СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Нравственное воспитание детей дошкольного возраста 7

1.1. Роль семьи в нравственном воспитании ребёнка 7

1.2. Влияние педагога-воспитателя на нравственное воспитание дошкольника 13

1.3. Значение детского коллектива в воспитании нравственности в дошкольном возрасте 15

Глава 2. Игра как средство нравственного воспитания у детей дошкольного возраста 20

2.1. Особенности и виды игры у дошкольников 20

2.2. Значение и сущность игры в дошкольном возрасте 23

2.3. Дошкольное период как воспитание нравственности ребёнка 25

Глава 3. Ролевая игра как способ отображения окружающего мира в дошкольном возрасте 31

3.1. Функции ролевой игры 31

3.2. Организация экспериментальной работы 37

3.3. Анализ полученных результатов 45

Заключение

Литература

Приложения

.

ВВЕДЕНИЕ

Проблема нравственного воспитания детей дошкольного возраста актуализируется сложившейся ситуацией в современном обществе. Возникший ценностный вакуум, бездуховность, обусловленная отчуждением человека от культуры как способа сохранения и передачи ценностей, ведут к изменению понимания добра и зла у подрастающего поколения и ставят общество перед опасностью моральной деградации. Требует переосмысления сама система нравственного воспитания дошкольника. Данное направление исследований в современной отечественной педагогике по числу разработок, их полноте и системности обеспечено слабее, чем умственное, физическое и другие виды воспитания. Если в ранее существовавшей практике дошкольных учреждений нравственное воспитание определялось идеологическими стандартами и ограничивалось знакомством с некоторыми нравственными нормами (правилами вежливости, этикета), а методы нравственного воспитания основывались на внешнем воздействии на ребенка (метод убеждения, внушения, этические беседы), то сегодня доминирующими ориентирами в определении содержания нравственного воспитания должны стать такие общечеловеческие ценности, как добро, справедливость, гуманизм (B.C. Библер, В.А. Блюмкин, Е.В. Бондаревская, P.P. Калинина, A.M. Счастная, Н.И. Цуканова).

В процессе развития личность проходит периоды особой открытости определенным общественным воздействиям и внутренней готовности к их принятию. Периодом такой открытости различным социально-нравственным, духовным и педагогическим воздействиям и готовности к их принятию является дошкольное детство, особенно, период между 5 и 7 годами жизни. Этот этап является наиболее сензитивным для формирования данной готовности, а способность осуществлять нравственный выбор у детей этого возраста складывается на основе развивающейся нравственно-оценочной деятельности сознания и обусловлена их потребностью в одобрении и признании. В фундамент развития этой способности ложится развивающаяся самостоятельность ребенка-дошкольника и его желание добровольно следовать социально-одобряемым моральным эталонам поведения.

Несмотря на множественность подходов к исследованию проблемы нравственного воспитания детей, остаются недостаточно выясненными механизмы становления и развития начал их нравственного сознания, не в полной мере выявлены ресурсы для совершенствования содержания и технологии его формирования. Также недостаточно изучены и выявлены возможности и особенности реализации индивидуального подхода к детям в процессе соответствующей педагогической работы.

Вычленение проблемы нравственного воспитания современных дошкольников посредством игры из общего тематического поля исследований, позволит более глубоко осмыслить пути, средства, возможности и специфику педагогической работы с детьми в ДОУ.

*Объектом исследования* является процесс нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

*Предметом исследования* является игра как нравственное воспитание дошкольника.

*Цель исследования –* изучить игру как средство нравственного воспитания дошкольника.

*Гипотеза исследования* состоит в предположении о том, что успешность процесса нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста зависит от:

- включения ролевой игры в процесс нравственного воспитания;

- расширения арсенала методов и приемов нравственного воспитания технологическими элементами современной педагогики;

- создания и организации игровой среды дошкольного образовательного учреждения, наполненной нравственными ценностями, стимулирующей формирование у ребенка гуманных способов и форм поведения в социуме.

*Задачи исследования:*

1) изучить и проанализировать научную литературу по проблеме нравственного воспитания и ролевых игр дошкольников;

2) охарактеризовать значение и сущность игры в дошкольном возрасте;

3) выявить значимое социальное окружение в нравственном воспитании дошкольника;  
4) рассмотреть педагогические условия эффективного использования ролевой игры в процессе нравственного воспитания детей.

Методологическую основу исследования составили следующие подходы:

- аксиологический, в рамках которого человек рассматривается в совокупности ценностей общества и самоцелей общественного развития;

- личностно-деятельностный, требующий перевода ребенка в позицию субъекта познания, деятельности и общения;

- культурологический, рассматривающий традиционную культуру народа как неотъемлемую часть общечеловеческой культуры, что дает возможность творчески овладеть духовно-ценностным опытом предшествующих поколений;

- системный подход, ориентированный на целостное изучение и формирование личности;

- сферный подход, предлагающий рассматривать педагогический процесс (образование) в определенной социокультурной среде (пространстве) образовательного учреждения и социума в целом.

Теоретической основой исследования стали: теоретические положения о личности как высшей ценности развития общества; идея уникальности и самоценности дошкольного возраста; положение о потенциальных возможностях ребенка - дошкольника; принцип детерминизма, единства человеческого сознания и деятельности в понимании общей педагогики, развиваемый в трудах А.В. Запорожца, С.Н. Подласного, В.А. Сухомлинского и др.; идеи и концепции, раскрывающие сущность нравственного развития дошкольника (С.А. Козлова, Я.З. Неверович, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддъяков и др.); о роли гуманных чувств в формировании морального облика ребенка (Т.А. Владимирова, А.В. Запорожец, И.А. Княжева, Л.П. Стрелкова, С.А. Улитко и др.); возможностей разных видов деятельности в формировании нравственных качеств, отношений (Р.С. Буре, Л.В. Крайнова, В.Н. Давидович и др.); положения ребенка в группе сверстников (Т.А. Репина, О.М. Гостюхина, С.Г. Якобсон и др.); значимости норм и правил в регуляции ребенком собственного поведения (Т.П. Гаврилова, Т.И. Ерофеева, Е.А. Киянченко и др.); воспитания культуры поведения (С.В. Петерина, И.Н. Курочкина, В.Г. Нечаева и др.).

.

Глава 1. НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**1.1. Роль семьи в нравственном воспитании ребёнка**

С момента рождения семья организует жизнь ребенка по социальным правилам. Его кормят, укладывают спать, купают в определенное время, приучая к режиму дня. Ухаживая за малышом, родители пользуются предметами, которые имеют строго фиксированные функции и правила применения: для пеленания - пеленки, для кормления - бутылочка с соской или ложка, для купания - ванночка, полотенце, мыло. После 4 мес. развитие хватания приводит к тому, что резко возрастает активность малыша в отношении предметов. Он начинает манипулировать с ними. И снова родители направляют манипулирование в определенное русло, в соответствии с правилами, которым ребенок подчиняется лишь в ситуации непосредственного контакта со взрослыми: выполнение действий по правилам придает жизни малыша известную организованность.

Напомним, что в первом полугодии жизни у ребенка формируется потребность в общении со взрослым, стремление войти с ним в контакт, привлечь к себе его внимание. В ответ на любовь и заботу взрослого у младенца складываются положительное самоощущение, жизнерадостность, доброжелательность, любознательность. Указанные особенности выступают как предпосылки нравственного развития.

На всем протяжении первого года жизни взрослый выражает свое отношение к поведению ребенка, используя для этого экспрессивно-мимические средства: мимику, пантомимику, интонации речи. Одни действия малыша взрослый поощряет, другие порицает и, таким образом, выражает свои требования к ребенку. Младенец еще не понимает смысл этих требований, но хорошо чувствует интонацию голоса, улавливает эмоциональное отношение. Например, ребенок хорошо поел, а взрослый одобрительно кивает ему, улыбается, поглаживает, говорит ласково: «Молодец».

Развитие ориентировки на речь взрослого приводит в конце первого года жизни к установлению связей между словом и действием, способом поведения. Такие связи способствуют освоению ребёнком социальных форм поведения. «Скажи тете «до свидания», - говорит мама малышу, и он машет рукой. - «Скажи спасибо», - и он наклоняет голову.

В раннем детстве освоение ходьбы значительно расширяет сферу взаимодействий малыша с окружающим миром. Усложняются формы поведения ребенка и расширяется круг доступных малышу предметов. Он все больше включается в совместную со взрослым деятельность, в частности бытовую. В то же время расширяется сфера проявления самостоятельности. Происшедшие изменения в жизни ребенка вызывают необходимость введения более сложных нравственных правил. Например, проявлять умение подождать, если воспитатель занят с другим ребенком, бережно обращаться с игрушками, убирать их на место, просить игрушки и делиться ими с другими детьми, не топтать зеленые насаждения, бросать мусор только в предназначенные для этого места.

Формирование нравственных привычек в раннем детстве происходит в бытовой и предметной деятельности, когда взрослый демонстрирует способ поведения и требует от ребенка его выполнения сначала в совместной с ним деятельности, а затем в самостоятельной. «Чем моложе ребенок, тем непосредственнее должно быть его нравственное воспитание, тем больше должно его не учить, а приучать к хорошим чувствам, наклонности и манерам, основывая все преимущественно на привычке», - подчеркивал В.Г.Белинский[[1]](#footnote-1).

Стремление малыша к совместной со взрослым жизни и деятельности, его высокая подражательность делают особенно важным для нравственного развития пример взрослых. Он перенимает у воспитателей и родителей стиль поведения, манеры, привычки и даже отношение к людям, предметам, животным. Так, слова «плохо» и «хорошо» сначала выражают отношение взрослого, а ребенок лишь вспоминает и повторяет их в похожих ситуациях.

Совершая положительные поступки, ребенок (до 3 лет) не выделяет их как таковые. Оценивает поступки взрослый, придавая им позитивный оттенок. Без контроля с его стороны малыш действует ситуативно и импульсивно, поэтому часто нарушает запреты. Чтобы устранить возможность нарушения запретов, целесообразно убрать предметы, с которыми не разрешается действовать, в недоступное место; исключить возможности того, что ребенок их найдет или достанет; сделать недоступными опасные места; создать условия для положительных проявлений активности и самостоятельности (например, в движении, в игре, предоставив малышу достаточное количество игрушек в соответствии с его возрастом и интересами). Кроме того, ни в коем случае не следует разрешать ребенку делать та, что будет потом запрещено.

Нравственное поведение ребенка слито с положительным эмоциональным отношением к объекту, на который оно направлено. Малыш скорее поделится игрушкой или сладостями с тем сверстником, к которому у него взрослый вызвал сочувствие. Поэтому хорошее настроение, доброжелательность, к окружающим создает предпосылку для нравственных проявлений.

В дошкольном возрасте создаются наиболее благоприятные условия для нравственного развития детей. В этот период расширяется и перестраивается система взаимоотношений ребенка со взрослыми и сверстниками, усложняются виды деятельности, возникает совместная со сверстниками деятельность[[2]](#footnote-2). Напомним, что в раннем детстве ребенок освоил широкий круг предметных действий, «открыл» способы употребления предметов. Это «открытие» неизбежно привело его ко взрослому как к носителю общественного способа выполнения действий, как к образцу, с которым надо себя сравнивать. Ребенок пристально присматривается к миру взрослых, начиная выделять в нем взаимоотношения между людьми. Дошкольник постигает мир человеческих отношений, открывает законы, по которым строится взаимодействие людей, то есть нормы поведения. Стремясь стать взрослым, дошкольник подчиняет свои действия общественным нормам и правилам поведения.

Ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, где ребенок моделирует способы поведения, действия, взаимоотношения взрослых. В ней на первый план выдвигаются отношения между людьми и смысл их труда. Выполняя роли, ребенок учится действовать в соответствии с нравственными нормами, принятыми в человеческом обществе.

Нравственное развитие дошкольника включает три взаимосвязанные сферы. В сфере моральных знаний, суждений, представлений, то есть когнитивной сфере, дети овладевают различными сторонами общественного Морального сознания, и прежде всего пониманием моральных требований, критериев моральной оценки. Ребенок учится добровольно следовать нормам морали, даже если ее нарушение связано с личной выгодой и малыш уверен в безнаказанности. Таким образом, овладев моральным поведением, ребенок способен сделать правильный моральный выбор не на словах, а в действии. В сфере морально ценных переживаний у ребенка складываются морально ценные и морально одобряемые отношения к другим людям. Так, у ребенка формируются гуманистические, альтруистские чувства и отношения, например внимание к нуждам и интересам других, способность считаться с ними, сочувствие чужим бедам и радостям, а также переживание вины при нарушении норм.

В старшем дошкольном возрасте развитие моральных оценок неразрывно связано с тем, как взрослый оценивает поступки детей. Так, легче понимаются и оцениваются те качества, которые взрослый чаще выделяет и оценивает. Старший дошкольник становится инициатором бесед с родителями и воспитателями, тему которых можно обозначить так: «Что такое хорошо, что такое плохо»...

Важную роль в формировании нравственных суждений и оценок у детей играет художественная литература. Дети 3-4 лет не осознают мотивов своего отношения к герою, просто оценивая его как плохой или хороший.

В 3-4 года ребенок уже может дать правильную моральную оценку, не осмысливая ситуацию, а перенося свое положительное или отрицательное отношение на конкретные поступки героев. Отношение к герою и определяет eгo оценку малышом. В возрасте около 4 лет может наблюдаться несовпадение эмоционального и морального отношения к герою. В 4-5 лет формируются понятия «плохо», «хорошо». Тогда и возникает оценка героя на основе содержания его поступков. Ребенок проникает во взаимодействие персонажей и учитывает не только то, кто выполнил действие, но и на кого оно направлено. После 4 лет с развитием сопереживания и содействия герою возникает нравственная аргументация теперь дети указывают на общественную значимость поступков. Таким образом, действия в воображаемом плане помогают ребенку подойти к осмыслению мотивов поведения, а эмоциональное отношение к герою начинает отделяться от моральной оценки его поступков.

Старшие дошкольники понимают моральную сторону народных сказок. Отрицательная моральная сторона поступков героев вызывает резкий протест и возмущение. Дети сознательно встают на сторону добра.

В возрасте 3-7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат более или менее обобщенное представление о положительном или отрицательном поведении в жизненных ситуациях. Дошкольник соотносит свое поведение не только с конкретным взрослым, но и с обобщенным представлением. То есть внешний образец поведения взрослого переходит во внутренний план, расширяя возможности нравственного развития личности.

У старшего дошкольника формируются обобщенные представления о дружбе, взаимопомощи, преданности, доброте.

В дошкольном возрасте нравственные представления дошкольника влияют на его обыденную жизнь. В реальной жизни ребенок демонстрирует попытки совершать нравственные действия и разрешать конфликты, проявляя эмоциональную направленность на окружающих.

Однако нравственные нормы, даже те, которые ребенок хорошо знает, не сразу начинают руководить его поведением. Первоначально они выполняются только по требованию взрослого или в его присутствии, легко нарушаются ребенком. Причем малыш не замечает этого нарушения и, отрицательно оценивая подобное поведение в целом, к себе отрицательную оценку не относит.

Усвоив норму, ребенок прежде всего начинает контролировать сверстника. Ему легче увидеть и оценить наличие нравственных качеств и выполнение норм сверстником, чем самим собой. Очень часто он правильно оценивает выполнение нравственных норм товарищами и ошибается в отношении себя. Стремление утвердиться в знании нравственной нормы приводит к появлению особых высказываний в адрес взрослых - «жалоб-заявлений», которые содержат сообщения о нарушении правил кем-то из детей. Ребенок, обращаясь ко взрослому, хочет утвердиться в том, правильно ли он понимает норму или правило. Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков взрослыми и товарищами, малыш подходит к реальной самооценке.

У старших дошкольников все чаще наблюдается не прагматическое поведение, когда моральный поступок связан с выгодой для себя, а бескорыстное, когда поведение не зависит от внешнего контроля, а его мотивом является нравственная самооценка[[3]](#footnote-3).

В возрасте 5-7 лет дошкольники переходят от стихийной нравственности к сознательной. Для них нравственная норма начинает выступать как регулятор взаимоотношений между людьми. Старший дошкольник понимает; что норму необходимо соблюдать, чтобы коллективная деятельность была успешной. Необходимость во внешнем контроле за соблюдением нормы со стороны взрослого отпадает. Поведение ребенка становится нравственным даже в отсутствие взрослого и в случае, если ребенок уверен в безнаказанности своего поступка и не видит выгоды для себя.

**1.2. Влияние педагога-воспитателя на нравственное воспитание дошкольника**

Педагогическими предпосылками построения концепции формирования начал нравственного сознания детей в ДОУ являются наиболее значимые научные и научно-методические идеи, подходы, концепции, предпосылки, раскрывающие систему взглядов на проблему возможностей и особенностей нравственного воспитания детей в целом; овладения дошкольниками нравственными знаниями, формирования представлений о нормах и правилах поведения; развития нравственных чувств и эмоций, гуманных отношений, нравственно-направленной деятельности; и на основании этого - отбора содержания, средств, методов, приемов соответствующей педагогической деятельности.

Пересечение социально-педагогических, этико-философских, психологических и пе­дагогических предпосылок построения концепции формирования начал нравственного воспитания детей дошкольного возраста, обнаруживается не как на частный вариант общего развития личности, а как высший смысл педагогиче­ской деятельности, видящей мир ребёнка изнутри нравственного про­странства. Позиция педагога как "создателя" предметно-развивающего пространства косвенно способствует процессу самопознания. Предметное пространство культивирует "самость" (В.И. Слободчиков) ребёнка в выборе деятельности, замыслов, в самоопределении детской общности и позволяет дошкольникам изобретать собственные оригинальные способы взаимодействия с игровыми объектами. Содержание и методы работы с детьми (чтение художественных произведений вслух, разные виды творческих игр и игр с правилами, проблемные ситуации; методы, ориентированные на самовыражение) определяются спецификой предмета изучения и открывают для него новые возможности в самопознании, креативности, улучшают качество жизни.

Воспитатель учит терпеливо относиться к недо­статкам других, прощать неразумные действия, нанесенные обиды, сотрудничеству и кооперации, быть толерантным. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый - воспитывает, учит, ребенок - подчиняется, учится. Для обеспечения организованной, интересной и содержатель­ной жизни детей в детском саду воспитатели используют в возрастных группах разнообразные игры. Внутренний, скрытый характер правил творческих игр предоставляет ребенку боль­шую свободу в действиях; его обязательства перед играющим коллективом менее определенны, чем в играх с готовым содержанием и готовыми правилами. Это позволяет играющим легко менять сюжет, вводить дополнительные роли и т. д. Творческие игры вызывают у детей большой интерес и оказывают огромное воздействие на них, но было бы ошибочным использовать только эти игры в организации жизни детей. Овладение детьми играми с правилами имеет большое организующее значение. Правила определяют известные нормы действия, а затем и нормы отноше­ний детей друг с другом, позволяют ребенку контролировать себя и играющих с ним. Самостоятельность выполнения правил формируется в процессе целенаправленного воспитания детей в игре. Играя, ребенок находится в определенных взаимоотношениях с коллективом детей. Общественное влияние игры, вызываемые, игрой чувства заключены в тех отношениях, которые складываются в процессе игры между детьми.

Таким образом, педагоги и воспитатели рассматривают игру как средство всестороннего воспитания личности ребенка и форму организации жизни детей, средство формирования детского общества. Все эти функции игры взаимосвязаны и взаимообусловлены.

**1.3. Значение детского коллектива в воспитании нравственности дошкольника**

Коллектив – группа людей, взаимно влияющих друг на дру­га и связанных между собой общностью социально обусловленных целей, интересов, потребностей, норм и правил поведения, совме­стно выполняемой деятельностью, общностью средств деятель­ности, единством воли, выражаемой руководством коллектива, в силу этого достигающего более высокого уровня развития, чем простая группа.

Есть и такое определение коллектива: группа высокого уровня раз­вития, где межличностные отношения опосредованы ценным и личностно значимым содержанием просоциальной деятельности.

Детский коллектив – детская группа, в которой создает­ся система высоконравственных и эстетически воспитывающих общественных отношений, деятельности и общения, способствую­щая формированию личности и развитию индивидуальности каж­дого ее члена.

Коллектив дает личности следующее:

— удовлетворяет потребности личности в общении и самоут­верждении;

— является сферой ее жизнедеятельности (человек постоянно на­ходится в каких-то объединениях, вступая в разнообразное взаимо­действие и взаимоотношения с другими людьми);

— передает богатый эмоциональный опыт;

— передает поведенческий опыт, социальная ценность которого очень значима в последующей жизни человека;

— создает условия через общение и взаимодействие с другими по­знать себя, свои достоинства и проблемы;

— предоставляет возможность проявить свою индивидуальность, самовыразиться, избрав то, что интересно, соответствует силам и способностям.

Исследование проблемы воспитания коллективизма предполагало изучение возможностей воспитания у детей в различных видах деятельности: ответственности (К.А. Климова), взаимопомощи (Л.А. Пеньевская, С.А. Козлова, М. Мирзаабдуллаева, И.В. Сушкова), дружеских отношений (Т.А. Маркова, А.В. Булатова) и др.

В игре со сверстниками ребёнок лучше усваивает значение правил и необходимость их соблюдения: в коллективной игре воспитываются воля, вы­держка, самообладание; игра учит совместному, коллективному действию, вырабатывая умение владеть собой; игра воспитывает в ребятах определенную организованность. «В процессе игры ре­бенок научается преодолевать трудности, познает окружающее, ищет выхода из положения. Такие игры вырабатывают детей-орга­низаторов, умеющих упорно стремиться к цели, увлекать за со­бой других, организовывать их»[[4]](#footnote-4).

Функции коллектива, которые можно выделить:

*Регулятивная* — носитель и пропагандист определенных мировоз­зренческих, нравственных и социальных установок.

*Организационная* — основная форма организации детской жизне­деятельности.

*Консолидационная (объединяющая)* — форма объединения, спло­чения, кооперации.

*Стимулирующая —* побуждение личности к нравственно ценной деятельности и торможение негативных намерений и поступков.

*Воспитательная* — целенаправленное воздействие на каждую личность членами коллектива и воспитателем и формирующее взаи­модействие.

В условиях совместной жизнедеятельности у воспитанников фор­мируются *коллективистические, гуманистические установки,* уважение к другим людям, способность активно откликаться на нужды других людей, жить общественными интересами, готовность к взаимопомощи. Это во многом определяется социально-психологическим климатом коллектива.

*Социально-психологический климат коллектива* — эмоциональная атмосфера, складывающаяся в коллективе и отражающая сис­тему межличностных отношений в нем. Способствует постоянному воспроизводству ценностных отношений каждым членом коллектива вне зависимости от присутствия либо отсутствия педагогического кон­троля, когда воспитанники в полной мере выступают субъектами про­являемых отношений. Социально-психологический климат зависит от степени сплоченности коллектива, удовлетворенности людей пребыва­нием в нем, процессом и результатом своей деятельности.

*Сплоченность детского коллектива —* степень единства коллектива, проявляющаяся в единстве мнений, убеждений, традиций, характере межличностных от­ношений, настроений, а также в единстве практической деятельности.

В процессе развития коллектива формируются *отношения взаимной ответственности* личности пе­ред коллективом и коллектива перед каждым членом. Добиться гар­моничного сочетания всех видов отношений в детском коллективе сложно: избирательные отношения членов коллектива друг к другу будут существовать всегда, как и избирательные отношения к раз­личным видам деятельности, к их содержанию, средствам и методам достижения цели.

В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция.

В дошкольном возрасте происходят существенные изменения во взаимодействии детей. В младших дошкольных возрастах оно ситуативно, либо инициируется взрослым, неустойчиво, кратковременно. В старших же возрастах дети уже сами выступают инициаторами совместной деятельности, их взаимодействие в ней становится длительным, устойчивым, избирательным, разнообразным по формам.

Наиболее ярко развитие взаимодействия и общения детей проявляется в игре - ведущей деятельности дошкольников. Возможности сотрудничества детей можно пронаблюдать и на занятиях, если создать для этого необходимые условия - предложить детям специальные задания, при выполнении которых они будут вступать в отношения сотрудничества - согласования и соподчинения действий. Организация деятельности сотрудничества детей на занятиях позволяет взрослым оказывать влияние на общение детей в игре, что становится весьма актуальным в старших дошкольных возрастах, когда возросшая самостоятельность детей снижает возможность взрослого контролировать и корректировать их игровое взаимодействие.

Характер взаимодействия и общения ребенка, конечно же, зависит от личностных особенностей: кто-то охотно играет с большинством детей группы, кто-то же только с 1-2, одни активны, агрессивны в контактах, а кто-то пассивен, подчиняется другим и т.п. Однако какими бы то ни были личностные особенности ребенка, основные тенденции развития взаимодействия и общения остаются общими для всех.

Постепенно, оценивая сверстника, сравнивая себя с ним, прислушиваясь к оценке своих поступков взрослыми и товарищами, малыш подходит к реальной самооценке. У старших дошкольников все чаще наблюдается не прагматическое поведение, когда моральный поступок связан с выгодой для себя, а бескорыстное, когда поведение не зависит от внешнего контроля, а его мотивом является нравственная самооценка[[5]](#footnote-5).

.

Глава 2. ИГРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

* 1. **Особенности и виды игры у дошкольников**

Для детей от 1 до 7 лет игра – важный фактор познания окружающего мира, освоения ролевых функций, психического развития личности, её социализации и подготовки к будущему. Игра — один из видов человеческой деятельности. Как слож­ное и интересное жизненное явление, она привлекала и привле­кает внимание людей самых разнообразных профессий: педа­гогов и психологов, писателей и артистов, физиологов и фило­софов, математиков и т. д. Во многих научных трактатах на разнообразные темы, в художественных произведениях встречаются наблюдения над играми детей и взрослых или суждения о них. Великолепные, психологически тонкие картины детской игры нарисовали В. Гюго, Л. Толстой. Свидетельством живой истории нашей страны являются игры советских детей, описанные А. Гайдаром, А. Барто, С. Михалковым и др. Глубокие сужде­ния о природе детских игр, о праве детей на игру принадлежат Алексею Максимовичу Горькому. В особенностях детской психи­ки искал причину детской игры И.М. Сеченов. Искренность и непосредственность чувств детей в игре подметил К.С. Станис­лавский.

Принято называть игру «спутником детства». У детей дошкольного возраста она составляет основ­ное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетаясь с трудом и учением. Многие серьезные дела у ребенка приобретают форму игры. В нее вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работает его воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. По утверждению К.Д. Ушинского, в игре ребенок «живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действитель­ной жизни...»[[6]](#footnote-6). В силу этого игра выступает как мощное сред­ство воспитания.

Создание педагогической теории игры возможно только на ос­нове глубокого проникновения в сущность игры и ее особенности.

Игра направлена на ориентировку в предметной и социаль­ной действительности и ее познание. Она является социальной деятельностью и по своему происхождению, и по направленности, и по содержанию.

Игра это вид деятельности ребенка. В силу этого ей присущи черты, характерные для всякой деятель­ности: наличие цели, мотивов, средств реализации, планомерных действий, результата.

Разнооб­разные по содержанию и форме игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлении, обеспечивая непреднамеренное освоение социального опыта взрослых: знании, умений и навыков, способов действия, моральных норм и правил поведения, оценок и суждений. В игре формируется стиль отношения, общения ребенка со сверстниками и взрослыми, воспитываются чувства и вкусы (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, А.Ц. Усов и др.).

Игры детей отличаются большим разнообразием. Они различны по содержанию и организации, правилам, харак­теру проявления детей, по воздействию на ребенка, по видам используемых предметов, происхождению и т. д. Все это чрезвы­чайно затрудняет классификацию детских игр, однако для пра­вильного руководства играми группировка их необходима. Наи­большее распространение в педагогике имеет деление игр на две большие группы: *творческие игры и игры с правилами.*Содержание творческих игр дети придумывают сами, отражая в них свои впечатления, свое понимание окружающего и отно­шение к нему.

Игры с правилами создаются и вносятся в жизнь детей взрослыми. В зависимости от сложности содержания и правил они предназначаются для детей разного возраста. Среди игр с готовыми правилами большую группу составляют народные игры, многие из которых переходят от поколения к поко­лению.

В свою очередь, обе группы игр имеют свои разновидности. Группу творческих игр составляют сюжетно-ролевые игры (это основной вид творческих игр), строительно-конструктивные, в которых дети специфическим образом отражают свои впечатле­ния об окружающей жизни, игры-драматизации, в которых дети творчески воспроизводят содержание литературных произведе­ний, и др.

Игры с готовым содержанием и правилами по своему воспи­тательному воздействию условно подразделяются на игры дидак­тические, в которых прежде всего развивается умственная деятель­ность детей, углубляются и расширяются их знания; игры подвиж­ные, в которых совершенствуются различные движения; игры музыкальные, развивающие музыкальные способности, и т. д.

Различают также игры-развлечения, игры-забавы. Понятие «творческая игра» охватывает сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, строительно-конструктивные игры. В творческих играх отражаются впечатления детей об окру­жающей жизни, глубина понимания ими тех или иных жизненных явлений. Каждому виду игры свойственны свои специфические черты, однако игра в целом имеет ряд общих особенностей.

В играх разного вида правила различны. В творческих ролевых играх правила заключаются в самом содержании игры — в роли, в сюжете. Приняв на себя роль взрослого, ребенок дейст­вует в соответствии с логикой его поведения в тех или иных обстоятельствах (например, врач осматривает заболевшую дочку, которую мама принесла на прием; шофер в машине отвозит их домой). Наиболее общим правилом для детей в коллективной творческой игре является признание всеми играющими условного значения предметов, принятых ролей и действий. Без этого игра не может состояться.

**2.2. Значение и сущность игры в дошкольном возрасте**

Многие исследователи детских игр отмечают силу и подлинность чувств, переживаемых ребенком в игре. Эти чувства богаты и разнообразны. В твор­ческих ролевых играх дети переживают чувства, связанные с выполняемыми ролями: заботу, теплоту, нежность мамы, от­ветственность шофера или доктора и т. д. В коллективных играх проявляются общественные чувства детей (дружбы, товарище­ства). Ребенку доставляют радость достижение в игре результата, преодоление трудностей. В подвижных играх дети получают радость от ритма движений, их согласованности, от сознания проявленной ловкости, смелости, от достигнутого успеха. В играх, требующих сообразительности, находчивости, смекалки, радость носит интеллектуальный характер. В большинстве игр прояв­ляются эстетические эмоции, вызываемые привлекательностью используемых игрушек, красотой игровых движений, элементами художественного творчества. А. С. Макаренко писал о радости в игре как радости «творчества, радости победы, радости эсте­тической, радости качества».

В игре ребенок переживает не только положительные эмо­ции. Он переживает и горечь неудачи, поражения, неудовлетво­ренность достигнутыми результатами, обиду и т. д. Однако, несмотря на наличие в отдельных случаях отрицательных эмоций и переживаний, игра всегда приносит ребенку радость, удовольствие, наслаждение. Игра без радости перестает быть игрой.

Игра любого вида протекает как деятельность осмысленная и целенаправленная. В каждой игре есть значимая для ребенка цель: накормить дочку, полететь в космос, запятнать играю­щих, увернуться от «ловишки» и т. д.

Цели не являются постоянными. Н. К. Крупская указывала, что по мере развития ребенка меняется характер целей, которые он ставит себе в игре: от подражательных целей дети постепен­но переходят к обдуманным, мотивированным целям.

Для реализации своих игровых целей ребенок подбирает себе товарищей, отбирает необходимые игрушки, по ходу игры со­вершает определенные действия и поступки, вступает в разно­образные отношения с играющими.

К старшему дошкольному возрасту дети приобретают умение договариваться о теме и содержании игры, распределять роли, в известной степени планировать свою игровую деятельность.

В процесс игры, как и в другие виды деятельности, вовле­кается вся личность ребенка: его психические познавательные процессы, воля, чувства и эмоции, потребности и интересы; в игре ребенок активно действует, говорит, использует свои знания.

Игра обладает и специфическими чертами. Среди них ос­новным является своеобразие мотивов. Игра это свободная и самостоятельная деятельность, возникающая по личной ини­циативе ребенка, отличающаяся активным творческим характе­ром, высокой эмоциональной насыщенностью. По мере становле­ния личности ребенка происходит развитие игры.

Свобода и самостоятельность ребенка проявляются: а) в выборе игры или ее содержания, б) в добровольности объедине­ния с другими детьми, в) в свободе вхождения и выхода из игры и т. д. В играх разного вида свобода и самостоятельность детей проявляются по-разному. Однако для играющего она «субъективно абсолютна» и несовместима ни с какой внешней необходимостью.

На самостоятельность детей в игре как на специфическую особенность указывал еще К.Д. Ушинский: «Игра потому и игра, что она самостоятельна для ребенка...». По мнению К. Д. Ушинского, особый интерес ребенка к игре, глубина воз­действия ее на ребенка связаны с самостоятельностью ребенка: «Для дитяти игра — действительность, и действительность, го­раздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интерес­нее она для ребенка именно потому, что понятнее, а понят­нее она ему потому, что отчасти есть его собственное создание... В действительной жизни дитя не более, как дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий чело­век, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»[[7]](#footnote-7).

Для игры характерна саморегуляция действий, поступков и поведения играющих. Проявления играющих детей регулируют­ся определенными требованиями и правилами, заключенными в игре.

Общие особенности игры как деятельности своеобразно про­являются в играх разного вида, сочетаясь с особенностями, присущими данному виду игры.

Большое своеобразие представляют и игры каждого ребенка, т. к. на них оказывает воздействие то окружение, в котором он живет (жизнь взрослых, детского коллектива, отношение взрослых к его играм и т. д.); в них отражается своеобразие личности ребенка, его индивидуальность (потребности, интересы, опыт и даже тип нервной деятельности) и т. д.

Однако наличие общих черт игровой деятельности позволяет определить общие пути и приемы руководства играми детей.

Игра как деятельность ребенка или группы детей не остает­ся неизменной. По мере роста и развития дети переходят от игр со скрытыми правилами (творческих) к играм с открытыми прави­лами (играм с готовым содержанием и правилами). Этот пере­ход от одного вида игры к другому обнаруживается лишь как об­щая тенденция: оба вида длительно сосуществуют в жизни детей, меняется лишь их соотношение.

**2.3. Дошкольный период как воспитание нравственности ребёнка**

Мораль - способ внешней регуляции поведения человека с помощью установленных в обществе норм;

Нравственность - такой уровень развития личности, при котором усвоенные нравственные ценности общества становятся императивом ее жизнедеятельности.

Сущность данных терминов дает основание для дифференцирования понятий «нравственное воспитание» и «моральное воспитание». На наш взгляд, моральное воспитание представляет собой процесс односторонней регуляции поведения ребенка взрослыми на основе норм и правил того общества, к которому они принадлежат.

Содержание понятия «нравственное воспитание» несколько шире. Оно включает в себя не только знание индивидом определенного набора норм, но и превращение их в личностные ценности, позволяющие осуществлять саморегуляцию поведения, результатом которой становится общественно значимый моральный выбор, основанный на единстве внешнего поступка и внутренней рефлексии.

Из исследовательских работ можно выделить те, в которых нравственное воспитание рассматривается как: 1) целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества (СП. Баранов, Л.Р. Болотина, Т.С. Комарова); 2) процесс формирования морального сознания, нравственных чувств и привычек нравственного поведения (Д.И. Водзинский, А.В. Запорожец, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева); 3) развитие и формирование нравственных качеств личности (М.В. Вениаминов, Е.В. Бондаревская, С.А. Козлова, Т.А. Куликова).

На основе представленных интерпретаций термина «нравственное воспитание» мы определили свой подход к данному понятию, интегрирующий все вышеозначенные определения. Так, под термином «нравственное воспитание» нами подразумевается целенаправленно организованный процесс интериоризации личностью общечеловеческих ценностей общества, результатом чего является формирование ее положительной нравственной активности. Вышеозначенной интерпретации понятия «нравственное воспитание» мы и будем придерживаться в дальнейшем нашем исследовании.

Результатом и показателем успешности процесса нравственного воспитания личности является ее нравственное развитие. В нашем понимании оно представляет собой процесс качественных интеграционных изменений познавательно-когнитивной, эмоциональной и практически-деятельностной сфер личности ребенка.

Необходимо отметить, что важнейшим первоначальным этапом становления нравственности как характеристики личности человека учёные считают дошкольный возраст. Доказательством этому является достаточно большое количество работ, посвященных нравственному развитию детей (Р.С. Буре, A.M. Виноградова, Г.Н. Година, В.А. Горбачева, Т.С. Комарова, В.К. Котырло, А.Д. Кошелева, А.И. Липкина, СВ. Петерина, Т.О. Понома-ренко, СЕ. Рыжикова, Г.Г. Сергеичева, Е.В. Субботский, Е.О. Счастная, Т.Н. Титаренко, Т.М. Утробина, В.Г Цуканова, О.А. Шаграева, Э.В. Штиммер, Е.К. Ягловская и др.).

Старшие дошкольники начинают понимать нравственную ценность норм и правил поведения для них самих и окружающих, у детей формируются чёткие представления о содержании каждой этической категории, эмоционально-положительное отношение к общечеловеческим нормам, желание действовать согласно им, происходит осознание общеобязательности нравственных норм, выполнение которых теряет ситуативный характер. Кроме того, по мнению Ж. Пиаже, к старшему дошкольному возрасту отношение к правилам становится более гибким, они выступают в сознании ребёнка как относительные и изменяемые в зависимости от обстоятельств. Вследствие этого дошкольники становятся способными к правило творчеству, то есть самостоятельной выработке правил на основе взаимного согласия.

Дети в возрасте 5-7 лет усваивают правила, условно объединённые в несколько групп: культурно-гигиенические правила, правила поведения на занятиях, правила, связанные с отношением к своим обязанностям, вещам, правила взаимоотношений с взрослыми и детьми, правила поведения в общественных местах. При этом B.C. Мухина, Г.М. Лямина отмечают определённую последовательность их усвоения: от осознания бытовых правил в младшем дошкольном возрасте к правилам взаимоотношений, которые усваиваются в 5-7 лет

Анализ научной и методической литературы, материалов СМИ, педагогической практики позволили условно выделить и описать возрастную периодизацию начал нравственного сознания дошкольников, которая отражает характеристики генетически первичных этапов развития индивидуального нравственного сознания:

* 3-4 года – нечеткость и «размытость» нравственных представлений, неопределенность нравственных чувств и эмоций, нестабильность отношений, «размытость» моральной мотивации - «диффузное» нравственное сознание;
* 4-5 лет – недостаточная четкость в дифференцировке нравственных категорий при четком выделении, поляризации и адекватной эмоциональной окрашенности категорий «добро» и «зло»; нестабильность нравственного выбора и отношений - «общая нравственная недифференцированность»;
* 5-7 лет – способность давать определения нравственным понятиям на основе их структурирования, возможность достаточно тонкой их дифференцировки, способность совершения позитивного нравственного выбора – «структурированная целостность начал нравственного сознания».

Детское сознание определяется как «сознание», как совокупность знания с другими важными составляющими, а именно: с комплексом чувств и эмоций, переживаний, душевных порывов и намерений, отраженных в мысленных действиях. То есть, это – «Я» вместе со своим знанием, с отраженным и переработанным набором значений. Диалектическое взаимодействие значений, смыслов, нравственной активности, нравственной устойчивости и т. д. обеспечивает целостность личности ребенка, динамизируя ее внутреннюю структуру и внешние проявления.

Биполярность смыслового поля морали и этики выражена в наиболее общих противоположных, полюсных категориях добра и зла. Совмещение полярно-смыслового поля этического знания и биполярности самого понятия «начала нравственного сознания», заключающего в себе единство внешнего и внутреннего, где в качестве внешнего выступает социальность, нормативность морального, отраженная в общественных значениях, а в качестве внутреннего – система индивидуальных значений и личностный смысл, объективирующиеся в нравственном выборе, позволяет говорить о единстве и противоположности социального и индивидуального, необходимости их гармонизации.

Между 6-7 годами жизни ребенка происходит не только общее и характерное для этого периода накопление информации нравственно-ценного содержания, но и ее дифференцирование. Именно в этом возрасте у детей появляется способность к определению и формулировке понятий. При этом понятия добра и зла предельно абстрактны, и требуется их конкретизация для того, чтобы руководствоваться ими в повседневных жизненных ситуациях.

Процесс развития начал нравственного сознания в дошкольном детстве представляет собой поступательное движение от усвоения общих диффузных представлений и понятий («плохой» - «хороший», «добрый» - «злой», «можно» - «нельзя» и др.) к дифференцировке их составляющих («плохой» - «несправедливый», «нечестный», «себялюбивый», «грубый», «скупой» и др., «добрый» – «справедливый», «честный», «милосердный», «чуткий», «вежливый», «щедрый» и др.) и затем – к обобщенному, но структурированному понятию («плохо» - «хорошо», «должно» - «не должно», «добро» - «зло» и др.), в основе усвоения которого лежит достаточно тонкая для этого возраста дифференцированность.

Эмотивная составляющая начал нравственного сознания детей, представленная его чувственной тканью, развивается от общей чувственно-положительной окрашенности нравственно-направленных действий, поступков, намерений к более или менее полному осознанию нравственных чувств и эмоций как собственных, так и других людей.

В связи с этим можно говорить о возможности наличия специфической этапности процесса развития начал нравственного сознания дошкольников, которой может соответствовать адекватная этапность в его целенаправленном формировании. Первоначальный этап заключается в прояснении начал нравственного сознания, которое понимается как уточнение, обогащение и коррекция нравственных представлений детей, стимулирование проявления отдельных нравственных чувств и эмоций.

Второй этап предполагает развертывание начал нравственного сознания, подразумевающее «восхождение» от представлений к понятию (например, «добрый человек») и от него – к ряду других понятий, раскрывающих и структурирующих первоначальное (например, понятие «добрый человек» структурируется через понятия «добродушие», «доброжелательность», «заботливость» и др.). Последующее «развертывание» начал нравственного сознания связано с освоением детьми наиболее общих понятий морали и этики - «добро», «зло» и др. На этом этапе детей не только побуждают к освоению и проявлению более широкого диапазона высших нравственных чувств и эмоций, но и способствуют их осознанию.

Характеристика первого этапа состоит в последовательном, систематическом уточнении, придании отчетливости, оформленности, упорядоченности недостаточно ясным, неоформленным, зачастую искаженным знаниям детей о морали. На втором этапе на основе появления у детей более совершенных форм этического знания складывается возможность значительного углубления, расширения этих знаний и перехода их на более высокий уровень – уровень овладения понятиями не только узкоутилитарного, прикладного характера, но и общечеловеческого, фундаментального. Таким образом, формирование начал нравственного сознания детей отражает динамику такого рода изменений, которые способствуют переведению недостаточно оформленных, смутных несистематизированных представлений нравственного содержания, неосознаваемых и недостаточно развитых нравственных чувств и эмоций, недостаточно мотивированных нравственно-направленных действий, отдельных нравственно-ценных поступков, отношений на более высокий уровень.

.

Глава 3. РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СПОСОБ ОТОБРАЖЕНИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**3.1. Функции ролевой игры**

Одной из особенностей сюжетно-ролевой игры является принятие детьми роли взрослых. Поэтому детей интересуют иные, чем в сюжетно-отобразительной игре, стороны окружающей действительности. Сначала детей интересуют действия, которые выполняют взрослые, а потом - взаимоотношения и общение людей.

В сюжетно-ролевой игре у детей хорошо формируются предметные способы решения игровых задач. Становятся все разнообразнее игровые действия с игрушками. Если для решения игровой задачи дети не могут найти нужную игрушку или в игре им требуется какой-то необычный предмет, то они легко используют предметы-заместители. Причем, в качестве заместителей могут брать как знакомые, так и новые предметы. По мере необходимости дети включают в игры воображаемые предметы, а иногда отсутствующие предметы или невыполненные действия они заменяют словом.

Таким образом, в сюжетно-ролевой игре дети легко варьируют освоенные на предыдущем этапе развития игры предметные способы решения игровых задач. У детей развивается эмоциональная выразительность движения, жестов, мимики.

Ролевые действия в играх сопровождаются ролевыми высказываниями, с помощью которых ребенок обращается к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, к взрослому, к сверстнику.

Постепенно от ролевых высказываний дети переходят к беседе, она отличается тем, что играющие обмениваются логически связанными по содержанию фразами. Сначала ролевая беседа возникает по инициативе взрослого. Получив опыт общения, дети включаются в ролевую беседу друг с другом. С обогащением жизненного опыта детей беседа становится все разнообразнее и длительнее. Но в практике наблюдается такая пагубная тенденция: чем старше становятся дети, тем меньше они разговаривают в игре или их общение остается на примитивном уровне. Причина этого в том, что дети порой не знают, о чем можно поговорить, поэтому во время формирования ролевой беседы обязательно нужно демонстрировать взаимодействие и общение взрослых.

Итак, сюжетно-ролевая игра отличается тем, что у детей происходит формирование ролевых способов решения игровых задач.

В сюжетно-ролевой игре дети вступают во взаимодействие с взрослыми и со сверстниками. Это становится возможным, так как дети уже умеют самостоятельно ставить игровые задачи. Значительно труднее играющим принимать игровые задачи, поставленные сверстниками. Неумение детей принимать игровые задачи часто приводит к конфликтам.

С обогащением игрового опыта возрастает длительность взаимодействия. Сначала играющие вступают в кратковременное взаимодействие, потом оно становится более длительным.

В сюжетно-ролевой игре дети становятся более самостоятельными, они придумывают, во что будут играть, то есть определяют замысел. Для его реализации самостоятельно ставят разнообразные игровые задачи. В практике порой и в старших группах воспитатели обращаются к детям с предложениями: '' Давайте сыграем в ...''. Это свидетельствует либо о том, что у детей еще в младшем дошкольном возрасте не развивали самостоятельность, поэтому им и требуется помощь, либо о том, что педагоги не ставят перед собой задачу развивать у воспитанников самостоятельность в игре.

Кроме этого, дети могут самостоятельно выбирать предметные и ролевые способы отображения окружающего в игре. Они сами подбирают необходимые игрушки, если требуется какой-то предмет, которого нет, то легко используют для его замены предметы-заместители или воображаемые предметы. Традиционное оформление по сюжетам, когда весь игровой материал, например, для игры в больницу, сосредоточен в одном месте, не способствует развитию у детей самостоятельности в выборе предметных способов, так как все игрушки уже приготовлены заранее.

Приняв роль, дети сами придумывают, что можно сказать от имени того человека, чью роль они выполняют, какие средства выразительности использовать, чтобы быть похожим на него, то есть самостоятельно выбирают ролевые способы отображения окружающего. Дети должны быть самостоятельны и в выборе партнеров по игре.

Сюжетно-ролевые игры иначе называют еще творческими, так как в них у дошкольников больше всего проявляется творчество. Так же как и самостоятельность, творчество у детей может быть в выборе способов решения поставленных игровых задач. Но на начальном этапе сюжетно-ролевой игры творчество у детей проявляется в выборе только предметных способов, так как они уже хорошо сформированы, а в развитой сюжетно-ролевой игре - не только предметных, но и ролевых.

В сюжетно-ролевой игре дети принимают на себя роли. Для выразительного их выполнения нужны элементы костюмов: юбки, жилеты, пелерины, украшения, головные уборы и другое. Костюмы не нужно закреплять за определенной ролью, как это часто бывает в детских садах. Дети любят их комбинировать, даже белый халат, который обычно предназначен для роли врача, дети иногда надевают как плащ.

Появлению ролевых высказываний помогает специально оборудованная предметно-игровая среда. Нужны игрушки-партнеры, у девочек ими становятся куклы, с ними девочки разговаривают и тем самым у них формируются ролевые высказывания, обращенные к игрушке-партнеру. Для мальчиков порой такого партнера не находится, хотя ими могут быть игрушечные животные, например, собака, обезьяна и др.

Чтобы появились ролевые высказывания, обращенные к воображаемому собеседнику, можно предложить телефон или телефонную будку, в которой ребенок уединяется от остальных детей, и в спокойной обстановке может сосредоточиться на разговоре, преодолеть стеснительность. Телефонная будка может использоваться в играх и в других назначениях, например, как ракета, как лифт и другие.

В сюжетно-ролевой игре дети вступают во взаимодействие, поэтому им нужны игрушки для самостоятельных игр. Объединению играющих помогает крупный игровой материал. Это могут быть крупные игрушки, например, макеты машин, теплоход и др., а также крупные предметы-заместители: средообразующие модули, фанерные ящики, выполненные по типу кубиков-вкладышей, крупный строительный материал. Используя крупный игровой материал, дети замещают в игре не один предмет, а целый комплекс объектов, например, построили корабль, вокруг разбросали кубики как будто лодки или льдины, поставили треугольники, а это скалы или акулы.

Такая обстановка создает у детей иллюзию подлинности переживаемых событий. Ценность крупного материала и в том, что, играя с ним, дети много двигаются. Установлено также, что чем разнообразнее отображение в играх события, тем более обобщенный игровой материал требуется, вот поэтому наряду с игрушками, предлагаются и мелкие предметы-заместители.

Игровая деятельность заключает в себе два слоя: слой предметно-символический или сюжетно-игровой и слой собственно взаимоотношений, развертывающийся по ходу и в связи с осуществлением игровой символической деятельности. Вот эта особенность сюжетно-ролевой игры и создает условия для развертывания у играющих детей рефлексии, направленной на осознание схемы совершаемой деятельности, а также на осознание своего собственного места, своей позиции по отношению и к деятельности, и к лицам, ее осуществляющим. При этом дети, умеющие играть, одновременно движутся и в сфере конкретной реализации роли, эпизода, и в сфере планирования не только своей деятельности, но зачастую и деятельности других партнеров.

Исследуя показатели, что и в этих условиях возможно рассогласование деятельности. Оно возникает тогда, когда один из играющих почему-либо уклоняется от точного выполнения действий, заданных сюжетом-образцом. В этих ситуациях дети тотчас выходят из заданных ролевых отношений и делают замечания друг другу по поводу допущенных нарушений. Этот тип взаимоотношений был назван реальным в отличие от игровых взаимоотношений, репрезентируемых самим сюжетом игры.

Важно подчеркнуть, что указанная ситуация является относительно простой с точки зрения регуляции взаимоотношений, поскольку налицо та действительность, к которой можно апеллировать при возникновении рассогласований: в сюжете точно указано, каким образом следует поступать. Итак, в условиях, когда задан и разыгрывается заранее вполне определенный сюжет, деятельность у детей развертывается в двух плоскостях: 1) плоскости заданной деятельности - образца (сюжета игры) и 2) плоскости реализации действий, определенных сюжетом.

Новообразование во внутреннем опыте связано с тем, что ребенок приобретает представление о новой сконструированной ранее (кем-то) действительности, содержащей определенную последовательность, которой теперь, при реализации действий, надо следовать.

Игровое действие одного из участников и ответное действие партнера составляет игровой цикл, который и является повторяющейся единицей взаимодействия.

Эти переходы образуют особую схему, которая должна найти свое выражение во внутреннем опыте ребенка - иначе он никогда не поймет, что от него и от партнеров по игре требуется для того, чтобы игра осуществилась.

Тем самым перед ребенком открывается совершенно новая действительность - действительность взаимности, взаимного согласования совершаемых действий. Партнер впервые начинает выступать в образе действующего лица, с которым нужно соотносить свои действенные действия. Другой играющий партнер открывается как инстанция, отношения с которой тоже строятся по особым правилам.

Ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют также развитие мышления, в первую очередь, наглядно-образного. Его становление и совершенствование зависит от развитости у ребенка воображения.

Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры, новые функции.

На втором этапе предметы непосредственно замещаются их образами, и отпадает необходимость практического действия с ними.

Главные линии развития мышления в дошкольном детстве можно наметить следующим образом: дальнейшее совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; начало активного формирования словесно-логического мышления путем использования речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

Особенно быстро и легко возникают и обособляются в игре мнемические действия, причем во всех возрастных группах дошкольников, начиная с трех-четырехлетнего возраста.

У детей младшего и среднего дошкольного возраста в силу особенностей их психологии и недостаточной готовности к серьезной целенаправленной деятельности, в частности учебной, продуктивность запоминания в игре заметно выше, чем в других видах деятельности.

Иногда это создает ошибочное впечатление о слабости памяти трех-четырехлетнего ребенка, особенно тогда, когда его память стараются проверить напрямую с помощью тех же методов и в тех же условиях, которые используются для изучения памяти взрослых детей.

Особая роль отводится в игре точному соблюдению правил и отношений, например, субординационных. Здесь впервые появляется лидерство, у детей начинают развиваться организаторские умения и навыки.

В процессе игры развивается речь ребенка. Он разговаривает со своими игрушками, с партнерами по игре. Принимая на себя роль взрослого (доктора, парикмахера, строителя), он старается подражать речи взрослого человека, его манере разговаривать. Он применяет не свойственные ему ранее слова, но слышанные им от взрослых, родителей.

Изучив актуальность ролевой игры в дошкольном возрасте, можно сделать следующие выводы:

1. Ролевая игра выступает как вид активности, объединяющий общение и предметную деятельность и обеспечивающий их совместное влияние на развитие ребенка.

2. Формирует деловые личностные качества ребёнка, более или менее устойчивые моральные представления, способности к нравственной саморегуляции, а также ролевых способов отображения окружающего.

3. Развивает организаторские умения и навыки, способности к межличностному сотрудничеству, развитию речи, памяти, мышления, воображения. Развитие умения своих собственных действий.

4. Игра выступает, как средство удовлетворения разнообразить потребности ребенка и развития его мотивационной сферы.

5. Ролевая игра выступает также как образная и понятийная репрезентация мира, замена предметов, используемых в игре, условными.

# 3.2. Организация экспериментальной работы

На первом этапе экспериментальной работы мы провели диагностику ролевой игры детей. Базой исследования явился детский сад п.Умлекан. Диагностика ролевой игры была проведена в старшей группе детского сада. Это был констатирующий эксперимент, целью которого являлось выявление степени сформированности у детей ролевой игры.

Рассмотрим проведение диагностики игр детей. Большинство педагогов испытывает трудности в анализе игр, он часто превращается в пересказ взрослыми того содержания, которое передавали дети в играх. Такие обсуждения не дают возможности правильно, с учетом уровня развития игры, поставить задачи руководства на будущее.

Предлагаемая диагностика игры дает возможность контролировать своевременность ее формирования у каждого ребенка. Для полноты анализа игры предлагается выделить четыре группы показателей: содержание игры, способы решения детьми игровых задач, взаимодействия детей в игре, самостоятельность. Исходя из теоретических положений, была выделена первая группа показателей, характеризующая содержание игр.

*1 группа показателей*. Чтобы иметь представление о содержании игры, педагогу нужно выяснить следующие вопросы:

1. Как у играющих возникает замысел?

- Дети могут сами придумать, во что будут играть. А также замысел им может подсказать воспитатель.

2. Насколько разнообразны замыслы у детей?

- Безусловно, если наблюдать за играми 1-2 раза, то ответить на этот вопрос невозможно. Его можно выяснить в ходе длительных наблюдений или бесед с воспитателями о том, во что играет каждый ребенок.

3. Сколько игровых задач ставит ребенок?

- Возникший замысел дети реализуют путем постановки игровых задач. Например, девочка решила играть в семью, она ставит три игровые задачи: кормит куклу, укладывает спать, гуляет с ней. Другой пример: мальчик ремонтирует машину, увидев поблизости игрушечную собачку, кормит ее “Косточкой”, потом подходит к телефону, звонит маме, в этой игре мальчик тоже поставил три игровые задачи.

4. Насколько разнообразны поставленные игровые задачи?

- Анализируя поставленные ребенком игровые задачи, педагог определяет, однообразные они или разнообразные.

5. Какова степень самостоятельности детей при постановке игровых задач?

- Игровую задачу ребенку может поставить взрослый, если заметит, что малыш бесцельно проводит время, например, он может сказать: “Покорми кукол”. Некоторым детям требуется лишь незначительная помощь взрослого в постановке игровых задач, например, воспитателю достаточно сказать: “Куклы грустные, что они хотят?” и ребенок самостоятельно ставит любую игровую задачу. В этом случае отмечается, что игровую задачу ребенок ставит с помощью взрослого. Дети могут и самостоятельно ставить игровые задачи без какой-либо помощи взрослого.

Таким образом, выделенные показатели дают представление о содержании детских игр. Вторая группа показателей содержит способы решения детьми игровых задач.

*2 группа показателей.* Чтобы иметь представление о способах решения с детьми игровых задач, необходимо выяснить следующие вопросы:

1. Насколько разнообразны игровые действия с игрушками?

- Уже в раннем возрасте малыши приучаются использовать игрушки в соответствии с их назначением. Выполняемые в игре действия с игрушками могут быть как разнообразными, так и однообразными.

2. Степень обобщенности игровых действий с игрушками.

- Игровые действия с игрушками могут быть развернутыми и обобщенными, т.е. разнообразными по степени обобщенности.

Развернутые игровые действия увлекают ребенка, он их многократно повторяет.

Игровые действия могут быть и обобщенные. В этом случае ребенок выполняет их быстро, а не развернуто, как бы “свернуто”.

3. Наличие в игре игровых действий с предметами-заместителями.

- Если дети используют предметы-заместители, то надо определить, самостоятельно их включают в игру или с помощью взрослого.

4. Наличие игровых действий с воображаемыми предметами.

- Также нужно выяснить степень самостоятельности детей в использовании воображаемых предметов.

5. Принимает ли ребенок на себя роль?

- При правильном руководстве игрой к концу третьего года жизни дети начинают принимать на себя роль. Это свидетельствует о переходе их на этап сюжетно-ролевой игры.

6. На сколько разнообразны ролевые действия? /игра в шофера/

7. Какова выразительность ролевых действий?

- При выполнении роли дети пользуются разными средствами выразительности, у них изменяются движения, жесты, мимика /разные мамы/.

8. Наличие ролевых высказываний.

- Они произносятся от имени того лица, чью роль выполняют.

9. Наличие ролевой беседы - это логически связанные между собой по содержанию фразы, которыми обмениваются играющие.

10. Кто инициатор ролевой беседы?

- Инициатором ролевой беседы может быть как взрослый, так и ребенок.

11. С кем ребенок вступает в ролевую беседу?

- С взрослым, с одним или несколькими сверстниками.

12. Какова содержательность ролевой беседы?

* Итак, выделенные показатели позволяют определить степень сформированности у детей предметных и ролевых способов решения игровых задач.

Третья группа показателей характеризует взаимодействие детей в игре.

*3.группа показателей.* Взаимодействие детей в игре.

1. Вступает ли ребенок во взаимодействие или игра носит индивидуальный характер?

2. Кому ребенок ставит игровые задачи?

- Взрослому и сверстнику.

3. Умеет ли ребенок принимать игровые задачи?

4. Какова длительность взаимодействия?

*4 группа показателей****.*** Самостоятельность детей в игре.

Отдельно эта группа показателей не выделяется, она присутствует в каждой рассмотренной группе.

Так, определяя содержание игры, выясняется самостоятельность детей в выборе замысла и в постановке игровых задач. При характеристике способов решения игровых задач уточняется, насколько самостоятельны дети в выборе предметных и ролевых способов. В третьей группе показателей устанавливается, по чьей инициативе играющие вступают во взаимодействие: по собственному побуждению или по предложению взрослого, сверстников.

Итак, рассмотренные группы показателей дают разностороннее представление о степени сформированности у детей игры. (Пример диагностического листа приведен в Приложении 1). Применять предложенную диагностику игры рекомендуется по специальной методике.

Методика диагностирования игры следующая:

Для заполнения диагностических листов нужны объективные данные об игре каждого ребенка. Чтобы их получить, рекомендуется использовать следующие методы:

1. Наблюдения за играми детей в группе, на участке, их протоколирование. С этой целью можно использовать технические средства - фотосъемку, магнитофонную запись высказывания детей в игре.

2. Беседы с воспитателями о содержании игр, способах решения с детьми игровых задач, о взаимодействии играющих, об их самостоятельности.

3. Игровые проблемные ситуации, которые задает детям педагог, наблюдающий за играми. При этом он должен тактично включаться в игру, не нарушая ее хода, и делать это только в случае, если во время пассивного наблюдения невозможно определить степень сформированности того или иного показателя развития игры.

*Анализ диагностического листа*, таким образом, позволяет выявить уровень развития игры каждого ребенка. Несформулированность того или иного показателя даст основание педагогу поставить конкретные задачи по руководству игрой, тем самым неформально осуществлять индивидуальный подход к детям. Мы выделили три уровня развития игры: высокий, средний и низкий. На начальном этапе игры распределение по уровням выглядит следующим образом:

*Высокий уровень развития игры.*Игровые замыслы возникают у ребенка самостоятельно. В игре ребенок отображает знакомые и мало знакомые события, комбинируя их между собой. Самостоятельно ставит игровые задачи.

Предметные способы решения игровых задач хорошо сформированы. Игровые действия с игрушками разнообразные, по степени обобщенности могут быть как развернутыми, так и обобщенными. Знакомые и новые предметы-заместители самостоятельно использует в разных значениях. По мере необходимости включает в игру воображаемые предметы.

У ребенка частично сформированы ролевые способы решения игровых задач. Ролевые действия разнообразные и достаточно выразительные, они сопровождаются ролевыми высказываниями. Ролевые высказывания могут быть обращены к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, к взрослому, к сверстникам. Иногда появляется ролевая беседа, если взрослый просит. Ребенок охотно вступает во взаимодействие с взрослыми и со сверстниками, с удовольствием ставит им игровые задачи, но сам не всегда принимает игровые задачи, поставленные сверстниками, так как он еще не умеет тактично от них отказываться. Взаимодействие может быть кратковременным и длительным.

*Средний уровень развития игры.*Содержание игры и предметные способы решения игровых задач развиты почти так же, как у детей, находящихся на высоком уровне развития игры.

Ролевые способы менее сформированы. Ролевые действия разнообразные, но не выразительные. Они сопровождаются ролевыми высказываниями.

Ролевая беседа не возникает.

Ребенок вступает в кратковременное взаимодействие с взрослым и со сверстниками.

*Низкий уровень развития игры.* Замысел игры возникает по инициативе ребенка. В игре он комбинирует знакомые и малознакомые события. Самостоятельно ставит разнообразные игровые задачи.

Хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач.

Принимает роль, обозначает ее словом, но ролевые способы еще плохо сформированы. Ролевые действия однообразные, не выразительные, иногда сопровождаются ролевыми высказываниями, которые возникают как по инициативе взрослого, так и ребенка.

Игра преимущественно индивидуальная, но ребенок с удовольствием вступает во взаимодействие с взрослым, обычно это происходит по инициативе взрослого.

Выделенные уровни развития игры, применяемые на начальном этапе игры, способствовали дальнейшей работе.

На втором этапе работы был организован формирующий эксперимент, который заключался в организации систематической работы по проведению ролевых игр в экспериментальной группе, а в контрольной группе работа проводилась обычным порядком.

Для экспериментальной группы было определено содержание программы “Ребенок и весь мир”, рассчитанной на 6 месяцев. Программа включала в себя формирование картины мира у старших дошкольников в процессе организации ролевых игр.

Было выделено 3 уровня сформированности картины мира у детей:

*Низкий уровень сформированности картины мира.*Он образуется у каждого полноценного в психическом плане ребенка, независимо от какого-либо специально воспитательно-образовательного воздействия и систематических знаний, составляющих содержание его образования. Данный уровень создает возможности стартового развития ребенка и обеспечивает его контакты с окружающим миром. Он характеризуется умением детей называть и элементарно объяснять свои представления о человеке, обществе, природе; отсутствие самостоятельности в действиях и их обедненным содержанием, слабо развитой речью, отсутствием эмоциональной окрашенности деятельности, ее репродуктивным характером, низким качеством исполнительных операций, минимальными проявлениями творчества.

*Средний уровень сформированности картины мира.*Он образуется при специально педагогическом воздействии детей в условиях реализации определенной системы знаний в строго регламентированной деятельности дошкольников. Характеризуется увеличением стартовых возможностей детей, некоторыми успехами в их развитии, но, в тоже время средний уровень не ведет еще к саморазвитию детей в их самостоятельном творчестве, так как действия репродуктивны, подражательны.

Дети этого уровня отличаются умением понимать простые связи и закономерности жизни природы, общества, человека; умением выразить их в речи, построением своей деятельности с учетом этих закономерностей. Содержание их жизни, деятельности более разнообразно. Они способны к деятельности под руководством взрослого и частично самостоятельно. Однако проявления творчества, любопытства, воображения, инициативы ограничены.

*Высокий уровень сформированности картины мира.*Формирование его возможно только при развивающем взаимодействии взрослого с детьми, в процессе усвоения в их собственной деятельности системы знаний о человеке, обществе, природе, которая составляет целостную картину мира. Обогащенный образ мира отличается пластичностью представлений, их стимульным воздействием на развитие деятельности детей.

Этот уровень характеризуется наличием у детей элементарных системных знаний о человеке, обществе, природе, способностью детей к рассуждениям, умозаключениям, выводам; богатым содержанием детских деятельностей, которые носят творческий самостоятельный характер; возросшей социальной интеллектуальной, эмоциональной активностью.

По окончании экспериментальной работы, после прохождения программы ''Ребенок и весь мир'', дети были вновь продиагностированы по уровню включенности в ролевую игру. Дети экспериментального класса показали развитую ролевую игру.

*Высокий уровень включенности в ролевую игру.*У ребенка возникают разнообразные игровые замыслы. Он при их реализации комбинирует знакомые и мало знакомые события. С особым интересом ребенок отображает в играх взаимодействия и общения людей. Все игровые эпизоды взаимосвязаны по смыслу. Игровые задачи ребенок всегда ставит самостоятельно.

Хорошо сформированы предметные способы решения игровых задач, он легко варьирует в зависимости от возникшей ситуации.

Также хорошо сформированы и ролевые способы решения игровых задач. При выполнении роли использует разнообразные ролевые действия, передает настроение, характер человека, то есть любые действия эмоционально выразительны. Легко, чаще по собственной инициативе, вступает в ролевую беседу с взрослыми и со сверстниками. Она интересная и длительная.

Вступая во взаимодействие, ребенок ставит и принимает игровые задачи, умеет тактично от некоторых отказываться. Наиболее характерно длительное взаимодействие, хотя по ходу игры ребенок может вступать и в кратковременное взаимодействие.

*Средний уровень включенности в ролевую игру.* Игра отличается от высокого уровня тем, что у ребенка менее сформирована ролевая беседа. Чаще всего он вступает в кратковременное взаимодействие.

*Низкий уровень включенности в ролевую игру.* Низкого уровня развития сюжетно-ролевой игры не зафиксировано.

# 3.3. Анализ полученных результатов

Проведенная диагностика ролевой игры в старшей группе детского сада п.Умлекан показала, что существенной разницы в формировании у детей навыков к ролевой игре на начальном этапе работы не было. Дети обеих групп находились на начальном этапе сюжетно-ролевой игры. Высокий уровень ролевой игры показало незначительное количество детей. Большинство - средний и низкий уровень игры (Таблица 1.)

Таблица 1.

**Распределение детей по уровням включенности в ролевую игру**

**до начала эксперимента**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Группа | Количество детей | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
| № 3 | 15 | 3 | 7 | 5 |
| № 8 | 16 | 4 | 7 | 5 |

Не было существенных различий и в уровнях сформированности картины мира. Различие уровней определялось степенью систематизации знаний о природе, обществе, человеке изменением содержания детской деятельности, степенью актуальности, самостоятельности, инициативы детей, качественными изменениями детской речи и творчества (Таблица 2.).

Таблица 2.

**Распределение детей по уровням сформированности картины мира**

**до начала эксперимента**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| группа /уровни | Контрольная группа | Экспериментальная группа |
| Высокий | 2 | 2 |
| Средний | 7 | 7 |
| Низкий | 6 | 7 |

Полнота развития игры, а, следовательно, и ее воспитательная ценность повышается при условии планирования воздействий педагога. Однако в практике часто встречаются ошибки в планировании руководства играми. Еще в 50-е годы Р.И.Жуковская, Д.В.Менджерицкая, П.Г.Саморукова указывали на недопустимость планирования:

- во-первых, тематики игр;

- во-вторых, игровых действий, которые выполняют дети.

Анализ планов воспитательно-образовательной работы свидетельствует о том, что именно эти ошибки и допускают воспитатели при планировании руководства играми. В качестве примера приведем типичную запись: “Организовать сюжетно-ролевую игру в больницу. Вспомнить, что делает врач: прослушивает больных, ставит градусник, делает лекарство”.

В этом примере указана тема игры, запланировано, что будут делать играющие. Таким образом, воспитатели заранее планируют навязывание детям темы игры, а это ведет к подавлению их самостоятельности, инициативы.

Другой существенной ошибкой планирования руководства играми является отсутствие связи с работой по ознакомлению с окружающими. Воспитатели не всегда предусматривают возможность переноса полученных детьми впечатлений в игру. Это приводит к усвоению детьми формальных знаний. (С.Л.Новоселова).

Осуществляя руководство игрой, рекомендуется планировать:

- во-первых, задачи руководства игрой;

- во-вторых, методические приемы, с помощью которых будут решаться поставленные задачи.

Чтобы определить задачи руководства игрой, надо хорошо знать, как развита игра у каждого ребенка. Это помогает выявлять диагностика, предложенная выше. Рекомендуется календарные планы руководства игрой составлять на короткий срок, на 1-2 дня, чтобы воспитатель знал и учитывал игровые замыслы детей во время планирования методических приемов.

В качестве примера приведем несколько записей из плана воспитательной работы.

- Учить детей ставить друг другу игровые задачи. Выяснить, куда поехали мальчики, предложить пригласить кого-нибудь прокатиться.

- Поощрять выразительное выполнение взятой роли: “Ты такая заботливая мама”.

- Включать детей в ролевую беседу. Спросить у шофера, где едем, куда, что встречается по пути, что случилось с мотором и т.д.

Во всех приведенных примерах указаны задачи руководства и методические приемы. Содержание приемов воспитатель может изменить, если у детей появился другой замысел игры.

Кроме обязательного календарного плана, может быть перспективный план. Он нужен для того, чтобы, во-первых, видеть перспективу развития игры в течение определенного времени, во-вторых, для осуществления связи ознакомления с окружающим и дальнейшего развития содержания игры.

Перспективный план можно составить с учетом четырех компонентов комплексного руководства игрой. За основу берется ознакомление детей с окружающим, в зависимости от этого предусматривается обогащение игрового опыта детей, изменение предметно-игровой среды и активизирующее общение воспитателя с детьми в игре. Примерные перспективные планы предлагаются в приложении.

Разработанная нами экспериментальная программа “Ребенок и весь мир” включает в себя перспективное и календарное планирование, которое схематично представлено в Таблице 3.

С детьми экспериментальной группы была апробирована деятельная модель содержания картины мира у дошкольников, суть которой заключается в том, что картина мира формируется в детских деятельностях, особенно при участии в организации и проведении ролевых игр, и проявляется также в деятельностях, отражая реальное содержание, индивидуальные успехи и полноценное развитие каждого ребенка. Реализация этой модели обогащения содержания картины мира у дошкольников позволила классифицировать его содержание, определяющее структуру когнитивной сферы дошкольников, которая является ключом ко всему дальнейшему развитию ребенка.

Таблица 3.

**Схема распределения материала программы “Ребенок и весь мир” в формирующей части исследования**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| недели | 1 неделя | 2 неделя | 3 неделя | 4 неделя | 5 неделя |
| Тема | Природа и я | Общество | Предметная деятельность | Мы | Я |
| Понедель-ник | Неживая природа | Мир  вещей | День  музыки | Семья | Я -человек |
| Вторник | Мир  животных | Мир  труда | День книги | Друзья | Мое здоровье |
| Среда | Мир  растений | Моя  Родина | День  художника | Человек | Я и спорт |
| Четверг | Хорошо и плохо | Мир  театра | День  самоделки | Слабые и сильные | Моё тело |
| Пятница | З А К Р Е П Л Е Н И Я (деятельность комплексного характера) | | | | |

Центральным основанием структуры когнитивной сферы ребенка является первоначальное содержание картины мира, актуальное для жизнедеятельности. Вокруг него располагается ближайшее и перспективное содержание картины мира у дошкольников, находящееся на стадии бесконечного становления.

По окончании экспериментальной работы, заключающейся в апробации предложенной программы ''Ребенок и весь мир'', было проведено два среза.

Первый срез диагностировал включенность детей экспериментальной и контрольной группы в ролевую игру. Второй срез выявил сформированность картины мира в этих группах. По итогам срезов составлена Таблица 4.

Таблица 4.

**Распределение детей по уровням включенности в игру и сформированности мира в конце экспериментальной работы**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровни | включенности в игру | | Сформированности картины мира | |
| Контрольная группа | Экспериментальная группа | Контрольная  группа | Экспериментальная группа |
| Высокий | 2 | 9 | 3 | 7 |
| Средний | 8 | 7 | 7 | 9 |
| Низкий | 4 | - | 5 | - |

Как видно из Таблицы 4. в конце экспериментальной работы наблюдается значительная разница в показателях контрольной и экспериментальной групп. В контрольной группе включенность детей в ролевую игру и сформированность у них картины мира практически не изменились. По-прежнему, высокий уровень показало меньшее количество детей. Большинство составили средний и низкий уровень.

В экспериментальной группе положение существенно изменилось. Большинство детей (9 человек) показали высокий уровень включенности в ролевую игру, причем не на начальном этапе, а в развитой сюжетно-ролевой игре. Остальные дети показали средний уровень.

Сформированность картины мира также значительно выше у детей экспериментальной группы: 7 человек имеют высокий показатель, что означает высокую социальную, интеллектуальную, эмоциональную активность, систему знаний о человеке, обществе, природе. 9 человек показали средний уровень сформированности картины мира, что характеризуется значительным увеличением стартовых возможностей, успехами в их развитии.

В отличие от детей контрольной группы, в экспериментальной группе низкого уровня сформированности картины мира не выявлено. Все дети экспериментальной группы отличаются умением понимать простые связи и закономерности, способны к рассуждениям, умозаключениям, выводам. Все дети благодаря вовлеченности их в ролевые игры, умеют ставить и решать игровые задачи, используют разнообразные ролевые действия, передают характер и настроение человека. Легко вступают в беседу.

Результативность экспериментальной работы подтверждается полученными показателями, применение которых позволило отметить следующее:

1. На сформированность картины мира и нравственности дошкольника большое влияние оказывает вовлечение его в ролевую игру, которая проводится систематически под руководством воспитателя.

2. Особо эффективна апробированная деятельная модель содержания картины мира у дошкольников, суть которой заключается в том, что картина мира и нравственности формируется в ролевой деятельности, отражая реальное содержание, индивидуальные успехи и полноценное развитие каждого ребенка.

3. В результате реализации деятельностной модели у дошкольника обогащается содержание картины мира, которое определяет структуру когнитивной сферы.

4. В процессе сюжетно-ролевых игр формируются основные игровые навыки, однако особая роль отводится воспитателю, который формирует у детей совместное сюжетосложение, подбирает вместе с детьми необходимые для этого игрушки.

.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дошкольное детство – небольшой отрезок в жизни человека, но за это время ребенок приобретает значительно больше, чем за всю последующую жизнь. Программа дошкольного детства поистине огромна: овладение речью, мышлением, формирование взаимоотношений с людьми, приобретение нравственных качеств, первичных навыков планирования своей деятельности и будущей жизни.

Дошкольный возраст это возраст игры. Дошкольники много и с удовольствием играют и легче принимают задание взрослого, если оно имеет игровую форму. Ролевая игра дошкольника – своеобразная форма участия их в жизни взрослых. Очень важно, какие именно стороны жизни воспроизводят дети в своих играх. Подражая трудовой деятельности и взаимоотношениям взрослых людей, ребенок проникается их чувствами, содержанием их труда, усваивает законы общества, в котором он живет. Сюжеты игр чрезвычайно разнообразны. Они зависят от эпохи, в которой живут дети, быта семьи, географических и производственных условий, их окружающих.

Игра самым различным образом влияет на воспитание ребенка в зависимости от того, что именно, какие черты поведения людей отображаются в ней. Важно, чтобы ребенок отображал в игре то, что впоследствии появится в его собственном поведении - доброжелательное отношение к людям, взаимная помощь, правдивость, честность, уважение к старшим, любовь к труду, всё это может быть воспитано у ребенка в правильно организованной игре.

В младшем дошкольном возрасте ребенок воспроизводит действия взрослых с предметами, затем отношения между людьми. Наконец, ребенок старшего дошкольного возраста в игре “схватывает” общественную сущность деятельности взрослых. В этом выражается все более глубокое знакомство с жизнью окружающих его взрослых людей. Игра через свое содержание выводит ребенка за пределы узко семейного круга.

Подражая взрослым, ребенок практически воспроизводит те отношения, которые он наблюдает. Вместе с этим, он сам проникается соответствующим отношением к другим людям. Если ребенок в игре жестоко обращается со своей куклой, грубо разговаривает с “пассажирами”, которых он “перевозит”, не согласует своих действий с другими играющими, не уступает другим детям игрушку, небрежно относится к своим игрушкам, то у ребенка образуются сначала плохие привычки, а затем появляются отрицательные черты характера: эгоизм, неряшливость, упрямство.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Игра для развития дошкольников имеет решающее значение, именно она является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Дети на протяжении дошкольного периода могут играть одни и те же сюжеты, однако содержание игр и то, что ребёнок акцентирует в своих действиях, постепенно меняется. Так, дошкольник переходит от освоения социально направленных предметных действий к освоению социальных отношений между людьми, смыслов их деятельности, реальным взаимоотношением между ними (забота, уход, помощь, сочувствие и т.д.).

2. Сюжетно-ролевая игра – очень мощное средство воспитания и развития личности дошкольника. Но то, насколько она будет богатой и разнообразной, и как много сложных жизненных коллизий преодолеют дошкольники, играя, - в значительной степени зависит от педагогов дошкольного учреждения.

3. Важно через игру формировать у детей не только представления о должном поведении или коммуникативные навыки, а прежде всего нравственные чувства. Только в этом случае ребёнка можно научить чувству общности, способности понимать другого, сравнивать себя с другими, прислушиваться к себе и окружающим. На этом фундаменте строится нравственное отношение к окружающим людям: сочувствие, сопереживание, терпимость, содействие.

4. Развитие моральных суждений и оценок со стороны взрослых необходимо, но недостаточно для нравственного воспитания. Важно создать игровые условия, когда норма морали начнет регулировать реальное поведение ребенка, то есть установить связь между нравственным сознанием и нравственным поведением. И соблюдение нормы выступает эмоциональным подкреплением для дошкольника.

5. Взаимосвязь нравственного сознания и поведения устанавливается тогда, когда ребенка упражняют в нравственных поступках, ставят в ситуацию морального выбора, когда он сам решает, как поступить, найти выход. Делая выбор в пользу соблюдения нормы, преодолевая сиюминутные желания и поступаясь собственными интересами в пользу другого, чтобы порадовать его, ребенок получает удовольствие от того, что поступил правильно. Постепенно такое поведение становится привычкой и появляется потребность соблюдать норму.

6. В сфере нравственного воспитания для ребёнка пример взрослого играет важнейшую роль.

Возникновение ролевой игры в жизнедеятельности детей связано с рядом обстоятельств. Во-первых, у ребенка к дошкольному времени достигает высокого развития символическая функция, он умеет пользоваться предметами не только по их прямому назначению, но и в соответствии с замыслом игры. Во-вторых, у ребенка возникает потребность копировать действия взрослых. В-третьих, он уже умеет взаимодействовать с другими людьми - детьми и взрослыми - в игре.

В ролевой игре дошкольник копирует способы обращения с предметами и способы общения друг с другом в различных социальных ситуациях, тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, формы и нормы общения, а также ролевое поведение.

Ролевую игру с функциональной точки зрения можно рассматривать как подготовку ребенка к участию в общественной жизни в различных социальных ролях.

Вовлекая ребенка в процесс организации и проведения ролевой игры, воспитатель способствует обогащению содержания картины мира у дошкольников, что делает возможным вывод большинства детей старшей группы детского сада на высокий уровень ее сформированности.

Под картиной мира понимается некоторая совокупность или упорядоченная система знаний человека о себе, о природе, о других людях, которая опосредует через себя любое внешнее воздействие.

Картина мира возникает у каждого ребенка в процессе взаимодействия с реальностью, которую он отражает в своем мозговом субстрате, и которая выполняет ориентирующую роль по отношению к дальнейшим действиям, то есть, служит совершенствованию и обогащению любой деятельности ребенка.

Теоретические выводы были подтверждены в ходе эксперимента. В процессе организованной экспериментальной работы было определено содержание программы “Ребенок и весь мир”, рассчитанной на 6 месяцев работы с детьми 5 лет. В соответствии с деятельной моделью формирования картины мира у дошкольников были выделены 3 уровня ее сформированности. Различия уровней определились степенью систематизации знаний о природе, обществе, человеке, изменением содержания детской деятельности, степенью активности, самостоятельности и инициативы детей, качественными изменениями детской речи и творчества.

.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамян Л.А. О возможностях игры для развития и коррекции социальных эмоций дошкольников.- Таллин, 1984. – 80с.
2. Божович Л.И. Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна.- М.: АСТ, 1995.
3. Вехова М.Б. Ежик. – М.: Издательство «Яблоко», 2002. – 48с.
4. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 4. – с.33-35.
5. Виноградова Н.Ф. Воспитателю о работе с семьей // Дошкольное воспитание. – 2003. – №2. – с.25-27.
6. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. Соч. – М., 1982.- т.4. – 386с.
7. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка.- СПб.: Речь, 2004.- 272с.
8. Денисенко Н.Г. Ваш ребёнок познаёт мир // Дошкольное воспитание. – 2000. - №1. – с.100-106.
9. Девина И.А., Маштакова И.В. Учимся понимать людей.- М.: Изд-во «Ось -89», 2002.- 36с.
10. Диалоги о воспитании: (Книга для родителей). Ваш ребёнок. Педагогика семейных отношений. Когда наступает зрелость / Под ред. В.Н. Столетова, О.Г. Свердлова. – М.: Педагогика, 1980.- 320с.
11. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста // Под общ. ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. – М.: Детский центр Венгера, 1996. – 60с.
12. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. – Минск: Харвест, 2001. – 576с.
13. Дошкольная педагогика: методика и организация воспитания в детском саду / Под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой. – М.: Просвещение, 1991. – 288с.
14. Дыбина О. Игра – путь к познанию предметного мира // Дошкольное воспитание. – 2005. – №4. – с.14-23.
15. Заморев С.И., Кудрявцева С.В. От игры – к развитию личности // Дошкольное воспитание. – 1995. – №3. – с. 78-81.
16. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т.- М.: Педагогика, 1986. – 320с.
17. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание.- М.: Проспект, 1999.- 238с.
18. Коджаспирова Г.М. Педагогика. – М.: Гардарики, 2004.- 528с.
19. Комарова Н.Ф. Как руководить творческими играми детей: Методические рекомендации. - Н.Новгород, 1992. – 332с.
20. Леднева С. Путешествуем, играем, познаём и развиваем // Дошкольное воспитание . – 2005. – №4. – с.38-45.
21. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры/ Избранные психологические произведения. В 2 т. – М., 1983. – Т.1. – С. 303-323.
22. Лешли Д. Работа с маленькими детьми. - М., 1991.- 124с.
23. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982.- 84с.
24. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г. Хрипковой, отв. ред. А.В. Запорожец. – 2 изд. – М.: Педагогика, 1987.- 256с.
25. Пахомова О.Н. Добрые сказки для малышей. – М.: Прометей; Книголюб, 2002.- 88с.
26. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой.- М.: Педагогика, 1996.- 210с.
27. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей.- 2 изд.- М.: Детская лит. – 1992.- 367с.
28. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание . – 2005. – №4. – с.33-37.
29. Смирнова Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам // Дошкольное воспитание. – 2003.- №4.- с.73-76.
30. Степанов В.А. Первые уроки для малышей. Родная речь. – М.: ЗАО «Омега», 2002. – 118с.
31. Ушинский К.Д. Сочинения.- М.: Лениздат, 1950.- т.8.- 540с.
32. Флэйк – Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими.- М.: АСТ, 1998.- 224с.
33. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003.- 480с.
34. Чистякова М.И. Психогимнастика. – М.: Наука, 1990.- 112с.
35. Эльконин Д.Б. Психология игры .- М.: Педагогика, 1978.- 410с.
36. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – СПб.: Валерии СПД, М.: ТЦ Сфера, 2002.- 112с.

.

ПРИЛОЖЕНИЕ I

**Диагностический лист по определению уровня развития игры детей № 1**

|  |  |
| --- | --- |
| Показатели развития игры | Имена детей |
| Содержание игры |  |
| 1. Замысел игры появляется: |  |
| а) с помощью взрослого |  |
| б) самостоятельно |  |
| 2. Разнообразие замыслов. |  |
| 3. Количество игровых задач. |  |
| 4. Разнообразие игровых задач. |  |
| 5. Самостоятельность при постановке игровых задач: |  |
| а) ставит взрослый, |  |
| б) с помощью взрослого, |  |
| в) самостоятельно. |  |
| 6. Разнообразие игровых действий с игрушками. |  |
| 7.Степень обобщенности игровых действий с игрушкми: |  |
| а) развернутые, |  |
| б) обобщенные. |  |
| 8. Игровые действия с предметами-заместителями: |  |
| а) с помощью взрослого, |  |
| б) самостоятельно. |  |
| 9. Принимает роль. |  |
| 10. Разнообразие ролевых действий. |  |
| 11. Выразительность ролевых действий. |  |
| 12. Наличие ролевых высказываний. |  |
| 13. Ролевые высказывания возникают по инициативе: |  |
| а) взрослого, |  |
| б) ребенка. |  |
| 14. Ролевая беседа возникает: |  |
| а) с взрослым, |  |
| б) со сверстником. |  |
| 15. Ролевая беседа возникает по инициативе: |  |
| а) взрослого, |  |
| б) ребенка. |  |
| 16. Содержательность ролевой беседы. |  |
| Взаимодействия детей в игре. |  |
| 17. Вступает во взаимодействие: |  |
| а) с взрослым, |  |
| б) со сверстниками. |  |
| 18. Ставит игровые задачи: |  |
| а) взрослому, |  |
| б) сверстникам. |  |
| 19. Принимает игровые задачи от: |  |
| а) взрослого, |  |
| б) сверстников, |  |
| в) тактично отказывается. |  |
| 20. Длительность взаимодействия: |  |
| а) кратковременное, |  |
| б) длительное. |  |

.

ПРИЛОЖЕНИЕ II

**Методика диагностирования игры детей**

**по диагностическому листу № 1**

1. Содержание игры

Диагностические показатели приводятся по параметру, связанному с содержанием игры детей. Методика их оценки заключается в том, что цифрами указывается порядковый номер графы, которая заполняется в диагностическом листе № 1.

1а. + Замысел игры появляется с помощью взрослого.

1а. - В появлении замысла игры взрослый не принимал участия.

1б. + Ребенок сам придумал, как будет играть.

2. + Замыслы игр у ребенка разнообразные.

2. - Замыслы однообразные, изо дня в день повторяются одни и те же сюжеты.

3. Количество игровых задач указывается цифрами. Если ребенок ставит количество, то указывается от минимального до максимального. Если игровая задача несколько раз повторяется в игре, то ее считают за одну.

4. + Игровые задачи разнообразные.

4. - Игровые задачи однообразные.

5а. + Игровые задачи взрослый ставит ребенку.

5б. - Игровые задачи взрослый ребенку не ставит.

5в. + Ребенок самостоятельно ставит игровые задачи.

5в. - Ребенок не может самостоятельно поставить игровую задачу.

2. Способы решения детьми игровых задач.

Сформированность у детей ролевых способов выясняется только в том случае, если они принимают на себя роли. Если ребенок обозначает роль словом, то не возникает сомнения в том, что он принимает роль. Когда дети не обозначают роль словом, бывает трудно определить, принимают они ее или нет. В этом случае ребенка можно спросить: “Ты кто?” Если он не ответит, называет предполагаемую роль: “Ты шофер?” или “Ты мама?”.

О разнообразии и выразительности ролевых действий, наличии ролевых высказываний и беседы можно судить по результатам наблюдений. В случае отсутствия в играх ролевых высказываний, ребенку можно предложить следующие игровые ситуации.

1. Ролевые высказывания, обращенные к игрушке-партнеру появляются, если посоветовать о чем-нибудь попросить у куклы: “Твоя дочка пойдет гулять? Спроси ее, она пойдет в парк?”

2. Для появления ролевых высказываний, обращенных к воображаемому собеседнику, ребенку можно предложить позвонить кому-нибудь по телефону.

3. Ребенка можно попросить обратиться к сверстнику, например, посоветовать: “спроси, может быть у шофера Саши есть инструменты для ремонта машины”.

Для включения детей в ролевую беседу взрослый задает им вопросы по содержанию игры. В Приложении 2. приводится перечень диагностических показателей по параметру, связанному со степенью сформированности у детей предметных и ролевых способов решения игровых задач, и методика их оценки.

6. + Игровые действия с игрушками разнообразные.

6. - Игровые действия с игрушками однообразные.

7а. + Игровые действия с игрушками развернутые.

7а. - Игровые действия с игрушками обобщенные.

7б. + Игровые действия с игрушками обобщенные.

7б. - Игровые действия с игрушками не обобщенные, а только развернутые. Но обычно в детских играх сочетаются развернутые и обобщенные игровые действия, в таком случае в колонках 7а и 7б ставится “+”.

8а. + Игровые действия с предметами-заместителями появляются только после предложения взрослого.

8а. - Предметы-заместители всегда используют без помощи взрослого, самостоятельно.

8б. + То же.

8б. - Самостоятельно не используют предметы-заместители, требуется помощь взрослого.

9а. + Игровые действия с воображаемыми предметами появляются после предложения взрослого.

9а. - Самостоятельно использует воображаемые предметы, помощь взрослого не нужна.

9б. + То же.

9б. - Не использует самостоятельно воображаемые предметы.

10. + Ребенок принимает роль взрослого.

10. - Ребенок не принимает роль взрослого. В этом случае во всех графах, характеризующих ролевые способы решения игровых задач, ставится “-''.

11. + Ролевые действия разнообразные.

11. - Ролевые действия однообразные.

12. + Движения, жесты, мимика ребенка при выполнении роли выразительные.

12. - С помощью движений, жестов, мимики ребенок не передает эмоциональное состояние того человека, чью роль выполняет.

13. + Игру сопровождают ролевые высказывания, ребенок обращается к игрушке-партнеру, к воображаемому собеседнику, к взрослому, сверстнику.

13. - Ролевых высказываний нет.

14а.+ Ролевые высказывания появляются по инициативе взрослого.

14.б+ Инициатором высказываний является ребенок.

14а, б. - Ролевых высказываний нет.

15а.+ Ребенок вступает в ролевую беседу с взрослым.

15а. - Не вступает в ролевую беседу с взрослым.

15б. + Вступает в ролевую беседу со сверстниками.

15б. - Не возникает ролевой беседы со сверстниками.

16а. + Инициатором ролевой беседы является взрослый.

16б. - То же.

17 + Ролевая беседа интересная.

17 - Ролевая беседа однообразная, то есть играющие обмениваются несколькими фразами, возможно стереотипными.

Степень развития у детей остальных показателей выясняется во время наблюдений за играми детей и из бесед с воспитателями.

Ниже приводим перечень показателей по параметру, связанному с выяснением взаимодействия детей в игре и методику их оценки.

18а. + Ребенок вступает во взаимодействие с взрослым по инициативе взрослого или по собственному желанию.

18а. - Ребенок не вступает во взаимодействие с взрослым.

18б. + Вступает во взаимодействие со сверстниками по инициативе взрослого, по желанию сверстника, по собственному желанию.

18б. - Не вступает во взаимодействие со сверстниками.

18а, б. - Игра ребенка индивидуальная, следовательно, во всех показателях, характеризующих взаимодействие, ставится “-”.

19а. + Ребенок ставит взрослому игровые задачи.

19а. - Ребенок не ставит взрослому игровые задачи.

19б. + Ребенок ставит игровые задачи сверстникам.

19б. - Ребенок не ставит игровые задачи сверстникам.

20а. + Принимает поставленные взрослым игровые задачи.

20а. - Не принимает игровые задачи, поставленные взрослым.

20б. + Принимает игровые задачи, поставленные сверстниками.

20б. - Не принимает игровые задачи, поставленные сверстниками.

20в. + Умеет тактично отказываться от неинтересной ребенку поставленной игровой задачи.

20в. - Не умеет тактично отказываться от игровой задачи.

21а, б + или - Определяется длительность взаимодействия.

ПРИЛОЖЕНИЕ III

**Конспект развивающего занятия для дошкольников "Какой я?"**

**Цели:**

- уточнить представления детей о хорошем и плохом поведении

- учить детей осмысливать и анализировать собственные поступки;  
- исследовать самооценку детей с помощью методики «Лесенка»

**Задачи:**

- развитие интереса у детей к оценке и анализу своего поведения;  
- формирование навыков рефлексии.

Продолжительность занятия: 30 минут.

***Материалы к занятию:***

* Мягкая игрушка «Ежик»
* Изображение «Волшебной лесенки» (помещается на доске) и индивидуальные карточки «Волшебная лесенка»
* Изображение мальчика и девочки
* Цветные кружки
* Цветные карандаши
* Картинки «Придумай историю. Ежик и дождик»

**Ход занятия**

**Вводная часть. «Необычный гость».**

Педагог приветствует детей, здоровается.

- Ребята, к нам сегодня на занятие пришел необычный гость. Он первый раз оказался в школе, ему немножко непривычно стало в новой обстановке, и он решил пока спрятаться в классе и оглядеться вокруг. ( Примечание: до начала занятий психолог спрятал игрушку «Ежик» в классе)

- Я вам прочитаю загадку, а вы попробуете угадать, кто же к нам пришел в гости.

*На спинке иголки,  
Длинные и колкие,  
А свернется он в клубок,  
Нет ни головы, ни ног.*

- Молодцы! Все угадали. Конечно, это ежик.

- А теперь давайте сыграем в игру «Холодно - горячо».

Ежик, ежик, отзовись.  
Ежик, ежик, появись.

По желанию один дошкольник ходит по классу, а психолог дает ему команды: если он идет в правильном направлении, то – горячо; если нет, то – холодно.

- Вот и нашелся долгожданный гость.

- Ребята, расскажите, пожалуйста, что вы знаете о нашем госте.

Дети сообщают, что они знают о ежах (где живут, чем питаются, как зимуют и т.д.), а психолог дополняет и уточняет сведения детей.

Задание «Превратимся в ежиков».

Педагог предлагает детям продемонстрировать, как ежик пыхтит, фырчит, стучит лапками по полу.

.

**Основная часть. Какой я?**

Ежик к нам пришел по очень важному делу, он не может найти ответ на трудный вопрос: Какой он? Хороший или плохой?

- Давайте ему поможем найти правильный ответ.

Педагог читает сказку М. Веховой «Ежик» и по ходу чтения задает детям вопросы.

*Однажды маленький ежик спросил маму:*

*Какой я? Хороший? Или - плохой?*

*- Хороший! Хороший! – закричала Лягушка.- Ты мне хлопал в ладоши, когда я спела тебе песню «Ква-Ква».*

*- Плохой! - проворчала Лиса.- Все лапы о него исколола…*

*- Не верьте Лисе! Он хороший! Через ручей меня на спине перевез,- сказал Муравей.*

*Но большая полосатая Оса загудела:*

*- Плохой! Он меня с цветка на землю стряхнул!*

*- Неправда, Ежик – хороший! – крякнул Утенок. – Я в траве заблудился, а он меня к воде вывел.*

*- Ежик плохой! – не согласилась Белка. – Он у меня сушеный гриб утащил!*

*- Я спал, а ко мне Лиса подкрадывалась. Он ее прогнал! Хороший Ежик! – сказал Зайчонок.*

*-Он наступил на мою норку, крышу продавил, вот какой он плохой! – пропищала Мышка.*

Педагог: - Ребята, кто же из лесных жителей сказал, что ежик хороший?

Ответы: лягушонок, муравей, утенок, зайчонок.

- Почему они утверждают, что он хороший?

-А кто же из лесных жителей сказал, что ежик плохой?

Ответы: лиса, оса, белка, мышка.

- Почему они считают его плохим?

Что же получается: 4 ответа – хороший , 4 ответа – плохой. Какой же все-таки ёжик?

Давайте послушаем, какой же ответ дала ежику его мудрая мама-ежиха.

***- А все-таки, какой я? - спросил Ежик маму.***

***- Когда обижаешь кого-нибудь, плохой, а когда делаешь что-то доброе - хороший, – сказала мама.***

***И все закричали: - Правильно!***

Педагог: вы согласны с маминым ответом?

- Да, согласны.

- Я тоже предлагаю вам подумать над этим вопросом и определить свое отношение к самому себе, как к вам относятся родители, воспитатели в детском саду, учителя на дошкольной подготовке. Поможет нам в этом «Волшебная лесенка»

Задание «Волшебная лесенка».

Каждый ребенок получает индивидуальный бланк с рисунком лесенки, состоящей из 7 ступенек. Педагог вместе с детьми с помощью цветовых сигналов (кружков) обозначает ступеньки лесенки. Начинаем с верхних ступенек.

1 ступенька (красный кружок) – самые хорошие дети.  
2 ступенька (розовый кружок) – очень хорошие дети.  
3 ступенька (оранжевый кружок) – хорошие дети.  
4 ступенька (половина кружка - желтого цвета, а другая половина - голубого)- ни хорошие, ни плохие дети.  
5 ступенька (кружок синего цвета) – плохие дети.  
6 ступенька (кружок коричневого цвета) – очень плохие дети.  
7 ступенька (кружок черного цвета) – самые плохие дети.

Педагог просит детей определить свое место на этой лесенке по следующим позициям:

I .позиция- на какую ступеньку ты сам себя поставишь?

II. позиция – на какую ступеньку этой лесенки поставили бы тебя твои родители?

III. позиция – на какую ступеньку этой лесенки поставили бы тебя воспитатели в детском саду? (если ребенок посещал детский сад)

IV. позиция – на какую ступеньку тебя бы поставила учительница по дошкольной подготовке?

Свой позиционный выбор дети обозначают схематичным рисунком человечка. После каждого выбора педагог в индивидуальном порядке проводит уточнение каждой позиции.

**Заключение. Прощание с гостем.**

Ежик на память оставил нам свои рисунки, на которых он изобразил случай из своей лесной жизни.

Задание «Составьте рассказ по картинкам (Ежик и дождик)»

Ежик очень жизнерадостный по характеру и поэтому и вам советует никогда не унывать в различных жизненных ситуациях, и создавать вокруг себя и окружающих людей добрую и радостную атмосферу.

Вывод по занятию:

- Ребята, надо всегда думать о своем поведении, о том, как мы относимся к себе, и как к нам относятся окружающие люди.

.

ПРИЛОЖЕНИЕ IV

**Практические рекомендации**

Действенность оценки, ее влияние на моральное развитие малыша прямо зависит от умения педагога, родителей оказать оценочное воздействие.

Оценка взрослого должна отвечать определенным требованиям, то есть быть:

- **объективной** и в то же время **тактичной,** поэтому в поступке сначала выделяют положительные стороны, об отрицательных говорят как бы вскользь, но так, чтобы ребенок понял, чем именно недоволен взрослый. Оценивать следует не самого ребенка, а его проступок. К порицанию следует прибегнуть в исключительных случаях, показав, как надо поступать;

- **ориентированной** на собственное поведение ребенка, а не на сравнивание его с другими детьми, чтобы не унижать в глазах взрослых, не разрушать совместную деятельность;

- **дифференцированной,** поскольку общие оценки ничего не дают для развития личности. Нужно показать, за что ребенок оценивается определенным образом. И ребенок будет стремиться повторить действие, чтобы снова заслужить положительную оценку;

- **систематичной**, а не даваться от случая к случаю;

- **включающей** сочетание вербальных и невербальных способов воздействия.

К последним дошкольники особенно чувствительны. Соотношение разных способов оценки зависит от возраста, индивидуальных особенностей воспитанников, ситуации.

ПРИЛОЖЕНИЕ V

**Консультация для воспитателей**

***Использование дидактических и народных игр в нравственно-патриотическом воспитании***

Гармоничное развитие ребенка – основа формирования будущей личности. Оно зависит от успешного решения многих задач, среди которых особое место занимают вопросы нравственного и патриотического воспитания.

Нравственное воспитание подразумевает воспитание дружеских взаимоотношений между детьми, привычку играть, трудиться, заниматься сообща; формирование умений договариваться, помогать друг другу; стремления радовать старших хорошими поступками. Сюда же мы относим воспитание уважительного отношения к окружающим людям; заботливого отношения к малышам, пожилым людям; умения помогать им.

Развитие волевых качеств, таких как умение ограничивать свои желания, преодолевать препятствия, подчиняться требованиям взрослых и выполнять установленные нормы поведения, в своих поступках следовать положительному примеру. Формирование самооценки своих поступков, доброжелательная оценка поступков других людей, умение спокойно отстаивать свое мнение, обогащение словаря формулами словесной вежливости, желание познавать культуру своего народа и бережного отношения к ней, а так же воспитание уважительного отношения к культуре других народов – это тоже критерии нравственного воспитания.

Чувство патриотизма так многогранно по своему содержанию, что не может быть определено несколькими словами. Это и любовь к родным местам, и гордость за свой народ, и ощущение своей неразрывности со всем окружающим. Любовь маленького ребенка- дошкольника к Родине начинается с отношения к самым близким людям – отцу и матери, любви к своему дому, улице, детскому саду, городу.

Дети должны понять, что их город, село, лес, река, поле – частица Родины. Дошкольникам надо знать, какие заводы есть в городе; о лучших людях города. Знакомя детей с родным городом нужно обратить внимание на достопримечательности, памятники, музеи; следует подчеркнуть, что люди из других городов и сел приезжают, чтобы побывать в музее, увидеть исторические места. Мысль, что родной город интересен всем, побуждает гордость за родной край.

Важным средством патриотического воспитания является приобщение детей к традициям народа.

С младенчества ребенок слышит родную речь. Песни матери, сказки открывают ему окно в мир, эмоционально окрашивают настоящее, вселяют надежду и веру в добро. Слушая сказку ребенок начинает любить то, что любит его народ, и ненавидеть то, что ненавидит народ. Сказки, пословицы, поговорки, народные игры формируют начало любви к своему народу, к своей стране.

Игра естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Поэтому в своей работе мы всегда обращаемся к игре: как к дидактической, так и к народной.

В игре ребенок активно переосмысливает накопленный нравственный опыт, в игре каждому приходится добровольно отказаться от своих желаний, согласовывать свои замысли, договариваться о совместных действиях, подчиняться правилам игры, сдерживать свои эмоции, преодолевать трудности. Игра учит справедливо оценивать собственные результаты и результаты товарищей.

Народные игры являются неотъемлемой частью нравственно-патриотического воспитания дошкольников. В них отражается образ жизни людей, их труд, быт, национальные устои, представления о чести, смелости, мужестве, желание обладать силой, ловкостью, выносливостью, проявлять смекалку, выдержку, находчивость. Радость движения сочетается с духовным обогащением детей. Особенность народных игр в том, что они, имея нравственную основу, учат малыша обретать гармонию с окружающим миром. У малышей формируется устойчивое, заинтересованное, уважительное отношение к культуре родной страны, создается эмоционально положительная основа для развития патриотических чувств. По содержанию народные игры лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Они вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире. В конце игры следует положительно оценить поступки тех детей, кто проявил смелость, ловкость, выдержку и взаимопомощь.

Народные игры в комплексе с другими воспитательными средствами представляют собой основу формирования гармонически развитой, активной личности, сочетающей в себе духовное богатство и физическое совершенство. Перед игрой рассказываем о культуре и быте того или иного народа (русские народные игры “Гуси-лебеди”, “У медведя во бору”; киргизская игра “Волк в отаре” и т.д.)

Несправедливо будет, если не отметим значение дидактических игр в формировании нравственно-патриотических качеств дошкольника. В дидактических играх развивается сообразительность, умение самостоятельно решать поставленную задачу, согласовывать свои действия с действиями ведущего и других участников игры. В играх проявляются и развиваются необходимые к школе качества: произвольное поведение, образное и логическое мышление, воображение, познавательная активность. Чувства уважения и гордости прививают дидактические игры с национальным калоритом: “Укрась одежду национальным узором”, “Сложи одежду”, “Дом Машеньки и Гульчечек”, “Сортируй узоры”, “Исправь ошибку” (национальные куклы одеты неправильно).

Цикл дидактических игр по родному городу “Узоры родного города”, “Не ошибись”, “Знаешь ли ты?” (знаменитости города), “Путешествие по городу”, “Где находится памятник?”, “Птицы нашего города”, “Собери целое”, “Загадки о городе”, “Так бывает или нет?” помогают в развитии любви к родной земле, гордости принадлежностью к этому народу.

Много словесных игр используем при воспитании нравственных чувств. Например, игры “Вкусные слова” (ребенок с закрытыми глазами определяет, кто сказал вежливое слово), “Цветок красивых слов” (дети вставляют свои лепестки произнося волшебное слово), “Река вежливости” (дети парами строятся друг за другом, ребенок без пары встает впереди, он произнося волшебное слово выбирает себе пару), “Кто больше скажет?” (волшебных слов), “Поделись улыбкой”, “Меняемся местами” (те, кто маму любит; кто бабушке помогает и т.д.), “Похвали соседа”, “Моя игрушка рассказывает обо мне”, “Люблю своих близких” (ребенок только движениями показывает, как любит своих близких).

Вот так мы используем дидактические и народные игры в воспитании нравственно-патриотических качеств у дошкольника. Этот вопрос стал особенно актуальным, когда в истории государства происходят катаклизмы, когда меняются ориентиры, рушатся и разоблачаются былые герои. Хочу закончить свое выступление словами К. Зурабовой, потому что они перекликаются моими мыслями “…добро и зло, долг и предательство, правда и клевета определяются не модой на них… …есть живая жизнь, а в ней – мама, дочка, родной язык; город, в котором живешь… Научить это любить!”

.

ПРИЛОЖЕНИЕ VI

**Игры, направленные на доброжелательное отношению к сверстнику, гуманное отношение к людям**

***Игра «Жизнь в лесу»***

Воспитатель*(садится на ковер, рассажи­вая вокруг себя детей).* Представьте себе, что вы оказались в лесу и говорите на разных язы­ках. Но вам надо как-то общаться между со­бой. Как это сделать? Как спросить о чем-ни­будь, как выразить свое доброжела­тельное отношение, не проро­нив ни слова? Чтобы задать во­прос, как дела, хлопаем своей ладонью по ладони товари­ща *(показ).* Чтобы ответить, что все хорошо, наклоняем голову к его плечу; хотим выразить дружбу и лю­бовь - ласково гладим по голове *(показ).* Готовы?

Тогда начали. Сейчас раннее утро, выглянуло сол­нышко, вы только что просну­лись... *Дальнейший ход игры педагог раз­ворачивает произвольно, следя за тем, чтобы дети не разговаривали между собой.*

***Игра «Добрые эльфы»***

Воспитатель *(садится на ковер, рассажи­вая**детей вокруг себя).* Когда-то давным-дав­но люди, борясь за выживание, вынуждены были работать и днем и ночью. Конечно, они очень уставали. Сжалились над ними добрые эльфы. С наступлением ночи они стали приле­тать к людям и, нежно поглаживая их, ласково убаюкивать добрыми словами. И люди засыпа­ли. А утром, полные сил, с удвоенной энергией брались за работу.

Сейчас мы с вами разыграем роли древних людей и добрых эльфов. Те, кто сидит по пра­вую руку от меня, исполнят роли этих труже­ников, а те, кто по левую, - эльфов. Потом мы поменяемся ролями. Итак, наступила ночь. Из­немогающие от усталости люди продолжают работать, а добрые эльфы прилетают и убаю­кивают их... *Разыгрывается бессловесное действо.*

***Игра «Птенцы»***

Воспитатель:Вы знаете, как появляются на свет птенцы? Зародыш сначала развивается в скорлупе. Через положенное время он разби­вает ее своим маленьким клювиком и вылеза­ет наружу. Ему открывается большой, яркий, неизведанный мир, полный загадок и неожи­данностей. Все ему ново: и цветы, и трава, и осколки скорлупы. Ведь он никогда не видел всего этого. Поиграем в птенцов? Тогда прися­дем на корточки и начнем разбивать скорлуп­ку. Вот так! *(Показ.)* Все! Разбили! Теперь ис­следуем окружающий мир - познакомимся друг с другом, пройдемся по комнате, приню­хаемся к предметам. Но учтите, птенцы не уме­ют разговаривать, они только пищат.

***Игра «Муравьи»***

Воспитатель *(рассадив детей вокруг себя).*Приходилось ли кому-нибудь из вас видеть в лесу муравейник, внутри которого день и ночь бурлит жизнь? Никто из муравьишек не си­дит без дела, каждый занят: кто-то таскает иголки для укрепления жилища, кто-то готовит обед, кто-то воспитывает детей. И так всю весну и все лето. А поздней осенью, когда наступают холода, муравьишки собираются вместе, чтобы заснуть в своем теплом до­мике. Они спят так крепко, что им не страшны ни снег, ни метель, ни морозы. Муравейник просыпается с наступлени ем весны, когда первые теплые солнечные лу­чи начинают пробиваться сквозь толстый слой иголок. Но прежде чем начать привычную тру­довую жизнь, муравьишки закатывают огром­ный пир. У меня такое предложение: сыграем роль муравьишек в радостный день празд­ника. Покажем, как муравьишки приветствуют друг друга, радуясь приходу весны, как рас­сказывают о том, что им снилось всю зиму. Только не забудем, что разговаривать муравьи не умеют. Поэтому будем общаться жестами.

*Воспитатель и дети разыгрывают панто­мимой и действиями изложенный рассказ, за­канчивая его хороводом и танцами.*

***Игра «Театр теней»***

Воспитатель: Обращали ли вы внимание на то, как в яркий солнечный день за вами неот­ступно следует собственная тень, в точности повторяя, копируя все ваши движения? Гуляе­те ли вы, бегаете, прыгаете – она все время с вами. А если вы с кем-то идете или играете, то ваша тень, как бы подружившись с тенью ва­шего спутника, опять-таки в точности все по­вторяет, но не разговаривая, не издавая ни од­ного звука. Она все делает бесшумно. Пред­ставим, что мы – наши тени. Погуляем по ком­нате, посмотрим друг на друга, попробуем друг с другом пообщаться, а потом вместе что-ни­будь построим из воображаемых кубиков. Но как? Будем двигаться тихо-тихо, не издавая ни единого звука. Итак, начали!

*Совместно с взрослым дети молча передви­гаются по комнате, смотрят друг на друга, здороваются за руку. Затем по его примеру из воображаемых кубиков строят башню. Успех игры зависит от фантазии педагога.*

***Игра «Ожившие игрушки»***

Воспитатель *(садится на ковер, рассажи­вая**детей вокруг себя).* Вам, наверное, рас­сказывали или читали сказки о том, как ожи­вают ночью игрушки. Закройте, пожа­луйста, глаза и представьте свою са­мую любимую игрушку, вообразите, что она, проснувшись, делает ночью. Представили? Тогда предлагаю вам исполнить роль любимой игрушки и познакомиться с остальными игруш­ками. Только опять-таки все наши действия выполняем молча, чтобы не разбудить старших. А после иг­ры попробуем отгадать, кто какую игрушку изображал.

1. Дошкольная педагогика / под ред. В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой.- М.: Просвещение. – 1991.- с.63. [↑](#footnote-ref-1)
2. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / под общ. Ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой.- М.: Детский центр Венгера, 1996.- с.17-19. [↑](#footnote-ref-2)
3. Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей.- М.Изд-во Инст. Психотерапии, 2005.- с.77-83. [↑](#footnote-ref-3)
4. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре .- М.: Просвещение, 1982.- с.24-26. [↑](#footnote-ref-4)
5. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.В. Запорожец.- М.: Педагогика, 1987.- 151-155. [↑](#footnote-ref-5)
6. Ушинский К.Д. Сочинения. – М.: Лениздат, 1950. – т.8 – с.207. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ушинский К.Д. Сочинения. – М.: Лениздат, 1950.- т.8- с.211. [↑](#footnote-ref-7)