

Введение

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

Игра в дошкольном детстве имеет высокое развивающее значение. Сами по себе игры становятся новыми. Большой интерес для дошкольников представляют игры в процессе обучения. Это игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность ребенку проверить и развить свои способности, включающие его в соревнования с другими сверстниками. Участие дошкольников в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и различные мотивационные качества. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив. Вопрос о природе и сущности игры волновал и до сих пор продолжает привлекать внимание многих исследователей, таких как: Гальперин П.Я., В.Л.Данилова, Запорожец А.В., Эльконин Д.Б.. Разные подходы к детской игре отражены во многих работах. Среди этих подходов можно выделить объяснение природы сущности детской игры, как формы общения (Лисина М.И.), либо как формы деятельности, в том числе усвоения деятельности взрослых (Эльконин Д.Б.), либо как проявление и условие умственного развития (Пиаже Ж.). Каждый из этих подходов, выделяя какую-то сторону игры, в конечном счете, оказывается недостаточным для объяснения сущности, специфики детской игры в целом. Игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Л.С. Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность дошкольников [2]. Выготский Л.С. видел в игре неиссякаемый источник развития личности, сферу определяющую «зону ближайшего развития» [2]. Отсюда - *сущность* проблемы заключается во влиянии игры на развитие творческих способностей детей, личностных качеств. Игра создает положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Использование игровых приемов и методов, их последовательность и взаимосвязь будут способствовать в решении данной проблемы.

Актуальность поднятой проблемы вызвана потребностью психологов, педагогов, родителей в совершенствующихся методах психолого-педагогического воздействия на формирующуюся личность ребенка с целью развития интеллектуальных, коммуникативных и творческих способностей. Определение проблемы и актуальности темы позволяет сформулировать достаточно конкретно *цель исследования*: разработать и доказать эффективность игровых средств обучения для развития творческого начала детей дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс развития творческого начала личности средствами игровой деятельности.

Предмет исследования – игровые средства развития творческого начала дошкольников.

Исходя из этого, можно сформулировать следующую *рабочую гипотезу*: развитие творческого начала дошкольников средствами игры будет эффективно при условии:

систематического использования игровых методов и приемов в воспитательном процессе;

учета возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста;

создание комфортных психологических условий для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Из поставленной гипотезы вытекают следующие *задачи*:

изучение специальной литературы по данной проблеме;

характеристика современного состояния применения игровой деятельности в развитии детей младшего школьного возраста;

разработка комплекса обучающих игровых средств;

обобщение результатов исследования.

В исследовании использовались следующие методы:

теоретический анализ литературных источников по исследуемой проблеме;

наблюдение, беседа, тестирование;

статистическая обработка данных.

ГЛАВА 1. Теоретические основы игры как средства обучения ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ИГРЫ

Определение игры.

Игра – явление многогранное, ее можно рассматривать как особую форму существования всех без исключения сторон жизнедеятельности коллектива. Столь же много оттенков появляется с игрой в педагогическом руководстве воспитательным процессом. Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности. Она является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [18]. Прежде всего, игра, поскольку

речь идет об играх человека и ребенка,— это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива. Игра это деятельность, она является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности. Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры – в способности, отображая, преобразовать действительность. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир в этом основное, центральное и самое общее значение игры [6].

Сущность и особенности игры.

Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что мотивы игры заключаются в многообразных переживаниях, значимых для играющего сторон действительности. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям.

В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование. Вторая – характерная – особенность игры заключается в том, что игровое действие реализует многообразные мотивы человеческой деятельности, не будучи связанным, в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. Игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющим мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей. Игра - способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

Следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза отличительная особенность игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, – возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия (палка – лошадь, стул – автомобиль и т.д.). Способность к творческому преобразованию действительности впервые формируется в игре. В этой способности заключается основное значение игры. В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет, и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем, чтобы еще глубже выявить другие [7].

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИГРЫ

Игра – великое изобретение человека; она имеет для его биологического, социального и духовного развития не меньше, а, может быть, даже и большее значение, чем огонь и колесо.... В ней, как в зеркале отображалась история человечества со всеми его трагедиями и комедиями, сильными и слабыми сторонами. Еще в первобытном обществе существовали игры, изображавшие войну, охоту, земледельческие работы, переживания дикарей по поводу смерти раненого товарища. Игра была связана с разными видами искусства. Дикари играли как дети, в игру входили пляски, песни, элементы драматического и изобразительного искусства. Иногда играм приписывали магические действия. Таким образом, человеческая игра возникает как деятельность, отделившаяся от продуктивной трудовой деятельности и представляющая собой воспроизведение отношений между людьми [4]. Так появляется игра взрослых, игра как основа будущей эстетической, изобразительной деятельности.

Детство существовало не всегда. О возникновении детства можно говорить лишь тогда, когда исчезает возможность непосредственного включения детей в производственный труд взрослых. К человеческому детству, как к особому этапу подготовки ребенка к будущей взрослой жизни предъявлялись все большие и большие требования. Чем выше развитие общества, тем сложнее становится период подготовки ребенка к взрослой жизни. Игра возникает в ходе исторического развития общества в результате изменения места ребенка в системе общественных отношений. Она социальна по своему происхождению, по своей природе [1].

Игра не возникает стихийно, а складывается в процессе воспитания. Являясь мощным стимулом развития ребенка, она сама формируется под воздействием взрослых. В процессе взаимодействия ребенка с предметным миром, обязательно при участии взрослого, не сразу, а на определенном этапе развития этого взаимодействия и возникает подлинно человеческая детская игра.

«Игра, игровая деятельность, один из видов деятельности, характерных для животных и человека» – отмечается в Педагогической энциклопедии [10]. Понятие «игра» («игрища») в русском языке встречается еще в Лаврентьевской летописи.

В летописи говорится о лесных славянских племенах (радимичи, вятичи), которые «брати не бываху в них, но игрища между селы, схожахуся на игрища, на плясания и на все бесовская игрища, и ту умыкаху жены себе».

По свидетельству Платона, еще жрецы Древнего Египта славились конструированием специальных обучающих и воспитывающих игр. Арсенал таких игр

пополнялся. Платон в своем «Государстве» этимологически сближал два слова: «воспитание» и «игра». Он справедливо утверждал, что обучение ремеслам и воинскому искусству немислимо без игры.

Попытку систематического изучения игры первым предпринял в конце XIX века немецкий ученый К. Гросс, считавший, что в игре происходит предупреждение инстинктов к будущим условиям борьбы за существование («теория предупреждения»). К. Гросс называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни.

Позицию К. Гросса продолжил польский педагог, терапевт и писатель Януш Корчак, который считал, что игра – это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной. В играх заложена генетика прошлого, как и в народном досуге – песнях, танцах, фольклоре.

Игра в любую историческую эпоху привлекала к себе внимание педагогов. В ней заключена реальная возможность, воспитывать и обучать ребенка в радости Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци пытались развить способности детей в соответствии с законами природы и на основе деятельности, стремление которой присуще всем детям. Центром педагогической системы Ф.Фребеля является теория игры.

По Фребелю, детская игра – «зеркало жизни» и «свободное проявление внутреннего мира. Игра – мостик от внутреннего мира к природе». Природа представлялась Фребелю в виде единой и многообразной сферы [9].

Д. Ушинский склонялся к пониманию необъятных творческих возможностей человека. Он отделял учение от игры и считал его непременной обязанностью школьника. «Учение, основанное только на интересе, не дает окрепнуть самообладанию и воле ученика, так как не все в учении интересно и придет многое, что надобно будет взять силой воли» [9]. Однако, соглашаясь с необходимостью волевых усилий при обучении, не будем снижать и значение игры и интереса.

Значение игры в развитии и воспитании личности уникально, так как игра позволяет каждому ребенку ощутить себя субъектом, проявить и развить свою личность. Есть основание говорить о влиянии игры на жизненное самоопределение школьников, на становление коммуникативной неповторимости личности, эмоциональной стабильности, способности включаться в повышенный ролевой динамизм современного общества.

Игра всегда выступает как бы в двух временных измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она предоставляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворению актуальных потребностей. С другой стороны, игра направлена в будущее, так как в ней либо прогнозируются или моделируются жизненные ситуации,

либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для выполнения социальных, профессиональных, творческих функций. В.Л.Сухомлинский писал: «Присмотримся внимательно, какое место занимает игра в жизни ребенка... Для него игра – это самое серьезное дело. В игре раскрывается перед детьми мир, раскрываются творческие способности личности. Без них нет, и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности»[12].

В.Л. Сухомлинский так же отмечал, что «...духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, музыки, фантазии, творчества» [12].

Между тем, игра с годами занимает все менее значимое место в жизни коллективов, где преобладают дети школьного возраста. Одна из причин тому – недостаточное внимание к разработке теории игры школьников. Ярчайший образец игровой позиции педагога представляет нам деятельность А.М. Макаренко. Он писал: «Одним из важнейших путей воспитания я считаю игру. В жизни детского коллектива серьезная ответственная и деловая игра должна занимать большое место. И вы, педагоги, обязаны уметь играть» [8].

Сущность игры заключается в том, что в ней важен не результат, а сам *процесс*, процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации проигрываемые ребенком, воображаемые, но чувства, переживаемые им, реальны. В игре нет людей серьезнее, чем маленькие дети. Играя, они не только смеются, но и глубоко переживают, иногда страдают.

Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, педагог может программировать определенные положительные чувства играющих детей. В игре совершенствуются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

Таким образом, если игровые действия по своему содержанию незначимы для ребенка, то он может и не войти в игру, в игровое состояние, а будет лишь

механически исполнять роль, не переживая связанных с ней чувств. Нельзя человека насильно включить в игру, помимо его воли, как и в процессе творчества.

Игра, как объект изучения, всегда привлекала к себе внимание ученых. Большой вклад в теорию игры внесли Е.А.Покровский, П.В.Иванова, В.Ф.Кудрявцева, В.Н.Харузина, А.Н.Соболева, О.И.Капица, Г.С.Виноградова. Все эти исследования

относятся к XIX – первой трети XX вв., ценны, прежде всего, первоизданностью своих материалов, извлеченных из самих глубин народной жизни, включали в себя описания только тех игр, которые попали в поле зрения наблюдателей.

В 30-е годы XX столетия предпринимаются попытки создания антологий, которые ставили перед собой задачу ознакомления читателей со всей массой игр. Лучшей антологией до сих пор остается книга «Игры народов СССР» В.Н.Всеволодского-Гернгросса, В.С.Ковалевой и Е.И.Степановой вышедшей в 1933 году. Вплоть до 70-х годов был перерыв в изданиях такого рода. И вот в 70-80 годы появились такие труды как: «Игры народов СССР» составители Л.В.Былеева, В.М.Григорьев – М., 1985; С.К.Якуб «Вспомним забытые игры», - М., 1988; Детские подвижные игры народов СССР: Пособие для воспитателей детского сада. Составитель А.В.Кенеман - М., 1989 и многие другие.

Данные труды антологического характера содержат фактический материал, благодаря которому педагоги-воспитатели умело, организовывали учебно-воспитательную работу в детских учреждениях.

Через творчество и игрушки ребенок может успешно освоить многие элементы и виды человеческой деятельности. Ребенок, мало играющий, теряет в своем развитии, так как в игре «ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя» [12].

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

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

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

не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...”[2].

Вся детская деятельность синкретична, то есть, в известной степени, слитна и неразделима. Это единство возникает благодаря воображаемой, условной ситуации, в которой происходит процесс детского творчества. В игре синтезируется познавательная, трудовая и творческая активность ребенка. Любое новое знание или умение, побуждает его к действию с ним. Характер этого действия – игровой, как наиболее близкий и понятный для детей из их прежнего опыта.

Некоторые психологи считают, что детские игры нельзя считать творческой деятельностью, так как в них не создается ничего нового. Это так, если подходить к детской игре с теми же мерками, что и к деятельности взрослого человека, тогда термин “творчество” действительно неуместен. Но он оправдан, если подойти к решению вопроса с точки зрения развития ребенка.

Л.С.Выготский заметил у детей дошкольного возраста появление замысла, что означает переход к творческой деятельности [3]. В раннем детстве ребенок идет от действия к мысли, у дошкольника уже развивающаяся способность идти от мысли к действию, воплощать свои замыслы. Это проявляется во всех видах деятельности, и, прежде всего в игре. Появление замысла связано с развитием творческого воображения.

Творческий характер игры подтверждается тем, что ребенок не копирует жизнь, а, подражая тому, что видит, комбинирует свои представления. При этом он передает свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства. Это роднит игру с искусством, но ребенок – не актер. Он играет для себя, а не для зрителей, он не разучивает роль, а создает ее по ходу игры. Когда ребенок входит в образ, у него живо работает мысль, углубляются чувства, он искренне переживает изображаемые события.

О творческом характере детской игры говорят многие деятели искусства.

К.С.Станиславский советовал актерам учиться у детей, игру которых отличает «вера и правда». Известный кинорежиссер Г.Л.Рошаль писал: “Всякая детская игра – это всегда мир иллюзий. В этом мире иллюзий ребенок, однако, никогда не теряет своего реального “я”. Скача на лошади – стуле, ребенок не думает, что стул под ним – это действительно конь, или стол, на который он карабкается как на гору, - гора. В своей игре он похож на актера (недаром искусство актера называют игрой)... Итак, детская игра может быть названа игрой театральной, а иллюзия детской игры – театральной иллюзией” [7].

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

задуманного. В игре постепенно развивается целенаправленность действий. Если на четвертом году жизни у детей часто преобладает интерес к действию, из-за чего цель временами забывается, а на пятом году жизни можно научить детей обдуманно выбирать игру, ставить цель и распределять роли, то у детей 5-7 лет возникает интерес к различным событиям жизни, к разным видам труда взрослых; появляются любимые герои книг, которым они стремятся подражать. И замыслы игр становятся более стойкими, иногда на длительное время завладевают воображением. Появление длительной перспективы игры говорит о новом, более высоком этапе развития игрового творчества. Развитие игрового творчества сказывается и в том, как в содержании игры комбинируются различные впечатления жизни.

Особый характер имеет замысел в играх – драматизациях, которые помогают детям глубже понять идею произведения, почувствовать его художественную ценность, способствуют развитию выразительности речи и движений. У детей 6-7 лет игры – драматизации часто становятся спектаклем, который показывается для зрителей. В этих играх можно видеть, как указывал Б.М.Теплов “переход от игры к драматическому искусству, разумеется, еще в зачаточной форме” [13,с.74].

Именно на этом этапе есть возможность развивать игровое творчество под влиянием воспитания и обучения, так как его развитие зависит от приобретения знаний и умений, от воспитания интересов. Педагог может заменить индивидуальные особенности ребенка, проявляющиеся в игре. При этом наблюдается, что один и тот же ребенок обнаруживает разный уровень игрового творчества в зависимости от содержания игры, выполняемой роли, от взаимоотношений с товарищами.

КЛАССИФИКАЦИЯ ИГР. ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ВИДОВ ИГРЫ

Каждый вид игры выполняет свою функцию в развитии ребенка. Наблюдаемое сегодня в теории и практике стирание граней между самостоятельными и обучающими играми недопустимо. В дошкольном возрасте выделяются три класса игр:

игры, возникающие по инициативе ребенка – самостоятельные игры;

игры, возникающие по инициативе взрослого, внедряющего их с образовательной и воспитательной целью;

игры, идущие от исторически сложившихся традиций этноса – народные игры, которые могут возникать как по инициативе взрослого, так и более старших детей.

Каждый из перечисленных классов игр, в свою очередь, представлен видами и подвидами. Так, в состав первого класса входят: игра – экспериментирование и сюжетные самостоятельные игры – сюжетно-образовательная, сюжетно-ролевая, режиссерская и театрализованная. Этот класс игр представляется наиболее продуктивным для развития

интеллектуальной инициативы, творчества ребенка, которые проявляются в постановке себе и другим играющим новых игровых задач; для возникновения новых мотивов и видов деятельности. Именно игры, возникающие по инициативе самих детей, наиболее ярко представляют игру как форму практического размышления на материале знаний об окружающей действительности значимых переживаний и впечатлений, связанных с жизненным опытом ребенка. Именно самостоятельная игра является ведущей деятельностью в дошкольном детстве. Содержание самостоятельных игр «питается» опытом других видов деятельности ребенка и содержательным общением с взрослыми.

Второй класс игр включает игры обучающие (дидактические, сюжетно-дидактические и другие) и досуговые, к которым следует отнести игры-забавы, игры-развлечения, интеллектуальные. Все игры могут быть и самостоятельными, но они никогда не являются самостоятельными, так как за самостоятельностью в них стоит выученность правил, а не исходная инициатива ребенка в постановке игровой задачи.

Воспитательное и развивающее значение таких игр огромно. Они формируют культуру игры; способствуют усвоению социальных норм и правил; и, что особенно важно, являются, наряду с другими видами деятельности, основой самостоятельных игр, в которых дети могут творчески использовать полученные знания.

Дидактические игры – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых педагогической школой в целях обучения и воспитания детей. Дидактические игры направлены на решение конкретных задач в обучении детей, но в то же время в них появляется воспитательное и развивающее влияние игровой деятельности. Использование дидактических игр как средство обучения дошкольников определяется рядом причин:

опора на игровую деятельность, игровые формы и приемы – это наиболее адекватный путь включения детей в учебную работу;

освоение учебной деятельности, включение в нее детей идет медленно;

имеются возрастные особенности детей, связанные с недостаточной устойчивостью и произвольностью внимания, преимущественно произвольным развитием памяти, преобладанием наглядно-образного типа мышления. Дидактические игры способствуют развитию у детей психических процессов;

недостаточно сформирована познавательная мотивация. Мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу. Существуют значительные трудности адаптации при поступлении в школу. Дидактическая игра во многом способствует преодолению указанных трудностей.

Дидактическая игра имеет определенную структуру, характеризующую игру как форму обучения и игровую деятельность. Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

- 1) дидактическая задача;
- 2) игровые действия;
- 3) правила игры;
- 4) результат.

Дидактическая задача определяется целью обучения и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отображает его обучающую деятельность. Так, например, в ряде дидактических игр в соответствии с программными задачами соответствующих учебных предметов закрепляется умение составить из букв слова, отрабатываются навыки счета.

Игровая задача осуществляется детьми. Дидактическая задача в дидактической игре реализуется через игровую задачу. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка.

Игровые действия – основа игры. Чем разнообразней игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи.

В разных играх игровые действия различны по их направленности и по отношению к играющим. Это, например, ролевые действия, отгадывания загадок, пространственные преобразования и т.д. Они связаны с игровым замыслом и исходят из него. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Подведение итогов – результат подводится сразу по окончании игры. Это может быть подсчет очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды – победительницы и т.д. При этом необходимо отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей. При проведении игр необходимо сохранить все структурные элементы. Так как именно с их помощью решаются дидактические задачи.

Взаимоотношения между детьми и педагогом определяются не учебной ситуацией, а игрой. Дети и педагог – участники одной игры. Нарушается это условие, и педагог становится на путь прямого обучения.

Таким образом, дидактическая игра – это игра только для ребенка, а для взрослого – это способ обучения. Цель дидактических игр – облегчить переход к учебным задачам, сделать его постепенным. Из сказанного выше можно сформулировать основные функции дидактических игр:

- функция формирования психических новообразований;
- функция формирования собственно учебной деятельности;
- функция формирования навыков самоконтроля и самооценки;
- функция формирования адекватных взаимоотношений и освоение социальных ролей.

Таким образом, дидактическая игра – сложное, многогранное явление. Для организации и проведения дидактической игры необходимы следующие условия:

- наличие у педагога определенных знаний и умений относительно дидактических игр;
- выразительность проведения игры;
- необходимость включения педагога в игру;
- оптимальное сочетание занимательности и обучения;
- средство и способы, повышающие эмоциональное отношение детей к игре, следует рассматривать как не самоцель, а как путь, ведущий к выполнению дидактических задач;
- используемая в дидактической игре наглядность должна быть простой, доступной и емкой.

Все дидактические игры можно разделить на три основных вида:

- 1 – игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- 2 – настольные печатные;
- 3 – словесные игры.

В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов.

Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установлению последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями о предметной среде задания в играх усложняются: дошкольники упражняются в определении предмета по какому-либо одному качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению...), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

В игре также используют предметы, в которых разница между ними менее заметна. В играх с предметами дошкольники выполняют задания, требующие сознательного запоминания количества и расположения предметов, нахождение отсутствующего предмета. Играя, они приобретают умения складывать из частей целое, выкладывать узоры из разнообразных форм.

В дидактических играх широко используются разнообразные игрушки. В них ярко выражены цвет, форма, величина, материал из которого они сделаны. Это помогает учителю упражнять дошкольников в решении определенных дидактических задач.

Игры с природным материалом учитель применяет при проведении таких дидактических игр, как “Чьи следы?“, “От какого дерева лист?“, “Разложи листья по убывающей величине” и т.д. (приложение №1) В таких играх закрепляются знания об окружающей природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация).

Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, различные виды лото, домино (приложение №2). При их использовании решаются различные развивающие задачи. Так, например, игра, основанная на подборе картинок по парам. Дошкольники объединяют картинки не только по внешним признакам, но и по смыслу.

Подбор картинок по общему признаку – классификация. Здесь от детей требуется обобщения, установление связи между предметами. Например, в игре «Что растет в лесу?».

Составление разрезных картинок направлено на развитие у детей умения из отдельных частей составлять целый предмет, логическому мышлению (приложение №3).

Описание, рассказ по картинке с показом действий, движений направлено на развитие речи, воображения, творчества у дошкольников. Для того чтобы играющие отгадали, что нарисовано на картинке, ребенок прибегает к имитации движений (например, животного, птицы и т.д.)

В этих играх формируются такие ценные качества личности ребенка, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа.

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания о новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи: описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др.

С помощью словесных игр у детей воспитывают желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат.

Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре основные группы. В первую группу входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные признаки предметов, явлений: «Отгадай-ка», «Магазин» (приложение №4) и т.д.

Вторую группу составляют игры, используемые для развития умения сравнивать, сопоставлять, давать правильные умозаключения: «Похож – не похож», «Кто больше заметит небылиц» (приложение №5) и другие.

Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей группе: «Кому что нужно?» «Назови три предмета», «Назови одним словом» (см. приложение №6).

В особую четвертую группу, выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления: «Краски», «Летает, не летает» (см. приложение №7) и другие.

Третий класс игр – традиционные или народные. Исторически они лежат в основе многих игр, относящихся к обучаемым и досуговым.

Предметная среда народных игр также традиционна, они сами, и чаще представлена в музеях, а не в детских коллективах. Исследования, проведенные в последние годы, показали, что народные игры способствуют формированию у детей универсальных родовых и психических способностей человека (сенсомоторной координации, произвольности поведения, символической функции мышления и другие), а также важнейших черт психологии этноса, создавшего игру.

Для обеспечения развивающего потенциала игр нужны не только разнообразные игрушки, особая творческая аура, создаваемая взрослыми, увлеченными работой с детьми, но и соответствующая предметно-пространственная среда.

Для педагогов важно продумать поэтапное распределение игр, в том числе и дидактических, на уроке. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер. На любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, увлекательной, включать детей в разные виды деятельности. Следовательно, игра, может быть проведена на любом этапе урока, а также на уроках разного типа. Дидактическая игра входит в целостный педагогический процесс, сочетается и взаимосвязана с другими формами обучения и воспитания дошкольников.

ГЛАВА 2. Влияние игры на формирование и развитие личности ребенка

Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом.

Как известно, само слово “личность” (по-латыни *persona*), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало “роль” (и до того – маску актера); римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (*persona patris, regis, accusatoris*).

Личность и её роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам [3].

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период её особенно интенсивного развития – в детстве – она приобретает особое значение.

В ранние годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра – первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании её свойств и обогащении её внутреннего содержания, морально-волевых качеств.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают, прежде всего, те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными. Именно новые, только народившиеся и еще не укрепившиеся как нечто привычное приобретения развития по преимуществу входят в игру.

Войдя в игру и раз за разом совершенствуясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни.

В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – практика развития.

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития.

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа; свое содержание они черпают из труда и быта окружающих.

Игра prepares подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять.

В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы ребенка; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребенка.

В игре у ребенка формируется воображение, которое включает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действие, ее изменению закладываются и готовятся в игровом действии; в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству; словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обуславливающие готовность к обучению.

Игра является особенно спонтанным качеством ребенка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребенка с взрослыми.

Из общения с взрослыми ребенок черпает и мотивы своих игр. При этом особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребенка.

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своем сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты.

Игра становится искусством. Это искусство требует большой особой работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд.

Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребенка жизнь взрослых.

Играет, как известно, и взрослый (шахматы, различные спортивные и другие игры). Игра и у него исходит из потребностей и интересов и служит развитию определенных способностей или сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы [3; 11; 7].

ГЛАВА 3. Игра как ведущий тип деятельности дошкольников

3.1 РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА И ИГРОВОГО ЗАМЫСЛА

Первоначальные ростки творчества могут появиться в различной деятельности детей, если для этого созданы необходимые условия. От воспитания зависит успешное развитие таких качеств, которые в будущем обеспечат участие ребенка в творческом труде.

Н.К. Крупская в речи на третьей конференции по дошкольному воспитанию (1926 г.) поставила вопрос о том, что уже в дошкольном возрасте надо формировать такие способности, которые требуются для подготовки «умелых работников» во всех областях труда. «...Если мы понаблюдаем, как развивается та или другая способность, то мы видим, что решающим является сплошь и рядом какое-нибудь переживание раннего детства». Н.К. Крупская не раз указывала на необходимость всячески поощрять и развивать детское творчество. [14].

Психологические и педагогические исследования, а также практика наших детских садов доказывают, что начало развития творческих способностей детей падает на дошкольный возраст, когда меняется характер их деятельности по сравнению с ранним детством. Этот новый тип деятельности Л.С. Выготский характеризует как переход к творческой деятельности, «если иметь в виду тот факт, что во всех видах деятельности дошкольника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Возьмете ли вы игры, возьмете ли вы рисунки, возьмете ли вы труд, - везде и во всем вы будете иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка» [7].

Воображение старших дошкольников приобретает все более активный характер, у них развивается способность к творческой деятельности. «Это подтверждается и тем, что все большее внимание дети начинают уделять идее, т.е. замыслу своего произведения. Конечно, ни дошкольник, ни даже школьник не пытается передать какую-то отвлеченную мысль в образной форме. Идеальный замысел 6-7-летнего ребенка обычно исчерпывается сюжетом его рисунка, игры или рассказа»[15].

Глубокий и сложный процесс преобразования и усвоения жизненных впечатлений происходит в играх. Творческое начало проявляется и в замысле – выборе темы игры,

рисунка, в нахождении способов осуществления задуманного, и в том, что дети не копируют виденное, а с большой искренностью и непосредственностью, не заботясь о зрителях и слушателях, передают свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства.

В отличие от взрослых дети не способны во всех деталях обдумать предстоящую работу или игру, они намечают лишь общий план, который реализуется в процессе деятельности. Задача воспитателя – развивать творческие способности ребенка, целенаправленное воображение, побуждать его в любом деле идти от мысли к действию.

Детское творчество основано на подражании, которое служит важным фактором развития ребенка, в частности его художественных способностей. Задача педагога, - опираясь на склонность детей к подражанию, прививать им навыки и умения, без которых невозможна творческая деятельность, воспитывать у них самостоятельность, активность в применении этих знаний и умений, формировать критическое мышление, целенаправленность.

Обучение играет огромную роль в «разумной творческой деятельности» ребенка. «Творческое начало пронизывает процесс усвоения навыков» [5].

При правильном обучении творчество детей достигает относительно высокого уровня. «Сознание играет ведущую роль в деятельности человека в целом, тем более в творческой, где требуется полет мысли, сила воображения, опирающегося на опыт и знания. Способность анализа, критического отношения к качеству своей работы, которые у ребенка нарастают, прокладывают путь к новым достижениям в этой области, дают перспективу для дальнейшего развития и укрепления творческих способностей ребенка» [19].

Таким образом, в дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств.

Интересные мысли о способности детей к творчеству высказывают деятели искусства. К.С. Станиславский советовал актерам учиться у детей, игру которых всегда отличает вера и правда. Поэт П.Антокольский утверждал, что все дети обладают одаренностью в той или иной области искусства. Детская одаренность проявляется и в наблюдательности детей, и в зорком схватывании ими сходства и характерных черт, в остром музыкальном слухе, в необыкновенном развитом инстинкте подражания. Творческое воображение ребенка особенно ярко проявляется и развивается в игре, конкретизируясь в целенаправленном игровом замысле. Таким образом, в играх дошкольников замысел получает значительное развитие – от случайно, по ассоциации

возникающей цели, до сознательно задуманной темы игры, от подражания действиям того или иного человека до передачи его переживаний, чувств. В игре дети часто проявляются эмоции, которые в жизни еще недоступны им. Испытывает ли ребенок эти чувства или только изображает их? Какое влияние оказывают они на формирование его морального облика?

И.М. Сеченов доказал, что игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка. Многократное повторение действий взрослых, подражание их моральных качествам влияют на образование таких же качеств у ребенка.

Игровое творчество проявляется и в поисках средств для изображения задуманного. Дети реализуют свой замысел с помощью речи, жестов, мимики, употребляя разные предметы, сооружения, постройки.

Чем старше и более развиты дети, тем требовательнее они к предметам игры, тем больше сходства ищут с действительностью. Отсюда естественно возникает стремление самим сделать нужные вещи. Одна из тенденций развития игры - все большая связь ее с трудом. Задача воспитателя – поддержать это стремление ребенка к самостоятельному изготовлению игрушек, помочь ему в этом.

Таким образом, игровое творчество развивается под влиянием воспитания и обучения, уровень его зависит от приобретенных знаний и привитых умений, от сформированных интересов ребенка. Кроме того. В игре с особой силой проявляются индивидуальные особенности детей, также влияющие на развитие творческого замысла.

3.2 ЗНАЧЕНИЕ ИГРЫ ДЛЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКА

Игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Несомненно, игра имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность основой его образа жизни и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Не отрицая значения игры, определяющим для формирования личности как общественного существа компонентом всё же является неигровая повседневная бытовая деятельность ребенка, направленная на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами. Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что никак не исключает значения игры для формирования психики ребенка и обогащения его духовной жизни.

Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (К.Д.Ушинский, Н.К.Крупская, А.М.Горький, А.В.Луначарский, А.С.Макаренко, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.). Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельно путем те или иные формы общения. В игре как в ведущем виде деятельности активно формируется или перестраиваются психические процессы, начиная от самых простых и кончая самыми сложными.

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно-действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в игре развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их [2; 7; 11].

3.3 ИГРА КАК СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Значение игры в воспитании ребенка рассматривается во многих педагогических системах прошлого и настоящего. Большинство педагогов расценивают игру как серьезную и нужную для ребенка деятельность.

В истории зарубежной и русской педагогической науки сложилось два направления использования игры в воспитании детей:

- для всестороннего гармоничного развития;
- в узко дидактических целях.

Ярким представителем первого направления был великий чешский педагог - Я.А.Коменский. Он считал игру необходимой формой деятельности ребенка, отвечающей его природе и склонностям: игра – серьезная умственная деятельность, в которой развиваются все виды способностей ребенка; в игре расширяется и обогащается круг представлений об окружающем мире, развивается речь; в совместных играх ребенок сближается со сверстниками.

Дидактическое направление использования игры получило развитие в XVIII в. у педагогов - филантропистов (И.С. Базедов, Х.Г. Зальцман и др.) стремились сделать обучение детей занимательным, отвечающим их возрастным особенностям, филантрописты использовали разнообразные игры.

К.Д.Ушинский указал зависимость содержания детских игр от социального окружения. Он утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно: они могут определить характер и поведение человека в обществе [2].

ГЛАВА 4. Состояние игровой деятельности дошкольников нашего времени.

Положение о сюжетно-ролевой игре как ведущей деятельности дошкольника является общепризнанным и традиционным в отечественной психологии. Особое значение имеет игра для становления мотивационной сферы и произвольности ребенка.

Дошкольный возраст является периодом наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы, когда возникают личностные механизмы поведения, складывается предпосылки к самоконтролю и саморегуляции. Наиболее интенсивно и эффективно всё это происходит в сюжетно-ролевой игре (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б.Эльконин).

Однако, классические исследования игры проводились в 50-60-х годах прошлого века, когда общественные отношения и общество в целом во многом были другими. С тех пор произошли значительные изменения в жизни взрослых людей, а также в условиях воспитания детей. Всё это не могло не отразиться на детской игре. Опытные воспитатели детских садов отмечают, что за последние 5-6 лет произошли существенные изменения в играх дошкольников. Однако, эти изменения остаются не исследованными. Характер этих изменений чрезвычайно важно понять, поскольку особенности игры современных дошкольников отражают своеобразие их внутреннего мира, их интересов, ценностей, представлений и пр.

Значимость данной темы обостряется в последнее время в связи с предполагаемым снижением сроков начального обучения до 5 лет и повышенным вниманием к различным видам обучения дошкольников. Дошкольное образование всё более превращается в подготовку к школе, которая понимается как усвоение знаний и умений. Выявление влияния раннего обучения на игровую деятельность дошкольников и на особенности их личностного развития является крайне актуальной задачей.

За последние десятилетия социо-культурные условия жизни ребенка значительно изменились. В последнее время наблюдается разрыв между поколениями детей и родителей. (В.И. Слободчиков, Л.А. Венгер, Б.Д. Эльконин). Повышенная занятость родителей снижает их участие в воспитании детей, что приводит к отчуждению детей и взрослых. Наблюдается явный дефицит эмоциональных и содержательных отношений с родителями и положительных контактов со сверстниками. С другой стороны появились новые профессии, суть которых закрыта для ребенка (программист, менеджер, дизайнер, стилист). Характер поведения взрослого в этих случаях не может быть

смоделирован в игре. Мир взрослых стал более закрыт для детского понимания, и еще более сузилась сфера возможного участия детей в труде взрослых. В связи с этим утрачивается возможность представленности идеального образа взрослости и совместная жизнь со взрослым не дает содержания для игровой деятельности ребенка.

В современных условиях, сокращается также реальная возможность включения дошкольника в совместную деятельность и общение со старшими детьми. Дети разного возраста разобщены, дворовое и соседское общение становится редкостью. Всё это затрудняет естественную трансляцию игровой деятельности от одного поколения детей к другому.

С другой стороны в современное детство активно внедряются новые информационные технологии. Просмотр телевидения, видеофильмов, компьютерные игры становятся привычной формой досуга, источником впечатлений для ребенка. Современный ребенок в возрасте от 3 до 5 лет в среднем 28 часов в неделю смотрит на экран. Постепенно игра подменяется просмотром телевизора.

Активное внедрение информационных технологий в повседневную жизнь детей и взрослых ведет к повышению ценности интеллекта, начиная с раннего возраста. Родители хотят, чтобы дети учились с самого раннего возраста. Все эти изменения не могли не отразиться на игровой деятельности дошкольника, а следовательно и на особенностях развития детей. Можно полагать, что обозначенные выше общественные трансформации нарушают психолого-педагогические условия игровой деятельности и, следовательно, ведут к снижению уровня развития сюжетно-ролевой игры. Это в свою очередь неизбежно отражается на особенностях развития детей. Поскольку сюжетно-ролевая игра способствует прежде всего становлению потребностно-мотивационной сферы и произвольности, можно полагать, что редукция этой деятельности ведет к отклонениям в развитии этих важнейших сторон личности ребенка.

Для проверки и конкретизации данного предположения было предпринято специальное исследование игровой деятельности современных дошкольников. Мы стремились изучить особенности сюжетно-ролевой игры детей и проследить связь между уровнем развития игры и произвольности дошкольников. Нас интересовала широкая и обобщённая картина того, во что и как играют современные дошкольники, каковы сюжеты и содержание их игр.

Первый аспект анализа был направлен на выяснение сюжетов детских игр, а именно - во что играют современные дети и какие игры пользуются у них наибольшей популярностью. Для ответа на этот вопрос было проведено наблюдение за свободной игрой дошкольников 4,5-5,5 лет. Наблюдение проводилось под руководством практическими психологами детских садов г. Москвы. В нём участвовало около 250

дошкольников. Небольшой группе детей (5-6 чел.) предлагалось в течение 40 мин. в знакомом помещении поиграть в какую-либо игру.

Наблюдатель отмечал, во что играют дети, а при необходимости после окончания игры спрашивал «Во что вы играли». В каждой группе наблюдение проводилось 3 раза. В результате был получен перечень игр и занятий, которые мы подвергали ранжированию.

Наблюдение за свободной деятельностью детей показало, что значительная часть дошкольников (приблизительно 46%) в свободное время не играли в сюжетно-ролевые игры. Некоторые из них демонстрировали отдельные предметные действия (катание машинок, бросание мяча), рассматривали книжки, рисовали, занимались конструктором «Лего» и пр. Многие дети, услышав предложение «поиграть» брали с полки коробки с настольными дидактическими играми.

Остальные дошкольники 54 % демонстрировали те или иные формы ролевой игры. Остановимся подробнее на рассмотрении сюжетов этих игр.

Наиболее популярными (53% от всех зафиксированных сюжетов) оказались традиционные бытовые сюжеты в семью: кормление, укладывание спать, прогулка, купание дочки и др. В эту же группу мы отнесли современную разновидность этой игры «Семья куклы Барби».

Достаточно часто (около 25%) встречались сюжеты, связанные с телепередачами и мультфильмами (Человек-паук, роботы, черепашки-нинзя, последний герой, Бригада, «Зачарованные», собака Рекс и др.). Значительное место среди них (около половины) занимают агрессивные сюжеты связанные с защитой и нападением: «полицейские и воры», «бандиты и наши», «охотники за приведениями», погоня за преступниками и пр. Чаще они проигрывались мальчиками. Подобные агрессивные сюжеты встречались в 10% случаев.

Ещё одну своеобразную группу сюжетов составили игры в домашних животных (примерно 10%). В этих играх дети берут на себя роли кошечек или собачек и их хозяев и разыгрывают отношения между ними: кормление, прогулки, лечение и пр.

Профессиональные сюжеты встречались только в 8% случаев. Это были игры в ресторан, кафе, суши-бар, пикник, больницу, магазин и парикмахерскую. Остальные сюжеты встречались в единичных случаях и имели самый разнообразный характер (цирк, ГАИ, самолёт, полёт на луну, танцы, собачки и т.п.).

Описывая специфику сюжетов игр современных дошкольников интересно сопоставить полученные данные с общепринятыми положениями дошкольной педагогики. Напомним, что среди сюжетов детских игр принято выделять бытовые, профессиональные и общественно-политические. При этом, несмотря на повторяемость

одних сюжетов в разных возрастах, их общая динамика в дошкольном возрасте идёт по линии движения от бытовых (характерных для младших дошкольников) к профессиональным, а затем к общественно-политическим сюжетам. Сопоставляя полученные данные с этими положениями, можно заметить, что у современных детей даже в старшем дошкольном возрасте явно доминируют бытовые сюжеты, а профессиональные и общественно политические «вытесняются» телевизионными. Это, на наш взгляд, отражает разрыв между жизнью современных детей и взрослых.

Отсутствие соответствующего опыта и вытекающих из него представлений является препятствием для развития профессиональных и общественных сюжетов, связанных с жизнью взрослых. Реальный опыт детей ограничивается с одной повседневным бытом, а с другой – сюжетами боевиков и виртуальных персонажей, заимствованных с экрана телевизора.

Однако, сюжет – лишь внешняя оболочка игры. Если сюжет отражает область социальной действительности, которую дети воспроизводят в своей игре, то содержание связано с глубиной проникновения в человеческие отношения. Именно содержание игры отражает уровень развития игровой деятельности.

Для анализа содержания игры Д.Б. Элькониным были выделены 4 уровня игры, которые отражает этапы её развития. Каждый из уровней развития игры, несмотря на разнообразие показателей (воображаемая ситуация, игровые действия, выполнение правил и пр.) имеет свой смысловой центр, вбирающий главное содержание игры и отражающий смысл деятельности ребёнка. На первом и втором уровне это действие с предметом, на третьем и четвертом - передача ролевых отношений и взаимодействие с партнёрами по игре. [20].

Опираясь на выделенные уровни, мы попытались оценить содержание игры современных детей. При этом мы исходили из того, что смысловым центром сюжетно-ролевой игры является роль. Именно она как единица игры вбирает в себя и определяет все остальные её структурные элементы – игровые действия, воображаемую ситуацию, отношения с партнёрами, использование предметов и пр. В соответствии с этим в качестве основного критерия уровня развития игры был выбран способ существования и характер выполнения игровой роли. На основе собственных наблюдений и этапов развития игры, выделенных Д.Б. Элькониным, [21] мы выделили следующие уровни развития сюжетно-ролевой игры:

1. Роль в действии – смысловым центром игры является выполнение игровых действий с предметами. Действия максимально развёрнуты и однообразны; роль существует в виде игровых действий и определяется характером действия; как

правило, она не называется и не обозначается; игры кратковременные и слабо эмоционально насыщенные – дети часто отвлекаются и переключаются на другие занятия.

2. Роль в сюжете. Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из неё действий, которые определяются сюжетом игры. Появляется специфическая ролевая речь, обращённая к партнёрам.

Однако отношение к партнёрам носит формальный характер. Деловые и эмоциональные отношения между ролями не выражены. Реальное взаимодействие отсутствует – каждый ребёнок «играет свою роль», определяемую сюжетом. В процессе игры дети часто переходят к неигровому взаимодействию.

3. Роль в отношении. Главным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Дети адресуют свои слова и действия партнёрам ориентируются на их действия. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Действия разворачиваются в чёткой последовательности, воссоздающей реальную логику. Сами действия разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое воссоздаёт ребёнок. Появляются элементы творческого отображения событий и отношений. Ярко выражена эмоциональная вовлечённость в игру. Именно этот уровень игры соответствует её наиболее развитой форме.

Данные уровни легли в основу анализа содержания игры дошкольников. Исследование осуществлялось методом наблюдения, которое проводилось в детских садах, в привычной для детей обстановке. Группе детей (от 5 до 15 чел.) предлагалось в течение часа поиграть в любую игру. Взрослый-экспериментатор периодически включался в игру, пытаясь развить и при необходимости поддержать её.

В наблюдении участвовало 89 детей от 4 до 7 лет из 7 детских садов г.Москвы. Дети были разделены на три возрастные группы: младшая (4-5 лет); старшая (5-6 лет); подготовительная (6-7 лет). Характер игровой деятельности каждого ребёнка соотносился с одним из описанных уровней игры и квалифицировался в соответствии с одним из вариантов её содержания.

Обратимся к *полученным результатам*.

Следует отметить, что многие дети в предложенной ситуации не играли, а занимались другими видами деятельности (рисовали, смотрели книжки, конструировали и пр.) Эти случаи мы фиксировали отдельно как отсутствие игры, т.е. как «свободная деятельность». Количество таких детей с возрастом нарастало – от 16 до 36 %. Эти дети бегали по группе, читали и рассматривали книги, бурно обсуждали мультики и пр.

Мы не можем сказать что-либо определённое относительно уровня развития игры этих детей, поскольку не имели возможности наблюдать её. Вместе с тем отсутствие

сюжетно-ролевой игры в свободное время (в особенности у детей 4-6 лет) может свидетельствовать о нежелании и неспособности детей играть.

Остальные дети демонстрировали те или иные варианты сюжетно-ролевой игры. У современных детей 4,6-6 лет преобладает игра-действие, характерная для первого уровня развития игровой деятельности. Этот тип игры встречается почти у половины детей 4,6-6 лет (47,4 %). Игры этих детей ограничиваются отдельными игровыми действиями, например, приготовление пирожков, управление машиной, кормление дочки, погоня и нападение, «перестрелка» и пр.

Игра-роль во всех возрастах встречается реже, и с возрастом число детей с данным уровнем игры последовательно снижается от 36,8 до 18,2%. Эти дети в своих играх разыгрывают конкретный сюжет, содержащий 2-3 эпизода. Например, хозяйка кормит кошечку, потом идёт с ней гулять на улицу, или принцессы прихорашиваются перед зеркалом, собираются на бал, а потом танцуют; три милиционера ловят преступника, а потом ведут его в милицию.

Высший уровень развития игры (игра-отношение) появляется только у отдельных детей после 5 лет и в подготовительной группе наблюдается в 18,2% случаев. В этих играх, наряду с функциональным взаимодействием персонажей представлены отношения между ними.

Например, врач даёт указания медсестре, и они вместе обсуждают «диагноз больного», а потом лечат его, а он под их пристальным вниманием постепенно поправляется.

Таким образом, на основании результатов наблюдения, можно констатировать, что развитой формы игры достигают лишь немногие дети в основном после 6 лет, т.е. к концу дошкольного возраста.

Полученные результаты подтверждают факт сворачивание игровой деятельности современных детей.

Как отражается (и отражается ли вообще) этот факт на становлении основных новообразований дошкольников, в частности произвольного поведения? Ответ на этот вопрос имеет исключительное значение, как для понимания детского развития, так и для организации образовательного процесса дошкольников. Мы попытались специально рассмотреть его.

Влияние игры на развитие произвольности ребёнка широко изучалось в отечественной психологии (Д.Б.Эльконин, А.В.Запорожец, Л.С.Славина, З.В.Истомина, З.В.Мануйленко и др.) Было показано, что игра упорядочивает не только поведение, но и внутреннюю жизнь ребёнка, делает её более осмысленной и осознанной. Однако, можно предположить, что недостаточный уровень развития игры отражается на становлении

произвольного поведения. Для проверки этого предположения необходимо было сопоставить показатели произвольного поведения современных детей и дошкольников предшествующих поколений.

В качестве доказательства ведущей роли игры в становлении произвольности Д.Б. Эльконин приводит работу З.В. Мануйленко (1948). В этой работе в качестве показателя произвольного поведения выступало время сохранения позы неподвижности. Способность детей длительно сохранять данную позу сопоставлялась в двух ситуациях – в игре и вне игры. В одной из экспериментальных серий ребёнок должен был удерживать определённую позу по заданию взрослого, выполняя его инструкцию, в другой предлагалось сохранять ту же позу, исполняя роль часового, «охраняющего фабрику» [16;20;21]. Сопоставление времени сохранения позы показало, что выполнение этого задания значительно эффективнее происходит в игре. При этом были зафиксированы характерные возрастные различия: от четырёх к шести годам расхождение между результатами в двух ситуациях нарастало. Максимальной величины оно достигает у детей 5-6 лет, когда время сохранения позы в игре более чем в три раза превышало тот же показатель в неигровой ситуации. К 6-7 годам, благодаря стремительному нарастанию неигровой произвольности, эти показатели сближаются и время сохранения позы в игровой и неигровой ситуациях практически сравниваются. Таким образом, в данной работе был ещё раз подтверждён закон «параллелограмма развития», согласно которому введение и использование дополнительных внешних средств значительно повышает эффективность деятельности. С переходом к более старшему возрасту эти средства «взрачиваются», становятся внутренним достоянием ребёнка, поэтому потребность во внешних средствах отпадает, а успешность непосредственной деятельности поднимается до уровня опосредованной. В рассматриваемой работе в качестве такого внешнего средства выступает игровая роль, которая задаёт зону ближайшего развития, а впоследствии «взрачивается».

Благодаря этому произвольность превращается в личностную способность, независимую от игровой деятельности или конкретной ситуации.

Чтобы выяснить, влияет ли недостаточность игры на формирование произвольного поведения, был проведён эксперимент, воспроизводящий методику З.В.Мануйленко. Как и в её работе в качестве показателя произвольного поведения выступало время сохранения позы – в игре (1 серия) и вне игры (2 серия). Для того, чтобы приблизить сюжет игры к современным условиям, детям предлагалась роль не часового, а «охранника, который охраняет банк от рэкетиров». Предварительные наблюдения показали, что сюжеты, связанные с охраной, защитой и нападением достаточно популярны у современных дошкольников и роль «охранника» хорошо знакома им (этот персонаж присутствует в

большинстве обследованных детских садов). В остальном ситуация эксперимента, исследуемые возраста, наблюдаемые показатели и их обработка в точности повторили исследование Мануйленко [16].

В обеих сериях участвовали 126 дошкольников в возрасте от 4,1 до 6,9 мес., посещавшие детский сад. Дети были разделены на три возрастные группы: младшая (4-5 лет); старшая (5-6 лет); подготовительная (6-7 лет). Предварительно, все участвовавшие в эксперименте дети проходили психологическую диагностику, которая показала, что их показатели познавательного развития находятся в пределах возрастной нормы.

Сравнение данных детей двух поколений позволило выявить, что показатели произвольности современных детей оказались на порядок ниже. Даже у старших детей время сохранения позы не превышало 3-3,5 мин., что в 4 раза меньше, чем 55 назад. Следует отметить, что длительность сохранения позы у современных детей в ситуации игры несколько превышает тот же показатель в неигровой ситуации. Однако, тенденции к увеличению или сокращению разрыва между игровой или неигровой произвольностью с возрастом не обнаружилось (различия не достигают статистической значимости).

Наблюдения за поведением детей в обеих ситуациях, заимствованных из методики З.В.Мануйленко, свидетельствуют о том, что дети принимают предложенные ситуации достаточно формально, по-настоящему не «вживаясь» в роль и не стремятся выполнить просьбу взрослого.

Роль быстро теряла для них свою привлекательность. Ни первая, ни вторая ситуации не являлись для них лично значимыми, что отражалось на их нежелании долго стоять неподвижно. Можно полагать, что в виду снижения уровня игровой мотивации, роль не имеет для современных дошкольников того личного смысла, как это было у дошкольников прошлых поколений. Изменив формально внешний рисунок игры (назвав «часового» «охранником»), мы не изменили силу побуждения к игре.

Для того, чтобы усилить мотивацию и сделать сохранение позы более осмысленным для детей, была проведена вторая часть эксперимента, включающая две новые ситуации, в которых были введены дополнительные стимулы и внешние опоры. В игровую ситуацию были введены дополнительные роли, которые стали внешней опорой для роли охранника. В игре участвовали «бандиты», которые ждали, когда охранник покинет свой пост. Для усиления мотивации в неигровой ситуации экспериментатор предлагал ребёнку «дать ему честное слово», что он будет стараться и простоит как можно дольше на одном месте, после чего взрослый уже не контролировал ребёнка и занимался «своими делами». Эти изменения значительно повысили время сохранения позы во всех возрастных группах.

Особенно существенные сдвиги произошли в младшей группе, где время сохранения позы в игре возросло в 8 раз. Введение новых персонажей привносит в игровые действия новый смысл, который удерживается реальным взаимодействием с партнёром. Таким образом, игровая роль для регуляции поведения детей во всех возрастах нуждается во внешней, подкрепляющей её опоре.

Вместе с тем, несмотря на существенное повышение средних показателей произвольности в последних двух сериях, возрастная динамика показателей произвольности остаётся практически не выраженной. На протяжении всего дошкольного возраста (от 4 до 7 лет) эти показатели, как и разрыв между игровой и неигровой произвольностью, практически не меняются (различия не имеют статистической значимости).

Данные результаты представляют особый интерес в сравнении с результатами, полученными 55 лет назад. Данные, полученные на современных дошкольниках, принципиально отличались от результатов детей того же возраста предшествующих поколений.

Во-первых, как уже отмечалось, у современных дошкольников в той же ситуации значительно ниже абсолютные показатели произвольного поведения. Введение дополнительной мотивации увеличивает показатели произвольности и приближает их к данным Мануйленко. Однако, и в этих условиях результаты детей 6-7 лет значительно ниже их сверстников, посещавших детский сад 55 лет назад. Эти различия явно свидетельствуют о снижении способности к самоконтролю и к управлению своим поведением как в игровой, так и в неигровой ситуации.

Второе явное различие касается возрастной динамики произвольного поведения. Если по данным З.В. Мануйленко от 4-х до 7 лет способность к произвольному поведению резко нарастает (время сохранения позы увеличивается почти в 20 раз), то у современных детей возрастная динамика практически не выражена. Это связано с тем, что показатели младших дошкольников стали значительно выше (особенности в ситуации с внешними опорами), а показатели детей подготовительной группы заметно снизились. Таким образом, время сохранения позы 4-х и 7-и летних детей в игровой ситуации практически уравнивается.

Наконец третье различие связано с отношением игровой и неигровой произвольности. В отличие от испытуемых Мануйленко, результаты современных детей не образуют параллелограмма, а представляют собой практически параллельные линии. Показательно, что во всех возрастных группах длительность сохранения позы в игре несколько выше, чем в неигровой ситуации, но различия между игровой и неигровой

произвольностью остаются практически одинаковыми на протяжении всего дошкольного возраста.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у современных детей способность к произвольному поведению к концу дошкольного возраста как бы остаётся в зоне игры и не становится внутренним качеством личности.

Вместе с тем, в данном эксперименте принимали участие дети с разным уровнем развития игровой деятельности. Можно предположить, что разрыв между игровой и неигровой произвольностью, а значит и путь развития этого качества, определяется уровнем развития игровой деятельности ребёнка. Для проверки этого предположения было проведено сопоставление времени сохранения позы в игре и вне игры у детей с разным уровнем развития игровой деятельности. Проводилось сравнение расхождения между этими показателями в первой и во второй части экспериментов у детей с разным уровнем развития игры. Результаты этого сравнения в разных частях экспериментального исследования оказались различными.

В первой части эксперимента у детей, находящихся на самом низком, первом уровне (игра-действие) разрыв между игровой и неигровой произвольностью минимален. Достаточно большое количество детей (20%) с низким уровнем игры продемонстрировали значительно более высокие показатели произвольности в неигровой ситуации. Эти дети послушно выполняли инструкцию взрослого, их поведение отличалось спокойствием и безразличием. В обеих ситуациях они ориентировались непосредственно на реакцию взрослого и на его «разрешение» уходить или требование стоять. Особенно много таких детей наблюдалось в младшей группе. Характер поведения этих детей может свидетельствовать о сниженном уровне мотивации к самостоятельной деятельности. Выполнение ограничительных правил для этих детей мотивировано выполнением прямых указаний взрослого, о чём говорят частые взгляды на экспериментатора, вопросы, растерянность, когда нужно действовать самостоятельно.

Особенно ярко зависимость от других людей у детей с низким уровнем игры проявилась при дополнительной мотивации (во второй части эксперимента). Введение дополнительных персонажей значительно (более чем в 2 раза) повысило время сохранения позы неподвижности.

Однако содержание игры этих детей заключалась не в выполнении роли, а в игровом взаимодействии с партнёрами (по типу ловишек – кто кого поймает). Наблюдая за действиями партнёров, дети подстраивались под них и в случае необходимости сохраняли заданную позу. Вне игры (ситуация «честное слово»), когда непосредственный контроль взрослого снимался и ребёнок должен был действовать самостоятельно, время сохранения позы существенно сокращалось (почти в 2 раза).

Таким образом, показатели произвольности у детей, находящихся на низком уровне развития игры, зависят от внешней ситуации и от наличия контроля со стороны других людей. При отсутствии такого контроля произвольность существенно снижается.

Наиболее существенные расхождения между показателями произвольности в двух ситуациях зафиксированы у детей с высокими уровнями развития игры, где содержанием деятельности детей становится игровая роль и отношение к партнёру. Характерно, что максимальные для данной выборки показатели произвольности в обеих сериях зафиксированы в ситуации игры у детей, достигших наиболее высокого уровня развития этой деятельности – здесь время сохранения позы в игре более чем в два раза выше, чем вне игры (5,3 мин и 2,5 мин. соответственно). Введение дополнительной мотивации у этих детей существенно повышает показатели произвольности не только в игровой, но и в неигровой ситуации. Некоторые дети с высоким уровнем игры, дав честное слово взрослому, стояли неподвижно в течение 25 минут и не сходили с места даже после уговоров воспитателя и других детей. Такое поведение может свидетельствовать о том, что у этих детей произвольность имеет внутренний характер и становится устойчивым личностным новообразованием.

В целом, полученные данные подтверждают предположение о том, что разрыв между игровой и неигровой произвольностью определяется уровнем развития игровой деятельности ребёнка. Наибольшее расхождение между этими показателями зафиксированы у детей с высшим уровнем развития игры. При усилении значимости ситуации (введение «честного слова»), показатели неигровой произвольности повышаются и приближаются к показателям в игре. В результате у детей с развитой формой игры можно констатировать динамику развития произвольности, близкую к той, что наблюдалась полвека назад. При низком уровне развития игры наблюдается противоположная картина. Здесь практически отсутствует расхождение между произвольностью в игре и вне игры.

Введение дополнительной мотивации значительно повышает показатели произвольности в игре и снижает неигровую произвольность. С одной стороны игровая деятельность этих детей требует дополнительных внешних опор, а с другой – самоконтроль резко снижается при отсутствии внешнего наблюдателя и контролёра. Это может говорить о том, что у детей с низким уровнем развития игры отличаются отсутствием самостоятельности и недоразвитием мотивационной сферы.

Полученные результаты позволяют выделить два пути становления произвольного поведения, которые можно условно обозначить как непосредственный и опосредованный. В первом случае ребёнок подчиняется непосредственным требованиям и указаниям

взрослого, которые и являются главным стимулом (и мотивом) его послушания и самоограничения. При отсутствии внешнего контроля и побуждения способность к самоконтролю резко снижается. Во втором случае действия ребёнка опосредованы образом правильного поведения, и этот внутренний образ не только опосредует, но и побуждает, стимулирует действия ребёнка. Только в этом случае действия ребёнка являются самостоятельными, независимыми от ситуации и свободными, а значит отвечают критериям истинной произвольности. Как можно видеть из приведённых выше данных, первый путь характерен для детей с низким уровнем развития игры, а второй – для детей с развитой формой игровой деятельности.

В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что только при достаточно высоком уровне развития игровая деятельность может задавать зону ближайшего развития, а значит определять развитие произвольности ребёнка и вообще иметь статус ведущей. Заметим, что развитые формы игры наблюдались преимущественно у самых старших дошкольников, находящихся на пороге школы (6-7 лет), при чём таких детей весьма немного (10% в старшей группе и 18% в подготовительной). В этой связи трудно надеяться, что внешние, игровые средства организации своего поведения у этих детей перейдут в интерпсихическую форму. Скорее всего, произвольность так и останется в сфере игры и ведущая деятельность дошкольника не успеет «довести» ребёнка до адекватных возрастных новообразований.

Полученные данные побуждают поставить вопрос о формировании более серьёзного и ответственного отношения к игре дошкольников – как у педагогов и родителей, так и на уровне государственной образовательной политики. Редукция игры в дошкольном возрасте может иметь самые печальные последствия для личностного развития подрастающего поколения. Ведь произвольность – это не только сохранение позы неподвижности, и не только действия по правилам. Это осознанность своего поведения, независимость, ответственность, самоконтроль, внутренняя свобода. Лишившись игры, дети не приобретают всего этого. В результате их поведение остаётся ситуативным, непровольным, зависимым от окружающих взрослых. Стратегия дошкольного воспитания должна быть направлена не на форсирование сроков начального обучения, а прежде всего на полноценное развитие сюжетно-ролевой игры, поскольку именно в ней зарождаются и первоначально развиваются главные личностные образования.

Это общеизвестное теоретическое положение приобретает сегодня особо острое практическое значение. [18;11;16;20;21].

В первой главе подчеркивалось, что игра возникает из потребности ребенка узнать окружающий его мир, причем жить в этом мире так, как взрослые. Игра, как способ познания действительности, есть одно из главных условий развития детского воображения. Не воображение порождает игру, а деятельность ребенка, познающего мир, творит его фантазию, его воображение. Игра подчиняется законам реальности, а ее продуктом может быть мир детской фантазии, детского творчества. Игра формирует познавательную активность и саморегуляцию, позволяет развивать внимание и память, создает условия для становления абстрактного мышления. Игра для младших школьников – любимая форма деятельности. В игре, осваиваются игровые роли, дети обогащают свой социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых ситуациях.

Мы попытались подтвердить выдвигаемую нами гипотезу: развитие творческого начала дошкольников средствами игры будет эффективно при условии:

систематического использования игровых методов и приемов в воспитательном процессе;

учета возрастных и психологических особенностей детей дошкольного возраста; создания комфортных психологических условий, для становления гармонично-развитой подрастающей личности.

Игровой метод включения ребенка в деятельность предполагает личностный подход, когда воспитатель ориентирован на личностный подход в целом. Игра – не развлечение, а особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности.

Игра как психологическая проблема дает еще очень много фактов для научной мысли, еще много предстоит открыть ученым в этой области. Игра как проблема воспитания требует неустанных, каждодневных раздумий родителей, требует творчества и фантазии от воспитателей. Воспитание ребенка – это большая ответственность, большой труд и огромная творческая радость, дающая сознание полезности нашего существования на земле.

Ориентация современных детских садов на гуманизацию процесса образования и разностороннее развитие личности ребенка предполагает необходимость:

Гармоничного сочетания собственно учебной деятельности, в рамках которой формируются базовые знания, умения и навыки, с деятельностью творческой, связанной с развитием индивидуальных задатков учащихся, их познавательной активности, способности самостоятельно решать нестандартные задачи и т. п..

Активное введение в традиционный учебный процесс разнообразных развивающих занятий, специфически направленных на развитие личностно-мотивационной и аналитико-синтаксической сфер ребенка, памяти, внимания,

воображения и ряда других важных психических функций, является в этой связи одной из важнейших задач педагогического коллектива.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского. – М.: Педагогика, 1982.
2. Аникеева Н. П. Воспитание игрой: кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1987.- 144с.- (Психологическая наука – школе).
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
4. Бородай Ю.М. Воображение и теория познания. – М., 1966.
5. Ветлугина Н.А. О теории и практике художественного творчества детей. – Дошкольное воспитание, 1965, № 5
6. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя дет.сада / Сост. Бондаренко А. К., Матусик А. И. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1983.
7. Выготский Л. С. Игра и её роль в психологии развития ребёнка // Вопросы психологии, 1966, № 6
8. Гессен С. И. Основы педагогики введение в прикладную философию. – М., “Школа-Пресс”, 1995., гл. III, - 91с.
9. Гурин В.Е., Солопанова О.Ю. Основы умственного воспитания младших школьников в процессе обучения музыки: восприятие, мышление, развитие. – Краснодар, 2001. –23с.
10. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М: Знание, 1986.
11. Запорожец А. В., Маркова Т. А. Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста. – М., 1978.
12. Кино и дети. – М., 1971. –178с.
13. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991
14. Крупская Н.К. Пед. соч. М., 1959
15. Люблинская А.А. Очерки психологического развития ребенка. 2-е изд. М., 1965
16. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста// Известия АПН РСФСР. 1948. вып.14.
17. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Журнал "Психологическая наука и образование",- М.,2005
18. Сухомлинский В. А. Духовный мир школьника. – М., 1946.
19. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника. М., 1961
20. Эльконин Д.Б. Психология игры. Педагогика, 1978
21. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Педагогика, 1989

Приложение №1

Игра «Чьи следы».

Дидактическая задача – закрепление знаний о диких и домашних животных, учить различать их по следам, развитие зрительного внимания и памяти.

Игровые правила. Подбор следов к каждому из животных. Кто быстрее и правильнее выполнит задание - получает фишку. Кто больше всего наберет фишек, тот и будет лучшим следопытом.

Ход игры. Детям раздаются карточки, на которых изображены животные. Водящий показывает следы, а дети подбирают следы к своим животным. Детям нельзя ошибаться, при неправильном ответе, ход переходит к другому ребенку.

Игра «От какого дерева лист»

Дидактическая задача-закрепление названий деревьев, их частей: закрепление цвета, формы предметов; развитие зрительного внимания, памяти. Развитие аналитических способностей.

Ход игры. Детям раздаются карточки, на которых изображены листья разных деревьев, они разной формы и разного цвета. Водящий достает по одному листочку и показывает детям. Если такой листочек имеется на карточке у ребенка, то он описывает его и говорит от какого дерева.

Например: «Этот лист зеленого цвета, круглой формы он среднего размера. Это липовый листок». Если ребенок называет все верно, то он получает этот листочек и закрывает им подходящий на своей карточке. Выигрывает тот, кто быстрее закроет свои листочки на карточке.

Игра « Разложи листья по убывающей величине»

Дидактическая задача - учить детей анализировать и сравнивать предметы по величине и выкладывать их в порядке убывания.

Материал: можно использовать настоящие листья деревьев или изготовленные из картона.

Ход игры. Перед детьми выкладывают листья. И перед тем как им выполнить задание, они получают инструкцию.

Например: « Выложить в порядке убывания пять зеленых кленовых листьев».

Кто из детей быстрее и правильно выполнит задание, тот выигрывает.

Приложение №2

Игра-домино « Подбери пару».

Дидактическая задача – учить детей объединять предметы в пары по внешнему признаку. Можно объединять предметы по форме, цвету, видовому признаку.

Материал: можно использовать готовое или самодельное домино. Тематика его может быть различной (овощи, фрукты, цветы и т.д.).

Ход игры: детям поровну раздают домино. Каждый из детей делает ход друг за другом, если у него есть такая же как у предыдущего игрока. Если у ребенка нет соответствующей картинке, то он пропускает ход.

Игра « Найди по общему признаку»

Дидактическая задача – учить детей обобщать и классифицировать предметы по общему признаку. Устанавливать связь между предметами.

Ход игры: детям раздаются картинки, которые соответствуют различным категориям предметов (обувь, одежда, мебель и т.д.). Водящий достает и называет карточку, а дети называют, чья это карточка и кладут к себе на картинку. Кто быстрее из детей заполнит пустые окошки на картинке, тот выигрывает.

Приложение №3

Игра «Собери открытку».

Три разные открытки разрезают на четыре части. Затем части перемешивают и раздают их поровну всем участникам игры.

Первый играющий кладет на стол одну часть, второй – должен подобрать к ней подходящую часть с учетом фона и изображения. Если у него нет нужной части, он пропускает ход. Игра продолжается до тех пор, пока не будет собрана открытка, которую забирает себе положивший последнюю часть. Выигрывает тот, у кого будет больше целых собранных открыток. Когда дети освоят игру, число открыток можно будет увеличить.

Игра « Склеим картинку».

Картинку-рисунок с изображением знакомого ребенку предмета разрезают на несколько частей. Ребенок вначале находит части, считает их количество, потом соединяет их в единое целое.

Сначала карточки разрезают на две части, затем на четыре, затем количество частей можно увеличить, а форму «кусочков» усложнить.

Игра «Составь целое из частей».

Это вариант предыдущей игры, только ребенок оперирует не изображениями предметов, а геометрическими фигурами. С помощью этой игры у ребенка можно сформировать умение расчлененно воспринимать сложную форму предмета, выделять в ней отдельные элементы, находящиеся в разных пространственных положениях. Эту игру можно проводить по-разному.

Выложить изображение по полному образцу. Ребенок смотрит на образец и воссоздает такой же, используя различные геометрические фигуры.

Выложить изображение по контурному образцу из простых геометрических фигур. Для ребенка это задание сложнее предыдущего, поэтому в начале ему предлагают накладывать отдельные геометрические фигуры на контур, подбирая нужные. Затем он собирает сложные фигуры, глядя на образец.

В качестве заданий можно использовать также известные головоломки «Магический квадрат», «Монгольская игра», «Танграм» и другие, в которых для построения заданных изображений используются простые, знакомые ребенку геометрические фигуры.

Игра « Магический квадрат».

Квадрат 10*10, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезают на 5 частей: 1 большой и 2 маленьких треугольника, квадрат и параллелограмм. Ребенку предлагают собрать по образцу, а затем и по замыслу различные сложные фигуры. Нужно использовать все части квадрата.

Монгольская игра

Квадрат размером 10*10, одинаково окрашенный с обеих сторон, разрезается на 11 частей. В результате получается: 2 квадрата, 4 треугольника, 5 прямоугольников (4 маленьких и 1 большой). Ребенку предлагают при составлении фигур-силуэтов использовать все части, присоединяя одну к другой, не накладывая одну на другую.

Приложение №4

Игра «Магазин»

Дидактическая задача – формировать умение выделять существенные признаки предметов. Развитие связно и последовательно излагать свое высказывание.

Ход игры: дети представляют, что они оказались в магазине. Перед ними стоит задача правильно описать предмет, не называя его названия. Если продавец угадает описываемый ребенком предмет, то покупатель его получает. Кто больше всего из детей приобретет вещей, тот самый лучший покупатель.

Приложение №5

Игра «Похож - непохож».

Дидактическая задача – учить детей сравнивать, находить разницу, делать умозаключения.

Ход игры: Детям дают две картинки, они отличаются друг от друга незначительно. Ребенку нужно найти эти отличия и назвать их.

Игра « Кто больше заметит небылиц»

Дидактическая задача – учить детей находить неправильное изображение предметов и явлений, делать умозаключение.

Ход игры: может играть как один, так и несколько детей. Детям дают картину, на которой изображены небылицы и реальные события. Ребенок должен найти на картине то, чего не может быть на самом деле и доказать свое мнение.

Приложение №6.

Игра «Кому что нужно».

Дидактическая задача – учить обобщать предметы по одному признаку и классифицировать.

Ход игры: игру можно повести как игру в профессии. Водящий называет любую профессию, а дети называют инструменты, которые подходят к данному виду деятельности. За каждый ответ ребенок получает фишку, кто больше набирает фишек тот и водит.

Игра « Назови три предмета».

Дидактическая задача – учить находить признаки предметов и классифицировать по общим признакам.

Ход игры: ребенку дается задание. Назвать три предмета, но только, чтобы эти предметы были: например овощи, по цвету желтые, по форме круглые и т.д.

Игра «назови одним словом».

Дидактическая задача – учить детей классифицировать предметы. Находить общие признаки этих предметов.

Ход игры: выбирается водящий. Он закрывает уши, в то время как детям дается задание называть (например: овощи, посуду и т.д.). Водящий отгадывает, к какой группе относятся все эти предметы.

Приложение №7

Игра «Краски».

Дидактическая задача – развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления.

Ход игры: ребенку показывают картинку и быстро убирают. Задача ребенка - назвать все цвета, которые он увидел на картинке.

Игра «Летают, не летают»

Дидактическая задача – развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления.

Ход игры: дети встают в круг, водящий называет птицу. Если птица летает, дети должны махать руками-крыльями, а если не летает, то дети садятся на корточки.