные игры со сценарием как правилом

Возраст детей. От 3 лет до выпуска из детского сада.

Цели игры. Объединение коллектива детей; преодоление застенчивости и робости у детей, которые смущаются, оказавшись в центре всеобщего внимания и действия; преодоление индивидуализма детей, которые постоянно стремятся быть в центре внимания.

В играх ребёнок оказывается в следующих позициях.

Позиция играющего — в центре круга. Ребёнок в центре внимания, каждое его движение видно всем. Он, как правило, выполняет активную роль: выбирает партнёра; задаёт характер движений, которые все повторяют.

Позиция играющего — член круга. От ребёнка требуется действовать по правилу, согласованно с другими. Это может не получаться у детей, привыкших постоянно быть в центре внимания.

Позиция играющего — за кругом. Эта позиция даёт ребёнку возможность пережить ощущение изоляции от группы.

Взаимодействие двух групп: хороводы «стенка на стенку». Даёт опыт ощущения наступательного, активного движения в качестве члена группы и попятного движения. Пример: «Бояре».

Примеры. «Пошла коза по лесу...», «Зайнька», «Во саду ли, в огороде...», «Во поле берёзка стояла...», «Царевна-королевна».

Зайнька

Зайнька, за садочком, серенький, за садочком,
Вот так, вот так, за садочком (2 раза).

(Хоровод идёт по кругу, ребёнок-зайнька ходит в противоположном направлении за кругом.)

Зайнька, войди в садик, серенький, войди в садик,
Вот так, вот так, войди в садик (2 раза).

(Зайнька входит в круг, проходя под руками кого-то из хоровода.)

Зайнька, топни ножкой, серенький, топни ножкой,
Вот так, эдак топни ножкой (2 раза).

(Здесь и далее зайнька делает то, что ему предлагают.)

Зайнька, попляши, серенький, попляши,
Вот так, эдак попляши (2 раза).

Зайнька, выбирай, серенький, выбирай,
Вот так, эдак выбирай (2 раза).

Пошла коза по лесу...

Пошла коза по лесу, по лесу, по лесу

Искать себе принцессу, принцессу, принцессу.

(В кругу ребёнок-коза ходит против общего движения хоровода и выбирает себе пару, с которой выполняет все последующие действия.)

Давай, коза, попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем.

И ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем.

И ручками похлопаем, похлопаем, похлопаем.

И ножками потопаем, потопаем, потопаем.

Головкой покачаем, качаем, качаем.

И снова начинаем, начинаем, начинаем.

Окончание: И песенку кончаем, кончаем, кончаем.





Игры на развитие внимания

Возраст детей. От 5 лет. Игры требуют сформированности произвольного контроля внимания. Использование в более раннем возрасте приведёт лишь к возникновению у детей чувства неудовлетворённости.

Цели игры. Развитие и совершенствование произвольного управления вниманием.

Примеры. Подвижные игры типа «Платочек», «Колечко», «Что изменилось»; с мячом типа «Съедобное — несъедобное»; устные игры типа «„Да“ и „нет“ не говорить».

Золото кольцо

Играющие берут в кулаки рук длинный шнур, связанный в кольцо, на котором надето колечко, и, перебирая шнур, стараются как можно незаметнее передавать кольцо по кругу. Задача водящего — угадать, где кольцо. Тот, в чьей руке было кольцо в тот момент, когда водящий его нашёл, становится новым водящим.

Я качу-мечу (2 раза)
Золото кольцо (2 раза).
За колечиком (2 раза)
Я сама пойду, за собой поведу
Добра молодца (2 раза).
Развесёлого, разудалого
Я заставлю его (2 раза)
Танцевать-гулять (2 раза).

Игры на развитие физической компетенции

Возраст детей. От 5 лет.

Цели игры. Развитие скорости реакции и физических качеств: ловкости, быстроты, координации движений.

Примеры. Подвижные игры — городки, салки, «Кривой петух», жмурки; игры с инвентарём — городки, лапта, «Чижик»; игры с мячом; устные игры типа «Садовник».

Кривой петух (масленичная игра)

В центре водящий с завязанными глазами.

- Кривой петух, на чём стоишь?
- На иголочках.
- А не колко тебе?
- На подковочках.
- Ступай в кут, там блины пекут, там блины пекут, тебе блин дадут.
- Кто там?
- Тарас!
- Лови нас, не открывая глаз!

Игры — имитации трудовых процессов

Возраст детей. От 4,5 лет.

Цели игры. Дать представление о последовательности трудовых операций и целостной структуре определённой трудовой деятельности.

Примеры. «Уж я сеяла ленок...», «Во кузнице», «Ладушки», «В тёмном лесе».

Ай, тати, тати, тата...

Ай, тати, тати, тата (дети изображают «фонарики» поднятыми кистями рук),
Пожалуйста решета (кистями рук движение к себе)

Мучки сеять (*кистями рук из стороны в сторону*),
Пирожков затеять (*ладошками изображают процесс лепки*).
А для нашей лапочки
Затеём оладушки (*изображают замешивание теста*),
Испечём блинка (*выпекание*)
Покормить сына (*из ладошки в рот*).

Пошла коза на мленку...

Пошла коза на мленку, на мленку, на мленку.
Смолола мучку беленьку, смолола мучку беленьку.
Спекла коза ватрушки, ватрушки, ватрушки.
Дала коза Петрушке, Петрушке, Петрушке.
Спекла блины сладеньки, сладеньки, сладеньки.
Дала коза Наденьке, Наденьке, Наденьке.
Спекла коза лепёшки, лепёшки, лепёшки.
Дала коза Алёшке, Алёшке, Алёшке.





Содержание

Введение	3
Сюжетно-ролевая игра как зона ближайшего развития ребёнка-дошкольника. <i>О. А. Карабанова</i>	5
Историческая обусловленность игры	—
Структура игровой деятельности	—
Роль как правило: развитие игровой деятельности и становление произвольности в дошкольном возрасте	7
Развитие игрового действия и становление внутреннего плана действий	8
Реальные отношения сверстников в игре и социальное развитие ребёнка	9
Уровни развития детской игры	12
Виды игровой деятельности дошкольника	13
Значение сюжетно-ролевой игры для формирования основных психологических новообразований дошкольного возраста	16
Использование игровых методов и приёмов при обучении продуктивной деятельности детей 2—8 лет. <i>Т. Н. Доронова</i>	18
Принцип отбора игровых методов обучения	—
Игровая мотивация	20
Педагогическая технология	23
Руководство выполнением задания	27
Использование игровых форм и приёмов в интеллектуально- познавательном развитии детей 2—8 лет. <i>Е. В. Соловьёва</i>	32
Предметно-манипулятивная игра и интеллектуальное развитие ребёнка младшего возраста	—
Превращение понятия в персонаж и разворачивание сюжета о нём	35
Сюжетосложение и решение арифметических задач	37
Игры с правилами и интеллектуальное развитие	38
Игровые методы психотерапии и коррекции в работе с детьми. <i>О. А. Карабанова</i>	39
Игра как средство психотерапевтической работы	—
Организация занятий игротерапией	40
Заключение	52
Приложение	53

ДЛЯ ЗАМЕТОК





ДЛЯ ЗАМЕТОК

ДЛЯ ЗАМЕТОК





В рамках ПМК «Радуга» выходят следующие методические пособия для специалистов ДОО и воспитателей:

2014 год

- С. Г. Якобсон, Т. И. Гризик, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва, Е. А. Екжанова. **Радуга. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования**

Печатные блоки для формирования папок:

- Е. В. Соловьёва, Л. В. Редько. **Методическая работа по программе «Радуга». Пособие для специалистов ДОО**
- Е. В. Соловьёва. **Познавательное развитие детей 2—8 лет: математические представления**
- Т. И. Гризик. **Познавательное развитие детей 2—8 лет: мир природы и мир человека**
- Т. Н. Доронова. **Художественное творчество детей 2—8 лет**
- И. Г. Галянт. **Музыкальное развитие детей 2—8 лет**
- О. А. Карабанова, Т. Н. Доронова, Е. В. Соловьёва. **Развитие игровой деятельности детей 2—8 лет**
- Т. И. Гризик, Г. В. Глушкова. **Формирование основ безопасного поведения у детей 3—8 лет**
- Е. В. Соловьёва, Л. В. Редько. **Воспитание интереса и уважения к культурам разных стран у детей 5—8 лет**
- Т. И. Гризик. **Речевое развитие детей 2—3, 3—4, 4—5, 5—6 и 6—8 лет**
- Е. А. Екжанова. **Планирование работы в детском саду с детьми от 1 года до 2 лет**
- Т. И. Гризик, Г. В. Глушкова, Т. Н. Доронова и др. **Планирование работы в детском саду с детьми 2—3, 3—4, 4—5, 5—6 и 6—8 лет**

2015 год

Печатные блоки для формирования папок:

- Е. А. Екжанова, О. А. Фроликова. **Развитие ребёнка от 1 года до 2 лет при работе по программе «Радуга»**
- Е. В. Соловьёва. **Организация в детском саду работы с детьми 2—3, 3—4, 4—5, 5—6 и 6—8 лет**
- З. А. Гриценко. **Приобщаем детей к чтению. Методическое пособие для работы с детьми 2—4, 4—6 и 6—8 лет**
- Е. В. Соловьёва, Л. И. Царенко. **Патриотическое воспитание в детском саду детей 2—8 лет**
- Т. И. Гризик, Е. В. Соловьёва. **Формирование основ трудовой деятельности у детей 2—8 лет в детском саду**
- С. А. Морозова, Е. В. Соловьёва. **Музейная педагогика в дошкольном возрасте**
- Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. **Коррекционно-педагогическая помощь детям от 2 месяцев до 8 лет с неярко выраженными отклонениями в развитии**
- Е. А. Екжанова, О. А. Фроликова. **Эффективная коррекция: развитие внимания, памяти, мышления, речи у детей 5—8 лет**
- Е. А. Екжанова. **Организация коррекционно-развивающей работы и инклюзивного образования в ДОО**
- Е. А. Екжанова. **Планирование коррекционно-развивающей работы с детьми от 2 месяцев до 8 лет в ДОО**



В книге дана характеристика игры как ведущей деятельности дошкольника, показано её место в процессе психического развития ребёнка. Подробно рассмотрены вопросы использования игровой мотивации на занятиях, а также возможности использования игры как средства коррекции.

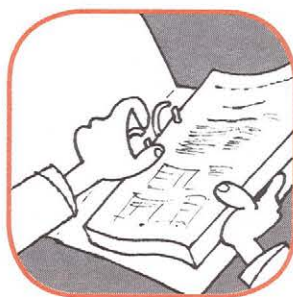
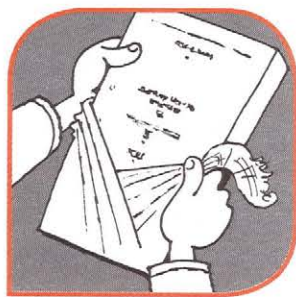
Пособие используется целиком для любой возрастной группы.

Содержание пособия

- Сюжетно-ролевая игра как зона ближайшего развития ребёнка-дошкольника
 - Историческая обусловленность игры
 - Структура игровой деятельности
 - Роль как правило: развитие игровой деятельности и становление произвольности в дошкольном возрасте
 - Развитие игрового действия и становление внутреннего плана действий
 - Реальные отношения сверстников в игре и социальное развитие ребёнка
 - Уровни развития детской игры
 - Виды игровой деятельности дошкольника
 - Значение сюжетно-ролевой игры для формирования основных психологических новообразований дошкольного возраста
- Использование игровых методов и приёмов при обучении продуктивной деятельности детей 2—8 лет
 - Принцип отбора игровых методов обучения
 - Игровая мотивация
 - Педагогическая технология
 - Руководство выполнением задания
- Использование игровых форм и приёмов в интеллектуально-познавательном развитии детей
 - Предметно-манипулятивная игра и интеллектуальное развитие ребёнка младшего возраста
 - Превращение понятия в персонаж и разворачивание сюжета о нём
 - Сюжетосложение и решение арифметических задач
 - Игры с правилами и интеллектуальное развитие
- Игровые методы психотерапии и коррекции в работе с детьми
 - Игра как средство психотерапевтической работы
 - Организация занятий игротерапией

Новый формат методических пособий предлагает педагогам широкие возможности для проектирования образовательного процесса

Комплектуем пособия нового формата в папки для возрастной группы ДОО




ПРОСВЕЩЕНИЕ
ИЗДАТЕЛЬСТВО

ISBN 978-5-09-033693-2



9 785090 336932